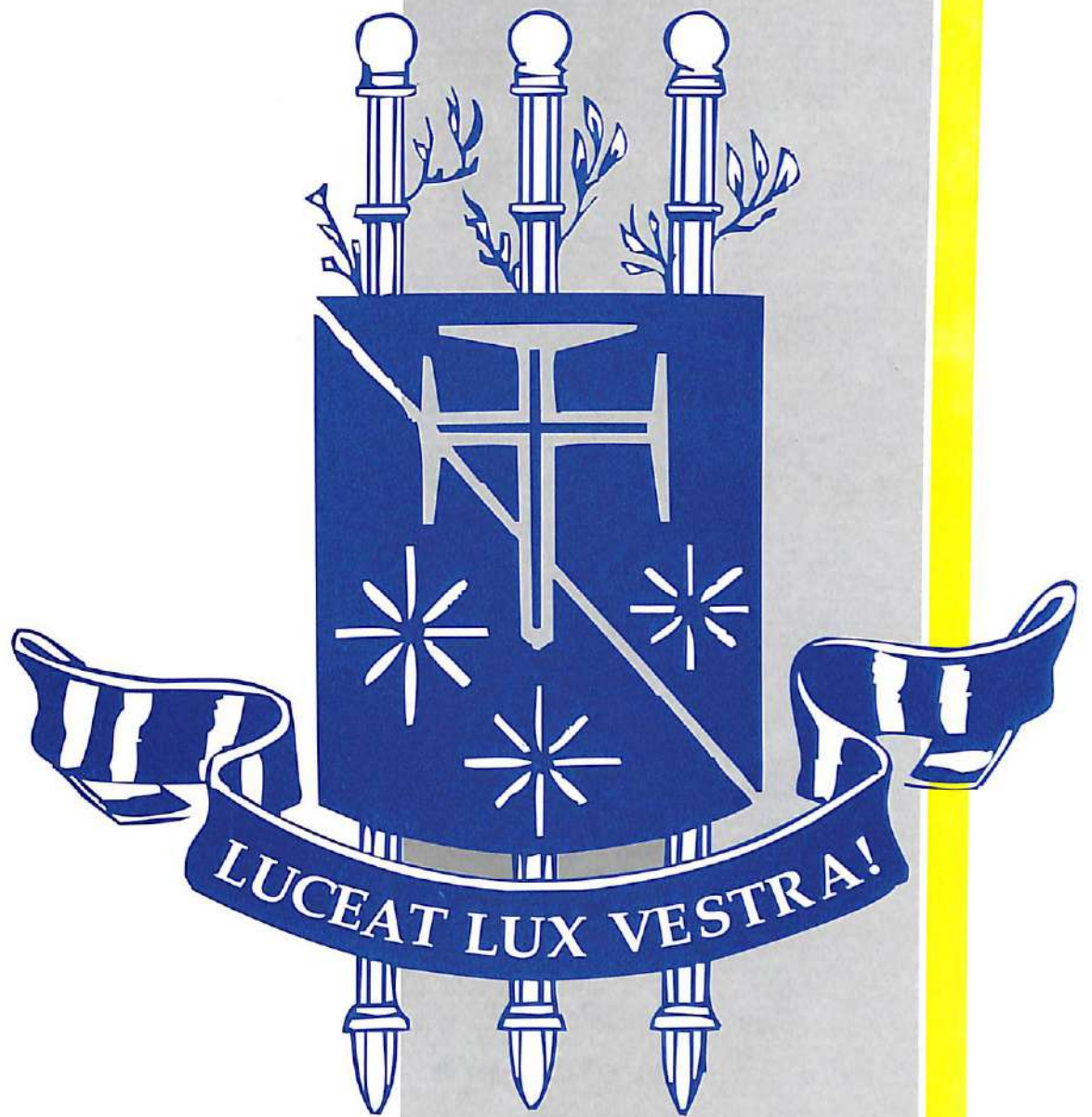




REVISTA DA ACADEMIA
BAIANA DE EDUCAÇÃO



REVISTA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

EDITOR

JAIR DE OLIVEIRA SANTOS

Professor da Faculdade de Medicina da Universidade
Federal da Bahia

CONSELHO EDITORIAL

EDIVALDO MACHADO BOAVENTURA

Professor da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia

JORGE CALMON

Professor Emérito da
Universidade Federal da Bahia

LEDA JESUÍNO DOS SANTOS

Professora da Faculdade de Educação da Universidade
Federal da Bahia

Esta publicação foi impressa
por cortesia do
COLÉGIO ÁGUIA.

Correspondência:
Diretor da Revista da Academia Baiana de Educação
Rua Mal. Andréa, 226, Pituba
Salvador
41.820
Bahia, Brasil

CAPA: MANOELITO DAMASCENO
Professor da Faculdade de Educação da UFBA.

REVISTA
DA
ACADEMIA
BAIANA
DE
EDUCAÇÃO

ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

A Academia Baiana de Educação é uma sociedade civil, com personalidade jurídica própria, de duração ilimitada, fundada em 09 de setembro de 1982.

DIRETORIA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO (1991-1993)

Presidente: Edivaldo M. Boaventura
1.º vice-presidente: Maria Augusta Abdon
2.º vice-presidente: Leda Jesuíno dos Santos
Secretário Geral: Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira
Secretário Executivo: J. F. de Sá Teles
Diretor do Patrimônio: Francisco Pinheiro Lima Júnior
Diretor Vogal: Adelmo Pessoa
Diretor Vogal: João Eurico Matta
Diretor Vogal: Germano Machado
Diretor da Revista: Jair de Oliveira Santos

DISTRIBUIÇÃO, sem ônus, para sócios

Revista da Academia Baiana de Educação v. 1, n. 1, setembro 1991

Bahia, ABED, 1991

v. 21 x 28 cm (anual)

1. Educação — Periódicos

I. Academia Baiana de Educação

CDD 370.05

CDU 370.05

Editorial	04
Educação Médica e Epistemologia	05
<i>Jair de Oliveira Santos</i>	
Legislação do Ensino e Direito Educacional	16
<i>Edivaldo M. Boaventura</i>	
Breve História da Academia Baiana de Educação	24
<i>Hermano Gouveia Neto</i>	
Abordagem Sociológica à Educação	27
<i>Raymundo Nonato de Almeida Gouveia</i>	
Relações Entre Pedagogia, Política e Educação	36
<i>J. F. de Sá Teles</i>	
O Planejamento Educacional no Brasil. Fundamentação, Características, Relevância	38
<i>Carlos Alberto Pedreira Cerqueira</i>	
Realizando Pesquisa Educacional na Bahia: Algumas Reflexões Pessoais	43
<i>Robert E. Verhine</i>	
Os Intuitos de uma Carta	47
<i>José Newton Alves de Souza</i>	
Discurso de Posse na Academia Baiana de Educação	51
<i>Leda Jesuíno dos Santos</i>	
Discurso de Saudação à Acadêmica Leda Jesuíno dos Santos em sua Posse na Academia Baiana de Educação	60
<i>Maria Augusta Cruz Abdon</i>	

A matéria contida nesta publicação é da responsabilidade exclusiva dos autores, não representando a expressão do pensamento da Academia Baiana de Educação.

Rev. Acad. Bai. Educ.	Bahia	v. 1	n. 1	p. 1-61	setembro 1991
-----------------------	-------	------	------	---------	---------------

A FUNÇÃO DA ACADEMIA DE EDUCAÇÃO

Edivaldo Boaventura

Qual a função da Academia Baiana de Educação?

A Academia é, antes de tudo, um elemento enriquecedor da comunidade educativa da Bahia. Constitui-se, como organização, em apoio à educação em um momento em que precisa do concurso de todas as forças vivas. Além de reverenciar os vultos do ensino pelo estabelecimento do fio condutor da tradição pedagógica. Educação é passado, é história, mas é também futuro e projeção de novos cenários.

As funções do Sodalício se encontram com as necessidades de educação. Necessidades que são verdadeiros elos que prendem cadeias que se comunicam e acompanham o crescimento da criança, do jovem adolescente e do adulto. Todos em todas as idades precisam de mais educação como um meio permanente e constante de complementação para a vida.

Como associação acadêmica, pela sua própria condição de entidade, colegiada e aberta, é uma parcela da comunidade, na luta pela educação com toda a amplitude, contando para isso com a colaboração e o serviço dos seus membros.

Sentimos, como grupo, que precisamos congregar mais colegas, professores e educadores, com a participação estimulante do aluno, para o amplo e democrático debate das soluções possíveis ou para a abertura de sendas mais equânimes para o futuro do ensino.

A natureza gregária da Academia é uma predisposição para realizarmos juntos um útil e meritoso trabalho. É preciso que a Academia seja uma entidade promotora da educação em todos os níveis e em todas as modalidades, ultrapassando o formalismo das regularidades para alcançar as aberturas de alternativas de aprendizagens.

Problemas do ensino e ação da academia estão em face de uma Constituição que privilegia os direitos educacionais. A Academia deverá empreender todos os seus esforços para ajudar a passagem do discurso à ação. E da Constituição de 1988, que dialeticamente conflitante deu atenção às minorias, sairá uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional, em discussão no Congresso. Ciclo das LDBs, aliás, que não se esgotou. Iniciado na Constituição de 1934, exercitado plenamente nas Constituições de 1946 e 1967, encontra-se em período de renovação.

Participando do debate e nos transformando em um amplo espaço democrático e sugestivo, estaremos atendendo às tendências do associacionismo acadêmico que cresce por níveis: nacional, estadual e municipal, e por especialização científica, literária ou artística. Temos Academia de Letras e de Ciências, de Medicina e de Direito, de História e de Educação.

Estamos reunidos não em um sindicato, que tem a sua função específica, mas em uma academia que se caracteriza pela prática da convivência e do companheirismo. A participação não deixa de ser uma honra, que gratifica e dignifica os seus membros, mas a participação é, antes de tudo, um serviço.

É como um serviço que a nova diretoria, composta de Maria Augusta Abdon, Lêda Jesuino dos Santos, Carlos Alberto P. de Cerqueira, Sá Teles, Francisco Pinheiro Lima Júnior, Adelmo Pessoa, João Eurico Mata, Germano Machado, Jair de Oliveira Santos e Edivaldo M. Boaventura, estabeleceu um programa, dentro dos objetivos da organização.

EDUCAÇÃO MÉDICA E EPISTEMOLOGIA

Jair de Oliveira Santos *

Resumo

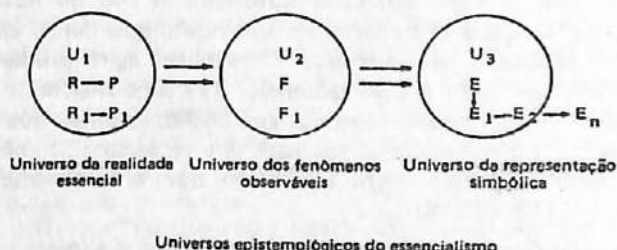
O Autor analisa as principais posições epistemológicas e propõe-se a situar epistemologicamente a Educação Médica. De início conceitua o essencialismo, faz sua crítica e analisa a seguir o instrumentalismo, fazendo a devida crítica. Enfoca a epistemologia no século XX, com destaque para o Círculo de Viena e M. Schlick, a influência de L. Wittgenstein e o Princípio da Verificabilidade; considera os princípios da lógica indutiva de R. Carnap — testabilidade, confirmabilidade e probabilidade, o Dedutivismo de K. Popper e a Teoria da Refutabilidade. Sustenta que o Instrumentalismo é a posição epistemológica natural da Educação Médica e da Medicina. Propõe e discute uma Teoria Geral para a Educação Médica, através da qual ela possa atingir suas finalidades culturais, políticas, sócio-econômicas e éticas. Discute a possibilidade do conhecimento na Educação Médica, considerando válidos o ceticismo metodológico, o criticismo e o pragmatismo. Analisa a relação entre a verdade e a Educação Médica, concluindo que a elaboração do diagnóstico clínico é um exercício da busca da verdade, imanente e transcendente. Trata do significado epistemológico do diagnóstico clínico, analisando as bases da sua construção mental, nos seus sucessivos passos, utilizando inclusive os canons de Stuart Mill, da concordância, da diferença e da união da concordância com a diferença. Conclui apontando para a importância prática da concepção instrumentalista da Educação Médica, pois ela obriga o médico/aprendiz de medicina a estar sempre vigilante por não ter certeza do diagnóstico que foi formulado.

1. PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS

Na história recente do conhecimento científico, considerado o período situado entre a Idade Média e o segundo quartel do século XX, duas concepções gnosiológicas podem, inicialmente, ser consideradas: o essencialismo e o instrumentalismo. Na disputa epistemológica entre a Igreja Católica e Galileu (1564-1642), que levou o último aos bancos da Inquisição, a questão central residia, em última análise, na luta entre o essencialismo, defendido por Galileu e o instrumentalismo sustentado pela Igreja.

*Professor Adjunto da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia

CONCEPÇÃO ESSENCIALISTA DO CONHECIMENTO — a visão epistemológica do essencialismo considera três universos: o universo da realidade essencial, aí incluídas as propriedades das coisas (U_1), o universo dos fenômenos observáveis (U_2) e o universo da representação simbólica ou da linguagem descritiva (U_3). É considerada existente uma correspondência entre os elementos destes universos: as realidades essenciais são expressas através das propriedades das coisas, que são as origens dos fenômenos observáveis; tais fenômenos podem ser descritos verdadeiramente através da linguagem, mediante a utilização das representações simbólicas. Desta forma, existindo no universo da realidade essencial (U_1) as realidades R e R_1 , elas podem ser expressas através de suas propriedades P e P_1 , observadas através dos fenômenos F e F_1 (contidos no universo U_2), que podem ser descritos pelos enunciados E e E_1 , pertencentes ao universo U_3 .



O essencialismo sustenta ser possível o conhecimento da essência das coisas, através da descrição das propriedades observáveis do mundo objetivo, através de enunciados. Tal posição está radicada na concepção de René Descartes, também adotada por Isaac Newton (1642-1727), de que a essência de uma coisa deve ser uma propriedade verdadeira ou absoluta desta coisa, uma propriedade que não dependa de outras coisas. Servem, de exemplo a extensão e a inércia, poder que tem um corpo de resistir a uma mudança no seu estado de repouso ou de movimento. As propriedades relacionais, que dependem de interações espaciais dos corpos, não expressam a essência do corpo. É o caso da aceleração, velocidade, impulso, etc.

Para o essencialismo, através de enunciados E_1, E_2 , etc., uma teoria científica T é capaz de descrever as propriedades essenciais P_1 e P_2 das realidades R_1 e R_2 . E mais: conhecida a teoria T e um seu enunciado E , capaz de descrever uma propriedade P , é possível deduzir dele outras propriedades desconhecidas $P_1, P_2, \dots, P_n$, através de enunciados $E_1, E_2, \dots, E_n$.

A filosofia galileiana essencialista pode ser expressa em três elementos, segundo Popper em sua obra "Três concepções sobre o conhecimento humano"¹³:

1. O cientista aspira a encontrar uma teoria ou descrição verdadeira do mundo (e especialmente de suas regularidades ou "leis"), que seja também uma explicação dos fatos observáveis. Uma descrição dos fatos deve ser dedutível da teoria.

2. O cientista pode ter sucesso em estabelecer finalmente a verdade de tais teorias, além de toda dúvida razoável.

3. As melhores teorias, as verdadeiramente científicas, descrevem as "essências" ou "naturezas essenciais" das coisas – as realidades que estão por trás das aparências.

Na disputa entre a Igreja e Galileu, o conflito girava em torno do sistema de Copérnico, pois Galileu via nele uma descrição verdadeira do mundo, pois tinha observado em seu telescópio Júpiter e suas luas, formando uma miniatura do sistema copernicano, segundo o qual os planetas eram luas do sol. A Igreja estava disposta a admitir que o novo sistema era mais simples e mais útil que o antigo e que era um instrumento mais conveniente para os cálculos astronômicos e predições. Na reforma do calendário o papa Gregório autorizou o uso do novo sistema. O Cardeal Bellarmino, um dos inquisidores, em 1616, chegou a escrever que "... Galileu agirá prudentemente se falar hipoteticamente, "ex suppositione"....: dizer que explicamos melhor as aparências, supondo que a Terra se move e que o sol está em repouso (...); não há nenhum perigo nisto e é tudo que o matemático precisa" (13, p. 386).

Para Popper a razão real da disputa é que a Igreja era incapaz de contemplar a verdade de um novo sistema de descrição, do universo contrário ao estabelecido no velho testamento, opondo-se aos seus dogmas.

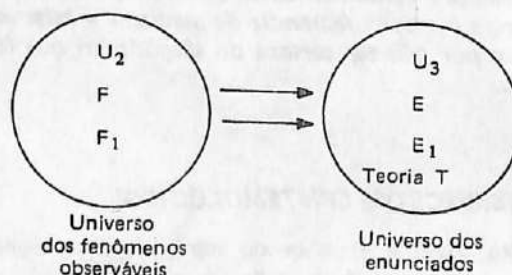
Esta disputa reacendeu-se cerca de cem anos mais tarde, entre Isaac Newton e o Cardeal Berkeley, a propósito da conhecida lei da Gravitação Universal, estabelecida por Newton através de uma visão copernicana do mundo. Berkeley sustentava que a lei era uma hipótese matemática, um instrumento conveniente para o cálculo e predição de fenômenos e aparências, jamais descrição verdadeira do mundo. Se fosse aceita a possibilidade de uma descrição da essência da realidade a partir do intelecto humano, sem a ajuda da revelação divina, haveria uma diminuição da fé religiosa. O homem poderia então, através do uso da razão, conhecer as coisas ocultas do mundo, sem precisar da revelação divina.

Críticas ao essencialismo: a grande e procedente crítica que os epistemólogos do século XX fazem, refere-se ao fato do essencialismo admitir a possibilidade de estabelecer-se a certeza da verdade. Nunca se pode estar certo de que novos testes não possam surgir, com resultados contrários à teoria, falseando-a portanto. As teorias nunca podem ser definitivas em relação à verdade, no sentido de correspondência da idéia com a realidade. Outra crítica baseia-se na crença essencialista de que as teorias podem descrever a "essência" da realidade. Mach sustenta que não há "essência" de algo físico, logo ela não pode ser descrita. Berkeley, seguindo o idealismo religioso, acredita que a essência da realidade transcende a ela e a única explicação final para o mundo é Deus; Duhem, seguindo Kant, acredita que existam "essências" mas que a ciência do homem não pode chegar até elas. Popper (op. cit. p. 393), contra o essencialismo, declara:

"Concordo totalmente que não há nenhuma certeza acerca das teorias (que sempre podem ser refutadas); e até mesmo concordo que elas são instrumentos, embora não concorde que esta é a razão pela qual não pode haver nenhuma certeza acerca das teorias. (Acredito que a razão correta é simplesmente que nossos testes nunca podem ser exaustivos)"

Popper entretanto está de acordo com a primeira doutrina essencialista – o cientista aspira uma descrição verdadeira do mundo.

CONCEPÇÃO INSTRUMENTALISTA DO CONHECIMENTO – o instrumentalismo considera apenas dois universos: o dos fenômenos observáveis (U_2) e o da representação simbólica dos mesmos – descrições e enunciados (U_3). Os enunciados E e E_1 descreveriam os fenômenos observados F e F_1 e a Teoria T a eles referente não descreve nada. A teoria é simplesmente um instrumento que nos ajuda deduzir enunciados ($E_2, E_3, \dots, E_n$) a partir de E .



Universos instrumentalistas

Dentre os instrumentalistas sobressai-se a figura de Moritz Schillick (1882-1936), que seguia as idéias de Wittgenstein (1889-1951). Sustentava que uma teoria ou lei universal não é um enunciado propriamente dito mas, ao contrário, é "uma regra ou conjunto de instruções para a derivação de enunciados singulares de outros enunciados singulares".

Em consequência, as teorias físicas não descrevem a realidade e nada mais são do que instrumentos utilizados para a predição. A função da teoria é fazer inferências ou argumentar partindo de algumas questões de fato até chegar a outras questões de fato. Na comparação de Popper, os enunciados disposicionais, aos quais pertencem as leis da ciência, "não são como dinheiro em caixa, mas ao contrário são como "instrumentos" legais que criam os direitos de cobrar efetivamente."

Tais termos disposicionais não descrevem nada de observável, não têm significado descritivo de fatos, embora permitam inferências de questões de fato, descrevendo o que pode acontecer. Eles são construções da mente humana.

O instrumentalismo é aceito como "a teoria oficial" da Física do século XX e tornou-se parte integrante do ensino habitual dela. A ele se opuseram Einstein e Schrodinger, além de outros. É a posição defendida por James Dewey e pelos pragmatistas - o conhecimento só tem um sentido, o sentido instrumental; o conhecimento é poder e a verdade é utilidade.

Crítica ao instrumentalismo - Popper acusa o instrumentalismo de negligenciar o falseamento e dar ênfase à aplicação prática. Isto leva o cientista a uma posição obscurantista, não buscando novas alternativas de conhecimento, contentando-se com o resultado prático. Para ele é uma atitude contrastante com aquela que deve assumir o cientista puro, que deve ser altamente crítica, pugnando em torno da verdade e da falsidade.

2 EPISTEMOLOGIA NO SÉCULO XX

2.1. O Círculo de Viena e M. Schlick

Em 1907 um grupo de homens de ciência tendo à frente o matemático Hans Hahn, o economista Otto Neurath e o físico Philipp Frank, fundou em Viena um centro de estudos que ficou conhecido como o "Círculo de Viena". Sua finalidade era conciliar uma concepção empirista da ciência com os fundamentos da lógica, matemática e física. A orientação intelectual era do filósofo alemão Moritz Schlick, que foi discípulo de Max Planck, (1858-1947).

Schlick se opunha à tese kantiana de que as leis referentes ao espaço e ao tempo são ao mesmo tempo sintéticas e analíticas ("a priori"). Argumentava que as proposições "a priori" são proposições de natureza lógica, analítica, e não há necessidade nem possibilidade de convencer-se de sua retidão pela experiência, visto que elas não dizem respeito a objetos da experiência. Compete-lhes apenas certeza formal, a verdade de tais proposições consiste em respeitarem os princípios fundamentais da lógica, da identidade e da contradição. Tal verdade é imanente, em oposição à verdade própria das proposições sintéticas, que é a verdade transcendente. O critério de verificação da verdade transcendente é outro, o da correspondência com a realidade (critério da evidência).

As proposições "a posteriori" são dotadas de conteúdo empírico, determinante de seu valor de verdade, e suas verdades só são constatadas mediante o confronto com a experiência. São também denominados de enuncia-

dos sintéticos, além de "a posteriori", se caracterizando por serem enunciados fatuais, dependentes de fatos particulares.

Para Emanuel Kant (1724-1804) as intuições puras do tempo e do espaço operam sobre o material sensível, resultante da experiência, realizando as sínteses, representações estas que podem ser expressas por proposições sintéticas e "a priori". As categorias do intelecto, resultantes de sínteses mais altas, permitem que, em vez de simples representações temporais e espaciais, isoladas entre si no tempo e no espaço, tenham representação conexa do mundo, com seus objetos dispostos de uma forma ordenada, em função de suas causalidades. Por exemplo, as diversas sensações que advêm de um cavalo e que constituem a representação do cavalo, são sintetizadas na representação mental "cavalo", através das intuições puras do espaço e do tempo⁸.

Para o Círculo de Viena este ponto de partida para a Teoria do Conhecimento Kantiana - existência de juízos sintéticos a priori - é um falso suposto. É uma inversão total do conceito de conhecimento, pois ele deixa de ser a relação entre o sujeito e o objeto e passa a ser uma criação do sujeito, pois o objeto passa a ser construído na mente do sujeito. É dada uma suprema prevalência ao espírito, de modo que os objetos do mundo concreto, real, se amoldam às leis do espírito. É portanto, uma postura idealista. Como consequência, a ciência deixa de ser o conhecimento objetivo da natureza e passa a ser uma construção subjetiva do espírito humano. Desta forma, o criticismo kantiano não explica a possibilidade da ciência.

Schlick, na sua "Teoria Geral do Conhecimento", refuta Kant e defende que todo conhecimento independente de quaisquer fatos particulares é lógico, e todo conhecimento fático é empírico, não resta lugar para um conhecimento ao mesmo tempo lógico e fático, a priori e empírico. Esta é a base do Empirismo Lógico, e para ele todo conhecimento é a descrição de relações entre elementos dados empiricamente, sendo portanto uma ilusão pretender conhecer a "essência", a realidade das coisas. A pretensão metafísica de conhecer a essência das coisas seria inaceitável, portanto.

No seu "Positivismo e Realismo" Schlick afirma²⁰:

"O que o empirista diz ao metafísico não é: "As tuas palavras afirmam uma coisa falsa", mas: "As tuas palavras não afirmam nada". Não contradiz, mas afirma: "Não compreendo o que queres dizer"

Outra preocupação de Schlick foi com o conceito de verdade, pois Otto Neurath havia proposto a "Teoria da Coerência da Verdade", pela qual a verdade de uma proposição residiria na concordância da proposição com o sistema dos demais enunciados. Schlick defende a teoria tradicional de que a verdade consiste na conformidade da proposição com os fatos a que ela se refere. Em "Fundamentos do Conhecimento", declara:

"Quem toma a sério a coerência como único critério de verdade deve considerar as lendas poéticas tão verdadeiras quanto um relato histórico ou as proposições de um manual de química, sendo suficientes que as lendas sejam de tal tipo que não encerrem nenhuma contradição"²¹.

2.2. A Influência de Wittgenstein

Wittgenstein publicou em 1921 o "Tractatus Lógico — Philosophicus", obra que exerceu profunda influência no Círculo de Viena. Para ele o mundo é um conjunto de fatos simples — fatos atômicos — e o seu estado em determinado instante de tempo tem como determinante o conjunto de fatos atômicos que efetivamente ocorrem, com exclusão dos que não ocorrem. Toda proposição é significativa na medida em que forneça alguma informação acerca do estado atual do mundo, em que forneça informação sobre a ocorrência de certos fatos atômicos e exclua outros. O valor de verdade de uma proposição, sua validade, é determinado a partir do conhecimento da ocorrência ou não ocorrência dos fatos atômicos envolvidos.

Todos os fatos atômicos podem ser adequadamente descritos por proposições atômicas e as proposições significativas podem ser epistemologicamente reduzidas a uma combinação de proposições atômicas. O valor de verdade de uma proposição significativa é univocamente determinado pelos valores de verdade das proposições simples que a compõem.

Há três espécies de proposições não significativas: 1— as verdades lógicas ou tautologias e as contradições, cujo valor de verdade independe da ocorrência ou não de qualquer fato; 2— as verdades matemáticas, que são também independentes dos fatos, vazias, portanto, de significado fático; 3— as proposições filosóficas, que embora se apresentando como conhecimento efetivo do mundo, não se deixam reduzir a um complexo de proposições atômicas. Para Wittgenstein o conhecimento do mundo é esgotado ao nível das ciências naturais.

Com base nestes pressupostos o Círculo de Viena formulou o PRINCÍPIO DA VERIFICABILIDADE — o significado de uma proposição reduz-se ao conjunto de dados empíricos imediatos, cuja ocorrência confere veracidade à proposição e cuja não ocorrência a falsifica. Assim, o significado de uma proposição é dado por sua condição empírica de verdade.

Outra consequência é que a lógica e a matemática não têm significado fático e são entendidas como tautologias — verdades independentes de relações empíricas, tendo seus valores de verdade determinados exclusivamente por suas estruturas sintáticas particulares. Uma terceira consequência é que a Filosofia foi considerada como irrelevante, na qualidade de conhecimento não empírico do mundo.

2.3. Rudolf Carnap e a Lógica Indutiva: Testabilidade, Confirmabilidade e Probabilidade

Carnap (1891-1970) estudou matemática, física e filosofia e desempenhou papel relevante no Círculo de Viena. Publicou, em 1928, uma das obras fundamentais do empirismo lógico, "A Construção Lógica do Mundo", onde procura mostrar que as leis científicas poderiam ser reformuladas em uma linguagem que exprimisse diretamente as experiências imediatas, pois muitos problemas são resultantes de análises lógicas defeituosas. Desta outra forma seria expresso claramente o significado efetivo das ex-

periências. Para ele toda proposição científica pode ser reduzida a uma combinação de "enunciados protocolares".

E, "Pseudoproblemas na Filosofia"² Carnap considera que "o significado de um enunciado reside no fato de que ele expressa um estado de coisas (concebível, não necessariamente existente). Se um enunciado (ostensivo) não expressa um estado de coisas (concebível) então não tem nenhum significado".

Para ele um enunciado significativo deve expressar um estado de coisas e é verdadeiro se este estado de coisas existe, e falso se ele não existe. Para saber se um novo enunciado é ou não significativo é necessário e suficiente apontar quais as condições experienciais que se deve supor válidas para que o enunciado seja chamado verdadeiro e quais as condições em que ele é chamado de falso. Textualmente (2, p. 164):

"Se um enunciado *p* expressa o conteúdo de uma experiência *E*, e se o enunciado *q* é igual a *p* ou pode-se derivá-lo de *p* e das experiências anteriores, seja por argumentos dedutivos, seja por indutivos, então dizemos que a experiência *E* fundamenta *q*. Um enunciado *p* é testável se se pode indicar as condições sob as quais ocorreria uma experiência *E* que fundamenta *p* ou a contradição de *p*. Diz-se que um enunciado *p* tem conteúdo fático se as experiências que fundamentariam *p* ou a contradição de *p* são pelo menos concebíveis, e se podem ser indicadas suas características."

Desta forma se é impossível encontrar-se uma experiência que fundamente um enunciado, este enunciado não tem conteúdo fático. Por outro lado Carnap se opõe ao Princípio da Verificabilidade argumentando em "Testabilidade e Significado"³:

"Se por verificação se entende um estabelecimento definitivo e final da verdade, então, como veremos, nenhum enunciado (sintético) é jamais verificável. Podemos somente confirmar cada vez mais uma sentença. Portanto falaremos do problema da confirmação, ao invés de falar do problema da verificação."

A seguir ele distingue o "teste" da "confirmação": o teste é um procedimento (realização de determinada experiência) que conduz à confirmação de algum grau de sentença ou de sua negação. Nunca podemos verificar uma lei de física ou de biologia, efetivamente, porque o número de instâncias às quais a lei se refere é infinito e o número de experimentos que se pode usar para testá-la é finito. Somente podemos testar uma lei nas suas instâncias particulares, que dela deduzimos.

Dizemos que uma sentença é confirmável se soubermos sob que condições a sentença seria confirmada. Uma sentença pode ser confirmável sem ser testável — sabemos as condições em que se realizariam determinados experimentos porém não sabemos qual a metodologia operacional a ser usada nesta ou naquela observação.

Se, testando uma sentença, não encontrarmos nenhuma instância negativa e o número de respostas positivas aumentar, a confiança na lei aumentará a cada passo e diríamos haver uma confirmação gradativa da sentença.

Em 1950 nos "Fundamentos lógicos da probabilidade" Carnap fez uma análise lógica do "grau de confirmação de uma hipótese", lançando as bases de uma lógica indutiva. A lógica dedutiva permite determinar cabalmente a verdade lógica (imane) de uma proposição, a partir da verdade de outras proposições das quais a primeira é consequência lógica. A lógica indutiva permitiria estabelecer que a verdade de certas consequências lógicas de uma proposição determina para ela um grau de confirmação n . A determinação indutiva decorreria da forma lógica das proposições e do conceito lógico de grau de confirmação e independeria do significado particular das expressões não lógicas envolvidas.

2.4 O Problema da Indução

Karl Popper em "A lógica da investigação científica"¹⁴ opõe-se à lógica indutiva de Carnap, criticando-a acerbamente. Declara:

"De um ponto de vista lógico, está longe de ser óbvio que estejamos justificados a inferir enunciados universais a partir de singulares, por mais elevado que seja o número destes últimos; pois qualquer conclusão obtida desta maneira pode sempre acabar sendo falsa: não importa quantas instâncias de cisnes brancos possamos ter observado, isto não justifica a conclusão de que todos os cisnes são brancos."

O problema da indução tem sido objeto de discussão ao longo da história da filosofia. Aristóteles a definiu, como o procedimento que do particular leva ao universal; os Epicureus a consideravam como um procedimento legítimo para as inferências, no que eram contestados pelos estoicos, principalmente por Filodemo. No século III a.C., Sexto Empírico já argumentava que como a indução exclui alguns particulares não é impossível que estes particulares contrastem com a conclusão; além disto os particulares sendo em número infinito é impossível conhecê-lo a todos.

Francis Bacon (1561-1626), iniciador do empirismo, propôs uma metodologia operacional através de suas "tabulae" que acreditava poder atingir com certeza a essência da coisa. David Hume, continuador do empirismo, questionou a validade do processo indutivo dizendo que uma premissa implícita na indução é que o futuro será semelhante ao passado e que poderes semelhantes serão unidos a semelhantes qualidades sensíveis, o que não pode ser logicamente aceito (1, p. 531). John Stuart Mill (1806-1873), no "Sistema de Lógica" propõe regras para, através da indução, estabelecer a relação de causa e efeito entre variáveis de um fenômeno²²

No mundo moderno foram propostas três soluções diferentes para o problema da indução. A solução objetivista consiste em julgar que há uma uniformidade da natureza, o que admite a generalização de experiências uniformes — isto não resolve o problema. A solução subjetivista ou crítica apresentada pelo kantismo consiste em admitir a uniformidade da estrutura categorial do intelecto, e, conseqüentemente da forma geral da natureza, que dele depende — tal solução só é considerada válida para os

idealistas. A terceira solução, a pragmática, surgiu da impossibilidade teórica de justificar a indução — é a interpretação probabilística da indução, que a aceita como uma necessidade, pois é ela o único meio disponível para se fazer previsões da ocorrência de acontecimentos. Para esta interpretação, quando um determinado caráter se mostra numa certa proporção das amostras examinadas, pode-se supor que esta proporção valha por todos os outros exemplos do caso, salvo prova em contrário (1, p. 532)

2.5 Popper e o Dedutivismo

Em "Três Concepções acerca do Conhecimento Humano" (13. p. 404), Popper sustenta que o instrumentalismo não é mais aceitável do que o essencialismo e propõe uma terceira concepção que ficou conhecida como "Dedutivismo Popperiano"

Acompanhando Galileu, ele acredita que o cientista deve aspirar ter uma descrição verdadeira do mundo ou de alguns de seus aspectos, além de uma explicação verdadeira dos fatos observáveis. Mas ele nunca pode saber com certeza se suas descobertas são verdadeiras, pois não pode testar todas as instâncias possíveis, que são infinitas. Pode, sim, estabelecer, com razoável certeza, que uma teoria é falsa, através da realização de testes que a negativamente. Textualmente:

"As teorias científicas (...) são conjecturas genuínas — suposições altamente informativas acerca do mundo, que embora não sejam verificáveis (isto é, embora não seja possível mostrar que são verdadeiras), podem ser submetidas a severos testes críticos. Elas são tentativas sérias de descobrir a verdade." (Op. cit.).

Popper acredita que uma teoria, em tese, pode descrever a realidade, entendendo por "real" a um estado de coisas, se e somente se, o enunciado que o descreve é verdadeiro. Acredita que uma conjectura (teoria), mesmo quando for contraditada pela experiência, sendo assim falsada, permite concluir que existe uma realidade, que existe alguma coisa com a qual ela entrou em choque. O falseamento da teoria indica os pontos em que tocamos a realidade e a nossa última e melhor teoria deve ser uma tentativa de incorporar e corrigir os falseamentos existentes, aumentando assim o grau de confiabilidade da teoria.

A atitude científica diante de uma hipótese não consiste em procurar casos particulares que a confirmem, na visão popperiana. Pelo contrário deve-se procurar casos que, se ocorressem, falsificariam a hipótese. É a TEORIA DA REFUTABILIDADE, opondo-se à Teoria da Verificabilidade e à Teoria da Confirmabilidade. A racionalidade de uma Teoria deriva de procedimentos dedutivos, que orientam o discernimento de possíveis experiências refutadoras. É a dedução que é relevante para a racionalidade científica e não a lógica indutiva, que não deve ser utilizada como método de decisão científica.

Reconhece Popper duas formas de conhecimento de valores desiguais — o científico, porque crítico, e o não científico, porque dogmático. Quanto ao valor de verdade no conhecimento científico, sustenta que o fato da verdade nunca poder ser conclusivamente conhecida, isto não

implica em que ela não exista. A ausência do conhecimento de uma coisa não implica na sua inexistência. A idéia de verdade funciona como um ideal regulador da prática científica, que é um processo de criação de hipóteses e de tentativas para mostrar que elas não correspondem à verdade. O progresso da ciência resulta de uma tentativa continuada de aproximação progressiva da verdade, de sua busca.

