

ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese de doutorado defendida
por Elisabeth Monteiro de Aguiar Pereira e
aprovada pela Comissão Julgadora em
10/8/89

Elisabeth Monteiro de Aguiar Pereira

UNIVERSIDADE E UTOPIA:

O PENSAMENTO DE ROBERT MAYNARD HUTCHINS

Tese apresentada como exigência
parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação
(Filosofia e História da
Educação) à Comissão Julgadora
da Universidade Estadual de
Campinas, sob a orientação do
Prof. Dr. José Camilo dos
Santos Filho.

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1989

ERRATA

UNIVERSIDADE E UTOPIA: O PENSAMENTO DE ROBERT M. HUTCHINS
AUTORA: ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA

- Paç. 24 - Faltou a palavra "sermoncinales" - ficando "artes sermoncinales".
- Paç. 44 - Onde se lê: "era que mais se distinguem"
Deve se ler: "em que mais se distinguiam"
- Paç. 66 - A frase deve ter o seguinte sentido:
"A utopia não é profética, é uma intenção de demonstrar as possibilidades que os elementos do presente terão se conduzidos na direção objetivada".
- Paç. 112 - Onde se lê: "Wilson of Princeton"
Deve se ler "Princeton"
- Paç. 113 - A citação de Hutchins deve ter a seguinte redação:
"A enciclopédia contém muitas verdades. Ela pode consistir de nada mais. Sua unidade pode ser encontrada somente em sua organização alfabética. A universidade é em muito algo semelhante. Ela tem departamentos abrangendo de artes à zoologia, mas nem os professores. nem os alunos sabem qual a relação
- Paç. 182 - Onde se lê: "esses", deve se ler: "desses"
"Esta situação não escapa da influência dos interesses da sociedade que tendem a forma o padrão geral de respostas desses textos educacionais.

Comissão Julgadora

Henrique

Alves

João

Luís S. Aronca

João

Dedicat6ria

A Oswaldo Jos6 Pereira,
cuja solidariedade e apoio
firme e constante tornaram
este trabalho poss6vel.

A Fab6la, Karina e Tiago,
frutos da minha "utopia".

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. José Camilo dos Santos
Filho pela inestimável orientação.

À amiga Isaura R. F. Guimarães
pela sua cooperação.

R E S U M O

A problemática da universidade tem sido uma questão muito discutida pela seriedade que envolve, pela amplitude da sua crise e pela diversidade das propostas de soluções. Esta não é uma questão nova, no entanto resurge com mais vigor de época para época. Nosso trabalho objetivou refletir o problema da universidade brasileira tendo como base o pensamento filosófico-educacional de um eminente educador e veemente crítico do sistema universitário americano: Robert Maynard Hutchins.

Hutchins foi reitor da Universidade de Chicago por 22 anos e nela, empreendeu e implantou uma reestruturação nos seus aspectos mais fundamentais: filosofia, estrutura, organização curricular, metodologia, avaliação, integração com o 2o. grau. Voltava-se contra um ensino vocacionalista, pragmatista, cientificista e anti-intelectualista e direcionou a organização da Universidade de Chicago para cumprir a sua função essencial e básica que, em sua visão é desenvolver o intelecto humano.

A sua proposta de reestruturação fundamentou-se em uma visão de homem, sociedade e educação ligada à filosofia educacional perenalista.

O trabalho foi dividido em três partes. Na primeira analisamos a dupla raiz de seu pensamento: a) a dimensão filosófica fundamentada no Realismo e no Perenalismo e b) a dimensão utópica. Na segunda parte, apresentamos as características específicas do pensamento e da ação pedagógica de Hutchins concretizados na reestruturação e implementação da sua

idéia de universidade. Na terceira parte, expomos as críticas ao seu pensamento e projeto e as reflexões que, à luz das suas considerações, podemos fazer sobre a situação atual e futura da universidade brasileira.

Discutir a universidade hoje com vistas ao amanhã é, antes de tudo, ter um sentido do pro-jetar alternativas alicerçadas na compreensão da crise presente. Julga-se ser esta uma tarefa necessária, uma vez que o futuro não é uma entidade concreta que está a nossa espera, ao contrário, é um espectro de alternativas e possibilidades que se concretizarão em razão das opções que hoje fazemos para as nossas ações.

Í N D I C E

INTRODUÇÃO	1
O PROBLEMA EM ESTUDO	4
1a. PARTE: FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO DE HUTCHINS	14
CAPÍTULO I: RAÍZ FILOSÓFICA DO PENSAMENTO DE HUTCHINS .	15
REALISMO CLÁSSICO	15
O REALISMO MODERNO	17
PERENALISMO	19
A EDUCAÇÃO LIBERAL	23
NEOTOMISMO	29
CAPÍTULO II: RAÍZ UTÓPICA DO PENSAMENTO DE HUTCHINS ..	36
PANORAMA HISTÓRICO E REVALORIZAÇÃO DA UTOPIA	36
O TERMO UTOPIA	36
AS UTOPIAS HELENISTAS	38
AS UTOPIAS RENASCENTISTAS	40
AS UTOPIAS DO SÉCULO XVIII	45
O SOCIALISMO UTÓPICO	46
SOCIALISMO CIENTÍFICO E UTOPIA	54
DA CRÍTICA À UTOPIA À REVALORIZAÇÃO DA UTOPIA	58
2a. PARTE: O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE HUTCHINS	67
CAPÍTULO III: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E TEORIA EDUCACIO- NAL	68
ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA	68

A METAFÍSICA PARA HUTCHINS	70
METAFÍSICA E EDUCAÇÃO	73
ÉTICA E EDUCAÇÃO	75
FILOSOFIA POLÍTICA - SOCIEDADE DEMOCRÁTICA	79
CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO	82
A EDUCAÇÃO LIBERAL PARA HUTCHINS	89
CAPÍTULO IV: PRINCÍPIOS UTÓPICOS DA PEDAGOGIA DE	
HUTCHINS	95
A EDUCAÇÃO EM UTOPIA	103
CAPÍTULO V: A UTOPIA DE UNIVERSIDADE - UNIVERSIDADE DE	
UTOPIA	108
A CRÍTICA DE HUTCHINS À UNIVERSIDADE AMERICANA ...	108
A UTOPIA DE UNIVERSIDADE DE HUTCHINS	118
CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE	119
EDUCAÇÃO GERAL	131
ESPECIALIZAÇÃO	139
AUTONOMIA E LIBERDADE ACADÊMICA	143
O PROJETO DE HUTCHINS PARA A UNIVERSIDADE DE	
CHICAGO E SUA IMPLEMENTAÇÃO (1929-1951)	146
LIBERDADE ACADÊMICA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO NA	
UNIVERSIDADE DE CHICAGO	157
O PROJETO DE EDUCAÇÃO GERAL DO ST. JOHN'S COLLEGE	166

3a. PARTE: AS CRÍTICAS AO PENSAMENTO DE HUTCHINS E AS IMPLI- CAÇÕES DE SEU PENSAMENTO PARA A UNIVERSIDADE BRA SILEIRA	172
CAPÍTULO VI: AS CRÍTICAS AO PENSAMENTO DE HUTCHINS	173
CAPÍTULO VII: O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	188
MOVIMENTO PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA	190
A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	203
CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA E A UNIVERSIDADE ...	205
CONCLUSÃO	219
BIBLIOGRAFIA	226
ANEXO 1: BIOBIBLIOGRAFIA DE ROBERT MAYNARD HUTCHINS	
ANEXO 2: GREAT BOOKS OF THE WESTERN WORLD	
ANEXO 3: LIVROS ESTUDADOS EM ST. JOHN'S COLLEGE	

INTRODUÇÃO

Há algum tempo, sobretudo a partir da época moderna, a Universidade tem se constituído em tema de grande polêmica, tanto no âmbito acadêmico, como no social. Tal polêmica se assenta marcadamente sobre a missão ou finalidade da Universidade nas sociedades modernas (Jaspers, 1959; Whitehead, 1969; Drezè & Debelle, 1983; Hutchins, 1936).

Hoje, a Universidade se constitui em uma das grandes instituições de seu tempo, de importância vital na aplicação do saber aos problemas da sociedade. É indiscutível a sua relevância, chegando mesmo, ao "status" de instituição prioritária em todo país que se quer desenvolvido.

Sua existência tem sido marcada por críticas das mais díspares que refletem fundamentalmente posições divergentes quanto à sua conceituação e finalidade. Esses posicionamentos marcam as diferenciações nas argumentações sobre o papel essencial da Universidade. Assim, ela tem sido, ao mesmo tempo, vista como uma instituição tradicionalista (francesa), tecnicista (americana), intelectualista (inglesa), elitista (alemã), funcionalista (russa e cubana) (Drezè & Debelle, 1983).

Alguns defendem uma Universidade voltada principalmente à ciência e à tecnologia (Whitehead, 1969, Universidade da URSS⁽¹⁾, Araújo, 1987), outros lamentam o negligenciamento da cultura geral e das humanidades (Newman, 1959; Maritain, 1959; Ortega y Gasset, 1966; Hutchins, 1936).

(1)

Ver descrição pormenorizada em Drezè & Debelle (1983), cap.5 e Janne, Henri (1981), cap.1.

Enquanto muitos deploram a massificação do ensino superior e o conseqüente rebaixamento do padrão de ensino (Caturelli, 1963; Gusdorf, 1964), outros reagem contra a falta de vagas para uma maior democratização do ensino superior (Santos Filho, 1986). Na mesma linha de debates está a solicitação por uns de uma crescente especialização científica (Fernando de Azevedo, 1947), o que para outros é dilacerar a unidade do saber, a alta cultura e o propósito que permite a essa instituição ser chamada "Universidade" (Hutchins, 1986; Maritain, 1959; Alceu Amoroso Lima, 1959; Ricoeur, 1968).

Ela é também criticada quanto à atual estrutura orgânica, por ter perdido sua coesão interna e ter se dispersado num conglomerado de escolas profissionais, de institutos especializados e de serviços, sem unidade de espírito e propósito. Clark Kerr (1982), estudando a Universidade moderna, demonstra que ela não é hoje uma Universidade, mas uma "multiversidade" - a multidiversidade é "uma instituição inconsciente. Não é uma comunidade apenas, mas várias, a comunidade da graduação, da pós-graduação, do humanista, do cientista. A comunidade das escolas profissionais. (...). A Universidade é tantas coisas para tantas pessoas diversas que não pode deixar de estar parcialmente em conflito consigo mesma" (p.24 e 30).

Se não há coesão quanto às funções da Universidade, não há também unanimidade quanto à sua ênfase. Para uns (Paul Ricoeur, 1968; Jasper, 1959; Fernando de Azevedo, 1958) a pesquisa e a busca de novos conhecimentos deve constituir o ponto

central dos trabalhos universitários. Para outros (Hutchins, 1953; Maritain, 1959; Newman, 1959; Ortega y Gasset, 1966; Minoque, 1981) a docência deve absorver totalmente a preocupação dos professores. Há ainda os que, além de valorizarem a docência e a pesquisa, valorizam a extensão, como instrumento de prestação de serviços e de intercâmbio entre a cultura universitária e a cultura popular (Saviani, 1985; Fagundes, 1986).

Todas essas tensões e contradições mostram que a crise da Universidade é ampla, não se reduzindo a um ou outro aspecto determinado e está longe de ser contornada. Sob muitos pontos, ela é o reflexo da própria crise social das sociedades dos tempos modernos.

Neste panorama, diversificam-se os posicionamentos em relação ao futuro. Alguns se tornam pessimistas e atônitos, como J. A. Giannotti (1986) se mostra nesta passagem - "Continuo pessimista em relação ao futuro da Universidade brasileira. Todos esses anos que nela passei ou fiquei espiando pela fresta da porta, ensinaram-se a desconfiar dessa massa informe, incapaz de armar um esqueleto harmônico. Mas continuo a amá-la profundamente pelo que ela significa como lugar de estudo e de ensino" (p.7).

Outros utilizam-se da crise para sobre ela, afirmar sua convicção de poder estabelecer a Universidade em bases racionais, como o quer Robert Maynard Hutchins (1936). Ele diagnostica as enfermidades do sistema e se lança num projeto de Universidade, acreditando na sua excelência para a formação do homem e do cidadão das sociedades de nosso tempo.

De certo modo, a maior ou menor ênfase no papel da Universidade, refere-se à clareza do conceito e da formulação da

idéia de Universidade. Como reconhece Jaspers (1959) "a recuperação da eficácia da idéia da Universidade é essencial, pois só através dela é possível atuar e pensar objetiva e frutiferamente em vista da plena realização de uma Universidade autêntica" (p.430). Da mesma forma, refere-se Newton Sucupira (1973) por ocasião do 10. Encontro de Reitores das Universidades Públicas - "Estamos convencidos de que todo debate fecundo sobre a Reforma Universitária pressupõe, como ponto de partida, a formulação da idéia de Universidade não apenas em sua essência ideal, mas em sua condição concreta no mundo em que vivemos" (p.37).

Considerando, pelo exposto, que as transformações impostas pelas sociedades modernas não têm levado ao consenso quanto à idéia de Universidade, ao contrário, tem negligenciado essa busca, julgamos válido o esforço de estudá-la, buscando repensar a sua essência, como ponto de partida para encontrar alternativas possíveis aos problemas atualmente enfrentados por ela.

O PROBLEMA EM ESTUDO

A situação de crise da Universidade caracteriza-se como um fato universal. Paul Ricoeur assim o equaciona: "A Universidade é incapaz de se pensar sob outra idéia, diversa da

(2)

Ricoeur, Paul. "A Idéia de Universidade", prefácio de Drezê & Debelle, "Concepções da Universidade", p.10.

que foi concebida pelos grandes liberais, e não pode existir na forma sob a qual foi concebida" ⁽²⁾. Tal formulação nos leva a conceber uma distância entre a idéia e a realidade, o que nos mostraria a inocuidade da idéia de Universidade e sua total inoperância. No entanto, a Universidade não é apenas um nome aplicável a qualquer instituição. Ela encerra um sentido e uma essência. Representa certo padrão de desempenho, certo grau de respeito, certo legado histórico. Ela se objetiva concretamente nas unidades institucionais e se destina a satisfazer as necessidades do desenvolvimento da humanidade.

Neste caso a concepção primeira, o conteúdo representativo, (e diríamos com Platão, o modelo eterno e perfeito do que existe, e completariamos com Hegel, o princípio universal) não corresponde apenas a um momento histórico. Ela é fundamentalmente contemporânea a todas as épocas. A objetivação institucional da idéia de Universidade pressupõe uma estrutura e organização que assegure a unidade de espírito e de propósitos. Não se justificaria designar pela mesma significação, várias instituições, se a elas não correspondessem certos propósitos comuns, certa identidade de fins.

A Universidade se configura como a institucionalização da atividade intelectual.

Assim, considerada do ponto de vista da estrutura institucional, representa a encarnação do intelecto num organismo social, e do ponto de vista da manifestação do pensamento, é a aquisição, a elaboração e a renovação do saber. É ainda, a busca da sabedoria, da cultura universal, da pesquisa da verdade.

Por procurar a verdade, a Universidade não pode

estar subordinada a alguma coisa. Ela é por essência aberta para tudo e para todos. Como enfatiza Alceu Amoroso Lima (1959), "A Universidade nasce da unidade da verdade, formando uma comunidade, que se caracteriza pela Universidade do saber. (...) Por procurar a verdade, a Universidade não se subordina a nada e a ninguém (...) A procura da verdade e a sua comunicação é a pedra angular de toda verdadeira Universidade" (p.50).

(3)
(4)
Porém, não se pode dizer que em seus primórdios a Universidade teve origem na consciência filosófica. Nada se encontra dessa época a respeito de seu conceito, sua missão ou finalidades essenciais. A Universidade na Idade Média, estruturou-se sobre o conceito empírico. Não dispunha de razões especulativas e nem se assentava sobre bases sólidas que justificassem sua existência. As descrições da época são do tipo técnico e vinham em respostas às solicitações da sociedade. Conhecem-se também desse tempo as legislações sobre Universidade mas não sua filosofia (Haskin, 1969; Minogue, 1981; Mondolfo, 1966).

Para alguns estudiosos (Tobias, 1969; Durmeval Trigueiro, 198; Minogue, 1981; Hutchins, 1970), essa ausência foi o fator principal de sua decadência enquanto instituição de alto saber e fator desencadeador das múltiplas concepções de Universidade. Essa falta do conceito científico, gerador do caos,

(3)

Grifo do autor.

(4)

A Universidade é tida como um produto da cultura ocidental da Idade Média, embora encontremos referências de que ela seja mais antiga, tendo sua origem em Constantinopla (século V) ou no Cairo (Haskin, 1969).

sô pode ser solucionado chegando-se a ele criticamente.

A abordagem empírica do conceito de Universidade perdurou por séculos, até as primeiras investigações sérias e sistematizadas sobre o conceito de Universidade iniciado por Kant em 1798. Kant (1965) inicia sua obra "O Conflito das Faculdades" ⁽⁵⁾, conceituando o que entende por Universidade "não teve má idéia aquele que pensou e propôs a concretização pública de tratar todo o conjunto da ciência pela divisão do trabalho, nomear-se-ão tantos mestres públicos, tantos professores, quantos os ramos da ciência; eles seriam como os depositários das ciências, constituindo juntos uma espécie de estado científico, chamado Universidade" (p.13).

Na prática, a criação da Universidade de Berlim, em 1810, é que constitui o marco da reflexão filosófica, com uma floração de escritos aparecidos por ocasião de sua fundação (Fichte, 1807; Schleiermacher, 1808; Humboldt, 1810).

