

PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Relatório de Entendimento

Regina Stela Andreoli de Almeida*

1. INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se ao conteúdo programático da disciplina Pensamento Pedagógico Brasileiro, ministrada no Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, pelo Professor Doutor Otaviano Pereira.

Procuramos reunir as mais significativas abordagens do curso, manifestando nossa interpretação.

É importante destacar que, face à extensão do tema, a síntese apresentou inúmeras dificuldades em sua elaboração. Os debates em sala foram complementados por pesquisa bibliográfica, que nos auxiliou a superar algumas dúvidas, enquanto que as demais serão dirimidas ao longo da caminhada, que pretendemos dar continuidade.

* Assistente Social. Mestranda do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB. Professora do Departamento de Serviço Social da UCDB.

Para facilitar a exposição, dividimos o trabalho em três partes.

A primeira, trata da evolução da história do pensamento, sendo abordadas as principais correntes filosóficas a partir do período pré-socrático.

Na segunda, procuramos definir as principais características das tendências pedagógicas, a partir de sua gênese, na civilização romana, até a construção do pensamento pedagógico brasileiro.

Reservamos a terceira e última parte para, à luz dos debates referentes à crise do capitalismo - oportunizados pelas explicações do Professor Doutor Helmut Thielen e Professor Ido - tentarmos visualizar a importância da educação no momento atual.

Embora com a certeza de termos, além das omissões, analisado superficialmente muitos dos pontos fundamentais, a elaboração deste relatório revestiu-se de extrema importância, por possibilitar a revisão dos temas debatidos e exigir um posicionamento pessoal.

O curso propiciou a visão do desenrolar da história, na qual puderam ser observadas, através das lutas, conquistas e também frustrações, a evolução não só do pensamento, mas da humanidade. Foi, sobretudo, estimulante a oportunidade de perceber, através dos estudos realizados por tantos que denunciam tantas violações ao direito de ser simplesmente HOMEM, muitos focos de resistência, capazes de manter viva a esperança na construção de um futuro melhor.

2. MATRIZES DO PENSAMENTO

Avaliar o Pensamento Pedagógico, como propulsor da transmissão do saber, implica numa longa busca, que tem início no entendimento dos conceitos e formas de conhecimento e se estende por caminhos que enveredam rumo ao encontro de nossas raízes culturais.

A tessitura desse pano de fundo, que nos permitiu revistar os séculos que nos separam do período pré-socrático, oportunizou:

- o conhecimento da evolução do pensamento, com destaque para os antagonismos e sua superação;
- a percepção das crises que emergiram em vários momentos históricos; e
- a visão de totalidade, em relação às matrizes filosóficas.

As discussões a partir do texto de A. J. Severino - que nos auxiliou a encontrar os nexos entre os fatos históricos e a filosofia - propiciaram esse mergulho no tempo, imprescindível para a constatação da extensa teia que une as diversas fases do passado de diferentes povos ao presente da humanidade, em direção ao futuro, que já se encontra em formação, demonstrando que a relatividade sempre permeia os conceitos referentes ao novo.

Assim, tão importante quanto entender o pensamento socrático, platônico e aristotélico, foi constatar sua influência ao longo da história, norteando o raciocínio huma-

no, em relação às grandes crises, quando sínteses eram exigidas, e na busca por respostas às questões emergentes, no ininterrupto processo de evolução do saber. Tão importante quanto caracterizar a cultura ocidental, foi encontrar, até no período contemporâneo, elementos que permitiram a identificação de sua origem: a fusão de três cosmovisões (judaica, grega e romana) e a superação dos contrastes que apresentavam entre si, através do cristianismo.

A força da ação da Igreja pôde, naquele momento, ser avaliada. Ao desviar o interesse do conhecimento - da natureza humana para a natureza divina - contribuiu para a transformação da visão, então *cosmocêntrica*, em *teocêntrica*, mantida durante toda a Idade Média.

O passado não foi, porém, abandonado, mas repensado.