Crítica ao Dedutivismo de Popper - deve ser concedido, de início, que não há uma justificativa lógica para a indução. Entretanto, como diz Kneale⁹ em "Probability and Induction".

"A indução primária é uma diretiva racional, não porque seja certo que ela leva ao sucesso, mas porque é a única maneira de tentar fazer aquilo que necessitamos, isto é, previsões exatas."

Mondim no seu "Curso de Filosofia"¹¹ sustenta que o Princípio da Falsificabilidade pode distinguir somente entre teorias falsas e teorias falsificáveis, não entre teorias científicas e não científicas (metafísicas, morais, religiosas, etc.). As teorias falsas são aquelas já falseadas e as falsificáveis são aquelas ainda não falseadas, mas que podem ser refutadas no futuro. Para ele o princípio da falsificabilidade só pode indicar que não é científico aquilo que foi demonstrado falso; quanto aos outros tipos de conhecimentos, ele não tem condições de apresentar nenhum argumento de que sejam falsificáveis ou não. Declara que a falsificabilidade não deve ser propriedade de uma determinada área do conhecimento humano, a científica, mas de todas as outras, abrangendo o conhecimento histórico, o metafísico, o ético e o jurídico.

3. POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MÉDICA

O Autor acredita que a posição epistemológica da Educação Médica deve fundamentar-se na impossibilidade do conhecimento da essência das coisas, logo, da certeza da verdade transcendente. O objetivo último da Educação Médica é qualificar um profissional para exercer atividades médicas visando melhorar as condições de saúde do indivíduo e da coletividade, sob a forma de promoção, prevenção, cura ou reabilitação. Assim o objeto da educação médica é real, concreto, paciente ou comunidade, e o tipo de verdade a ser perseguida é a transcendente, adequação da idéia à coisa representada por ela.

Não havendo possibilidade de verificar a verdade, pois não é possível testar todas as instâncias experimentais, pois seu número é infinito, resulta não ser possível o conhecimento da essência dos seus objetos, paciente/comunidade. Fica automaticamente afastada a posição epistemológica essencialista, pois esta admite a possibilidade da certeza da verdade e que as teorias podem descrever a essência da realidade, paciente e/ou comunidade.

Um elemento fundamental para o exercício da Medicina, e por extensão para a Educação Médica, é o Diagnóstico. Diagnosticar (do grego: *dia* = através de, *gnose* = conhecimento) é conhecer a situação, em determinado instante de tempo, do paciente ou da comunidade, através de uma metodologia adequada, variável em função das circunstâncias que envolvem a realidade e da sua

natureza. Como não pode ter acesso à essência da realidade, conseqüentemente o médico e o aprendiz de medicina trabalham com uma representação do real, a qual, por sua própria natureza, é subjetiva. Desta forma, a busca do diagnóstico, na sua condição de conhecimento, nada mais é do que a busca de uma relação entre o sujeito cognoscente (médico/aprendiz de medicina) e o sujeito da cognição (paciente ou comunidade).

Surge então o Instrumentalismo como uma solução natural para o problema epistemológico da medicina e da educação médica. O médico deve formular hipóteses, através de proposições, que permitam descrever, explicar e permitir a compreensão da situação vivida pelo paciente/comunidade, e, em função da determinação das condições causais, agir, através da terapêutica, visando a melhoria das condições de saúde do objeto da sua atenção médica. Não é seu objetivo buscar a essência inatingível da situação do paciente/comunidade, mas sim fazer inferências ou argumentar partindo dos sinais, sintomas e dados dos exames complementares do paciente, para chegar a conclusões, por indução e/ou dedução, que lhe permita estabelecer uma conduta racional.

As proposições e hipóteses levantadas pelo médico têm uma função meramente instrumental e visam exclusivamente fazer previsões racionais. Tal posição está radcada numa epistemologia pragmática, que opõe ao conceito tradicional de verdade (concordância entre o pensamento e o objeto) um outro: o verdadeiro é o útil, o valioso.

A Educação Médica deve formular uma teoria geral que seja instrumental, útil, para que ela possa atingir suas finalidades: culturais (transmissão de conhecimentos necessários à boa formação médica e utilização crítica deles, além do desenvolvimento das necessárias habilidades psicomotoras); sócio-econômicas (preparação de profissionais qualificados para o trabalho de assistência ao binômio saúde/doença); éticas (qualificar um profissional capaz de orientar suas ações médicas dentro dos valores éticos adotados pela sociedade); política (promover e desenvolver o sentimento da independência nacional e da necessidade da democracia como forma legítima da determinação das normas que presidem as relações sociais).

Tal teoria (bem como todas as proposições a ela pertencentes) deve ser sustentada por fenômenos observáveis, objetivos, ou decorrente deles através da lógica dedutiva ou da lógica indutiva, sempre com respeito aos princípios da lógica formal: o Princípio da Identidade, Princípio da Contradição e Princípio do Meio Excluído¹⁰.

O Autor faz um esforço neste sentido em sua obra "Educação Médica - Filosofia, Valores e Ensino"¹⁶ seguindo os seguintes passos: 1- Estabelece pressupostos filosóficos e epistemológicos; 2- Procura definir uma concepção básica sobre a natureza do homem, reconhecendo todas as limitações inerentes¹⁷; 3- Descreve os valores que a educação médica deverá concretizar nos educandos, e, a partir deles, as finalidades e os objetivos gerais e específicos que ela deve perseguir¹⁸; 4- Analisa o Currículo Médico na condição de um instrumento através do qual se procura atingir os objetivos¹⁹. Devem ser previstas atividades cognitivas, afetivas e psicomotoras, bem como os recursos

materiais e humanos indispensáveis, além dos mecanismos de avaliação necessários para a análise crítica curricular mantida, fazendo-se as modificações necessárias para atingir os objetivos, finalidades e valores desejados.

Uma das questões epistemológicas básicas é a da possibilidade do conhecimento, que assim pode ser formulada na Educação Médica e na Medicina: pode o médico ou aprendiz apreender realmente os sinais e sintomas e os dados dos exames complementares do seu paciente? É possível tal conhecimento? E os dados epidemiológicos das nosologias comunitárias?

O Autor analisa a questão na obra citada¹⁶ (p. 17-23) Rejeita o Dogmatismo, que tem supostas a possibilidade e a realidade do contacto direto do médico/aprendiz de medicina (sujeito) com os sinais, sintomas e dados de exames complementares ou epidemiológicos (objeto). A sua aceitação implicaria na possibilidade de que a consciência cognoscente do médico poderia apreender a essência da realidade, o que desembocaria no essencialismo, já refutado. Outra posição, o Ceticismo, nega a possibilidade do sujeito apreender o objeto, logo, a possibilidade do conhecimento, e é rejeitada pelo Autor, na sua forma sistemática. O Ceticismo Sistemático sustenta a impossibilidade total de qualquer conhecimento, logo, do conhecimento médico, e, aceita tal posição, seria impossível a existência e o desenvolvimento do corpo de conhecimentos médicos. E, o que é pior, a Medicina se veria privada de um de seus pilares fundamentais, a Ética Médica, pela impossibilidade da aceitação dos valores éticos imanentes à prática de qualquer ato médico.

Considera válido o Ceticismo Metódico, que consiste em por em dúvida o que se apresenta à consciência como verdadeiro e certo, devendo-se analisá-lo criticamente para eliminar o falso e o errado, chegando-se assim a um saber mais seguro, como recomendava René Descartes⁵.

Outra posição defendida pelo Autor na citada obra é o Pragmatismo, proposto por William James⁶. Como já referido, é abandonado o conceito tradicional de verdade: o verdadeiro aqui significa útil, valioso, fomentador da vida. Não há verdade absoluta e ela está condicionada à utilidade. Tal posição, vimos, desemboca no instrumentalismo. Além da razão epistemológica já apresentada para adoção do pragmatismo, o Autor justifica sua posição por um argumento de natureza ética: uma análise do sentido último da Medicina mostra que sua finalidade ética reside no Princípio da Beneficência. O médico deve, sempre fazer o bem ou mais bem do que mal, ao paciente e à comunidade. O "bem" médico deve ser entendido aqui como aquilo que for mais útil para a saúde do indivíduo ou da comunidade.

Outra posição é o Criticismo, proposto por Kant, que é uma síntese entre o dogmatismo e o ceticismo. Há verdade mas ela só pode ser aceita após a investigação das fontes de afirmações e objeções, bem como das razões em que elas se apóiam⁸. Declara o Autor a respeito (op. cit. p. 20).

"A posição da Educação Médica é criticista enquanto procura investigar as razões de seus princípios metodo-

lógicos e enquanto fundamenta seus métodos em bases experimentais."

Uma vertente abrandada do ceticismo é o Subjetivismo, que limita a validade da verdade ao sujeito (médico) que conhece e julga. Tal posição é adequada para o médico pois, para estabelecer racionalmente uma conduta terapêutica, ele deve primeiro formular uma possibilidade diagnóstica, provisória, a qual sirva de sustentação para a terapêutica empregada, cujo resultado poderá inclusive funcionar como critério de avaliação de verdade/utilidade da suposição diagnóstica inicial. Se a evolução do paciente/comunidade for no sentido do controle da doença, será verdadeira/útil a suposição; caso contrário, será falsa/inútil.

Sob o ponto de vista lógico, o diagnóstico médico utiliza o método indutivo, pois parte do paciente/comunidade (particular) para as doenças ou síndromes (geral). Nesta condição sofre as restrições lógicas a que todo processo indutivo está sujeito e que foram analisados, surgindo então outra posição epistemológica para a Educação Médica, o Dedutivismo Popperiano. Na medida em que, além da confirmabilidade e da testabilidade propostas por Carnap, a educação médica e a medicina puderem fazer a falseabilidade de suas proposições, procurando refutá-las, como recomenda Popper isto dará uma maior certeza às suas conclusões. Entretanto, tanto em uma situação (indução) quanto em outra (dedução) deve o médico/aprendiz estar atento aos sofismas e falácias possíveis de ocorrer.

4. VERDADE E EDUCAÇÃO MÉDICA

O Autor trata do assunto em "Educação Médica"¹⁵ e considera

"Ao examinar um paciente ou ao recorrer aos exames subsidiários, o médico e o aprendiz de Medicina estão fazendo um exercício da busca da verdade transcendente, utilizando o critério da evidência imediata. Quando eles procuram tirar conclusões lógicas, através da correlação entre os dados obtidos no exame clínico e nos laboratórios, estão fazendo exercício da busca da verdade imane-

Um exemplo clínico: seja o caso de um paciente que conta queixas compatíveis com o diagnóstico da síndrome da insuficiência cardíaca congestiva, dispnéia e edema. O médico, numa posição cética, deve formular-se a si próprio questões do tipo das que se seguem: há evidências, no exame físico do paciente, de bulhas extras compatíveis com a terceira e/ou quarta bulhas? De uma hipertrofia ventricular esquerda e/ou direita? De sopros indicativos de lesões orovalvulares? De disritmia? De fígado de "estase"? De crépitos pulmonares? De edema periférico? De aumento de pressão venosa? A seguir deve ele fazer o exame físico, procurando constatar a existência ou não dos sinais propedêuticos procurados e acima referidos. Ao fazer tal procedimento, estará o médico comparando os dados tácteis colhidos (da percussão e da palpação), bem como os acústicos (bulhas, sopros, desdobramentos, estalidos), com o quadro conceitual referencial correspondente que ele tem sua mente. Isto é, estará buscando a verdade transcendente.

Assim, para saber se um sopro é sistólico ele o compara com o modelo acústico convencional de sopro sistólico, que aprendeu; para saber se uma bulha extra diastólica é a terceira ou a quarta, compara o percebido com o modelo aprendido. E assim por diante. Sua posição epistemológica é a de um cético subjetivista em busca da verdade transcendente.

Numa segunda etapa do processo diagnóstico, o médico vai em busca da verdade imanente, que se refere ao domínio lógico - vai procurar tirar conclusões lógicas, fundamentando-se nas premissas do argumento, que são os dados comprovados como verdades transcendentais subjetivas, dele examinador. Se ele encontrar no citado paciente, um "ictus cordis" compatível com o da hipertrofia ventricular esquerda, um sopro sistólico compatível com a insuficiência mitral, uma terceira bulha gerada no ventrículo esquerdo, um fígado de "estase" edema periférico, sinais de pressão aumentada e crépitos pulmonares, poderá firmar o diagnóstico clínico da síndrome de insuficiência cardíaca congestiva, que passa a ser a sua verdade subjetiva imanente, transcendentemente fundamentada.

Para chegar a tal conclusão - diagnóstico - o médico utilizou o critério da verdade imanente, o Princípio da Não Contradição lógica. Entretanto a aplicação do Princípio da Não Contradição, exige, necessariamente a existência dos conhecimentos de fisiopatologia da patologia objeto do diagnóstico. É exatamente na sequência fisiopatológica que deve residir a coerência lógica, a não contradição. No caso em epígrafe, constatados os sinais físicos compatíveis com a insuficiência mitral (sopro sistólico localizado no foco mitral, regurgitante, de alta frequência, irradiando-se para a axila, de intensidade variável), entende-se o porque do ictus impulsivo - porque a insuficiência mitral pode levar a uma hipertrofia do ventrículo esquerdo, a qual gera a impulsividade apexiana. Fica entendido o porque da terceira bulha gerada no ventrículo esquerdo - face à dilatação e à hipertrofia existentes houve um aumento da complacência ventricular esquerda. Ficam entendidas as razões dos crépitos pulmonares: a diminuição do débito ventricular esquerdo, levou a um aumento da pressão intra-atrial média, que levou a uma hipertensão à via de saída pulmonar, com aumento da pressão capilar pulmonar, transudação plasmática para os alvéolos pulmonares, que origina os crépitos. Fica entendido o porque da estase venosa sistêmica, o fígado de estase e o edema de membros inferiores encontrados: a hipertensão pulmonar, aumentando a impedância ventricular direita, levou a uma diminuição do débito ventricular direito e a insuficiência assim gerada levou a um aumento da pressão venosa, gerando o fígado de "estase" e o edema.

Para que haja uma coerência lógica entre os sinais e os sintomas encontrados no paciente, que são as premissas do argumento lógico, e o diagnóstico clínico, que é representado pelas conclusões tiradas, é necessário que as conclusões sejam sustentadas pelas premissas em que se fundamentam. A coerência lógica deve presidir à elaboração do diagnóstico, para que ele tenha valor.

Em síntese: a elaboração do diagnóstico clínico é um exercício constante da busca da verdade. Da verdade transcendente quando o médico compara o seu quadro conceitual referencial com os objetos reais, sinais, sintomas, e dados de laboratório do paciente, procurando identificá-los por correlação (evidência indireta) Busca da verdade imanente quando, com base nos sinais, sintomas e dados de laboratório, procura tirar conclusões sustentadas pelas premissas consideradas, chegando às síndromes correspondentes.

5. SIGNIFICADO EPISTEMOLÓGICO DO DIAGNÓSTICO MÉDICO

O diagnóstico clínico de um paciente parte do conjunto de sinais e sintomas por ele apresentados e visa concluir se ele tem determinada doença ou determinada síndrome, utilizando para isto, também, dados fornecidos pelos exames complementares. Vimos, é um processo indutivo pois parte do particular (paciente) para o geral (síndrome ou doença). Diagnosticar implica em responder a seguinte questão: o quadro clínico do paciente é efeito de qual (quais) condição (condições) causal (causais)?

Na construção mental do diagnóstico faz parte do processo intelectual a exclusão das hipóteses improváveis/impossíveis, na medida em que premissas experimentalmente fundamentadas sejam logicamente operacionais, permitindo a construção de argumentos que tenham valor de verdade lógica.

A elaboração do diagnóstico deve abranger os seguintes passos:

a) Colata dos dados do paciente, na história e no exame físico, com atenção esmerada, tanto no interrogatório quanto na inspeção, palpação e ausculta. Registrar os dados obtidos com precisão, descrevendo adequadamente os achados. Evitar a omissão de dados importantes ou a ausência, por esquecimento, de parte do exame, evitar a interpretação indevida de dados achados ou a criação de dados que não estão presentes.

b) Avaliação crítica dos sinais e sintomas presentes visando determinar quais os mais importantes, construindo com eles o quadro clínico do paciente. É um processo que depende da capacidade de julgamento do diagnosticador, que depende da experiência e do senso crítico dele.

Seja o exemplo de um paciente que tem os seguintes achados no exame clínico: a = dispnéia e cianose b = edema, c = sopro sistólico regurgitante no foco mitral, d = Terceira e quarta bulhas, e = crépitos nas bases pulmonares, f = hepatomegalia dolorosa, g = estase venosa jugular a 45°

c) Fazer uma relação das condições patológicas que podem explicar o quadro clínico do paciente, explicitando os sinais e sintomas de cada uma e levando em conta as condições mais frequentes no sistema ecológico que ele vive. Atenção para não listar possibilidades inadequadas e não deixar de listar possibilidades reais e mais frequentes, somente considerar as patologias reconhecidas pela comunidade médica.

No caso citado, as possibilidades que devem ser consideradas são resultantes da combinação dos seguintes sintomas:

$P_1 = a, b, c, d, e, f, g =$ Insuficiência cardíaca global
 $P_2 = a, e, f, g, h, i, k =$ Insuficiência respiratória +
 + cirrose hepática
 $P_3 = a, b, e, i, j, k =$ Insuficiência respiratória +
 + desnutrição

Os sintomas h, i, j e k adiante especificados, não são apresentados pelo paciente, mas fazem parte das síndromes consideradas: h = teleangiectasia, i = circulação colateral porto-cava, j = roncos e sibilos, k = diminuição do tecido celular sub-cutâneo, l = perda de peso.

d) Comparar o quadro clínico do paciente com as possibilidades diagnósticas prováveis utilizando as Regras da Indução estabelecidas por Stuart Mill²², que visam estabelecer a relação de causa e efeito, porventura existente. São as regras da concordância, da diferença, da união da concordância com a diferença, da concomitância de variação e dos resíduos. As três primeiras são as mais utilizadas no diagnóstico médico e as estudaremos com detalhes.

Canon da concordância: "Se dois ou mais casos do fenômeno objeto da investigação têm apenas uma circunstância em comum, esta circunstância em que todos os casos concordam é a causa (ou efeito) do fenômeno"²² (p. 95). Ou, como a expressa Jolivet em seu "Curso de Filosofia. "Se se descobre um antecedente que seja isoladamente comum a todos os casos, considera-se como tendo uma relação essencial com o fenômeno" (p. 87). Suponhamos que os fenômenos A, B e C numa experimentação produzam os efeitos a, b, c, experimentando depois A, sem B e C, mas junto com D e E que o efeito seja a, d, e. Concluímos que a é o efeito de A e que b e c, bem como d e e não são efeitos de A, por não terem sido produzidos, respectivamente, no segundo e no primeiro experimentos.

A aplicação do Canon, no exemplo do paciente considerado, permite afastar a hipótese P_2 pois ele não apresenta os sinais h, i, k: se ele não tem teleangiectasia, circulação colateral porto-cava e diminuição do tecido celular subcutâneo, não deverá ter cirrose hepática, pois tais sinais são sempre encontrados na cirrose. Permite afastar também a hipótese P_3 , pois os sinais i, k estão ausentes: se o paciente não tem diminuição do tecido celular subcutâneo, nem perda de peso, logo não pode ter desnutrição.

Canon da diferença — o Canon da Concordância não é suficiente porque impotente para distinguir a simples coincidência da verdadeira causalidade, daí a contra-prova: "Se um caso em que o fenômeno sob investigação ocorre e um caso em que não ocorre têm todas as circunstâncias em comum menos uma, ocorrendo esta somente no primeiro, a circunstância única em que os dois casos diferem é o efeito, ou a causa, ou parte indispensável da causa do fenômeno" (Op. cit. p. 196). Se o efeito de A, B, C é a, b, c, e se o efeito de B, C é b, c, então, no primeiro caso, a ocorreu e não ocorreu no segundo, em que A estava ausente, logo é evidente que o efeito de A é a.

No exemplo do paciente citado, é afastada a possibilidade P_2 porque o paciente tem os sinais b, c, d, que são efeitos da causa insuficiência cardíaca porém não necessariamente da possibilidade citada (insuficiência respiratória mais cirrose hepática) (vide quadro que se segue). É atas-

tada a possibilidade P_3 porque o paciente apresenta os sinais c, d, f, g que não fazem parte do quadro clínico da insuficiência respiratória complicada por desnutrição.

Canon da União da concordância com a diferença — "Se dois ou mais casos em que ocorre o fenômeno têm apenas uma circunstância em comum, enquanto dois ou mais casos em que ele não ocorre não tem nada em comum além da ausência desta circunstância, essa única circunstância pela qual os dois grupos de casos difere, é o efeito, ou a causa, ou uma parte necessária da causa do fenômeno."

Vamos admitir que P ocorre nos casos abaixo:

Caso I: quando a, b, c, d, e operam
 Caso II: quando a, f, c, g, h operam
 Caso III: quando i, j, c, e, k operam

O método da concordância leva à conclusão de que c está causalmente conectado com P

Vamos admitir que P não ocorre nos casos abaixo:

Caso I: quando a, b, f, g, e operam
 Caso II: quando d, e, i, j, k operam
 Caso III: quando f, g, i, j, k operam

A ausência de P concomitante à ausência de c indicam que eles são causalmente conectados pelo método da diferença. Isto tomado em conjunto com a presença de P e a presença de c, no primeiro conjunto de casos, faz a conexão causal muito mais provável do que para cada caso isolado.

No caso do paciente citado, a presença dos sinais a, b, c, d, e, f, g e a ausência dos sinais h, i, k, reforçam a possibilidade do diagnóstico da insuficiência cardíaca global (P_1) afastando P_2 . Comparando P_1 com P_3 , a possibilidade mais provável é P_1 porque contém os sinais a, b, c, d, e, f, g e não contém os sinais k, j, l.

Quando o médico faz o diagnóstico diferencial entre diversas patologias, consciente ou inconscientemente, ele está aplicando os canons de Stuart Mill acima estudados.

SINAIS	PACIENTE	P_1	P_2	P_3
Dispnéia	a	a	a	a
Edema	b	b	—	b
Sopro sistólico	c	c	—	—
3. ^o /4. ^o bulhas	d	d	—	—
Crépitos pulmon.	e	e	e	e
Hepatomegalia	f	f	f	—
Estase jugular	g	g	—	—
Teleangiectasias	—	—	h	—
Circulação colat.	—	—	i	—
Diminuição TCSC	—	—	k	k
Roncos e sibilos	—	—	—	j
Perda de peso	—	—	—	l

QUADRO SINÓPTICO DOS SINAIS DO PACIENTE E DAS POSSIBILIDADES DIAGNÓSTICAS

e) Concluir pela possibilidade mais provável em função da aplicação das regras da indução. Esta é a Suspeita Diagnóstica, que pode ser mais de uma. No caso especificado, concluiríamos pela suspeita diagnóstica de Insuficiência cardíaca global pois ela contém os sinais e sintomas apresentados pelo paciente, conseqüentemente pode ser considerada como a causa de tais efeitos.

f) Confirmar ou infirmar a(s) suspeita(s) diagnóstica(s) através dos exames complementares: de laboratório, radiologia, eletrocardiografia, ecocardiografia, etc.

A interpretação de tais exames deve ser feita judiciosamente, e, na medida do possível deve o diagnosticador clínico dar sua própria interpretação, principalmente dos exames radiológicos e dos métodos gráficos. Havendo dúvidas quanto à credibilidade dos resultados, ou dados discrepantes do quadro clínico, devem os exames ser repetidos. É a judiciosa análise dos exames complementares que permite formular o Diagnóstico do paciente, e nesta etapa o processo utilizado é o método indutivo pois os resultados dos exames do paciente (particular) são cotejados com um modelo que contém os resultados encontrados na maioria dos pacientes portadores de uma determinada patologia (geral), estabelecidos através de critérios estatísticos.

g) O Diagnosticador deve ter em mente, sempre, que não pode haver certeza absoluta do diagnóstico do paciente, pois não há critérios de verdade imanente que possam identificar a presença do diagnóstico verdadeiro. Pode haver, isto sim, um grau maior ou menor da confirmabilidade do diagnóstico, tanto maior quanto menor for o número de testes positivos que o confirmem. É fundamental que o médico se preocupe com a evolução do paciente após a ministração da terapêutica adequada, para avaliar o comportamento dos sinais e sintomas, se regressaram ou desapareceram. Caso isto ocorra, é mais um elemento confirmatório do diagnóstico formulado, não significando, entretanto, isto, que o diagnóstico possa ser considerado verdadeiro no sentido idealista/realista de verdade. Significa, só que ele foi útil, o que, na concepção pragmática significaria verdadeiro.

A importância prática da concepção epistemológica instrumental da Medicina/Educação Médica, é que ela obriga o médico a estar sempre vigilante, por não ter certeza quanto ao diagnóstico formulado. Isto implica numa atenção constante ao paciente, seja na coleta dos dados iniciais, seja durante a evolução do quadro clínico. Por outro lado tal comportamento imprime à Medicina um sentido profundamente humanístico, e, por extensão, à Educação Médica.

Summary

The author analyses the main epistemological viewpoints and intends to situate Medical Education epistemologically. At first, he forms an opinion about essentialism, and instrumentalism making due critic. He

focuses the twentieth century epistemology, giving emphasis to the Wien circle and M. Schlick, the influence of L. Wittgenstein and the Principle of Verification. He considers the principles of inductive logic created by R. Carnap, the capacity of testing, confirming and probability, K. Popper's theory of deduction and the theory of refutation. He defends that Instrumentalism is the natural epistemological position of Medical Education and Medicine. He suggests and discusses a General Theory for Medical Education through which it can reach its cultural, political, economica-social and ethical purposes. He discusses on the possibility of knowledge in the field of Medical Education, considering as valid the methodical scepticism, criticism and pragmatism. He analyses the relation between Truth and Medical Education, concluding that the making of clinical diagnosis is an immanent and transcendent exercise in search of truth. He focuses the epistemological meaning of clinical diagnosis and analyses the bases of its mental building in its successive steps, using Stuart Mill's canons of agreement, difference and union of agreement with difference, inclusive. He finishes pointing to the practical importance of instrumentalist concept of Medical Education, because it engages the doctor or Medicine apprentice to keep watch and ward and because he is not sure about the diagnosis presented.

Referências Bibliográficas

01. ABBAGNANO, N., Dicionário de Filosofia, 2ª ed. Mestre Jou, S. Paulo, 1982.
02. CARNAP, R., Pseudoproblemas na Filosofia, Os Pensadores, Ed. Abril, São Paulo, 1975.
03. CARNAP, R., Testabilidade e Significado, Os Pensadores, Ed. Abril, São Paulo, 1975.
04. CLENDENING, L. e Hashinger, E. H., Methods of Diagnosis, The C. V. Mosby Company, St. Louis, 1947.
05. Descartes, R., Discurso do Método, Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1973.
06. JAMES, W., Pragmatismo, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1974.
07. JOLIVET, R., Curso de Filosofia, Ed. Agir, Rio de Janeiro, 1975.
08. KANT, E., Crítica da Razão Pura, Estética Transcendental, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1980.
09. KNEALE, Probability and Induction, Oxford, 1949, p. 230, apud Abbagnano op. cit.
10. LIARD, L., Lógica, Comp. Editora Nacional, São Paulo, 8ª ed., 1971.
11. MONDIM, B., Curso de Filosofia - 3, Edições Paulinas, São Paulo, 1983.
12. PADOVANI, U., Castagnola, L., História da Filosofia, Ed. Melhoramentos, São Paulo, 1974.
13. POPPER, K. R., Três Concepções Acerca do Conhecimento Humano, Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1974.

13. POPPER, K. R., Três Concepções Acerca do Conhecimento Humano, Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1975.
14. POPPER, K. R., A Lógica da Investigação Científica, Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1975.
15. POPPER, K. R., Conhecimento Objetivo, Ed. Itatiaia, Belo Horizonte, EDUSP, São Paulo, 1975.
16. SANTOS, J. O., Educação Médica; Filosofia, Valores e Ensino, Ed. Arembépe, Salvador, p. 17-19, 1987.
17. SANTOS, J. O., Educação Médica e Humanismo, Ed. Pergaminho, Salvador, 1984.
18. SANTOS, J. O., Valores, Finalidades e Objetivos da Educação Médica — Contribuição ao estudo, R. Bras. Educ. Méd., Rio de Janeiro, 11(1): 1-11, jan/abril. 1987.
19. SANTOS, J. O., Currículo da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, Sinopse Informativa, Universidade Federal da Bahia, nº III Janeiro, 1980.
20. Schlick, M., Positivismo e Realismo, Os Pensadores Ed. Abril, São Paulo, 197.
21. SCHLICK, Os Fundamentos do Conhecimento Ed. Abril, São Paulo, 1975.
22. STUART Mill, J., Sistema de Lógica Dedutiva e Indutiva, Os Pensadores, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1974
23. WITTGENSTEIN L., Investigações Filosóficas, Ed. Abril Cultural, São Paulo, 1979.

LEGISLAÇÃO DO ENSINO E DIREITO EDUCACIONAL

Edivaldo M. Boaventura*

Resumo

A Legislação do Ensino é vista como uma etapa na evolução do Direito Educacional, que tem a sua principal fonte no direito à educação. Como disciplina, a Legislação do Ensino integra o currículo de Pedagogia, com conteúdo que enfatiza o aspecto legal e não jurídico da educação. Além de disciplina é parte integrante do Direito Educacional. Na evolução da "legislação" para o "direito" ressalta-se a contribuição de seminários e da doutrina.

Introdução

Com o impulso aos direitos educacionais, na Constituição Federal de 1988, ficou mais nítida a etapa evolutiva da Legislação do Ensino para o Direito Educacional, reconhecendo-se que há uma legislação, assistemática e dispersa, no interior do ordenamento jurídico.

Legislação do Ensino ou Direito Educacional não é tão somente um problema terminológico, mas uma fase que mostra as limitações da abordagem da educação apenas em termos de legislação, que não alcança toda a problemática jurídica. Problemas e exigências estão determinando o crescimento do Direito Educacional que, cada vez mais enriquecido pelas contribuições dos estudiosos, segue o rumo de sua sistematização.

Algumas dessas posições do emergente Direito Educacional frente à tradicional Legislação do Ensino serão vistas em duas partes: primeiramente, a evolução da Legislação do Ensino para o Direito Educacional e, em seguida, alguns aspectos da trajetória do Direito Educacional rumo a sua sistematização.

Primeira Parte: Evolução da Legislação do Ensino para o Direito Educacional

Direito ou Legislação?

Como em outros ramos do Direito há também no educacional o problema terminológico. E no caso, o terminológico implica no histórico, isto é, na evolução da Legislação em direção ao Direito da Educação. A diferença principal se encontra entre os dois termos 'direito' e 'legislação'. A escolha conduz ao posicionamento. Se aceito como Direito, admite-se a autonomia do novo ramo da Ciência Jurídica que regula as relações judiciais de proteção ao aluno, professor e escola. Se em lugar do Direito a opção for pela Legislação, aceita-se implicitamente que existe tão somente um conjunto de leis.

Comparação com o Direito do Trabalho

Ao examinar o problema da terminologia mais apropriada ao Direito do Trabalho, se Legislação ou Direito, Arnaldo Sussekind (1957) procede a algumas observações que são pertinentes ao Direito da Educação. Para o jurista, as normas legais correspondentes ao trabalho eram denominadas de *legislação industrial, legislação social, legislação trabalhista, legislação do trabalho*. No que concerne à Legislação Industrial ou Operária, comparativamente a situação é bastante parecida com a Legislação do Ensino. Assim descreve Sussekind (1957, p. 104)

"Constituíam elas, então, apenas um conjunto empírico de disposições legais e regulamentares, integrantes dos corpos de leis civis e comerciais. Não possuindo a necessária autonomia entre os diversos ramos da enciclopédia jurídica, não representando um sistema orgânico com unidade doutrinária e princípios peculiares é evidente que àquela coletânea de leis não se poderia dar o nome de Direito"

Com base nessa argumentação o Direito Educacional, como disciplina nova que é, não pode ser visto e estudado tão somente dentro dos limites da legislação. Muito ao contrário, deve ser tratado à luz das diretrizes que lastreiam a educação e dos princípios que informam todo o ordenamento jurídico. Tanto no caso das relações de trabalho como nos relacionamentos da educação "legislação seria apenas um corpo sem alma" continua Sussekind "uma coleção de leis esparsas e não um sistema jurídico dotado de unidade doutrinária e precisos objetivos o que contrariaria uma inquestionável realidade" (Sussekind 1957, p. 105)

Ainda no campo comparativo do Direito do Trabalho, semelhante pensamento é emitido por Orlando Gomes (1954, p. 31/32)

"Nesta série de denominações nota-se de logo a divergência entre os que preferem designá-lo pela expressão DIREITO e os que insistem em chamá-lo LEGISLAÇÃO. Tudo indica que estes reconhecem a autonomia do novo ramo da ciência jurídica. Porque se há uma disciplina que ordena, sistematiza e explica as regras que informam a relação de trabalho, deve ser denominada Direito. Há alguma coisa além dessas regras. Não há, apenas, leis."

Denominações mais usadas em educação

Essas referências conduzem pelo cotejo a se entender melhor as dificuldades e os óbices da passagem da fase de 'legislação' para o 'direito'. No direito positivo brasileiro

*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

ro, é usual e freqüente a expressão 'Legislação do Ensino'. Além de inúmeras obras, a denominação é a preferida pelo legislador e pelos educadores e titula uma matéria pedagógica. A Constituição Federal de 1969 prescrevia textualmente que - "A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas" (Art. 175, § 3.º). A Constituição vigente omitiu a expressão, preferindo empregar apenas o verbo legislar - "Compete privativamente à União legislar sobre. XXIV - diretrizes e bases da educação nacional" (Art. 22, inciso XXIV).

Embora nacionalmente aceita a denominação 'Legislação do Ensino', há outras titulações que são também do uso comum, como **legislação educacional**, **legislação escolar**. não sendo estranhas para João Gualberto de Carvalho Meneses (1969) as expressões **direito escolar** e **direito educacional** ou **da educação**. Renato Di Dio (1981) no seu ensaio de sistematização enumera **direito escolar**, **direito do ensino** e **direito educacional**.

Depois da denominação **Legislação do Ensino**, que titula, aliás, o **Dicionário de Legislação do ensino**, de Moacir Bretas Soares (1981), as duas designações mais divulgadas são **Direito Educacional** e **Direito da Educação**, empregadas não somente por estudiosos, como Esther de Figueiredo Ferraz (1969), Lourival Vilanova (1983), Álvaro Melo Filho (1983), como também por periódicos - **Mensagem**, número 8, **Direito Educacional** (1983), e o **Boletim de Direito Educacional** (1988).

No que concerne ao problema terminológico, indaga Renato Di Dio (1982) que não seria melhor **Direito Escolar** ou **Direito do Ensino** que **Direito Educacional**? Responde negativamente por serem titulações mais restritivas, optando como mais apropriada a expressão **Direito da Educação**, **Direito Educacional** ou **Direito Educativo**. Segundo o citado autor, os puristas prefeririam **Direito Educativo**, considerando que o adjetivo 'educacional' é um galicismo. Acerca de 'educativo' o adjetivo fornece uma 'conotação de algo que educa, ao passo que educacional seria o Direito que trata da Educação'. A escolha de Renato Di Dio foi por **Direito Educacional**, que assim denominou sua obra pioneira. A mesma denominação tem sido usada por outros autores, por exemplo, José Augusto Peres (1987).

No campo de direito comparado no inglês norte-americano, a denominação mais corrente é **School Law**, que aparece em inúmeras obras (Alexander, 1980; Hazard, 1978; Peterson, Rossmillar e Marlin, 1978; Gatti & Gatti, 1975; Nolte & Limn, 1983; Boaventura, 1984), e na publicação da NOLPE - National Organization on Legal Problems of Education, **School Law Reporter**. Além de **School Law**, há também **Educational Law** e **Education Law** (Johnson, 1969), essa última denominação é mais rara.

A disciplina Legislação do Ensino

A Legislação do Ensino foi instituída como componente do currículo de Pedagogia, prevista para a habilitação em Inspeção Escolar, dentre onze matérias, que se desdobram em dezessete para possibilitar as combinações necessárias conforme o parecer do Conselho Federal de Edu-

cação n.º 252/69 (CFE, 1969). Apesar de serem contempladas várias matérias, Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Didática, a Ciência Jurídica só compareceu nessa composição curricular como **Legislação do Ensino**. Como **Legislação**, é um conjunto de leis, decretos, resoluções, pareceres normativos, regulamentações administrativas, portarias etc. E como conjunto não chega a constituir um ramo do direito pela falta de unidade e objeto (Boaventura, 1984).