Para Fichte (1959), a Universidade era "uma escola da arte do uso científico do intelecto" (p.20). Para Schleiermacher (1959), um dos influenciadores da criação da Universidade de Berlim, "os estudantes e os professores deveriam manter contato com as ciências dos princípios primeiros e supremos do saber, para evitar a superficialidade de não saber resolver os princípios de suas ciências. Assim todos deveriam ter raízes na Filosofia" (p.159). Humboldt (1959) que é considerado o

(5)

O título da obra "O Conflito das Faculdades" se refere ao conflito entre as faculdades superiores que eram as que mais interessavam ao Estado (Teologia, Direito e Medicina) e a faculdade inferior (Filosofia) que se ocupava do interesse da ciência e da verdade (p.18).

verdadeiro fundador da Universidade de Berlim, via a Universidade como a instituição que devia estudar todo o saber inclusive a investigação.

Porém, é em Newman (1959) que vamos encontrar o grande filósofo da Universidade. É autor da mais célebre e clássica obra sobre a Universidade, "The Idea of University" (1853). Nela, ele explicita o conceito de Universidade como "o lugar de ensino do saber universal. (...) Seu objetivo é a difusão e a extensão do saber antes que seu avanço" (p.27).

No Brasil, a primeira obra publicada a respeito da reflexão sobre a Universidade, data de 1873. É a obra de José Joaquim Tavares Belfort (1873). Nela não vamos encontrar uma reflexão sobre uma Universidade para o Brasil, mas a referência em favor de uma "modelo" - o modelo alemão. "Desde já declaramos que as nossas simpatias, no intuito de achar um modelo para nós, são pelo sistema alemão e ninguém achará por certo, suspeita a nossa propensão e sem fundamento a nossa escolha, quando a Alemanha entre todas as nações representa a ciência" (p.118).

Uma outra obra ainda do século passado, sobre o ensino superior no Brasil é a de R. Teixeira Mendes. Segundo Tobias (1969) esta obra não corresponde a um estudo a favor da Universidade, mas contra ela, pois para Teixeira Mendes a Universidade seria a "casa de sábios que se dedicam a atividades que não têm proveito social imediato" (p.67).

E só a partir de 1930 que começou a existir no Brasil, uma preocupação com a filosofia e o conceito de Universidade. Embora não sejam muitos os pensadores, alguns se tornaram nomes conhecidos e influentes nacionalmente: Armando de

Salles Oliveira, João Camilo de Oliveira Torres, Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto, Roque Spencer Maciel de Barros, Newton Sucupira, Valnir Chagas. No entanto, a tomada de consciência da necessidade de um conceito de Universidade não está ainda difundida no ambiente universitário, não é algo que ocorre a todos que nela trabalham, como uma necessária orientação para suas atividades.

Podemos, no entanto, afirmar que se intensifica entre os estudiosos da problemática universitária brasileira, a idéia de que a educação superior corresponde a uma exigência de formação pessoal acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura (Saviani, 1985; Oliveira, 1981; Giannotti, 1986).

É indispensável, para que a Universidade exerça plenamente sua influência sobre as demais esferas da vida cultural e sobre as estruturas das sociedades, que ela execute suas tarefas com rigor e eficiência. Podemos dizer, sem medo de equívocos, que o sistema universitário brasileiro não está hoje desempenhando bem nenhuma das funções para a qual se destina, quer seja a docência, a pesquisa ou a extensão.

Nesse sentido, acreditamos ser relevante a contribuição que poderemos ter com a análise do pensamento de um dos mais brilhantes críticos do sistema educacional americano e, mais acentuadamente, sobre o sistema de ensino superior, nos últimos 50 anos. Trata-se de Robert Maynard Hutchins.

Nosso trabalho representa um esforço para recolocar a discussão da idéia de Universidade no contexto brasileiro

atual, a partir das reflexões de Hutchins e de sua concepção de Universidade.

Embora não tão conhecido do mundo acadêmico brasileiro, Robert Maynard Hutchins, vem exercendo sólida influência no pensamento de alguns de nossos eminentes pensadores sobre a problemática da Universidade. Entre eles ressaltamos: João Camilo de Oliveira Torre, Fernando de Azevedo, Alceu Amoroso Lima, Thales de Azevedo, Adolpho Crippa, Dermeval Trigueiro, Darcy Ribeiro .

Sua teoria educacional tem ultrapassado décadas por ser a tônica de seu pensamento profundamente atual. Pela sua intensa experiência no ensino superior, percebia que a Universidade não estava ensinando os alunos a pensar, e que a educação praticada no ensino superior era apenas um mero treino de seguidores e não, o desenvolvimento do potencial humano que lhes permite ser, racionais e livres. Enfatizava uma melhor organização do "College (Curso de Graduação) e da Universidade (Pós-Graduação). Para ele - "estas instituições são para treinar e desenvolver o poder intelectual do homem de forma que possa viver de acordo com sua característica racional. Sem seu potencial intelectual um homem não pode ser sábio e sabedoria é o hábito de usar a razão para compreender os princípios, os quais formam a base dos seus julgamentos" (Hutchins, 1952, p.48). Acreditava que os problemas imediatos da sociedade estavam desviando a atenção dos problemas reais da cultura e que as Universidades deviam relacionar-se às necessidades da sociedade. Porém, não aos problemas operacionais imediatos, mas aos mais fundamentais da sociedade humana. A Universidade deve estar

consciente dos problemas da sociedade para refletí-los e encontrar os princípios fundamentais de sua solução. Assim afirmava que: "A Universidade deve estudar os tópicos de relevância contemporânea somente para iluminar seus princípios. Esforços para resolver problemas operacionais são relativos às instituições de pesquisas. Uma instituição preocupada com necessidades imediatas não é uma Universidade, mas uma agência de serviços para a comunidade" (Hutchins, 1936, p.34).

Durante toda sua carreira, Hutchins fez a crítica do sistema universitário americano. Criticava seu pragmatismo e vocacionalismo. Dizia que "o ensino superior está desintegrado porque todo o sistema educacional americano está voltado para especialismo e vocacionalismo e trivialidades têm tomado o lugar de ensino" (1936a, p.8). Ainda em outra passagem diz: "os estudos superiores estão em pedaços porque não há nada para sustentá-los juntos. Trivialidades, mediocridade e vocacionalismo têm sido colocados no lugar de intelectualidade" (1968, p.26).

Em sua vasta obra procurou demonstrar que o utilitarismo rouba ao homem a capacidade de refletir. Condena o profissionalismo e o materialismo, nos quais vê um aprisionamento da cultura e da educação e, ainda, acusa-os de terem mudado os fins e os valores da educação, reduzindo-a ao ensino da produção e do consumo.

Como o sistema universitário brasileiro está tradicional e predominantemente voltado para o modelo profissionalizante e severas críticas se fazem ao seu resultado, um estudo das críticas e das proposições que Hutchins faz para o

ensino superior americano, poderá oferecer reflexões quanto as implicações desse modelo para as nossas necessidades.

Não se procura com este trabalho, mais um modelo para a reestruturação da universidade brasileira, mas um parâmetro para reflexões a respeito de possíveis caminhos para o caos da nossa universidade, para suas deformações e insuficiências. O estudo em questão é mais ilustrativo daquilo que se pode fazer, quando se toma seriamente o problema da universidade. A experiência de Hutchins mostra como uma estrutura universitária pode apoiar um processo de transformação social.

A possibilidade de aproveitar a experiência de Hutchins, virá da compreensão das condições que consolidaram em nossas atuais universidades, os modelos e os interesses que as inspiraram e as organizaram e das condições de reestruturação da universidade brasileira de forma a responder a necessária mudança de mentalidade em direção à uma sociedade realmente autônoma e livre.

Para efeitos de uma compreensão lógica evolutiva, o trabalho foi dividido em 3 partes.

A primeira parte (capítulos I e II) teve por objetivo caracterizar a dupla raiz do pensamento de Hutchins: (a) a dimensão filosófica fundamentada no realismo e no perenalismo; (b) A dimensão utópica como abertura de possibilidade de criação de novas sociedades.

A segunda parte (capítulos III, IV e V) trata das dimensões específicas do pensamento e da ação pedagógica de Hutchins, a sua idéia de utopia de universidade, a crítica à

universidade americana e a reestruturação e implementação de seu plano de ensino superior na Universidade de Chicago.

A terceira parte (capítulos VI e VII) é relativa às críticas imputadas ao seu pensamento e projeto e às reflexões que, à luz das suas considerações, podemos fazer sobre a situação atual e futura da universidade brasileira.

1a. P A R T E

FUNDAMENTOS DO PENSAMENTO DE HUTCHINS

C A P Í T U L O I

RAÍZ FILOSÓFICA DO PENSAMENTO DE HUTCHINS

Para compreender o pensamento do educador Robert Maynard Hutchins, é essencial conhecer os princípios filosóficos nos quais baseia sua teoria educacional. Hutchins é um pensador ligado ao neo-racionalismo e ao perenalismo, uma das teorias filosóficas e educacionais contemporâneas.

REALISMO CLÁSSICO

O Perenalismo é, em suas raízes históricas, um movimento filiado à filosofia do Realismo Clássico, cuja base é a crença na realidade da matéria. Para o realismo, o mundo material é real, o universo é o que existe e as coisas existem em si mesmas, independentes do nosso espírito. O universo existente é regulado por leis sobre as quais exercemos reduzido controle. O maior representante do realismo clássico é Aristóteles.

É necessário conhecer algumas proposições do realismo, para se compreenderem as implicações educacionais do perenalismo.

Os realistas afirmam que o universo é eterno, que os objetos existem independentes da nossa percepção e que o homem estabelece contato direto com eles. O que vemos, ouvimos, provamos, tocamos e cheiramos, não são idéias ou expressões, mas a coisa mesma; assim, a realidade se impõe à mente e a mente

recebe informações do mundo.

Para Aristóteles, o conhecimento é o descobrimento de Formas universais, sempre encontradas unidas com Matéria, em entidades substanciais presentes neste mundo. Forma e Matéria são, para Aristóteles, os ingredientes básicos da realidade. Assim, ele difere diametralmente de Platão, para quem a realidade última é composta de idéias que existem, prévia e independentemente de qualquer coisa particular.

Aristóteles acredita que a concepção de Forma pura, ou forma sem Matéria é ininteligível. Forma é parte integral de todo objeto físico. Tudo é feito de algo - a Matéria (não necessariamente matéria física) - e possui uma determinada forma (aquilo que faz com que a coisa seja o que é). A forma organiza as diferentes espécies de matéria em um particular arranjo. Matéria é o princípio de potencialidade e Forma, o princípio de atualidade. O homem deve buscar o conhecimento da natureza real e o propósito de uma dada classe de coisas, estudando o característico daquela classe.

Para essa corrente, a racionalidade é o atributo supremo do homem, a sua essência, o que o distingue dos outros animais. Aristóteles julga a mente como o agente ou o poder de produzir idéias. Essas idéias estabelecem percepções compreensivas através da formação de conceitos. Também sustenta, que o verdadeiro conhecimento é mais metafísico do que empírico, isto é, as verdades metafísicas são o que constituem o corpo de conhecimento em si. A razão é a fonte de conhecimento da qual derivam juízos universalmente válidos e coerentes entre si.

Os realistas insistem em que, como o homem é um ser racional, a escola deveria dar prioridade ao culto da razão. Aceitam com Aristóteles que existe uma lei moral universal acessível à razão, que vincula todos os homens como seres racionais. Assim, qualquer sistema educacional deve ser dirigido para certos valores bem definidos. Como os valores não variam em si, tampouco devem variar os verdadeiros fins da educação. Os padrões morais que são ensinados às crianças, devem ser o menos possível influenciados pelas opiniões de professores ou pelos preconceitos de épocas. Devem ser padrões morais absolutos.

O REALISMO MODERNO

Embora os realistas modernos concordem sobre a realidade da matéria, discordam em alguns aspectos, os quais os dividem em escolas diferentes. Hoje, os principais grupos são: o Realismo Natural ou Científico, e o Realismo Racional.

A. O REALISMO NATURAL afirma que a Filosofia deve procurar o rigor e a objetividade da ciência. Sendo real, o mundo à nossa volta, é tarefa mais da ciência que da Filosofia, investigá-lo. A função da Filosofia é coordenar os conceitos e conclusões das diferentes ciências. Os maiores representantes do Realismo Natural foram os filósofos ingleses - Francis Bacon, John Locke, David Hume, John Stuart Mill. E o grande expoente dessa corrente no campo da educação foi Jean Jacques Rousseau.

No século atual essa corrente está representada por

duas escolas americanas: o Neo-Realismo e o Realismo Crítico, cujas diferenças são largamente epistemológicas. Para o Neo-Realismo, percebemos os objetos diretamente e para o Realismo Crítico, só o fazemos através de certos meios intervenientes que não são, em si mesmos, de ordem física. Os principais neo-realistas são Bertrand Russell, Alfred North Whitehead, Ralph Barton Perry. E o mais conhecido realista crítico é George Santayana.

B. O REALISMO RACIONAL subdivide-se em duas correntes: a que se liga diretamente ao pensamento de Aristóteles é conhecida como Realismo Racional Clássico, e a que o faz indiretamente, através do pensamento de Santo Tomás de Aquino, conhecida por Realismo Escolástico ou Tomismo. Santo Tomás de Aquino, filósofo, teólogo medieval, organizou a doutrina de Aristóteles de acordo com a teologia da Igreja Cristã. Os Tomistas advogam que devemos estudar a natureza como obra saída da mão de Deus; assim, a Igreja é a entidade educadora suprema. O universo é uma criação racional e ordenada do espírito superior e perfeito e é dado a conhecer aos homens pelas três ordens: fé, razão e experiência. O homem é uma fusão do material com o espiritual, corpo e alma formando uma só natureza. Sustentam que o homem foi criado para transcender o que é natural e atingir o sobrenatural.

De acordo com essas visões de homem e de mundo, os Tomistas acreditam que o propósito fundamental da educação é preparar o ser humano para a vida de além túmulo. A criança deve ser ensinada sempre a manter sua alma num estado de graça e livre

do pecado mortal. O líder da corrente neotomista na atualidade é Jacques Maritain que, embora educado como protestante, se converteu à fé católica e se tornou o mais eminente filósofo da Igreja Católica do século XX. São também representantes da corrente neotomista, Etienne Gilson, William F. Cunnignan, William J. MacGucken, Robert J. Henle, Edward A. Fitzpatrick e F. S. Ryan.

O Realismo Racional Clássico também conhecido como Neo-Racionalismo ou Racional Humanismo tem em Robert Maynard Hutchins o seu mais conhecido expoente, seguido por Mortimer Adler, seu grande colaborador no estudo das implicações dessa corrente, para a teoria educacional. Outros nomes são: Mark Van Doren, Stringfellow Barn, Scott Buchanan, Witney Griswold.

Embora com grande comunidade de interesses, esses dois grupos apresentam como diferença fundamental, a concepção de homem e o papel que a religião tem em educação. Os neotomistas abordam os problemas educacionais tanto numa perspectiva filosófica quanto teológica. Os neo-racionalistas não se identificam com a Igreja Católica Romana nem subscrevem suas doutrinas teológicas.

PERENALISMO

O termo perenalismo pode ser tomado em um sentido análogo ao de um padrão fixo que se mantém apesar das mudanças. Com esse enfoque, a teoria educacional perenalista tem sido caracterizada por uns como movimento reconstrucionista (Kneller,

1972) e, por outros, regressista (Pratte, 1971). No geral, ela é um movimento com um propósito aberto e franco para a volta à concepção de natureza, de homem, de sociedade, de bem, dos quais o homem se tem afastado, atraído pelas promessas das ciências naturais.

A teoria perenalista é um forte e contínuo protesto contra os padrões da cultura ocidental contemporânea, com sua ciência e tecnologia, seu industrialismo e suas vinculações com as instituições educacionais e políticas. Seu maior inimigo e alvo de pesadas críticas é o Progressivismo. O perenalismo insiste em que a vida humana tem de ser guiada para alguma coisa mais que a mera noção de mudança, de progresso. Esse algo mais é um complexo de lógica, moral e conhecimento racional vistos como verdades perenes.

Nas palavras de Pratte (1975, p.175)

"o regressivismo (perenalismo) protesta alto e articuladamente contra o padrão de cultura contemporânea com sua ênfase e compromisso com a ciência e a tecnologia, seu comprometimento com o industrialismo e suas instituições que, lamentavelmente, têm acelerado a desumanização do homem".

Mais especificamente, o perenalismo rejeita a visão de que as mudanças e evoluções sociais, aceleradas pelos avanços científicos, possam ensinar algo essencial com relação à verdade e à essência das coisas.

Nada mais errôneo do que supor que o perenalismo advoga uma volta ao passado, ou a uma suposta idade de ouro. Ao contrário, o perenalismo admite a evolução da sociedade e da

cultura, mas insiste em que a vida humana tem de ser guiada por algo mais que a simples noção de progresso e experimento das ciências. Ele está comprometido com a busca de um padrão não sujeito à evolução tecnológica ou ao sabor das interpretações modais. Afirma que, apesar da aceleração da história moderna com suas importantes convulsões sociais e políticas, a permanência é fundamentalmente mais concreta que a transformação.

Para os perenalistas, todos os homens têm a mesma natureza humana e sua natureza é constante. Assim, têm como ponto fundamental, o reconhecimento de que as sociedades são feitas de indivíduos cuja forma e padrão permanecem idênticos décadas após décadas, milênios após milênios. Tendo todos os homens a mesma potencialidade natural, as virtudes são as mesmas para todos eles. E é desta concepção de natureza humana que derivam os objetivos da educação.