Foram revistos, à luz do Evangelho, alguns dos mais importantes pressupostos dos clássicos gregos e, como consequência, o pensamento platônico ressurgiu com Santo Agostinho, o mesmo ocorrendo séculos mais tarde, quando Tomás de Aquino fez nova leitura do pensamento aristotélico. Foram dois movimentos de síntese: a PATRÍSTICA e a ESCOLÁSTICA, exigidos pela história em momentos distintos.

Como detentora do saber, a Igreja teve poder para popularizar a educação, e o fez. O conhecimento difundido, porém, ao contrário do que se pode pensar, não teve como objetivo o desenvolvimento das camadas populacionais até então marginalizadas. O ensino foi utilizado como mero instrumento de manipulação e controle, com

vistas à manutenção da hegemonia da própria Igreja.

A história prosseguiu em seu curso, os pensadores continuaram a buscar respostas e/ou soluções para a superação das crises que se sucederam, mas o ensino nunca deixou de ser utilizado como instrumento de controle.

SEVERINO (1994 : 19) nos auxilia a entender o porquê. Conhecer é um impulso natural e instintivo do homem, com vistas à sua sobrevivência, o que permite pressupor que a pragmaticidade é imanente ao ser humano, uma vez que a própria necessidade de compreender o SER e a EXISTÊNCIA é decorrente da necessidade de adequá-la à sua conveniência, o que implica na conquista, em maior ou menor grau, do PODER.

Prosseguindo em nossa caminhada pela história do pensamento, vemos que a modernidade, que começou a ser instaurada desde o século XV, trouxe em seu bojo a visão *antropocêntrica*, uma vez que a preocupação maior passou a ser com o homem e sua libertação.

Conceitos como SUBJETIVIDADE e OBJETIVIDADE emergiram com a percepção da relação sujeito/objeto e o conhecimento formal deixou de ser suficiente, posto que, sem intenção de interferência, o conhecimento deixaria de ter sentido.

A razão passou a ser discutida, originando o RACIONALISMO, que se apresentou sob duas vertentes:

- a do RACIONALISMO IDEALISTA (Descartes), segundo a qual o conhecimento só é possibilitado pela intuição intelectual; e

- a do RACIONALISMO EMPIRISTA (Locke, Berkeley e Hume), afirmando que os fenômenos só podem ser conhecidos pelas impressões sensíveis.

As duas vertentes foram sintetizadas por Kant, que repensou a razão, a partir da estrutura do conhecimento, concluindo que o juízo existente no sujeito permite o entendimento do fenômeno.

A teoria de Kant oportunizou o desenvolvimento de linhas antagônicas, que apresentaram, posteriormente, vários desdobramentos.

A última grande síntese da história da civilização é, portanto, a de Hegel que, associando a visão de Heráclito (540-475 a.C.) à teoria de Kant, concluiu que “*o racional se dá no real como devir*”, concebendo o processo dialético.

Diferentes associações, considerando as efetuadas no âmbito do subjetivismo, propiciaram o surgimento de novas correntes, como :

- a FENOMENOLOGIA - (percepção e conhecimento), com duas vertentes:

a) Husserl - afirmando que a relação do sujeito com o mundo é profundamente “ideativa” (as essências têm significações ideais);

b) Heidegger - repensando Parmênides (540 a.C.), que sustentava a cosmologia do aparente, chega à ontologia (a existência precede a essência - não há uma essência precedente, que determinaria aquilo que cada indivíduo vai ser ou

deve ser¹) - matriz do *EXISTENCIALISMO*;

- o *MARXISMO* - (dialética hegeliana associada ao naturalismo, sociologia e economia), Marx e Engels, cujo pensamento continua presente em diversas concepções posteriores. Sua grande contribuição foi pertinente à visão das relações capital/trabalho e aos conceitos de contradição, práxis, ideologia e alienação, assim como dos fatores condicionantes e determinantes da sociedade, presentes na estrutura, infra-estrutura e superestrutura social.

- a *PSICANÁLISE* - (psicologia e naturalismo) concepção de Freud, que amplia a noção dos níveis da consciência e dos efeitos da relação homem/mundo na formação da personalidade. É considerada pela *ESCOLA DE FRANKFURT*, que a associa ao marxismo, para discutir a modernidade;

- a *GENEALOGIA* - embasada pela visão de Heráclito, Nietzsche, que concebe os “valores vitais”, subsidiando a *ARQUEGENEALOGIA*.

