

A MOVIMENTAÇÃO DAS IDÉIAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

(ESBOÇO)

*Jaime Giolo**

Os dados que levantei sobre o processo do pensamento pedagógico em Passo Fundo, desde a fundação do Consórcio Universitário Católico em 1956, e a implantação do curso de Pedagogia, em 1957, não me permitem traçar, com precisão e detalhadamente, a história de suas teorizações. Isso, talvez, seja possível e realizável em condições de tempo mais favoráveis do que as que condicionaram a elaboração deste ensaio. Por ora, portanto, fico apenas com alguns apontamentos, redigidos principalmente no intuito de formular certas hipóteses sobre o assunto e, desse modo, quem sabe, provocar tomadas de posição, sempre úteis ao progresso das

investigações acadêmicas.

Apenas para esclarecimento do leitor, informo que a Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo foi criada em 1970, quando da reorganização estrutural da UPF. Até essa data, o curso de Pedagogia, juntamente com as licenciaturas em Filosofia e Letras (todas criadas em 1957), Didática (criada em 1960), Ciências Naturais e Estudos Sociais (criadas em 1966) e História (criada em 1970), pertencia à Faculdade de Filosofia. A separação entre Faculdade de Educação e Instituto de Filosofia foi, sem dúvida, importante sob muitos aspectos, mas a considero pouco relevante em termos de cir-

* Professor de Filosofia da Educação e de Ética da Universidade de Passo Fundo; doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo.

culação de idéias porque, de fato, a interação entre as duas unidades é, ainda hoje, um dado inescapável. Desconsidero, pois, na minha exposição, essa mudança de localização institucional das reflexões pedagógicas.

A CIDADELA CATÓLICA

A criação da Sociedade Pró-Universidade em 1950, sob o signo do pensamento laico (representado, principalmente, pela maçonaria), que viria a instalar o curso de Direito em 1956, provocou a pronta reação da Igreja, que, ainda azeitada pelos ideais romanizantes da Ação Católica, deu forma institucional ao Consórcio Universitário Católico (1956), instalando, inicialmente, os cursos de Pedagogia, Filosofia e Letras Anglo-Germânicas, cujas aulas iniciaram em março de 1957. O Consórcio foi um projeto conjunto das principais forças institucionais da Igreja de Passo Fundo: a Mitra Diocesana de Passo Fundo, comandada pela mão de ferro de d. Cláudio Colling; a Sociedade Civil Brasileira Missionária da Sagrada Família, da ordem dos padres da Sagrada Família; a Sociedade Meridional de Educação, dos irmãos maristas; a Congregação de Nossa Senhora, das irmãs de Notre Dame, e a Associação Educacional e Caritativa, das irmãs franciscanas missionárias de Maria Auxiliadora.

O Consórcio, como rezam os documentos de sua fundação, foi idealizado para ser “uma associação civil, sem intuito lucrativo, que se destina a fundar e manter, dentro dos limites da Diocese Católica de Passo Fundo, Estado do Rio Grande do Sul, estabelecimentos de en-

sino superior, isolados ou constituídos em Universidade, na forma da legislação em vigor.” Ao mesmo tempo em que atendia a uma demanda regional por ensino superior, a Igreja, por meio desta instituição, apartava para si (para o domínio de sua doutrina) uma parte significativa da população mais intelectualizada do lugar e demarcava o terreno acadêmico das licenciaturas, pondo-o na órbita de sua influência.

Tratava-se de uma ação coerente com o movimento ultramontano, instituído pela Igreja Católica em meados do século passado e que se prolongou, com todo o vigor, até o Concílio Vaticano II. Por meio desse movimento, a Igreja, de forma obstinada, buscou recuperar o terreno perdido pelo projeto racional da modernidade. O chamado *saber perene* da Igreja Católica (a escolástica), dedutivo e metafísico, foi progressivamente perdendo o crédito à medida que as conquistas da ciência granjeavam legitimidade para o método empírico-indutivo. A decantada correspondência medieval entre fé e razão foi para o espaço e, com ela, o conforto intelectual dos católicos. Em busca do *paraíso perdido*, a Igreja terçou armas de todos os calibres para reaver a autoridade de controlar a direção e o conteúdo do pensamento ocidental. Apressava-se, portanto, em abrir escolas de todos os níveis e em todos os lugares onde fosse possível, barganhando junto aos poderes constituídos o direito de ministrar o ensino religioso nas salas de aula mantidas pelo Estado. A importância que a escola assumiu nos últimos séculos como instituição ideológica merecia e recompensava toda a energia despendida em favor de seu controle.

