

EDUCAÇÃO E PALAVRA

(Avaliação sumária do ensino brasileiro pós-64, sob a ótica do diálogo educacional libertador em P. Freire.)

Otaviano Pereira

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

INTRODUÇÃO¹

Preliminarmente gostaria de salientar a tônica de todo ato humano, enquanto social, como ATO POLÍTICO, ainda que tal lembrança pareça o “ovo de Colombo” para qualquer mentalidade mais esclarecida. Vale dizer, o ato filosófico (ainda que com pretensão fim em si mesmo) é ato político; a ciência é ato político; o ato “alienado” é ato político, a tomada de consciência é ato político, o lazer é ato político (etc.). Por fraqueza de sustentação de premissas, dizemos, seguramente, que não existe ato apolítico, se entendemos que o homem, de fato, é SER DA POLIS — mesmo aquele que não merece tal designativo.

De modo particular a educação não pode, em hipótese alguma, receber o designativo de “atividade apolítica”. Por trás da tentativa de querer justificar a neutralidade (política) do ato educacional pode estar dissimulada uma vergonhosa carência de visão ou um indisturável cinismo. O professor que se autoproclama: “sou apolítico” (!) não somente não merece ser chamado de mestre, como deve ser substituído por um computador. Neste caso a máquina, mesmo a serviço de uma (ideologia) política determinada poderá substituir tal indivíduo com inegável superioridade².

Além do mais, cumpre fazer lembrança, já neste prólogo, o educador por excelência do 3º Mundo, cujo país de origem não reuniu condições sequer para merecê-lo. Refiro-me a P. Freire. Numa de suas primeiras constatações, na tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação nas Escolas de Belas Artes de Pernambuco (1959), afirma não haver atualidade educacional que não seja processo histórico, em que não se situem valores nutridos do “ontem” de um sistema ou de um processo³.

Afirmar a dialeticidade do ato educacional é o que pretendemos neste texto breve, apontando a educação brasileira como ato político (malgrado suas distorções) em três momentos, quais sejam: (1) na elaboração de um discurso a partir de alguns pressupostos do embasamento do ato educacional (INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES, ou tese, 1ª parte); (2) na denúncia à ideologia dominante que encerrou e nutriu as reformas de base pós-64 e mergulhou ainda mais o país (e seu protagonista, o educando, como povo) numa dependência sócio-cultural não solucio-

nada, sequer questionada pelas reformas em questão; (AVERIGUAÇÕES CONCRETAS, ou antítese, 2ª parte) e, finalmente, (3) constatar a emergência de uma educação transformadora (porque problematizadora) enraizada no processo histórico brasileiro; (QUE FAZER, PROFESSOR ? ou síntese, 3ª parte). Cada uma das partes, numa abordagem crítica.

1.0 – INVESTIGAÇÕES PRELIMINARES

1.1 – Educação, dialética da palavra

O pensador Paul Ricoeur nos adverte que fomos levados a nos preocupar por demais com o Trabalho e por vezes nos esquecemos de Palavra. No fazer e no dizer, Palavra e Trabalho são concomitantes, no sentido em que a civilização do Trabalho é a civilização da Palavra. Diz, textualmente Ricoeur: “... a história do Trabalho é a história da Palavra”⁴.

A Palavra sempre esteve presente não só nos atos mais revolucionários da história humana (invenção da escrita, imprensa, reformas políticas etc.), como nos atos mais simples, notadamente mais tácitos, humildes. Muitas vezes se faz silêncio como consequência da Palavra. A Palavra gera ato, transforma, como afirma Ricoeur, “faz fazer”⁵. Não leva à ação, é, concomitantemente, ação, entendida dialeticamente. Os sistemas (culturas, políticas, ideologias, ciências, técnica etc.) bebem de um mesmo manancial: a tradição verbal, cada um a seu modo. Mesmo contemporaneamente quando assistimos a um verdadeiro frenesi da revolução das comunicações intersálticas, aí está a Palavra, marcando sua presença. O gesto vivo do único animal que fala (o homem), às vezes silenciosa, às vezes gritante, querendo fazer transparecer a “primazia” da imagem.

Do mundo grego, a partir de uma bem determinada cosmovisão, herdamos o “logos”, termo que exige de nós precioso cuidado, tendo em vista seu uso desmedido e seu conseqüente desgaste, mercê de sua amplitude semântica. Na verdade muitos termos, notadamente os mais ricos em significação (dialética, “práxis”, razão, ciência etc.) estão constantemente a reclamar uma revisão de significado. Estes e outros termos muito usados, do modo como são abusivamente citados, refletem o amadurecimento, o desgaste (entropia), a vitalidade ou mesmo a desonestidade de um pensamento — como o pensar de alguém, algum grupo ou escola ou sistema ou ideologia. No Brasil, por exemplo, é fato notório que os termos (da moda) ou autores sejam muito citados e pouco lidos.

Na verdade o termo “logos” (do grego) ou “verbum” (do latim) vem significar desde vida, comunicação, revelação, revelação do ser, conhecimento, razão, saber, até, simplesmente, palavra (com p minúsculo), algo pronunciado sem qualquer ênfase ou com certo halo de banalidade. Muitas vezes palavras de grande significado já surgem gastas ou fadadas ao

esquecimento ou como instrumentos de mera e rotineira articulação pela comunicação verbal.

Em conseqüência do uso indiscriminado dos termos nós passamos da compreensão profunda (do sentido) para a ilusão da compreensão. O que deveria, vez por outra, ser PALAVRA VIVA, passa a ser PALAVRA MORTA, isto é, perde-se em meio ao marasmo dos termos gastos e acostumados. É como gritam em uníssonos os atores da peça teatral *Missa Leiga*: “Só não ouvimos por costume!”. Por trás de uma palavra bem ou mal articulada se revela sua grandeza ou se dissimula a engrenagem esmagadora dos significados (de uso, de poder etc.). Citemos um exemplo. O que vem a significar “Democracia” para nós? É preciso ir adiante? Mais do que o termo em si é de se considerar o contexto e a ênfase com que foi empregado o termo. Ao mesmo tempo em que a comunicação social cria hoje a Palavra e a articula a seu bel-prazer, ela implica poder de destruí-la.

Por isso mesmo suspeito, a propósito do que acabamos de constatar, que a compreensão profunda da Palavra (o “logos” com sentido e extensão), é algo mais difícil do que imaginamos. Supõe perícia, “ascese”, amadurecimento. De certa forma é preciso “sofrer”, experimentar a Palavra para que possamos pronunciá-la a contento. A Palavra vivida é a Palavra cordial (de cor, cordis = coração, do latim), interiorizada e não só verbalmente articulada. E esta é a Palavra que “faz fazer”, sem ser mera ordem. É processo (Palavra = Trabalho = Palavra) e é criadora da História.