As concepções filosóficas supramencionadas, e outras de igual importância, oportunizaram a discussão de valores como poder, consciência, desejo, classes sociais, compromisso de classe, ideologia, que, assim como podem ser utilizados na transformação da própria estrutura social, podem intensificar o processo de controle e dominação, com vistas à sua conservação.

A história do pensamento, porém, está em curso,

¹ BORNHEIM, Gerd. In: REZENDE, Antônio (Org), *Curso de Filosofia*, p. 195.

num processo que não pode ser interrompido.

Outras alterações estão ocorrendo, ampliando mais a visão humana. Timidamente poderíamos nos arriscar a afirmar que, ao superar-se, o homem percebeu a importância de sua interação com o meio, o que deve possibilitar uma releitura da visão cosmocêntrica. A preocupação com a ecologia, valores e orientalismo, assim como o surgimento de novas formas de espiritualidade em meio à crise dos paradigmas da modernidade, são alguns dos indicadores.

3. PENSAMENTO PEDAGÓGICO BRASILEIRO

Assim como podemos correlacionar os principais momentos históricos às também principais linhas filosóficas, podemos estabelecer nexos entre a história e a escola. Vemos que as características apresentadas pelo ensino revelam a existência constante de forte estrutura em defesa dos interesses do(s) grupo(s) hegemônico(s).

Nesse retorno ao passado, observamos que as práticas pedagógicas surgiram na civilização romana. Merece destaque as características elitistas que a educação apresentava já na sua gênese, uma vez que era destinada apenas aos nobres.

Com o advento do Cristianismo, a educação tem seu curso alterado, mas, mesmo tendo como centro Jesus Cristo - o pedagogo maior - conforme abordagem anterior,

continuou a ser utilizada pela Igreja como instrumento de poder.

GADOTTI (1993) demonstrou que, embora novas experiências tenham surgido, como as que a seguir elencaremos, a educação, no final do período medieval, continuou elitista, destinada ao clero, à nobreza e à burguesia nascente.

PERÍODO	EDUCADOR	CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS
1378-1446	Vittorino da Feltre	· educação individualista - emulação
1467-1536	Erasmo Desidério	· livre-arbitrio (manifestação contrária aos católicos e protestantes)
1492-1540	Jean Louis Vives	· método indutivo · importância do concreto e da individualização · observação rigorosa e coleta experimental · exercícios físicos · responsabilidade social da ciência
1483-1553	François Rabelais	· educação integral · valores culturais populares · ciências da natureza e do homem
1533-1592	Michel de Montaigne	· valorização dos conhecimentos ligados ao interesse humano, capazes de desenvolver, com respeito, a personalidade de cada um

Na mesma obra, Gadotti referiu-se a Lutero como defensor da escola pública, com classes superiores burguesas e classes populares voltadas para a aprendizagem básica e afirmou, ainda, que os jesuítas, privilegiando o dogma e a conservação das tradições, direcionaram a educação aos burgueses (detentores da supremacia cultural e política) e, às classes populares, os princípios religiosos.

É interessante observar que naquele momento:

1. a grande preocupação da Igreja Católica estava centrada nos próprios dogmas, que poderiam ser abalados pelos conhecimentos científicos e pela Reforma. A realização do Concílio de Trento e a elaboração da proposta pedagógica jesuítica - o "*Ratio Studiorum*" - foram movimentos de reação;
2. para a Igreja Protestante, a alfabetização era muito importante, pois possibilitaria a leitura bíblica.

No Brasil, seja no período colonial, imperial ou republicano, as características impressas na educação guardaram profundas semelhanças: sempre foi destinada à formação da elite burguesa.

Novas correntes pedagógicas, porém, foram sendo estruturadas a partir de movimentos exógenos, algumas reprodutivistas, outras transformadoras, e os pressupostos teóricos, que Gadotti reúne em "*Pensamento Pedagógico Brasileiro*", demonstram, como o próprio autor enfatizou, que a produção nacional sobre a educação tem sido intensa nos últimos anos.