Da instalação dos primeiros cursos, em 1957, até a criação da Fundação Universidade de Passo Fundo, dez anos depois, o pensamento escolástico circulou com absoluta desenvoltura e sem hostilidade no âmbito do Consórcio Universitário Católico. Basta atentar para a origem intelectual dos professores ou para os programas de ensino e dissipam-se as dúvidas a respeito dessa afirmação. Os registros de 1965 indicam a existência de quarenta professores nos cursos mantidos pelo Consórcio, cuja formação acadêmica era a seguinte:

- a) cursos superiores na PUC de Porto Alegre, 22 professores;
- b) cursos superiores no Seminário de São Leopoldo, quatro professores;
- c) curso de Teologia em Roma, um professor;
- d) curso de Teologia na Suíça, um professor;
- e) cursos superiores em Passo Fundo, oito professores;
- f) formação superior não indicada, quatro professores.

A PUC, mantida pela congregação dos irmãos maristas, e o Seminário de São Leopoldo, propriedade dos padres jesuítas, surgiram no contexto de implantação do ultramontanismo no Rio Grande do Sul, decorrente de um trabalho paciente, rígido e conjugado de todas as forças católicas rio-grandenses, sob a direção implacável de d. Claudio José Gonçalves Ponce de Leão (bispo de Porto Alegre entre 1890 e 1912), d. João Becker (arcebispo de Porto Alegre entre 1912 e 1946) e de d. Alfredo Vicente Scherer (que, tendo sido secretário particular de d. João Becker, foi o seu sucessor a partir de 1946). Os pro-

fessores formados nessas duas instituições tinham, por certo, as mesmas preocupações doutrinárias. O mesmo se deve supor dos que fizeram teologia na Europa e dos que foram formados nos cursos oferecidos em Passo Fundo. Dos quatro professores cuja formação superior não é indicada no relatório de 1965, não se supõe dissonância quanto à postura teórica, já que estavam inseridos num quadro coeso e definido intelectualmente. Além disso, há indicações de que, entre esses, havia pelo menos duas freiras.

No que diz respeito aos programas de aula, mencionarei apenas dois deles, o que é suficiente, a meu ver, para mostrar o rumo das reflexões que eram realizadas ali. A disciplina de Cultura Religiosa propunha o estudo dos seguintes temas para o ano letivo de 1964:

1. *Deus: importância atual do problema - verdadeira idéia de Deus - necessidade - existência face ao materialismo atual: marxismo, existencialismo - a Igreja e o comunismo no Brasil.*
2. *Homem: à luz da ciência e da Bíblia, a concepção cristã do homem.*
3. *Mundo: à luz da ciência e da Bíblia - a origem da vida.*
4. *Igreja: na sua realidade humana e divina.*

A disciplina de Filosofia da Educação, por sua vez, apresentava o seguinte programa, também para o ano letivo de 1964:

1. *A posição da Filosofia da Educação (necessidade de uma Filosofia da educação - princípios católicos - filosofia e educação - significado da educação).*

2. *Objetivos educacionais (desenvolvimento histórico - filosofia e educação - algumas interpretações modernas - objetivos católicos).*

3. *A criança e a sua educação (natureza e desenvolvimento da criança - a educação da criança - falsas idéias acerca da natureza da criança).*

4. *A educação religiosa (importância da educação religiosa - natureza e fim da educação religiosa).*

5. *Educação para a vida moral (moralidade e educação - necessidade da educação do caráter - tendências atuais - objetivos da educação do caráter).*