Assim sendo, o que muitas vezes deveria aparecer como DIÁLOGO (diá = através; logos = saber) para dois ou mais comunicantes, passa a ser MONÓLOGO, mesmo que falado no afrontamento ao mundo e ao(s) outro(s). Palavra articulada no marasmo (sem discernimento) do abusivo poder da comunicação ao tramitar os termos à revelia.

Quanto à **educação**, tradicionalmente ela tem-se nutrido tanto da palavra como da PALAVRA. Ainda que as comunicações interplanetárias revolucionem o mundo, seus objetivos precípuos devem ser o da extensão ilimitada da articulação da Palavra, malgrado as contradições evidentes. O mesmo se deve dizer (e esperar) em relação às novidades da “tecnologia educacional” de nossos tempos.

E o grande problema do diálogo educacional é que às vezes pensamos estar criando e articulando a consciência (em sentido dialético profundo), seja pela força de circunstâncias, seja por debilidade de visão, estamos é, pelo contrário, ocultando a alienação arrotada em palavras belas, viçosas, oportunas, mas vazias. No momento de se apurar seus significados pedagógicos, (o “logos” ou o “verbum” da educação), tais palavras não só não são profundas como deficientes. Nasceram para morrer de imediato. E aí, neste processo, o ato educacional pode-nos iludir — se é que

já não somos constantemente levados a um sem-número de ilusões criadas por uma comunicabilidade abrangente. É o fruto da “revolução” das comunicações modernas (o “logos” de nosso tempo) que nos rodeia do levantar ao deitar e, até mesmo, no dormir e no sonhar.

É por isso que a atitude do filósofo como o homem que tenta ser “o mais plenamente racional”⁶ é, em geral, ato tácito. E o silêncio do filósofo questiona sobremodo o homem comum⁷. E quem pretende colocar-se na posição de educador deve aprender muito do filósofo. O silêncio aparentemente omissivo do filósofo sugere uma forma de expressar “angústia” frente ao mundo; o seu mundo e o de todos. Um mundo está aí para ser transformado permanentemente. A nós, homens médios, este silêncio ou aparente “distanciamento” nos parece quase sempre inexplicável. Na verdade nós que não acostumamos a ver tão longe e tão por dentro o mundo como o filósofo — e o poeta e o artista, se bem que o artista reflete sua “angústia” de outros modos também — e nosso juízo imaturo sobre o olhar do filósofo sobre o mundo pode representar uma acusação contra nós mesmos. Quem não apresenta capacidade para enxergar a dimensão do silêncio das grandes Palavras (o da “palavra vocativa”, meditativa) e não a vê como extensão da Palavra trabalhada por dentro, não serve para educar — em sentido lato e profundo. O ato de educar, porquanto profundamente silencioso, é ato humilde. Educar não significa tocar trombetas. O ato do filósofo, este silêncio interrogante perante um mundo que o agride e o humilha na relação de compreensão e falta de compreensão também é ato humilde. E o educador deve apresentar um pouco do filósofo, porque educar implica trabalhar esta “angústia”, pedagogicamente. Talvez o mais pedagógico dos atos humanos seja o filosofar. Com certeza o que há de mais filosófico na educação mostra-se como fruto deste silêncio, que não implica calar. Mas se educar não é silenciar no sentido da omissão, igualmente não implica esbravejar aos quatro ventos. Supõe trabalhar a Palavra de dentro para fora. Razão seja dada a Nietzsche, quando afirma: “As palavras mais serenas são as que desencadeiam a tempestade. Pensamentos que chegam com passos de pomba são os que governam o mundo” (*Assim Falou Zaratustra*). Não seria o momento para se rever o abusivo poder dos instrumentos de comunicações hoje com relação à pedagogia ?

Tenho por certo que a compreensão do sentido do diálogo educacional em P. Freire sugere um empreendimento humano muito mais sério do que imaginamos. E no momento em que escrevo estas páginas pergunto a mim mesmo se sou digno de falar como educador, uma vez que a cada dia que passa em minha parca experiência de vida, o “logos” educacional se me enraíza como um questionamento mais e mais fundamental. Pergunto, sobretudo, se minha Palavra (como mestre/aluno) não se tem dissimulado (entre tantas outras) numa cínica tentativa de se justificar como “apolítica”, alienada da “polis” que integra nosso mundo e nossa

experiência educacional. Ou então Palavra que se mostra apenas como “prestadora de serviços”, já que “apolíticos” em totalidade não podemos ser. Ou nós nos construímos comunitariamente na Palavra que falamos/fazemos-fazer ou somos “trabalhados”, de fora para dentro, instrumentalizados pela mesma palavra (ideologizada). A revisão a que me obrigo neste “ato de contrição” dirige-se ou às palavras vivas ou às palavras mortas, inevitavelmente. E a palavra viva do ato educacional será facilmente reconhecida se o ato educacional tem aparecido como espécie de “profecia” haurido do silêncio filosófico humilde do educador, como se fosse uma “meditação” do ato.

1.2 – Palavra eficiente, transformadora, versus verbalismo inócuo e vazio

Muitos males têm acontecido na atividade educacional. Vejamos, por exemplo, a relação mestre-aluno. É notório uma equidistância, tradicionalmente forjada na educação, como que numa relação de “medida” de dois universos de conhecimento como imediata vantagem de tal “educador” perante o educando. Um desnível que propicia e alimenta certa incompatibilidade, mesmo inconsciente, de relação de trabalho e convivência. E a maioria dos sistemas educacionais até agora conhecidos tem utilizado do “logos” como nivelador de conhecimentos, como justificador e mantenedor do “status quo” de uma classe dominante (e culta), refletido na imagem do mestre como o seu digno “conhecedor-representante” e na do aluno como o “ignorante”. É como se a educação fosse, antes de tudo, a “compra” do conhecimento, mais do que uma profunda relação da experiência existencial pessoal e/ou comunitária (política, de “polis”). E mais: um saber nivelado a partir do maior ou menor poder aquisitivo e não criado e transmitido como símbolo das relações culturais ou das manifestações dos impulsos fundamentais da troca de experiências. Neste caso o professor, como transmissor mecânico de um esquema acabado e bem montado de “verdades”, passa a exercer a função de mantenedor da situação de opressão social, alimentada pelo próprio processo educacional, fato verificado, na escola, em certa frieza ou distanciamento entre indivíduos e funções. Onde deveria acontecer a aproximação das pessoas (no sentido inclusivo do personalismo de Mounier), este rol de relações de indivíduos (mestre, aluno, direção, coordenação, sociedade, etc.) vez por outra até chega às raias da incompatibilidade, exatamente o inverso da função precípua da educação: a aproximação das pessoas visando a construção de um mundo real a partir das mesmas pessoas (como sujeitos). Onde mais se deveria fomentar a simpatia, quando não, pelo menos certa empatia na relação eu-tu-nós, o conhecimento, instrumental de que trabalham os educadores, vira uma espécie de “coisa”, de “capa” da realidade, algo sobreposto nesta relação⁸.