A visão do entrelaçamento de teorias de diversos povos e épocas, encontrada na história das idéias filosóficas, faz com que vejamos com naturalidade o fato das matrizes do pensamento pedagógico brasileiro serem de nacionalidades também diversas.

Os textos de GADOTTI (1990), SAVIANI (1995), ROSSI (1986) e FREIRE (1994) nos fazem crer que, de um modo geral, as tendências pedagógicas podem ser classificadas como:

1. LIBERAIS, tendo por função, segundo Libâneo, “preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais”;
2. PROGRESSISTAS, que objetivam a transformação social.

No primeiro grupo estariam inseridas as pedagogias:

- Tradicional,
- Renovada Diretiva (escolanovismo),
- Renovada Não Diretiva, e
- Tecnicista.

Dentre as Progressistas encontram-se:

- Libertária,
- Libertadora, e
- Crítica de Conteúdos.

Vale observar que, nas obras sintetizadas por Gadotti, outras denominações aparecem, expressando, porém, os mesmos conceitos das supramencionadas.

Dos textos discutidos, salientamos o que se segue.

Gadotti, após a identificação das tendências pedagógicas na história da educação no Brasil, segundo a ótica de autores como Pedro Benjamim Garcia, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Beno Sander e Nicanor Palhares Sá, concentrando-se nas tendências progressistas, oferece ao leitor a visão de totalidade, que permite avaliar o pensamento pedagógico brasileiro em seu momento atual, tendo como pano de fundo sua própria trajetória.

Nesse contexto, nossa primeira preocupação deve

ser estabelecer distinção entre EDUCAÇÃO e ESCOLA.

Carlos Rodrigues conceitua EDUCAÇÃO, conforme menciona GADOTTI (1990 : 39) “*como o processo de humanização que se dá ao longo de toda a vida*”, em todos os ambientes e “*de muitos modos diferentes.*”

Concluimos, então, que EDUCAÇÃO e ESCOLA não podem ser entendidas como sinônimos.

ESCOLA é um dos agentes do sistema educacional, responsável, juntamente com a família e a sociedade, pela *formação integral do educando.*

Observamos, ainda, que, segundo a área de concentração dos estudos e/ou experiências apresentadas por Gadotti, os autores citados podem ser reunidos em dois grupos, que nos parecem distintos: um voltado para a educação popular, pensando a educação como processo ininterrupto de transformação do homem, e outro voltado para o ensino formal, tendo como universo de estudo a escola.

Ambos procuram alternativas com vistas à emancipação do homem.

Destacando fragmentos das idéias apresentadas, procuraremos entender a educação e seus agentes, enquanto avaliamos a escola, quanto às suas funções, suas dificuldades e propostas.

A escola, enquanto instituição, convive com a diversidade.

Valendo-nos do pensamento de Rubem Alves, quando diferencia professores e educadores, vemos que a

escola congrega *professores* - aqueles que se vêem como meros transmissores de conhecimento - e *educadores* - aqueles que buscam, através da transmissão de conhecimentos, de maneira crítica e reflexiva, contribuir para que o aluno possa desenvolver-se, superar-se, realizar-se, como indivíduo e como cidadão.

Rubem ALVES conclui que “*educar é desinstalar*” e que educador é aquele que “*motiva para a existência*”.

Podemos, então, dar mais um passo em nossa montagem: educação é um ato político, na medida em que a ação do educador é direcionada pelos interesses que defende (quaisquer que sejam eles), não podendo ser desconsiderado o vínculo existente entre o saber e o poder.

Desta forma, torna-se difícil entender SAVIANI (1995 : 92) em sua tentativa de desvincular educação e política, quando afirmou que “*em política o objetivo é vencer e não convencer (...) e, inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer*”. Na verdade, qualquer que seja o interesse defendido, o objetivo é convencer, para vencer.

Confirma nossa conclusão o estudo de Chauí que, com o intuito de associar saber e poder, inspirando-se em Espinosa, afirmou que “*não há instrumento mais poderoso para dominar os homens do que mantê-los com medo... e para mantê-los com medo, nada melhor do que conservá-los na ignorância*”.