O pensamento pedagógico católico é, em todos os sentidos, baseado numa visão essencialista de homem. Como diz Saviani, "o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana". Trata-se de uma idéia tributária do idealismo antigo e cristão que tendeu a separar, no homem e na realidade em geral, a dimensão empírica (seu lado existencial, fenomênico, transitório, imperfeito) e a dimensão ideal (seu lado essencial, permanente, perfeito). Operada essa distinção, passou-se a desconfiar de tudo o que estivesse ligado à dimensão empírica (matéria) e a valorizar o que se aproximasse da dimensão ideal (espírito). Isso vale para questões referentes ao conhecimento, à prática da virtude e ao juízo estético. A matéria (ou a *empíria*) seria, no máximo, um ponto de apoio para alçar-se às verdades essenciais que, no caso do cristianismo, são dadas, fundamentalmente, pela revelação divina.

A educação, nesse esquema, é uma ação realizada *sobre* o indivíduo humano com o objetivo de reduzir nele a força das determinações (ou tendências) empíricas e favorecer a atualização da essência espiritual. Não é essa uma tarefa simples nem fácil porque, na visão cristã, implica atuar sobre uma dimensão muito afeita ao pecado (a famosa *teoria do pecado original*) e muito vulnerável às ingerências do maligno (as execradas *tentações do demônio*). Trata-se, portanto, de atuar sobre o ser do educando (mais empírico do que ideal) com a autoridade necessária, forjando-lhe a vontade e impingindo-lhe o espírito da disciplina para que possa realizar em si o que a sua essência prescreveu.

O pensamento moderno (entendido pela Igreja como materialista, empirista, ateu) e as pedagogias nele inspiradas eram considerados, sob o ponto de vista católico, manifestações de um processo amplo de corrupção dos valores cristãos e humanos. As manifestações práticas dessas *formas perigosas de ser* deviam ser combatidas, ao mesmo tempo em que se deveria insistir, por todos os meios, na sedimentação dos valores cristãos. É isso que se pode deduzir dos programas de aula reproduzidos anteriormente.

OS ANÉIS E OS DEDOS

O processo que levou à junção da Sociedade Pró-Universidade e do Consórcio Universitário Católico, para que, em 1967, pudesse surgir a Fundação Universidade de Passo Fundo, marcou o declínio do controle absoluto da Igreja sobre o pensamento pedagógico da instituição. Essa abertura foi exigida

por três situações principais.

Em primeiro lugar, a própria natureza da Fundação Universidade de Passo Fundo demandava, como princípio, a diversidade dos pontos de vista teóricos. O parágrafo 1º do art. 3º do Estatuto estabelecia que a Fundação Universidade de Passo Fundo “não permitirá tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como qualquer discriminação de classe ou raça, nem se submeterá direta ou indiretamente, a qualquer instituição pia, religiosa ou filosófica.”

Embora sabendo que entre a letra da norma e a prática dos homens, na maioria das vezes, estende-se uma fronteira de largas dimensões, é preciso reconhecer que essa determinação estatutária acabou por desautorizar esquemas muito manifestos de controle ideológico. Afora isso, o fato de estar um curso de Pedagogia não mais adstrito a uma pequena faculdade mantida pela Igreja, mas inserido numa universidade, conferiu-lhe condições ímpares de diálogo com as questões centrais da educação regional, nacional e internacional. Os chamados *Seminários Regionais de Educação*, iniciados em 1969, por exemplo, envolveram estudantes, professores, autoridades, etc. de toda a região e da capital do estado para discutirem os planos educacionais e as idéias pedagógicas emergentes.

Em segundo lugar, a renovação e a ampliação do quadro docente estavam introduzindo novos professores, formados em instituições laicas, com posturas teóricas nem sempre afinadas com a arquitetura conceitual da escolástica. Em 1969, dos 57 professores que atuavam na Faculdade de Filosofia,

apenas 12 tinham formação superior realizada na PUC de Porto Alegre e três no Seminário de São Leopoldo. O número mais expressivo era *prata da casa* (21 professores licenciados em cursos feitos em Passo Fundo), mas havia oito diplomados pela Ufrgs, quatro pela UFSM, dois por universidades americanas, um por uma universidade da Argentina e um pelo curso de Filosofia de Viamão. Permaneciam os professores formados em Roma (um) e na Suíça (um). Não há informações quanto à formação superior de três professores.