A legislação é "conjunto de normas jurídicas de caráter coercitivo sobre determinada matéria" (Náufel, 1984). É o conceito que interessa neste contexto, porém, há outras acepções, como "totalidade das leis de um Estado ou de determinado ramo do Direito", exemplos, **legislação federal**, **legislação civil**, **legislação brasileira**, **legislação francesa**, **legislação internacional**, do mesmo modo, **legislação do ensino**. Como é notório, uma legislação não chega a formar um corpo doutrinário de princípios jurídicos. No caso da Legislação do Ensino, há ampla e vasta matéria mas carece de princípios e doutrinas homogêneas, bem assim de métodos adequados à investigação dos seus problemas, que são os três elementos propostos por Alfredo Rocco para a autonomia de um ramo da Ciência Jurídica.

Ao ter o Conselho Federal de Educação colocado-a como matéria do currículo de Pedagogia, não deixou de ser um passo positivo do ponto de vista didático. Não foi contudo, pacífica essa decisão no Conselho pela confusão entre administração e aplicação da lei. João Gualberto de Carvalho Meneses (1979, p. 12/13) comenta a discussão

"Muitos chegam mesmo a confundir administração com aplicação de lei. Quanto a necessidade de seu estudo sistemático, nem todos concordam. Alguns pretendem que legislação de ensino fique adstrita a determinada disciplina como parte de seu conteúdo. É o caso de Nair Fortes Abumerhi, do Conselho Federal de Educação, que, em manifestação sobre a organização do curso de pedagogia, expandiu a idéia de que 'parece não se justificar a legislação de ensino como disciplina autônoma, pois não se compreende a legislação fora do conteúdo da administração, é os atos legislativos latu sensu - constituem o substrato da administração.'"

Argumenta Meneses que a Legislação do Ensino tem um papel mais amplo e que tanto a estrutura do sistema de ensino como as normas de funcionamento estão nela determinadas. Não tem apenas o sentido instrumental para o administrador, como supunha Lourenço Filho. A Legislação do Ensino deve ser encarada como base da administração educacional, assim se compreende o sentido de leis de diretrizes e bases da educação nacional (Harrell, 1963).

Como elemento de formação, a Legislação do Ensino não é não só importante para o educador de modo geral, mas particularmente para o administrador educacional. Meneses salienta que é preciso formar o administrador para as funções e competências estabelecidas pela legislação descentralizadora do ensino - "preparação que orienta os

diretores mais para ação criadora que a prática rotineira de simples aplicação de dispositivos legais”.

Conteúdo da disciplina

Geralmente se transmite num programa de Legislação do Ensino, noções introdutórias e básicas, do Direito, como norma, lei, decreto, processo legislativo, hierarquia das leis, princípios e fundamentos legais do ensino de primeiro e segundo graus, conflitos da lei no tempo e no espaço, revogação da norma, derrogação e ab-rogação de leis. Isso posto, parte-se para o estudo dos dispositivos da Constituição sobre educação, das diversas normas educacionais, legislativas e administrativas, até alcançar as indicações para a elaboração do regimento escolar (Rama, 1987).

Acresce a circunstância dos livros sobre a matéria darem mais espaço à transcrição e comentário de textos legais do que às questões jurídicas. Lugar de destaque é reservado para as sucessivas leis de reforma do ensino sem referências às decisões de natureza jurisprudencial, especialmente, acerca do magistério e do ensino (Adamatti & Ioppi, 1982). Nota-se certa carência em perspectivas para o entendimento da educação como um problema do direito, como fizeram já há algum tempo juristas do porte de um Pontes Miranda (1963) e Sampaio Dória (1952). Não houve ainda com o Direito Educacional o que ocorreu nas formulações dos economistas e educadores que souberam aplicar a Economia da Educação nas Políticas Educacionais e no Planejamento Educacional.

A Legislação do Ensino, didaticamente, exposta em coletânea de normas e em manuais, tem se mostrado útil não somente na esfera acadêmica, como também no meio profissional de conselheiros da educação, assessores e procuradores dos serviços jurídicos dos organismos educacionais e das instituições de educação superior.

Apesar do dominante aspecto de legislação, certos autores têm introduzido elementos para a compreensão do sistema educacional brasileiro com abrangência nacional, distinguindo a legislação federal da legislação do sistema estadual de uma determinada unidade federativa, como fez Vitor Francisco Schuch (1986). Estudos mais recentes sobre Legislação do Ensino apresentam aspectos do ordenamento jurídico educacional, como o trabalho de Ricamar P. Fernandes Maia e Iale Renan (1983), que vêem a educação pelo enfoque sistêmico, bem assim, o livro de Leslie M. J. da S. Rama (1987), que procura estabelecer os fundamentos legais e os princípios do ensino dentre outros aspectos.

Lugar de destaque tem a *Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa*, em dois volumes (1983). Embora se restrinja à legislação federal, a *Ordenação em texto único* é um trabalho de compilação que se mostra útil a todos aqueles que precisam usar e consultar as leis expedidas pela União. O esforço de compilação faz sentir que estamos caminhando na direção não somente da ordenação, mas também da integração legislativa. Na apresentação, é reconhecida a necessidade “em que hoje nos encontramos, de um

instrumento que agrupe, de forma coerente e articulada, as principais leis de educação do País” (1983, p. XH). Reconhecem os organizadores que não se esgota nessa utilidade o alcance do empreendimento. A vontade ao estabelecer o texto único foi a de fornecer a visão integrada da ordem vigente, na matéria, pela compilação:

“Sutil e inçada de percalços é a empresa de quem consolida. Sendo mais que a de compilar, não se pode exaurir na simples reunião dos textos pertinentes. Sendo, porém, menos que a de legislar, não pode ir ao ponto de dar-lhes articulação e forma que, posto desejáveis, não se possam reconhecer preexistentes. Em sentido escrito, o texto consolidado deve esgotar as possibilidades de manifestar as leis, sem, contudo, criá-las, extingui-las ou modificá-las. Isto é, constituir-se em fonte de cognição e não fonte de produção do direito, segundo a clássica distinção da doutrina italiana.” (1983, v. 1, p. XIX).

Legislação, Estrutura do Ensino e papel da doutrina

Elementos de legislação não somente compõem os programas da matéria Legislação do Ensino, como também da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino. Não se percebe, porém, o esforço de fundamentação na doutrina jurídica e nem tampouco o tratamento epistemológico que vinculam as questões legais ao mundo dos direitos e das garantias individuais, da educação como direito e como dever, para o cumprimento da prestação juseducacional. Limita-se, como a própria denominação da disciplina induz, aos aspectos introdutórios do ensino jurídico e ao relacionamento das principais leis, conforme vimos anteriormente.

Sem a necessária base doutrinária que sirva de argamassa para interligar os dispersos elementos das copiosas leis, dando-lhe tratamento adequado e científico, se continuará a ministrar apenas noções de legislação. Ora, o uso da doutrina é uma das características do direito continental escrito, conhecido como o sistema do Direito Civil, herança do Direito Romano, do Direito Eclesiástico e das práticas comerciais da Idade Média (Von Mehren, 1957; Merryman, 1969; e Boaventura, 1985).

A Legislação do Ensino ficará cada vez mais pobre e insuficiente se não encarar e discutir os direitos e deveres do estudante e do professor, principais elementos do processo ensino-aprendizagem, discutidos, criticamente em face não somente da lei como também da jurisprudência (Melo Filho, 1983). Em outras palavras, é o reconhecimento pleno do exercício do direito à educação e das vantagens e incentivos ao magistério, dentre muitas outras questões, que devem ser ministradas. E, no momento em que a Legislação do Ensino recepcionar e enfatizar o lado jurídico das relações pedagógicas professor-aluno, Estado-escola, pais-direção do estabelecimento, estará já ingressando e dando lugar ao Direito Educacional. É por isso que sustentamos que a Legislação do Ensino, organizada em disciplina, é uma etapa evolutiva para o Direito Educacional.

cia e de desmembramento. Repetindo-se a questão colocada por Sérgio Guerra Duarte (1984) – “De que ramo do Direito promana o Direito Educacional?” O Direito Educacional, tratando dos serviços públicos educacionais, provém do Direito Administrativo, ramo do Direito Público. Assim é o raciocínio formulado por Doracy Soares Conte, referenciado por Duarte (1984, p. 15).

“Assim como o Direito Administrativo, tomando corpo próprio, separou-se do Direito Constitucional, tornando-se ramo autônomo do Direito Público, e como o Direito Público, e como o Direito Tributário tornou-se independente do Direito Administrativo, pode-se admitir que as normas de ensino venham um dia a formar corpo próprio e constituir novo ramo do Direito Público.”

A conclusão que se pode tirar da Legislação do Ensino, como disciplina, é que os aspectos legais e até certo ponto jurídicos da educação estão ainda organizados como Legislação. Esse enfoque também demonstra as suas limitações e, pelo visto, indica os prenúncios da superação da etapa e deixa aparecer uma maneira mais sistemática de organização dos problemas jurídicos da educação em termos do Direito Educacional.

Segunda Parte – Trajetória do Direito Educacional Rumo à sua Sistematização

Legislação como parte do Direito Educacional

A Legislação do Ensino não é somente uma disciplina, mas também deve ser encarada como parte constitutiva desse Direito Educacional, que emerge do conglomerado de leis e decretos com doutrinas e princípios rumo à sistematização. Meneses (1969, p. 13) percebeu bem a Legislação do Ensino como parte do Direito Educacional ao observar:

“A introdução da legislação do ensino como disciplina autônoma permitirá seu enquadramento como parte do direito educacional. Isto é, além do texto de lei, em si, outros aspectos deverão ser estudados. Se compulsarmos a bibliografia nacional e estrangeira sobre o assunto, verificaremos que alguns esforços nesse sentido já vêm sendo realizados.”

A Legislação do Ensino, como parte integrante do ordenamento jurídico, para Meneses, é de cunho mais pedagógico que jurídico. Se como Legislação tem características mais pedagógicas do que jurídicas, a contrário senso, como Direito terá caráter mais jurídico do que de mero conjunto de leis.

Como parte do Direito Educacional, Meneses procede ao devido encaixe na tela da teoria tridimensional do direito de Migueal Reale – norma, fato e valor. Legislação do Ensino ou Legislação Escolar não são expressões inadequadas “se queremos nos referir a uma apenas, das três dimensões do direito, as regras de normas”.

Por seu turno, Álvaro Melo Filho identifica uma legislação no ordenamento jurídico brasileiro, reconhecendo contudo que “é irrecusável que tal legislação possui

uma parte dispersa, sem estrutura orgânica” Privilegia, então, o papel do Direito Educacional na transformação dessa dispersão em algo cientificamente ordenado. Assim o Direito Educacional terá a função de nuclear essa dispersa legislação:

“se é um dado-de-fato que há uma legislação educacional no interior do ordenamento jurídico (brasileiro, no caso), também é inquestionável que tal legislação está dispersa, sem estruturação orgânica. existe a-sistematicamente.” (Melo Filho, 1983 p.53)

E Lourival Vilanova também identifica uma legislação educacional. Não só reconhece a sua dispersão, mas também sente a necessidade de sua sistematização via estabelecimento dos princípios gerais:

“É necessário reunir o disperso, verificar as interconexões de normas, suas implicações, seus desdobramentos, indo até os denominados princípios gerais: as normas cuja generalidade permite inter-relacionar um determinado subdomínio do direito. Essa generalidade tem graus. Pode alcançar princípios gerais válidos para todo o ordenamento. A implicitude de tais princípios – nem sempre se descobrem, ou se ostentam limpidamente – não os torna menos positivos: são normas implícitas de direito positivo. Por outro lado, a sistematização dá forma harmônica ao todo, eliminando as contradições normativas. A sistematização normativa dá ao intérprete ou ao aplicador de norma os meios para preencher os vazios normativos...” (Vilanova, 1989, p. 89).

Para que se opere a sistematização do Direito Educacional, porém, é preciso que se proceda a consolidação, conforme as categorias, os métodos e os instrumentos da Ciência do Direito, trata-se, portanto, de uma tarefa universitária, de investigação entre o jurídico e o educacional conjuntamente e interdisciplinarmente trabalhados. É assim que Vilanova preleciona:

“Ora, tudo isso se obtém, de uma parte, com esse mínimo de coordenação normativa que é a consolidação. Por outra parte, obtém-se com o auxílio da ciência-do-direito. É justamente a ciência jurídica que fornece os conceitos fundamentais para recolher o material disperso em classes, em tipos, em categorias. Com esses quadros-de-referência, podemos destacar no subdomínio legislação educacional se há ou não subjetividade de direito, fato jurídico, fonte normativa, normas-de-organização e normas-de-conduta, normas substantivas e normas processuais; se há relações jurídicas, quais os objetos das relações jurídicas, quais as normas sancionadas e as normas sancionadoras, qual a hierarquia das normas e, correspectivamente, qual a hierarquia existente nos órgãos legislativos, nos órgãos administrativos, nos órgãos técnico-administrativos. Podemos, ainda, distinguir qual a porção de direito educacional federal, qual a fração de direito educacional estadual e muni-

cial, como, enfim, se repartem as competências numa estrutura federativa, e que órgãos exercem as competências de ordem material, especial, funcional, pessoal. (p. 85/6).

Problemas e exigências do Direito Educacional

Não obstante o reconhecimento do atraso do Direito Educacional brasileiro, problemas sérios estão surgindo e exigindo a sua interferência, não somente do ponto de vista substantivo, mas também do ângulo processual. Coloca-se, em primeiro lugar, o exercício dos direitos educacionais pelo aluno, pelo professor e pelo servidor, considerando que cabe ao Direito Educacional, na expressão de Melo Filho, "disciplinar o comportamento humano relacionado à educação"

Primeiramente, o direito à educação, como a faculdade atribuída ao indivíduo de "aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" (Constituição, 1988, Art. 206, II), e mais, de desenvolver, permanentemente, o seu potencial, se constitui em uma fonte de direito. É a principal fonte do Direito Educacional é o direito à educação. Somente se acionando o Direito Educacional, especialmente, por meio dos instrumentos processuais, é que se conseguirá a efetivação do direito subjetivo à educação. É a força da coerção organizada e o poder da norma jurídica, aplicada e exigida, legalmente, que concretizará o direito como faculdade atribuída ao aluno, criança, adolescente ou adulto. No particular, a Constituição criou uma série de direitos e de expectativas aplicáveis à educação (Arts. 205 a 208)

Se os conflitos raciais e religiosos ainda não acarretam maiores questões à educação brasileira, como acontece em outras nações, a demanda à escola para a efetivação da prestação educacional é seguramente uma possibilidade de intervenção do Judiciário no ensino, que de resto desempenha um papel muito reduzido na educação brasileira. Para tanto, devem ser acionados os mecanismos das garantias fundamentais, como mandado de segurança e de injunção. O direito à educação foi até agora muito pouco exigido legalmente. Com a Constituição, há um certo reforço dos direitos educacionais, particularmente, com a concepção da educação como direito público subjetivo.

Uma outra questão que diz de perto ao direito é a valorização do magistério. Atribuições de vantagens e de incentivos e outras pretensões estão cada vez mais apelando para o jurídico. Essas são situações claramente atribuídas ao direito, como composição dos interesses em conflito, nas negociações ou nos conflitos e dissídios coletivos. No caso, o Direito do Trabalho combina-se com o Direito Educacional.

Além da proteção ao aluno e ao professor, contravérsias permanentes há na educação brasileira que deverão ser encaradas à luz do direito. É bem ilustrativa a dicotomia escola pública versus escola particular. É uma constante ideológica que vai e volta pendularmente em períodos mais ou menos críticos. A Constituição intermediou uma solução de colaboração ao admitir o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de institui-

ções públicas e privadas de ensino" (Art. 206, III). Outras questões permanentes são a centralização versus descentralização, respectivamente em direção à União, aos estados e municípios, assim, também, qualidade versus quantidade, terminalidade versus continuidade. Todas essas questões têm o seu lado jurídico ou legal a ser encarado.

Existem problemas outros que resultam do processo ensino-aprendizagem e que exigem uma tomada de posição jurídica. Os exemplos são múltiplos — a) fraude escolar, que é evidentemente diferente da fraude penal; b) direito tradicionalmente atribuído ao aluno-menor de requerer a revisão de provas sem a assistência dos pais ou de representantes legais; c) certificados e diplomas expedidos por escolas não autorizadas ou reconhecidas; d) relações conflitantes entre pais e mestres; e) processos vários de regularização de vida escolar de alunos e de revalidação de estudos realizados em face do princípio de que a educação é irreversível. Enfim, esses e outros casos indicam a solução administrativa ou a judiciária, por intermédio respectivamente dos conselhos de educação, ou das procuradorias especializadas ou mesmo do Judiciário.

Ao lado dessas exigências por uma maior presença do direito no encaminhamento de conflitos educacionais esforços doutrinários têm sido empreendidos para se tentar algo mais ordenado e mais unitário com vistas à maior sistematização do Direito Educacional pela discussão em seminários de questões relevantes de sua autonomia e pela contribuição doutrinária de estudiosos.

Contribuições dos Seminários de Direito Educacional

O Primeiro Seminário de Direito Educacional ocorreu na UNICAMP, em outubro de 1977, coordenado por Guido Ivan de Carvalho. Dentre os colaboradores e expositores, destaca-se Ester de Figueiredo Ferraz, em contribuição significativa e pioneira, discutiu o alcance da educação como direito público subjetivo. Concluiu que a sua existência implicaria na prestação a ser exigida do poder público através de ação intentada contra a União, estados e municípios. Além disso, reconheceu que já há uma matéria considerável "de modo a justificar a criação de um Direito Educacional". No mesmo seminário, Lourival Vilanova tratou do Direito Educacional como ramo da Ciência Jurídica e destacou a classificação das normas educacionais em: constitucionais, legislativas, regulamentares, portarias, atos administrativos, resoluções e pareceres dos Conselhos Federal e Estaduais de Educação, admitindo também as fontes jurisprudenciais. Guido Ivan de Carvalho estudou o Direito Educacional na praxis do ensino. Do mesmo modo, Álvaro Álvares da Silva Campos apresentou duas comunicações, uma sobre o Código Vital e o Direito Educacional e outra acerca do Direito Educacional na jurisprudência da Consultoria Jurídica do Ministério da Educação. O último trabalho é de especial importância na estruturação do conteúdo do Direito Educacional, em termos práticos, pela variedade de temas e problemas apresentados. Ainda José Alves de Oliveira se ocupou do tema da universidade como autarquia em regime especial (UNICAMP, 1977)

Já o Segundo Seminário de Direito Educacional, realizado na mesma cidade e pelo mesmo grupo, em 1978, contou com a participação de Abdias de Oliveira, que tratou das entidades mantenedoras do ensino superior; de Álvaro de A. da S. Campos, que relacionou o direito e a administração da educação; de Dalva Assunção de Souto Mayor, que tratou da consolidação da legislação educacional como etapa do futuro código; de Wilson Chaves, que abordou o problema do magistério superior na Justiça do Trabalho, além de outros trabalhos (UNICAMP, 1978).

Os Seminários de Direito Educacional demonstraram a preocupação com problemas fundamentais, quais sejam, a controvérsia sobre a existência do direito público subjetivo da educação que a Constituição de 1988 dirimiu colocando como uma das garantias (Art. 208, § 1.º) ao lado de cogitações práticas e operativas que ensejam o ordenamento de normas. Dando continuidade aos Seminários, foi realizado ainda um terceiro, em setembro de 1982 em Salvador, comemorativo do centenário dos pareceres de Rui Barbosa à reforma do Ensino (Boaventura, 1982).

Contribuição à doutrina

Entre as contribuições de estudiosos, alguns trabalhos podem ser relacionados com o objetivo do estabelecimento de uma futura bibliografia de Direito Educacional. Preliminarmente, é preciso que seja assinalada a contribuição dos constitucionalistas. Pontes de Miranda talvez tenha sido um dos primeiros a discutir o direito à educação como um direito público subjetivo — “Não se trata de ato voluntário, deixado ao arbítrio do Estado ou da Igreja, mas de direito perante o Estado” (1963, p. 197). A. Sampaio Dória, em memorável aula sobre a Constituição e a Legislação de Ensino (1952), defendeu a autonomia do estado-federado para organizar o seu sistema de educação em todos os graus. Themístocles B. Cavalcanti tratou também da educação nos seus comentários à Constituição Federal de 1946.

Em 1979, João Gualberto de Carvalho Meneses escreveu sobre o Direito da Educação para a *Enciclopédia Saraiva do Direito*, onde discutiu a nomenclatura, definiu-o como um ramo da Ciência do Direito, examinou fontes e estudos sobre a Legislação do Ensino. O artigo denota bem a transição da fase Legislação para o Direito.

Talvez o maior esforço empreendido para a sistematização realizado até o momento tenha sido de Renato Di Dio (1982). O seu trabalho *Contribuição à sistematização do Direito Educacional* é um verdadeiro manual e é também uma das tentativas mais trabalhadas para a autonomia do Direito Educacional como ramo da Ciência Jurídica. Além de defini-lo, dividiu-o, estabeleceu as relações com outros ramos do Direito, conceituou princípios e institutos. Concebendo a educação como uma função social com repercussões no direito público, examinou as competências da União e dos estados, a isenção tributária, a educação como direito de todos e dever do Estado. O Direito Educacional para o autor tem uma tipicidade muito própria, independente do Direito Administrativo, fundamentada no processo ensino-aprendizagem. Dentre os princí-

pios que estabeleceu atenção especial é dirigida para a igualdade de oportunidades educacionais, que tanta importância tomou no relatório Coleman.

Um dos aspectos mais inovadores do seu trabalho são os institutos juspedagógicos, tratados de uma maneira sistemática. É inquestionavelmente a parte do Direito Educacional mais autêntica sem maiores vinculações com o Direito Administrativo. Os institutos são notoriais, como a matrícula, e docimológicos, cujos exemplos mais frequentes são: avaliação, promoção, reprovação, recuperação, dependência e exames especiais. A *accountability*, isto é, a responsabilidade e o dever de prestar contas quanto ao rendimento escolar, foi aplicada à educação, o que tem permitido ao aluno acionar juridicamente a escola porque “não se concebe que os profissionais da educação permaneçam impunes em casos de prejuízos à formação moral, intelectual e física de seus estudantes.”

Em suma, Renato Di Dio apresentou o Direito como um *tertius* entre os métodos quantitativos e o pólo oposto dos humanistas, atuando como um mecanismo de proteção aos direitos educacionais. O seu trabalho é uma contribuição que possibilita um lugar preciso do Direito Educacional como ramo da Ciência Jurídica.

Uma outra contribuição que enriqueceu a bibliografia do Direito Educacional foi o esforço de Álvaro Melo Filho (1983), editando um número especial da Revista do Conselho Estadual de Educação do Ceará, *Mensagem*, dedicado inteiramente ao tema, retomando de certa forma as teses discutidas nos seminários da UNICAMP e acrescentando novos estudos. Além da tarefa de coordenador da edição, apresentou duas contribuições, uma acerca de aspectos teóricos e práticas do Direito Educacional e outra sobre uma relação de decisões jurisprudenciais atinentes à educação.

Mais recentemente, José Augusto Peres (1987) publicou parte de sua tese de doutorado que se intitula *O Direito Educacional, de suas origens remotas a uma tentativa de sistematização*. Peres apresentou várias definições e chamou a atenção para a importância, autonomia, funções e fontes do Direito Educacional.

Como primeira publicação em periódico especializado, o *Boletim de Direito Educacional* (CONSAE, 1988) publica não somente legislação, como também doutrina e jurisprudência federal. Lugar de destaque tem as decisões, resoluções e pareceres, do Conselho Federal de Educação.

É pelo trabalho de construção doutrinária, percebendo e expressando as modificações e inovações na vida educacional relacionada com o jurídico, que o Direito Educacional tende a se desenvolver e se firmar como novo ramo da Ciência Jurídica.

Conclusão

A discussão da terminologia serviu para mostrar a superação da Legislação do Ensino, como etapa na construção histórica e doutrinária do Direito Educacional. Comparativamente, a Legislação do Ensino tem semelhanças com a Legislação Trabalhista, anterior ao Direito do Trabalho. Uma coleção de leis não pode ser chamada de

Direito: "Há alguma coisa além dessas regras. Não há, apenas, leis", no dizer de Orlando Gomes. Há princípios e doutrinas. Há, principalmente, atividade de investigação acadêmica e esforços de sistematização. E há, além de tudo, questões que estão mostrando a necessidade de formulação cada vez maior de princípios gerais que superam por completo a fase de Legislação. Não obstante se continuar usando a denominação de Legislação do Ensino, nas universidades, "o Direito cada vez mais se inclina, atento e pressuroso, sob o fenômeno educacional, procurando enquadrá-lo na sua rede de preceitos", como bem observou Ester de Figueiredo Ferraz (1983, p. 19).

O problema não é tão somente didático, acadêmico ou formal de denominação, mas de fundo jurídico, de entendimento pleno da educação como um direito a ser exercitado com todas as suas conseqüências. A Legislação do Ensino, mesmo quando bem ministrada, não alcança o nível desejado de eficácia jurídica na formação do educador. Atinge-se quando muito o objetivo da descrição da estrutura legal da educação, seus órgãos componentes, a sucessão de leis e as colocações das diretrizes e bases. Mas o reconhecimento dos direitos e garantias impostergáveis ao cidadão a Legislação do Ensino não pode alcançar. Há um problema de reconhecimento de direito, substantivo e formal, essencialmente jurídico. Enfim, somente o Direito Educacional com todo o seu aparato de meios e processos poderá exercer o direito à educação.

BOAVENTURA, Edivaldo. Educational Law in front of the School Legislation. Didática. São Paulo,...

Summary

This work approaches Educational Legislation as a step in the evolution of the Educational Law. It's main source is the right to Education. As a subject, Educational Legislation is part of the curriculum of the Paedagogy Courses and its contents emphasizes the legal rather than juridical aspects of education. Besides being a subject, Educational Legislation is also a substantial part of the Educational Law. In the evolution from legislation to law, it has been important the contribution of seminars and of the doctrine.

KEY-WORDS: Brazilian Educational Law, School Legislation.

Referências Bibliográficas:

01. ADAMATTI, Ivo & IOPPI, Maria do Carmo. Coletânea de legislação do ensino de 1.º, 2.º e 3.º graus. Caxias do Sul, Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 1982.
02. ALEXANDER, Kern. School Law. St. Paul, West Publishing, 1980.
03. BOAVENTURA, Edivaldo M. O Direito Educacional numa perspectiva comparada. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 5 nov. 1982. Semana Nacional sobre a Pedagogia de Rui Barbosa.
04. _____. Da Legislação de ensino ao direito educacional. Forum Educacional, Rio de Janeiro, 8(3): 3-9, jul./set. 1984.
05. _____. Os sistemas legais e sua influência no direito educacional. Revista de Informação Legislativa. Brasília, 21/84: 215-220, out./dez. 1984.
06. _____. A contribuição da revisão da literatura à sistematização do Direito Educacional. Revista Brasileira de Administração Educacional, 3(1) 104-12, jan./jun. 1985.
07. BOLETIM DE DIREITO EDUCACIONAL. Belo Horizonte, EDITAU, Edições Técnicas de Administração Universitárias, 1987.
08. BRASIL. Leis, decretos, etc. Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa. Brasília, Conselho Federal de Educação, INEP, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983. 1 v
09. _____. Leis, decretos, etc. Ordenação em texto único das leis de diretrizes e bases da educação nacional e legislação conexa. Brasília, Conselho Federal de Educação, INEP, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983. 2 v
10. _____. Senado Federal. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988.
11. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CFE nº 253/69. Estudos Pedagógicos e Superiores. Mínimos do Currículo e Duração para o Curso de Graduação em Pedagogia. Comissão Central de Revisão dos Currículos. Aprovado em 11/04/69. D.O.U. 12/05/69.
12. DI DIO, Renato A. T. Contribuição à sistematização do Direito Educacional. Taubaté, Imprensa Universitária, 1982.
13. DÓRIA, A. de Sampaio. A Constituição e a legislação de ensino. Revista da Faculdade de Direito, São Paulo, 47: 357-75, 1952.
14. DUARTE, Sérgio Guerra. Educação brasileira; Legislação e jurisprudência; do pré-escolar à pós-graduação. Rio de Janeiro, Ed. Antares, 1984.
15. FERRAZ, Esther de Figueiredo. Alternativas da Educação. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1969, p. 9.
16. GATTI, Richard D. & GATTI, Daniel J. Encyclopedic Dictionary of School Law. New York, Parker Publishing, 1975.
17. GOMES, Orlando. Direito do trabalho, estudos, 3. ed. Bahia (Salvador), 1954.
18. HARRELL, William A. Educational Reform in Brazil: the Law of 1961. Washington, Government Printing Office, 1968.
19. HAZARD, William R. Education and Law. 2 ed. New York, Free Press, 1978.
20. JOHNSON, George M. Education Law. East Lansing, Michigan State University, 1969.

21. MAIA, Ricamar P. de B. Fernandes & RENAN, Iale. **Sistema Educacional Brasileiro: Legislação e Estrutura**. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1983, p. 12.
22. MELO FILHO, Álvaro. Direito educacional: aspectos teóricos e práticos. *Mensagem, Revista do Conselho de Educação do Ceará*, Fortaleza, 8:45-74, 1982/83.
23. ———. Direito Educacional: Ementário Jurisprudencial. *Mensagem, Revista do Conselho de Educação do Ceará*, Fortaleza, 8: 287-307, 1982/83.
24. MEHREN, Arthur Taylor Von. *The Civil Law System*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1957.
25. MENSAGEM, Revista do Conselho de Educação do Ceará. Direito Educacional. Fortaleza, n. 8, 1982/83. Número especial.
26. MENESES, João Gualberto de C. Direito da Educação. In: FRANCA, R. Limongi, ed. *Enciclopédia Saraiva do Direito*. São Paulo, Ed. Saraiva, 1979.
27. MERRYMAN, John Henry. *The Civil Law Tradition*. Stanford, Stanford University Press, 1969.
28. MIRANDA, Pontes de. *Comentários à Constituição de 1946*. 2. ed. Rio de Janeiro, Borsoi, 4 t., p. 210.
29. NAUFEL, José. *Novo dicionário jurídico brasileiro*. 7. ed. rev. aut. amp. São Paulo, Paema, 1984.
30. NOLPE SCHOOL LAW JOURNAL. Topeka, Kansas, National Organization Legal Problems of Education, 1981.
31. NOLTE, M. Chester & LINN, John Phillip. *School Law for Teachers*. Danville, Interstate Printers & Publisher 1963.
32. PERES, José Augusto. *O Direito Educacional, de suas origens remotas a uma tentativa de sistematização*. Salamanca, Universidad Pontificia de Salamanca, Faculdade de Pedagogia, 1987.
33. PETERSON, LeRoy J.; ROSSMILLER, Richard A.; MARLIN M. Volz. *The Lay and Public School Operation*. 2. d. ed. New York, Harper & Row Publishers, 1978.
34. RAMA, Leslie Maria José da Silva. *Legislação do ensino; uma introdução ao seu estudo*. São Paulo, EPU, 1987. (Temas básicos de educação e ensino).
35. BRASIL. Leis, decreto etc. *Legislação mínima da educação no Brasil; ensino de 1.º, 2.º e 3.º graus*. Organizado por Vitor Francisco Schuch. 7. ed. rev. ampl. Porto Alegre, SAGRA, 1986, 143 p.
36. SEMINÁRIO DE DIREITO EDUCACIONAL, 1.º. Campinas, SP, 1977. *Palestras, Painéis, Debates, Conclusões*. Campinas, 1977 (mimeografado).
37. SEMINÁRIO DE DIREITO EDUCACIONAL, 2.º. Campinas, SP, 1979. *Palestras, Painéis, Debates, Conclusões*. Campinas, 1978 (mimeografado).
38. SOARES, Moacir Bretas. *Dicionário de legislação de ensino*. Rio de Janeiro, FGV/INDOC, 1981. 270 p.
39. SUSSEKIND, Arnaldo et alii. *Instituições de direito do trabalho*. Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1957. capítulo IV Terminologia.
40. VILANOVA, Lourival. O direito educacional como possível ramo da Ciência Jurídica. *Mensagem, Revista do Conselho de Educação do Ceará*, Fortaleza, 8:75-62, 1982/83.

BREVE HISTÓRIA DA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

Hermano Gouveia Neto *

Creio, honestamente, que a idéia de criar uma Academia de Educação, deve ter passado pela mente de muitos educadores baianos que nos antecederam. Ser "acadêmico" sempre representou um "status" pois quem alimenta a esperança de um dia ingressar numa Academia, acredita que o ingresso é o reconhecimento ao seu trabalho ou ao seu mérito.

Não acredito nos que dizem que jamais ingressariam nos quadros de uma Academia. Muitos já disseram o mesmo, mas, depois se tornaram acadêmicos e se proclamaram muito felizes com a grande honraria. Ninguém tem culpa de os quadros das Academias não terem mais de quarenta cadeiras. Evidentemente, quando o quadro se completa, muitos nomes são esquecidos e outros terminam, mesmo lembrados, não sendo eleitos, por falta de vaga.

Eu estou entre os que acham que ser acadêmico, qualquer que seja a Academia, é realmente uma grande honraria. Há Academia de cujo quadro, um dia, gostarei de integrar. Mesmo que nele não ingresse nunca, jamais deixarei de freqüentá-la, nem de aplaudir os seus integrantes.

Grandes educadores baianos, com livros publicados e vida literária publicamente reconhecida, não tiveram ingresso em nenhuma Academia, mas se existisse uma Academia de Educação, com certeza, teriam seus lugares assegurados. Não foram acadêmicos, em vida, porém se tornaram patronos das cadeiras da Academia Bahiana de Educação, que hoje existe, funciona regularmente e não perde a oportunidade de homenageá-los.

No Breviário da Academia de Letras da Bahia, excelente livro do acadêmico Renato Berbet de Castro que, atualizado, precisa ser urgentemente reeditado, podemos constatar a presença de ilustres educadores baianos ou professores de grande projeção integrando os seus quadros, a partir de 7 de março de 1917, quando foi fundada. Dentre eles anotamos: Rui Barbosa, Isaías Alves, Roberto Correia, Artur de Salles, Clementino Fraga, Orlando Gomes, Ernesto Carneiro Ribeiro, Nestor Duarte, Machado Neto, Luiz Monteiro e Luiz Viana Filho. No entanto há nomes que poderiam ter tido ingresso na Academia, mas as circunstâncias não permitiram, como no caso de educadores ilustres, cujos nomes já se incorporaram à História da Educação na Bahia. Dentre eles: Alípio Franca, Pedro Júlio Barbuda, Alfredo Magalhães, Anísio Melhor, Helvécio Carneiro Ribeiro, Anfrísia Santiago, Amélia Rodrigues, Maria Luiza Alves, além de outros. Existisse, quando ainda estavam entre nós, uma Academia Bahiana de Educação, certamente, todos eles, seriam membros titulares.

Deixando de lado os "fariseus" do nosso viver literário, aqueles que fazem questão de ingressar em nenhuma Academia, os grandes intelectuais e os renomados educadores, com livros publicados e de reconhecido valor, um dia se imaginam membro da Academia de Letras da Bahia, que, hierarquicamente falando, é a mais importante de todas as nossas Academias. As mais novas, como a Academia Bahiana de Medicina (não tão nova, assim), a Academia Bahiana de Educação, a de Letras Jurídicas (e de todas a mais próspera) a dos Odontólogos, ou a Mater Salvatoris, abrigam em seus quadros figuras as mais representativas de suas respectivas áreas. O mesmo ocorre com as Academias de Letras de muitas importantes cidades do nosso interior principalmente as de Feira de Santana, Ilhéus e Vitória da Conquista.

As Academias, todas, inclusive a "Castro Alves de Letras" prestam relevantes serviços à educação e à cultura da Bahia, embora, insisto, não possa ter em seus quadros mais de quarenta titulares, o que as obriga a não abrigar nomes do maior mérito. Nem por isso as Academias deixam de existir.

Mas, voltando à Academia Bahiana de Educação, alguns fatos merecem ser registrados, para que os historiadores do futuro valorizem as suas pesquisas.