A síntese de Gadotti nos permite, em outros momentos, a percepção de que muitos dos teóricos, permanecendo nas “torres de marfim” em que se transformaram algumas das nossas mais renomadas instituições de ensino

superior, desconhecem a realidade brasileira e, quando se referem à educação, têm em mente as maiores escolas do país, esquecendo-se que, no interior deste imenso Brasil:

- 30% dos professores são leigos;
- as condições da maioria das escolas são precárias;
- cerca de 15% da população permanece na área rural, onde a escola vivencia suas maiores dificuldades;
- ainda é significativo o número de salas multiseriadas.

Se como Darcy Ribeiro, defendem a implantação de “grandes complexos educacionais”, de tempo integral (como os inúmeros CIAC’s construídos em diversas localidades brasileiras, mas ociosos e sem equipamentos, por falta de recursos financeiros), outros, como Guiomar de Mello, são contrários “às múltiplas funções da escola”, como se o educando pudesse ser visto como mero receptáculo de conteúdos e a assimilação de tal conhecimento pudesse ser dissociada do atendimento de suas necessidades básicas.

Por uma questão de coerência, a educação integral deveria ser proposta por quem é capaz de ver o educando também integralmente.

Associando as carências apresentadas pela maior parcela da sociedade brasileira à observações de Maria de Lourdes Dairó NOSELLA, comentadas por GADOTTI (1990) e referentes ao material didático (veículo da ideologia dominante), vemos quantas oportunidades são desperdiçadas por inúmeros “educadores”, que deixam de valer-se da realidade vivenciada, para reflexões profun-

das, que poderiam redundar em transformações futuras e são coniventes com a classe dominante ao “*formar o senso comum da classe dominada*”.

Seguindo a análise de GADOTTI (1990), vemos que ROSSI está correto ao mencionar que os problemas brasileiros não podem ser resolvidos através da escola, mas enquanto existirem os que Gramsci denominou “*intelectuais orgânicos*”, realmente comprometidos com a classe trabalhadora, podemos esperar que seja percebida, mesmo que modesta, alguma contribuição rumo à transformação.

Afinal, por esses mesmos bancos escolares passaram alunos como Freire, Saviani, Rossi, Gadotti, Chauí e tantos outros, num momento em que a pedagogia tradicional vivia seu apogeu.

SAVIANI (1995) analisou com muita lucidez as práticas educacionais no Brasil, quando afirmou que o educador, “*imbuído do ideário escolanovista, é obrigado a trabalhar em condições tradicionais, ao mesmo tempo em que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (crítico-reprodutivista)*”.

Quanto à tendência Tradicional, por ele denominada essencialista, e Escolanovista, considerada existencialista, os comentários têm argumentação consistente.

Sua proposta, entretanto, com sustentação teórica na Crítica de Conteúdos, na fase em que se encontra - e certamente apresentará evoluções futuras - assemelha-se à linha tradicional: centrada no professor e nos conteúdos, que efe-

tivamente não podem ser desconsiderados, mas distante da realidade vivenciada pelo educando, limitando, portanto, a educação ao ato de ensinar, de transmitir conhecimentos.

ROSSI, ao confrontar educação e capitalismo, demonstrou que, nos moldes tradicionais, a educação:

1. fortalece o capitalismo, ao preparar profissionais cujo trabalho contribuirá com a elevação do lucro;
2. não é instrumento de ascensão social, uma vez que não é responsável pela divisão de classes e, embora seja considerada por Shultz como capital humano, não passará nunca de “*capital de segunda classe*”, sujeito à exploração pelo capital de primeira classe - o capital econômico - que ficaria com os frutos do primeiro”².

Paulo FREIRE não pensa em escola, sua preocupação é muito mais ampla, é com a EDUCAÇÃO, com uma educação libertadora que oportuniza mais que a leitura da palavra, possibilita a leitura do mundo, pois, quando for capaz de se ver no mundo, de objeto, o homem se transformará em sujeito. A ação pedagógica de Freire dá-se numa relação de horizontalidade entre educador/educando, na qual os dois ensinam e aprendem, através do diálogo, segundo o autor: “*uma exigência existencial*”. É uma relação de respeito mútuo e profundo compromisso, com dois momentos fundamentais: a reflexão e a ação.

