

A ATITUDE PEDAGÓGICA COMO METÁFORA LIBERTADORA, PARA UM NOVO ESPÍRITO PEDAGÓGICO*

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste trabalho o Autor sublinha o carácter técnico-burocrático, consumista e massificador da Escola, contrapondo-lhes a "educação pluralista desmistificada" e a figura psíco-educativa das "personalidades equilibradas" (Jung). Uma análise mitocrítica de H. Hesse, *Das Glasperlenspiel* (1942), Miguel de Unamuno, *Amor y Pedagogía* (1902), e de J.- Jacques Rousseau, *Émile ou De l'Éducation* (1762), três textos que o Autor considera decisivos para a compreensão desta problemática, poderá iluminar este quadro contribuindo para os prolegómenos de um "Novo Espírito Pedagógico" (Bruno Duborgel).

"Il nous apparaît qu'une pédagogie de l'imagination s'impose à côté de la culture physique et de celle du raisonnement".

Gilbert Durand, *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire* p. 497.

Constata-se pacificamente que, e desde há muito tempo, a comunidade escolar sente um mal-estar (leia-se: desencanto) fruto, entre muitos outros factores, do espírito massificador e iconoclasta da nossa pedagogia positivista e do espírito individualista-egoísta (competitivo, no sentido do "Sauve qui peut la Vie" de Godard): espírito

* Este artigo resultou da comunicação apresentada pelo autor ao I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (Porto, de 30 de Novembro a 2 de Dezembro de 1989), que não foi publicada nas Actas em virtude das provas tipográficas não terem sido enviadas atempadamente.

sustentado pela ideologia tecnocrática e consumista (Marcuse, 1964; Habermas, 1975) que caracteriza a nossa sociedade portuguesa neste findar do século e, conseqüentemente, o nosso tipo de Escola.

Assim pensamos que não chega falar-se nem da miragem/paraíso "C.E.E" de cariz pedagógico, nem da "educação pluralista" com tudo o que ela implica: convivência democrática, direito à diferença, igualdade de oportunidades e igualdade de acesso, etc....; nem mesmo evocar-se, quase que magicamente, os possíveis resultados obtidos pela Tecnologia Educativa aliada a toda uma gama de Didácticas de prática tecnicista.

Para nós o ideal educativo de uma "educação pluralista desmistificada" tem, entre outros, como objectivo a constituição de "personalidades equilibradas" (Jung, 1976) reverso do homem "massificado"¹, "prometeico" (Durand, 1976; Diel, 1970), ou mesmo do homem do "Tempo das tribos" (Maffesolli, 1988). Objectivo que pressupõe um Novo Espírito Pedagógico (implica quer o "Novo Espírito Antropológico" (Durand, 1979) evidenciado por Gilbert Durand e o "Novo Espírito Científico depois de Bachelard" (Durand, 1984; Durand, 1988; Durand, 1985; Durand, 1980), também posto em relevo por Durand) em ordem à exorcização do espírito positivista e prometeico tão presente na comunidade académica.

Para isso torna-se importante que o "Novo Espírito Pedagógico" (Bruno Duborgel), enquanto animador de uma Antropologia Educativa, tenha em conta não só o problema do estatuto epistemológico das Ciências da Educação na linha da "epistemologia aberta" (Gonseth, 1969) de que fala Ferdinand Gonseth, como também ligue importância às "estruturas antropológicas do imaginário" (Durand, 1984) em ordem a fazer do "homem em processo de educação" (Octavi Fullat) uma "personalidade equilibrada".

Antropologia educacional que muito poderia contribuir para que o(s) discurso(s) e a(s) prática(s) pedagógica(s) se libertem duma "iconoclastia cultural" (Duborgel, 1983; Durand, 1979; Goux, 1978), assim como contribua para a não formação de sujeitos massificados (=de rebanho, de cardume) como sugere o feliz filme "The Wall" de Alan Parker, em ordem a uma "sociedade aberta" (K. Popper), mas que, pelo contrário, contribua para a formação do "homem completo" (Edgar Faure). Antropologia que seria paradigma sempre insatisfeito dum individualismo altruísta (Espada, 1989), em direcção à "Culture au pluriel" (Michel de Certeau), a um "politeísmo de valores" (Weber, 1959) ou, mesmo ainda, a um "politeísmo de deuses" (Durand, 1975; Durand, 1984; Miller, 1979).