Educação implica uma certa concepção de homem e uma opinião sobre o destino da humanidade. Os perenalistas assumem a alegação aristotélica de que é a capacidade racional do homem o que constitui a sua essência. Assim o propósito fundamental da educação é "fazer homens". A humanização é o processo de permitir o desenvolvimento e a atualização do poder intelectual que o homem possui em potencial. E, desde que essa potencialidade é a mesma para todos, o objetivo da educação também é o mesmo para todos, independentemente da época ou ambiente, ou seja, do tempo ou espaço. Nesse sentido, os perenalistas sustentam que o fim último da educação é absoluto e universal.

É importante esclarecer que o perenalismo não é uma espécie de filosofia conservadora. Deve ser entendida como um

protesto contra o caráter da sociedade, principalmente, a americana, e como uma luta contra nefastas tendências do seu sistema educacional progressivista.

A tarefa da educação para os perenalistas é levar o homem à verdade que é eterna, e não ao mundo contemporâneo que não o é. Isto quer dizer que o perenalismo rejeita um currículo subordinado exclusivamente ao que é contemporâneo. Acredita que a familiarização com as coisas que são permanentes constitui uma preparação melhor para enfrentar qualquer problema com que se depare o homem no curso de sua vida, do que uma educação orientada para as preocupações sociais relativas ao momento histórico presente.

Podemos resumir os fundamentos do perenalismo em alguns princípios básicos:

1. Sendo a racionalidade a característica essencial do Homem, a educação tem como propósito, potencializar e desenvolver essa racionalidade inata.
2. Tal como a natureza do homem é constante e a mesma em toda parte, a deve ser a mesma para todos. Sua função é a de melhorar o homem como homem. Nas palavras de Adler (1939, 144), "se o homem é um animal racional, constante em sua natureza ao longo de toda a história, então há de existir certas características constantes em todo o programa educacional verdadeiramente sólido, independente de época ou de cultura".

3. A educação deve levar ao conhecimento da verdade universal e imutável, e não à adaptação ao mundo contemporâneo que é mutável.
4. A educação não é uma réplica da vida, mas uma preparação para ela. A finalidade da escola é o desenvolvimento do intelecto, o cultivo da sua capacidade racional, como preparação para a vida.

Quando o perenalismo fala de educação como preparação para a vida, entende que o estudante deve tomar contato com o que há de melhor em sua herança cultural, de maneira que possa compreender os valores dessa herança e contribuir para ela com suas próprias realizações. Sob esta visão, a teoria educacional perenalista tem sido conhecida como "A ciência liberal da educação", aquela que oferece ao estudante o padrão da educação liberal. Uma educação livre que deve ser usada para seu próprio bem, e deve envolver mais do que a simples transmissão de conhecimentos e habilidades.

A EDUCAÇÃO LIBERAL

A idéia de educação liberal vem dos tempos greco-romanos. A palavra liberal deriva do latim liber, que significa livre. Essa liberdade, diferentemente do liberalismo dos tempos recentes, era voltada para as preocupações políticas e sociais da sociedade. A educação liberal era a apropriada para o homem livre, em contraste, com a educação do escravo ou do artesão.

Havia nesse tempo sete Artes liberais. Elas eram divididas no Trivium e no Quadrivium. Ao Trivium correspondiam a gramática, a lógica e a retórica - as "artes" e ao Quadrivium, a aritmética, a geometria, a astronomia e a música - as "artes reais". Assim, as artes do Trivium são as artes literárias e as do Quadrivium, as matemáticas e as ciências da natureza. Essas eram as artes necessárias para a disciplina da mente.

Para Wingo (1965) artes liberais, no sentido estrito da palavra são:

"modos, meios de se fazerem coisas. Assim há a arte da análise retórica, da análise gramatical, da análise lógica. Tomadas juntas significam a arte da Literatura. A arte da matemática é a análise geométrica e o processo quantitativo (...) As artes liberais são disciplinares em caráter, elas desenvolvem o potencial intelectual natural e guiam em direção à perfeição desse potencial" (p.331)

Seguindo a orientação de Pratte (1971), três são as pressuposições da educação liberal.

1. O propósito da educação liberal é produzir homens livres no sentido mais geral. É oferecer uma educação que o capacite para uma ampla variedade de situações.
2. O processo da educação liberal está orientado mais em direção ao entendimento teórico e conceitual, do que em direção à transmissão e absorção de fatos e desenvolvimento de habilidades técnicas.

Estas considerações sobre a educação liberal são derivadas das categorias aristotélicas de

pensamento. Para Aristóteles o pensamento teórico é eminente em si mesmo, é intrinsecamente excelente. Seu fim é conhecer a verdade por ela mesma. Já o pensamento produtivo (ou técnico) tem como excelência a arte ou a habilidade do fazer, do produzir, está preocupado com o variável, o contingente. O fim aqui não é conhecer, conceituar, mas apenas fazer, o que para Aristóteles é uma atividade de menor valor do que conhecer.

3. O padrão da educação liberal é dirigido para as demandas da excelência acadêmica. O termo excelência exprime que sendo a natureza humana racional, e seu impulso natural desenvolver esse potencial em níveis cada vez maiores de atualidade, a instituição educacional deve: (a) promover um alto nível de "performance" acadêmica, (b) explicitar valores vigorosos e (c) desenvolver atividades intelectuais rigorosas.

Uma das maiores teses do perenalismo é que a educação liberal não se torna obsoleta, pois produz conhecimentos que se aplicam a uma ampla variedade de situações em virtude de seu poder teórico. É uma educação que permite ao estudante, pela compreensão conceitual, integrar conhecimentos e ser flexível com o novo. Desenvolve um entendimento dinâmico, expondo os alunos a modelos de excelência intelectual.

Para os perenalistas, o conteúdo apropriado para a

educação liberal são os estudos perenes, e estes são encontrados em sua mais universal e valorosa forma, nas grandes produções literárias do mundo ocidental - Os Clássicos (The Great Books). Um clássico, para os perenalistas, é um livro que é contemporâneo em qualquer idade. A leitura desses livros não é para propósitos antiquados. Adler (1939) afirma:

"a intenção não é arqueológica ou filológica, mas antes os livros devem ser lidos porque são contemporâneos hoje, tanto quanto o foram quando publicados e porque os problemas de que tratam e as idéias que apresentam não estão sujeitas às leis do interminável progresso" (p.144)

A educação liberal baseia-se na crença de que a educação deva oferecer mais que a simples transmissão de conhecimentos e habilidades para que o homem seja realmente um indivíduo liberado. Os estudos devem fundamentar-se em conteúdos que realmente liberem o homem de opiniões pré-concebidas e visões estreitas, particularmente as oferecidas pelo empirismo, e em encorajar a participação na vida como um homem livre, instruído e culto.

Para os perenalistas há uma fundamental diferença entre conhecimento e opinião. Enquanto opinião está voltada para particularidades, para o convencional, conhecimento está voltado para o uniforme, o universal. Isto quer dizer que o acidental e/ou o particular estão subordinados ao que é invariável, como uma instância ou ilustração de um princípio geral (Hutchins, 1936).

O ensino profissionalizante, técnico ou vocacional, do estilo "how to do it", é visto pelos perenalistas como

secundário, pois sua ênfase é em técnicas, e não em entendimentos, em habilidades particulares e não em teorias. A educação liberal envolve abstração e generalização, funções da mente que para os perenalistas constituem indiscutivelmente a aprendizagem mais difícil.

A noção de educar uma pessoa para viver em um tempo particular ou um lugar específico é inadequada na concepção da educação liberal, uma vez que seu propósito é potenciar a natureza humana e esta é a mesma para todos os indivíduos. Portanto, para os perenalistas não há no ensino lugar para as disciplinas eletivas. As artes liberais constituem a educação geral e esta deve ser seguida por todos os estudantes. Ela constitui o currículo comum dos estudantes, pois é aí que eles terão condições de revelar a sua comum natureza humana (Horn, 1955, 118; Hutchins, 1939; Smith, 1958). Adler (1939) vê a introdução de eletivas como um falso liberalismo.

No século XIX o maior apologista da educação liberal foi o Cardeal inglês John Newman. Para ele a educação liberal tem valor em si mesma, justifica-se pelo seu próprio bem e não por outros fins. Ela é auto-suficiente e sendo assim, é superior aos estudos práticos que derivam seus valores dos fins para os quais são instrumentos. Newman (1959) voltou-se particularmente para o ensino superior e reservou neste, especial espaço para a educação liberal. Em seu notável livro "The idea of University" (p.149) dizia:

"Como a verdade mais nobre é a procura em vista de si mesma e não de outra coisa, a Universidade, que é a casa da verdade e da nobreza, primeiramente

deve ser o lugar da procura da verdade por si mesma e, só depois, o lugar da procura da verdade para servir à construção de casas, à cura de doentes, etc... quer dizer que as faculdades profissionais só terão sentido depois do cultivo da ciência por si mesma, isto é, depois da Faculdade da Filosofia, lugar por excelência do cultivo da verdade por si mesma. A inteligência, sendo a faculdade investigadora da verdade, será ela o objeto, direta e primeiramente educado pela Universidade; em outros termos a inteligência, quando procura a verdade pura e desinteressada, dá-se a si mesma uma formação intelectual e desinteressada, pressuposta pelos outros usos da inteligência e por todas as verdades particulares, derivadas dos princípios da Filosofia e fundadoras das demais Faculdades da Universidade. Esta formação, originada do conhecimento universal da verdade desinteressada, educadora por excelência da inteligência e pressuposta por toda a Universidade, chama-se educação liberal".

A exaltação da racionalidade na educação liberal tem repercussões na educação moral. Nesta questão os teóricos se dividem. Hutchins (1933) acredita que a educação deva formar mentes e não hábitos morais. No entanto, como a moralidade tem conteúdo intelectual, a educação estará contribuindo com condições para iluminar também, as questões morais. Para Newman (1959) o conhecimento é uma coisa e a virtude é outra, e Smith (1958) afirma que a dimensão moral da educação liberal seria deixada para o Lar, a Igreja e outras instituições sociais e políticas.

Newman (1959) diz que a educação liberal é simplesmente a cultura da inteligência nem mais nem menos. É a educação adequada e própria para o "gentleman" é o objetivo principal da Universidade.

Niblett (1962) faz uma defesa dos mesmos pontos, para a educação liberal.

"É preciso tomar consciência do valor do uso refletido da inteligência. É preciso desenvolver na Universidade, interesses vigorosos que não sejam simplesmente práticos. Tais interesses podem muito bem se desenvolver naqueles que não são acadêmicos ou pesquisadores por natureza. Uma educação universitária deve, sem dúvida nenhuma, preparar pessoas inteligentes para abordar a vida e seu trabalho sob ângulos não acadêmicos, mas deve, essencialmente, encorajá-los a refletir" (p.42-3)

Segundo Rich (1975) os proponentes da cultura liberal já eram uma minoria no final do século XIX. Esse movimento nunca chegou a ser uma força genuína para a reforma social. A explosão da era industrial e a necessidade de mão-de-obra provocou uma devastação no ideal cultural. Também para Wingo (1971) o perenalismo não retornou para uma posição de domínio no cenário educacional, mas permanece como uma crítica contundente às teorias educacionais contemporâneas.

NEOTOMISMO

A grande diferença entre os realistas racionais humanistas e os neotomistas está na concepção de Homem e na concepção do papel da religião e da teologia na educação.

Para Maritain, a educação liberal dos realistas racionais humanistas não está completa porque não inclui Teologia em suas formulações educacionais. Ele enfatiza que o homem está dotado de uma dupla natureza - a humana e a sobrenatural. É dotado de uma dimensão espiritual e imortal. Assim, na definição dos princípios educacionais deve ser observada a parte espiritual, tanto quanto a física, pois o estudante é ao mesmo

tempo um ser físico e espiritual. A essência da educação neotomista é o dogma da fé, a "performance" da bondade e a aproximação com Deus.

Maritain reconhece o pluralismo religioso da nossa sociedade atual, mas acredita que se deve fornecer aos estudantes conhecimento religioso para que possam verdadeiramente ter um conhecimento completo.

A educação é para ele uma Arte Moral cujo fim é a realização humana. Define Arte como uma tendência dinâmica para a realização de seu fim e considera que "não há arte sem finalidade" (1959, p.27). Assim, vê que o grande erro da educação contemporânea é ter perdido os fins, pela apreciação e cultivo dos meios, por ter feito a supremacia dos meios sobre os fins.

Educação, para Maritain, pode ser tomada em três acepções diversas.

"Num sentido lato refere-se ao processo pelo qual um homem se forma e é conduzido à sua realização. No sentido estrito, entende-se a tarefa especial das escolas e Universidades, e num terceiro sentido, a obra de formação que os adultos empreendem junto à juventude" (1950, p.26).

Maritain vê claro que a escola e a Universidade são apenas um setor da educação, um microcosmo da educação e do processo interno de formação do ser humano.

Para ele, há três estágios principais no processo educativo que correspondem aos três maiores estágios de crescimento (infância, adolescência e idade adulta) e aos três distintos estágios de conhecimento. Assim a fase infantil corresponde aos anos da escola elementar (de 6 até 12 anos) a

adolescência aos anos da educação liberal (de 13 aos 19 anos) e a idade adulta dos anos do ensino superior.

A grande diferença do ensino proposto por Maritain não está na organização estrutural, mas na ênfase dos programas, que procura seguir uma adequação ao estágio de desenvolvimento psicológico. No período infantil, onde predomina uma intensa imaginação, o conhecimento deve ser levado à criança, como uma forma de história. A razão vagarosamente irá impondo-se sobre a imaginação. Ao adolescente deve se levar o conhecimento que apele para os poderes e dons naturais do espírito. Conhecimento que tende para todos os lados ao mesmo tempo, porque o adolescente possui um impulso natural e instintivo para a verdade. É uma fase em que se possui a faculdade da penetração espontânea, da visão natural da inteligência. A educação nesse período deve manter um caráter de universalidade compreensiva e ao mesmo tempo exercitar e cultivar a mente toda. Maritain é contra uma educação técnica ou profissional nessa fase que chama de "período das humanidades". Uma especialização aí é considerada por ele prematura. "A educação não é um adestramento animal, é um despertar humano" (p.37). Do impulso natural o adolescente passará a reflexão crítica da idade adulta.

Na idade adulta o homem possui a força e a maturidade do raciocínio e das virtudes intelectuais, coincidindo o fim da Universidade com a completa formação da juventude. Maritain sustenta que o propósito da Universidade é o ensino do conhecimento universal. Aqui há quatro ordens de domínio. Cada um deles deve ser ensinado em um Instituto, os quais seriam

organicamente unidos. A primeira diz respeito ao domínio das ciências aplicadas e das artes úteis, no sentido mais amplo do termo. Seu programa visa unicamente uma organização sólida e compreensiva do conhecimento universal: são as ciências administrativas, agricultura, estatística, finanças, etc... A segunda refere-se ao domínio das ciências práticas - práticas porque pertencem ou ao domínio da Arte ou ao da Moral: são a medicina, a psiquiatria, o direito, as ciências econômicas e políticas, a educação, etc... A terceira ordem seria o domínio das ciências especulativas e das belas artes, em outras palavras, seriam as artes liberais propriamente ditas e o aperfeiçoamento da cultura que liberta a mente pela verdade ou pela beleza: são as matemáticas, a física, a química, a biologia, as línguas e literaturas, a música, as belas artes, etc... E a quarta e mais alta ordem é a que diz respeito às ciências que são, também, sabedoria, porque são universais em virtude de seu próprio objeto e essência: a filosofia, a metafísica, a teologia, etc...

Anexos a esses Institutos, mas separados deles, estariam os Institutos de Pesquisas Avançadas, devotados para a extensão do conhecimento em todos os ramos, para o progresso das ciências e da civilização. Maritain concorda com os realistas racionais humanistas, para quem a integração Pesquisa e Ensino em um mesmo instituto geralmente leva o Ensino a ser negligenciado.

A interpretação de Maritain sobre artes liberais difere em certos e importantes aspectos da interpretação dos realistas racionais humanistas. Em sua opinião, as ciências naturais devem ser adicionadas aos estudos liberais. O Trivium estaria constituído de retórica, literatura e poesia e artes

(belas artes e artes aplicadas vista de forma humanística sem ênfase vocacionalista). Para Maritain o Quadrivium, constituído de matemática, física e ciências naturais, ciências sociais e história da civilização e, filosofia e teologia, não é exclusivamente formal, como para os realistas racionais humanistas.

Uma disciplina formal é aquela capaz de desenvolver as várias faculdades da mente e que permite à mente, através desse desenvolvimento, fazer as transferências de aprendizagens necessárias às várias situações de vida. Assim, para os perenalistas certos estudos realizam a tarefa de disciplinar formalmente a mente, melhor que outros.

Maritain defende uma educação liberal, não só como um valor essencial para a educação do homem, mas também no seu valor de oportunidade ante algumas das necessidades específicas do futuro imediato. Via que o individualismo burguês seria substituído por uma civilização personalista e comunitária fundada sobre os direitos humanos e satisfazendo às aspirações e necessidades sociais do homem ⁽³⁾.

Maritain diz que o progresso da civilização é uma atividade própria do poder racional do homem que, no entanto, deve pautar-se pelos seus fins. A supremacia dos meios em detrimento dos fins tem levado a atual sociedade ao caos. Para ele, a finalidade da sociedade é dirigir o desenvolvimento dinâmico, pelo qual o homem vem a ser homem, e isto só é possível

(3)

Para um melhor aprofundamento ver "Capítulo IV - As experiências da educação contemporânea", in Maritain - Rumos da educação, 1959.

através da resposta à questão filosófica: Quem é o homem?

Tanto Maritain quanto os realistas racionais humanistas repetem Aristóteles a respeito da noção de liberdade. Liberdade é autonomia, é independência que o homem adquire pela inteligência e sabedoria para a perfeição do ser humano. A finalidade da educação é a conquista da liberdade interior e espiritual, ou seja, a libertação através do conhecimento, da sabedoria, da boa vontade, do amor.