E toda a insistência da maioria dos professores em permanecer nesta relação a fim de “exercer seu ganha-pão do ofício” (considerem principalmente a Educação Brasileira), nada mais pode implicar ou mesmo significar senão uma forçada aquisição de conhecimentos desinteressados ao educando e à sociedade. É o ensino de compêndios. Destarte, corta-se a possibilidade de uma interpenetração vertical de um mundo pessoal no outro, neste caso, mediado por um “logos” distorcido (e ideologizado), entendido como confronto de “verdades” e não como ponto de partida para a existencialização do ato ou experiência educacional, experiência não fechada (para a escola e para o aluno) mas que visa as próprias relações sociais, de uma “polis” em permanente construção. Adquirem-se conhecimentos para a cabeça e não para os braços, o coração, o resto do corpo. Neste caso o que-fazer do conhecimento deixa de ser respondido.

Fundamentalmente a escola não deve representar apenas um sistema bem montado de relações (como numa fábrica ou num escritório...) — o que não implica a ausência de organização, mas um furo no formalismo das relações — nem mesmo a educação uma espécie de “indústria do conhecimento”. Vejo na escola uma espécie de “lar” em que a educação surge como uma espécie de artesanato comunitário. Nestes termos, mestre e aluno descobrem o significado do mundo (realidade, história, “polis”...), aliás, criam o significado como construção ou empreendimento “político”, iluminado por um saber libertador: o mundo da Palavra, ou seu mundo, de onde a Palavra fora retirada. Só assim que se perde o sentido a antinomia: a ignorância de um versus a sapiência de outro.⁹

Nenhuma comunidade humana já está plenamente construída. E toda sociedade, por mais perfeita reclama (dialeticamente) ser interferida por um profundo processo educacional. E nós, envolvidos que somos neste ramerrão de relações sociais sufocantes, conscientes ou não, desviamos facilmente o objetivo precípua do ato de educar pela “caça aos diplomas”, necessidade de sobrevivência, e outros interesses secundários, distorcivos. E só a relação dialética atrás descrita pode levar ao aprofundamento e amadurecimento do conhecimento verificado conseqüentemente na paixão pelo aprendizado, sem frieza, desinteresse ou sentido de obrigatoriedade. E apenas nesta restauração do sentido do logos educacional que a matemática opressora das notas, conceitos, presenças ou faltas (etc.) perde o sentido. Aliás, esta matematização do conhecimento perde um sentido que jamais possuiu. E ganham sentido (ou lugar na educação) outras formas pedagógicas de trabalho e avaliação da experiência. Mas para que alcancemos tal ápice é necessário que façamos do ato educacional uma imensa paixão (acima de qualquer obrigatoriedade), uma atividade delirante em relação a todos os envolvidos e/ou comprometidos com o processo.

É neste sentido que se justifica a prática educacional enquanto “práxis” libertadora em P. Freire (alfabetização) quando o mestre ensina-aprendendo o significado, por exemplo, da palavra TI-JO-LO. O grande sentido existencial e emancipador da filosofia do diálogo em P. Freire é que a educação não liberta ninguém do “mundo obscuro da ignorância”. Tal axioma inexistente na “práxis” do diálogo educacional.¹⁰

Evidentemente P. Freire parte da premissa de que todos os homens são capazes de fazer (criar) história — entendido no sentido da “práxis” revolucionária. Trocando em miúdos, todos revelam condições existenciais para criar em si e para si mesmos, pelo diálogo educacional, esta dialética da libertação, bastando que se lhes dêem chances para pronunciarem seus mundos, cada qual como sujeitos, para que possam articular e realizar seu “logos” libertador. E não há opressão (ou sistema opressor qualquer) que resiste a uma PALAVRA realmente PRONUNCIADA. Só esta PALAVRA é criadora ou recriadora do mundo, articuladora de uma “revolução” do sentido do SIM e do NÃO: do que ainda não é (que ainda não se fez e é reclamado por uma exigência de transformação) versus o que é (e não deve mais sê-lo, visto estar superado pela exigência do novo). É a restauração dialético-prática do ser/devir; é a teoria (revolucionária, transformadora) emergindo da abstração.

Cumprindo ainda ressaltar que a Palavra, enquanto o “logos” plênificado pelo diálogo educacional libertador aparece como espécie de tese no processo que poderíamos chamar de “gestação” da consciência crítica. Se realmente pronunciada encontra o mundo (a realidade) como antítese — se é que entendemos o mundo humano como o lugar da Palavra Humana (e negação da negatividade) que implora por uma transformação. Os sujeitos do diálogo educacional criam a síntese da Palavra-Mundo no fazer história (pela Palavra que “faz-fazer”), no momento da decisão (de-cisão = corte) fundamental da consciência crítica NO e PARA o mundo. E a única Palavra que expressa e representa decisão é a Palavra haurida da “práxis”. Palavra participadora como permanentemente revolucionária (re-volvere = voltar atrás, às origens, recriar constantemente). Este é o sentido da consciência crítica do diálogo educacional que vê e sente o mundo como insatisfação ou angústia (positiva) e torna o “logos” deste diálogo uma Palavra problematizadora e/ou transformadora. Modo contrário será demagogia abstração, idealismo, utopia negativa, paternalismo, discurso ou verbalismo vazio, carente de sentido; menos PALAVRA:

1.3 — O sentido da Utopia

No método de alfabetização de P. Freire, cujo desenvolvimento se estabelece a partir de um processo de conscientização, o “logos” socrático é assumido num esquema de ampla e radical inerência à realidade. Diferencia-se assim, de mera “doxa” (opinião distanciada e fria sobre as

coisas do mundo), ingênua e acrítica, não transformadora e alienada, afo-gada numa subjetividade passiva do educando. Ou então a orientação do seu comportamento como indivíduo se estabelece sob a orientação do senso comum, que também é tão forjador de ideologias como a postura abstrata/idealista (de muitos filósofos). E quanto mais o educando se posta passivamente diante do mundo que o rodeia, tanto mais ele está sujeito à passividade e à criação e endurecimento de estruturas pessoais, psicológicas, para sustentar seu comodismo ou justificar o fato de ser ou estar acomodado, alienado, “contente” com o mundo. É como se fosse um natural mecanismo de defesa.