Será, portanto, no sentido de contribuir, ainda que minimamente, para a exorcização já referida, assim como contribuir para quebrar o emparedamento sempre crescente da nossa Escola que seguidamente, e ao nível da metáfora², evidenciaremos o esforço desmistificador de três obras Hermann Hesse (1877-1962), *O Jogo das Pérolas de Vidro* (*Das Glasperlenspiel*: 1942); Miguel de Unamuno (1864-1936), *Amor e Pedagogia* (*Amor y Pedagogía*: 1902); J. Jacques Rousseau (1712-1778), *Emílio ou Da Educação* (*Émile ou De l'Éducation*: 1762)) que julgamos serem representativas e consonantes com a tarefa que nos propomos atingir.

Em *Glasperlenspiel*, o autor apresenta-nos a autobiografia de J. Knecht. A ação/narrativa desenrola-se no ano 2200 num pequeno Estado, tipo "província pedagógica", chamado Castalia (Kastalien= país da castidade) orientado pelas funções superiores do espírito. É povoado por uma elite jovem que se dedica à música, à astrologia e às matemáticas e que renuncia ao casamento e ao dinheiro.

O herói de nome Joseph Knecht (Knecht=servidor) ensina aos beneditinos o "jogo das pérolas de vidro" estabelecendo assim ligação entre a ordem laica (exterior: J. Knecht) e a ordem religiosa (interior: comunidade simbolizada pelo Padre Jacob, um historiador). Muito provavelmente ele teria sido escolhido para desempenhar as funções de "magister ludi", entre outras razões, por ter bem compreendido o valor da ciência histórica que era desvalorizada na referida comunidade. Porém, e à medida que estudava a História, foi-se apercebendo que quer Castália, quer o "jogo das pérolas" eram imperfeitos/finitos/limitados. Por outras palavras, constatou a diferença entre o mundo exterior em contínuo devir (desarmónico) e o mundo perfeito (=ideal), mas imutável de Castalia e a conseqüente necessidade de tentar conjugar as duas ordens, as duas "Weltanschauungen". Para isso, Knecht acaba por pedir dispensa das suas altas funções de "Magister Ludi", a fim de se tornar perceptor do filho de um amigo e admirador de Castalia (Plínio Designori). Para levar a cabo a sua missão pedagógica instalaram-se num chalet de montanha. O romance termina bruscamente, pois o seu educando celebrando por uma dança o nascer-do-sol, convida Knecht para se banhar com ele no lago. Knecht para não desapontar Tito, que era assim que se chamava o seu aluno, mergulha para desaparecer nas águas frias.

Em *Amor y Pedagogía*, o autor apresenta-nos Don Avito Carrascal, adepto fervoroso do eugenismo e da pedagogia sociológica positivista (Unamuno, 1964)³, como alguém convencido de que trabalhando um ser humano débil e limitado (não dotado) pudesse obter algo de verdadeiramente genial⁴, à semelhança da modelagem dum boneco de barro...

Casando-se com Marina de quem tem um filho -Apolodoro para o pai e Luís para a mãe- trata logo de aplicar os seus princípios/crenças pedagógicas. Nessa tarefa conta com o filósofo Fulgêncio Entrambosmares que com a sua "filosofia combinatória" pensa fazer do seu filho alguém de génio. Contudo, e apesar dos seus esforços quer pedagógicos, quer dietéticos, Apolodoro-Luís Carrascal não passa dum sujeito medíocre e infeliz: a sua educação artificial e intelectualista fez dele um ser inadaptado, egoísta, sem-vontade própria e dependente.