"A busca da vida concreta torna-se inútil se dispersa a atenção do homem ou da criança entre futilidades práticas, entre as receitas psicotécnicas, e a infinidade de atividades utilitárias, sem consideração à vida concreta autêntica da inteligência e da alma" (Maritain, 1959, p.44).

Maritain se coloca contra o intelectualismo moderno, que vê a suprema realização da educação na especialização científica e técnica, abandonando os valores universais e insistindo sobre as funções práticas e operantes da inteligência. Acredita, no entanto, que a especialização seja uma exigência da organização da vida moderna mas enfatiza que esta deve ser compensada com uma formação geral e interna para responder às exigências da concepção democrática de vida.

Quanto ao problema moral, Maritain assume a posição dos perenialistas de que a influência sobre a vontade e as virtudes morais vem da fortificação da razão e do desenvolvimento reto da capacidade de pensamento, das riquezas do conhecimento, da aquisição da liberdade interior. Porém, adiciona aqui a dimensão da fé, pois para os neotomistas a razão é limitada e a

mensagem de Deus vem ao homem através da revelação.

Em resumo, se buscarmos as maiores diferenças entre os neo-racionalistas e os neotomistas (principalmente nas figuras de Hutchins e Maritain) não encontraremos nas particularidades mas na dimensão sobrenatural do homem e no objetivo final do seu desenvolvimento.

Maritain escreve seu livro "Rumos da Educação" como uma contribuição ao grande esforço de alguns americanos, notadamente Hutchins, em favor da educação liberal.

C A P Í T U L O I I

RAÍZ UTÓPICA DO PENSAMENTO DE HUTCHINS

PANORAMA HISTÓRICO E REVALORIZAÇÃO DA UTOPIA

É através da análise da utopia, como teoria filosófica relativa à evolução do pensamento social, que obteremos elementos para situar o comportamento utopista de R. M. Hutchins. Nesse sentido, torna-se imperativo rever breve e historicamente a questão do pensamento utópico, examinar suas variadas manifestações, sua evolução como estilo de pensamento e ponderar as críticas que lhe são feitas.

O TERMO UTOPIA

O termo Utopia vem sendo utilizado para denominar uma construção de pensamento que passa através da história por diferentes estágios de definição. O pensamento utópico acompanha de alguma maneira, toda a história humana.

A própria construção do termo "Utopia" surgiu de um jogo de Thomas Morus (1478-1535) com as palavras gregas ou-topos (nenhum lugar) contrário de topos (lugar concreto), originando a palavra Utopos - Utopia, que passou a ter o sentido fantasioso de "em nenhuma parte". A forma descritiva de sua obra contribuiu ainda mais para caracterizar um esforço intelectual para expor o

imaginário e edênico. Assim descrevia Morus, Utopia, uma ilha perdida em algum lugar do mundo, cuja capital Amaurotum (cidade do sonho ou castelo no ar), era banhada pelo Snyderus (rio sem água). Seus cidadãos eram os "alaopolitas" (cidadãos sem cidade) e seus vizinhos os achorianos (homens sem pais) (p.5). Outros nomes desse tipo estão presentes no texto. Porém, essa não pode ser considerada a intenção principal do livro.

Thomas Morus, como outros utopistas, escolheu um gênero literário para expor uma preocupação com os valores da sociedade existente, pretendendo sensibilizar seus contemporâneos para uma nova vida, baseada num novo arranjo político-econômico-cultural da sociedade.

A Utopia é uma expressão, uma forma de linguagem cujo valor semântico tem desencadeado muitas polêmicas através da história. A causa final das construções utópicas é sempre, com poucas exceções, a crítica e inclusive, a acusação das sociedades existentes. A história das utopias é a história de um ramo do pensamento humano, profundamente ético e polêmico.

Os utopistas embora projetem e lancem a construção de uma nova realidade, elaboram seus projetos inseridos e imbuídos dos valores do presente vivencial. Dizemos que se prendem à sua época, não se limitando, porém, aos seus determinantes históricos. Procuram pelo voo libertário do estilo utópico, a compensação da carência, do limite, do determinismo da época contextual. O estilo utópico, portanto, não surge das práxis, é um produto da razão especulativa.

AS UTOPIAS HELENISTAS

A preocupação com a organização política da sociedade, não é nova. As primeiras reflexões sobre ela, de que se tem registro, surgiram na Grécia por volta do século V A.C.

Antístenes escreveu nessa época sua obra "República", fundada sobre um regime ascético e austero. Este iniciador já recusava a propriedade privada. Sua sociedade era fundada na igualdade das classes e dos sexos, na recusa a toda distinção de nacionalidade e numa livre união.

Aqui já se manifesta um elemento que será constante na reflexão dos utopistas: - o problema da repartição de bens e a
(1)
igualdade social .

Outro precursor da utopia foi o arquiteto urbanista Hipódamo de Mileto. Concebia um Estado sem escravos, onde a igualdade e a sociabilidade deveriam ser fatores constantes e com a participação de todos na administração.

Platão é geralmente considerado como criador do gênero utópico com seu diálogo "A República". Embora possa não ser o primeiro cronologicamente, é o primeiro projeto utópico a apresentar-se sob a forma de um sistema, ordenado e extensivo. De forma geral, todos os escritos de Platão estão implicados com a preocupação básica de encontrar os caminhos para uma vida melhor em comunidade (As Leis, Críticas).

Platão queria, com seu projeto, tornar os homens

(1)

Para um maior aprofundamento sobre as origens antigas, ver Trousson Raymond - Voyages aux Pays de Nulle Part - Chapitre I, p.29-47.

mais sábios, afastando-os da procura dos bens materiais. Projeta sua nova Atenas como um exato oposto à cidade do erro. Uma nova cidade que saberia cultivar o espírito racional e democrático. Nele, Platão reserva o poder aos eruditos, escolhidos sempre entre a classe dos defensores da cidade (a primeira classe) que o exerceria em nome de todos.

Platão não acreditava que a utopia pudesse inspirar uma práxis política destinada a transformar as condições reais, já que eliminava por princípio a esperança de que a comunidade humana real chegue algum dia a realizar o estado ideal, perfeito e justo. Para ele, idéia utópica é irrealizável não somente a princípio, mas por princípio. A distância entre a realidade e a realização, desacreditava por antecipação todo empenho de transformação efetiva.

Platão concebe uma cidade perfeita, sem no entanto, acreditar na possibilidade da perfeição. "Essa República ideal" afirma, "existe apenas no sonho" (Vasquez, 1979, p.95). Platão estava perfeitamente consciente da inadequação entre seu modelo ideal e sua realização. Como outras obras, a utopia de Platão, caracteriza um gênero da antiguidade que não tenta projetar algo para o futuro. As produções utópicas desse período, são construções imaginárias procedentes de necessidades compensatórias que, entre outras críticas, reivindicavam: a abolição da propriedade privada; a igualdade entre os sexos, a educação para todos, a justiça moral e um mundo livre do mal, sem crimes e guerras. A partir de Platão, a utopia não pára de se desenvolver.

Aristóteles, em sua obra "A Política", também revela a influência do pensamento utópico ao tentar uma estrutura mais real de uma cidade ideal. Considerava a "polis" um fato natural, uma vez que o homem é um animal político que não pode viver só. A política era a ciência do possível. A polis era assim, uma construção humana cuja estrutura física podia ser criticada e modificada pela razão.

O interesse de Aristóteles pelo gênero utópico, manifesta-se, na verdade, mais pela confiança na possibilidade do aperfeiçoamento humano do que pelas insatisfações, deficiências e fracassos da polis. Verifica-se claramente sua preocupação já na primeira frase do Livro Segundo da Política, quando declara: "O propósito é considerar que forma de comunidade política é a melhor de todas para que melhor se possa realizar o ideal de vida"⁽²⁾.

AS UTOPIAS RENASCENTISTAS

As utopias renascentistas diferenciam-se das do período helenista. Embora influenciadas por Platão, não se configuram em projetos ou antecipações possíveis apenas no mundo das idéias. Nessa fase da utopia, a construção ideal, a necessidade transformadora, é vista como realizável. A distância entre a idéia e a possibilidade de realizá-la não é mais um abismo intransponível. O projeto é visto como uma antecipação que

(2)

Citador por Lewis Mumford, La utopia, la ciudad y la maquina, p.37.

carece de ação voluntária, como uma antecipação do possível. Esta só se torna impossível por não receber uma ênfase na ação devida. Na opinião de Vasques (1979) "as utopias renascentistas consideram possível essa realização, mas esta torna-se impossível a partir do momento em que o utopista não desenvolve sobre a realidade uma intenção de transformação" (p.97).

A imaginação criadora dos autores do Renascimento provocou sensíveis modificações em seus países, no campo da economia, da ciência, da organização do Estado e da sociedade em geral. Estes utopistas empreendem um caráter mais concreto aos seus escritos, contextualizando-os nas temáticas e nos problemas daquele momento histórico.

O representante mais conhecido dessa época é Thomas Morus (1478-1535) - homem ligado ao poder político, pertencente à corte de Henrique VIII, e profundamente católico. Sua obra é uma crítica satírica ao caos da vida da Inglaterra no século XVI, abalada por crise econômica e pela desestruturação social após a Guerra das Duas Rosas (1485). Na economia iniciava-se o capitalismo comercial fundado sobre a indústria urbana, florescendo uma nova classe industrial ⁽³⁾. O sistema feudal se enfraquecia. A maioria da população vivia em grande miséria, desprotegida e assolada pela fome endêmica.

Thomas Morus, profundamente consciente dessa situação dramática, utiliza-se do gênero satírico, do toque fantasioso para expressar a sua visão de como melhorar as condições sociais de sua época. Este gênero literário se

(3)

Trousseau Raymond em Histoire Littéraire de la pensée utopique, Cap. II, traz uma extensa descrição dessa época.

eterniza depois, como subterfúgio à falta de liberdade de expressão.

Sua obra "Utopia" (1516) compõe-se de duas diferentes partes. Na primeira, Morus aborda as tensões sociais entre a nobreza e a camada mais miserável da população. Na segunda, mais sistemática, trata em treze capítulos, das cidades, dos serviços públicos, da produção, do trânsito, da economia estatal, do sistema jurídico, da política, da religião, da educação, da agricultura.

Utilizando-se de diálogos expõe as vantagens de uma sociedade fundada nas quatro virtudes naturais: inteligência (sabedoria), coragem (vigor), prudência (moderação) e justiça.

A ciência deveria servir a sociedade e a produção. Em relação ao trabalho (preocupação constante da imaginação utópica) todos deveriam trabalhar, cumprindo uma jornada de 6 horas para que todos pudessem trabalhar menos, dormir 9 horas e empregar o tempo restante segundo suas preferências (música, arte, diálogo, esportes e cultivo do espírito).

A cada um seria ensinado um ofício especial, cabendo à mulher ofícios mais leves. Os ofícios seriam ensinados pelos pais, pois acreditava Morus que a convivência inspirava o gosto. Porém, o indivíduo podia aprender outro ofício caso fosse atraído por sua aptidão.

Os indivíduos (tanto mulheres como homens) especialmente destinados às letras seguiam cursos públicos. Era entre os letrados que se escolhiam os homens públicos. A todas as crianças era dada uma educação liberal. Todos aprendiam ciências,

música, matemática, dialética, geometria, astronomia, filosofia.

O dinheiro seria inexistente. O povo não cultivava hábitos de ostentação ou consumismo. A população viveria principalmente da agricultura. Não haveria divisão de classe, propriedade privada e família monogâmica.

Os utopistas renascentistas se encontram preocupados em ordenar a sociedade, em racionalizar a vida, sentimento típico da cultura renascentista que era alterocêntrica em contraste com a cultura medieval introvertida e operada dentro de mosteiros.

Após a Utopia de Thomas Morus, outra obra vem dar novo impulso ao gênero - é a obra de Tomaso Campanella, A Cidade do Sol (1602). Campanella (1568-1639) foi um estudioso marcado pelo humanismo clássico (principalmente Platão, seu mestre preferido) e pela febre científica dos novos métodos experimentais e de observação dos fatos sensíveis, que iam abrir os caminhos da ciência moderna.

Campanella escreveu sua utopia durante os anos de prisão, onde cumpriu 27 anos de pena por suspeita de heresia, embora nunca fosse provada sua culpa. Em "A Cidade do Sol", lança o mito da cidade perfeita. Era preocupado com a verdade e com uma reforma que servisse para enfraquecer o domínio da autoridade. Influenciado por Thomas Morus descreve na forma de diálogo o plano de uma cidade com características pré-socialistas.

A finalidade da sua república é a virtude de seus cidadãos. Nela, nada encoraja o egoísmo, devendo tudo ser comum. Afirma que "o amor à coisa pública aumenta na medida em que se renuncia ao interesse particular (1966, p.38).

A pedagogia tinha importância particular em sua cidade, sendo o estado responsável pela educação da criança desde os dois anos. Todas as crianças tinham contato com todos os ramos do saber antes de escolher uma ocupação definitiva no ramo em que mais se distinguem.

Todos se aplicam ao estudo das matemáticas e das ciências naturais. Campanella julga ainda de absoluta necessidade que todos conheçam integralmente as ciências metafísicas e teológicas bem como os fundamentos e as provas de todas as artes e ciências.

Tanto os homens como as mulheres são preparados nas artes militares, para saberem defender a cidade de súbita invasão. Quanto as artes e ofícios, as artes julgadas mais fatigantes, obtêm maior estima (como a do pedreiro, por exemplo).

Outras obras, baseadas no gênero utópico, foram escritas no século de Campanella. A Nova Atlântida de Francis Bacon, ilustra um período mais científico-tecnológico. Bacon acreditava que a perfeição da comunidade estava na dependência do progresso da ciência e do espírito científico, e que a perfeição não seria conseguida uma vez para sempre, mas dependia da contínua marcha do progresso.

O gênero utópico nesse período era mais um exercício literário, com autores conservadores e liberais-conservadores. Seu conteúdo era mais descritivo-analítico, sendo a intenção do pensamento utópico dirigida a uma condição social melhor. Era a negação crítica da época existente, em função de uma nova, por vislumbrar nesta uma possível felicidade.

AS UTOPIAS DO SÉCULO XVIII

Relativamente pouco freqüente até o fim do século XVII, a utopia ressurgiu com grande força no século XVIII, que é chamado por Trousson (1979, p.121) de o "século de ouro da utopia". Não das utopias românticas, mas dos projetos de legislações, de reflexões teóricas e reformas sociais, já abertamente comunistas como as de Morelly e Mably (pensadores franceses). Morelly, autor de "O Código da Natureza" e a "Basiliade", era um filósofo materialista que via na propriedade privada o mal do mundo e pregava a propriedade coletiva. Mably foi tido como um dos homens mais cultos da França do seu tempo. Criticou, nos seus escritos, toda a ordem feudal assentada na propriedade privada que era, para ele, a fonte de toda desigualdade social. Era cético em relação ao futuro da humanidade.

Esses pensadores não defendiam a violência. A ordem social injusta deveria ser combatida com apelos à razão e não por meio da Revolução. Era o império da Razão, sendo ela, o juiz único de tudo o que existia.

Muitos utopistas acreditavam na boa natureza do homem (como o bom selvagem de Rousseau). Para eles, a origem de todo mal achava-se na existência da propriedade privada e a deformação humana era oriunda da má organização social. Suas obras emergem como possibilidades de um novo arranjo na situação de classes sociais (como o Contrato Social de Rousseau).

O SOCIALISMO UTÓPICO

No período da emergência da industrialização e do conseqüente surgimento do proletariado, a questão do espetáculo da servidão é o tema da reflexão sistemática nos escritos dos socialistas utópicos franceses, especialmente Fourier e Saint-Simon e nos do inglês Robert Owen. Francis Charles Fourier (1772-1837) é considerado por Engels (1977) o precursor do socialismo. Crítico da sociedade francesa pós-revolucionária, examina a opressão no plano econômico, moral, político e ideológico. Analisa a desagregação da sociedade em função do conflito econômico e sua institucionalização com o surgimento da propriedade privada (elemento de degeneração social).

O capitalismo nascente tinha ainda nessa época um baixo nível de divisão social de capital e trabalho. Fourier identificava a opressão econômica pelos expoentes da atividade comercial. Daí sua preocupação com a agiotagem, com o pequeno comércio, com o artesão, com a conivência do Estado com a pirataria comercial, com a desobrigação moral dos ricos e a pressão moral sobre os pobres. Com estilo satírico, desmascara as frases brilhantes dos ideólogos burgueses da época da Revolução Francesa. Interpreta a história da civilização como um "círculo vicioso" de contradições, seguindo sempre para o oposto do almejado. É um contemporâneo de Hegel e como ele utiliza-se da dialética. Como observa Engels (1977), "Fourier "não acredita na capacidade humana de perfeição e põe em relevo que toda fase histórica tem sua vertente ascensional mas também sua ladeira descendente e projeta essa concepção sobre o futuro de toda a

humanidade" P.34). Fourier, assim como Kant, introduziu na ciência da natureza o desaparecimento futuro da terra.

Saint-Simon (1760-1825), segundo Coelho (1980, p.58) é conhecido como "o apóstolo do capitalismo", "profeta da tecnocracia" e também como "protetor (paternalista) dos operários".

Acreditava que a ciência e a indústria podiam solucionar os problemas econômico-sociais, desde que uma nova moral e um novo sistema social fosse desenvolvido. A sociedade seria formada por apenas uma classe (a única útil), a classe industrial.

Como todos os outros, não tolerava a propriedade privada e tudo seria administrado pelo Estado. A sociedade deveria ser governada por sábios das academias de ciência. A ciência e um novo cristianismo estariam unidos para proporcionar uma melhor condição de vida aos indivíduos. Lança, em 1816, a idéia de que a economia é a base das instituições políticas.