A Palavra, para P. Freire, se relaciona diretamente à formação da consciência crítica não na medida em que pronuncia um conhecimento “puro” em si mesmo límpido, desarticulado, solto, descompromissado, distante, mas na medida em que tal conhecimento conquistado revela um mundo em permanente dinâmica como o lugar do sujeito. É o sentido de “topia” e não de “utopia”. Ou então, o sentido da “utopia” positiva, encarnada, transformada em “topia” através de um conhecimento de veras transformador. Se a Palavra, a mediadora do “logos” deste conhecimento aspirado e realizado pela consciência crítica é vetor de conscientização, deve ser entendida no sentido em que o mundo deixa exatamente de ser aspirado (“utopia” no sentido negativo do termo) para adquirir significado real (“topia”) por quem exatamente SE ENCONTRA nele — como participe aqui e agora. Talvez nem saibamos o quanto isto é profundamente significativo. Se não, vejamos:

Sinto-me descontente com o mundo que me rodeia. Pois bem, para superar esta minha insatisfação filosófica é preciso que eu saiba ser objetivo nesta relação de alteridade em que me encontro. Modo contrário eu me fecho, psicologicamente. O importante, então, não é só descobrir que me sinto insatisfeito com e no mundo (onde outros sujeitos também se encontram insatisfeitos). A primeira descoberta pode conduzir a simples evasões de ordem psicológica (por vezes até patológicas). A grande questão é a de saber canalizar as várias insatisfações numa perspectiva (social) de mudança. A minha insatisfação pode ser só psicológica, gerar tensões. É este o sentido negativo (não filosófico) de angústia. Esta minha insatisfação diante de outra pode tornar-se social. Em termos de experiência educacional elas (minha, sua e nossas angústias) devem ser trabalhadas pedagogicamente. E é superando um sistema de ensino alienado e desinteressado que deixo de “dar voltinhas” em torno de minha psicologia individual para poder tornar-me sujeito ou co-sujeito deste/neste mundo. E mais: tal atitude não só se torna pedagógica como profundamente ética.¹¹

É por isso mesmo que devemos entender a Palavra do diálogo educacional como o “logos”, (o saber do concreto), o saber muito

mais da problemática do que da mera temática (da transmissão de conhecimentos acabados). Acredito que Sócrates não mereceu o nome de sábio apenas porque expôs temas filosóficos aos peripatéticos amantes da sabedoria mas principalmente porque soube problematizar seu mundo, a si mesmo e aos outros (ou ao mundo do outro), o que lhe valeu a acusação de “corruptor da juventude” e uma taça de sicuta. A busca de soluções para as interrogações pessoais num sentido pedagógico, social, estabelece um caráter de realismo no conhecimento.

Além do mais, o diálogo educacional alarga inclusive o universo de compreensão antropológica do ato educacional. Vale dizer, compreensão do homem concretizado (e não do indivíduo isoladamente considerado) enquanto o animal que se precisa fazer entendido, numa insatisfação fundamental e permanentemente aberta. No dizer de Eric Weil, “o que quer ser o que não é e não quer ser o que é”¹², entendido também de querer realizar o que ainda não realizou e de não mais querer fazer o que faz. O sentido comunitário (“político”) do fazer e do tornar-se.¹³

1.4 — A avaliação da experiência educacional

A sugestão de P. Freire no sentido de uma mudança radical dos modos de realizar o ato pedagógico, tendo em vista a passagem de uma situação de doação e recepção paternalista de conhecimentos para uma construção e articulação do saber (cultura), supõe uma necessária mudança de comportamento (e mentalidade) tanto do educador como do educando. Evidentemente estamos tratando de uma experiência viciada em muitos erros na nossa tradição educacional. O educador abandonará sua postura (historicamente assimilada) de “superior” sabedor (ou sabe-tudo) e postar-se-á num nivelamento que propicie um clima de busca e descoberta recíprocas. O educando, suscitado e orientado pelo educador pela conquista do “logos” autêntico postar-se-á como o protagonista dos sentidos articulados por esta PALAVRA de que nos estamos referindo desde o início do texto.

Evidentemente P. Freire fala a partir de uma experiência de alfabetização. Mas tenho por mim que o diálogo educacional libertador vale para “todas as idades” do ensino. É neste clima que o processo ensino-aprendizagem deve crescer, solidificar-se. E é aí que ganha pulso o próprio sentido da avaliação enquanto observação e integração comunitária e crítica do crescimento na experiência educacional. E avaliar o crescimento comunitário de determinada “disciplina” educacional significa perguntar se o “para quê” (não no sentido praticista, utilitário) de determinado curso ou programa foi atingido. Se não plenamente, pelos menos em parte: no que foi e no que deixou de ser e o porquê.

Finalmente, fechando esta 1ª parte, entendida nestes termos, a PALAVRA deixará de habitar o “hall” dos paternalismos demagógicos

ou das salas de discursos vazios para entrar no compartimento da fala transformadora. Uma valiação comunitária em relação a um programa ministrado deve cingir-se desta criticidade. O restante (implicados no processo ensino-aprendizagem, como notas, provas, formalismos burocráticos) funcionam como adereços secundários da educação.¹⁴

2.0 – AVERIGUAÇÕES CONCRETAS DO MODELO VIGENTE

Estes rápidos prolegômenos acerca do diálogo educacional podem mostrar-se até “idealisticamente” como espécie de tese, principalmente se paramos por aí. Devemos de imediato submeter tais idéias à prova, diante de uma grande antítese: a **realidade brasileira**. Mais especificamente, a educação brasileira pós-64. Aí a coisa muda.