Em terceiro lugar, é necessário notar que, no seio da própria Igreja Católica, havia iniciado um movimento de renovação que implicava uma certa abertura de janelas para mundo, como indicava o programa de governo de João XXIII. Este mesmo papa convocou um Concílio da Igreja Católica com o intuito de torná-la mais ágil, mais moderna, mais aceita pelo setores intelectualizados da sociedade. A contrapartida desse *aggiornamento* das estruturas internas da Igreja deu-se em termos de uma maior tolerância no espaço das idéias e no campo das práticas institucionais. No confronto com as idéias modernas, tratava-se de entregar os anéis para não perder os dedos. A repercussão do Concílio Vaticano II podia ser sentida nos próprios programas de ensino. A disciplina de Cultura Religiosa, em 1967, prescrevia, entre outros itens, os seguintes:

- . missão da Igreja no campo social
- . missão do leigo
- . direitos sociais: salário
- . o cristão e o internacionalismo.

Não se pense, porém, que as novas realidades intelectuais, introduzidas no contexto do surgimento da Fundação Universidade de Passo Fundo e em todos os momentos posteriores, até os dias de hoje, tenham abalado de forma profunda a cosmovisão católica. A Faculdade de Filosofia, depois de 1968, subtraiu-se à direção direta da Igreja, mas não deixou de mover-se no horizonte amplo do catolicismo. Quase todas as novidades teóricas introduzidas a partir daí entravam como extratos particulares, que haveriam, em última instância, de se ajustar ao pensamento cristão. Via de regra, as novas teses incidiam sobre questões práticas (metodológico-didáticas) e não sobre questões conceituais de longo alcance.

Fazendo uma analogia com um quadro artístico, poderíamos dizer que, no primeiro período, quando a escolástica dominou sob todos os aspectos, a Faculdade de Filosofia era semelhante a um quadro pintado em uma única cor: verde, por exemplo. Depois disso, com o ingresso de novas teses, a Faculdade de Filosofia (e, depois, a Faculdade de Educação) foi assumindo as características de um quadro de fundo verde, mas com várias figuras, de cores e tamanhos diferentes, que se salientavam sobre a paisagem monocromática do primeiro quadro. A existência dessas figuras, no entanto, bem como a relação que estabelecem uma com a outra ganham sentido em função do verde que lhes serve de fundo. O verde, em nossa analogia, é o pensamento católico.

Olhando, agora, o caso do ângulo oposto, poderíamos perguntar se essa forma de interpretação não estaria minimizando o impacto do pensamento

pedagógico secular (laico), tendo em vista que a fusão do Consórcio Universitário Católico com a Sociedade Pró-Universidade poderia ter levado para dentro da Faculdade de Filosofia as perspectivas teóricas da maçonaria passo-fundense.

Parece-me que isso, de fato, não ocorreu, ou ocorreu em doses muito restritas, não só porque a presença católica foi sempre hegemônica, mas também devido à própria natureza da maçonaria. Como se sabe, a maçonaria brasileira nunca foi muito coesa em seus pressupostos teóricos, nem muito convicta de seus argumentos. É opinião corrente entre os historiadores das idéias que há uma diferença fundamental entre o maçom brasileiro e o maçom francês: lá, ele é radicalmente anticlerical; aqui, é um opositor conjuntural, sempre disponível a conciliações. Sabe-se, por exemplo, que d. Pedro I, embora grão-mestre da maçonaria, outorgou, *por graça de Deus*, a Constituição de 1824, que estabelecia a religião Católica Apostólica Romana como a religião oficial do Império, ficando todas as demais confissões como de culto estritamente doméstico, sem forma alguma exterior de templo.