Robert Owen (1771-1858), utopista socialista, pré-revolucionário, não descreveu uma utopia, mas propôs uma Topia. Estudioso dos filósofos materialistas do século XVIII, assimilou deles um fundamento básico sobre o homem, segundo o qual o homem é formado de um lado, por sua organização inata e, por outro, pelas circunstâncias que o envolvem durante a vida. Para ele, o caráter do homem é formado e assim, produto das circunstâncias nas quais o homem nasce, vive e trabalha.

No caos da revolução industrial, na confusão do surgimento da máquina-ferramenta, na divisão social entre grandes

capitalistas, de um lado, e proletários que nada possuem, de outro, Owen (1967) propôs criar uma célula real de uma sociedade ideal. Sua experiência se desenvolveu em sua fábrica de fios de algodão de New Lamark, na Escócia. Baseava-se principalmente em colocar seus operários em condições mais humanas de vida e em dar especial atenção à educação.

(4)

Owen foi o criador dos jardins de infância. Desejava que seus operários desenvolvessem o caráter e a inteligência em todos os aspectos. Sabia que para realizar seus projetos de comunismo era necessária uma atividade educativa que permitisse a todos proceder unificadamente, agir em conjunto, criar e manter vinculações autênticas entre os indivíduos. Só assim poderia edificar suas comunas e expandi-las, mais tarde, para a totalidade. Via que o caráter a ser formado não era o do indivíduo isolado, mas o de uma comunidade de um país. Caráter, para ele, era a estrutura de idéias morais, de valores e de tendências comportamentais conseqüentes. Acreditava que a felicidade individual só era alcançada pela conduta que promovia a felicidade coletiva. Acreditava que a sociedade de seu tempo vinha sendo regida por princípios irracionais e, portanto, era a responsável pelo caráter irracional do povo.

Atribuía ao governo a obrigação de estabelecer planos educacionais que deveriam incluir como objetivos: a) treinar as crianças para adquirir bons hábitos desde a mais tenra idade, b) educá-las racionalmente, c) promover a saúde mental e

(4)

Para maior conhecimento desse utopista, ver interessante trabalho de dissertação de Mestrado de Regina Maria Alves de Godoy Magnani - "Robert Owen: Fábrica, Escola e Autogestão Administrativa" - UNICAMP, 1987.

corporal. Segundo Owen (1967), na escola deve se aplicar os princípios que devem-se reger a sociedade humana.

Owen rompeu também com o mito da severidade e dos castigos escolares. Transpôs sua idéia de cooperativismo (germe político da valorização do associativismo) para a escola, onde os alunos formavam pequenos grupos cooperativos de estudos.

Para Martin Buber (1971, p.34), Owen sabe que o que se pretende em definitivo é uma transformação de toda ordem social e especialmente, das relações entre governantes e governados.

Em sua bem sucedida experiência durante 29 anos (1800-1829), a população operária da sua colônia-modelo não conheceu a embriaguez, a polícia, os juizes, os processos, os asilos. Sua fábrica proporcionava enormes lucros, mesmo com a jornada de trabalho reduzida para 10 horas e meia.

Enquanto se limitou à sua experiência prática, Owen foi aplaudido e enaltecido. Porém, quando formulou suas teorias comunistas, reformadoras da sociedade em geral, não obteve ressonância entre os homens públicos da sua época. No entanto, muito dos progressos reais da classe trabalhadora inglesa se deveu à sua luta.

Esses três pensadores pertenceram à primeira fase da história do socialismo utópico, vinculada ao início do capitalismo, um utopismo caracterizado pelo elemento de edificação e planejamento orgânico que procura reestruturar a sociedade partindo das condições atuais.

Numa segunda fase, contemporânea do capitalismo,

destacam-se outros pensadores ativos, representantes do pensamento literário moderno - Proudhon (1809-1865), Kropotkin (1892-1921), Laundauer e Bakunin (1814-1876).

Proudhon levou para uma linha evolutiva o estilo do utopismo iniciado pelos socialistas, desenvolvendo-o num plano mais elevado. Não queria "propor" um sistema para a humanidade. Propunha-se a conhecer o caminho da humanidade e desbravá-lo. Tinha uma relação fundamental com a realidade social, vendo seus contrastes e contradições e procurava sistematicamente conhecê-las e articulá-las.

Em uma de suas cartas de 1844, citada por M. Buber, (1971), escreveu:

"Quando as contradições da comunidade e da democracia, uma vez descobertas, tiverem o mesmo destino das utopias de Saint-Simon e de Fourier, então o socialismo, elevando-se ao nível de uma ciência, o socialismo que nada mais é senão economia política, apoderar-se-á da sociedade, impulsionando-a com poder irresistível para o seu destino ulterior (...) O socialismo ainda não tem consciência de si mesmo, ele hoje se chama comunismo" (M. Buber, 1971, p.37)

Proudhon não era um pensador histórico, mas um crítico social. Não se limitou a prosseguir a linha evolutiva do socialismo utópico. Sua exigência era a de uma transformação da sociedade.

Acreditava Proudhon que:

"só se pode lograr uma verdadeira reforma da sociedade, partindo de uma modificação radical das relações entre a ordem social e a política. Não se trata de substituir uma constituição política por outra, mas de fazer com que, em lugar da organização política imposta autoritariamente à sociedade, advenha uma organização proveniente da

própria sociedade" (M. Buber, 1971, p.41).

Proudhon via no povo o elemento dinâmico da história. Queria ver assegurada a igualdade política e econômica dos cidadãos, elevando o nível das aptidões por um sistema de educação pública universal. A solução do problema social para Proudhon residia na abolição do império e realeza do dinheiro e, para isso, propôs o "Banco do Povo" - a igualdade entre os produtos, bem como entre os cidadãos.

Kropotkin ampliou o legado de Proudhon. Procurou fundamentar biológica, etnológica e historicamente a oposição entre os princípios de luta pela existência e ajuda mútua.

Combateu a progressão histórica que apoiava as minorias a fim de escravizar as massas. Ao lado de uma perspectiva histórica apresentou o conflito dos princípios antagônicos.

Atacava em seus escritos, o estado centralista e já reconhecia que uma transformação decisiva da sociedade não podia produzir-se sem uma revolução. Considerava o estado moderno como anti-revolucionário por princípio. Em sua doutrina há elementos básicos que acentuam a importância da estruturação pré-revolucionária.

Landauer, progredindo na caminhada de Kropotkin, indagava sobre a essência do estado. O estado, dizia ele, "é uma situação, uma relação entre os homens, um modo dos homens se conduzir uns com os outros. Para destruí-lo, é preciso estabelecer novas relações, comportar-se com os demais de uma outra maneira" (M. Buber, 1971, p.63).

Denominava "povo" essa nova relação entre os homens e acreditava que só a partir do momento em que os homens se unissem como "povo", formando um organismo superior, é que o socialismo poderia tornar-se realidade.

O traço comum desses pensadores é a ênfase na edificação da sociedade, desde as suas características gerais até os detalhes da sua organização e funcionamento como uma tarefa exclusivamente social. Pela coerência do pensamento "anarquista", não havia uma preocupação com a elaboração prévia de planos e programas para a nova sociedade. Estes deveriam ser definidos com o assentimento de todos, de modo livre, por homens livres.

A educação representava importante papel vinculado não apenas à concepção de revolução social, mas também, ao processo de consolidação da ordem libertária. Tinham claro que a educação não era o único e nem o principal agente responsável pelo desencadeamento da revolução, mas era evidente que, sem a ocorrência de mudanças profundas na mentalidade das pessoas, provocadas em grande parte por intermédio da educação, a revolução social podia não alcançar o êxito desejado.

Não acreditavam na instalação de uma ordem social libertária pela força, mas como aspiração humana que se concretiza pela vontade humana. Assim, o tema educação ganhou uma posição de singular importância no pensamento e movimento anarquista. Enalteciam as virtudes proporcionadas pela educação, como a ação que pode criar mentalidades e vontades libertárias capazes de, primeiro, estimular e impulsionar o processo de mudança social e de, posteriormente, garantir a não degeneração da nova sociedade.

Proudhon e Bakunin empreenderam uma crítica radical ao sistema educacional vigente. Condenavam a associação do poder econômico ao político que mantinham as instituições de ensino submissas aos seus interesses particulares e à perpetuação do regime capitalista. Denunciavam a educação religiosa, a falta de unidade no ensino, a divisão entre educação científica e educação profissional.

Segundo Luizetto (1987) Proudhon, preocupado com a situação da classe operária, preconizava a generalização da aprendizagem politécnica e o acesso de todos a todos os graus de ensino, como forma de favorecer o processo de emancipação do trabalhador.

Bakunin também defende uma concepção de educação integral, uma instrução tão completa quanto permitisse a capacidade intelectual do século vigente, que pudesse dar a todos um mesmo conhecimento, evitando que uma classe dominasse e explorasse a outra, simplesmente porque sabe mais.

No final do século XIX, Kropotkin e outros formularam os pressupostos da educação libertária e passaram a colocar em prática as propostas educacionais do "Programa Educacional do Comitê para o ensino anarquista de 1882". Esse fato caracteriza o início da 2ª. fase do movimento anarquista em relação à educação, superando a atitude de denúncia e propostas genéricas de reformulações. De acordo com o Programa Educacional, deveriam ser excluídos do ensino: o tratamento disciplinar (por causar a dispersão e a mentira), os programas (por anularem a criatividade, a originalidade e a responsabilidade da criança) e

as classificações (por distinguirem os alunos entre si e causarem a inveja e o rancor).

O Programa Educacional sem tais práticas "nocivas" deveria ser: integral, fornecendo um conjunto completo coerente, sintético e paralelamente progressivo em todos os domínios do conhecimento intelectual, físico, manual e profissional; racional, fundamentado na razão e nos princípios da ciência atual, no desenvolvimento da independência e autonomia pessoal, um ensino que revelasse as vantagens do conhecimento científico para a elevação da qualidade de vida da sociedade; misto, isto é, favorecendo a co-educação sexual e libertário, em proveito da liberdade, formando homens livres, que amassem e respeitassem a liberdade alheia.

Com os socialistas utópicos inicia-se de maneira mais nítida e expressa, a união da utopia com a luta pela transformação prática da sociedade. Mesmo que poucos resultados tenha obtido, o socialismo utópico pode, nesse sentido, ser considerado tópico. Justamente porque não é atópico, poderá realizar-se em um dado momento, em um determinado lugar e em determinadas condições.

As suas unidades de reestruturação (as cooperativas) não são mais que um ponto de partida, partindo desse "começo" a nova sociedade.

SOCIALISMO CIENTÍFICO E UTOPIA

É nesse ponto que vamos encontrar as críticas de

Marx e Engels. Em várias de suas obras (e principalmente na obra de Engels (1967) - "Do socialismo utópico ao socialismo científico") tratam de maneira cética o socialismo utópico. Para eles as simples teorias, propostas pela razão pensante de alguns teóricos em particular, não poderiam encerrar a solução de problemas sociais que, de certa forma, ainda refletiam o estado incipiente da produção capitalista.

Segundo A. Vasquez (1979), Marx e Engels, veriam uma necessidade teórica e prática de superar as características fundamentais das utopias socialistas para chegar ao socialismo científico. Resumidamente, as onze teses ou proposições apresentadas por Vasquez, cuja superação, o socialismo científico teve por base são: 1) superar a representação imaginária da sociedade futura, com o algo inexistente, irreal; 2) superar o simples desejo de melhoria social, que leva a conceber a utopia como possibilidade realizável praticamente; 3) superar o caráter utópico dos meios empregados no processo de realização; 4) superar o caráter do utopismo, como uma espécie de compensação das limitações históricas do presente; 5) superar a falta de condições objetivas da ação ou da debilidade do agente histórico que tornam a práxis limitada ou impotente; 6) superar a relação peculiarmente ilusória com o presente histórico; 7) ultrapassar a utopia como geradora de uma prática e portanto topia, capaz de fecundar comportamentos e produzir mudanças ideologizadas; 8) superar a primazia da teoria sobre a práxis, isto é, a utopia como teoria se impõe à práxis, não sendo sensível às suas exigências. Nesse sentido a utopia rompe a unidade de teoria e prática; 9) a função antecipadora do futuro não é privilégio da

utopia, a ciência também o exerce, e tem nela uma característica essencial, embora baseada no conhecimento. Quando a antecipação não pode basear-se num conhecimento, a utopia ocupa o espaço vazio que a ciência ainda não pode preencher. Cumpre superar a utopia no vazio que ela revela; 10) superar a relação utópica com o futuro, baseando-se num conhecimento científico do presente (das condições e forças sociais que intervêm em sua transformação prática, real); 11) construir o mundo futuro.

Assim, para Marx e Engels, havia uma necessidade de se passar do plano utópico para o científico, o que implicava primeiro, em uma mudança radical no plano do pensamento, ou seja, de uma interpretação imaginária do real a outra objetiva e fundamentada. Como também observa Vasquez (1979) "a crítica do utopismo é para Marx e Engels, a condição indispensável para estimular uma ação que tenha por base uma interpretação correta do mundo" (p.106). É a isto que Engels (1977) chama passagem do socialismo como utopia ao socialismo como ciência. O que pretendem Marx e Engels é formular uma nova teoria - a da práxis - e não uma simples práxis teórica. Assinalam que o socialismo científico não surge das idéias e princípios inventados ou descobertos por um reformador do mundo. No "Manifesto do Partido Comunista" (1977) afirmam que ele é a expressão "de uma clara visão das condições, da marcha e dos resultados gerais do movimento histórico (...) das condições reais de uma luta de classe existente, de um movimento histórico que se está desenvolvendo diante de nossos olhos" (p.46).

Marx na sua crítica aos utopistas rechaça sobretudo

a descrição imaginária do futuro, o lado fantástico do gênero literário. Levanta como pontos principais a questão da desvinculação com o real, com a época histórica, com a necessidade objetiva. Esses pontos fazem a diferença fundamental entre os dois momentos do socialismo. O primeiro momento - o socialismo dito utópico - embora deseje a transformação da sociedade e empreenda esforços para a sua realização prática, não busca a compreensão objetiva, histórica e social da realidade, não se organiza e não atua baseado no conhecimento do real. Elabora uma práxis, apoiada em projetos concebidos por um pensador ou por um grupo social mais entusiasta e reformista.

O segundo, chamado por Engels de socialismo científico, é o movimento social que se expressa praxicamente quando o homem compreende a sua necessidade histórica e mais do que isto, deseja-o e atua para realizá-lo. Essas colocações baseiam-se na convicção de Marx de que o homem faz a sua própria história, mas em condições dadas. Condições entendidas na sua concepção total, isto é, quando os homens têm consciência da necessidade, organizam-se e lutam. O socialismo não é, como afirma na obra "Manifesto do Partido Comunista"⁽⁵⁾, um acontecimento natural desde que dadas as condições. Ele não se dará sem a ação consciente dos homens, sem esses o desejarem e o tomarem como luta suas.

A transformação da sociedade capitalista em uma sociedade socialista, para Marx, não é um problema de valores ou juízos de valor, não é uma questão ética, mas uma questão de

(5)

Ver também "A Ideologia Alemã" e os "Grundrisse".

meios e fins.

Hinkelammert (1984) considera que a "discussão da sociedade capitalista feita por Marx, transforma toda a visão da política e seu realismo em uma discussão do âmbito do possível e, portanto, do realizável" (p.23).

Segundo Vasquez (1979) o valor do socialismo estaria para Marx em ser a "solução da contradição fundamental entre o desenvolvimento das forças produtivas e a apropriação privada dos meios de produção mediante a apropriação social (por toda a sociedade, não só pelo Estado) dos meios de produção" (p.111). Em outras palavras, uma produção a serviço das necessidades de toda a sociedade, uma produção para o homem, permitindo o seu desenvolvimento como ser produtor e dominador dos produtos criados, abolindo o antagonismo capitalista entre a apropriação privada e a produção social e a divisão de classes que daí resulta.

DA CRÍTICA À UTOPIA À REVALORIZAÇÃO DA UTOPIA

Alguns autores apontam para elementos utópicos em Marx. Max Weber (1944), por exemplo, acha que a utopia de Marx está em afirmar que a reprodução da vida humana real e concreta só é possível no socialismo e em pressupor a abolição total do dinheiro.

Do ponto de vista da análise burguesa, o socialismo se torna utópico, por querer uma sociedade radicalmente sem dinheiro.

Outros elementos utópicos em Marx foram vistos por Vasquez (1979), a esperança da superação definitiva da alienação é um deles. Marx acreditava que isto aconteceria quando a sociedade atingisse o nível superior de comunismo (embora apresente o comunismo como um movimento que pode não ter fim, pois o processo de enriquecimento humano e de necessidades nunca poderá ser totalmente satisfeito). Outro elemento utópico está centrado na imagem de um reino de liberdade que vai além do trabalho alienante, possibilitando ao homem tempo para a livre atividade espiritual e social e permitindo o desenvolvimento absoluto de suas capacidades criadoras como fim em si mesmo.

Vasquez reconhece que Marx se cercou de todo cuidado para não se mover no terreno incerto e inseguro das possibilidades da imaginação. Porém, acredita serem esses os elementos utópicos da Teoria de Marx, porque aqui o desejável prevalece sobre o necessário e com isso o elemento utópico se manifesta.

No entanto, não se percebe, em toda a obra de Marx, uma descrição do futuro ou do que seria a nova sociedade - não encontramos o menor indício de utopismo no sentido de que ele invente a nova sociedade, ou de que a componha em sua imaginação. Sua convicção era a de que não se podia ir além dos limites traçados pelas condições presentes.