Entre o que gostaríamos que fosse (e até nos esforçamos para tanto) e o que realmente é, vai uma distância sem precedentes. Cumpre agora ressaltá-la, denunciá-la, tentar “purificá-la”, uma vez que nem sequer pudemos, nesta nebulosa histórica de 15 anos que pairou sobre nossas cabeças, continuar trabalhando e assimilando o profundo processo dialético de nossa realidade cultural. Ora, é a realização da idéia, do projeto quando aplicado, que nos amadurece. E diante de um esquema educacional (e de organização cultural, político-social, etc.) do país sob a forma do antidiálogo nestes últimos tempos, sequer pudemos canalizar nossas idéias para uma práxis transformadora, sequer pudemos transformar nossas teses em antíteses. A dialética da prática cultural-educacional (e política) pareceu-nos sobremodo “interrompida”. Dito em outros termos, nós nos portamos por vezes como meros “pacientes” do monólogo nesta sistemática educacional em que a “irracionalidade” quase que absoluta da organização do ensino e da cultura foi planejada por cima de nós, sufocando nossos desejos de participação, construção, amadurecimento, emancipação. A realidade educacional brasileira nestes anos de ditadura pareceu um espetáculo teatral em que os grandes educadores do país foram obrigados a se postar silenciosamente na platéia.¹⁵

E é tendo em conta o antidiálogo e as reformas artificiais e artificiosas que, acreditamos, a tentativa de reestruturação da educação brasileira falhou profunda e radicalmente. Eis as justificativas:

2.1 – Os pontos nevrálgicos da derrocada da Reforma Educacional de Base

– Em primeiro lugar a Reforma Educacional de Base (criação do Mobral, “Grupo de Estudos”, Supletivos, extinção do antigo ensino de primário e ginásio e extensão do ensino de 1º grau para 8 anos, reforma universitária: ciclo básico, departamentização dos cursos superiores, siste-

mas de créditos etc.) falhou por princípio, isto é, por não ter surgido num clima de DIÁLOGO nas mudanças, por ter representado um sem-número de modificações ditatoriais.

— Em segundo lugar, porque quem reformou o ensino brasileiro (o chamado “grupo de Estudo” e demais mentores desta Reforma de Base), pouco ou quase nada entendiam de EDUCAÇÃO, principalmente de EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Não sabiam principalmente que renovar um sistema educacional não significa tão-somente abrir escolas indiscriminadamente e só. A democratização do ensino, assunto sobre o qual tanto debateram os parlamentares, docentes, discentes e povo na década de 50, jamais foi empreendida neste país. Aliás, as Leis de Diretrizes e Bases de 61, após 15 anos de intensa discussão e elaboração por parte dos educadores brasileiros, começou a apontar alguma novidade neste sentido, mas a ditadura militar instaurada no país em 64 não só interrompeu os esforços dos educadores como mascarou toda tentativa de reforma profunda e democratização da educação. Entendo que uma reforma educacional de base deve seguir imediatamente ou representar o corolário de uma Reforma Social de Base, o que, a meu ver não aconteceu.

— Em terceiro lugar, porque os que receberam ou “sofreram” as famigeradas reformas se postaram de modo passivo. Seja a grande maioria do corpo docente, sejam os alunos ou a quem, principalmente, a tentativa de “emancipação” educacional de modo draconiano foi dirigida: o povo. E mais uma vez o povo, protagonista de qualquer reforma social profunda, sequer foi ouvido, muito menos respeitado.

Com relação ao corpo docente (em especial o de I e II graus), o despreparo, pelo menos no que diz respeito à mera assimilação acrítica das reformas, parece-nos algo pavoroso. Aconteceu uma assimilação ingênua, acrítica, apressada, dos professores de I e II graus que, na sua maioria, sequer compreendiam a real dimensão político-ideológica de tais reformas.

Com relação ao corpo docente especificamente universitário, um pouco mais preparado, muito grito solto aconteceu em afronto à ditadura das reformas. No entanto, revoltas (pessoais, na maioria) que se revelaram esparsas, sem muito fôlego, deixando assentar claramente, no burburinho das agitações políticas (AI-5 e cogêneres), uma evidente e melancólica mostra de uma estrutural e ampla ausência de consciência e união de classe. É como a velha história: os cães ladram, a caravana passa ao largo... e nada mais acontece ! A ditadura das reformas do ensino brasileiro pós-64 pode ser vista como uma microimagem de uma ditadura mais ampla, a do modelo político vigente.

— Em quarto lugar a Reforma de Base do Ensino Brasileiro falhou por absoluta carência de “racionalidade” (lógica interna profunda), o que não se explica sequer por uma tentativa de justificar as distorções

das reformas a partir de uma situação de dependência (cultural, política, econômica) — e que, desde o princípio, lançou raízes em nossa vida social. Muito menos a má-fé ou o cinismo sórdido dos que planejaram e “renovaram” o Ensino Brasileiro de fora para dentro (acordos MEC-USAID, etc.) se sustenta, se justifica, se compreende “racionalmente”, por mais que a gente se esforce para tentar compreender o que foi realizado. Se a filosofia da reforma não se sustentou em nome da quantificação, o que dizer sobre a qualificação do ensino ? Na verdade a História sempre nos apresenta certos “furos”, certas mazelas: o que já era tido como ultrapassado para outros países não poderia servir de forma alguma para um país novo cuja organização educacional (e cultural...) está praticamente por se fazer. (Ex.: a séria discussão em torno da centralização do ensino, da autonomia, da educação permanente, dos currículos, das verbas, da interdisciplinariedade etc.). É notório que estatísticas forjadas de órgãos governamentais nunca nos convenceram.

— Em quinto lugar falhou a Reforma de Base porque o ensino acadêmico e abstrato (que ainda não encontrou substituto por aqui) tentou ser modificado muito à pressa pelo ensino profissionalizante (tendo na formação da mão-de-obra a tática suicida das multinacionais), numa clara manifestação de desrespeito ao aluno de todas as idades (o povo brasileiro). Este, o povo, iniciou uma corrida desenfreada às escolas, fazendo das tripas coração para “recuperar o tempo perdido” e marcar cartão na espécie de aposta lotérica do sucesso tão proclamado por discursos, estatísticas, outros dados oficiais e sua mistificação ideológica. O pragmatismo da profissionalização se mostrou como a deturpação da suprema finalidade da experiência educacional. E quem padecia um processo cultural-educacional com certa apatia passou a sofrê-lo com certa neurose. O povo brasileiro foi cinicamente enganado, em nome de EDUCAÇÃO, pelo “treinamento” da marcação dos X nos supletivos e vestibulares em massa, sobretudo dado a injeção de ânimo nos cursinhos preparatórios de vestibulares, tentando suprir uma etapa anterior que foi esvaziada, o ensino de II grau. A escola se transformou em empresa; as empresas-escolas particulares proliferaram-se como erva daninha; a educação virou negócio altamente rentável de um torpe comércio. A avareza da mais-valia abarcou a educação brasileira em sua totalidade como um abraço de pólvora.

Evidentemente necessitávamos adaptar o ensino brasileiro às exigências da Sociedade Global. Neste período podemos falar até em certa “economia educacional”¹⁶ dada a “ênfase” que o ensino recebeu. Mas copiar esquemas já envelhecidos de outros países e exaltá-los como a última moda do figurino educacional é como assinar um tão vexatório e descarado atestado de incompetência. É por isso que afirmamos logo atrás: quem “renovou” o ensino brasileiro pouco ou quase nada entende de “EDUCAÇÃO” (“lato sensu”).