Foi no ano de 1982 que se materializou a idéia de se fundar a Academia Bahiana de Educação. Entre colegas e meus alunos do curso de Administração Escolar, da Faculdade de Educação da Bahia, nas minhas aulas, sempre defendi a necessidade de se preservar a memória dos grandes educadores baianos. Sempre achei que a realização desse objetivo melhor se concretizaria com a existência de uma Academia de Educação. A idéia sempre prosperava, devido ao firme apoio de prof.^a Olga Pereira Mettig, nossa diretora e, sem dúvida nenhuma, uma das melhores educadoras da Bahia (Isaías Alves fundou a Faculdade de Filosofia, núcleo gerador da Universidade Federal da Bahia e Olga Mettig, sua ex-aluna fundou a primeira Faculdade de Educação da Bahia e do Nordeste a segunda do Brasil).

Mas, não somente eu pensava na possibilidade de existir, na Bahia, uma Academia de Educação. Outros colegas pensavam o mesmo. Era o caso de um pequeno grupo liderado pelos professores: Raymundo Nonato de Almeida Gouveia (meu tio e meu padrinho) e José Newton Alves de Souza (colega e amigo), figuras de prestígio na Universidade Católica do Salvador (Faculdade de Educação). Havia, também, outro grupo, agregado ao Conselho Estadual de Educação, sob a liderança dos conselheiros

*Professor da Faculdade de Educação da Bahia

Raymundo Matta e Edivaldo Boaventura, alimentando a mesma idéia. Vê-se, pelo relato, que a idéia estava germinando com alguma força.

Foi num domingo, após almoçar na casa do meu padrinho, Raymundo Gouveia, que tomei a decisão de liderar o movimento, pois ele me informou que, sobre o assunto, havia conversado com José Newton. Não vacilei, era a chance de materializar um velho sonho de muitos educadores baianos. Já no outro dia comecei a mobilizar colegas, além dos alunos, em sala de aula. Também passei a escrever para colegas de outros estados. Todos me devolveram palavras de apoio e louvando a minha idéia de liderar o movimento para a fundação da Academia Bahiana de Educação. Dentre eles, devo destacar, por uma questão de justiça, os nomes de Arnaldo Niskiej, Paulo de Almeida Campos, João Gualberto Carvalho de Meneses e do saudoso Carlos Corrêa Mascaro.

Há nove anos atrás, eu dispunha de muito mais energia que hoje e o meu idealismo não havia sofrido os abalos dos dias atuais, tantos os desenganos e as decepções que, inevitavelmente, temos que enfrentar. Iniciei o meu trabalho. Cartas, telefonemas, contatos pessoais, apoio e desapoio, estímulo e desestímulo. Não cedi um só momento. Era uma idéia fixa! Houvesse o que houvesse, seria fundada a Academia Bahiana de Educação.

O apoio fundamental foi o recebido do Prof. Raymundo Matta, presidente do Conselho Estadual de Educação, do qual eu era suplente, sem chance de assumir, nem mesmo presidindo o Conselho Municipal de Educação, da Cidade do Salvador. Entretanto, o prof. Raymundo Matta, comigo, repetiu o mesmo gesto de 1962, quando ele, no governo Juracy Magalhães, era o Secretário da Educação e Cultura do estado da Bahia. Como eu era o presidente da SUP, um dos órgãos de representação do professorado baiano, ele me concedeu honras de deputado estadual. Eu entrava no seu gabinete a hora que queria e fazia os pedidos que eu bem entendia. Não sei contar o número de colegas que eu ajudei.

Pois bem, no Conselho Estadual de Educação, embora suplente, nomeado pelo meu amigo, então governador João Durval Carneiro, passei a ter honras de Conselheiro. Meu gabinete era o próprio gabinete do presidente do Conselho, Raymundo Matta. Nada me faltava, desde o cafezinho até os telefonemas e o papel timbrado. Reuniões e mais reuniões se sucederam. Eu, Matta, Edivaldo Boaventura, Antonio Pithon Pinto, Remy de Souza, Raymundo Gouveia e José Newton Alves de Souza, éramos os mais assíduos. As discussões mais demoradas: a escolha dos patronos e o estatuto da Academia. Os patronos, como em todas Academias, seriam 40. Apresentamos pelo menos 160 nomes! Para fazer a triagem, realizamos não sei quantas reuniões. Os nomes apresentados eram sempre defendidos com muito entusiasmo e com justificativas as mais sinceras, pois todos os nomes mereciam o nosso respeito e admiração. Depois, passamos para os estatutos da Academia. As discussões foram das mais animadas e, muitas vezes, as reuniões, tendo em vista "os ânimos acalorados", tiveram que ser suspensas!

Outro assunto de muita polêmica (bote polêmica nisso) foi decidir se o nome da Academia seria Academia de Educadores ou Academia de Educação. Como, ainda hoje, ninguém conseguiu, satisfatoriamente, definir o que é educador, terminamos optando pela atual denominação Academia Baiana de Educação.

Escolhido o patrono e elaborado o estatuto, decidimos convocar uma sessão pública, para declarar fundada a Academia. Raymundo Matta, ainda presidente do Conselho Estadual de Educação, foi o nosso grande apoio. O Conselho Estadual de Educação estaria realizando um grande encontro nacional, sobre a "Pedagogia de Ruy Barbosa" no Hotel Meridien, com todas as pompas e mordomias a que um congressista tem direito. No fim, tudo deu certo. No final do encontro, constou da pauta a fundação da Academia Bahiana de Educação, pois os seus fundadores também participavam do evento.

No Encontro sobre a Pedagogia de Ruy Barbosa, no fim da tarde de 9 de setembro de 1982 (dia do aniversário de nascimento do grande educador brasileiro Abílio César Borges, nascido na Bahia e conhecido como Barão de Macaúbas), num dos auditórios do Hotel Meridien, realizamos a assembléia geral para a fundação da Academia Bahiana de Educação, com leitura de ata e de tudo o mais que manda o protocolo e com a presença dos representantes da Academia Brasileira de Educação. Prof. Paulo de Almeida Campos, do representante da ANPAE, prof. Carlos Corrêa Mascaro de saudosa memória, do representante da Academia Pernambucana de Educação. Prof. Ithamar Vasconcelos, além de muitas outras autoridades e grande número de alunos da Faculdade de Educação da Bahia.

Fomos nove, os fundadores: o saudoso Adroaldo Ribeiro Costa, fundador da "Hora da Criança" (sua cadeira é hoje ocupada pela minha ex-professora Bárbara Vasconcelos de Carvalho, da Academia Brasileira de Literatura Infantil), Antônio Pithon Pinto (o primeiro biógrafo de Isaías Alves), Antonino de Oliveira Dias (o decano do magistério, na Bahia), Edivaldo Machado Boaventura (da Academia de Letras da Bahia e que voltaria a ser o secretário estadual da Educação e Cultura), Hermano José de Almeida Gouveia Neto (autor deste texto, conseqüente imido de acrescentar seja lá o que for), Raymundo José da Matta (ex-Secretário da Educação e, na época, presidente do Conselho Estadual de Educação (governo João Durval Carneiro), Raymundo Nonato de Almeida Gouveia (além de outros títulos, professor com meio século de exercício no magistério), José Newton Alves de Souza, professor emérito das Universidades Federal da Bahia e Católica do Salvador e finalmente o prof. Remy Pompílio Fernandes de Souza, um intelectual que honra a nossa cultura, não obstante a sua humildade e o silêncio de muitos.

Estava, assim, fundada a Academia Baiana de Educação.

Oito anos são passados, desde a fundação da nossa Academia Baiana de Educação e nós já temos alguma história para contar, inclusive marcando presença nos mais importantes acontecimentos relacionados com a educação e a cultura da Bahia.

Os nove fundadores, logo no início, enfrentaram um problema muito sério, o de preencher as vagas da Academia. Ficou estabelecido que cada fundador (fomos nove) indicaria dois nomes (passaríamos a vinte e sete). Os nomes que cada um indicasse teriam que ser aprovados pelos demais. Do mesmo modo, os nove fundadores deveriam compor a primeira diretoria.

Os nove cargos foram preenchidos. O presidente eleito foi o acadêmico Raymundo Nonato de Almeida Gouveia que presidiu o biênio 1982/84. Eu fui eleito Secretário-Executivo (cargo que eu considerava de Primeiro-Ministro). As reuniões mensais se realizaram religiosamente. Indicamos e aprovamos os nomes dos que completariam as demais cadeiras (até 27). Eu propus os nomes da prof.^a Yêda Barradas Carneiro (Raymundo Matta tinha a mesma intenção) e do prof. Ruy Simões. Os outros nomes indicados foram: Adelmo Pessoa, Angelina Assis (falecida), Cassilandro Barbuda, Cícero Pessoa, Cid Teixeira, Enoc Sena, Francisco Pinheiro, Guiomar Florence (falecida), Jorge Calmon, Luiz Fernando Macêdo Costa (falecido), Luiz Navarro de Britto (falecido), Oldegar Franco Vieira, Olga Pereira Mettig, Raul Sá (falecido), Thales de Azevedo e Zilma Parente de Barros. As demais vagas, posteriormente seriam preenchidas por eleição.

Os dois primeiros anos foram de implantação. Aprovação do estatuto, elaboração do regimento interno foram as providências mais importantes. Em 1984 realizaram-se novas eleições. Foi reeleito o presidente Raymundo de Almeida Gouveia. Deixei de ser o secretário-executivo e passei a ser vice-presidente, ao lado do prof. Antonino de Oliveira Dias. A primeira vice-presidência, para a qual fui eleito, em verdade funcionou como secretaria-executiva, pois o meu empenho foi o de continuar colaborando com o presidente Raymundo Gouveia e com os companheiros de diretoria.

Foi no plenário do Conselho Estadual de Educação que nos reunimos durante quase dois anos. Tendo em vista a ampliação do quadro de conselheiros e a realização de obras, passamos a nos reunir no plenário do Conselho Estadual de Cultura, graças a generosa acolhida de outro benemérito amigo e também ex-secretário da Educação, acadêmico Wilson Lins. Lá nos reunimos durante muito tempo, até que o próprio Conselho deixou de funcionar. Passamos, graças a nossa colega Olga Pereira Mettig, a ter sede provisória na Faculdade de Educação da Bahia, onde nos encontramos ainda hoje, devidamente autorizados pelo atual diretor prof. Marcelo Augusto Rocha. Não obstante,

a acadêmica Olga Mettig nos franqueou as dependências da Faculdade de Turismo, sob sua esclarecida direção, aonde temos realizado as nossas sessões mensais.

Na segunda gestão do presidente Raymundo de Almeida Gouveia, uma das metas alcançadas foi a ampliação do quadro de titulares da Academia. Dentre outros, foram eleitos: Adelmo Pessoa, Astor de Castro Pessoa, Bárbara Vasconcelos de Carvalho, Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira, Germano Machado, Jair Santos, João Eurico Matta, Rômulo Galvão de Carvalho, Pedro Barbuda e José Francisco de Sá Teles.

Em 1986 foram realizadas novas eleições. Eu mesmo me apresentei candidato à presidência. Fui eleito por unanimidade. O meu plano de trabalho era o de dar continuidade a tudo que anteriormente havia se realizado, tendo como principal meta completar o quadro de titulares da Academia. Cumprido o prometido. Elegemos novos acadêmicos: Consuelo Pondé de Senna, Élsior Moreira Alves, Hermes Teixeira de Melo, Lêda Jesuino dos Santos, Luiz Henrique Dias Tavares, Alaor Coutinho e Maria Augusta Cruz Abdon. Quando completamos as quarenta vagas, eu já estava no exercício do meu segundo mandato, para o biênio 1988-90.

Fui reeleito por unanimidade, mais uma vez. Nenhum confrade quis assumir a presidência. Durante o novo mandato continuamos nos reunindo regularmente, todos os meses previstos pelo nosso calendário.

O fato mais importante da nossa segunda gestão foi sem dúvida, as comemorações do centenário do nascimento do grande educador baiano Isaías Alves de Almeida, cuja programação foi ampla e contou com a colaboração do Instituto Central de Educação, da Academia de Letras e da Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Jesus. Também comemoramos os centenários de nascimento dos educadores Alberto de Assis e Cristiano Muller que também integraram os quadros da Academia de Letras da Bahia.

Quando estava próximo o término do nosso segundo mandato, por motivos que aqui não devem ser comentados, tomei a irrevogável decisão de não me candidatar a reeleição. Para o biênio 1990/92, foi eleito o confrade Edivaldo Machado Boaventura. Também membro da Academia de Letras da Bahia, da Academia de Letras de Feira de Santana (tendo como patrono Anísio Teixeira) e da Mater Salvatoris. Dei-lhe integral apoio, certo de que, com a sua capacidade de trabalho, com o seu valor de intelectual e com o seu prestígio social, fará uma próspera e proveitosa administração.

ABORDAGEM SOCIOLOGICA À EDUCAÇÃO

Raymundo Nonato de Almeida Gouveia*

Resumo

Esta "ABORDAGEM SOCIOLOGICA À EDUCAÇÃO" é uma tentativa de "Interpretação Sociológica da Educação", considerando-a "processo social", trabalho, ação exercida pelas pessoas experientes (já educadas ou preparadas) sobre as que, ainda, não são. Procura focar "conceito e objetivos" da educação, afirmando, reiteradamente, que o "sentido da educação" deve ser e é o próprio "sentido de existência", de vida da comunidade, do povo. A educação é a vida como vai sendo e como deve ser vivida. Educação como preparação para a vida, ativa e participante.

Faz uma "interpretação sociológica da educação, vendo-a como sendo, ao mesmo tempo, (maneira de ver), "fenômeno e fato social" — interação e comunicação social, processo e condicionamento social — seleção, controle e promoção social-força e pressão social — orientação para vida — enfim, como a própria vida associativa deve ser apreendida (ensino). Menciona, resumidos, os grandes "objetivos sociais" da educação. Conceitua EDUCAÇÃO-INS-TRUÇÃO-CULTURA, esta como substância ou conteúdo da educação, que é o veículo hábil de transmissão da cultura.

Inevitável, os reflexos e efeitos das mudanças sociais "educação em mudança" — "sentido da educação em mudança", indo pelo caminho que leva para "amanhã": "educação para o futuro", o que, na realidade brasileira, faz entender que, no momento de agora, temos de dar à educação nacional o sentido de "Educação para o Desenvolvimento."

Não é fácil abordar o tema, tanto pela diversidade de sua conceituação como pela complexidade de que se envolve o assunto. Mais fácil, seria achar o "sentido da educação", adotando ou preferindo uma das muitas definições da "educação", o que já, por si só, seria expor-se a discordância da crítica adversa.

A "Educação" sendo, como é, a própria vida em ação, ou como se deve viver a vida, como a vida está sendo vivida — parecerá a cada um, como cada qual sente a vida. A vida é qual um prisma cristalino ou turvo, que torna a imagem diferente, em forma e em cores, conforme o lado através do qual se olhe. Na vida, há mais refração que reflexão da luz que clareia os caminhos que vamos seguindo.

O "sentido da educação" deve refletir o "sentido da existência" de cada povo, comunidade, pessoa. Sentir a vi-

da é aceitá-la, através das capacidades que a educação tenha dado ou despertado em cada indivíduo (pessoa). O "sentido da vida" é, pois, o mesmo da educação que cada qual tenha obtido; é o sentido que a educação lhe tenha mostrado e conseguido nele penetrar.

Houve, como há, muitas definições e conceitos de "Educação". O sociólogo francês do passado, Emile Durkheim (1858-1917) deu uma conceituação de educação, que veio a servir de base a quantas outras lhe têm sucedido, embora, hoje, passível de certa restrição, por quanto a educação é mais do que nela se contém. Dissera: "Ação exercida pelas gerações adultas sobre as que, ainda, não estão amadurecidas para a vida social, tendo por objeto suscitar e desenvolver na criança, um certo número de estados físicos, intelectuais, morais e capacidades técnicas dela exigidos pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que se destina particularmente."

A conceituação de Durkheim foi a primeira em definir a educação como ação que desperta e desenvolve capacidades guardadas na criança e que devem ser aproveitadas. Todavia, é restrita, tanto por que se fixa na criança, não incluindo o adulto, como limita seu esforço até ao nível em que o indivíduo atenda às exigências da comunidade e do meio específico em que vive. Esqueceu de dizer que a educação é um trabalho continuado de renovação e de recriação de valores, que deve atingir a todos os indivíduos, todas as idades, no sentido de alcançar e de assegurar um crescente bem-estar individual e coletivo.

Na linguagem sociológica, sou de parecer que se evite o termo "indivíduo" e, em seu lugar, diga-se "pessoa". Indivíduo é uma entidade biológica, pessoa é uma realidade sociológica. Pessoa é o indivíduo já carregado de valores da cultura, ou seja, preparado para viver em sociedade. Pessoa é indivíduo vezes cultura.

A Associação Uruguaia de Planejamento da Família aprovou, faz tempo, a seguinte conceituação de educação:

"O fenômeno educação consiste na transmissão de pautas culturais de hábitos e de capacidades de realização, de idéias que integram uma filosofia de existência de um determinado grupo social e que se verifica de maneira recíproca entre seus integrantes, vinculados pelo convívio habitual. É, assim que a primeira e mais evidente característica da educação consiste em involucrar a todos os seres humanos, já que não está determinada por níveis variados de transmissões, senão e de mui especial maneira, níveis de vivências relativas."

*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Católica de Salvador

Para abordar assuntos de educação, costumo conceituar a educação, conduzindo minhas idéias dentro da seguinte compreensão, que não chega a ser uma definição de educação.

EDUCAÇÃO é o processo - trabalho ação, exercida em comunidade (convívio, vida associativa) pelas pessoas já experientes (educadas, cultas) sobre outras ainda não experientes, de modo formal ou difuso, porém, continuado, desde o nascimento e por toda a existência no sentido de lhes comunicar ou transmitir formas de conhecimento, noções e práticas de vida, usos, costumes, tradições, hábitos, crenças, normas e padrões de vida social, princípios e leis, convenções, modos de sentir, pensar, agir, considerados úteis e necessários pela maioria ou totalidade da comunidade para que os indivíduos, grupos e gerações possam aprender a viver em sociedade (vida comum, vida associativa), formar uma experiência pessoal e coletiva e, assim, adquirir capacidade de integrar-se na comunidade, aceitando e incorporando os valores e as formas de cultura existentes e já adotadas ou aprovadas, em determinada sociedade, em certo tempo, lugar, momento e ainda, de refazer sua experiência pessoal e de contribuir para a reconstrução da experiência social (coletiva).

Por essa conceituação nota-se, não é uma definição o "sentido da educação" é o de orientação e preparação, ativa e participante, de todos para a vida comunitária. O sentido da educação é promover a integração, ativa e consciente, de cada pessoa (indivíduo), grupo e geração, comunidade, no esforço coletivo para a realização do bem estar comum, construção e renovação de uma sociedade que preserve os seus destinos, sempre preocupada com a presença ativa do homem (pessoa) dentro do grupo e da comunidade, com o crescente aprimoramento do homem para o humanismo social.

Direi que o conceito, por mim adotado, de "educação bio-sócio-dinâmica" significa que a ação educativa, também, trabalha sobre qualidades genéticas (capacidades potenciais), existentes em cada pessoa (indivíduo), despertando-as, mobilizando-as no sentido de adaptação à vida comunitária, primeiramente, e à humanidade, por extensão. Por uma "abordagem filosófica", filósofos antigos, conceituando a educação, entenderam-na como conjunto ou sistema de atos, mediante os quais se procura elevar o homem, de sua "natureza real" à sua "natureza ideal" ou, como se expressavam os escolásticos, na sua linguagem difícil de sua "natureza éctypa" à "natureza arequétypa". Hoje, se dirá crescer à sua "natureza animal" uma "natureza humana, social, cultural, espiritual".

A Filosofia da Educação em sua abordagem ao tema não contestará o entendimento do sociólogo especulativamente, procurando primeiras causas e fins profundos, examinando o conteúdo de valores (avaliação axiológica) e os fins últimos (avaliação teleológica) virá confirmar o acerto do sociólogo, quando diz que o "sentido da educação" deve traduzir os ideais de vida de cada povo, comunidade.

O conhecimento parte do visível para o invisível, da realidade visível, palpável, sentida para a conjectura do "pode ser" e do "deve ser", dentro do sonho da desejada

realidade, inconsistente, apenas, prefigurada no desejo do ideal.

Com tudo isso, o "sentido da educação" continua sendo um tema aberto, vago, indefinido, discutível, polêmico, apenas, esboçado e conduzido, sem meta fixa ou certa, sem antever um termo final. A vida continua, a educação acompanhando-a, um pouco à distância, corpo e sombra, a sombra deslocando-se pela direção da luz, sem o corpo mudar de posição.

A consciência do homem vivo trabalha por três influências que nem sempre se acomodam ou se harmonizam, no seu ideal: a noção ou conhecimento da verdade, a contemplação do belo ou a sensibilidade estética e o desejo do bem ou satisfação do interesse.

Nessa contingência, vacila o seu ideal, indo de um para outro pólo de atração, fazendo-o conduzir ou transferir o "sentido da educação", que ficará oscilando entre a ciência, que lhe mostra a realidade (educação realista, positiva, objetiva, realizadora) e o gozo do que o agrada e traz prazer ao sonho (educação contemplativa, sentimental, hedônica) ou o faz ser somente um homem prático, utilitário, pragmático, epicurista, experimental, existencial, sócio-econômico no sentido de aprender somente o que o agrada e traz satisfação.

O sentido da educação caminha ou vai para o fim ou fins, que cada qual, filiado a esta ou aquela corrente filosófica, com ela, procura ou pretende alcançar os objetivos de sua visão, pelo que o sentido da educação depende da concepção de vida, que cada pensador social ou filósofo, ou pedagogo tenha da vida. Difícil talvez desnecessário definir o "sentido da educação". O filósofo da educação terá a mesma dificuldade que encontra para definir o "sentido da educação". O filósofo da educação terá a mesma dificuldade que encontra para definir o "sentido da vida de um povo".

Já o bio-psicólogo e o sociólogo, também o pedagogo, poderão repetir, aceitando o que dissera John Dewey: "educação é vida, vida é crescimento, logo educação é crescimento" neste caso, parecem contrariar que haja uma finalidade na educação, se tudo é crescimento, desenvolvimento. Não é exato que a educação seja anti-finalista. Há, de fato, crescimento vital na educação, mas há também, desenvolvimento social (cultural) e é este que toma um sentido ou direção finalista.

Cada povo, cada comunidade vive sob um sistema de vida ou sentido de existência que é tradução ou efetivação de uma "filosofia de vida". Ao filósofo cabe definir essa "filosofia de vida" e ao sociólogo, interpretar os fatos e problemas sociais, sob o foco dessa filosofia.

O "sentido da educação" deve ser aquele que a vida mostra, ter deve seguir o sentido da forma de viver de cada povo ou comunidade.

Inteira e total compreensão, teve-a o sócio-psicólogo John Dewey, quando, enfaticamente, afirmou que a "educação é vida, está na vida e é para a vida", sentença verdadeira e exata, mas que, aparentemente, não mostra ter maior profundidade filosófica. Quando, porém, a crítica racional se demora sobre ela, acha-a profunda, trans-

cendente

A "Abordagem Sociológica ao tema Sentido da Educação" volta a dizer não é fácil mesmo que se admita ou adote uma conceituação de educação, dentro deste ou daquele critério biológico psicológico, sociológico, filosófico ético e estético pragmático e existencial ou de outra natureza.

Sentido da Educação tanto significa o que se vê na educação ou como a educação é compreendida, conceituada e então, haverá uma 'noção de conteúdo de valores' sob um "juízo de valores valores intrínsecos e extrínsecos imediatos e tardios potenciais e ativos sentido axiológico, bem como sob 'juízo de relação' considerando objetivos e fins, sentido teleológico, um e outro de sua vez significando direção condução orientação, sentido

Irremissível, aparece o significado de 'educação' o que ela é etimologicamente sem as interpretações racionalistas e filosóficas, transcendentais meta psico-sociológicas

Que o termo educação venha do latim 'ex-ducere' (sacar extrair, fazer sair e conduzir o conhecimento, que está no homem) ou que venha de 'edurece' 'educare' (nutrir crescer desenvolver orientar) de todos os modos, com uma ou outra maneira de entender dos antigos filósofos gregos, há um sentido de conteúdo de formação da pessoa, e de direção-caminho a seguir objetivo a alcançar ideal de vida ideal pedagógico Dever-se-á encontrar o 'sentido da educação' dentro da conceituação que se adote buscando uma definição clara, objetiva e ampla, e esta, ainda não se achou, satisfatória

Cumpra entender no sentido da educação que a educação não plasma o indivíduo (pessoa) de modo abstrato ou indefinido, sem considerar o destino de sua 'preparação para a vida' Não se trata de um trabalho ou processo inespecífico porque a educação prepara o indivíduo (pessoa) para viver em uma determinada comunidade, sem esquecer de lhe dar certas capacidades que o habilitarão a viver em qualquer parte da humanidade educação humanista porque, valorizando o homem, dele cuida e procura identificá-lo aos demais através das qualidades e potencialidades que são comuns e intrínsecas aos da espécie humana

O homem nasce 'ser animal' e, pela educação, torna-se "ser social" integrado na comunidade e na cultura, que esta consome, adota. O homem nasce para 'ser social, mas somente será quanto a educação conseguir fazer dele, pelo descobrimento (conhecer, despertar e mobilizar as possibilidades genéticas hereditárias) e conseqüente desenvolvimento suscitado que deverá ser pelas solicitações do meio físico (natureza cósmica, latitude geográfica) e, principalmente, do meio social (cultura, civilização, vida comunitária, luta pela vida)

O homem, em face da educação, é como a "planta" que cresceu por ter tido boa semente (herança de um bom patrimônio biopsíquico), germinando em um terreno adubado (educação, meio sócio-cultural favorável). Sob certo aspecto a educação seria a "hominicultura" (cultivo total

do homem, educação integral e integrada). A educação não prepara a criança educando como se quer, mas como se pode, por que muito depende da carga genética potencial trazida, ao nascimento, quando, desde então, a educação começa, realmente, a trabalhar direta sobre ele. Antes de nascer não houve educação, mesmo que se admita uma ação indireta do bem-estar da respectiva mãe.

A pessoa é um núcleo potencial genético envolvido por uma massa (polpa, adquirida, ativa e atuante) A educação introduz os valores da cultura no indivíduo (pessoa) esses valores, porém, somente se implantam, medram crescem, quando o "terreno" favorável os aceitou Os valores da cultura são como as sementes e plantas que germinam e crescem, na dependência de condições eubióticas do terreno. A educação, formação profissional, se faz por um processo de aprendizagem e de treinamento de atos associados e condicionados, acumulando experiência, mas tudo fica a depender da dotação genética favorável receptiva, predisponente

Isso é fundamental para o sentido de ação de trabalho de educação a educação é um processo bio-social, biológico ou vital, na profundidade do ser, sócio-cultural, na superfície do ser Não será demasiado dizer que a educação é o desenvolvimento do biológico devidamente socializado. A educação dá muito ao indivíduo, mas, não tudo, porque o tudo depende muito da herança genética. Ela, a educação, é herança sócio-cultural

A educação deve procurar conhecer (diagnóstico da personalidade), despertar e dirigir em certo sentido, as qualidades genéticas e inatas, trazidas pelo indivíduo e através da receptividade encontrada, incutir as habilidades ou capacidades indicadas ou desejadas. Mas, não conseguirá implantar valores duradouros e efetivos, se não houver suportes genéticos apoiadores (herança). A educação pode muito, mas não tudo, não faz milagre de suprir tudo que a natureza não pôde dar O homem nasce para ser alto ou baixo, claro ou escuro, forte ou débil, como nasce para ser inteligente ou débil mental, conforme o equipamento biopsíquico favorável ou não, de que foi dotado. A educação vale-se dessa dotação genético-psíquica e trabalha sobre ela e com ela, para introduzir no indivíduo o cultural (social)

A educação, introduzindo no indivíduo os valores sócio-culturais, usos, costumes, tradições e convenções princípios e normas, conhecimentos e símbolos transforma-o em pessoa e esta vai se aprimorando para viver em comunidade (socialização da cultura ou seja a verdadeira educação, no sentido de preparação, ativa e participante para a vida)

Após o nascimento, o indivíduo pela educação adquire cultura e se torna pessoa dotada de experiência e de formas de comportamento sócio-cultural. A educação acrescenta à natureza animal (biopsíquica) a sua segunda natureza, a social, humana (a natureza espiritual pode ser incluída na sócio-cultural). Tire-se a cultura dada ao homem pela educação, restará o ser animal (o conceito alma e espírito devem ser respeitados).

À medida que vamos penetrando no tema ABOR-

DAGEM SOCIOLÓGICA À EDUCAÇÃO reconhecemos quanto é o mesmo complexo e difícil de fixar conceitos ou conclusões, porque cada sociólogo ou pensador social pode e tem o direito de conceituar e entender a "educação". A luz da sociologia da educação a educação pode ser interpretada ou entendida através de muitos pontos de vista ou critérios. A **INTERPRETAÇÃO SOCIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO** comporta diferentes "conceitos" de educação, sem que um exclua o outro. Questão de sentido ou significado que a ela seja dado. A "educação" ao mesmo tempo, e sem exclusão de um em relação a outro sentido, pode ser considerada e vista como

- a) o grande fato ou fenômeno social que reúne a totalidade das pessoas de uma comunidade sob a mesma ou idêntica forma de comportamento sócio-cultural, graças a características de ser extensiva, de ser coercitiva e objetiva de traduzir a vontade da maioria, de expressar a mentalidade coletiva;
- b) interação e comunicação social influências recíprocas, ações e reações, que as pessoas se exercem, quando em contatos sociais no sentido de comunicar e trocar conhecimentos (experiência).
- c) condicionamento social aprendizagem e aceitação das normas e padrões de vida comunitária no sentido da melhor compreensão da ordem social reduzindo, ao mínimo os atritos sociais;
- d) processo social sucessão de conhecimentos e práticas, que se renovam passando por fases ou formas de concorrência, de competição e conflito, oposição, acomodação e adaptação, assimilação e enculturação, que devem levar à integração social, com a peculiaridade de ser a educação um processo que tende para a conservação dos valores, enquanto úteis e produtivos porém, ao mesmo tempo, renovador seletivo expectante, progressivo e prospectivo, institutivo o processo de transmissão da cultura;
- e) controle social formando, em cada pessoa, uma noção ou compreensão de obrigações e deveres, com a qual consciência social e mais que esta, hábitos, sociais, espera conseguir a aceitação e adoção das formas de comportamento aprovadas;
- f) seleção e promoção social ação seletiva que vai distinguindo e qualificando as pessoas, segundo os níveis de cultura e graus de escolaridade, dando-lhes capacidades e condições de melhoria social e melhor categorização (promoção);
- g) força e pressão social — em sentido figurado, querendo expressar o poder da educação, no sentido de seu poder e ação continuada, constante, até realizar seus objetivos sociais;
- h) orientação para a vida — sendo a educação vida, quem a tem saberá conduzir-se pelos caminhos cruzados que levam a destinos diversos;
- i) outros conceitos ou modos de entender a educação.

Tais e outros conceitos ou pontos de vista não se

opõem ou se excluem, senão que se completam. São, apenas, modos de ver, entendimentos, compreensões, pontos de vista.

O **PROCESSO SOCIAL DA EDUCAÇÃO** confunde-se com o "processo social da cultura", senão que é o mesmo, certo que a educação é a transmissão ou comunicação da cultura, que se faz, de maneira formal (escola e instituições que educam) ou informal (ensino da vida). de pessoas já experientes ou conhecedoras de certos fatos ou verdades sobre as que, ainda, não estão preparadas para certo fim ou necessidade

A educação, como fenômeno social, é um "fenômeno de grupo" que só ocorre dentro dele, da comunidade. Sozinho isolado o indivíduo (pessoa) não recebe nem usa a "educação". A educação, como processo, é, ao mesmo tempo, processo vital (biológico) e social (cultural) e, assim, tem uma dúbia ação: endógena, quando se vale da inteligência e demais capacidades psíquicas do educando para implantar os valores da cultura (ação exógena). A educação vem de fora (da comunidade, do grupo) para dentro da pessoa, contando com a participação ativa do seu psíquico.

Como processo, a educação não é um simples crescimento natural de qualidades ou valores herdados, recebidos na concepção das células germinativas, que se desenvolverão por si mesmo, espontaneamente, fora da ação da educação (ação exógena). Sem a ação do cultural (social) sobre o psíquico, este não se desenvolveria para entrar em contato com os companheiros de vida associativa. A educação vem de fora da pessoa, nela entra, toma uma forma pessoal (personificação dos valores da cultura) e dela sai revertendo para a comunidade. Assim, vão se renovando ou reconstruindo os valores da cultura, a experiência coletiva.

O **CONCEITO DE EDUCAÇÃO** importa em lhe dar um sentido da educação, este, de sua vez, visa a "objetivos sociais de educação". Tais objetivos sociais da educação em verdade, configuram o sentido que lhe é dado, seja do ponto de vista filosófico ou do sociológico. Tem de considerar se a educação é "idealista" ou "realista", "individualista" ou "grupala", "comunitária", "regional" ou "humanística", "dogmática", "filosófica" ou "naturalista", "conservadora", "tradicional" ou "renovadora", "reacionária", "cultural" ou "tecnicista", "objetiva", "pragmática" ou "circunstancial", "existencial" outras. Cada entendimento de como deve ser a educação traduz e tem em vista um "sentido" correspondente.

A definição dos objetivos da educação ou do seu sentido de ação varia conforme o alvo que estiver visando, diferindo se a ação é "discente-cêntrica" (ação concentrada na aprendizagem do educando), ou "docente-cêntrica" (ação concentrada na eficiência do trabalho do professor), ou, ainda, se é "sócio-cêntrica" (interessada no melhoramento cultural do grupo, classe, comunidade), ou se é "psico-pedagógica" (o aluno como alvo direto do ensino), ou "sócio-pedagógica" (a classe como alvo do ensino, o educando atingindo através de sua classe).

A "abordagem sociológica é educação", vê-se, não é um tema simples, de fácil exposição, que leva a conclu-

morais e espirituais, econômicos e políticos, e de capacidade técnico-profissionais, ou seja, uma soma de experiências diversas, com as quais se preparam para ocupar a exercer os diferentes "status" sociais existentes na sua comunidade, sem esquecer de também aprender a viver em qualquer comunidade (humanidade).

- c) a educação objetiva preparar as pessoas e os grupos para que possam, de modo próprio, realizar a "reconstrução" da experiência individual e coletiva, promover a renovação dos valores da cultura no sentido de estarem integrados na vida da comunidade e da humanidade que estão em constante processo de "mudança social"
- d) a educação objetiva formar em cada pessoa ou grupo uma "personalidade de base" (comum, idêntica, identificante) e dar-lhe "personalidade de status" (comportamento específico relativo próprio, adequado a função ou "status" social que tenha de exercer na comunidade) sempre procurando em seus propósitos, formar em cada pessoa, membro do grupo ou comunidade, uma "consciência social" complementada, o que é bem melhor, da adoção de "hábitos sociais".
- e) a educação objetiva refletir o que se passa na vida da comunidade, ou seja, a responsabilidade social, as condições gerais de existência, de trabalho, de vida política e social, os ideais de vida para que os educandos possam desde cedo ir conhecendo-os e aceitando-os, no sentido de melhor integração na vida da comunidade (integração social)
- f) a educação objetiva e deve ser um trabalho criador e recriador, construtivo e reconstrutivo, continuado, permanente e o seu processo social acompanhar e justapor-se às mudanças que ocorrem na vida da comunidade - educação em mudança - ensino dinâmico - escola, oficina, retrato, miniatura e centro de comunidade,
- g) a educação deve ter o sentido de preparação participante, ativa e progressiva, da pessoa e do grupo (educando) para a vida em comunidade, visando à harmonia social, o bem-estar comum e, por extensão, o da humanidade,
- h) a educação deve ser compreendida como necessidade vital, direito de todos, um dever de todos e, nesse sentido, ela deve ser permitida e assegurada a todos, sem restrições ou distinção de classe, raça, crença ou sistema político ideológico;
- i) outros objetivos sociais.