Para Hinkelammert ⁽⁶⁾ (1984), a ingenuidade característica da utopia tem hoje uma expressão mais agressiva e

(6)

Hinkelammert, Franz em Crítica a La Razon Utópica - elabora uma crítica transcendental à Razão Utópica.

está justamente na (aparente) crítica ao próprio pensamento utópico. Trata-se do pensamento anti-utópico. O pensamento anti-utópico está representado pelo pensamento neoliberal e neo-conservador, os quais pretendem destruir a utopia, para que não exista nenhuma outra, isto é, uma anti-utopia que se afirma num posicionamento utópico. Em outras palavras, a utopia de não ter mais utopia.

Teixeira Coelho (1980) diz que há na utopia de nossos dias, uma mudança de enfoque, uma descentralização da importância política, econômica e social e das condições de existência, para um enfoque nos domínios da vida abrangidos por Eros. Para ele, a influência das teorias psicanalíticas relativizaram a ênfase da desarmonia social baseada na propriedade privada e na questão econômica, e a partir daí, procura-se outra concepção de utopia. Busca-se nos utopistas clássicos aquilo que pode ser utilizado sob essa nova perspectiva. Uma nova leitura das obras de Fourier, por exemplo, ressalta agora o lado marginalizado do valor que ele dá ao prazer, ao desejo.

Herbert Marcuse (1969), apoiado nos fundamentos de Freud (segundo os quais o amor é a mola propulsora da civilização e núcleo básico da existência humana), fala de uma dimensão estético-erótica que deve abranger todo projeto utópico.

Para Marcuse, o fim da utopia significa a recusa das idéias e teorias que ainda se servem de utopias para indicar determinadas possibilidades de novas sociedades como prolongamento das velhas, ou pensadas no mesmo continuum histórico no qual, acredita ele, até Marx esteve ligado. A idéia

de um fim da utopia implica a necessidade de colocar em discussão uma nova definição do socialismo e de investigar se a teoria marxista do socialismo não pertence a um estágio de desenvolvimento das forças produtivas atualmente superado.

Essa hipótese é confirmada, a seu ver, na diferenciação entre reino da liberdade e reino da necessidade. Para Marx, o reino da liberdade estava para além do trabalho alienante e Marcuse acredita que:

"uma das novas possibilidades nas quais se expressa a diferença qualitativa entre uma sociedade livre e uma sociedade não livre consiste precisamente na busca do reino da liberdade, já no interior do trabalho e não além dele" (p.14);

e mais enfaticamente, diz,

"devemos perseguir a idéia de um caminho para o socialismo que leve da ciência à utopia e não, como acreditava Engels, de um caminho que vá da utopia à ciência" (p.15).

Nesse sentido, põe em discussão os critérios de irrealizável como essência do caráter utopista. Um projeto de transformação social que não tenha os fatores subjetivos e objetivos favoráveis naquela situação dada, só pode ser considerado irrealizável em um sentido provisório, pois pode vir a ser realizável na superação desses, decorrentes do próprio desenvolvimento do processo histórico.

Para Vasquez (1979), o ressurgimento do utopismo hoje, seja de fins ou de meios, provém de causas históricas como:
- as limitações teóricas e práticas acumuladas na luta pelo socialismo;
- as modificações do capitalismo em relação às

condições de existência da classe operária; - as deformações burocráticas na organização. Em contraposição a essas situações, novas formas de utopismo apareceram: o movimento "hippie", o utopismo blanquista, os anarquistas, os movimentos libertários, as utopias reacionárias do tipo "1984", de G. Orwell, "A Ilha" de Aldous Huxley, "Ano 2000" de Kahn.

Vasquez vê na revolução uma práxis criadora e que, por ser criadora, faz uma incursão no terreno da imaginação (o que é próprio do ato de criar). Aqui, ele concorda com Marcuse, quando coloca a necessidade de "pensar" ou prospectar o possível, que pode ser irrealizável hoje, mas realizável amanhã. O utópico não significa uma perda de contato com o real, mas a indicação de uma possibilidade, a antecipação de um futuro, que tem por base condições reais. Nesse sentido, afirma Vasquez, "o utopismo não pode ser abolido total e definitivamente". (p.135)

A conclusão de Teixeira Coelho é de que nossa época não aponta para o fim da utopia, mas para um deslocamento de sua tônica, para uma modificação de sua prioridade.

Para Mannheim (1968):

"a desapareição da utopia ocasiona um estado de coisas estático em que o próprio homem se transforma em coisa. Iríamos, então, nos defrontar com o maior paradoxo imaginável, ou seja, o do homem que, tendo alcançado o mais alto grau de domínio racional da existência, se vê deixado sem nenhum ideal, tornando-se um mero produto de impulsos" (p.285).

Ernest Bloch representa hoje, o esforço da redescoberta e reavaliação crítica do pensamento utópico. Em sua obra "O Princípio Esperança" (1976) elabora uma nova concepção de

utopia, contrapondo-se: (1) à ortodoxia marxista (sobretudo Engels); (2) ao senso comum que vê no utópico só o idealismo; e (3) às interpretações sociológicas que atribuem às utopias um papel histórico superado pelo desenvolvimento.

Para ele, a utopia tem uma função social altamente ligada à possibilidade de uma crítica global ao sistema vigente.

"Longe de iludir o homem com vagas promessas paradisíacas, como crêem ainda hoje os marxistas positivistas, as utopias sociais, porque dão o seu dinamismo à filosofia política, propõem aos homens os meios para preverem sua história em função de uma visão global do desenvolvimento histórico" (p.136).

(7)

Bloch, em suas obras⁽⁷⁾, faz uma exaustiva análise das manifestações utópicas ligadas a todas as formas de expressão do homem (poéticas, médicas, técnicas, geográficas-espaciais, arquitetônicas) e aponta as funções da utopia. A primeira função é manifestar aos outros que o real não se esgota no imediato. O real é mais do que a totalidade presente, pois engloba nele os possíveis que apontam para os objetivos, para os fins, para a exploração dos possíveis concretos. A segunda função da utopia é ser um instrumento de trabalho para a exploração das possibilidades concretas existentes no real, isto é, permitir a inteligência, visualizar o real de maneira a descobrir as perspectivas da sua transformação (estuda as raízes do presente no passado e se lança para o futuro). Nessa função a utopia ultrapassa o livre jogo da inteligência solta, sem relação com o

(7)

Ver as obras de Bloch: "Man on his own", "Le Principe Espérance", "O homem como possibilidade".

real e atinge o estágio de uma "utopia concreta", capaz de prospectar política e socialmente o mundo presente para o futuro.

A terceira função da utopia é introduzir a exigência da radicalidade, é chamar a atenção para uma realidade transformável, é ser "idéia-força" que provoca a fé, a esperança. A radicalidade é a necessidade da crítica global e sistemática do presente e o reconhecimento de sua transformação.

"Pensar a utopia concreta é reconhecer que temos um certo número de tarefas concretas a realizar, o que implica um grande vigor, certas opções e que conseqüentemente devemos eliminar tudo o que impede este arranco"(8).

Nessas colocações, Bloch estabelece o mesmo sentido de utopia que encontramos em Vasquez (1979) e Marcuse (1969). O sentido de um projeto (um plano a ser seguido) que, por estar baseado no presente, não se desvincula do real, do existente, mas se projeta em possibilidades para o futuro. Um futuro elaborado, desejado pelo homem e possível para o próprio homem.

Para Marçal Versiani (1973), a utopia nasce de uma dupla experiência humana. Uma negativa, com os sistemas e outra positiva, com a própria capacidade de recriação do homem. A utopia é para ele um estado de amadurecimento do homem e de sua capacidade crítica, é uma atitude ética em conveniência com o vir-a-ser do homem, com sua característica de "homo-viator".

Vimos assim que o caminho da utopia evoluiu, mas que há entre todas uma unidade, um princípio comum. Aqui

(8)

Citação de Furter, Pierre, em Dialética da Esperança, p.150. Este livro é uma interpretação do pensamento utópico de Bloch (ver especialmente o Cap. 2).

concordamos com Raymond Ruyer (1971) quando aponta que, apesar da multiplicidade das utopias (com todas as contradições do gênero que passam por Platão, Owen, Morus, Campanella, Kropotkin, Proudhon, Popper, Bloch) há uma forma especificamente utópica, que se define como "experimentação espiritual das possibilidades" (p.130). O intelecto, para Ruyer, no modo de pensar utópico se manifesta como "faculdade para o exercício mental concreto" (p.151). Para ele, entende-se um fato quando se pensa ao mesmo tempo a escala de possibilidades relacionadas a ele.

O enfoque da "utopia concreta" também se encontra no pensamento de Frederick L. Polak (1971). Para ele, a utopia é sempre historicamente relativa, leva em si os germes de sua própria superação no transcurso do tempo. É inimiga de qualquer absolutização, pois o "utopista é tanto um filho do seu tempo, como um visionário" (p.170). Sabe que o futuro se converte sempre em presente e que a atualidade impulsionada para frente exige ininterruptamente uma nova crítica social e novas transformações da ordem social.

Os utopistas estão unidos na convicção de que as utopias levarão sempre a reflexões mais profundas da ordem social e das instituições humanas, alertando para seu destino futuro e para uma vontade de agir sobre ele. Assim todas se consideram realistas.

Para Karl Mannheim (1968) a utopia enquanto abstração construtiva é necessária para que se encontre na realidade presente as possibilidades de reconstrução e transformação. A utopia é ética, pois num determinado contexto de realidade se inspira num sistema de valores e projeta uma nova

dimensão que atinge o estético. A utopia não é profética, e uma intenção de demonstrar as possibilidades que os elementos do presente. Terão sido conduzidos na direção objetivada. Não há nela uma intenção de controlar todas as variáveis, mas direcionar uma ação ética.

Assim a utopia não profetiza a totalidade dos resultados, ela pro-jeta a possibilidade da ação direcionada. Ela é uma indicação do erro e do mal presente e de como essa situação pode ser diferente no futuro. Toda utopia tem seu elemento de ceticismo, não se lança na certeza, mas na probabilidade objetivada e planejada.

2a. P A R T E

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE HUTCHINS

C A P Í T U L O I I I

PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E TEORIA EDUCACIONAL DE HUTCHINS

Para se entenderem as posições de Hutchins quanto aos aspectos educacionais e sociais, devem-se entender suas convicções a respeito da natureza humana, da sociedade democrática, dos princípios metafísicos e da educação liberal. Hutchins construiu sua teoria educacional e outras convicções, baseando-se na sua visão de homem. A consistência de seus argumentos foi constante em suas obras.

ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA

Hutchins afirma com Aristóteles que o homem é um animal racional cuja capacidade intelectual lhe proporciona possibilidade de crescimento moral, espiritual e político e mais enfaticamente, que é o poder intelectual do homem que define sua humanidade (Hutchins, 1936b). Para ele, o poder intelectual permanece o mesmo, embora os ambientes físicos e sociais se alterem. Todo homem possui razão e isto o torna único e diferente de outros animais.

Estudando Freud, Hutchins admite que os homens são influenciados por emoções e desejos que devem ser tomados em consideração. Porém, especifica que só uma compreensão intelectual dos objetivos da vida e dos meios de obtê-los, garante direção nas incertezas. Enfatiza que é a reflexão, o

pensamento, que pode amparar o homem, quando os tumultos da vida o surpreendem. Estabelece que constantes reflexões sobre a experiência vivida são necessárias, se por ela se quer guiar o desenvolvimento do potencial moral, espiritual e intelectual.

Seguindo as premissas de Aristóteles, Hutchins afirma que todos os homens desejam aprender, além de ter a capacidade do entendimento. Às vezes, pondera ele, a razão é desviada pela emoção e pelo desejo, e o sentimentalismo leva o homem a acreditar na primazia do desejo. No entanto, esse caminho não leva à realização plena que só é conseguida através do desenvolvimento da razão. Assim, a razão deve comandar o desejo.

Para Hutchins o homem é por natureza livre e por natureza social. Para usar essa liberdade corretamente ele necessita de disciplina mental e, para viver em sociedade, necessita de virtudes morais; assim, boa moral e hábitos intelectuais são os requisitos necessários para o total desenvolvimento da sua natureza humana (Hutchins, 1953a).

Declara que a espécie humana é a mesma em todo lugar e em todo tempo, e a diferença entre os povos é uma diferença accidental e não de espécie. Os homens são semelhantes em um número maior de itens do que naqueles em que são diferentes, por exemplo: a diferença de sexo, para Hutchins essa é uma diferença accidental e não substancial. Não há, para ele, uma mente feminina e uma masculina (Hutchins, 1950a). A função de um cidadão varia de sociedade para sociedade, mas a função do ser humano é imutável na sua natureza de homem (Hutchins, 1937b).

Defende que todo homem tem uma função como um homem. A função de cidadão pode variar de uma sociedade para

outra, de uma época para outra, mas a função de homem é a mesma em todas elas e em todo o tempo. Se há o desejo de aperfeiçoar o homem nessa sua essência, há a necessidade de se ter claro o que é o homem.

Hutchins expõe que a Filosofia em geral sugere que o homem é um ser racional, moral e espiritual e que seu aperfeiçoamento significa o desenvolvimento total, ou o mais completo, de seu poder racional, moral e espiritual. Como todos os homens possuem esses poderes, todos devem desenvolvê-los para a máxima extensão (Hutchins, 1953a). Assim, todo homem é capaz de aprendizagem e a aprendizagem não cessa durante toda a vida do homem. A espécie de homem que Hutchins deseja, é aquela que através do uso da razão alcança a sabedoria, a liberdade e a felicidade (Hutchins, 1953b).

A METAFÍSICA PARA HUTCHINS

Hutchins aderiu à metafísica Aristotélica-tomista, cuja visão do mundo é a das substâncias individuais compostas de forma e matéria, relacionadas umas às outras somente externamente e ordenadas em si mesmas pela dignidade e complexidade de suas formas.

O mundo da metafísica Aristotélica-tomista é precisamente o mundo da lucidez, da simplicidade, da exatidão, do método. É o mundo do universo simétrico e da ordem no qual, cada substância primeira tem sua localização definida no espaço e no tempo e nos quais cada elemento pode ser conceitualmente isolado.

É um mundo estruturalmente perfeito e hierarquicamente organizado. Aristóteles exprime a Metafísica como a teoria da substância, entendendo por substância aquilo que um ser não pode deixar de ser.

Na obra "The Higher Learning in America", Hutchins (1936) escreve: "tenho usado o termo metafísica para incluir não somente o estudo dos primeiros princípios, mas também todos aqueles que seguem a ele, sobre os princípios da mudança no mundo físico, o qual é a filosofia da natureza, e sobre a análise do homem e suas produções nas artes finas, incluindo a literatura". (p.107)

A metafísica, como defende Hutchins, é a ciência mais elevada, a primeira ciência e, como primeira, universal. Diz respeito aos princípios de generalidades que subjazem a todo conhecimento e tornam o mundo um todo compreensível. É entendida como ontologia, isto é, ciência do ser enquanto ser, e daquilo que o ser, enquanto ser, é ou implica.

Fica claro em toda sua obra que Hutchins não considera a metafísica uma disciplina isolada da vida cotidiana. Ela é o instrumento que permite ao homem moderno organizar suas experiências dentro do contexto da existência.

Sua preocupação com o restabelecimento da metafísica é uma preocupação com a urgência de restabelecer o valor e a hierarquia das coisas, e em determinar o lugar que cabe, a cada uma na hierarquia do saber. Acredita que, por causa da ausência da metafísica, não se têm hoje bases inteligentes para o estudo do homem em suas relações e que a ética moderna é

apenas senso comum de como "se dar bem" no mundo. Mesmo a moral degenerou-se em costumes e a verdade tornou-se uma questão de opinião.

O maior valor da metafísica, do ponto de vista de Hutchins reside em seu poder gerador de discussões inteligentes sobre os problemas teóricos que não podem ser respondidos pela experimentação dos fatos. Os problemas metafísicos, por serem problemas humanos universais, continuam através das épocas e a metafísica é a disciplina capaz de levar a idéias claras e distintas as realidades fundamentais da experiência.

Em suas colocações, expõe que a busca da verdade abstrata, a que não vem do experimentalismo do mundo natural, tem sido uma busca perigosa desde Sócrates. A verdade é descoberta através de reflexões independentes sobre as experiências. A verdade é o resultado da distinção entre o que é essencial e o que é acidental na natureza. O essencial está voltado para o uniforme e o acidental, para o variável. O variável é uma indicação da mudança, mas a mudança nunca muda a essência natural (Hutchins, 1943a).

Hutchins gostava de fazer uso de silogismos e, quanto à metafísica afirma: "sabedoria é conhecimento dos princípios e causas. Metafísica trata dos mais altos princípios e causas. Portanto, metafísica é a mais alta sabedoria. (1936, p.98)

Expunha, no entanto, que não argüia por uma específica metafísica, mas que notava que consciente ou inconscientemente, todas as pessoas possuem uma e já que possuem uma, é mais vantajoso reconhecer explicitamente sua necessidade e

obter a mais racional possível (Hutchins, 1936b).

Neste ponto Kneller (1971) tem a mesma opinião quando afirma que o homem é por natureza um ser metafísico, dominado por um desordenado anseio de extrair dos diversos materiais da sua experiência vivencial um entendimento da natureza final das coisas.

Hutchins escolheu o campo da razão e da ordem (ou método), embora acredite que a aceitação de uma metafísica não deva impedir a liberdade de especulação. Para ele, é a luz da metafísica que as ciências sociais (tratando do homem em relação ao homem) e as ciências físicas (tratando do homem e da natureza) tomam forma e se iluminam uma à outra.

Pela importância que dá à metafísica ficam, claras as implicações desta sua posição para a educação. Hutchins oferece à metafísica "como o meio para o estudante recuperar uma visão unificada de sua educação e de seus planos no mundo".