— Falhou, em sexto lugar, exatamente porque neste país a verdadeira teoria (o “logos”), na maioria das vezes não se elabora, se copia, Para citar exemplo, em que escola infantil de nossa terra se encontra esboçada uma TEORIA DA CRIANÇA BRASILEIRA ? Em muitos pórticos de instituições educacionais pode-se ler: “Escola X”, Método Y” (Método Montessori etc.), como se copiar teorias pedagógicas estrangeiras (em geral ultrapassadas) representasse o suprasumo de uma filosofia educacional infantil autóctone. São os nomes e as faixadas citando as regras do “status quo”. E o pior é que, muitas vezes, nem se conhece com suficiência Piaget, Herbart, Montessori, Pestalozzi e outros grandes pedagogos internacionais e se quer adaptá-los, à revelia, à educação brasileira.

Onde estão os pedagogos BRASILEIROS ? Justiça seja feita. Homens que ajudavam o país a pensar em profundidade um projeto educacional foram neste período carimbados com o timbre da “subversão” e exilados ou relegados ao silêncio, quer da palavra, quer da experiência. Tristemente a reforma do ensino brasileiro, em todos os setores da educação, sob a imposição de decretos autoritários passou, de fato, a espelhar uma espécie de “reformatório” das mudanças antidemocráticas.

— Falhou, finalmente, porque a PALAVRA (de que desenvolvemos na primeira parte deste ensaio) não passou da “palavra ordenativa” de que fala Paul Riccoeur em seu texto “Trabalho e Palavra”, a despeito do mal-usar ou das distorções ideológicas do “logos” educacional. A educação não enquanto apolítica, mas a serviço de má política, de uma ideologia trabalhada em laboratórios americanos. Palavra que não chegou a ser “palavra dubitativa” (questionadora e questionada), muito menos “palavra vocativa”, como síntese, complemento dialético de uma didática verdadeiramente revolucionária: Palavra/Trabalho: Mundo. Teoria/Prática: Realidade Histórica.

Evidentemente não podemos pensar só num esquema de uma educação vista como “filosofia”, esquecendo-se de que a Sociedade Brasileira tem muito a reparar com o auxílio da educação. Evidentemente precisamos nos referir ao desenvolvimento da Sociedade Brasileira tendo em vista sua inserção na Sociedade Global (economia, política, cultura, ética...). Mas o que é “filosofia” ? Que é filosofar, senão pensar a práxis histórica ? O que significa elaborar uma filosofia educacional brasileira, senão pensar a nossa educação em sua totalidade no sentido de um humanismo histórico e integral ? No momento se pensar a práxis educacional brasileira com relação às exigências da Sociedade Global não se deve tomar esta necessidade de adaptação como uma espécie de coifa ou acoplamento de uma micro numa macrorrealidade. Pensar os destinos de uma realidade educacional nacional já é, a meu ver, uma grande contribuição à cultura ou à vida internacional. É preciso ter a nítida, lúcida sensatez de espírito para não pregar a emancipação da Sociedade como um todo percebendo

as mazelas do favorecimento das lutas de classes, do jogo desonesto de poder, verificado largamente hoje nesta “neurose” do desenvolvimentismo (capitalismo de todos mas para poucos). É o que tem sido pregado nestes últimos anos na América Latina, é o que se reza na “cartilha” da Ideologia de Segurança Nacional, é o que se ouve em discursos oficiais, é o que, inclusive, se lê sub-repticiamente nos livros didáticos que têm sido, em sua maioria, versões aliciosas e mascaradas desta ideologia no continente.

Além do mais, devemos saber que não é só encarando a questão do ser sujeito e não-ser-objeto do diálogo educacional em termos teóricos que se conseguem mudanças frutíferas, de conseqüências positivas, emancipadoras, duradouras. Mas acredito que um grande teórico da educação, digamos, um “elaborador de projetos”, digamos ainda, um “filósofo da educação”, não seja um indivíduo suficientemente lúcido para pensar a educação brasileira a partir da superação do próprio idealismo negativista a que ela sempre esteve atrelada. Pensar a educação brasileira não equivale a outra coisa senão pensar a emancipação integral do povo brasileiro, preocupar-se com os destinos do desenvolvimento da sociedade, com certo “código ético” para a Sociedade Global tecnocrática e acéfala a que estamos mergulhados, assim co-preocupar-se com a liberdade, a fome, a alienação, a violência etc.

P. Freire, de fato, pensou profundamente a educação como radicalmente emancipadora. Não é preciso afirmar que suas propostas pedagógicas representam a ponta de lança da luta pela emancipação política do 3º Mundo. Após alguns anos de intensa experiência — acompanhado naturalmente pela repressão à sua palavra — sua filosofia da educação está aí para ser criticada, recriada, aprofundada. Ele mesmo, em sua sabedoria socrática, o reconhece em recentes entrevistas ou conferências.

E no momento de se reler P. Freire é que a Educação brasileira parece não ter remédio. Do primário à universidade o que deveria cingir-se de uma potencialidade sem limites na elaboração de uma “práxis” social transformadora passa a ser remediado com mera transmissão de conhecimentos alheios à realidade — notadamente conhecimentos da “moda” — num modelo de educação em que o fazer ciência ainda significa importar. Esta importação e ausência de autonomia justificam um sistema ou molde de educação versado num verbalismo oco e vazio, uma educação verbosa e inoperante e, o que é pior, dirigida à pequena parcela dos partícipes da pirâmide educacional, levado a efeito através de reforminhas efêmeras. Na verdade a nossa triste conclusão é que nenhuma reforma educacional para o ensino brasileiro até então — salvo propostas que não puderam ser efetivadas por entraves ideológicos — não passaram de remendo em pano velho. Na verdade as novas orientações, na falta de uma visão mais radical ou profunda da problemática, perdem-se na panacéia dos modismos, nos últimos lançamentos da “mass media” — num capitalismo selvagem

que planta suas reformas em terrenos do 3º Mundo para colher os resultados para os grandes centros, quando não nos traz “novidades” que já não servem mais aos grandes centros.

E assim o país continua hoje à beira da recessão econômica e nestes termos ainda mais comprometido com o capitalismo selvagem do que antes da instalação da ditadura tecnocrático-militar no poder. Os salários mais minguados, os cintos mais apertados, a fome mais gritante, apesar de acobertada pela mística da sofisticação da sociedade capitalista e seus modismos alienantes. Um jovem ginasiano, pobre, e que não percebe que é mal alimentado, prefere gastar seu minguado salário ou sua mesada num par de patins, por uma questão de valores que lhe são injetados pela “revolução” da sociedade tecnocrática hodierna.