Mais tarde, durante os acontecimentos que constituíram a célebre *Questão Religiosa*, foram os próprios maçons que, para desautorizar as iniciativas dos bispos ultramontanos, apressaram-se em tornar clara a sua compatibilidade com o “bom” catolicismo; diziam-se contrários aos jesuitas, mas não aos autênticos católicos. “Na sociedade brasileira tanto se parece um verdadeiro maçom com um bom católico, quanto um cadi-mo ultramontano com um velho jesuíta”, rezava o manifesto da Assembléia

Geral do Povo Maçônico. A Igreja nada deveria temer porque, no âmbito das organizações maçônicas, “nenhum de seus iniciados já foi coagido a abjurar da religião e das leis que vigoram no Estado.” A participação de membros do clero ordenado nas organizações maçônicas também é um fato corriqueiro da vida nacional.

A posição assumida pela maçonaria foi, *mutatis mutandis*, repetida por quase todos os adeptos, ocasionais ou não, de teorias ligadas à tradição empirista-indutiva, como é o caso dos skinnerianos e piagetianos, ou da tradição dialética, como é o caso dos seguidores de Paulo Freire, dos marxistas, dos existencialistas à la Sartre.

UM ESTRANHO NO NINHO

O impacto da teoria do capital humano levou muitos políticos e pedagogos, sobretudo norte-americanos, a buscarem teorias e métodos que viabilizassem uma rápida e eficaz formação do ser humano, adaptando-o às exigências do sofisticado mercado de trabalho da segunda metade do século XX. Foi aí que Skinner entrou na jogada, com sua ciência do comportamento humano e com sua tecnologia educacional.

Transportado para o Brasil na embarcação da *Aliança para o Progresso*, o comportamentalismo skinneriano fez pouco sucesso como concepção geral do homem, mas muito sucesso como teoria da prática pedagógica. Foi assim que chegou à Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. Veio mais ou menos difuso na lei 5 692/71 e

nos documentos do Ministério da Educação que davam uma direção profissionalizante ao ensino de 1º e 2º graus. Um tecnicismo mais elaborado foi introduzido por professores que faziam curso superior, especialização e mestrado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que, na década de 1970, tornou-se um pólo irradiador das teses do reflexo condicionado.

Os programas das disciplinas do departamento de Técnicas de Ensino foram, ao longo da década de 1970, assumindo feições cada vez mais parecidas com uma proposta de ensino programado. Apenas para ilustrar, os conteúdos de Didática I e II de 1975 estavam subdivididos em quatro tópicos: 1) localização da didática na pedagogia; 2) o professor; 3) processo ensino-aprendizagem; 4) planejamento didático. Vale a pena destacar o item 3:

3.1 Conceito de ensino-aprendizagem

3.2 Tipos de ensino

3.3 Fatores presentes no processo ensino-aprendizagem

3.3.1 Objetivos (conceito, taxionomia, formulação)

3.3.2 Conteúdos (seleção funcional, organização sequencial)

3.3.3 Estratégias (procedimentos, recursos)

3.3.4 Ambiente de trabalho (relações humanas, condições físicas e ambientais)

3.3.5 Avaliação (conceito, características, sistema, formas, instrumentos e recursos).

As bibliografias pospostas a muitos desses programas não deixavam de incluir as *bíblias* do tecnicismo educacional e do microensino: *Taxionomia de objetivos educacionais* (Benjamim S. Bloom),

Como se realiza a aprendizagem (Robert Gagné), *Objetivos para o ensino efetivo* (Robert F. Mager), *Formação intensiva do professor: micro-experiência de ensino como modalidade de treinamento* (Flávia M. Sant'Anna), *Microensino e habilidades técnicas do professor* (Flávia M. Sant'Anna), etc.

É sintomático como as obras de Skinner são pouco citadas nos programas do departamento de Técnicas de Ensino. Sua recepção entre nós deu-se principalmente por intermédio de comentadores, especialmente de obras que faziam a aplicação prática da teoria do condicionamento operante. Isso é mais um dado que mostra a incorporação parcial do pensamento de Skinner, o que desobrigava o receptor de abandonar o conforto de sua concepção cristã de mundo. Resumindo, o tecnicismo em Passo Fundo teve um razoável sucesso no que se refere ao procedimentos didáticos, mas, quanto ao resto, permaneceu como um corpo estranho num ambiente teórico caracterizado pelo catolicismo renovado.