Vítima de uma decepção amorosa suicida-se. O romance termina com a sua morte, mas Dom Avito continuando convencido da justeza do seu método, promete, desde logo, aplicá-lo ao seu futuro neto, fruto de uma relação que o seu filho tivera com uma das suas criadas...

No tocante ao romance pedagógico de Rousseau dispensamo-nos de oferecer uma síntese, dado tratar-se de uma obra-chave no contexto educativo.

Retomando o *Glasperlenspiel*⁵, poderemos evidenciar, ao nível da metáfora libertadora, que a atitude tomada por Joseph Knecht é uma afirmação de individualismo

altruista em direcção à formação de "personalidades equilibradas" (Jung, 1976), cujo significado é o de que o indivíduo não se deve reduzir a um universo ideal perfeito e harmónico (Castalia), mas, e caso queira adquirir uma "maior consciência de si" ("Processo de individuação" (Jung, 1938; Jung, 1975; Jung, 1981))⁶ tem de entrar em contacto com o exterior (espaço exterior a Castalia), isto é, com o imperfeito, com o múltiplo. Por outras palavras, a atitude pedagógica de Knecht, como "Magister ludi", só se mostraria verdadeiramente eficaz e duradoira em contacto com a realidade histórica vivente (Jambet, 1983) e imperfeita simbolizada pelo universo exterior ao mundo de Castalia (símbolo da pedagogia do diurno: logos/consciência, de que falava Bachelard), quer pelo aluno saído do mundo profano (Eliade, 1975)/ histórico.

Assim, e parece-nos, que o posicionamento pedagógico aparece como um **Jogo** (Durand, 1977; Huizinga, 1988) não só meramente intelectual⁷, mas como algo que faz apelo à natureza do Homo Ludens (Huizinga, 1988) que contrapondo-se ao *Homo academicus* (Bourdieu, 1984) de Pierre Bourdieu e à(s) nossa(s) pedagogia(s) oficial(ais) ainda assente(s) em grandes nomes do pensamento ocidental, tais como Aristóteles, Descartes, Comte, entre muitos outros..., não é outra coisa que o "outro lado do espelho", também metáfora para designar as vozes do Imaginário na expressão de François Laplantine (Laplantine, 1974).

No tocante à obra de Unamuno, ela funciona como metáfora libertadora, porquanto é uma sátira radical ao optimismo do positivismo do fim do século XIX e uma desmistificação da pretensa eficácia da pedagogia prometeica. Pedagogia incapaz de criar sujeitos dotados de uma "personalidade equilibrada"⁸, ou seja, criadora de indivíduos incapazes de se adaptarem quer à vida exterior (profissão, família, sociedade), quer às exigências vitais da sua própria história, pois o "descuido de uma ou de outra necessidade é susceptível de os conduzir à enfermidade (esta é sempre um defeito de adaptação)" (Jung, 1985). Por outro lado, *Amor y Pedagogía* é igualmente um alerta eficaz contra o abuso eficaz contra o abuso obsecado da aplicação de técnicas didáctico-pedagógicas reducionistas (= valorização única do intelecto) e parciais (longe do "homem completo" que deve ser a meta a atingir...) na formação de sujeitos, como Apolodoro-Luís Carrascal, que forçosamente serão inadaptados (logo enfermos) às exigências da vida labiríntica (Durand, 1984) de hoje. Labirinto existencial que postula não só uma consciência crítica e altruísta com o outro, como um saber enfrentar os múltiplos problemas que o estar-em-sociedade levanta. Por outro lado, exige também uma sensibilidade para saber sentir e experienciar os muitos segredos que o povoam, ou seja, o saber lidar com as figuras poliédricas do "Museu do Imaginário": "aventuras", "monstros", "nostalgias", "deuses", "arquétipos" e "mitos" (Durand, 1984) sempre presentes de uma forma ou de outra.