É só no sentido profundamente dialético da negação da fome, da doença, da falta de liberdade ou de espaço para a PALAVRA que convém instaurar o diálogo educacional libertador. Não sendo uma luta comum e ampla não vejo outra saída para a construção do novo espaço e a PALAVRA de todos nós.

3.0 – QUE FAZER, PROFESSOR ?

Após estas constatações cumpre saber o seguinte: estão os educadores brasileiros preparados para assumir uma reforma profunda de nosso sistema educacional ? O que esperar de uma educação em que a grande maioria dos mestres e mentores desse sistema educacional simplesmente ignoram a importância e a suprema necessidade do cultivo de um “logos” autêntico, emancipador, “revolucionário”, uma vez que, pelo menos a última geração de educadores, jamais experimentou ou viveu esse processo de emancipação de sua própria palavra, sua vez e sua voz ? Que esperar de uma geração de educadores que nada mais aprendeu a fazer senão repetir métodos prontos e ultrapassados, herança de um sistema bastardo e abominável ? Ora, se a mudança do sistema educacional não implica apenas a simples troca de roupagem do ensino mas a recriação da prática educacional a partir da crítica dos caminhos e descaminhos de um processo histórico na averiguação e discussão a partir das raízes das questões de base do mesmo processo, é momento de levantar questões que envolvam e questionam a capacidade de educadores no sentido de assumir uma “revolução” pedagógica. Por que camuflar este tipo de questão ?

E então, **o que fazer professor ?** Se, à questão ainda não se pode responder, fica pelo menos a coragem de sua colocação.

Mediante o dogmatismo imposto sobre nós pela visão do colonizador no passado e dos modismos das reformas do presente (igualmente colonizador e paternalista), mediante essas nossas amargas constatações, a educação brasileira, creio, deve se nos apresentar mais como um grande

desafio que motivo de revolta ou desânimo. Principalmente se pensarmos que nosso projeto educacional ainda está por ser elaborado e que vivemos num importante momento de síntese histórica (e de pensamento) e de decisões em termos de filosofia social, pensamento crítico autóctone.

E não só pensando os caminhos e descaminhos assim como o sentido da vida brasileira mas da realidade social e emancipação do Terceiro Mundo em seu todo, como uma espécie de dinâmica civilizatória que parece saltar aos nossos olhos no momento presente. Minha grande esperança é que não aconteçam mais "Revoluções Francesas" na História do homem. A grande revolução do futuro será construída com a emancipação política do Terceiro Mundo como uma espécie de "Lógica da História". Ela virá da África, da América Central, da América do Sul, não importando onde acontecerá em primeiro plano. E neste pano de fundo de emancipação política segue, à deriva, a revolução do pensamento, os projetos históricos. É a síntese dialética, Revolução política sem revolução do pensamento se sucumbe, assim como seu contrário.

O verdadeiro ato pedagógico, conquanto vetor de emancipação política e cultural, assume características de uma espécie de ato profético. Mas o preparo para o momento dos pobres e oprimidos (como esta espécie de anúncio profético emergente de nosso tempo) será ainda mais retardado enquanto a verdadeira PALAVRA continuar nos sendo negada neste nosso processo educacional (e cultural e político), obstruindo a formação de nossa consciência crítica, como cidadãos integrantes de uma POLIS no sentido integral.

O que fazer, professor ? É a pergunta que resta neste momento, questionadora ! Responder a ela não é só questão de lucidez, mas de compromisso ! E a verdade que deve ser haurida na PALAVRA transformadora do diálogo educacional não deve ser construída em cima de abstrações ou em panos frios de reforminhas impostas pelo sistema capitalista. Ademais, esta emancipação cultural e política emergente deve ser vertical, profunda, e horizontal, completa, (do mestre, do educando, do povo...).

A par dessas constatações que acabamos de levantar nenhum autoritarismo se sustenta por muito tempo. É como afirma Brecht na peça Galileu Galilei, parafraseando o filósofo medieval Bernardo de Chartres: "A verdade é filha do tempo, não da autoridade !"

NOTAS E REFERÊNCIAS

(1) Escrevo este texto num momento em que sou sumariamente demitido de minhas funções de professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras N. S^ª do Patrocínio, de Itu, SP, sob a absurda alegação de "doutrinação ideológica" pelos burocratas autoritários do comércio do ensino deste país. Demissão sumária, sem possibilidade de diálogo entre as partes, como se ainda vivêssemos (novembro de 1979) nos

tempos mais obscuros da ditadura militar que assolou o país desde 1964 e como se AI-5, decreto 477 e outros instrumentos de exceção ainda vigorassem à revelia. No momento em que termino estas páginas participo, como estudante, da rearticulação da UNE (União Nacional dos Estudantes) e da rearticulação do DCE livre da PUC-Campinas, acontecimentos animadores que nos vêm encher de novas esperanças na redemocratização do ensino brasileiro. Cumpre saber se a União Nacional dos Professores, já comentada em alguns círculos universitários, virá a se concretizar em futuro não muito longínquo.

É o momento também em que se pensa, por parte dos educadores do Brasil, num Encontro Nacional dos Educadores Brasileiros (PUC-SP) como retomada das discussões da Comissão Brasileira de Educação, (1927 – 1930) interrompida pela ditadura Vargas. Evidentemente os tempos são outros. A história é que é a mesma.

A educação como atividade eminentemente política e educação relacionada à política como tal, nos é colocada por Oliver Reboul em *Filosofia da Educação*, trad. Luís D. Pena e J. B. D. Pena, 2ª ed., Comp. Ed. Nacional, São Paulo, 1978, sobretudo o capítulo IV, pp. 77 – 79.

(3) FREIRE, Paulo R., *Educação e Realidade Brasileira*, (mimeo) p. 23.

(4) Ver texto de Paul Riccoeur: “Trabalho e Palavra” na sua seleção de artigos sob o título *História e Verdade*, trad. bras. F. A. Ribeiro, Forense, Rio de Janeiro, 1968, pp. 201 – 224.

(5) Op. cit. p. 208.

(6) WEIL, Eric, *Logique de La Philosophie*, 2ª ed. Librairie Philosophique J. Vrin, Paris, 1974, p. 5.