Como outra maneira de ver o tema, "abordagem sociológica à educação" - o sentido da educação se dirige, de modo restrito, como um processo institucional (escola, ensino sistematizado) ou não (aprendizagem dentro da vida, assistematizado, difusa), que procura transmitir aos ainda não experientes determinadas formas de conhecimento e pautas de comportamento sócio-cultural; e de modo extenso, lato, a educação seria a socialização (integração de pessoa na vida da comunidade e da humanidade; ou

seja, preparação e orientação para a vida, por necessidade de transmissão da, "herança cultural" - comunicação da "Produção cultural"

O homem, no convívio social, mostra-se insatisfeito e passa a ser criador e recriador de valores culturais, sentindo necessidade de repassá-los a seus companheiros e sucessores. Desde que há produção de cultura, a educação encarrega-se de transmitir os valores aprovados. O sentido de trabalho da educação é o de reconstrução constante, considerando que o homem é um permanente insatisfeito, inquieto, tendendo para o que lhe é desconhecido ou ainda não experimentado. O sentido de trabalho da educação, além de fugir ao individualismo (personalismo) deve insistir em ações globais sobre o grupo e a comunidade, para que, dentro destes, o indivíduo (pessoa) encontre os valores que correspondem aos interesses e preferências de sua pessoa (preparação e orientação ativa e participante)

O sentido de trabalho da educação deve ser feito considerando cada geração em preparo como uma comunidade, para que ela possa sentir, pensar, querer e agir de modo próprio e adequado as novas situações, valendo-se da experiência da geração anterior, acumulada mas depurada de erros e deficiências. A educação é, ao mesmo tempo, harmônica e conjugadamente, conservadora e renovadora, expectante e seletiva, progressiva e prospectiva (educação para amanhã), interessada em substituir os valores não mais reclamados pela maioria da comunidade. Não deve ser, obstinadamente, conservadora nem abusivamente renovadora, reformadora. A educação deve refletir as "mudanças sociais" acompanhar o desenvolvimento social.

A educação deve tomar o sentido das mudanças sociais, não somente aceitando as comprovadamente necessárias como contribuindo para que se façam mudanças de certos costumes e hábitos, princípios, normas e leis, convenções já consideradas indevidas, obsoletas. Não deve ter o sentido de luta entre forças conservadoras (tradição e rotina) e forças renovadoras (mudança e progresso) mas, fazer-se como um esforço hábil e inteligente de socialização eclética e eletiva, tendo, um pouco, para a conservação expectante até que as novas aquisições se demonstrem mais úteis ou vantajosas.

A educação é, por natureza de ação, "socializante" (ensina a viver e a servir à comunidade). A escola deve ser uma completa "agência de socialização" miniatura da comunidade.

O sentido da educação deve ser o da moderação nas decisões e tomadas de posições, qual seja o de não se antecipar e avançar logo com as mudanças trazidas pelo desenvolvimento. Deve guardar uma certa "distância" ou pequena "defasagem" atenta, o que não deve significar que não acompanha as mudanças trazidas pelo desenvolvimento.

O "experimentalismo" em educação é válido, mas seus resultados antes de serem adotados, devem ser passados no crivo do bom senso e do consenso social, que dirão de sua validade educativa, conveniência e oportunidade de aplicação. O propósito de "inovar" - o "novilismo da educação" - levará ao fracasso, se não tiver base no con-

sões objetivas ou que podem definir os "OBJETIVOS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO" ou seja, através dos mesmos, mostrar o "sentido da educação"

Os seguintes conceitos ou postulados pretendem resumir os "objetivos sociais" da educação:

b) a educação objetiva oferecer às pessoas e grupos de sico, psíquico, intelectual, moral, espiritual, político, econômico técnico e social do indivíduo (pessoa) e do grupo (classe) e de todos, visando a levá-los a se integrarem na vida da comunidade, para que participem no esforço comum, que assegure o bem-estar coletivo,

b) a educação objetiva oferece as pessoas e grupos de uma determinada comunidade em certo tempo e lugar, momento, uma soma de valores sociais,

senso social, não corresponder aos reclamos evidentes da comunidade servida. As "reformas de educação" somente limitadas a modificações estruturais dos "currículos escolares" (em sentido restrito "programas de ensino") tem sido responsabilizadas pelo que se tem chamado "crise de educação" (quando o ensino não reflete ou não tem "sentido da educação") e o que nos está acontecendo. Não se pode mudar a direção do ensino, sem ter procurado definir o "sentido da educação," ou seja, sem ter traçado os "objetivos sociais" da educação, o que significa dizer, o "sentido de direção" da educação

A educação é ciência e arte sociais. Como ciência, deve basear-se na observação (continuada, repetida, planejada, sistematizada, participante) e na experimentação (controlada e comparada aos resultados da observação, já não fosse a experimentação uma forma provocada e controlada de observação). Como arte, deve ser aplicada tecnicamente e metodicamente (didática) "arte de ensinar" que se superpõe a "arte de aprender"

Fala-se em "educação experimental" em verdade, porém, o que pode haver é "ensino experimental" de cujos resultados a educação vai se modificando, refazendo seus valores, mudando seu "sentido de direção"

Os resultados do "ensino experimental" serão, pouco a pouco, introduzidos e aplicados, assim, podem ir "mudando" o conteúdo de valores da educação, de sua vez, distorcer o "sentido da educação"

Não devemos exagerar o caráter experimental do ensino (da educação). A educação já não pode ser empírica, somente intuitiva ou somente racional; somente ocasionista, eventualista. O "experimentalismo" em educação (no ensino) retarda e distorce a definição do "sentido da educação" (direção do ensino). Por natureza, o sentido da educação é polêmico, difícil de ser traçado e, ao mesmo tempo, paradoxal, de vez que a educação (ensino) tendendo para a conservação dos valores aprovados pela comunidade, que, continuam provando

bem, ao tempo que procura a renovação ou reconstrução dos mesmos valores. O experimentalismo em educação passa a ser uma tentativa de mudança de sentido da educação, o que exige muita moderação, cuidado. A escola (o ensino) deve refletir o que se passa na comunidade de miniatura e espelho da comunidade

(Aqui, entra outra questão polêmica, quando se pergunta se a escola deve ser ou não um laboratório de idéias e práticas, à procura e criação de "novos valores" para a educação e implantação na comunidade; ou se deve ser, apenas, um campo perfeito de aprendizagem do que a vida da comunidade exige, tema para discutir e que o meio termo de uma resposta eclética satisfaz)

É irrecusável que a vida, ela própria, é uma sucessão de experiências. Cada dia, cada hora, momento, uma experiência, uma lição, um fato novo revelado, uma aprendizagem. Não devemos exagerar a experimentação na educação. Todavia, "verificações experimentais" de valores e de métodos de ensino são válidas, para termos a certeza de sua eficiência. Sim, devemos fazê-las, pois, somos muito propensos a "imitações" repetição fácil do que se vai fazendo em comunidades mais evoluídas, esquecidos de que devemos, antes, conhecer e considerar bem nossa realidade social (conjuntura geo-sócio-econômica demopolítica e cultural). Fomos, no passado, caudatários da educação franco-latina. No presente e, ainda, agora, somos imitadores da educação norte-americana. De certo, esta não nos é a mais recomendável. Somos sul-americanos latinos, de outra tradição cultural, muito humana (humanista)

Temos de reconhecer que o sentido de educação brasileira vem mudando, em função ou por influência de nossas relações sócio-econômicas e políticas com os E U da América do Norte, embora já possamos vislumbrar traços fortes de retomada de nossas antigas e primeiras ligações com a Europa Latina. Nós somos e devemos ser ainda e por muito tempo, ibero-latinos. A volta ao passado de ligações culturais não deve ter, porém, sentido de "revanche", desforra ou represália, sim, o de melhor atendimento às evidências, e não pressupostos, de nossas origens e formações latinas, sem que isso signifique propósito de excluir ou não aceitar os avanços que ocorrem na educação de outros povos desenvolvidos, que poderíamos imitar ou tomar como exemplos, com a devida adaptação a nossa realidade.

A educação é, sobretudo, um processo ativo, dinâmico, evolutivo, que não deve se fixar de modo obstinado, em certos padrões culturais, fatos e valores, resultados, até então, obtidos, pois, ela tem de refletir as tendências das mudanças sociais, mais intensas ou mais constantes na comunidade (sociedade).

SENTIDO DA EDUCAÇÃO EM MUDANÇA PELO E PARA O DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento, entendido em toda a sua extensão e de modo abrangente de todas atividades e capacidades de um povo (ou comunidade), implica em haver mudanças sociais, em várias categorias e inter-relacionadas, com reciprocidade de efeitos e de reflexos, configurando-se a resultante como o desenvolvimento (progresso). A educação, como a vida que ela expressa, sofre mudanças de aspectos, formas e sentido. É necessário definir ou caracterizar o Sentido da Educação em Mudança.

Direi que o sentido da educação está em mudança na direção do desenvolvimento, tanto pelos novos valores (conhecimentos, necessidades, técnicas, objetivos, outros) trazidos pelo desenvolvimento, como pelos novos fins, propósitos, necessidades criadas e que criam novas formas de educação ou alteram o sentido das atuais.

Quando o sentido da educação ou trabalho executivo da escola não acompanha os reclamos do desenvolvimento (progresso), diz-se que "educação está em crise." EDUCAÇÃO EM CRISE, como se a educação estivesse, demorada ou permanente, em luta com dificuldades, obstáculos pesados de resolver ou remover levando a decadência, falência, degradação.

A "crise da educação" é de crescimento, quando ela não consegue acompanhar o desenvolvimento não guarda a relativa distância de acompanhamento do desenvolvimento, isto é, acompanha-o sem aceitar, de pronto, ou de imediato, as aquisições que ele traz, demorando até ter certeza de que a comunidade pode e deve tê-las em uso. A educação acompanha a vida da comunidade, deve refletir a sua dinâmica deve refletir a sua dinâmica. As crises da vida comunitária (sócio-econômicas, políticas, morais, religiosas, técnico-científicas, outras) têm reflexos imediatos ou tardios no trabalho da escola (ensino) e no "sentido de educação".

Haverá "crise de educação" quando ocorra um distanciamento grande entre o desenvolvimento e o trabalho da educação (escola), quando, também houver uma "defasagem cultural" (não acompanhamento de domínio de conhecimento em relação ao progresso material, técnico-científico). Haverá "crise de educação" com a "defasagem cultural".

É certo que não se pode entender a "estabilização da educação" e da escola, que é sua "oficina de trabalho" como não se deve querer uma educação sem sentido certo sem formas definidas sem planejamento, sem escolas não institucionalizadas ou não organizadas por um "sistema de ensino".

A "crise de educação" que se queira ver na escola brasileira, poderá estar nessa substituição apressada, mas não "apreçada", de nossa feição cultural neo-latina, de quase cinco séculos, por fórmulas anglo-saxônicas, impostas por circunstâncias sócio-econômicas, sem dúvida

passageiras, advindas de um pós-guerra e de um eventual domínio de mercado comercial.

Educação e Desenvolvimento

O sentido da educação lhe é dado pelo desenvolvimento. "Educação e Desenvolvimento" deve ser o tema mais atual e desafiante, e polêmico, quer na sua interpretação como na sua execução. A educação é um processo aberto, permissivo aos novos valores que a experiência individual e coletiva venham conhecendo, embora a tendência da educação seja para a conservação de valores que, ainda, se provem úteis e tenham a aprovação da comunidade. Mas, é preciso ficar atento para que ela não caia em estagnação (estabilização), deixando que permaneçam valores já, gritantemente, obsoletos.

O mundo o universo está em mudança, a terra, continuamente, girando e se resfriando(?), com águas e terras sofrendo mudanças, solos em erosão e aluvião, mares que avançam e recuam, chuvas torrenciais e áreas secas e desertas, flora e fauna em transformação, por necessidade de adaptação ecológica, porque há, em tudo, movimento, crescimento, vida e mudança. A educação nunca poderá ser excessão. Se a vida muda, mudará a educação, que é a própria vida como deve ser vivida.

Ademais de tudo isso, estamos, com algum atraso – e, com muito empenho, queremos tirar a diferença na luta para o desenvolvimento, ou seja, temos de fazer uma "educação no sentido do Trabalho e do Progresso".

A "filosofia do desenvolvimento" encarece a "educação técnico-profissionalizante," ou seja, uma educação menos teórica e menos abundante em conhecimentos e mais empenhada em despertar e desenvolver habilidades manuais e instrumentais, movimentos de mãos adestradas, maior atenção para o trabalho mecânico das máquinas e aparelhos. Já escrevi, alhures, que a educação reflete e segue a economia da comunidade, o que equivale dizer, depende de recursos financeiros da comunidade (do estado), trazidos pelo desenvolvimento. O desenvolvimento condiciona a educação, tanto esta exige largo e demorado investimento. Não haverá melhoria da "educação" sem "desenvolvimento" nem este será duradouro e efetivo se não tiver a sustentação ou o amparo da educação. A educação se insere no plano e na ação do desenvolvimento. A educação é corolária do desenvolvimento, que lhe é básico. Embora não se possa dizer que a educação, sozinha, faz o desenvolvimento, porém, o assegura e lhe serve de forte pilar de sustentação.

Sendo assim, não se deve entender que a educação espera pelo desenvolvimento para, depois, atuar sobre este, difundindo suas conquistas. Não é bem isso, educação e desenvolvimento devem caminhar juntos, um ajudando

o outro, numa reciprocidade hábil e oportuna, sem que um espere ou aguarde que outro se adiante. Afinal, Educação, de certo modo, é aspecto ou face expressiva do Desenvolvimento. Este só há, quando a educação cresce paralelamente com suas conquistas materiais e tecnológicas. A tecnologia, conquanto trabalho programado, manual ou instrumental, fundamenta-se em conhecimentos ensinados e apreendidos (ensino técnico-profissional).

Temos de reconhecer que, na realidade da prática, o "sistema de ensino", a ação social da escola (currículo escolar, em sentido amplo) não reflete nem tem correspondido aos reclamos do desenvolvimento. Há uma visível distância (defasagem cultural) que mantém a escola em atraso, confirmando que a tendência do ensino é para a conservação dos valores, enquanto estes vão provando bem (não esquecer que a educação deve ser, também, criadora e renovadora). O desejável é que os currículos escolares mais extensamente, o "sistema de ensino" correspondam e se harmonizem com as necessidades do desenvolvimento. O "sentido da educação", revelado pelos currículos escolares, não nos mostra, agora, um seguro caminho, há muita dispersão e contradição nas atividades programadas (nem sempre executadas). A "socialização dos currículos escolares" é fundamental, no processo social da educação, porquanto não será de efetivo proveito comunicar (ensinar) o que não tenha ou não venha ter útil aplicação na vida prática. Os valores e os objetivos que os currículos selecionarem e quiserem atingir, deverão ser ditados pela conjuntura geo-sócio-econômica, demo-política e cultural (realidade social) de certo lugar, meio e tempo.

Cabe à Sociologia da Educação definir para a Pedagogia a qualidade dos valores culturais (conteúdo axiológico), significado, importância prática, objetivos (sentido teleológico), a fim de que ela possa implantá-los nos currículos escolares.

Extensão e Complexidade do Tema "Abordagem Sociológica à Educação"

O "Sentido da Educação" é o mesmo que se deve dar a vida. Quem encontrou ou pôde interpretar e pré-tracar sua própria vida, este pode considerar-se educado.

No entendimento do "sentido da educação", faz-se oportuno lembrar que "educação" não é somente "instrução". A educação é "trabalho" ou um "processo" global, total, que procura atingir o todo da pessoa, a sua formação integral e integrada, dar-lhe conhecimento geral da vida, no que ela tenha de comum, geral, e no que ela exija, mais especificamente, para certo fim ou necessidade; que procura transmitir e fazer aceitar, compreensivamente (participação ativa) e conhecimentos indispensáveis à vida, normas e padrões considerados como justos, modos de pensar, sentir, querer e agir, aprovados pela comunidade, para determinada classe social ou camada social, e que cada qual deve adotar para melhor adaptar-se à vida comunitária.

O "sentido da educação" é bem mais amplo e extenso que o da "instrução". A instrução é menos que a educação. Enquanto a instrução é simples aquisição de habilidades e atos coordenados ou incorporação de conhecimentos e práticas destinadas a certos fins específicos, mas que, também, direta ou indiretamente, vem servir à educação. A educação é mais abrangente, envolvente, plasmadora da pessoa e condicionadora da personalidade, dirige-se ao indivíduo (pessoa) como um todo, como um ser integral e integrado na vida da sua comunidade ou de que participa.

EDUCAÇÃO não é só ter "conhecimento sedimentado", "experiência acumulada", por longa vida em ação, nem mesmo quando tenha havido sofrimento, vivência intensiva, Educação é ter obtido ou achado, na "experiência acumulada", por cada qual (pessoa, grupo, comunidade, geração), um "sentido de vida" certo, objetivo, que se vem alcançando, não importa que, aqui ou ali, alguns tropeços estorvem a marcha e esta, tanto mais lenta ou demorada (amadurecimento), permite achar, ou definir, melhor, o "sentido da educação"

Educação, como "preparação ativa" e "orientação consciente para a vida", não deve ser entendida como "instrução, grau de escolaridade", "nível de status", por que ela pressupõe "eficiência de personalidade" capacidade de integração na vida comunitária, consecução de um ideal que, coordenado ao dos demais companheiros, contribua para consolidar o bem-estar coletivo.

EDUCAÇÃO e CULTURA são inseparáveis, como faces de uma mesma moeda, uma não há sem a outra. Cultura é a soma de tudo que o homem tem criado para o seu uso, gozo, satisfação de necessidade, até mesmo, para o seu sofrimento. É a totalidade de conhecimentos e práticas, usos e costumes, conceitos e crenças, princípios, normas, convenções, ciências, letras e artes, soma de tudo que há e se faz dentro da sociedade (comunidade), cujos valores, materiais e não materiais, o indivíduo, dentro de suas possibilidades genéticas e adquiridas, vai incorporando para formar sua "pessoa" e funcionar sua "personalidade". O "sentido da educação" é ditado pelo conteúdo da "cultura". A recíproca não é menos verdadeira, o "sentido da cultura" é o da educação que a transmite. A "cultura" passa a ser o conteúdo da educação, "coisas" que a educação comunica, enquanto a "educação" é o veículo da cultura, é a ação, o trabalho, o "processo" que faz passar o conhecimento, a experiência (cultura) aos que, ainda, não a têm. Educação e Cultura, uma não há sem a outra. E não há uma definição satisfatória, completa, para a "educação" e para a "cultura", faces de uma mesma moeda.

Abordagem à nau flutuando em mar ondulante

O tema "Abordagem Sociológica à Educação" não foi nem o poderia ser esgotado. Foi, apenas, esboçado, visto em linhas gerais, focalizado em alguns pontos, ora, considerados mais expressivos, menos especulativos. O tema é difícil, diversificado, polêmico, sujeito a visões diferentes, pontos de vista pessoais e de escolas doutrinárias. Mas, é convidativo, atraente, sempre atual, oportuno. A "abordagem sociológica", talvez, a mais diversificada. Não

creio nem espero obter aceitação unânime. O que disse penso, sem buscar apoio em opiniões e citações de outrem.

O "sentido da educação" é o próprio "sentido de existência" de um povo, vem do seu passado recente ou distante, toma forma e direção na hora presente, mas vai em direção do futuro, caminha para o "amanhã" — "educação para amanhã" ... "educação para o dia seguinte"

— "educação para o futuro" — para a "civilização em mudança" (Kilpatrick). Eis o seu grande e maior "sentido de direção", com base na experiência de ontem e de hoje, o que requer muita previsão. Estamos preocupados com a educação — ensino — escola do século que vem chegando.

EDUCAÇÃO, processo social, ação continuada, cujo "sentido de direção" não é fácil de definir, traçar, prefixar, mas é possível de conduzir para fins úteis.

RELAÇÕES ENTRE PEDAGOGIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO¹

J. F. de Sá Teles*

Resumo:

A educação é fator de mudança. E como tal ela é objeto da Pedagogia Geral ou Política. A Pedagogia Política fundamenta-se nas idéias dos pensadores. É mais de conteúdo teórico, espiritual, cultural. A política pedagógica ou educacional tem um sentido mais objetivo e prático, de ação. No binômio pedagogia/política, a função da primeira foi delineada desde Platão. É de conteúdo ideativo, não de forma. A da segunda é, dentre outras, a de possibilitar a educação, pelas decisões políticas. Os filósofos e pensadores mostram os caminhos da pedagogia política. O desvio de objetivos comuns da pedagogia e da política podem ocasionar crise na educação e o conseqüente desgaste da escola.

No campo da Pedagogia Geral avultam os conhecimentos relacionados à pedagogia social, que tem por objetivo o estudo da educação em suas relações com a sociedade. A educação não sendo, como não é, um elemento passivo na dinâmica social, atua, reciprocamente, como fator de mudança, na e sobre a sociedade, reformando-a e modificando-a.

É nas ações de mudança que entra o grande papel da pedagogia política, aqui entendida como as relações da educação com a vida pública em geral e com o Estado² em particular, realimentada com a filosofia, o direito, a ciência política, e, ainda, com a sociologia, economia, a religião e a história. Todas essas fontes são da maior importância como subsidiárias da pedagogia política. Mas é sobretudo a história que reaquece as mentes ao estudar o desenvolvimento e evolução das idéias, e das instituições estatais, culturais e pedagógicas, mostrando os caminhos para a Pedagogia Geral e, no corpo desta, a pedagogia política. Nos anos 50, o pedagogo e historiador da educação, Lorenzo Luzuriaga já asseverava, convincentemente, não existir "uma teoria da pedagogia política" afirmando que "nem os filósofos, nem os juristas, nem os pedagogos haviam estudado de modo sistemático o problema da educação em suas relações com o Estado".

Na verdade, ensinava aquele mestre, que a pedagogia política tem essencialmente um caráter de ciência cultural, espiritual, fundamentando-se nas idéias dos pensadores so-

bre o Estado e a Educação, enquanto que a política pedagógica ou educacional tem um cunho mais prático, de arte, e aplicação, baseando-se nos programas e aspirações dos partidos e grupos políticos dominantes.

Em matéria de pedagogia política, a verdade, porém, ao meu ver, está com Platão e Aristóteles. Aliás sempre esteve. Eles consideravam a educação como a base do Estado e, portanto, a pedagogia como a base da política. Mas, e os políticos?

Ora, a função política na educação é de forma, não de conteúdo. Refere-se ao cumprimento e realização das idéias e conteúdos não criados por ela e, sim, pela pedagogia. Por seu turno, as idéias pedagógicas não teriam possibilidade de realização, pelo menos em escala desejada, sem o aval das chamadas decisões políticas, que lhes possibilitam os meios econômicos e legais para a sua expansão e generalização. À política, pois, corresponde a responsabilidade de determinar a educação, enquanto esta dependa ou se ache em relação com o Estado, não quanto à sua inerência específica, seu regime interior, sua vida própria, que são da alçada da Pedagogia. A política tem em conta as circunstâncias do momento, as condições históricas. A pedagogia porém atende só aos valores, fins e métodos da educação, independentemente de lugar e momento. Se a pedagogia, v. g., diz que a educação pré-escolar deve estender-se a todas as crianças nessa fase, sejam das cidades ou dos campos, a política cumpre possibilitar a execução dessa idéia, criando sistemas do pré-escolar que atendam às circunstâncias do problema, resolvendo-o em caráter definitivo.

Quanto a seu objetivo e conteúdo, a pedagogia política estuda as diversas questões que afetam a situação da educação no Estado tanto mais quanto este é, hoje, o principal mantenedor e inspirador da educação pública. Nele, porém, interferem fatores diversos que a política deve estudar e inteirar-se. Daí a ação dos grandes pensadores e pedagogos no gizamento dos rumos da educação pública, — sejam eles um Ruy Barbosa, Anísio Teixeira, Dewey ou Horace Mann, em função, de cada época e de cada país ou lugar.

Para uma concepção clara e objetiva da pedagogia política e suas relações com o Estado, a Nação e a Educação, o pensamento mais explícito, ao nosso ver, é o do filósofo e pensador José Ortega Y Gasset: "o Estado não é mais que uma máquina dentro da Nação para servir a esta. A realidade histórica é a Nação e não o Estado" Então a política serve à Nação, possibilitando-lhe, dentre outras, uma das funções mais necessárias de Governo — a educa-

¹ A palavra política é aqui empregada no sentido legítimo do termo, como a arte de servir à Nação pela inteligência, caráter, trabalho e civismo dos representantes do povo nos vários níveis do poder (federal, estadual, municipal).

² Estado na acepção institucional e soberana. Não como unidade federativa.

* Professor da Universidade Federal da Bahia

ção — através da escola pública, que, todavia, sofre também, influências limitativas da igreja, da situação econômica de cada país e da qualidade, sensibilidade pedagógica e nível dos respectivos parlamentos e dirigentes.

No caso do Brasil e, em particular, da Bahia, a educação e a política vivem, infelizmente, uma fase de profundas crises e insatisfação. Segundo o Dicionário de Pedagogia, a política é, na prática, a luta pela conquista, conservação e exercício do Poder. Entre política e pedagogia como ciências que são, não existem outras relações senão as derivadas de um objetivo comum a ambas e que as duas consideram de maneira diferente, cada qual nos limites da sua inerência e responsabilidade. Certamente, dos líderes políticos não se exige que sejam pedagogos. E, sim, que tenham consciência da sua responsabilidade no que se refere à educação. Os problemas educacionais, os de saúde, habitação, bem-estar populacional, transporte, lazer recreação e outros, impõem este relacionamento, mas dentro dos limites previstos no âmbito da pedagogia política.

Estes limites, porém, no caso do Brasil, não têm sido suficientemente respeitados pela política, daí as crises, os conflitos e o declínio da educação no país.

A tecitura legal que respalda a educação brasileira se delinea a partir da Constituição Federal, seguindo-se as Constituições Estaduais, as Leis Orgânicas dos municípios e as leis complementares e ordinárias, que constituem facto documentário, e são instrumentos da ação do Estado que, orientados no sentido da educação, estão a depender, naturalmente, do jogo dos partidos políticos e da concepção de vida dos grupos sociais, como veremos em outra oportunidade, ao tratarmos das causas do declínio da escola pública brasileira.

Referências Bibliográficas

01. Dicionário de Pedagogia — Editorial Labor S/A — Barcelona, 1930.
02. SPRANCER, Eduard. Fundamentos de 1.^a política escolar, Editorial Losada, S/A — Buenos Aires, 1965.
03. LUZURIAGA, Lorenzo. Pedagogia Social e Política — Editorial Lozada, S/A, Buenos Aires, 1954.
04. TEIXEIRA, Anísio. Educação para a democracia — Companhia Editora Nacional, 1952.

O PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NO BRASIL. FUNDAMENTAÇÃO, CARACTERÍSTICAS, RELEVÂNCIA.

Carlos Alberto Pedreira de Cerqueira*

O planejamento central no Brasil começou de forma lenta e através de etapas, conforme afirmação de Daland (1969).

Não ocorreu em função de um senso de racionalidade e ordem, como na Alemanha, nem devido a uma ideologia estatista, como na Rússia, ou provocado por uma necessidade premente de sobrevivência, como foi o caso de Israel. Foi motivado pela compreensão de que o planejamento se constituía num eficaz instrumento para encurtar o caminho que conduziria o país a uma posição de nação moderna e poderosa, com um padrão elevado de vida. (Daland, 1969).

De acordo com o autor mencionado, existia um forte elemento nacionalista e uma longa história cultural capazes de gerar intenso orgulho nos valores da vida brasileira, justificando assim o desejo de progresso referido no parágrafo anterior, pois o "temperamento" do povo brasileiro não aceita a ordem, a eficiência e o racionalismo que o planejamento impõe, além de uma nova percepção segundo a qual, a riqueza da nação tende a proporcionar um padrão de vida mais elevado para a população.

Por essas razões, surgiu no Brasil um desejo premente de desenvolvimento econômico e rápida industrialização, que concretizariam a potência nacional e os padrões de vida aspirados pelos brasileiros e, segundo Daland (1969), o planejamento é considerado o principal instrumento desse desenvolvimento econômico tão desejado.

Para o autor citado, foi durante a II Guerra Mundial que o deslocamento do comércio estimulou o desenvolvimento das fontes brasileiras. Assim sendo, para ele o planejamento econômico começou a partir de 1942, por intermédio de um grupo de especialistas americanos (Missão Traub) que elaborou um plano de investimentos para 10 anos e cujo relatório foi mantido em segredo por vários anos e, ao fim da guerra e do Estado Novo, o assunto foi abandonado. Todavia, o D.A.S.P. havia preparado em 1939, o primeiro de uma série de planos conhecido como Plano Quinquenal de Obras e Reaparelhamento da Defesa Nacional, o qual, não sendo realmente um plano, mas um projeto, era uma listagem de investimentos que não atingiu sua expectativa de duração de 5 anos. (Daland, 1969).

De acordo com Costa (1971), o Plano referido no parágrafo anterior é comumente tomado como ponto de partida do planejamento no Brasil, pois ele é o marco evi-

dente da conscientização do planejamento pelos setores públicos brasileiros. Considera, todavia, que a partir de uma conceituação mais ampla de planejamento, torna-se necessária uma análise retrospectiva da administração nacional, antes de 1939.

A partir dessa análise, o autor divide o planejamento no país em três etapas distintas, isto é, planejamento ocasional, planejamento empírico e planejamento científico (Costa, 1971).

A característica principal do planejamento ocasional (até 1939) segundo ele, é a ocasionalidade e a falta de continuidade. Muito raros são os exemplos de atividades planejadas na Colônia, no Império e na 1.^a República e, os poucos que possam ser encontrados, trazem a marca da eventualidade, como ocorreu com os primeiros orçamentos do Império (Costa, 1971).

A idéia do plano apareceu na documentação da última década do século passado, conforme afirmação de Costa (1971), já no regime republicano, em 1890, quando foi definido o sistema de viação geral, encerrando um grau razoável de previsões e disposições sobre o estabelecimento de uma rede lógica de comunicações, combinando-se ferrovias e vias fluviais.

Ainda, segundo o mesmo autor, podem ser citadas nesta fase as primeiras manifestações do planejamento regional do Brasil, na Amazônia e no Nordeste, além do Plano de Remodelação, Extensão e Embelezamento da Cidade do Rio de Janeiro (Costa, 1971).

No que se refere à fase que denominou planejamento empírico, Costa (1971), afirma que o planejamento, a partir de 1939, começa a ganhar expressão, surgindo como resultante da decisão de vincular a atividade governamental a algum objetivo pré-estabelecido ou, pelo menos, a recursos pré-fixados.

Para o autor acima citado, a principal característica dessa fase é a adesão oficial ao planejamento, o reconhecimento governamental da relevância de basear os empreendimentos públicos em programas de ação, apesar de não se dominar ainda as técnicas de planejamento e de não possuir uma estrutura administrativa capaz de fornecer dados, tanto para elaborar os planos, quanto para controlar sua execução (Costa, 1971).

Em 1942, durante a II Guerra Mundial, foi criada a função de Coordenador de Mobilização Econômica, o que representou a intervenção do Governo no campo da economia e, em 1946, a Constituição instituiu o Conselho Nacional de Economia, a fim de que a administração pública pudesse ser racionalizada (Costa, 1971).

Em 1943 chegou ao Brasil outra missão norte-americana (Missão Cooke), patrocinada pelo Centro de Estudos

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

** Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

de Problemas Brasileiros, da Fundação Getúlio Vargas, que trabalhou conjuntamente com técnicos brasileiros, conforme declara Daíand (1969). O relatório das pesquisas feitas, apesar de não se constituir em um plano, foi bastante significativo, uma vez que serviu de base aos economistas brasileiros que, posteriormente, dedicaram-se ao planejamento, além de expressar a racionalidade depois adotada para a Aliança para o Progresso.

Ainda de acordo com Daland (1969), em fins de 1943, um segundo plano quinquenal foi estabelecido, com o nome de Plano de Obras e Equipamentos. Embora mal possa ser considerado um plano, forneceu alguns elementos para um sistema de implementação, apesar de saber-se pouco sobre o seu grau de realização e tempo de duração.

Em 1948, uma 3.^a missão norte-americana (Missão Abbink), juntamente com técnicos brasileiros, compôs a "Comissão Técnica Conjunta Brasil - Estados Unidos", cujo relatório abordou problemas mais amplos da economia nacional e, embora não tenha feito nenhum plano, elaborou algumas recomendações específicas importantes (Daland, 1969).

Segundo Daland (1969), foi também criada uma comissão especial brasileira, cujo trabalho representou a primeira fase de um verdadeiro esforço de planejamento que tem sido contínuo, desde então, até o referencial feito pelo autor.

No entender de Costa (1971), a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, em 1952, representou o início de uma 2.^a etapa do planejamento empírico e indica que, através do planejamento predominantemente econômico, o país começou a caminhar na direção do planejamento científico.

Como exemplos ainda de planos empíricos, o autor cita, além do Plano de Obras e Equipamentos já referido em parágrafo anterior, o Plano Geral de Viação Nacional e o Plano Salte (Costa, 1971). Para ele, porém, o Programa de Metas (1956 a 1960) representou a manifestação concreta da tendência que se iniciou em 1952, de examinar e tentar resolver os problemas nacionais sob o ponto de vista global, constituindo-se num exemplo da transição entre o planejamento empírico e o científico.

No entender de Daland (1969), apesar da idéia de planejamento como função governamental regular ter feito progressos, faltava a efetiva vontade política a fim de que se assegurasse a implementação do planejamento. Segundo ele, com volta de Vargas ao poder, o planejamento central obteve maior apoio e, em 1951, o presidente solicitou ao Congresso a mudança da Lei que instituiu o Plano Salte, tornando-o assim mais realista.

Na apreciação de Lafer (1984), a partir dos anos quarenta, várias foram as tentativas de coordenar, controlar e planejar a economia brasileira. Mas, segundo a autora, até 1956 essas tentativas foram muito mais propostas, como o Relatório Simonsen, diagnósticos como as Missões Cook e Abbink e a Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, mais esforços para racionalizar o processo orçamentário, como o Plano Salte, mais medidas setoriais, como os casos do petróleo e do café, do que experiências que pudessem se en-

quadrar no conceito de planejamento propriamente dito.

Já o período de 1956 a 1961, merece ser encarado de maneira diversa, uma vez que o Plano de Metas, em função da complexidade com que foi formulado e da profundidade do seu impacto, pode ser considerado como a primeira experiência efetiva de planejamento governamental no Brasil (Lafer, 1984).

De acordo com a autora citada no parágrafo anterior, o Plano de Metas resultou de uma decisão de planejar, uma vez que Juscelino Kubitschek propôs como candidato e sustentou, depois de eleito e empossado, o planejamento como solução para os problemas brasileiros. Isto ocorreu de um lado, pelo aumento da participação política, caracterizada pelo surgimento de relações diretas massa-elite, expressas através do populismo e exigindo a expansão das oportunidades de emprego e, de outro lado, pela percepção dos governantes que se dispuseram a atender as necessidades desses novos grupos (Lafer, 1984).

Segundo Lafer (1984), a técnica de planejamento do Plano de Metas resultou da visão geral da economia brasileira, uma vez que, pela identificação dos setores e das metas, empregando de modo integrado os conceitos de crescimento, os pontos de estrangulamento internos e externos, a interdependência dos setores e a demanda derivada, o plano estabeleceu um objetivo para cada uma das metas.

Como marco importante na transição do planejamento empírico para o científico, está o Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto (1958-1962), e a criação do Ministério do Planejamento foi o passo mais decisivo para a permanência e o conteúdo científico na prática do planejamento pelas entidades governamentais (Costa, 1971).

A terceira fase do planejamento é aquela que Costa (1971), denominou científica, caracterizada pela aceitação, incorporação e prática do planejamento. Nesta fase, de acordo com o autor referido, o plano passa a ser o roteiro, o guia, o ponto de convergência de informações de todas as atividades governamentais e a elaboração dos planos passa a obedecer a fases lógicas que devem ser cumpridas com todo o rigor. Começa com a formulação clara de políticas, após a maturação das diversas alternativas de ação e toma como referencial a pesquisa dos dados relevantes, a fim de que seja determinado o curso da ação, pressupondo ainda o domínio de instrumentos eficazes para controle, registro e análise necessários ao acompanhamento.

Considerando a cronologia da experiência brasileira em planejamento, o Plano Trienal (1963-1965), foi o acontecimento de algum destaque ocorrido após o Plano de Metas. Elaborado em seis meses, por uma equipe chefiada por Celso Furtado, ele passou a orientar a política econômica do Governo João Goulart, justamente em um período em que o país, oriundo da fase de euforia de 1957 a 1961, começava a conviver com o processo inflacionário, acumulando-se a dívida externa (Lafer, 1984).

Surgindo em uma época em que o país enfrentava, de acordo com Lafer (1984), uma situação desordenada e em busca de um caminho capaz de assegurar a solução dos

problemas mais urgentes, além do que, um clima de liberdade propiciava amplas reivindicações sociais, o Plano Trienal foi alvo de grande interesse e de muitas esperanças por interpretar as aspirações econômico-sociais mais imediatas do povo brasileiro.

Para Lafer (1984), as condições atuais do planejamento no país, resultam, em parte, de determinadas opções tomadas e desenvolvidas no referido plano e, em parte, do progresso mais recente na aplicação de metodologias novas.