Os estudos realizados pelos autores que Gadotti

² Rossi, a partir da concepção de Theodore Schultz - a Teoria do Capital Humano - observa que a educação, considerada como capital, estará sempre subordinada ao capital econômico, p. 35-37.

mencionou são abrangentes, analisando a educação escolar ou popular em todos os seus aspectos, de maneira crítica.

Embora divergentes em alguns pontos, todos entendem que a escola tem por objetivo maior a construção da cidadania, que envolve, além de conhecimentos, consciência de si e do mundo, gerando condições para que o educando, ao observar-se com senso crítico, possa definir - como sujeito - o caminho que deseja percorrer, na construção de sua história.

4. ECONOMIA E EDUCAÇÃO

O fim da modernidade é pautado por crises sucessivas que atingem todos os setores e abalam todos os paradigmas.

Uma nova sociedade surge, o que exige alterações amplas na convivência comunitária, na educação, na formação profissional e nas relações trabalhistas.

O problema central da modernidade é o capitalismo, que se encontra em agonia, atingido pelas conseqüências (ou inconseqüências) de sua própria ambição.

Em nome da modernização, foi priorizada a construção de um mundo ao qual poucos têm acesso, em detrimento do Homem - chamado comum - que vem sendo destruído por processo de pauperização que assume pro-

porções insuportáveis.

Ao lado de inúmeras e inegáveis vantagens que a modernidade trouxe, assiste-se à elevação da exploração da mão-de-obra (face à existência dos exércitos de reserva) e à extinção do estado de bem-estar.

A tecnologia, responsável pelo surgimento de um novo tipo de economia, exige, cada vez mais, profissionais altamente qualificados, o que eleva a excludência.

A disputa de mercado aprimorou os conceitos de qualidade, criando ilhas de excelência, que contribuem para a agudização da situação do trabalhador.

Novas estratégias são utilizadas objetivando a elevação da renda de capital, destacando-se, dentre elas, a terceirização, que reduz as necessidades empresariais em relação ao capital de giro, pelo fato de não se afastarem de sua produção principal, e os embates com o movimento sindical.

O clima de dependência envolve as pequenas empresas, uma vez que as perdas e/ou reduções de lucro das principais atingem, numa relação direta e em cadeia, as menores.

Nas relações trabalhistas, assiste-se à "domesticação", característica das relações harmoniosas, com a realização de eventos que favorecem o contato direto entre patrões e empregados, que acabam por incorporar o discurso da empresa.

Na educação tem sido observada a interferência de Federações das Indústrias e dos governos estaduais na implantação ou continuidade de alguns cursos, quando as necessidades do mercado são respeitadas. O apoio é

direcionado às áreas ligadas à produção, que são beneficiadas por financiamentos.

Percebe-se que, quando se torna mais importante pensar a realidade - pois, o ingresso do Brasil na economia moderna pode ser desastroso para os trabalhadores e pequenos empresários -, a educação é atingida pela produção personalizada, através dos cursos à distância e a proliferação de vídeos e fitas de todos os gêneros.

Entendemos que esta situação pode ser revertida.

Concordamos com os que afirmam encontrar-se na infra-estrutura, nas relações de trabalho, o ponto nodal das questões sociais, e consideramos possível que ações transformadoras sejam estimuladas, a partir da superestrutura, através da práxis social, que se dá através da práxis política.

Segundo VASQUEZ (1977 : 200), *“a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e direção da sociedade ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa forma de práxis é justamente a atividade política”*.

SEVERINO (1994 : 27) admite a inter-relação entre a estrutura, infra-estrutura e superestrutura, ao afirmar:

“Essas três dimensões se articulam intimamente entre si, de tal modo que o desenvolvimento de cada uma repercute sobre as outras duas, num fluxo e contrafluxo permanentes. Assim, se o modo de produção, de um lado, repercute no modo da formação social e se ambos repercutem sobre o modo de representação subjetiva dos homens, de outro, as

suas representações mentais interferem na sua organização social e na atividade produtiva."