Finalmente, tínhamos *Émile* de Rousseau que introduz uma ruptura radical na tradição pedagógica da época, continuando, enquanto que metáfora libertadora, ainda hoje a ser um apelo pertinente a um ideal de educação humanizante, logo respeitador do destinos do Homem. Basta lembrar, por exemplo, que a "educação natural" para o autor não se baseia nas regras ("padrões de cultura": Ruth Benedict) da sociedade nem sobre as tradições da escola, mas na verdadeira natureza do homem como "animal mito-

logicum" (Cassirer, 1954; Ortiz-Osés, 1976). Natureza humana que tem a ver com os instintos naturais, sentimentos e não somente com a figura reducionista do Homo Academicus: paradigma da pedagogia racionalista e iconoclasta (Duborgel, 1983). É, portanto, nesta perspectiva que o autor chega à noção de "educação negativa": o papel do mestre⁹ é o de preservar a criança da influência perniciososa quer da sociedade, quer das regras escolares (identificadas aqui com a imagem necrófila que o "muro" assume no filme "The Wall", e com aquilo a que Paulo Freire chama de "educação bancária") castrantes da sua criatividade e da sua vida anímica, e à polémica contra a educação "positiva" do século XVIII que, segundo Rousseau, forma prematuramente a criança quer no aspecto pedagógico-científico, quer no aspecto social. Contrariamente à "educação positiva", o autor quer "perfectionner les organes du savoir,... préparer le chemin à la raison par un bon exercice des sens...", deseja formar sujeitos bem integrados na sociedade e bem integrados em si-mesmos. Encontrando-se já longe de uma educação positivista e didático-tecnológica que pode ser eficaz para formar homens-computadores bem comportados e condizentes com a Norma¹⁰ (o coletivismo, rebanho, cardume, ideal massificador), mas certamente inapta para ajudar o homem a viver simplesmente a sua Humanidade que se requer eivada de um individualismo altruísta, autónomo, consciente de si, em ordem a um humanismo planetário que "não se pode fundar sob a exclusiva conquista da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquétipal das almas" (Durand, 1984).

NOTAS

- 1 Jung, C. G. (1976). o. c., p. 245: "L'éducation de la personnalité est devenue aujourd'hui un idéal éducatif qui s'oppose à cet homme standardisé, collectif ou normal qu'exige de caractère de masse".
- 2 Metáfora que para nós toma o sentido de "Busca do Encantamento (Bezauberung)", Cf. Durand, G. (1984, b). o. c., 89-102.
- 3 Unamuno, Miguel de (1964). *Amor y Pedagogía*, 8ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, S.A., p. 23: "Sólo la ciencia es maestra de vida, y piensa luego: 'No es la vida maestra de la ciencia?'. Mas su suerte está en la pedagogía sociológica".
- 4 Unamuno, M. (1964). o. c., p. 25: "Medita, en efecto, Carrascal buscar mujer a él y a su obra adecuada, y con ella casarse para tener de ella un hijo en quien implantar su sistema de pedagogía sociológica y hacerle genio. Por amor a la pedagogía va a casarse deductivamente".
- 5 É justo aqui salientar o estudo de Y. K. Centeno sobre a simbologia emanada da obra de Hermann Hesse, nomeadamente aquela que se refere ao *Glasperlenspiel*: Y. K. Centeno (1978). *Simbolos de Totalidade na Obra de Hermann Hesse*, Lisboa, A Regra do Jogo, pp. 56-68.