A CORUJA DE MINERVA

Ao contrário do pensamento de Skinner, a educação para a prática da liberdade de Paulo Freire ajustava-se ao contexto da Faculdade de Educação de Passo Fundo. Isso não se deveu apenas ao fato de Paulo Freire ter vivido e pensado a realidade brasileira, ao passo que a referência direta de Skinner sempre foi a sociedade norte-americana, mas principalmente ao fato de Paulo Freire ter sido um descendente intelectual da tradição cristã. Tendo iniciado sua atividade social em movimentos li-

gados à Igreja, Paulo Freire permaneceu e apresentou-se como um homem de fé durante toda a sua vida, ao passo que Skinner pertencia à versão mais radical do empirismo anglo-saxônico.

É verdade que Paulo Freire revelou-se um pensador instigante e visceralmente crítico em relação às situações que denotavam a dominação do homem pelo homem. O ataque que desferiu à educação bancária atingia diretamente a prática pedagógica realizada durante séculos pela Igreja. Isso, à primeira vista, poderia contradizer a tese do encaixe mais ajustado de Paulo Freire à realidade tipicamente católica. A meu ver, isso não comprometia a sua aceitação por parte dos católicos porque eles próprios, depois do Vaticano II, estavam operando internamente essa crítica. O humanismo, a rebeldia e o método de Paulo Freire foram, por exemplo, bons companheiros de estrada para os teólogos e pastoralistas da Igreja que se empenharam em dar fundamentos teóricos e práticos à *teologia da libertação*.

Não obstante essa situação favorável, Paulo Freire permaneceu, nos primeiros tempos, na clandestinidade. Como a coruja de Minerva, que só levantava vôo ao anoitecer, a pedagogia da libertação de Paulo Freire não pôde ser assumida integralmente à luz do dia, sobretudo no que diz respeito ao seu potencial político-ideológico. Pesa-va sobre a cabeça de todos o estado de guerra da ditadura militar. As tropas aquarteladas em Passo Fundo, volta e meia, davam mostras de que não estavam para brincadeiras com movimentos subversivos na cidade. Deu-se, então, uma espécie de clivagem no pensamento freireano: as questões metodoló-

gicas entraram pela porta da frente, mas as questões ideológico-políticas tiveram de esperar a situação favorável para pular a janela dos fundos.

De qualquer forma, Paulo Freire acabou compondo com Pierre Furter, George Gusdorf, Ivan Illich, Lauro de Oliveira Lima, M. Gadotti, Krishnamurti, W. Kilpatrick, C. Rogers, etc. a malha de uma concepção humanista que, do departamento de Fundamentos da Educação, operava a crítica ao tecnicismo entrincheirado no departamento de Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação. Além disso, a *pedagogia do oprimido* estimulou preocupações de longo alcance com o problema da educação popular. Não foi por acaso que, na entrada da década de 1980, deu-se início, em Passo Fundo, a um evento que, em edições sucessivas, reuniu milhares de pessoas para discutir o tema da educação popular. Tratava-se do Colóquio de Educação Popular, que permanece sendo editado ainda hoje, embora sem o entusiasmo dos primeiros tempos.

No que se refere à crítica humanista feita pelo departamento de Fundamentos da Educação ao tecnicismo do departamento de Técnicas de Ensino, sua persistência e sua superioridade teórica levaram a melhor. As técnicas de ensino foram, progressivamente, largando o barco behaviorista e tomaram uma outra embarcação, muito mais potente e plausível para o contexto da Faed: o *construtivismo piagetiano*. Assimilado primeiramente no campo da matemática, o construtivismo se impôs, ele também, mais como método do que como teoria.