Quanto ao planejamento educacional, as primeiras idéias defendendo a necessidade de um plano educacional para o país, estavam inseridas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgado em 1932, embora o "Plano de Reconstrução Nacional" proposto fosse muito mais um plano visando a organização e a administração do sistema educacional com base em princípios pedagógico-administrativos do que um plano nacional de educação a partir de objetivos, metas e recursos definidos (Horta, 1982).

Embora alguns autores considerem que o planejamento educacional seja da competência do Conselho Federal de Educação, fundamentados nos artigos 92 e 93 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Horta (1982) discorda dessa premissa, tendo em vista que, para ele, a idéia de plano não corresponde àquilo que era entendido como planejamento educacional, quando a referida Lei teve a sua redação final aprovada. É verdade que quando tal fato ocorreu, aceitava-se, plenamente, a idéia de que o planejamento educacional constituía-se numa atividade complexa, isto consistindo não apenas em estabelecer normas para a distribuição de recursos, mas elaborar um plano de educação integrado ao planejamento econômico e social. Esta visão era expressa pelos dirigentes do Ministério da Educação e pelos organismos internacionais ligados à educação.

Apesar dessa unanimidade de pensamento, Horta (1982) chama a atenção para o fato de que, nessa mesma época, três vertentes diversas davam sentido à palavra plano. A primeira delas revestia-se de uma conotação liberal, como apareceu no Manifesto dos Pioneiros e nos estudos que conduziram ao Plano Nacional de Educação de 1937. A segunda apresentava-se numa perspectiva de planejamento educacional integrado ao planejamento econômico e social global, defendida nas Conferências Interamericanas de Educação, sobretudo em Lima (1956) e em Punta Del Este (1961). A terceira vertente foi, exatamente, aquela que acabou prevalecendo no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), isto é, plano relacionado com a aplicação de recursos públicos federais destinados à educação (Fundos Nacionais de Ensino).

A principal diferença entre as duas primeiras vertentes mencionadas consiste no fato de que, na concepção liberal, o plano dizia respeito apenas à organização e à administração do sistema escolar a partir de princípios pedagógicos e administrativos e não um plano vinculado a objetivos, metas e recursos claramente estabelecidos, como ocorreu na perspectiva integrada ao planejamento sócio-econômico.

A idéia de plano de educação na perspectiva liberal, ou seja, diretrizes para a educação, foi a tônica da V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói, em dezembro de 1932, cujo objetivo principal, segundo Fernando Azevêdo, era apreciar sugestões de uma política escolar e de um plano de educação nacional para o anteprojeto da Constituição (Horta, 1982), a qual foi sancionada em julho de 1934, pelo Presidente Vargas. Esta idéia de plano relacionada a um conjunto de diretrizes deixou de existir, no dizer de Horta (1982), quando da aprovação da Constituição de 1946.

Por sua vez, a idéia de um plano no sentido de planejamento integrado ao planejamento econômico e social foi surgindo, gradativamente, consubstanciando-se com base em um espírito de nacional desenvolvimentismo, segundo Daland, citado por Horta (1982).

Todavia, foi no período 1956-1961 que a educação apareceu pela primeira vez, no planejamento brasileiro como meta setorial de um plano, começando a tomar vulto a ligação entre educação e desenvolvimento que evoluiu dos estudos, das discussões e dos trabalhos oriundos do Instituto Superior de Estudos Brasileiros — ISEB, e orientou a plataforma eleitoral de Juscelino Kubitschek, cujas diretrizes apresentadas em 1955, deram origem a um Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (Plano de Metas).

Conforme salienta Horta, a educação que aparecia como o 5.º setor do referido Plano, tinha a função específica de formar quadros técnicos necessários ao crescimento do país. Mas, para evitar reações categóricas dos educadores à função mencionada, afirmava-se, por outro lado, que a educação para o desenvolvimento não seria exclusivamente técnica, apresentando, também, objetivo ético e conteúdo humanístico. "A educação seria pré-condição essencial para o desenvolvimento econômico." (1982).

Como estágio intermediário entre essas posições extremas, desenvolveu-se no ISEB a idéia de que a educação, sem preceder ao desenvolvimento, deveria acompanhá-lo, a fim de atuar como instrumento de difusão de uma ideologia do desenvolvimento nacional, necessária ao progresso do país, "despertando no educando novo modo de pensar e de sentir a existência", no dizer de Álvaro Pinto (Horta, 1982).

Nas discussões que conduziram à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), entre as posições mais radicais dos que condicionavam a estrutura educacional à estrutura econômica e as mais liberais, de caráter doutrinário, pelas quais se defendia a liberdade do ensino e o direito da família e de grupos intermediários para escolherem, livremente, os objetivos que norteariam o processo educacional, surgiram posições mais cautelosas, delegando ao Conselho Federal de Educação, competência para elaborar o Plano Nacional de Educação referente aos fundos para os diversos graus de ensino.

Dentro deste contexto, as administrações estaduais sentiram-se estimuladas a elaborar planos estaduais de educação como ocorreu em São Paulo, no Governo Carvalho Pinto, e na Bahia, durante a gestão de Luiz Viana Filho.

No caso específico da Bahia, ao escolher Luiz Navarro de Brito, um técnico e professor pertencente aos quadros da Universidade Federal da Bahia e desvinculado da política partidária, para ocupar a Secretaria de Educação e Cultura, procurou o governador direcionar a educação no sentido de atender aos verdadeiros objetivos educacionais, ao contrário do que vinha ocorrendo nos governos anteriores, quando a secretaria era sempre dirigida por um político e orientada para atender, prioritariamente, aos interesses do seu próprio partido.

Por essa razão, a elaboração e a implementação do Plano Integral de Educação e Cultura do Estado da Bahia pelo Governo de Luiz Viana Filho, reveste-se de grande interesse pois representou, na época, uma mudança total e completa nas diretrizes político-administrativas governamentais.

Numa análise preliminar, poder-se-á inferir que o Plano antes referido alinha-se na perspectiva do planejamento educacional inserido no âmbito do planejamento econômico e social global. Isto porque, não somente apresenta no seu título a expressão "Plano Integral", como ainda, e sobretudo, considerando-se o lema adotado pelo Secretário Luiz Navarro de Brito que o idealizou e inspirou, lema este que serviu de título às várias publicações específicas da Secretaria de Educação e Cultura da Bahia que antecederam, o Plano e que se apresentam referenciadas na Bibliografia deste artigo: **Educação é desenvolvimento**.

A análise feita no presente trabalho justifica-se, plenamente, de um lado, pela relevância que o planejamento educacional tem no âmbito da educação, tendo em vista, que, através deste planejamento as atividades a ela relacionadas podem ser dimensionadas, tratadas e executadas de uma maneira consentânea com as disponibilidades financeiras, com a realidade social e com as efetivas necessidades comunitárias.

Por outro lado, justifica-se também, considerando que na década de cinquenta o planejamento experimentou uma fase de incremento, a partir das idéias e dos trabalhos dos denominados "estudiosos" do Instituto Superior de Estudos Brasileiros — ISEB, que incentivaram o período desenvolvimentista do Governo Kubitschek. Foi a partir daí que surgiu, efetivamente, no Brasil, o planejamento educacional cujos fundamentos orientaram e acenderam os debates, no Congresso, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) e a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação em 1962, do Plano Nacional de Educação, além da elaboração, em São Paulo, do Plano de Ação do Governo Carvalho Pinto, neste mesmo ano. Todavia, implantado no Brasil, a partir de 1964, um novo regime de governo com base no autoritarismo, apenas nesta mesma década de sessenta o planejamento educacional conseguiu manter-se em situação de relevo, incluído com a elaboração e implementação do Plano Integral de Educação e Cultura da Bahia (1968-1970).

Nos anos setenta porém, tal planejamento começou a ser relegado por força das próprias injunções do poder central, cada vez mais concentrador, tanto em termos de

soluções decisórias, quanto no de dotações orçamentárias e foi, praticamente, abolido uma vez que a problemática da educação era toda ela, no Brasil, politicamente, orientada no sentido da manutenção e do fortalecimento, cada vez maior, da situação então vigente. Mas, com o advento da redemocratização do país, ressurgiu o planejamento educacional como peça importante na engrenagem da administração pública de tal sorte que, em alguns estados, planos educacionais foram elaborados e estão sendo implementados, como acontece em Minas Gerais ou em Santa Catarina.

Face ao que foi mencionado no parágrafo anterior, importante se faz que, nessa fase final dos anos oitenta, se realize em seqüência ao que aqui foi mencionado, em estudo mais acurado, de maior profundidade sobre o assunto em pauta, no pressuposto de que, a partir dos seus resultados conclusivos, alguns dados possam ser coligados para o estudo da história da educação brasileira e alguns subsídios oferecidos para novos estudos que vierem a ser objeto de elaboração.

Summary

The initial ideas in respect of educational planning in Brazil appear in the Manifest of Pioneers of Brazilian Education (1932).

Considered generally a complex activity, Brazilian educational planning presents three different versions in relation to the meaning of the word plan.

The first of these has a liberal implication, as expressed in the Manifest of Pioneers; the second refers to educational planning integrated to the economic and to the social, defended in the Conference of Interamerican Education; third, which prevailed in the Law of Diretrizes and Basis of National Education (1961), is connected to the application of federal resources to education.

Considering the importance which educational planning has for education in the sense that it can be dimensioned, negotiated and executed in accordance with financial disponability, social reality and community necessity. Considering again, that although in the decade of the fifties the planning was greatly incremented, in the seventies, it began to decline in view of the centralized politics of the federal government. Finally, considering that the actual re-democratization of the country, a new impulse is being given to educational planning, justifying, perfectly an analysis such as the above, and the suggestion that three should be executed a more accurate study in order to make available contributions not only to the history of Brazilian education but also other studies which may be executed.

Referências Bibliográficas

01. BAHIA, Secretaria de Educação e Cultura. Plano de emergência, in **Educação é desenvolvimento**, 1 Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1967.

02. _____, Lei orgânica do ensino, in **Educação é desenvolvimento**, 3. Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1967.
03. _____, Lei da organização da EC, in **Educação é desenvolvimento**, 3. Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1967.
04. _____, Lei do estatuto do magistério público, in **Educação é desenvolvimento**, 3. Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1967.
05. _____, **Educação é desenvolvimento**. 5. Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1968.
06. _____, **Plano integral de educação e cultura**. Salvador, Imprensa Oficial da Bahia, 1969.
07. BRASIL, MEC. **Plano nacional de educação**. Rio de Janeiro, Gráfica Tupy Ltda, 1962.
08. COSTA, Jorge Gustavo da, **Planejamento governamental: a experiência brasileira**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1971.
09. DALAND, Robert Theodore, **Estratégia e estilo do planejamento brasileiro**. Rio de Janeiro, Lido, 1969.
10. HORTA, José Silvério Baia. **Liberalismo, tecnologia e planejamento educacional**. São Paulo, Editora Autores Associados/Cortez Editora, 1982.
11. LAFER, Betty Mindlin. **Planejamento no Brasil**. São Paulo, Perspectiva, 1984.
12. MEC – INEP. Lei de diretrizes e bases da educação nacional, in **Ensino superior. Coletânea de legislação básica**. Rio de Janeiro, Serviço Gráfico do IBGE, 1969.

REALIZANDO PESQUISA EDUCACIONAL NA BAHIA: ALGUMAS REFLEXÕES PESSOAIS

Robert E. Verhine*

Nesse artigo, gostaria de expressar algumas reflexões pessoais sobre meu desempenho como pesquisador, a partir de 1977, época em que cheguei a Salvador, como professor visitante da Universidade Federal da Bahia. Durante este período, participei de vários estudos que podem ser considerados "científicos". É, pois, sobre o processo de construção do meu trabalho, os caminhos que tenho percorrido, as percepções dos meus erros e acertos, as revisões e reformulações tanto a nível teórico quanto metodológico, que gostaria de compartilhar com o leitor, com a esperança de que esses "insights" sirvam, de alguma forma, à pesquisa na área educacional.

Para começar, deixe-me fazer uma breve revisão de quatro estudos "científicos" que realizei durante o tempo que estou na Bahia, uma vez que eles irão subsidiar a análise a ser empreendida neste artigo. O primeiro, conduzido nos meados dos anos 70, investigou as escolas do CNEC (Campanha Nacional de Escolas Comunitárias) em cinco cidades do interior da Bahia. A intenção original desta pesquisa, era a de testar a hipótese de que a adaptação da escola à realidade em que se encontra inserida poderia ser intensificada através de seu financiamento local. Conforme percebi, a CNEC fornecia um laboratório para testar tal hipótese porque suas escolas variavam substancialmente em relação à extensão dos fundos originários da comunidade. Por razões as quais me referirei brevemente, este estudo nunca chegou a completar-se conforme foi originalmente planejado, devido a problemas metodológicos relacionados a minha falta de familiaridade com as nuances do ambiente educacional brasileiro. Os dados, contudo, foram retrabalhados e o estudo foi publicado como parte de um livro sobre alternativas de educação escolar comunitária (Davis, 1981).

O segundo estudo compara a relação existente entre experiências educacionais alternativas e a aquisição de emprego em indústrias de Salvador. Utiliza uma linha de análise que desenvolve um modelo de equação estrutural que permite uma estimativa estatística dos efeitos (diretos e indiretos) de um conjunto de variáveis independentes, incluindo educação informal, não formal e formal, sobre a obtenção de emprego. Isto é, se quem busca emprego real-

mente o consegue ou não. Seus resultados foram publicados em vários periódicos (Verhine e Lehmann, 1983; Lehmann e Verhine, 1986).

O terceiro estudo é similar ao segundo, embora aqui a variável dependente seja a obtenção de renda e status e não a aquisição de emprego. Também, os informantes eram empregados na indústria e não desempregados procurando emprego (Verhine, 1989).

Finalmente, coordenei um estudo financeiro pela Secretaria de Educação da Bahia sobre as causas da evasão e da repetência escolar. A pesquisa constou de duas partes: um levantamento de dados envolvendo 11 municípios e um estudo de caso focalizando quatro escolas em contextos diferentes (Verhine e Pita de Melo, 1988).

Todos esses quatro estudos seguem os ditames do rigor científico e têm sido disseminados entre membros da comunidade acadêmica e, de alguma forma, por eles aceitos. Contudo, ao refletir sobre esses trabalhos, venho os focalizando de uma maneira bem crítica. Para explicitar quais são essas questões, e, mais importante ainda, para sumarizar o que tenho aprendido das minhas reflexões sobre essas experiências, considerarei tais estudos em termos de: 1) formulação do problema, 2) quadro teórico, 3) conceitualização e mensuração de variáveis, 4) amostragem, 5) coleta de dados e 6) análise de dados.

Formulação do Problema: Todos os problemas foram elaborados antes do trabalho de campo e, em cada caso, eles foram rigidamente mantidos, pelo menos, até estágios avançados da análise de dados. Tal rigidez, agora percebo, nem sempre é apropriada. Essa constatação torna-se especialmente evidente no estudo da CNEC onde, como já mencionei, a pesquisa foi planejada para testar a hipótese relativa ao efeito do financiamento local sobre a escola. Logo no início, tornou-se claro que a realidade era diferente daquela que havia sido antecipada. As escolas do CNEC que eram baseadas em fundos locais representavam justo aquelas que não haviam conseguido assistência externa. Em outras palavras, eram as menos dinâmicas, sem liderança, com pouco apoio político das autoridades locais e, como consequência, com quase nenhum suporte econômico para funcionar. Essas escolas eram as menos adaptadas ao contexto local, contrariando assim a minha hipótese inicial. A dependência do financiamento local era um sub-produto dessa falta de

*Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

adaptabilidade e não sua causa. Eu poderia ter ajustado meu problema enquanto ainda no campo e ter continuado o estudo, focalizando a questão da adaptabilidade, mas, ao invés disso, apeguei-me às questões originais rigidamente estabelecidas. Se eu tivesse sido flexível o bastante para fazer os ajustamentos necessários evidenciados na fase de levantamento dos dados, meu produto final teria sido de melhor qualidade.

Como já mencionado, o problema desse estudo, bem como os das outras investigações que foram sumarizadas, foi definido fora do contexto pesquisado. Em três casos, a definição foi feita com base na literatura. No quarto caso, que tratou da evasão e repetência, o problema foi colocado pela SEC/Ba. Somando-se a descoberta da necessidade de flexibilidade para ajustar a dinâmica do problema e situações específicas enquanto a coleta e a análise dos dados progrediam, aprendi também que os problemas externamente definidos são freqüentemente inadequados. Um exemplo disso é a preocupação com a repetência escolar no estudo da SEC/Ba. Ficou evidenciado que, em algumas áreas rurais isoladas, a repetência não constituiu um problema. De fato, o fenômeno tecnicamente existe, porém, no contexto das escolas multiseriadas, onde a diferenciação de séries não é muito distinta, a repetência é algumas vezes vista pela comunidade como retenção. O fato de que a criança permanece na escola (seja como repetente ou não) é considerado positivo e não negativo. Um contato anterior mais íntimo com o contexto do estudo poderia ter me capacitado para definir mais apropriadamente o problema, sem deixar de lado a questão mais geral das causas do fracasso escolar.

Gostaria de ressaltar que, ao enfatizar a necessidade de maior flexibilidade e maior relevância no conteúdo do problema, não estou sugerindo que o pesquisador vá para o campo sem nenhuma idéia do que pretende fazer. Em minha opinião, ele necessita de temas claramente definidos e de um conjunto de questões gerais. Contudo, sub-questões mais específicas devem estar abertas ao ajustamento e adaptação enquanto a pesquisa progride.

Quadro Teórico: A principal questão aqui colocada está ligada àquela já mencionada quando focalizei a pertinência do problema. Os fundamentos teóricos são geralmente desenvolvidos antes do trabalho de campo e nem sempre são diretamente relevantes ao contexto do estudo. Muitas vezes são importados de uma outra realidade, e, comumente, representam o pensamento de grupos ou sociedades dominantes. Por exemplo, meu raciocínio para o financiamento local das escolas foi baseado numa interpretação idealizada da experiência norte-americana. Não foram antecipadas as implicações dos propósitos para as comunidades brasileiras locais, onde o poder político tende a ser centralizado, a corrupção é freqüentemente flagrante, a profissionalização da educação está ainda em seus estágios nascentes e onde não há precedentes históricos dessa forma de financiamento. Em outros termos, o financiamento local em certos contextos brasileiros pode representar meios de fortalecimento dos interesses das elites locais, sendo esses inimigos do bem-estar da população como um

todo.

Meus estudos sobre aquisição de emprego, renda e status do trabalhador, foram também derivados de orientações não contextualizadas, importadas. Esses trabalhos basearam-se em estudos sobre mobilidade ocupacional realizados nos Estados Unidos e na Europa e, como tal, falharam ao não considerar de forma adequada a realidade política e estrutural da produção capitalista. É claro que perspectivas teóricas com ênfase no conflito e na luta de classe existem fora do Brasil, mas suas implicações para uma compreensão da relação trabalho/educação não se tornaram claras até que, como pesquisador, fui absorvendo as interpretações brasileiras dessas realidades, após algum tempo de experiência na área.

Neste sentido, a meu ver, o tempo necessário para tal compreensão poderia ter sido menor, se minha abordagem teórica não fosse tão tradicionalmente positivista. Caso não tivesse adotado uma abordagem teórico-metodológica com ênfase na manutenção da distância — na busca da objetividade — entre pesquisador e objeto pesquisado, eu poderia ter sido capaz de, mais rapidamente, adaptar e construir minha orientação teórica tendo em vista as circunstâncias locais. Agora, acredito que o desenvolvimento de um quadro teórico apropriado e a formulação de um problema adequado demandam um envolvimento profundo com o contexto a ser estudado.

Conceitualização e Mensuração de Variáveis: Os significados diferem de uma cultura (ou sub-cultura) para outra. A literatura está repleta de exemplos de visões restritas e de preconceitos culturais nas definições de variáveis escolhidas para pesquisa. Assim, um conhecimento de significados dentro das situações de um determinado estudo é uma pré-condição necessária para tais definições. Também as definições e mensurações devem ser suficientemente flexíveis para permitir ajustamentos durante o curso de pesquisa, à medida que compreensões mais profundas são adquiridas.

Alguns problemas relativos a conceitualização e mensuração de variáveis são evidentes em minha própria pesquisa. Um exemplo diz respeito ao desenvolvimento de uma escala de status para a pesquisa sobre evasão e repetência. Nesse caso, tomei o cuidado de usar como referencial um instrumento construído no Brasil e, então, fiz alguns refinamentos envolvendo um "painel" de "experts" no assunto. Ainda assim, percebo agora que a escala não foi adequada. O instrumento original foi desenvolvido em São Paulo nos anos 60. O painel de "experts" foi constituído de profissionais da classe média urbana (professores universitários e funcionários do governo). Conseqüentemente, essa escala não foi apropriada para alguns aspectos da pesquisa. O trabalho de campo, por exemplo, revelou que o "status" de professor da escola primária varia substancialmente de lugar para lugar. Esse fato tornou-se evidente quando se interrogou a pais e crianças sobre o que essas últimas gostariam de ser quando se tornassem adultos. Na zona rural o desejo de ser "professor" era maior do que nas cidades, mesmo quando se sabe que é na cidade que o professor tem uma qualificação mais formal e

recebe um pagamento mais elevado.

A idéia de uma escola adaptada foi um outro conceito que descobri ter significado diferente em contextos diferentes. Uma escola adaptada foi geralmente interpretada pelas pessoas do estudo como "relevante", e o que era considerado como relevante pelas pessoas de uma localidade nem sempre correspondia ao ponto de vista de pessoas de outra. No contexto da capital, onde se percebe que as oportunidades de mobilidade estão presentes, considerou-se que uma escola adaptada era aquela que estava relacionada com as demandas locais do mercado de trabalho. Por outro lado, no contexto do interior, onde as estruturas de oportunidades são vistas como muito mais restritas, foi considerada uma escola adaptada aquela que conferia um status social via manutenção de um currículo tradicional, ou que fornecia um canal de saída da comunidade local para outra mais urbana. Eu, infelizmente observei adaptabilidade apenas nos termos da primeira interpretação. Minha conceitualização foi "inapropriada" precisamente naquelas comunidades onde eu havia suposto que a adaptação era mais desejada.

Poderia listar muito mais exemplos. No entanto, o ponto a ser salientado é o de que a conceitualização e a operacionalização de variáveis exigem uma compreensão clara tanto do esquema teórico e analítico da pesquisa quanto do contexto sócio-cultural, na qual ela está inserida. Assim, sugere-se que as mensurações específicas devam ser feitas somente quando houver um certo grau de envolvimento com as realidades estudadas:

Amostragem: Em todos os meus estudos tenho tentado usar técnicas de amostragem cientificamente aceitáveis. Baseado em minhas experiências, conclui que nessas e em outras pesquisas, há uma tendência de enfatizar em demasia a amostragem. A falta de parâmetros para a população e o fato de se contar com fontes secundárias não confiáveis, fazem com que mesmo a amostra mais cuidadosamente planejada tenha dúvida de qualidade. Também, o tempo gasto em tais procedimentos é frequentemente desfavorável à pesquisa porque resulta em amostras grandes demais para permitir uma investigação em profundidade. Por exemplo, a fórmula convencional para calcular o tamanho de uma amostra resulta em cerca de 400 casos (isto pode ser reduzido via estratificação, mas ainda assim é difícil conseguir um número abaixo de 300) (ver Richardson, 1985). No caso do estudo sobre evasão e repetência, a amostra na etapa "survey" foi tão grande que, nas entrevistas, as observações tornaram-se muito superficiais para gerar compreensões significativas. Somente na segunda fase da pesquisa, quando foi realizado um estudo de caso envolvendo apenas quatro escolas, foi possível focalizar em profundidade e contextualizar o trabalho. Em resumo, a meu ver, na maioria das pesquisas na área de educação, uma amostra selecionada de forma rigorosamente científica deveria ser uma preocupação secundária, e, de fato, constata-se que uma ênfase muito grande nos procedimentos de amostragem pode até prejudicar a qualidade do produto final.

Coleta de Dados: Todos os estudos já mencionados se apoiaram em entrevistas estruturadas como principal meio de coletar informações. Minha experiência sugere que essa prática comporta severas limitações. O estudo sobre evasão-repetência foi particularmente instrutivo a esse respeito porque, como já foi dito, inicialmente foi realizado um "survey" e, como segundo passo, desenvolvido um estudo de caso em profundidade. Nas entrevistas do "survey" foram feitas perguntas ao professor ligadas às suas práticas de planejamento e recuperação. Através dos estudos de caso, descobri que as respostas do survey a essas questões não eram realmente comparáveis, desde que não havia consenso sobre o significado de "planejamento" e "recuperação". Similarmente, no survey foram formuladas aos pais uma série de questões para obter uma idéia de suas atitudes em relação à qualidade da escola de seus filhos. As respostas indicavam uma visão muito positiva. Os estudos de caso, contudo, revelaram que a maioria dos pais tem profundos sentimentos de reserva sobre a escola, e, em particular, sobre os professores envolvidos. Tais observações só se tornaram aparentes depois de uma interação informal intensa entre pais e pesquisadores. É claro que algumas dessas limitações das entrevistas estruturadas podem ser eliminadas através de um trabalho piloto efetivo e de pré-testagem. Assim, eu não estou sugerindo que tal técnica deva ser necessariamente abandonada. O que estou propondo é o emprego de uma variedade de técnicas — uma abordagem conhecida como triangulação — e, em particular, chamando a atenção para a importância do uso da observação participante e da entrevista não estruturada em algumas fases da coleta de dados.

Análise de Dados: Meus estudos sobre educação e o mercado de trabalho são de natureza quantitativa. Meu estudo da CNEC foi essencialmente qualitativo, mas foi concluído em um período em que conhecia muito pouco sobre esta forma de análise. A pesquisa sobre evasão e repetência foi também mais qualitativa do que quantitativa, e nesse caso, foi utilizada a análise de conteúdo em um nível razoavelmente avançado. O uso, ao mesmo tempo, de abordagens qualitativas e quantitativas parece apropriado, especialmente à luz das recomendações já feitas, relativas à triangulação. O que necessita ser enfatizado, entretanto, é a importância de perceber a análise como um processo contínuo que começa desde a primeira entrada no campo. Conforme já colocado, o investigador deve ser capaz de especificar questões, formular hipóteses e definir conceitos enquanto mergulha nos contextos a serem estudados. Essas atividades exigem uma compreensão sistematizada, e tal compreensão se origina da análise de dados. Assim, os processos de coleta e análise de dados devem estar intimamente interligados. A prática tradicional de realizar a análise somente após os dados terem sido coletados não é consistente com a própria dinâmica da pesquisa social. Neste sentido, é importante que o pesquisador em educação não dicotomize o quantitativo e qualitativo. Ele deve percebê-los como aspectos presentes em qualquer fenômeno analisado, ainda que, em determinados momentos seja dada mais ênfase a um do que a outro.

Imagino que o leitor já percebeu que tenho caminhado no sentido de reconhecer o valor daqueles métodos de pesquisa denominados de qualitativos, etnográficos ou antropológicos. De fato, ao ler a mais recente literatura sobre métodos qualitativos/etnográficos vai encontrar de forma articulada, todas as implicações existentes dessa análise crítica que faço do meu próprio trabalho. Tal literatura enfatiza a importância de estender o tempo do trabalho de campo, da observação e da participação, assim como, da proximidade entre pesquisador e objeto pesquisado. Seu foco é micro, dando prioridade a contextualização de realidades específicas. Tende também a ver o fenômeno social como algo mais específico e multidimensional do que replicável, generalizável e claramente definido. Segundo Bogdon e Taylor (1975), operar de forma qualitativa é tentar reduzir a distância entre os sujeitos e o pesquisador, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Dessa forma, o pesquisador em educação deve esforçar-se para incorporar em sua metodologia aspectos da abordagem qualitativa. Esses aspectos incluem elaboração do problema de forma dinâmica e flexível, construção indutiva do quadro teórico, preferência por estudos de caso em vez de amostras representativas, uso de dados oriundos de um conjunto de técnicas, criação de categorias de análise enquanto parte do processo de análise, integração da análise de dados com a coleta de dados, uso de equipes de pesquisa como meio de maximizar a variedade de observações e interpretações e inclusão de sujeitos da pesquisa como parte do processo de validação (Dobbert, 1982; Ludke e Andre, 1986).

Não estou sugerindo, contudo, que todo pesquisador deva se tornar um antropólogo. Priori (1975), um importante economista americano, tem mostrado como os métodos qualitativos podem ser utilizados dentro de uma estrutura rigorosa de análise econômica. Não há razão para que o historiador, sociólogo ou educólogo não possa adotar uma visão similar. Também não estou negando as contribuições significativas dos pesquisadores positivistas, embora perceba a importância de se considerar as preocupações tanto dos fenomenologistas (isto é, significados simbólicos, representações, etc.) quanto dos neo-marxistas (isto é, contextualização histórica, processos de poder e conflito, etc.). Mas, a despeito das eviden-

tes limitações do positivismo, ainda considero válida sua ênfase em fatos e causas, no empiricismo, no rigor científico em nome da objetividade e na busca de tendências que possam ser generalizáveis. Parece-me, entretanto, que cada um desses itens poderia ser enriquecido pela utilização de aspectos teóricos e metodológicos da abordagem qualitativa. O próprio confronto implícito na adoção de enfoques alternativos deve gerar novas compreensões, novas interpretações da realidade social.

Referências Bibliográficas:

01. BOGDON, R. e S. Taylor. *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York, John Wiley & Sons, 1975.
02. DAVIS, D. (org.) *Communities and Their Schools*. New York, McGraw-Hill, 1981.
03. DOBBERT, M. L. *Ethnographic Research: Theory and Application for Modern Schools and Societies*. New York, Praeger, 1982.
04. LEHMANN, R. e R. Verhine, Educação e Obtenção de Empregos Industriais no Brasil: Para um Modelo Causal Aprimorado, *Pesquisa e Planejamento Econômico*, 16 (3), dez, 1986: 621-646.
05. LUDKE, M. e M. Andre. *Pesquisa Qualitativa*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1986.
06. PRIORI, M. J., Notes for a Theory of Labor Market Stratification, em R. Edwards, M. Reich e D. Gordon, *Labor Market Segmentation*. Lexington, Mass., D. C. Heath, 1975.
07. RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo, Atlas, 1982.
08. VERHINE, R. E. Realização Ocupacional e Educação Formal, Não Formal e Informal, em A. Z. Kuenzer, et. alii., *Educação e Trabalho*. Salvador, Fator, 1989: 75-94.
09. VERHINE, R. E. e R. H. Lehmann, Obtenção de Emprego Industrial como Função de Educação Não-Formal, *Cadernos de Pesquisa*, 47, nov., 1983: 53-63.
10. VERHINE, R. E. e A. M. Pita de Melo, Las Causas del Fracaso Escolar: el caso del estado de Bahia em el Brasil, *Perspectivas*, 18 (4), 1988: 593-604.

OS INTUITOS DE UMA CARTA

José Newton Alves de Sousa *

Uma vivência de muitos anos – Até aos 19 anos, vivi e estudei numa cidade¹, onde os grêmios literários eram numerosos e atuantes. Havia, mesmo, uma tradição gremista, viva e próspera, naquela urbe sulcearense.

No Seminário S. José, o Grêmio Sete de Setembro; no Ginásio do Crato, primeiramente, o Grêmio 3 de Maio e, já na segunda metade da década de trinta, o Centro Tristão de Athayde, de que cheguei a ser presidente; na Associação Comercial do Crato, o Grêmio Literário e Cívico José de Alencar; no Colégio Santa Teresa, a Hora Pedagógica Everardo Backheuser², funcionando junto à Livraria Comercial, a Associação Cratense Pró-Cultura, cujos fundadores, em julho de 1988, lhe festejaram o cinquentenário³; em sede localizada na Praça Siqueira Campos, a Seção cratense do Centro Estudantil Cearense⁴.

Em 1941, aluno do 5.^o ano ginasial, cujo término me asseguraria o pomposo título de Bacharel em Ciências e Letras, como de regra no tempo, participei em Fortaleza, com alguns colegas, do Primeiro Congresso Cearense de Estudantes Centristas, certame em que apresentei um trabalho sobre o papel dos Jesuítas na formação da nacionalidade brasileira.

Em tempos mais recuados, funcionara, também em Crato, um sodalício denominado "Romeiros do Porvir", a que pertenceu o Prof. Antônio Martins Filho, Membro Correspondente da Academia Baiana de Educação, e primeiro Reitor da Universidade Federal do Ceará, o qual, ainda hoje, e reiteradamente, proclama quanto fora útil a sua formação cultural aquela remota e singular agremiação interiora.

Vindo para Salvador, em 1942, trazia comigo essa vivência gremista, o que me levaria a estimular, em minhas aulas de Português e Literatura, o gosto das Letras e das associações literárias.

Reunindo alguns idealistas, professores e alunos, propus a fundação do Centro Cultural Jackson de Figueiredo, que teve marcante desempenho, ao lado do Centro Cultural Teodoro Sampaio, fundado pelo Prof. Antenor, e da Academia dos Faiscadores e Ensaístas das Letras (AFEL), fundada pelo Prof. Sócrates Marback.

Infelizmente, tais escolas de iniciação cultural e de civisco praticamente inexistem hoje, com aquelas características, aquele idealismo e aquela combatividade associativa de antes.

Por outra parte, o ensino de Literatura Portuguesa e de Literatura Brasileira, despertou-me especial interesse pelas Academias e Arcádias, que tiveram o seu lugar ao sol na história de nossas Letras.

No campo religioso, vivera eu também agradável e proveitosa experiência, ainda em Crato, quando tive o ensejo de fundar, em 1951, ano que fiquei na terra natal, o Centro Mariano de Cultura, que periodicamente promovia conferências sobre temas diversos, dentro dos ideais que o inspiraram.

O período de 1960 a 1971, vivi-o em Crato, a cuja Faculdade de Filosofia, que me coube dirigir, propus, felizmente com êxito, a criação de alguns centros de Cultura: o Centro de Estudos Portugueses, o Centro de Cultura Hispânica, o Centro de Estudos Norte-Americanos.

De novo em Salvador (julho de 1971) e decorridos os primeiros semestres, ocorreu-me a idéia de sugerir ao dinâmico e saudoso Mons. Manoel de Aquino Barbosa, do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia e da Academia de Letras da Bahia, a fundação, com sede na Basílica N. S. da Conceição da Praia, de uma Academia Concepcionista de Letras, que não chegou a concretizar-se. A iniciativa seria para marcar o "Ano da Padroeira" (N. S. da Conceição da Praia) que então se comemorava⁵.

Em setembro de 1972, assinei, com o Revmo. Pe. José Manuel Ruiz Sánchez, S. J., uma proclamação⁶ objetivando fundar uma Academia de Letras e Artes em louvor de Nossa Senhora⁷. Daí, a "Mater Salvatoris"⁸ instalada no dia 18 de junho de 1976⁹.

Academia Baiana de Educação

Sentia falta, porém de outra entidade, que fosse de elevado nível, funcionando na área da Educação, e não coincidindo, em sua natureza específica, com Escolas, Faculdades ou Institutos de Educação.

Tomei, nessa altura, a deliberação de endereçar ao Prof. Raymundo Nonato de Almeida Gouveia a carta que abaixo vai transcrita:

Salvador, 11 de junho de 1979.

Prezado e ilustre colega professor
Raymundo Nonato de Almeida Gouveia:

Temos tido oportunidade, ultimamente, de trocar idéias sobre desagradáveis problemas que se vêm avolumando no universo educacional brasileiro.

Ambos lamentamos, mais de uma vez, doutrinas em voga e atitudes em prática, de que discordamos ou a que fazemos restrições, como educadores que temos procurado ser.

De minha parte, sempre considerei o prezado colega realmente modelar na competência e na postura docente que o caracterizam.

*Professor da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia

Por este motivo, julgo oportuno consultá-lo sobre a conveniência e oportunidade de ser fundada, nesta Capital, a Academia Baiana de Educadores, cujos objetivos, entre outros, seriam:

- a) contribuir para o fortalecimento do ideal pedagógico, à luz da Ciência e da Fé;*
- b) reverenciar a memória de educadores que se distinguiram por suas virtudes profissionais, por sua vida e por suas obras;*
- c) unir educadores atuais, desejosos de manter o magistério em alto nível de qualidade profissional e educacional.*

Temos, na Bahia, graças a Deus, pessoas em condições de formar um tal sodalício.

E o professor Raymundo Nonato de Almeida Gouveia, é, em meu entender, o nome capaz de aglutiná-los. Seriam pessoas, obviamente, experimentadas no magistério, com obras publicadas, ou que, pelo menos, tivessem uma atuação educacional suficiente para justificar-lhes um lugar na entidade.