- 6 Para um esclarecimento aprofundado deste conceito, cf. as seguintes obras, entre outras, de Jung: (1938). *Le Moi et l'Inconscient*. Trad. de A. Adamov, 2ª ed., Paris, Gallimard (Coll. Psychologie); (1975). *Aion, Estudos sobre o Simbolismo do Si-Mesmo*; (1975). *O Homem à Descoberta da sua Alma*. Trad. de Camilo Alves, 2ª ed., Porto, Tavares Martins; (1981). *El Hombre y sus Símbolos*. Trad. de Luís Escolar Bareño, 3ª ed., Barcelona.
- 7 O título da obra faz alusão a um jogo puramente intelectual, já pressentido por Pitágoras, pelos Chineses da Idade Antiga, pelos humanistas da Renascença e pelos filósofos românticos...
- 8 Este conceito bem poderia ser substituído pelo conceito de "personalidade equilibrada", cf. Jung (1976). o.c., pp. 245-70.
- 9 A figura do professor como guia, como Hermes (condutor de almas, iniciador: Seelenführer) assume especial importância no quadro do Novo Espírito Pedagógico. Para este efeito, cf. Durand(1979). Cap.4, pp. 141-216 e Conclusion, pp.217-236; Durand (1985). "Permanence et Dérivations du Mythe de Mercure", em *Colloqui Internacional sobre els Valors Heuristics de la Figura Mítica D'Hermes* (21-22 de Março), Barcelona, pp.5-27; Andrés Ortiz-Osés, "Hermes entre la Mítica y la Mística: um planteamiento hemetico-hermeneutico", em o.c., pp.29-56; K. Kérenyi (1943). "Hermes der Seelenführer", em *Eranos-Jahrbuch*, Ascona,1943; Michel Serres(1972). *Hermès ou la Communication*, Paris, Minuit,1972, especialmente a Introdução, pp.11-35 e a Conclusão, pp.233-45; Antoine Faivre (1986). *Accès de l'ésotérisme occidental*, Paris, Gallimard, pp. 327-353; A. Ortiz-Osés (1988). *C. G. Jung, Arquetipos y Sentido*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp.127-130.
- 10 Norma que leva a que os indivíduos se apresentem "sociáveis", "apresentáveis", logo que cumpram e se encaixem nos objectivos de reprodução do sistema sócio-político e que deixem a sua "história" de lado. A norma conduz a uma educação para a Persona e, como diz Erich Neumann, (1960): " a formação da Persona... persuade-o (ao indivíduo) não do que é, mas daquilo que realmente se tem de considerar...", em *Psicología Profunda y Nueva Ética*. Trad. de José Pérez Ruiz, Argentina, Compañía General Fabril Edt., S.A., pp. 24-5.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- Cassirer E. (1984). *An Essay on Man*, New York, Doubleday & Company; Ortiz-Osés, A. (1976). *Mundo Hombre y Lenguaje Critico*, Salamanca, Sígueme, pp. 17-28.
- Duborgel, B. (1983). o.c.; Durand G. (1984,a). Conclusion, pp. 493-501.
- Duborgel, B.(1983). o.c., cap. X; Durand, G.(1979). o.c., cap.I; Goux, J. J.(1978). *Les Icnoclastes*, Paris, Seuil.
- Duborgel, Bruno(1983). *Imagination et Pédagogie, de l'Icnoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Diffusion (le sourire qui mord), cap.X.
- Durand, G,(1984a). Cf. o.c.
- Durand, G. (1984,a). Cf. o.c.