Sabe-se que Piaget é um cientista declarado, descendente do empi-

rismo e do indutivismo que fizeram as desgraças do idealismo e do dedutivismo dos tempos modernos. No todo, o pensamento de Piaget não teria como se instalar na Faculdade de Educação, mas poderia fazê-lo de forma parcial. Assim foi feito. Conseguiu, até, conquistar um certo lugar de honra, se considerados os materiais que foram produzidos e as experiências práticas realizadas sob a sua inspiração. Cito, como exemplo, o longo trabalho realizado pela Faed junto à escola do Sesi, em convênio com a Prefeitura Municipal.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA DUAS PEDRAS

No início da década de 1980, começaram a aparecer as primeiras críticas ao não-diretívismo e ao basismo, conceitos sobre os quais direi algumas palavras para explicar como a pedagogia histórico-crítica deu entrada na Faed.

Os ideais da Escola Nova, que ainda não se haviam manifestado de forma sistemática em Passo Fundo, tiveram a sua vez quando o modelo tecnicista entrou em refluxo. O humanismo - que uniu Freire, Rogers, Furter, Lima, Gadotti, Kilpatrick, etc. e aceitou uma boa convivência com Piaget e com as teses sociológicas dos chamados *crítico-reprodutivistas* (Bourdieu-Passeron e Althusser) - armou uma frente de combate ao diretívismo pedagógico e ao sistema escolar que, no final, derivou para uma descrença generalizada em relação ao ensino convencional. Lembro, para ilustrar, o sucesso alcançado entre nós pelo livro *Cuidado escola*. O méto-

do diretivo e a instituição escolar passaram a ser os vilões da história. O saber está com o povo (*básismo*) e não pode ser reproduzido senão pelo diálogo (*não-diretivismos*), bradava-se aos quatro ventos. O mote era importante para desautorizar o poder ditatorial instalado no Brasil, mas mostrou-se fraco quando a ditadura distendeu.

Nesse contexto, apareceram os textos de Saviani, abrindo um novo universo conceitual e conclamando os teóricos da educação para um esforço sintetizador do passado e do presente. A pedagogia histórico-crítica recuperou os valores da educação tradicional e os aproximou dos valores da pedagogia moderna, fazendo-os avançar no sentido de uma pedagogia de esquerda. Na picada aberta por Saviani, apareceram outros sistematizadores tupiniquins da mesma proposta pedagógica - José Carlos Libâneo, Cristiano Di Giorgi, Newton Duarte, etc. - que, por sua vez, indicaram as fontes donde estavam bebendo: Snyders, Manacorda, Suchodolski, Makarenko, Gramsci, Vygostky, Lukács, Marx, etc. Muitos professores e alunos da Faed foram também beber nessas fontes, não sendo possível, no entanto, saber em que medida se fartaram.

As promessas da pedagogia histórico-crítica parecem, a princípio, capazes de conseguir um bom ajustamento às demandas da Faed. Há, porém, duas pedras de tropeço que considero difícil de serem transpostas.

Em primeiro lugar, deve-se considerar a base intelectual idealista-cristã

que subjaz às principais inteligências da Faed e que dificilmente abrirá espaço para a entrada do materialismo histórico como teoria geral do ser e, conseqüentemente, como teoria pedagógica. É provável que se continue ainda por muito tempo a selecionar elementos isolados das novidades teóricas que forem surgindo, compondo, com eles, figuras que tomarão lugar no quadro-verde de nossa analogia.

A segunda pedra de tropeço da pedagogia histórico-crítica diz respeito ao questionamento geral que está sendo feito ao marxismo, sobretudo depois da queda do muro de Berlim. A ideologia liberal está aproveitando o momento para deitar e rolar em torno do fim da história, do fim das teorias e do fim das potencialidades da razão. O pensamento pós-moderno se ufana de conseguir uma façanha inédita na história da humanidade: entusiasmar os viajantes com a perspectiva de que não há nenhum caminho possível e de que é ilegítimo esperar qualquer coisa do futuro. Estão, por essa ótica, desestimulados os compromissos sociais do trabalho intelectual e as lutas históricas em favor da igualdade entre as pessoas. A pedagogia histórico-crítica está experimentando esse desconforto.

Haverá, no entanto, algo que se possa esperar do pós-modernismo em relação à educação? É cedo para ensaiar qualquer resposta precisa a esse respeito, se é que é possível dizer alguma coisa precisa sobre algo que se define exatamente pela imprecisão. É esperar para ver.