METAFÍSICA E EDUCAÇÃO

Hutchins defende um programa de educação voltado para os atributos essenciais da raça humana e não para os acidentais. Para ele os problemas essenciais da vida humana não se modificam e são basicamente filosóficos.

Hutchins colocou suas esperanças de uma sociedade democrática no desenvolvimento do poder intelectual de todos os cidadãos, para que fossem capazes de descobrir os princípios metafísicos. Acreditava que uma sociedade assim constituída,

direcionar-se-ia para fins corretos. Basicamente, Hutchins refletia o aristotelismo de Adler (1939) quando especificava que os homens somente podiam desenvolver-se quando apreendiam esses princípios abstratos. Assegurava que é pelos raciocínios abstratos que o homem pode perceber as leis metafísicas governando o universo e usá-las para aproximarem-se da perfeição.

Para ele, a tarefa de melhorar a sociedade assenta-se na mudança das leis convencionais de uma sociedade para uma aproximação às leis naturais. As leis naturais são comuns à toda a humanidade, e as leis convencionais variam de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar.

Explicava o fracasso da humanidade em aderir às leis naturais, lembrando que o homem possui características animais tanto quanto racionais. Assim, defendia a organização da educação em bases racionais, de forma que o homem pudesse viver mais pelo seu lado racional do que animal. "Sem o poder intelectual um homem não pode ser sábio, pois sabedoria é o hábito de usar a razão para compreender os primeiros princípios, que formam a base dos raciocínios universais" (Hutchins, 1952, p.48).

Admitindo que nenhuma verificação experimental de lei natural é possível, Hutchins colocou sua fé na habilidade intelectual do homem para alcançar essas leis. Para ele, se os homens não usam a razão para apreender os princípios das leis naturais, eles só serão capazes de estabelecer as leis convencionais. Somente uma mente "disciplinada" pode perceber as leis naturais e aí resolver os problemas da sociedade (Hutchins,

1968b).

Para Hutchins a felicidade de um indivíduo depende da sua habilidade e do seu desejo de usar a mente. A aprendizagem essencial do ser humano é a de saber usar o intelecto e alcançar um nível de consciência crítica. O bem da vida não se resume na distribuição equilibrada de saúde e riqueza, requer primordialmente um bom caráter, uma inteligência desenvolvida, uma apreciação crítica dos valores objetivos e possibilidades da vida humana e da sociedade organizada. A educação por si mesma não modifica a cultura, mas leva o indivíduo a pensar e o pensamento pode torná-lo mais crítico e, portanto, menos "satisfeito". "Qualquer homem que pensa é provável que tenha alguma crítica de sua sociedade" (1953b, p.17).

Embora enfatizando a grande importância do intelecto, ele não exclui outras facetas da personalidade do homem, como o potencial moral e espiritual. Acredita que a felicidade, que é o fim último da vida, depende tanto do desenvolvimento dessas qualidades quanto do poder racional. No entanto, Hutchins enfatiza a dependência daquelas a este, isto é, o homem só pode adquirir outras qualidades com o uso correto da razão e, assim, o desenvolvimento do intelecto é decisivo para a consecução do fim último da vida - a felicidade.

ÉTICA E EDUCAÇÃO

Hutchins observa que no seu tempo o objetivo da vida estava voltado para a aquisição de bens materiais e que toda

a organização social e política se voltava para ele. Teme as conseqüências de uma nação que substitui as bases moral, espiritual e intelectual por poder industrial, força militar e tecnologias.

Em sua opinião, a organização da vida em bases econômicas destrói a natureza humana. Durante toda a sua carreira vai demonstrar que um país é mais forte, mais poderoso, se os propósitos econômicos estiverem subordinados aos fins da vida e não se constituírem eles, os fins da vida. Infelizmente, concluí, "a América perdeu seu compromisso com os propósitos humanos porque está dominada pela pressão de grupos econômicos (...) e ao invés de proteger seus cidadãos das pressões desses grupos, a sociedade política desintegrou-se na disputa entre eles". (1950, p.10)

Nota que um consenso sobre idéias políticas e sociais estava desaparecendo e que a falta de um compromisso com princípios abstratos era, em grande parte, responsável por isso. Acusa homens como William James, John Dewey, Oliver Wendell Holmes, que com doutrinas-pragmáticas realistas haviam levado à crença de que somente o utilitarismo é importante. Acusa-os de estarem ensinando apenas costumes e não moral. Deplora o legado de James e outros pensadores pragmatistas, por se concentrarem nas técnicas operacionais e não se questionarem a respeito dos fins. Vê que essa influência leva a América a se preocupar com os meios sem olhar os fins, e mesmo, invertendo a ordem, colocando os meios (que são salários, consumo, poder econômico) como fins da vida.

Hutchins adverte que toda educação estará destruída

de um ponto de vista social, se a educação moral fracassar. Um sistema educacional deve transmitir valores e seu primeiro questionamento deve ser o que é bom para o homem (1936b).

Hutchins (1953) declara na obra "Conflict in Education" que o caos reinante na Filosofia da Educação resulta do caos ou da decadência da Filosofia atual. Nessa obra, Hutchins critica a filosofia do pragmatismo de Dewey, do positivismo de Reichenbach, que muito influenciaram a educação americana, dizendo que elas não são filosofias por não apresentarem um padrão intelectual de bem ou mal e por sustentarem que o único conhecimento é o conhecimento científico. Argumenta que elas são na verdade anti-filosofias (1953a, p.53). Acredita que a filosofia, de forma geral, está agonizante no mundo e que, os americanos são o povo menos inclinado para filosofar. A diferença entre bem e mal não é, na argumentação de Hutchins, uma mera convenção como querem os positivistas.

Uma filosofia, em geral, sugere que os homens são seres racionais, morais e espirituais e que se tornam melhores pelo desenvolvimento desses caracteres. Como todos os homens têm esse potencial, todos devem se desenvolver na sua máxima extensão. Hutchins argumenta que não se pode falar em desenvolvimento intelectual humano, a menos que a Filosofia fale que há conhecimento e que há uma diferença entre bem e mal. Sem uma Filosofia é possível falar em treino técnico, em ajustamento ao meio, em atender as necessidades imediatas da sociedade, mas não em desenvolvimento humano.

Se o objetivo da educação é o aprimoramento do

homem, um sistema educacional sem valores é uma contradição em termos. Um sistema que realiza maus valores é mau e um sistema que nega a existência de valores nega a possibilidade de educação. Hutchins defende que há uma hierarquia de valores e que é tarefa da educação auxiliar a entendê-la, a estabelece-la e a viver por ela (Hutchins, 1936b).

Atacando as "Filosofias" educacionais vigentes por não estarem baseadas em uma sólida Filosofia, Hutchins reforça que só uma educação baseada em valores estará distante das trivialidades produzidas pelas doutrinas de "adaptação", das "necessidades imediatas" e da "reforma social" (1953c).

O propósito das nossas vidas, reflete Hutchins, vai além da mera existência e da necessidade de ter um emprego, um salário. A finalidade da vida é a felicidade, que está em conformidade com a virtude e com o mais completo desenvolvimento do mais alto potencial humano.

Hutchins ataca veementemente o materialismo que tem, na sua concepção, aprisionado a cultura e a educação (Hutchins, 1943a). No materialismo, a educação é vista como um fim para obter sucesso material e mesmo os que defendem um desenvolvimento intelectual, o defendem porque um homem desenvolvido intelectualmente fará mais dinheiro que o não desenvolvido. A doutrina que rege a atual sociedade é a de que os bens materiais são um fim em si mesmos. Hutchins considera que o materialismo tem dominado os fins da educação e mudado os valores morais. Nessa doutrina, o propósito da educação é ensinar a produzir e consumir e declara que seria cômico tentar construir uma nova ordem com velhas idéias e o rearranjo das coisas

materiais (Hutchins, 1968a).

Para ele, o materialismo alterou os valores morais segundo os critérios econômicos, conservando os mesmos nomes das virtudes morais mas modificando seu significado e propósito. Assim, para o materialismo "coragem é a firme decisão de correr riscos econômicos; temperança significa economizar dinheiro e estar em boas condições de trabalho, prudência, é apenas outro nome para perspicácia" (1943a, p.43).

Hutchins adverte se queremos mudar a face da terra, devemos primeiro mudar nossa mentalidade, não estarmos preocupados com o rearranjo das coisas materiais, mas com uma reformulação moral, espiritual e intelectual. Através dela, será possível uma reconstrução da ordem econômica, política e social (1937b, p.310).

FILOSOFIA POLÍTICA - SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

Hutchins define uma sociedade democrática pela extensão com que cada cidadão exercita seu poder intelectual em importantes decisões políticas que afetam sua vida. Não tem teorias sociais aristocráticas. Para ele, elite, de qualquer forma, representa uma ameaça para a democracia. Condena a noção corrente de que a maioria não pode conseguir o grau de disciplina mental necessário para se auto-regrar. Assegura continuamente, que todos os homens podem desenvolver seu potencial racional para o ponto necessário para um exercício inteligente da cidadania.

Hutchins lembra que é através das virtudes

intelectuais que o homem político dirige os meios para os fins e realiza o bem comum. A realização máxima do sistema educacional deveria ser a proficiência nesse exercício e deveria torná-lo uma tradição na sociedade. Para ele, com exceção dos mentalmente retardados, todos os indivíduos são educáveis para esse nível (Hutchins, 1962).

A educação é um processo que se volta para a sociedade e para o indivíduo. Para a sociedade, a educação não só transmite as aquisições culturais para as novas gerações como busca estimular o desenvolvimento de novos procedimentos de lidar com o mundo. Para o indivíduo favorece seu crescimento e desenvolvimento, preocupação dos povos ocidentais originada nos gregos. Assim dos dois pontos de vista, educação é estímulo de transformação.

As transformações a atingir são muitas, todos querem melhorar a sociedade. As diferenças aparecem nos métodos para se atingir esse objetivo. "A questão de melhorar a sociedade é uma questão perpétua. Desde que a sociedade existe o homem a quer melhor" (Hutchins, 1943a, p.28). O que é uma sociedade melhor e como obtê-la é uma das questões fundamentais da filosofia.

A missão do cidadão é mudar a sociedade e para mudá-la precisa entendê-la, saber o que se quer e para onde se caminha. As mudanças, para Hutchins, não serão conseguidas por reformas sociais impostas, nem por esforços humanitários ou sentimentais que são desejos irracionais, mas pelo claro entendimento do fim último da sociedade que é o bem comum.

O progresso técnico e mecânico não é visto por Hutchins como sinônimo de civilização. Civilização é a busca deliberada de um ideal comum, fundamentada no reconhecimento da humanidade comum. Hutchins defende uma revolução moral, intelectual e espiritual, através da educação, paralelamente à revolução tecnológica, científica, econômica dos nossos dias. Afirma que a grande necessidade da nossa civilização é uma educação para o bem comum, para ideais comuns. Vai ainda mais longe enfatizando que, "a sobrevivência da civilização está na dependência da habilidade humana para organizar uma sociedade nesses termos" (Hutchins, 1943a, p.81). Para ele, a falta de um compromisso com princípios gerou o desaparecimento de um consenso político-social. Adverte que a única civilização que pode permanecer é a baseada na humanidade comum dos homens e nos seus direitos humanos.

Para Hutchins, uma democracia é profundamente baseada em princípios. Uma democracia não é apenas um sistema social mais justo, deve ir além, uma democracia deve acreditar que todo homem pode desenvolver seu ideal de homem, isto é, ser sábio, desenvolver o potencial que o torna homem. A democracia surge inevitavelmente da concepção de que todos os homens são seres racionais e espirituais. Hutchins defende que a força de uma sociedade democrática está no caráter de seus cidadãos, no nível moral e intelectual que alcançam e na hierarquia de seus valores. "Uma democracia deve garantir os direitos dos homens e estes, por serem esclarecidos, saberão lutar por eles" (1953a, p.17).

Democracia é para ele, a melhor forma de sociedade.

Somente uma democracia, na qual todos os homens governam e são governadas para o bem comum, pode ser uma boa forma de governo. A comunidade está assentada na natureza social do homem e por isso requer comunicação entre seus membros. Os membros de uma comunidade devem entender-se entre si. Uma democracia só pode ser mantida pelo exercício da inteligência; ela é, de fato, uma vida educacional comum em processo (Hutchins, 1947).

Sua idéia de democracia é a de uma elite cultural para todos. Segundo ele, a base da educação atual é elitista no verdadeiro sentido do termo, pois acredita que alguns devam ser educados e a grande maioria treinada ou informada. Assegura que a menos que todos possam ser educados, continuaremos a ser governados por burocracias e não alcançaremos uma participação política (Hutchins, 1953a). A participação política requer de todos sabedoria. Um sistema democrático educa a todos não importando seus "acidentes" humanos como cor, classe ou crença (Hutchins, 1943a).

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO

Para Hutchins o objetivo da educação é trabalhar a dimensão intelectual do homem, é aperfeiçoá-lo na sua capacidade de ser homem. As dimensões morais e espirituais devem ser trabalhadas pela família e pela igreja. Para ele, essas três agências educativas devem trabalhar em harmonia e a escola não deve absorver para si o papel que cabe a elas. Se a escola absorve todas as dimensões, ela esvazia as outras instituições de

suas responsabilidades e também fracassa na sua. Na totalidade de sua obra, Hutchins enfatiza sua convicção sobre o primeiro e essencial propósito da educação - o desenvolvimento do intelecto.

Segundo ele, a educação é um fator conseqüencial. Ela depende do que é estabelecido pela sociedade como meta. Se um país determina que se tornará uma potência industrial, ou científica ou democrática, ela dirige sua educação para realizar essa meta (Hutchins, 1953a). Na concepção de Hutchins, a função da educação não é produzir homens para a indústria, mas desenvolvê-lo intelectualmente produzindo o homem sábio, que, por ser sábio, será um bom cidadão. O sistema educacional é apenas um meio de realizar os ideais de um país, a decisão sobre os ideais é feita pelo país e não pelo sistema educacional.

A contribuição da educação para a sociedade é trabalhar o entendimento humano, é levar seu cidadão a pensar corretamente e treinar sua mente para saber lidar com novas situações e fazer julgamentos críticos.

Em sua obra "Education for Freedom" (1943), Hutchins expõe: "Estou interessado em educação, em moral, em intelecto e em metafísica e acredito que há uma necessária relação no meio delas. Desejo assegurar que sem uma não podemos ter as outras e que sem as outras não posso ter aquela com a qual estou primeiramente preocupado, que é educação" (p.32).

Doutrinação para Hutchins é o oposto de educação e é o verdadeiro crime acadêmico. A tarefa da educação é produzir mentes livres, indivíduos capazes de direção, que pensem independentemente e cujo pensamento esteja baseado em um profundo

conhecimento. Educação não é um substituto para a experiência, mas uma preparação para ela, uma mente treinada é essencial para a compreensão da experiência.

Para Hutchins a educação não é uma disciplina em si mesma. É uma atividade prática, um meio pelo qual o conteúdo de disciplinas é comunicado. Ela é dependente do que se quer e do que se pode fazer. O que se quer depende da Filosofia. O que se pode, depende das circunstâncias. Os propósitos de um sistema educacional são os propósitos de uma sociedade. Um propósito é um princípio de distribuição; ele mostra onde seus efeitos deveriam ser colocados e onde limitá-los. Permite uma direção na atividade e provê um padrão para julgamento e avaliação. Propósito está implícito em todo empreendimento e a educação como empreendimento tem o propósito de desenvolver a habilidade de pensar. "Sem a habilidade de pensar, o homem é pouco mais do que um animal" (1943a, p.83).

Baseando-se nessa proposição, Hutchins vê que o efeito da educação é o aumento do nível de cultivo do intelecto, da capacidade de pensar e orientar-se frente ao mundo, de forma livre. Ela produz um indivíduo que pensa independentemente, que é capaz de direção e que possui pensamento baseado em conhecimento e não em dados. Hutchins acredita que essa educação que é tão necessária hoje, será ainda mais no amanhã.

Os indivíduos devem aprender a pensar porque isto é o pré-requisito para agir em qualquer circunstância. Fatos não são conhecimentos, eles podem ser aprendidos sem idéias. Hutchins não é contra a aprendizagem dos fatos, nem contra as novas descobertas, mas não os quer confundidos com educação .

A apresentação de uma questão como se houvesse só um lado não é educação e, sim, doutrinação. Educação envolve o exame crítico de pontos de vista conflitantes e implica discussão e questionamento. De acordo com ele, a nova geração que se educa necessita de princípios (e não dados ou fatos), para se fazer no futuro, pois tudo o que se sabe do futuro é que ele não será igual ao presente. Os princípios transcendem os problemas particulares e correntes e são os elementos necessários para ordenar o caos e dar direção à ação com vistas ao agora e ao amanhã.

De todas os propósitos da educação atual, o que Hutchins mais reprova é "a educação deve educar o homem por inteiro" (1943a, p.36) e pergunta, "a educação deve fazer todo o trabalho da família, da igreja, do estado? Estaríamos assumindo que o aluno não aprende nada e que não viveram antes de entrar na escola?" (1943a, p.37). Chama a isto de heresia moderna, a qual prevê que a educação formal deve assumir a total responsabilidade do desenvolvimento do indivíduo. Ressalta que a noção grega de que a sociedade educa o indivíduo foi esquecida ou negligenciada e que nos comportamos como se as outras instituições sociais não exercessem nenhuma educação e acreditamos que toda experiência educacional do jovem provém unicamente da escola. Aponta que a educação é também vista de forma viesada quando é tida como a "cura para todos os males". Essa falácia leva o povo a reivindicar mais e mais educação e a se desviar do ataque ao mal verdadeiro (Hutchins, 1953).