- Durand, G. (1984,a). o.c., p. 498.
- Durand, G. (1985). "Permanences et Métamorphoses du Labyrinthe", em *Le Labyrinthe* (Colloque de Mai, 1984), Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, p. 50.
- Durand, G.(1975). "L'Univers du Symbole", em *Revue des Sciences Religieuses*, Strasbourg, 49, pp.19-20; Durand, G. (1984,b) "Le Renouveau de L'Enchantement", em *Question de*, Paris (Albin Michel), 59, 89-102; Miller, David, L.(1979). *Le Nouveau Polythéisme, Renaissance des dieux et des déesses*. Trad. de Thierry Auzas e Marie-Jeanne Bemmussa, Paris, Imago.
- Durand, G.(1977). "Jeu et remythologisation", in *Le jeu*, Reims, École de Commerce de Reims, 8-15; Huizinga J.(1988). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du Jeu*. Trad. de Cécile Seresia, Paris, Gallimard (Coll. Tel).
- Durand, G.(1978). "Pérennité, Derivations et Usure du Mythe", em *Problèmes du Mythe et de son Interprétation* (Actes du Colloque de Chantilly: 24-25 Avril, 1976), Paris, Les Belles Lettres, pp.27-50; Diel, P.(1970) *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque*, Paris, Payot, pp. 233-50.
- Durand, G.(1984a). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*, 10^e ed., Paris, Dunod, Préface V-IX; Durand, G.(1988) "Le Grand-Changeement ou l'après-Bachelard", em *Cahiers de L'Imaginaire* (n. série), Toulouse,1, 5-14; Durand, G.(1985). "Le Temps des retrouvailles: Imaginaire de la science et science de l'imaginaire", em *Imaginaire et Réalité* (Colloque de Washington: dir. de Jean E. Charon), Paris, Albin Michel, pp.123-142; Durand, G.(1980). "Orphée et Iris 80: l'exploration de l'imaginaire" em *Science et Conscience, Les deux lectures de l'Univers* (Colloque de Cordoue), Paris, Stock, pp. 305-316.
- Eliade, M.(1975). *Le Sacré et le Profane*, Paris, Gallimard.
- Espada, João Carlos(1989). "Altruismo e individualismo", em *Jornal Expresso* (de 11 de Fevereiro), Lisboa, p.25 R.
- Gilbert Durand, G.(1979). *Science de l'Homme et Tradition, le nouvel esprit anthropologique*, Paris, Berg International.
- Gonseth, F.(1969). "La Philosophie ouverte, terrain d'accueil du structuralisme", em *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, Mons, nos17-18, 39-72.
- Huizinga, J. (1988). Cf. o.c.
- Jambet, C.(1983). *La Logique des Orientaux*, Henry Corbin et la Science des Formes, Paris, Seuil, III cap..
- Jung, C. G.(1976). *Problèmes de L'Âme Moderne*. Trad. de Yves de Lay, Paris, Buchet/Chastel,1976, pp. 245-70.
- Jung, C. G.(1985). *Psicología y Educación*. Trad. de Ida German de Butelman, México, Paidós, p. 50.
- Laplantine, François (1974). *Les Trois Voix de L'Imaginaire*, Paris, Edit. Universitaires.
- Maffesolli, M. (1988). *Le Temps des Tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- Marcuse, H.(1964). *L'Homme Unidimensionnel*, essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée. Trad. de Monique Wittig e do autor, Paris, Minuit, 1964; Habermas J.(1975). *La technique et la science comme "idéologie"*. Trad. por Jean-René Ladmiral, Paris, Gallimard.
- Weber, M.(1959). *Le Savant et le Politique*, Paris, Plon.

L'ATTITUDE PEDAGOGIQUE COMME METAPHORE LIBERATRICE, POUR UN NOUVEL ESPRIT PEDAGOGIQUE

Résumé

Dans ce travail l'Auteur souligne le caractère technico-bureaucratique, de consommation et de masse de l'Ecole , en leur opposant "l'éducation pluraliste démythifié" et la figure psycho-éducative des "personnalités équilibrées" (Jung). Une analyse mytho-critique de H. Hesse, *Das Glasperlenspiel*, M. de Unamuno, *Amor y Pedagogía*, et de J. Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation* , trois textes que l'Auteur considère décisifs pour la compréhension de cette problématique, pourra illuminer ce cadre tout en contribuant pour les prolégomènes d'un "Nouvel Esprit Pédagogique" (Bruno Duborgel).

PEDAGOGICAL ATTITUDE AS A METHAPHOR OF LIBERATION: TOWARDS A NEW PEDAGOGICAL SPIRIT

Abstract

In this paper, education in schools is considered to be techno-bureaucratic, consumerist, and massifying in nature, while it is suggested that more attention should be given to some of the most salient Jung's proposals to this effect, namely the notion of "balanced personality" (as opposed to "normalized", "standardized", as a result of consumerist, massifying culture). At the same time, a mythico-critical analysis, based on the works H. Hess (*Das Glasperlenspiel*), M. Unamuno (*Amor y Pedagogia*), J.J. Rousseau (*Émile ou De l'Éducation*), is regarded here as decisive for a correct understanding of this problematic issue; I consider this approach an important contribution towards the prolegomenon of a "New Pedagogical Spirit" (Bruno Duborgel).