Aceite, meu caro Presidente (é este o cargo que, na futura Academia, à justa lhe caberá) esta "provação" amiga que formulo com simplicidade, mas com muita confiança.

Cordialmente,

José Newton Alves de Sousa

O Professor Raymundo Gouveia, médico, humanista, poeta, e escritor professor de largo tirocício e inegável competência, membro de várias entidades culturais, afigurou-se-me a pessoa talhada para convocar educadores, aqui nascidos ou residentes, que de boa mente acolhessem a idéia da fundação de uma Academia dessa natureza.

Não idealizava, como se vê, uma Academia de padrão universitário stricto sensu, de exigências que envolvessem títulos formais de nível superior, posto que a estes lhes houvesse de reconhecer a devida importância.

Imaginava para a Academia, como esta carta sugere, três principais objetivos, que a seguir comentarei.

- a) Contribuir para o fortalecimento do ideal pedagógico à luz da Ciência e da Fé — O ideal é inspiração, é impulso teleológico. No magistério, é luz e força, garantia de perseverança e perene incentivo ao desenvolvimento dos educadores, dos educandos e da Educação. Sem ele, ficamos no imobilismo sem horizonte, no pragmatismo meramente reivindicatório. O ideal é energia interior a comandar as ações, a superar obstáculos, a fazer galgar patamares de ascensão. Sem ele, o quotidiano é insípido, oneroso e aborrecido, e os deveres emperrantes e custosos.*

Magistério sem ideal semelha um dia sem sol, uma vida sem sentido.

E quando o educador o descobre e o alimenta, sem perder o senso de realidade, encontra suficiente razão para

não esmorecer nem desistir em seu dignificante itinerário profissional.

Se a consciência dele é aclarada pela Ciência e pela Fé, então se reduplica sua própria capacidade de motivar-se e de ir e fazer avante, apesar das adversidades, incompreensões e outros obstáculos.

- b) Reverenciar a memória de educadores que se distinguiram por suas virtudes profissionais, por sua vida e por suas obras.*

Reverenciar a memória — Registram os léxicos que reverenciar é tratar com reverência, venerar, honrar, adorar. Também pode significar: fazer reverência; saudar ou cumprimentar respeitosamente; obedecer, acatar.

Ora, meu intuito, ante a dimensão semântica do termo reverenciar, excluía qualquer impropriedade ou exagero, pois o sentido básico e essencial era o de respeitar, resgatar e validamente homenagear a memória de educadores merecedores deste nome. Há vidas incolores e medíocres. Também no magistério isto infelizmente acontece. Mas, sobrepondo-se a "tão apagada e vil tristeza", existiram no magistério, (como afortunadamente ainda existem), vidas que se impuseram pelo relevo de seus atos e de seus méritos, pela coerência entre os ideais e a prática, pela exemplaridade retilínea e sem desdouro. Educadores de todos os níveis, às vezes sem láureas nem diplomas, mas que foram presenças dinâmicas, formadoras e transformadoras, consagrando-se plenamente à sublime causa a que foram chamados. Formaram gerações e gerações de moços, com a mesma chama interior a crepitar-lhes na alma idealista e realizadora. Merecem ser lembrados pelo que foram, pelo que inspiraram pelo que deixaram de bom e de belo, no exercício da profissão.

Educadores que se distinguiram por suas virtudes profissionais, por suas vidas e por suas obras — Sim, educadores vivendo o magistério em qualquer grau, entesourando méritos que jamais deviam cair em esquecimento. Educadores de apenas o Curso Normal (o benemérito Curso Normal de um ontem ainda tão recente). Educadores graduados ou pós-graduados, que fizeram do educar, mais do que um meio de vida, um devotamento oblato.

Quantas dessas vidas continuam olvidadas, injustamente olvidadas, quando o recordá-las, reverentemente, seria, além de um ato de justiça, um estímulo ao reencontro dos de agora com altíssimos padrões da dignidade docente, de um passado grandemente honroso para a Bahia e o Brasil.

- c) Unir educadores atuais, desejosos de manter o magistério em alto nível de qualidade profissional e educacional — Unir agremiativamente, numa Academia específica, aqueles que manifestassem o efetivo desejo de manter o magistério em condições de, ao mesmo tempo, dignificar a profissão e a Educação.*

E tais educadores são numerosos nesta culta e nobre Cidade do Salvador. Muitos educadores desse porte, com propósitos desse calibre. Uni-os institucionalmente numa

Academia. Academia capaz de dar realidade e sentido aos itens a e b, acima.

Seriam convocados pelo grupo fundador, sob o comando do eminente Prof. Raymundo Nonato de Almeida Gouveia. Trocar-se-iam idéias, aplainar-se-iam terrenos, abrir-se-iam caminhos, concretizar-se-ia, enfim, a idéia.

O Prof. Raymundo Gouveia, ao receber minha carta, leu-a, meditou-a e aguardou ocasião oportuna para dar-me uma resposta concreta.

Mais de uma vez, em encontros fortuitos, dizia-me de como a idéia lhe amadurecia no espírito, e de como ia tomando corpo, à medida que a irradiava entre colegas, a partir do sobrinho, o combativo Prof. Hermano José de Almeida Gouveia, de assinalados serviços à causa da Educação e das Letras na Bahia¹⁰.

Um dia fez-me a comunicação que eu, sem pressa, aguardava. A Academia ia sair. E saiu, não como Academia Baiana de Educadores, mas como Academia Baiana de Educação, o que não modificava, substancialmente, a idéia inicial. Deu-se a fundação a 9 de setembro de 1983¹¹. Soba presidência do Prof. Raymundo Gouveia, a Academia viveu os primeiros quatro anos. Os quatro seguintes, sob a do Prof. Hermano.

Assume-lhe, agora, a presidência, o Prof. Edivaldo Machado Boaventura.

O ontem idealista e heróico veio desaguar num hoje incontestavelmente promissor.

Nenhum de nós, que a integramos, tem o direito de omitir-se.

Todos nós obrigamos a fortalecer, prestigiar, fazer duradoura a Academia Baiana de Educação.

Nela, os que lhe patrocinam as Cadeiras, ou os que tiveram seus nomes lembrados para Sócios, os que nela não figuram como Patronos nem Membros, mas viveram uma vida de magnitude educacional, serão ali recordados e reverenciados.

Agora e sempre.

Notas Explicativas:

01 A cidade do Crato, sul do Ceará, é um centro de cultura, que já teve, circulando no mesmo período, nada menos do que seis revistas: "Itaytera" (órgão do Instituto Cultural do Cariri), "Voz de Santa Teresa" (órgão da Congregação das Filhas de Santa Teresa), "Hy, hy-té" (órgão da Faculdade de Filosofia do Crato), "Plenitude" (órgão do Centro Pedagógico Medianeira), "Revista de Poesia" (órgão do Clube Caririense de Poesia) e "IC-Revista", depois "Região", (fundada e dirigida por Oswaldo Alves de Sousa).

02. Everardo Backheuser era, de fato, uma presença nos meios educacionais cratenses, traduzida em livros e artigos.

O Curso Normal do Colégio Santa Teresa de Jesus o homenageou, dando-lhe o nome à Hora pedagógica, de brilhantes realizações. "Técnica de Pedagoga

Modernista", de 1936, teve, ali, largo uso e grande repercussão; foi, verdadeiramente, um manual de base a inspirar professores e normalistas. Artigos de Backheuser, publicados em revista católica especializada em educação, eram lidos e comentados com entusiasmo. Lembro-me que, durante uma aula de Física ou de História Natural, o professor (Pe. Antônio Feitosa) nos leu e comentou um artigo de Everardo Backheuser, para nos mostrar como procedia um bom cientista.

03. A Associação Cratense Pró-Cultura era uma interessante agremiação estudantil, que funcionava nos fundos da Livraria Comercial, sob a liderança de Luís de Carvalho Maia, nosso prezado colega e livreiro por vocação. Em Fortaleza, anos depois, fundou a Livraria Renascença, ponto de encontro de intelectuais da própria terra e doutras partes.

Cada membro da A.C.P.C. tinha um Patrono vivo, escritor ou poeta, de quem, não raro, recebia publicações. Meu patrono era Alceu Amoroso Lima, Tristão de Athayde, que me enviou um exemplar de "Elementos de Ação Católica", Editora ABC, Rio de Janeiro. O livro, que conservo com muito carinho, é autografado e traz a data de novembro de 1937.

Os membros da A.C.P.C., também mandavam cartas a outros escritores ou poetas, além do Patrono. Assim é que, de minha parte, seguiu missiva para Luiz da Câmara Cascudo e Mário de Andrade. Do primeiro recebi um exemplar de "Viajando o Sertão" e do segundo, uma longa carta, cuja perda terei sempre de lamentar.

04. Nessas agremiações, não apenas os temas tipicamente literários eram tratados, entre declamações e, por vezes, cantos, mas, não raro, temas da atualidade religiosa, filosófica, política, sociológica, iniciando os jovens na arte de falar em público e incentivando-os ao associativismo, ao estudo de assuntos de relevo cultural, etc.

05. A sugestão foi através de carta que vem publicada, nas páginas 101 e 102 do vol. IV da "Coleção Conceição da Praia" — 1975.

06. Esta proclamação vem estampada no "Documentário n.º 1", da Academia, 1988.

07. A denominação "Academia de Letras e Artes em louvor de Nossa Senhora" foi sugerida pelo confrade João Fernandes da Cunha.

08. O Revdmo. Pe. José Manuel R. Sánchez, S. J. que, por modéstia, não quis figurar entre os Membros Fundadores, sugeriu a denominação adotada: Academia de Letras e Artes "Mater Salvatoris".

09. Com as seguintes palavras, o Desembargador Antônio Carlos Souto iniciou seu discurso de posse, proferido na solene sessão de instalação, sob a presidência do Eminentíssimo Senhor Cardeal Dom Avelar

Brandão Vilela, de saudosa memória, sessão que foi realizada no auditório do Instituto Feminino da Bahia, em 18 de junho de 1976:

"Com sincero desvanecimento, presido, nesta hora, a solene instalação da Academia de Letras e Artes "Mater Salvatoris", entidade cultural, cuja mira é reavivar a personalidade da excelsa Mãe de Deus no campo das boas letras e da arte sadia".

O Senhor Cardeal Brandão Vilela foi o Primeiro Presidente de Honra da Academia; a ele sucede o atual Arcebispo de São Salvador da Bahia e Primaz do Brasil, S. Eminência Dom Frei Lucas Moreira Neves, O. P.

- 10 Segundo o Prof. Hermano José Gouveia Neto, outros professores, ele inclusive, tiveram idéia semelhante.
- 11 Foi a Academia Baiana de Educação fundada em 09/09/1983, data em que se comemorou mais um aniversário de nascimento de Abílio César Borges, o Barão de Macaúbas.

Summary:

Contributing to the history of the Baian Education Academy, the author makes a retrospective of his associative life since the secondary school at Crato, state of Ceará,

where there was a vigorous partnership tradition related to some manifestations in which he had participated.

After receiving his Bachelor's in Sciences and Literature he continued linked to those movement and suggested in 1975 the foundation of the Concepcionist Academy of Literature seated at Church of Nossa Senhora da Conceição da Praia. However, at that time such a project was not concretized.

Later on this idea became reality with the appearance of the Literature and Arts' Academy "Mater Salvatoris", installed in 18/07/1976.

In 1979, the author sent a letter to Prof. Raymundo Nonato de Almeida Gouveia, proposing the foundation of an academy that could aggregate educators born or living in Bahia with the following aims: a) to contribute to the strengthening of pedagogical ideal in the light of Science and Faith; b) to revere the memory of the educators who distinguished themselves by their professional virtues, their lives and their work; c) bring together the present educators desirous to keep the professorship in a high level of professional and educational quality.

The author analyses the three above aims and shows how the Professor Raymundo Nonato de Almeida Gouveia proceeded to gather a group of educators to found the Baian Education Academy, for whose strengthening and continuity all his members are convoked.

DISCURSO DE POSSE NA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

Lêda Jesuíno dos Santos*

Neste momento que se configura nesta minúscula partícula de tempo subtraída ao infinito e dentro desse imenso espaço que é o universo, por nímia gentileza vossa e compreensível generosidade, encontramos-nos entre vós. E o estar entre vós estimula-nos a ser como vós.

Vós, os acadêmicos que aqui fazem florescer o inestimável potencial bio-psico-sócio-espiritual que guardado cuidadosamente, como o vinho na adega, amadureceu e foi transmutado. Os conhecimentos e as potencialidades de cada um de vós em particular e de todos em geral, por certo que em sabedoria se consubstanciaram e nesta academia devem encontrar, por forças da intrínseca natureza da instituição, o clima consentâneo para o exercício do SER, para o crescer e o prosseguir em direção as nossas metas existenciais.

O "estar entre vós" portanto deve nos estimular a ser como vós. Este imperativo natural assusta-nos e intimida-nos, não só pela exata dimensão das nossas possibilidades e limitações devidamente balanceados com saldo negativo, mais limitações que possibilidades, mas, também, pelo fato incontestado de estarmos neste instante histórico do nosso país, mais do que nunca, imersos na móvel área da educação que é para todos os que desejam assumir as rédeas do destino do Brasil "a área absolutamente prioritária." E sobretudo porque a um velho mestre que não se pode permitir após ter vivenciado os encontros e desencantos na árdua seara da problemática educacional – esperar a salvação através dos remédios milagrosos e soluções salvadoras como se pretende seja a nova lei de Diretrizes e Bases – em períodos de incubação aliás, – ou apenas através de medidas estruturais de caráter sócio-político como afirmam outros. Debate-se em torno dela. Deve a nova lei ter uma visão educacional universalista do mundo da sociedade dos povos? Deve buscar como escopo a aproximação com os países da América do Sul e Central visando somente a constituição de um mercado comum latino americano?

Com a serenidade que o tempo confere e as rugas acentuam, torna-se possível uma "Weltanschauung" não contaminada, uma visão holística do mundo e consequentemente dos problemas que o afligem, os quais desembocam nas águas revoltas da temática educacional, cuja extensão e grandeza parece hoje mais do que nunca de difícil mensuração mesmo no século da medida e do quantitativo.

E porque este entendimento da essência do fato educacional, curtido em labores e da compreensão do que deva ser uma academia de educação, não se estriba num mero conhecimento de causa intelectualizado, mas, ao contrário, se afirma na vivência do EROS PEDAGÓGICO

(Paidíkos), o transpor o portal desta academia, senhores acadêmicos, nos traz a perplexidade da ambivalência. Uma ambivalência que evidentemente permeia entre a emoção de profunda alegria ao receber esta honra que neste momento nos concedais, e o sentimento enraizado de significativa timidez ao integrar uma instituição que traz consigo o imperativo categórico de penetrar na área educacional com objetivos definidos, que traz no seu bojo a inquestionável responsabilidade de honrar a exata dimensão da realidade de uma academia.

Em brilhante discurso proferido na Academia de Medicina da Bahia, Luiz Fernando Macedo Costa, um dos seus mais ilustres membros com que tive a excelsa honra de trabalhar, declarava que "as academias como as instituições tradicionais, enfrentam um período crítico de suas existências, em face das novas exigências sócio-culturais. Para sobreviverem ao desafio dos tempos modernos, continua o magnífico ex-reitor da Universidade Federal da Bahia, "devem proceder a uma redefinição de princípios e a uma reformulação de seus modelos operacionais".

E ao traçar neste mesmo texto o perfil do acadêmico, aquele sentimento de timidez que já aflorava nos tomou por inteiro e envolveu-nos completamente.

Acadêmico, na sua concepção, é um profissional erudito, mas isento de presunção, de exposição lúcida e desprovido de superficialidade técnico, competente e homem culto, preciso, rigoroso e, não obstante humano. Em suma um scholar e por isso mesmo modesto e admirado.

A grandiosa tarefa desta instituição, o significativo perfil de um acadêmico ao intimidar-nos coloca-nos dentro da exata dimensão da nossa realidade existencial que se encontra muito aquém da magnitude destes conceitos.

E essas emoções de alegria e timidez entrelaçadas nos elos da noção de responsabilidade tornam-se mais fortes em função desta festa de recepção que se engrandece pela afetividade comovente de uma ex-aluna que conheci na sua puberdade, aos 11 anos, aprendi a amar na adolescência e passei a admirar na maturidade, como a mulher forte, dinâmica, do "fazer organizado", do pensar ponderado, profundamente humana e leal que é Maria Augusta Cruz Abdon que se caracteriza pela coragem sem o medo de enfrentar as dificuldades. Sua afetividade, seus laços amistosos, evidentemente que a levaram aos perdáveis exacerbos da emoção. As palavras generosas revelam a sua transparente pureza do dizer. Como Horário, ela tem na boca o que tem no coração.

A lealdade da amizade e do compromisso da gratidão levaram-na a traçar o nosso perfil impregnado de conceitos supervalorizadores os quais devem ser por vós superados, para que nós não pareçamos aos vossos olhos uma ilusória figura retirada do ideal figurino do DEVER/SER.

*Professora da Faculdade de Educação da Bahia

Kedimensionando este perfil cumpre-nos esclarecer que nos encontramos sempre no efervescente caldeirão do "que fazer pedagógico" e sempre a serviço de UFB^a onde entramos aos 18 e saímos aos 58 anos, nunca procurando os cargos, mas aceitando os encargos que os mestres cultos como Isaías Alves, Tales de Azevedo e reitores como Miguel Calmon, Roberto Santos, Macêdo Costa nos incubiram de realizar em áreas educacionais em crise. Nestes momentos críticos, se não fomos exatamente o médico na cabeceira do doente, fomos a enfermeira pronta a ajudar na cura. Em crise o Colégio de Aplicação, o Projeto de Classes Experimentais, o projeto da implantação da Faculdade de Educação, o Campus Avançado de Barreiras foram por nós socorridos em tempo hábil, tentando soerguer o que parecia ser de insustentável continuidade.

Nesta etapa da trajetória desta academia a tradição desta casa nos coloca em face do excelso dever e irrecusável missão de entrelaçar o transitório com o permanente, conciliar o passado com o futuro no dever do acadêmico e amigo Dr. Heonir Rocha, pois, afirma ele no seu discurso de posse na academia de Medicina da Bahia "o respeito ao passado e ao valor de sua contribuição cada novo acadêmico só sente de perto quando estuda a vida de seu patrono e a tradução não quer dizer, que os vivos estão mortos, mas que os mortos estão vivos."

A tradução nos coloca em fase de duas educadoras baianas, ambas militantes no ensino de 1.^o grau, ambas engajadas no sistema público, ambas tão frágeis na aparências quanto fortes na estrutura psíquica, inolvidáveis figuras no panorama educacional da Bahia: a patrona desta cadeira de nome Maria Luíza de Souza Alves e Angelina Rocha de Assis a sua primeira ocupante.

Conforme sua biografia, Marieta Alves, Maria Luíza foi escritora, poetisa, conferencista, portadora da "Carta de Habilitação para o ensino primário conferida pela Escola Normal de Senhoras da Província da Bahia."

A análise dos valores da patrona confere lógica a presença de Angelina de Assis na cadeira que ocupou nesta Academia. Dotada das quatro virtudes cardinais, temperança, coragem, fortaleza e prudência, e na dosagem que lhe conferia o senso de equilíbrio, conseguiu demonstrar, ao galgar as etapas existenciais, que podia subir os degraus sem vacilações.

Nascida em Palmas de Monte Alto perto de Caitité na força telúrica do interior, filha de um juiz, num lar de justiça, como era de praxe e bom tom naqueles idos da década de 20, a jovem Angelina foi para o famoso Instituto Normal da época, celeiro inconfundível da educação, a fim de ser professora primária, aprender o que então era chamado "ensinar as primeiras letras."

Nesse lidar cotidiano com a criança, pois foi designada para a ilha de Maré, a pujança da sua vocação fez eclodir dentro do seu coração o sonho, que numa linguagem menos poética se costuma chamar de IDEAL. Ele foi sendo construído com a firmeza da vontade e a fluidez alada da imaginação criativa e disciplinada.

Quando em 1935 veio a concretizar-se o Ideal sonhado chamou-se Escola Baroneza de Sauípe. E pela lei

divina e sábia da harmonia universal era absolutamente necessário que assim fosse, por que quando a morte sobrepairou na sua vida, atingiu-a no que havia de mais significativo, na fase em que as primícias da afetividade são mais fortes. Nas asas da morte foi levado o homem que amava, seu esposo, Osmar Veiga de Assis, que teve a sorte de ser amado por uma amante e cuidado por uma Florence Nightgale já em Muritiba onde permanecia em estação de cura. A tuberculose o arrancou dos braços protetores de Angelina, sua eterna enfermeira. Na vida desta mulher Eros e Tanatos se interligaram. A morte arrebatou-lhe o AMOR e a cobriu, corpo e alma de negro. De simplicidade e negritude pois cobriu-se Angelina durante uma década.

E "a dama de preto" se revestiu de dor e de lembranças. A única concessão era o lilás e apenas para suas roupas internas. Mas, graças a transmutação dos valores, Cupido é uma criança e para uma psicóloga a sublimação veio ao seu encontro. E, a figura da criança a tomou de súbito e sobre ela, Angelina se debruçou, embalou-a nos seus braços, protegeu-a das intempéries e conseguiu que para essa criança que tanto amava, construíssem, não uma escola, mas um templo: a famosa Baronesa de Sauípe e lá, como deusa, e como criança, reinou absoluta, dona e senhora do fenômeno educacional chamado pré-escolar que lá teve sede e lá floresceu. O cuidar de um templo jovem, requer vocação de sacerdotiza, requer a pureza angelical que o seu próprio nome lhe conferiu. Para o templo, o anjo. Ela era Angelina de Assis, da cidade sagrada de São Francisco. Angeliza-se aristotelicamente Angelina concretizando em ato toda a potência da própria essência do seu nome, afirmando assim uma das mais recentes hipóteses psicológicas da correlação intrínseca do nome e da personalidade de cada ser humano.

Angeliza-se a jovem Angelina tornando-se o anjo tutelar do leito do seu amado e estendendo suas asas protetoras sobre os bercários e os folguedos dos pequeninos. Sem filhos de sua própria carne, cercou-se dos "filhos dos outros" e transformou-os, no sentido real e metafísico da sua própria vida. Na sua existência não parecia haver vazios. Ela os preenchia todos com a algazarra celestial das crianças, que sempre a envolveram de risos e lágrimas e com as lutas em prol da felicidade delas. Para fortalecer sua vida profissional duas instituições formaram os pilares de seu idealismo: a Baronesa de Sauípe e a OMEP, organização Mundial de Educação Pré-escolar. Estas duas instituições constituíram o patamar onde ela atuou, entrelaçadas ambas na vida de Angelina formando três poderes em favor da criança. De 1935 a 1988 suas atividades profissionais demonstraram sua capacidade de liderança e sua visão administrativa.

Desta escola-modelo que a Bahia sempre admirou, que traz o nome da doadora do terreno onde foi construída, a senhora Baronesa de Sauípe, inaugurada em 13 de maio de 1935 pelo então interventor Juracy Magalhães, sendo diretor do Departamento de Instrução Pública o Dr. Agripino Griêco; desta escola estribada nas teorias pedagógicas de Froebel, de Montessori, de Decroby, de Dewey,

Claparède e Piaget, Freud e Alder; fundamentada nos exemplos de Heloísa Marinho, Maria de Lourdes Lana, Nazira Feres, Celma Miria e na experiência de Colégios como o de Bennet; apoiada na psicanálise de Pedro Ferreira, nome internacionalmente consagrado, desta escola que um de nós, o professor Raymundo Matta, então secretário de Educação da Bahia, em 1963, teve a alegria de ampliar e equipar para entregá-la em mãos de Angelina, pronta para nova etapa conceituando-a como "uma escola que fizera escola"; deste laboratório experimental que o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – resolveu incluir como centro de estágios de seus cursos de aperfeiçoamento para os esforços de renovação de métodos, desta escola que ex-alunos como Ana Amélia Marback louvam e recordam, para a qual Angelina se preparou para viver e dirigi-la através de cursos, congressos nacionais e internacionais, estágios e leituras contínuas pois foi sua primeira e única diretora; nesta escola também se preparou para morrer, pois, nos seus últimos momentos profissionais, doente e exaurida lá permanecia. Desta escola Angelina Rocha de Assis saiu viva, vitoriosa e gloriosa porque jamais deixou de estar dentro do "fato educacional", vivenciando-o. Nem foi a sua analista nem fora sua historiadora, mas aquela para quem o Ideal do Sonho e o Real da Vida se consubstanciaram no AMOR a causa da criança. Exatamente por isso aceitou a presidência do Núcleo Baiano da OMEP, Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar, onde permaneceu até a morte, vitalizando seu cabedal científico, formando recurso humano, dinamizando a chamada educação inicial.

Às portas da Faculdade de Educação da UFB^a bateu a nossa querida Angelina várias vezes e elas lhe foram abertas com todo o respeito que nós, na direção daquela unidade, lhe devotamos. Orientação, técnica, pareceres e reuniões, lhe ofereceremos com toda a admiração que nossos mestre lhe cercavam. Estávamos retribuindo a hospitalidade com que fomos recebidos na Baronesa de Sauípe quando após várias visitas aos famosos Jardins do Sul do País surpreendeu-nos e nos guardamos em silêncio com o nível de excelência do trabalho ali desenvolvido.

A sua inata capacidade de amar a criança se fortalece quando obtém o registro de psicóloga e vai então a convite da sua grande amiga Elizabeth Chaves Velloso trabalhar no Centro de Orientação Infanto-Juvenil – COIJ, ligado ao Departamento da Criança.

No exercício científico da psicologia fundamentando suas ações pedagógicas, consegue alcançar a plenitude de sua carreira profissional.

Ambas, a pratora e a primeira ocupante desta cadeira onde agora nós estamos, atuaram com denodo e idealismo no efervescente caldeirão do "que fazer pedagógico" mais envolvidas no plano da práxis que na complexa dimensão das teorias pedagógicas. Exatamente por esse motivo sentimos-nos mais perto da linha de atuação de suas performances. Acostumada às lidas de um pioneirismo difícil e às lutas de operacionalização de projetos, encontramos dentro de nós mesmos o mecanismo da empatia para compreender a figura de Angelina de Assis. Tendo

atuado no campo específico da educação, penetramos nos meandros pelos quais ela permeiou com os seus encontros e desencontros.

O desempenho profissional de Angelina honra esta casa e nos coloca nessa linha sucessória na humilde condição de admitir o seu sacerdócio como exemplo, sua luta como estímulo, sua dedicação como lema, o seu ideal como farol.

Ao nos depararmos com Platão aos dezoito anos, lá estava escrito no pórtico da sua Academia "Aqui só entram os geômetras" Esforçamo-nos para entender a própria essência do fato filosófico.

Da Academia de Platão à Academia Baiana de Educação foi por nós percorrida uma longa jornada. Ao penetrar na vossa academia esforçamo-nos para entender-lhe o sentido real de seu existir e porque rumos e senda envereda-se hoje a educação.

Entendemos que numa academia onde o fato educacional em si mesmo é essência e razão de ser de sua própria existência, a visão crítica deve estar aguçada, desenvolvida numa linha filosófica autêntica de contínua busca, com a serenidade da sabedoria, não com a arrogância do saber.

Afiguram-se-nos adequadas as palavras do nosso saudoso amigo Luiz Fernando Macêdo Costa: "As academias devem ser organismos vivos, atuantes, dinâmicos, passíveis de transformações, de acordo com as tendências contemporâneas, ajustando-se às necessidades e peculiaridades do momento. Ou progridem acompanhando o tempo presente ou se estiolam e perecem."

E a educação hoje no aqui e agora não é uma palavra leve, fluida, que nos leva suavemente a algum lugar de paz e calma.

É, bem ao contrário, uma palavra densa, pesada, carregada de sombrias elocubrações, trazendo no seu bojo, mais problemas que alternativas de soluções, mais rigidez que flexibilidade e, nestes dias quentes de outubro, mais politicagem que política. É uma palavra de muitas capas e muitas faces, maleável demais, capaz de por si só, salvar ou matar. E, como se não bastasse, é insidiosa, caminha às vezes por sendas perigosas e veredas estreitas. Por isso mesmo sedutora. Na boca dos políticos ela é a chave enganadora de muitas portas. Na linguagem dos educadores ela é o enigma constante de todos os dias que os conduz a incessantes esforços para decifrar-lhe os reconditos profundos da sua própria essência. Nos lábios dos pais e mestres ela se torna embaraçosa e escorregadia, controversa e difícil de ser apreendida. Educação nos livros e na mente dos filósofos é uma palavra por demais complexa para ser debatida só por educadores e economistas. Educação, como dizem os alemães, soa como uma palavra técnica. No seu grande bojo estão, como nunca estiveram, problemas de várias categorias, todos eles imbricados de tal modo que se nos afiguram como fios de uma mesma meada embaraçados num "todo" complexo, tornando-se difícil ao teórico da educação encontrar a ponta do fio principal com o qual vai conseguir cartesianamente fiar a malha da simbólica camisa que terá necessariamente que vestir. Precisar dela para enfrentar a luta no campo árduo e difícil do

"que fazer pedagógico" que é o fervente caldeirão educacional, no qual sempre todos nós estivemos "ardendo" nesta casa. No momento que uma Academia de Educação marca sua presença no cenário educacional de sua comunidade, cabe-lhe, sem dúvida, debruçar-se nesse caldeirão e endereçar suas reflexões e seus questionamentos para os problemas cruciais que são postos aos educadores; cabe-lhe sensatamente discernir neste amálgama complexo, o essencial do acidental. E talvez nesse momento a grande porta aberta seja a axiologia, apesar do anátema de Karl Marx aos valores que leva os marxistas a declararem que a discussão sobre eles carece de interesse e de sentido e expressa apenas o pensamento do academicismo burguês. No momento em que o mundo atual foi transformado numa máquina que se chama sistema social, no qual é mais do que evidente a grande transformação, torna-se imperioso buscar alternativas para a crise das ideologias tradicionais, a ideologia rígida da ciência no mundo capitalista e desumano e o grande equívoco, como diz Humberto Ecco de que o marxismo "seria uma ciência e não uma filosofia ou uma hipótese política". Foi um equívoco, diz ele, comum a muitas pessoas, concluindo então que é necessário encontrar novas formas de reflexão sob os efeitos dos vários sistemas político-econômicos, que não sejam prisioneiros de ideologias rígidas identificadas com a ciência. A educação está neste fogo cruzado e nele os educadores são pressionados pelo seu próprio tempo histórico a refletir e debater sem preconceitos de direita ou de esquerda, tentando vislumbrar a luz no momento conturbado, no qual se obtém falsas conclusões a partir de premissas verdadeiras. "É um desafio dramático e apaixonante porque não temos mais textos sagrados" adverte-nos o famoso autor do "Pendulo de Foucault" e Sartre o coadjuva: "Estamos sós no mundo e sem desculpas..." Discute-se até que ponto os intelectuais se devem engajar nas causas políticas e sociais, identificadas com partidos ou movimentos políticos, com envolvimento em uma ideologia específica. Acreditamos que a universidade deva ser um campo aberto, onde buscadores da verdade com a sua visão crítica das estruturas do poder, redefinam constantemente suas posições na luta pelo encontro de soluções alternativas que abram novas perspectivas para a humanidade. Certa vez, diz uma lenda, pela estrada afora ia um cavaleiro andante, numa irrefreada cavalgada que abalou os caminantes que lhe perguntaram então. Para onde vais, cavaleiro? Perguntem ao cavalo, respondeu ele irresponsavelmente. Não percorramos sem rumo e sem valores, a nossa estrada.

Não deleguemos a outros a orientação do jovem. Nós todos somos responsáveis no que diz respeito à rota que o mundo vai tomar. A cada um de nós está entregue as rédeas. E tomar as rédeas significa enfrentar para debater os intrincados problemas que são postos na mesa do educador que numa casa de Educação deve encontrar o local mais apropriado para o fórum de debates e diálogos mais profundos. Das muitas questões que têm sido postas aos grandes educadores algumas nos parecem de grande destaque, e têm sido mais freqüentes. Qual tem sido a posição do educando na era do computador? Apesar das di-

vergências, há uma consciência clara de que o melhor uso que a educação pode fazer do computador é deixar que os estudantes ensinem o computador à resolver seus problemas, isto é, programar bem o computador. E para isso eles devem e precisam ter uma visão clara e aguda do problema, o que significa aprender a pensar. Ele é portanto um desafio para um melhor entendimento da questão que se deseja solucionar. Em geral, nem se sabe como formular o problema, o que significa não saber pensar. Outras são de maior densidade. Pode haver uma reforma educacional sem uma reforma social? Pode haver realmente uma reforma? A palavra reforma tem sido mal usada. Na realidade, nós educadores sabemos que nem a sociedade, nem o sistema educacional pode ser reformado por um ato deliberativo de qualquer governo ou por qualquer enunciado de querer fazer isto ou aquilo, desta ou daquela maneira. Mas, evidentemente, que há pequenas mudanças que são reformas reais. Sobretudo quando essas mudanças não são exteriores, são transformações vividas no interior de cada ser humano. Indagado sobre qual seria o propósito da educação especialmente no nível secundário, se oferecer conhecimento, se desenvolver habilidades ou se "ensinar a aprender" o professor Harmut von Hentig que não se situa com os tradicionalistas e conservadores nem com os progressistas e liberais, responde: penso que se precisa de tudo, de habilidades, de conhecimento, mas, sobretudo de atitudes, de coragem, honestidade e senso de propósito."

As habilidades e o conhecimento se podem obter no desenvolver do trabalho. É muito mais difícil de obter a reta atitude diante da vida, tornar-se uma pessoa desejosa de assumir responsabilidades, compreender o que é novo, uma pessoa na democracia, desejosa de influenciar na decisão pública. Adquiridas estas atitudes, adquirir-se-á depois o conhecimento de que se precisa. Primeiro ser um filósofo, um indivíduo que "quer saber". A crise em que o mundo se encontra está levando a alguns educadores a suscitar reflexões para sair dela, para se livrar dessa situação que alguns americanos estão chamando "o crepúsculo das metas" em torno da necessidade de uma redescoberta de um objetivo básico educacional. Segundo Harold Shane diante do problema ecológico "a aprendizagem para a sobrevivência" tomou-se uma nova meta central da educação contemporânea e já se fala em kits que ajudarão o homem a entrar no próximo século mais aparelhado para construir um meio ambiente nutritivo, adequado à habilitação da espécie humana. Deseja-se um "comportamento de sobrevivência" para evitar a ameaça do homem a si mesmo" Em todos os pronunciamentos que pontificam no panorama da inteligência crítica que analisa a educação contemporânea estão presentes as mesmas preocupações: educação para o trabalho versus educação pelo trabalho, generalização versus especialização, o acadêmico-geral versus o profissionalizante-vocacional. As querelas se travam em torno das necessidades individuais. Será que é mais importante o conhecimento de tudo para todos ou o conhecimento que todo mundo deve ter? Será que o mais importante não é obter um conhecimento que permita transferir, que seja capaz de generalização? Será que o mais importante não é ter uma mente aberta e estar sempre lem-

brando aquele velho provérbio budista" quando apontamos o indicador para alguém três dedos estão nos apontando? A capacidade de auto crítica é chave básica para as redefinições.