Trata-se de um processo desencadeado pela educação que, se não pode ser desenvolvido pela escola enquanto instituição - por sua ligação com o estado, representante direto da classe dominante -, pode ocorrer através da ação de muitos dos educadores, uma vez que o centro da questão não está no conteúdo, mas nas formas de abordá-los.

Não pode, entretanto, ser protelada a intensificação da ação, pelo risco da irreversibilidade.

Algumas transformações estão sendo observadas, podem agravar mais os problemas hoje vivenciados. Desde a década de 60, principalmente com o surgimento de anticoncepcionais e a inserção da mulher no mercado de trabalho, a pirâmide etária brasileira vem sendo alterada. Os demógrafos alertam que, nas próximas décadas (e já surgem os primeiros indicadores), a preocupação deverá ser deslocada, tornando-se mais importante o número de vagas no mercado de trabalho do que nas escolas, em função da redução progressiva da população em idade escolar e elevação da faixa composta pelos economicamente ativos, devendo ser, ainda, considerada a revolução em desenvolvimento dentro do próprio processo produtivo.

A época da avaliação e do discurso terminou. O momento é de ação, de valorização do trabalho, de união dos trabalhadores, de construção de uma nova sociedade mais justa e, principalmente, composta por homens livres.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das matrizes do pensamento e a análise da situação do capitalismo, no fim da modernidade, ilustrado pelos aspectos históricos comentados, foi fundamental para a compreensão da evolução do Pensamento Pedagógico Brasileiro.

Ao concluirmos, destacamos algumas das propostas apresentadas pelos autores citados por GADOTTI (1990).

Miguel Gonçalves ARROYO (apud GADOTTI, 1990 : 86) apontou como solução o desenvolvimento de *“ação social conjunta de intelectuais, educadores, religiosos e administradores, com as bases da sociedade e as massas urbano-rurais”*.

Marilena CHAUI (apud GADOTTI, 1990 : 67) apresentou, como alternativa, a auto-organização de todos os segmentos que estudam ou trabalham no interior das instituições educacionais, visando a democratização.

Entendemos que a luta pela liberdade tem início na EDUCAÇÃO, aqui compreendida em toda a sua dimensão.

Nesse processo, conforme preceitua ROSSI (1986 : 152), a escola deve ser valorizada *“entendida como uma resposta ao nível estrutural, das mudanças que devem ser realizadas na estrutura básica da sociedade”*, não devendo, entretanto, ser responsabilizada pelos resultados finais.

Não podem, ainda, ser desconsideradas as repre-

sentações sociais e os procedimentos referentes à socialização primária e suas conseqüências no processo de formação e transformação contínua do homem, enquanto indivíduo, na conquista ou não da cidadania.

Os resultados dependem, portanto, do desenvolvimento de ações múltiplas, simultâneas e constantes, dentro e fora da escola - com a educação popular complementando a educação formal, não com o intuito de moldar o educando, nem para substituir a educação formal - dever do Estado - o que muitos, erroneamente, pensam ser proposta de Paulo Freire, mas gerando condições para que o homem possa, com liberdade, ser sujeito da própria história.

Educar, como afirma FREIRE, é, afinal, ajudar o outro a desenvolver-se, a superar-se... a SER... a SER MAIS.

6. BIBLIOGRAFIA

- BORNHEIM, Gerd. O existencialismo de Sartre. In: REZENDE, Antônio (Org.). *Curso de Filosofia*. Rio Janeiro : Zahar, 1989.
- CRETELLA, José. *Novíssima história da filosofia*. 3.ed. rev. Rio de Janeiro : Forense/Universitária, 1976.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 23.ed. São Paulo : Paz e Terra, 1994.

- GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 3.ed. São Paulo : Ática, 1990.
- _____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.
- ROSSI, Wagner. *Capitalismo e educação*. São Paulo : Moraes, 1988.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 29.ed. Campinas-SP : Autores Associados, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1994.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.