O autor Eric Weil, num texto fundamental (e “decisivo”) no sentido de questionamento da filosofia como ato, sua estrutura dialética, (interna e externa) pergunta se mereceremos o título de “racionalis” no sentido pleno. A introdução da obra (pp. 1 a 86) por si só já vale pelo texto todo, dado seu teor de questionamento sobre as bases filosóficas implícitas da existência humana, problematizada num mundo marcado pela violência pobre da racionalidade da organização do mundo humano e pela violência profunda do sentido (de ser) humano no mundo e sua busca de “definição”.

(7) Op. cit. principalmente às páginas 9 e 10 da Introdução: “La negation de la négativité: le langage du philosophe comme liberation du mecontentement”, e às páginas 12 e 16: “Le philosophe et l’homme ordinaire: le refus de la philosophie”.

(8) A respeito dessa dialética da relação EU-TU (NÓS-ISSO), verificar a abordagem da obra *Eu e Tu*, do filósofo alemão Martin Buber, um dos precursores do existencialismo; trad. bras. Newton A. Von Zuben; Cortez & Moraes; S. Paulo, 1977.

(9) Verificar este aspecto ao longo da obra *Pedagogia do Oprimido*, de modo especial o cap. II, no item: “Concepção Bancária e a contradição educador-educando”, pp. 63 – 89, 2ª ed. Paz e Terra, Rio, 1978, apesar de ter sido Paulo Freire acusado pelos mentores da reforma educacional como “ignorante absoluto” (!!!)

Ver também *Educação Como Prática da Liberdade* como complementar à questão da relação mestre-aluno e o esquema verbalizante, oco, vazio, da educação, principalmente o capítulo III.: “Educação versus Manipulação”, 6ª ed. Paz e Terra, Rio, 1976, pp. 85 – 99.

Paulo Freire, nesta obra diz, textualmente: “Nossa Educação não é teórica porque lhe falta o gosto pela comprovação, pela invenção, pela pesquisa. Ela é verbosa. Palavresca. É sonora. É assistencializadora. Não comunica. Faz comunicados, coisas diferentes” (pp. 93).

Ouçamos também o pronunciamento de um alfabetizando: “Faço sapatos e descubro que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros” (op. cit. p. 110).

(10) Ver *Pedagogia do Oprimido*, (op. cit.), especialmente os capítulos II, III e IV (sobretudo às páginas 72 e 73), a questão da dialogicidade e antidialogicidade, suas características, investigação dos temas geradores (etc.), pp. 63 – 218.

Conferir também o artigo de Álvaro Pantoja Leite "Educação e Conscientização", in *Síntese* (Nova Fase), nº 5, Vol. II, out/dez. 1975, IBRADES, Ed. Loyola, S. Paulo, 1975, pp. 53 — 85, sobretudo o esquema esboçado pela análise que o autor traça a partir do método de alfabetização de P. Freire (p. 75): "Quadro esquemático do processo de conscientização com as características de cada nível de consciência (3 níveis) e o levantamento da questão da transitividade (crítica ou acrítica) versus intransitividade da consciência em formação".

De fundamental importância também o texto *Educação, Libertação e Igreja*, (mimeógrafo) em que o autor nos esclarece a relação entre a "astúcia" dos mantenedores do sistema (cultural, econômico...) e a "ingenuidade" dos que recebem de modo acrítico a influência do "pacote educacional" como ação paternalista, falsificada pela imagem de liberdade, humanismo, bem-comum, desenvolvimento (etc.) como artemanhas teóricas para que os "doutos" donos da cultura exerçam, nos bastidores da realidade, toda e qualquer forma de cinismo ideológico e opressão política. Este aspecto é desenvolvido largamente, ao longo de todo o texto.

(11) Conferir, neste sentido de investigação ou levantamento da questão ética da educação ou do ato educacional, a análise de Pierre Furter, sobretudo o capítulo "Educação e Valores", in: *Educação e Vida* (Col. Educação e Tempo Presente — 3), 8ª Ed. Vozes, 1977, pp. 109 — 125.

(12) WEIL, Eric, op. cit. p. 5, Introdução.

(13) WEIL, Eric, op. cit. pp. 221 ss.

(14) O sociólogo Fernando Azevedo afirma: "O ambiente cultural que dirige o homem no Brasil, esse "paideuma" para empregar a expressão de Frobenius, que com ela designa a "alma da cultura", nos foi transmitido evidentemente de Portugal através dos jesuítas e dos colonizadores portugueses. A mentalidade que atravessa o homem na Colônia, influenciando-o poderosamente, é a mesma que domina a metrópole. Portugal que no quinhentismo "acompanhou o melhor espírito europeu", viu estancar a fonte de renovação intelectual no seiscentismo, cuja história, nesse país, como escreve A. Sérgio, é o "espetáculo do estiolamento da mentalidade portuguesa. Enquanto nos séculos XVII e XVIII se propagava pelos outros países da Europa o espírito crítico e experimental, de livre exame e investigação, a Península Ibérica mantinha-se fora da órbita das novas influências, impenetrável ao humanismo crítico e científico que erigia ao primeiro plano a experiência e a vida, observação imediata da realidade, as pesquisas e as reflexões pessoais, e sob cujo influxo se operava uma verdadeira revolução cultural do velho continente" Cf. SERGIO, Afrânio, *Ensaio*, apud, AZEVEDO, Fernando, *A Transmissão da Cultura*, 5ª Ed. Melhoramentos-MEC, São Paulo/Brasília, 1976, p. 222.

(15) Paulo Freire, numa nota à sua tese afirma: "O Brasil nasceu e cresceu sem a experiência do diálogo. Sem direito à "fala" autêntica. De cabeça baixa. Com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem contatos. Sem escolas. São de Vieira, num dos *Sermões*, citado por Berlink, estas palavras: 'Por isso Cristo nenhum enfermo criou com mais dificuldade, e em nenhum milagre gastou mais tempo, que em curar um endemoniado mudo. O pior acidente que teve o Brasil em sua enfermidade, continua Vieira, foi o de de colher-se-lhe a fala', "Fatores adversos na formação brasileira", in *Educação e Realidade Brasileira*, p. 82, mimeógrafo.

(16) BERGER, Manfredo, "Dados qualitativos e quantitativos relevantes do desenvolvimento do sistema escolar e educacional", in: *Educação e Dependência*, Difel-URGS, Porto Alegre, 1976, pp. 181 ss.

Importante também, para uma visão ampla da história da educação brasileira até os dias de hoje, a "Periodização" que Berger traça em 8 itens, op. cit. pp. 164 — 180 e a "Problemática" que levanta o autor sobre cada uma das fases (inclusive a Reforma de Base, o período pós-64...), no capítulo IV: "Limitações Fundamentais do Sistema Educacional na Situação de Dependência" (linha da sociologia da dependência), pp. 215 — 267.