Por que se perdem os planejamentos na montagem estrutural de suas estratégias de operacionalização, quando são muitas vezes fincados em ideais que o inspiram e o finalizam? Por que fraquejam os projetos de excelente teor pedagógico fundamentados todos numa teleologia do "que fazer educacional"? Simplesmente porque as idéias caminham através das pessoas e as pessoas reagem de acordo com a sua afetividade que se expressará em comportamentos produtivos e compromissos na medida em que acreditam no que fazem. E na esfera da pessoa é bom conviver com Ortega y Gasset: "Eu sou eu e minhas circunstâncias", afirmava ele. E como são terríveis e ao mesmo tempo tentadoramente desafiadoras para os jovens as circunstâncias. Passemos rapidamente por estas circunstâncias dentro de uma concepção dialética do homem com a realidade. No 1.º Congresso Internacional de médicos para a prevenção da Guerra Nuclear, reunido em Abril, na Virgínia em 1981 estas foram as conclusões oficializadas:

A população será destruída: mais de 200 milhões de homens, mulheres e crianças serão imediatamente mortos; mais de 69 milhões serão feridos; entre os feridos, 30 milhões terão experiência de doenças radioativas, 20 milhões experimentarão traumas e queimaduras e doenças radioativas. Os recursos médicos serão incapazes de corresponder às necessidades decorrentes das feridas causadas pelo sopro atômico, pela energia térmica e pela radiação: 80% dos médicos morrerão; 80% dos leitos de hospitais serão destruídos; estoques de plasmas sanguíneo, antibióticos e drogas serão destruídos ou sofrerão danos seríssimos; alimentos e água serão extensivamente contaminados; meios de transportes e comunicações serão destruídos. O efeito sobre os países vizinhos será incalculável. A defesa civil será incapaz de mudar as condições de morte e devastação descritas acima. O desastre terá consequências contínuas posteriores; a produção de alimentos será profundamente modificada; a desordem será um problema permanente; os sobreviventes com imunidade afetada, má nutrição, insanidade ambiental e problemas expositivos graves serão sujeitos a infecções entéricas graves. Profundas mudanças climáticas ocorrerão como consequência das partículas e redução do ozônio atmosférico acompanhadas de alterações profundas no homem, nos animais e nas plantas. Entre os sobreviventes, a longo prazo haverá um aumento apreciável de leucemia e outras doenças malignas, mais graves ainda para os que eram crianças na época da exposição. O aviso dos médicos pode resumir numa frase: "chega de ilusão: ninguém se salvará de uma guerra nuclear a contaminação atômica não conhece nacionalidade nem opinião pública. A explosão continua, o aumento populacional é irrefreado. Para usar um termo matemático a curva, segundo o censo de 1980 é assintótica, isto é, passando do horizontal indo para a vertical e, segundo alguns cientistas "a massa de carne humana corresponderá a da massa da terra". A explosão demográfica trouxe a explosão energética,

a explosão armamentista e a explosão de conhecimento. As mulheres feministas radicais chegaram a propor ao mundo científico dos Estados Unidos que fosse diminuído o período de gestação (de 9 para 6 meses) a fim de apressar o reingresso da mulher na força-trabalho. Recentemente o movimento feminista fez um apelo aos legisladores americanos no sentido de permanecerem os pais cuidando das crianças quando na família fosse maior o salário da mulher. A educação da mulher como peça básica no processo desenvolvimentista é um capítulo especial, envolvendo teorias as mais diversificadas no campo da sociologia, da biologia, da psicologia social e sobretudo da economia. E os futurólogos como Schreiber e Tofler afirmam que a sociedade industrial está chegando ao fim. Uma nova sociedade está despontando quer se chame sociedade da informática, da cibernética ou simplesmente sociedade mutante. E, realmente dá sinais de mutação. Busca-se desesperadamente no meio dos conflitos a PAZ sonhada e 1986 foi consagrado o "Ano Internacional da PAZ" para que cada um dia nós, no silêncio interior de seu microscópio comece a crer nesta indiscutível verdade: evitar a Guerra Nuclear por todos os meios lícitos possíveis, a Educação para a PAZ, diversos nomes dados a um movimento existente nos círculos internacionais de educação, o que demonstra um interesse crescente em criar materiais e programas que preparem a juventude para viverem num mundo interdependente. Organizações tais como Internacional Peace Research Association com sede em Oslo; peace Research Institute Frankfurt, One Trust em Londres, e muitas outras, preparam jovens para que valores como Justiça Social, bem-estar econômico, equilíbrio ecológico sustentem a paz desejável entre os homens. Vale a pena consultar David Spangler:

"Trata-se de aprendermos a viver de modo leve sobre a nossa terra, tanto no sentido de não sermos um fardo ecológico inútil, como no de sermos uma fonte de iluminação pela qualidade de nossas vidas. Estamos temerosos da depressão econômica? Começemos, então, a agir com caridade, a dividir e a descobrir a verdadeira economia da comunidade. Estamos com medo da guerra? Afastemos então a violência em nós e desenvolvamos a harmonia com os nossos inimigos, fazendo o esforço de compreender os seus pontos de vista sem necessariamente sacrificar os nossos porque a harmonia não é uma capitulação unilateral. Estamos recreando catástrofes geológicas? Esforcemo-nos por compreender terra. Os homens, as mulheres de boa vontade podem ter opiniões diferentes quanto às táticas de transformação, mas a orientação em direção à qual aponta a espada, se torna clara e geralmente aceita. Ele visa geralmente a maior integridade e unidade entre nós e com o nosso mundo, a aceitação do nosso papel de guia da terra muito mais do que explorador. No futuro micro-computadores ligados a satélites colocarão toda a informação disponível a disposição de crianças e adultos. Isso poderá ser na própria casa ou na comunidade imensas redes intercomunitárias permitirão uma comunicação instantânea, o que muito irá favorecer o desenvolvimento de uma grande fraternidade humana. Apóia-se

sobre governos, reconhecer as organizações e autoridades, para esta paz deve começar pelo reconhecimento de si mesmo, e isto consiste em criar um novo conflito ainda mais sério; é que não pode haver felicidade duradoura enquanto aceitarmos uma ordem social que comporte lutas sem fim e um estado de antagonismo entre o homem e o homem. Se queremos mudar as condições existentes, devemos em primeiro lugar, nos transformar a nós mesmos, isto é, tornarmo-nos conscientes dos nossos pensamentos e sentimentos da nossa vida cotidiana. A PAZ não se obtém por nenhuma legislação. Ela só sobreviverá no momento em que nós como indivíduos começarmos a compreender os nossos próprios processos psicológicos; se recusando a responsabilidade que comporta a ação individual, esperar-mos que um sistema nos traga a paz, estaremos dentro da escravidão." A educação não tem mão única. É imprescindível desenvolver uma nova atitude diante da vida, um novo "way of life", fazer a revolução interior, tornar o homem interessado no "meaningful philosophy of life", uma filosofia de vida que lhe atribua um autêntico sentido. Não se trata de regras moralizantes. A interface da educação com a ética é delicada. Digo ética, não moral, aliás, a moral formulada, diz André Berge é somente uma caricatura da moral. A moral corresponde a princípios formulados e procura normas universais. A ética não é a moral de obrigações e punições, é, ao contrário, uma maneira de viver; não um regulamento de vida; aproxima-se mais da experiência vivida e sentida e permanece no plano individual sem pretender constituir leis, Luis Borges, um dos mais lúcidos escritores sul americanos declara-se ser "um homem ético" "A ética é uma ciência ou uma arte que parecem perdidas; devemos tratar de merecê-las e recuperá-las" É necessário que se faça a escolha entre Éros e Tanatos, o amor ou a agressividade, o espírito da paz ou a combatividade. No momento em que o valor econômico é consagrado no mundo materialista em crise e ao mesmo tempo um jovem pedagogo Leo Buscaglia assume na University of Southern California uma disciplina intitulada LOVE 1 A, com 300 alunos em classe e uma lista de espera de 600 candidatos, torna-se impossível ao educador passar ao largo. No momento em que se declara enfaticamente que o século é o século do medo, medo de errar, medo de poder, medo de sonhar, medo de amar, "medo de ter medo do medo" é mais do que imperioso ao educador que se propõe formar educadores, enveredar-se pela filosofia, pela ciência em busca de rumos. Que rumos deverá traçar a educação? que propostas suscitar na grande discussão que a educação terá de travar mais dia, menos dia com a ciência e a filosofia do nosso tempo? Em que linhas de força se fundamentará a educação para interagir com a religião e o misticismo na busca de Deus? Repetir indefinidamente seus jargões político-sociais-pedagógicos, metodológicos de uma ciência ortodoxa já se superando, de uma religião que perdeu a sua essência nos dogmas e nos ritos de uma exteriorização vazia, ou nas falas de uma política partidária, contaminada pelos vícios e atrelada nos escusos interesses da dominação e do poder? Que rumos deverá tomar a educação? Deter-se apenas em elocubrações e discussões estéreis em torno de

teorias pedagógicas tergiversantes e unilaterais ou oferecer ao homem de amanhã – que hoje lhe bate a porta e se constitui a sua clientela, – as perspectivas de concepções mais abertas que não estejam limitadas ao hemisfério esquerdo do cérebro, mas que lhe permitam desenvolver novas potencialidades dentro de si mesmo, que lhe permitam sentir-se vivos e coparticipantes da busca da unidade na multiplicidade, da sua integração com o cosmo? O que é verdadeiramente essencial na temática educacional? O que é necessariamente um homem educado? Será aquele que aprendeu a buscar os instrumentos para ser feliz ou será aquele que assimilou a ciência para o poder e o sucesso atormentado pela angústia existencial? O que se terá primordialmente de desenvolver no educador de amanhã para que o "sentido do maravilhoso", já obscurecido pelas desumanas circunstâncias ressurgirá vitalizador e atuante na personalidade do educando? Será que antes de reciclar professores, equipar escolas, torná-las comunitárias, discutir currículos e conteúdos programáticos, de formar técnicos, reuni-los em numerosas e longas discussões, não devemos indagar qual a necessidade mais profunda da nossa era e que cosmovisão deve ter o homem educado para conquistar a sua felicidade num mundo mais humanizado? Será que estas palavras do Rajiv Gandhi agora na Índia são simples palavras ou está inserida nelas toda uma política humanista a desabrochar? "Não é suficiente apenas falar sobre o progresso econômico e os ganhos econômicos. Temos de desenvolver um melhor ser humano na Índia". Será que o vazio espiritual de que nos fala malraux, não no sentido de religiosidade, mas no sentido do espírito que quer se encontrar a si mesmo, é apenas um mero e simples vazio existencial? Será que não convém aos educadores indagar o porque dos 50% dos leitos hospitalares nos E.U.A. serem ocupados por doentes mentais? Ou mesmo porque na França entre os 17 aos 25 anos, 7.000 jovens se matam por ano? E porque no Brasil as estatísticas não são muito distanciadas destes níveis? Será que não convém redefinir o excesso de uma educação intelectualizada, quando a educação afetiva e a educação da vontade se impõem como necessidades básicas para o conviver, a atuar num mundo desumano? O sistema social não favorece nem ao educando nem ao educador e é muito injusto para com ambos. Sendo assim, até que ponto segundo o progressismo da teoria de Brameld a educação deverá ser largamente usada no sentido criador com a eliminação de estruturas caducas e funcionando com agência reconstrutora da sociedade? Ou será que a educação é apenas um dos meios eficientes para acelerar o desenvolvimento econômico moderno? Não se pode ter dúvidas sobre a importância da contribuição da educação para o processo geral do desenvolvimento de um país. O desafio de romper a ciência ortodoxa apenas pela busca da verdade além do verificável lançado pelos eminentes cientistas do mundo atual, físicos como Bohm, astrofísicos como Stephen Halking, não pode deixar indiferente o educador. Eles oferecem dentro das suas pesquisas o "modelo filosófico e psicológico" de que o educador necessita para formar homens: a reverência a natureza. No momento em que a ciência alterou totalmente a compreensão do universo que é agora um cam-

po de energia e não apenas um modelo matemático mecanicista, ofereceu ao educador o exemplo da humildade, duvidando de suas próprias certezas. A educação não tem mão única. E é nessa linha que a Ciência e a filosofia lhes podem subsidiar com suas novas perspectivas sobretudo a perspectiva de encontrar a unicidade das coisas, homem e natureza, consciência e matéria, com a percepção de que tudo isso pode ser reconciliado. A teoria do campo Unificado, o sonho dos sábios do Prêmio Nobel, não está tão distante. O educador terá de alterar o seu comportamento perante o cosmo e vai compreender melhor que "a herança deixada aos jovens e que constitui para eles a derradeira referência parece ser um presente um tanto envenenado", desde a Bomba de Hiroshima até a corrida desabalada para o que se chama ter sucesso, abdicando da humilde postura que é ter a simples alegria de ser para transcender. Sabemos que no final do nosso século algumas questões são consideradas inexpressivas e descartáveis. A origem do universo, a imanência e a transcendência, a verdade de Deus e destino após a morte, são temas porém que a filosofia e a ciência vêm assumindo em conjunto na sua busca da investigação da estrutura íntima das coisas. Será que para o educador, que tem por função formar homens estas questões podem passar despercebidas? ou será que é necessário lembrar aqui Luis Malassis: a educação que suscita e difunde a inovação não produz somente "coisas", ela produz também homens. Ela modifica as atitudes destes, suas relações, o nível das suas aspirações e facilita a sua adesão e sua participação no processo de mudança, condição fundamental do crescimento econômico. A educação pode facilitar aumento de produto ou reduzir-lhe o custo; mas seu objetivo fundamental é o de contribuir para a criação de uma sociedade progressiva cujos membros se tornem capazes de reinventar, sem cessar, novas formas sócio-econômicas de desenvolvimento. E reinventar que, antes de tudo, significa buscar incessante do que está além do conhecimento para criar algo novo é uma atitude que ao educador cabe sentir ele mesmo, na sua própria essência, para desenvolver no homem que deseja formar. E para isso é necessário sentir o elan pelo "querer saber" e como a criança sentir o deslumbramento diante da natureza, como o sábio a revelância pela ordem lógica do cosmo, como o santo a compaixão pela necessidade e como o forte a luta para combater a fome. A ciência ajuda ao educador nesta tarefa: aqueles que não sabem matemática acham difícil diz Richard Feynman, penetrar num sentimento real como o da profunda beleza da natureza. O que quero dizer é que a abordagem teleológica da natureza posiciona o educador diante da sua proposta profissional - que é educar - num patamar sempremissado sem determinados valores bem ditados de outros valores, se sua abordagem for simples mente a mecanicista diante do enigma do universo. Não é atoa que George Wald, prêmio Nobel de biologia, tenha escrito um livro sobre educação: "General Education in a free society". O mergulho científico na estrutura da matéria pode levar o educador do século XX - a depender da sua sensibilidade, - a mudar o seu comportamento diante da vida e a essência da sua atividade profissional de educador, talvez uma das consequências seja anular os "ismos"

da sua tela mental porque o espiritualismo e o materialismo perdem o sentido diante da fórmula de Einstein na qual a matéria é energia. A sua atitude diante da natureza será de reverência, jamais uma atitude impia e a sua visão será holística como a Dostoiévsky: "um dia virá em que todos compreenderão ao mesmo tempo quanto a sua separação recíproca era contrária a natureza". Nada parece mais difícil de ver, nos diz T. de Chardin do que aquilo que está a entrar pelos nossos olhos a dentro. Olhos para ver que a natureza não é uma coleção de dados sensoriais, mas, uma realização única, cuja grandiosidade e beleza podem ser experimentadas em vários níveis. O educador precisa estar capacitado para lidar todos os dias, com as ambigüidades da situação humana; aprender a situar-se como ser humano, transcendendo os valores hedonísticos vigentes que é o poder, o dinheiro e o prazer sensorial, substituindo-os pela busca de si mesmo, pela paz interior e a descoberta do outro. Que sejam suscitadas questões vitais como objetivo da vida humana, os papéis conflitantes do amor e do ódio, da razão e da fé, da generosidade e da covícia, da vida e da morte. São questões que libertam a mente, distendendo-a para idéias fundamentalmente importantes para o ser humano. As palavras de Roger Geraudy se ajustam ao nosso pensar: "as sabedorias e os profissionais dos três mundos nos ensinam que o homem só se torna humano por uma luta incessante contra a pretensão do seu pequenino eu egoísta a exigir-se como valor absoluto". Mas a educação tem uma interface com a sociologia e a política. Temo que estas idéias soem, aos ouvidos apressados da "geração sem vaga" como é chamada a geração das últimas décadas, como utopias e pior, - ingênuas e descartáveis, - preocupados com um ângulo do problema que consideramos de suma importância que é a interface da educação com a sociologia e a política. A interdependência entre a escola e a estrutura social não pode ser tratada como variáveis independentes. A escola, já dizia Jayme Abreu, por ser uma instituição supra-estrutural não pode deixar de apresentar uma dependência necessária das situações infra-estruturais. A possibilidade da formação do professor estar ligada ao processo de modernização da sociedade relacionar-se diretamente como a possibilidade de a educação ser um elemento positivo no processo de transformação da sociedade. Apesar da dificuldade que tem a educação para enfrentar uma transformação de valores como é sabido, sendo ela essencialmente força conservadora, cresce o número daqueles que lutam para que ela possa ser um meio eficiente de acelerar o desenvolvimento econômico moderno. O risco está no confronto da educação com os economistas que têm a preocupação de salientar a contribuição que o sistema possa ter, quantificável numericamente para o desenvolvimento econômico moderno e, nesta linha de pensamento o desenvolvimento pode ser encarado, não como um meio de tornar a vida humana mais digna, mas, como um fim em si mesmo para que a educação possa atuar de forma eficaz.

O que não é lógico é considerar o desenvolvimento dentro de uma visão tópico-parcializante, nem encarar a solução do problema educacional como a solução de to-

dos os problemas de uma nação subdesenvolvida, como o que quer a teoria da causação circular cumulativa de Myrdal⁵. A transformação de uma sociedade tradicional com uma economia básica de substância, um processo moderno de economia desenvolvimentista e dinâmica, exigiria a disponibilidade de um capital humano altamente qualificado. "Não é o rompimento isolado da particular ação causal de um fenômeno sobre outro que altera a realidade, mas, a dinâmica do processo na sua totalidade, que não conserva nenhum aspecto do real". Será que em face das descobertas da física quântica e da possibilidade dos cientistas do quilate de David Bohm, de Sheldrake, de Ilya Prigogine, de S. Hawking — todos Prêmio Nobel — tentaram ver o que está além da equação matemática, além da matéria densa, indo até a matéria sutil dos budistas, os educadores desta casa poderiam nesta reflexão, adotar a posição científico-filosófica de Einstein? Sustento, diz ele, "que o sentimento religioso cósmico é a mais forte e a mais nobre motivação da pesquisa científica". O significado da educação do homem moderno no mundo conturbado de agora requer a humildade do sábio representado pelo pensamento de uma das suas mais notáveis figuras que é Prigogine: "Penso que estamos vivendo ainda na pré-história do entendimento do universo". E concordando com ele Max Plank acredita que a ciência não pode ainda resolver o mistério último de natureza porque em última análise nós próprios somos partes da natureza e conseqüentemente do mistério que procuramos desvendar. Nós somos então mistério? E será que diante da problemática educacional de um mundo em crise essa verdade aguda como um punhal que Sócrates, seis séculos antes de Cristo, enunciou no seu "Gnothi se Auton", não vai levar o educador a grande viagem dentro de si mesmo, a redimensionar Freud, Jung e a conhecer Maslow e Assagioli? Essa é a hora de crer. Crer que o início de uma nova humanidade começa com cada um de nós e que mudar o mundo não é uma utopia, é uma filosofia de vida e um modo de ser fundamentada na crença de que nós podemos mudar a nós mesmos. A hora de começar é agora, nem um minuto a mais, porque o próprio destino da humanidade está nas mãos de cada um de nós. Se a ciência oferece ao educador os limites da natureza, a ele cabe, como ao filósofo, buscar além, ultrapassar a gotícula do oceano e ir em busca da onda. Após a física quântica o homem é um microcosmo; o que ele for, será o universo. A participação que tem o educador na formação do homem é significativa demais para ser minimizada.

"Algum dia, profetiza Teilhard de Chardin, quando tivermos dominado os ventos, as ondas, as marés e a gravidade... utilizaremos as energias do amor. Então pela segunda vez na história do mundo, o homem descobrirá o fogo. Nesse dia possivelmente crerá que DEUS não está no pormenor, ele é o círculo cujo centro está em toda parte, cuja circunferência não está em parte alguma."

Summary

The author approaches the perplexity and ambivalence of her own feelings faced with both the timidity of the responsibility taken and the honour received, for be-

coming a member of the Academy is not simply "being among the academics" but "being academic". She goes on to outline the current role of the Academics, the importance of their activities and their commitment to intertwine past and future. The author thanks for the honourable references made by her dear former student Maria Augusta Cruz Abdon who welcomed her. Then she proceeds to portray the patronesses Maria Luiza de Souza Alves and Angelina de Assis, painting out their merits and their valuable work in the educational field, highlighting the private life of Angelina de Assis, the unforgettable pioneer of pre-school education in Bahia.

An analysis of the educational issue in the modern world is subsequently undertaken, taking into account the undisputed complexity of the pedagogic "what-to-do", which is defined as "the boiling educational pot where we all have been burning". The analysis carries on to focus on the interfaces between education and science as a whole (physics, chemistry, biology, sociology, politics, psychology) and accepts, as an alternative solution, to face and discuss the intricate problems with which the educator must deal, in the light of the serenity of the wisdom, as opposed to the arrogance of the knowledge. The axiology is therefore proposed as the basic tool for reflection. The author criticizes the intellectualized education, the current social system, the existing gap between education and orthodox science, and concludes warning the educators of the current philosophical viewpoints of the greatest physicists, biologists, chemists and philosophers on the new concept of man and universe, all of the inserted in the context of Einstein's theory of matter and energy.

Referências Bibliográficas.

01. AGATTI, Antonio P. R. Filosofia X Ciência, uma falsa oposição. *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo, 38 (153): 35-49, Jan/Março 1989.
02. ASSIS, Angelina R. de & Xavier, Isabel C. C. *A Escola Baronesa de Sauípe; uma experiência em educação pré-escolar na Bahia 1930-1976*. Salvador SEC., S/D. 58 p.
03. BATÁ, Angela Maria la Sala. *À Procura da Verdade*. São Paulo, Pensamento, c 1972. 134 p.
04. BERARDINELLI, W. O Homem em pé e o homem deitado. *Anais*. Salvador. Academia de Medicina da Bahia, 5: 93-98, Jul. 1983.
05. BERTALANEY, Ludwig von. *Teoria Geral dos Sistemas*. Petrópolis, Vozes, 1973. 350 p.
06. BOAVENTURA, Edvaldo M. Angelina de Assis; pioneira do pré-escolar A Tarde. Salvador. 03/02/1989. Cap. 2, p. 5 c. 1,2,3.
07. _____. Educação aberta nos estágios do ensino. *Correio de Belamira* (24) 2-6, Jul/Dez. 1988.
08. _____. Maria Cristina S. CAMPOS, de S. Educação, agentes formais e informais. São Paulo, EPU. 1985. 109.

09. CHARON, Jean E. *O Espírito*, este desconhecido. São Paulo, Melhoramento c/1977. 194 p.
10. COSTA, Luis Fernando Macedo. Humberto de Castro Lima. *Anais*. Salvador, Academia de Medicina da Bahia, 1: 127-134, abr. 1978.
11. ECO, Humberto. Aventura das idéias. *Veja* (): 5-8, jul. 1989.
12. ESCOLA DE PAIS DO BRASIL. *A Educação na América Latina*. São Paulo, Almed. 1981. 381 p.
13. _____. *Educar para o futuro*. Rio de Janeiro, Atheneu. 1978. 259 p.
14. _____. *Valores, que valores?* São Paulo, Almed, 1984. 164 p.
15. FONSECA, Cristina. *O Pensamento vivo de Jorge Luis Borges*. São Paulo, Martin Charet, 1987. 126 p.
16. GRUNSPUN, Feiga. Crescimento pessoal tendo em vista o relacionamento com o outro. *Escola de Pais*. (10): 11-13, s.d.
17. HENTIG, Hartmut von. Interview. *Lufteansa's Germany*. (6): 25-29, 1988.
18. INCONTRI, Dora. *A Educação da nova era*. São Paulo, Esterliazy, s.d.
19. LEMINSKI, Paulo. A idade do lixo. *Corpo a Corpo*. São Paulo, Símbolo, 1(2): 34-39, s.d.
20. MASCELLANI, Maria Niede. Nova lei com a retomada de uma visão universalista. *Sala de Aula*. São Paulo, 2 (16): 34. nov. 1989.
21. MENEZES, Jayme de Sá. Saudação da Academia de Medicina da Bahia a titulares da Academia Nacional de Medicina. *Anais*. Salvador, Academia de Medicina da Bahia, 4:53-58, jun. 1982.
22. NOVIS, Jorge. Discurso de Posse. *Anais*. Salvador, Academia de Medicina da Bahia, 3: 79-85, jun. 1981.
23. PINHO, Alvaro Rubin de. Classificação das depressões. *Anais*. Salvador. Academia de Medicina da Bahia, 6: 101-105, jul. 1985.
24. PRIGOGINE, Ilya. Ciência e Cultura: uma nova aliança. *O Correio da Unesco*. Rio de Janeiro, 16 (7) 9-13, jul. 1988.
25. ROCHA, Heonir. Discurso de Posse. *Anais*. Salvador. Academia de Medicina da Bahia, 2: 217. 228, jun. 1979.
26. RODRIGUES JR., Waldir A. & GUALBERTO, Gilberto de M. Espaço aberto para a interação mente-espírito-matéria. *Planeta* (154): 11-14, Jul 1985.
27. SHANE, Harold G. The Rediscovery of Purpose in Education. *Educational Leadership*. (28): 245-49, dez. 1970.
28. SOUZA, Anna Amélia M. B. *A Baronesa de Sauípe*, aquela escola risonha e franca. (mimeografado)
29. WEBER, Renée. *Diálogos com cientistas e sábios: a busca da unidade*. São Paulo, Cultrix. 1986. 302 p.
30. WEIL, Pierre. *A Consciência Cósmica*; introdução à psicologia transpessoal. Petrópolis, Vozes, 1982. 88 p.
31. WEIL, Pierre. *A Revolução silenciosa*; autobiografia pessoal e transpessoal. São Paulo, Pensamento, s. d. 234 p.
32. WEIL, Pierre. *Sementes para uma nova era*; um livro de emergência para uma situação de emergência. Petrópolis, Vozes, 1984. 191 p.
33. What's Happening in Global Education. *Our world*. 29: 18-19, nov. 1977.

DISCURSO DE SAUDAÇÃO À ACADÊMICA LEDA JESUÍNO DOS SANTOS EM SUA POSSE NA ACADEMIA BAIANA DE EDUCAÇÃO

Maria Augusta Cruz Abdon*

*"A vida é realmente escuridão, exceto quando há
[impulso]*

*Todo impulso é cego, exceto quando há saber
Todo saber é vão, exceto quando há trabalho
Todo trabalho é vazio, exceto quando há amor "*

Neste momento, a missão acadêmica de receber na Academia Baiana de Educação a Prof.^a Leda Jesuíno dos Santos torna-se para nós um especial privilégio e uma responsabilidade altamente significativa.

A personalidade de Leda Jesuíno dos Santos se configura como extraordinário ser humano.

Nascida numa colina do alto de São Gonçalo - Rio Vermelho-Salvador, em 18 de setembro de 1924, distraía-se na infância, colhendo roxas boninas e malmequeres, acostumada a falar sozinha com as árvores e animais, sobretudo com seu cachorro Poppy, com seus gatinhos que tinham casinhas especiais, todos envolvidos na atmosfera de calma e tranquilidade, à sombra de velhas mangueiras, e majestosas jaqueiras. Ao voltar do Ginásio Americano de então, brincava de jogar "macaco e amarelinha", sempre sozinha (era filha única) e vivia com as mãos cheias de pedrinhas e cacos de vidro aparado.

Do alto de São Gonçalo, a garota loira, de olhos castanhos, robusta, contemplava o mar e era por ele seduzida. Embora tivesse vivido dois anos no Recife, perto dos seus rios tão belos, estes jamais substituíram a fascinação pelo mar. Na Capital pernambucana, no mais luxuoso Hotel do Nordeste do país - o Grande Hotel de Recife, aprendeu informalmente a difícil arte de comunicar. Aí tomou vários cursos de Inglês, Francês, Português, Dactilografia, Estenografia e outros. Conviveu, na oportunidade, com personalidades ricas de experiência e conhecimento. Ao voltar, iniciou os estudos para fazer o Curso no Itamafaty, a fim de ingressar na carreira diplomática. Infelizmente, neste mesmo ano, o Governo Federal publicou um decreto proibindo a entrada de mulheres na carreira diplomática. Perdeu, assim, o Brasil, uma grande diplomata.

Ingressou, através do Vestibular, em 1943, na 1.^a Turma da Faculdade de Filosofia da UFB^a. Tornou-se bacharela em 1945, e licenciou-se no ano seguinte em Filosofia. Complementou sua formação graduada com o Curso de Serviço Social. Mas não deixou a Filosofia; continuou estudando-a em cursos livres e com professores especializados. Ainda como estudante se destacou por sua inteligência, vivacidade, coragem e especialmente, pela capacidade de servir.

* Professora da Faculdade de Educação da Bahia

Licenciada em Filosofia, passou a ensinar primeiramente em Colégios, como o Sophia Costa Pinto, o Nossa Senhora Auxiliadora, o Colégio de D. Anfrizia - como era conhecido e o Colégio Ipiranga. Lecionou também Latim no Colégio 2 de Julho, época em que a tivemos como professora. Disciplina árida e decorativa, que a Prof.^a Leda conseguia transmiti-la com graça e beleza e as tarefas de casa, suas declinações eram fixadas com facilidade. Naquele momento nos apaixonamos pelo Latim e - por que não dizer? nos apaixonamos pela "Pró Leda", por sua voz metálica, seu jeito de ser carinhosa, suave mas firme nas suas decisões e sobretudo na verificação da aprendizagem. Mas a nossa pessoal paixão, a nossa admiração pela grande mestra não terminou na adolescência irrequieta do Colégio 2 de Julho: continuou com idêntica intensidade na idade adulta e permanece de maneira viva, harmônica, serena, confiante, na maturidade.

Partindo de sua formação filosófica de base, foi aprendendo em serviço, como aliás, foi o aprendizado de muitos docentes de sua geração. A titulação obteve na prática, na liderança e na aceitação de desafios - naquela época não havia nem doutorado.

Como um serviço prestado à Universidade Federal da Bahia e também à comunidade, Leda Jesuíno dos Santos, por todas as missões cumpridas, pelo pioneirismo de sua liderança universitária, conquistou um lugar na educação baiana.

Dirigiu, com metodologia avançada, o Colégio de Aplicação. Projetou, implantou e coordenou as classes-piloto, uma das mais importantes experiências educacionais, uma vivência pedagógica dos anos 60 - era a renovação do ensino secundário, em Salvador, com a criação do Centro de Ciências da Bahia - CECIBA (Projeto MEC/SEC/AFBA) em fase de publicação. Foi um desafio que enfrentou com glória e competência, exatamente porque trazia na sua bagagem profissional o êxito obtido na direção do Colégio de Aplicação.

Em 1969, designada pelo Reitor Roberto Santos, implantou e dirigiu a Faculdade de Educação da UFB^a no Vale do Canela, que, naquele momento histórico, reunia o Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, o CECIBA e o programa de Linguística Aplicada. Na Faculdade de Educação, desenvolveu a sua implantação e

a estruturou com 4 (quatro) departamentos e 3 núcleos: Núcleo de Orientação Educacional, Núcleo de Supervisão Educacional e o Núcleo de Audio-Visual. Eram todas realizações inovadoras, inéditas, numa época e fervescente da Reforma Universitária.

Alcançou em 1979, o mais alto cargo administrativo universitário, como Pró-Reitora do Magnífico Reitor Macedo Costa, que a prestigiou ao máximo.

Dando continuidade a sua missão de criar, implantar, levar para frente a sua varinha de condão, deu o seu toque mágico, desta vez no Lar Francisco Belcaro, num projeto assistencial inovador de serviço social, aceito pelo "MAIS", pela LBA e pela Sudesco. Na sua trajetória profissional, recebeu o significativo convite de Dr. Jorge Hage, então prefeito da capital, para coordenar o MOBRAI. Sua contribuição no Movimento de Bandeirantes na Bahia, a Joana D'Arc do ensino, como dizia Alberto Abdon, tem como característica principal o pioneirismo.

Foi a 1.^a aluna a se formar em Filosofia e a ensinar nos cursos colegiais de Salvador, a 1.^a assistente social a lecionar Serviço Social Médico, na Escola de Serviço Social da UCSal, a 1.^a Prof.^a de Filosofia da Faculdade de Educação da Bahia.

Hoje, aposentada, na sua residência bonita, espaçosa, confortável, em Amaralina, cercada de flores, do verde e dos passarinhos a voar, a cantarolar em plena liberdade (não em cativeiro), busca, a grande amiga, inspiração para escrever seus discursos inteligentes, atualizados, seus artigos e contos, dentre eles "O Sonho do Bem-te-vi", premiado no concurso nacional de contos, do Banco Suda-meris, em São Paulo.

Hoje, em pleno vigor, ainda com rico potencial, vive cercada do carinho de seu esposo, Antônio Jesuíno Neto, grande médico humanista, cirurgião especializado em vias biliares e clínico geral, de quem a Prof.^a Leda recebeu sempre a colaboração firme e discreta, como homem de ciência, seu companheiro que a acompanhou nas lutas, estando ele também envolvido em intensa vida profissional, com cargos e encargos.

Vive cercada, também, do carinho, do bem querer de seus filhos:

- Eduardo Antônio, casado, três filhos, médico e que acaba de receber da Associação Baiana de Medicina o diploma de "Honra ao Mérito de Medicina do Trabalho";
- Leda Maria — nossa querida Ledinha — casada, dois filhos, psicóloga;
- Mônica — (a inesquecível) casada — psicóloga;
- Henrique Celso, casado, bancário, prof. de Inglês;
- Paulo André, solteiro, médico.

Adora, D. Leda, ocupar seu tempo com os netinhos: Silvia, Marcelo, Bruno, Fernando e Alexandre.

A conciliação da vida familiar com a profissional deveu-se a muitos sacrifícios. Ela sempre foi a sua maior preocupação. Contou e conta, até o momento, com a nossa tão conhecida Babá.

*"A vida é a síntese de todos os opostos:
Nascimento e morte;
Alegria e tristeza;
Alto e baixo;
Prazer e dor;*

*Experimentamos o verdadeiro auto-amor,
quando descobrimos,
sob o véu dos nossos conflitos,
a maravilhosa harmonia que
existe entre todos os opostos."*

A morte de Mônica, filha querida, criatura linda, abalou a cidade e de modo especial a sua família, naquele instante tão sofrido; mas a fortaleza, a grandeza e a estrutura daquele lar eram bastante sólidas, e mais unidos permaneceram, buscando força no amor e na espiritualidade.

Declara a professora Leda:

"Quando a morte nos bateu a porta, nossos estudos de Filosofia já nos haviam conduzido às metafísicas sobre o destino do homem após a vida material. Debruçados, pois, sobre o fenómeno da morte e seus mistérios, enveredamos pelas teorias espiritualistas do Oriente e do Ocidente, do Ioga ao Kardec, com Buda, Yogananda e Vivekananda de Permeio, dentro da Filosofia Oriental e da Psicologia Transpessoal e na teoria Kardecista. Nossa fé se robusteceu e hoje, dentro da ciência quântica, enxergamos a grande resposta."

Leda Jesuíno dos Santos

Dedicada e fiel esposa,
Extremosa mãe,
Extraordinária amiga,
Grande profissional
Não seguiu... Leda Jesuíno dos Santos
por onde o caminho a levou,
Andou, melhor, onde
não havia caminho
e deixou por onde passou
uma trilha... um rastro.
Da sua verdade, foi o que captamos.
Da sua obra foi o que observamos.
De si mesma, foi tudo que amamos,
dentro da limitação intransponível
que temos de penetrar no outro.

E, assim, Prof.^a Leda Jesuíno dos Santos, cara confrade, a Academia Baiana de Educação acolhe V. Sa. com as honrarias a que faz jus e com alegria de todos nós.

COLABORAÇÕES

A REVISTA BAIANA DE EDUCAÇÃO aceita colaboração de artigos que versem sobre temas ligados à educação, que devem ser inéditos, limitados a quinze páginas datilografadas com espaço duplo, em tamanho ofício, em duas vias. Devem obedecer à seguinte seqüência: título, nome(s) do(s) autor(es), resumo em português no limite de 150 palavras; texto; resumo em inglês; agradecimentos, referências bibliográficas. Tabelas e ilustrações, em número máximo de quatro, devem ser enviadas em anexo, com legendas que permitam a compreensão, independentemente do texto.

O título do artigo e o nome, o endereço e a instituição de origem do(s) autor(es), com a indicação do(s) respectivo(s) cargo(s) devem figurar em folha de rosto.

O título, que deve ser curto, pode ser complementado com subtítulo, em termos que lhe possibilitem a indexação.

As referências bibliográficas, de responsabilidade do(s) autor(es), devem conter apenas as citações do texto. Devem ser listadas em ordem alfabética pelo último sobrenome do(s) autor(es) e atender às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Tomar por exemplo referências contidas neste fascículo, ou em subseqüentes. As citações devem ser indicadas por um número elevado, na entrelinha, correspondendo à respectiva referência bibliográfica.

Todas as colaborações serão apreciadas por membros do Conselho Editorial. Recomendações deste Conselho serão enviada(s) ao(s) autor(es), para concordância, ou não. Correções ortográficas ou sintáticas, porventura necessárias, serão automaticamente efetuadas, independentemente de comunicação aos colaboradores.

As publicações obedecerão à ordem de aprovação do Conselho Editorial.

IMPRESSÃO:

Roma Gráfica Ltda
Fones: 233-0112/244-7702
Salvador-Bahia