Expõe que a América tem identificado instrução com

educação e tempo gasto na escola com aprendizagem. Nessa visão a educação tornou-se mais um símbolo para os políticos e o povo em geral em suas reivindicações e tem sido na verdade uma questão mais retórica do que real. Adverte ele que não é o fato de se estar na escola que é importante, mas o que se aprende nela (1953b).

A falsa noção de democracia leva à solicitação de mais e mais educação e de garantias de vagas para todos. Luta-se por uma educação que confere apenas um grau, um título, visto comumente como a avenida para o sucesso profissional e social. O objetivo é única e exclusivamente econômico e não intelectual. Também ressalta que a porcentagem de indivíduos escolarizados, ou a duração da escolaridade não são índices efetivos para medir o nível cultural de um país.

Defende uma extensão da educação não baseada em poder financeiro, mas nas habilidades intelectuais do indivíduo. Para ele, as pessoas são diferentes na capacidade intelectual e no interesse para o trabalho intelectual. Um sistema democrático deve permitir que todos se desenvolvam em seu próprio ritmo, no seu interesse e na sua capacidade. Acredita que todos devam ter oportunidade de cursar uma educação formal até o nível de graduação. Porém o ensino, não deve estar baseado em anos mas em programas a serem desenvolvidos no ritmo do aluno (Descreveremos sua proposta de ensino no capítulo sobre o ensino superior).

Reconhece que a educação livre e compulsória não tem dado ao trabalhador poder político e nem o tem tornado capaz de usar esse poder de forma sábia. Ao contrário, o povo tem recebido uma espécie de educação que, ao invés de libertá-lo, o

tem tornado vítima de toda espécie de doutrinação e propaganda.

A diferença e distância entre indivíduo educado e instruído é bastante marcada nas obras de Hutchins. Define homem educado como aquele que sabe o que faz e porque está fazendo; aquele que não está satisfeito com sua condição presente mas possui os meios de melhorá-la; aquele que busca o desenvolvimento máximo de seu potencial humano (embora, adverte ainda não saibamos qual a totalidade dessa capacidade). "Educação é o que permanece depois que a informação foi esquecida. Idéias, métodos e hábitos da mente são o depósito radioativo deixado pela educação" (Hutchins, 1968, p.53). O homem instruído é o que obteve um ensino memorístico, baseado em informações, onde apenas acumula dados os quais devem ser devolvidos por ocasião de um exame com o fim de obter um grau ou título.

Hutchins repudia a visão de educação como uma "moda", uma forma de ação e interpretação social, condicionada por fatores de tempo e lugar. Não se impressiona pelo fato de os estudos de educação comparada mostrarem que os propósitos, os materiais e os métodos de educação têm variado com os costumes e o modo de pensar de diferentes grupos culturais. Argumenta que o ponto crucial da questão educacional não é o que ela tem sido para o presente, mas antes o que educação deve ser, se ela está para potencializar a total humanidade do homem. Declara que o objetivo da educação não é introduzir o jovem nos costumes e atividades práticas de sua sociedade, mas antes, a educação deve significar algo mais fundamental e permanente do que a racionalização dos costumes encontrados nos diferentes grupos

culturais. A suprema preocupação da educação é com a moral e não com os costumes; com verdades mais universais e invariáveis do que com meras opiniões ou preferências; com o homem como homem e não com o homem como membro desta ou daquela sociedade (Hutchins, 1956a).

Hutchins busca uma revolução que tenha lugar no espírito dos homens. Acredita que ela seja mais profunda e duradoura do que qualquer mudança realizada apenas por políticos ou imposta pela força das armas. Declara que a educação sozinha não leva à liderança da reforma social, mas pode levar a uma profunda transformação de valores que conduza a uma mudança na mentalidade dos homens. Vê que é através dela que os homens poderão utilizar os tremendos poderes à sua disposição, tanto os atuais como os que se anunciam, para a construção do bem comum. Citando Platão, afirma: "O governo reflete a natureza humana. Os Estados não são feitos de pedra ou madeira, mas do caráter do homem. O indivíduo é o coração da sociedade (1953b, p.69).

Sempre seguindo seus postulados, afirma que a reforma moral, intelectual e espiritual necessária depende da convicção profunda e verdadeira da natureza do homem, dos objetivos da vida humana, dos propósitos do Estado e da organização dos bens. "Não se pode tomar parte nessa revolução se se acredita que o homem não é diferente do bruto, que a moral é outro nome para os costumes, que a liberdade é fazer o que agrada, que o certo é uma questão de opinião e que o sucesso imediato é o bem verdadeiro" (Hutchins, 1947, p.471).

A EDUCAÇÃO LIBERAL PARA HUTCHINS

Hutchins foi neste século o grande defensor da educação liberal. Via nela a possibilidade de restituir ao homem seu poder racional, sua capacidade de pensar livre e independentemente.

Hutchins chegou à proposição da educação liberal, por entender que é a mais adequada ao cidadão de uma sociedade verdadeiramente democrática, a necessária a um indivíduo capaz de fazer escolhas criteriosas e assumir posicionamentos direcionados ao bem comum e às verdades absolutas.

A educação liberal vem ao encontro de suas preocupações com o desenvolvimento da essência do homem, porque tem a propriedade de educar os elementos da natureza comum humana, ao invés das individualidades, ou aquilo a que chama de "acidentes individuais".

Assegura que o objetivo final da educação liberal é encorajar o estudante a buscar sabedoria e julgamento constantes e inspirar a busca da verdade e a coragem de ser independente. É uma educação baseada em idéias e na relação das idéias. Sua preocupação é a preparação do indivíduo para todas as atividades e não para especialidades como a educação atual. Sua tarefa é auxiliar o entendimento do passado, nossa relação com ele é favorecer o desenvolvimento da mente para agir inteligentemente tanto no presente quanto no futuro.

Seu propósito não é produzir um homem acabado mas, ao contrário, levá-lo ao gosto e ao desejo do desenvolvimento constante, fornecendo as técnicas intelectuais e os hábitos para

uma vida de aprendizagem.

A educação liberal, na visão de Hutchins, é a educação mais democrática, pois é a mesma em todo lugar e em todos os tempos; é dada a cada um na proporção em que pode adquirir; e é baseada nos atributos essenciais do ser humano: discurso, pensamento conceitual, experiência e satisfação intelectual, espiritual e estética.

Hutchins sabe que a educação liberal tem sido estigmatizada como uma educação aristocrática e de elite. Isso na verdade resulta por ter sido ela originada em um tempo da história quando poucos se educavam, e se educavam para serem governantes. Ele considera que sua proposição é acentuadamente democrática, pois defende "essa educação de elite" para todos. Considerou que educacionalmente não se pode dividir a educação em educação de massa e educação de elite.

A educação liberal não objetiva o desenvolvimento da personalidade nem do caráter, mas, Hutchins está convencido de que em adição, uma personalidade integrada e um caráter forte possam surgir dela. Acredita que o caráter é produto de um firme trabalho. "Se o objetivo da educação for a formação do caráter e da personalidade, não teremos nem caráter, nem personalidade, nem educação, pois eles são o resultado de um trabalho bem feito (...) As virtudes morais são hábitos e o ambiente da educação deve ser favorável a eles" (1935, p.130).

A educação em si é concebida por ele, como um "diálogo objetivado"⁽¹⁾ para a busca da verdade, com representação

(1)

Termo usado em *The Great Conversation*, 1952.

de diferentes pontos de vista.

Para Hutchins, o objetivo da educação liberal sendo cumprido, isto é, o treino da mente para ações inteligentes produzindo, assim, bons cidadãos, facilitará as mudanças sociais e estas serão mais de acordo com o homem e menos com o capital.

Hutchins sabe que sua preocupação envolve uma mudança bastante drástica no curso da educação e que, à primeira vista, parece longe das possibilidades reais da ordem social vigente. Porém afirma que só um programa baseado em idéias, que guie o estudante para entender a natureza e o esquema da história, para apreender os princípios da ciência, para compreender as artes e a literatura, pode dar ao homem a possibilidade de ser livre e não escravo de uma era tecnológica. Assegura que o desenvolvimento da sociedade vem através de indivíduos intelectualmente desenvolvidos e cidadãos responsáveis (Hutchins, 1938).

Para ele o melhor investimento que um país pode fazer é em mentes, cérebros, Melhorando o indivíduo, há uma oportunidade em melhorar a sociedade, e isso será possível através do exercício livre e independente da mente. "Numa sociedade civilizada o homem inteligente e o bom cidadão são idênticos" (Hutchins, 1936b, p.197). Com esse pensamento, Hutchins formula a suposição de que é impossível ser sábio, sem ser bom, pois não se pode ser sábio sem ter bons fins em vista; assim, sabedoria não se separa da bondade.

Em toda sua obra vai demonstrar que o treino técnico não encontra e não pode encontrar as necessidades do

indivíduo e da sociedade e que quanto mais industrializado o país se torna, menos ele precisa da espécie de treino dado nos cursos técnicos. Acreditava que artes e pensamento são as mais altas atividades do homem e que a sociedade deveria ser organizada para promovê-los em primeiro lugar, mesmo sendo seu objetivo o poder industrial.

Hutchins defende a idéia de que tornar o trabalho industrializado significativo é o maior problema do mundo moderno. É um problema que não se resolve diminuindo as horas de trabalho e aumentando as de lazer. A significância só pode ser conseguida pelo entendimento dos processos do trabalho, da relação entre esses processos, da contribuição feita pelos esforços dos trabalhadores para o produto e da significância do produto na economia e situação social.

Hutchins chama a atenção para a evidência de que, se o país quer o desenvolvimento industrial, a melhor educação é a científica e não a vocacional ou a técnica. O objeto de uma educação científica é o entendimento do mundo natural, não sua manipulação. Considera que os cientistas buscam a verdade por métodos falsos. Utilizam-se exclusivamente do método científico, acreditando que a verdade só pode ser encontrada pela coleção de fatos que sejam experimentalmente verificados e assim julgam que o único conhecimento é o científico. A propósito escreve: "os cientistas têm estabelecido um "slogan" para a aprendizagem do mundo: se você não pode contar, então aquilo não tem validade" (Hutchins, 1953c, p.3).

O método científico, para Hutchins, leva a conhecer os fatos, a constatar o número, mas não a compreendê-los. Os

cientistas sérios, diz, sabem que a ciência é apenas uma forma, muito importante, de olhar o mundo, mas não a única. Entender a ciência é uma parte indispensável da educação liberal (Hutchins, 1953c).

Hoje, há maior número de informações, mais meios de obter maiores informações e meios de distribuir mais informações do que qualquer época na história. No entanto, ressalta Hutchins, tudo isso não leva à sabedoria. É preciso o conhecimento normativo, o pensamento sobre questões fundamentais.

Um programa de educação liberal está baseado em idéias que auxiliam o aluno a apreender os princípios das ciências e da natureza. A educação liberal leva ao desenvolvimento intelectual através da aquisição da herança cultural. "É paradoxal, mas verdadeiro que a melhor educação prática é a mais teórica" (Hutchins, 1968, p.126).

Também defende que a educação liberal é a melhor educação terminal por preparar os indivíduos para "qualquer" atividade e não para "uma" atividade. A educação, segundo ele, não deveria preparar o aluno apenas para "ganhar" a vida, mas para "viver" a vida de forma criativa e humana. Argumenta que para as crianças que estarão no mercado de trabalho no ano 2000, nada pode ser mais impraticável do que uma educação designada a prepará-los para vocações e habilidades específicas. A educação deve prepará-los para trabalhos cuja natureza ainda não possa ser imaginada. Isto somente pode ser feito, ensinando os métodos de aprender, dando-lhes disciplina intelectual que os capacite a aplicar o conhecimento humano acumulado para novos problemas.

Para Hutchins, é mais importante fazer homens inteligentes do que bons operários. Define uma educação "útil", como aquela que produz uma pessoa que pensa por si mesma, que é capaz de chegar a respostas através da razão, que alcança conclusões generalizadas e pensa em termos abstratos (Hutchins, 1953a, p.15). Com esta definição, Hutchins conclui que a educação útil é a educação liberal, aquela que "equipa" o indivíduo com condições para uma atividade futura qualquer.

C A P Í T U L O I V

PRINCÍPIOS UTÓPICOS DA PEDAGOGIA DE HUTCHINS

"Embora Utopia seja um país perfeito, nenhum utopiano se considera perfeito pois eles sabem que não é sábio acreditar na sua própria perfeição".
(Hutchins, 1953, p.100)

Cumpra agora analisar os elementos utópicos contidos no pensamento de Robert M. Hutchins.

Tendo em consideração a definição de Raymond Ruyer (1971) onde utopia se define como: "experimentação espiritual de possibilidades (...) cujo método é um exercício ou um jogo com as possíveis ampliações da realidade", o pensamento de Hutchins configura-se um pensamento utópico. Não apresenta, porém, uma sociologia utópica embora se dirija para a solução das contradições existentes nas tendências sociais.

Caracteriza-se por uma incursão no possível fundamentado na análise do real. Implica uma manifestação da práxis criadora e crítica da situação histórico-social. Não é um utopismo ingênuo, pois deixa de ter o caráter de perda ou carência do conhecimento do real.

Hutchins não propõe nenhum sistema revolucionário para se organizar uma nova sociedade. Limita-se a enfatizar o papel de instrumento que a educação pode representar para assegurar uma sociedade democrática (Hutchins, 1970, 1953, 1943). A educação é, para ele, capaz de estimular e impulsionar o processo de mudança e mais, de garantir a não degeneração da nova

sociedade (1968).

Sua obra é essencialmente a apresentação da dimensão utópica da educação como força social. A educação não é um elemento desencadeador da revolução, mas assegura o alcance de uma mudança desejada, planejada, objetivada pela sociedade. Em suas palavras, "o sistema educacional é um meio para a realização dos ideais de um país. A decisão sobre os ideais é tomada pelo país, não pelo sistema de educação" (1953, p.100).

Seu pensamento é caracterizado por uma radical condenação do sistema educacional americano. O tom da crítica é de denúncia. Critica o poder econômico que, associado ao poder político, mantém as instituições de ensino submissas aos seus interesses particulares, concorrendo, assim, para perpetuar o regime capitalista.

Na obra "University of Utopia", Hutchins se utiliza de um recurso literário semelhante ao dos utopistas clássicos. A exemplo de Thomas Morus, Campanella, Platão, R. Owen, transfere para um lugar imaginário, a que dá o próprio nome de Utopia, a realização da práxis de um sistema educacional humanista.

"Utopia é um país que tem enfrentado os mesmos problemas que os Estados Unidos, mas apesar disto, tem encontrado soluções mais 'inteligentes', mais cabíveis. Utopia não é o céu. É habitado por povo igual a nós" (1953, p.1).

Embora sua preocupação em combater os erros do sistema educacional americano tenha sido uma constante em suas obras, posicionamentos e ações práticas, é no uso desse recurso literário que Hutchins descortina os resultados possíveis de um

sistema educacional fundamentado em bases racionais. O focus principal desta obra é o ensino superior, e é nela que Hutchins, além da crítica, faz a argumentação e a prospecção dos resultados que emergiriam, se a preocupação da educação e da sociedade fosse uma preocupação intelectual.

O objetivo da obra é descrever o que Hutchins chama "os quatro grandes e fundamentais perigos" que envolvem a educação e apresentar soluções para eles. Os quatro perigos são: a industrialização, a especialização, a diversidade filosófica e a conformidade política e social.

Hutchins descreve a Utopia como uma sociedade comprometida com a educação para todos. Seu objetivo básico é educar a todos para o mais alto grau de desenvolvimento e para que os indivíduos possam fazer o melhor uso de suas capacidades pessoais. É uma democracia científica e industrial cujo principal problema é determinar uma educação de forma que o país possa ter a força científica e industrial de que precisa e possa, ao mesmo tempo, usar esse poder científico e industrial sabiamente.

Hutchins escreve "espero que as soluções encontradas por eles possam ser recomendadas para nós" (p.2) e ao final da obra indaga se elas são possíveis para os Estados Unidos.

Hutchins coloca a industrialização como um perigo para a educação, por levar à crença de que o objetivo primordial da vida e da educação seja o do desenvolvimento do poder industrial. Num país industrial (subdesenvolvido, em desenvolvimento ou desenvolvido) a pressão em direção à educação técnica é naturalmente muito grande e há um um esforço deliberado

para que todos se envolvam com o modo de pensar industrial.

Hutchins procura demonstrar que o treino técnico não encontra e nem pode atender às necessidades do indivíduo e da sociedade, mesmo assumindo que essas necessidades sejam as que estes supostamente têm. A propósito diz:

"nós simplesmente assumimos que o desenvolvimento industrial é tão importante e a necessidade para o treino técnico tão fundamental que achamos certo gastar o dinheiro público para apoiar esses objetivos" (1953, p.6).

Segundo ele, uma análise acurada mostra que, paradoxalmente, quando o desenvolvimento da industrialização e da mecanização atinge um alto grau, ele minimiza a necessidade de treino técnico. Quanto mais industrializado e mecanizado se torna um país, menos ele precisa de treino técnico, especialmente o oferecido nos mais baixos níveis da educação. Por outro lado, a rápida e constante aceleração das mudanças tecnológicas cria grandes dificuldades para as escolas oferecerem um adequada "imitação" da situação industrial. Muitos indivíduos treinados vocacionalmente para uma ocupação encontram-se, no final de sua formação, fora do mercado por estarem ultrapassados na sua especialidade. O treino técnico, em geral, é relativo a um modismo.

Hutchins observa que antes da educação compulsória, livre e universal, o esforço em obter trabalhadores para a indústria não era conduzido através do sistema educacional. Hoje, no entanto, a sociedade oferece educação compulsória para todos, mas pressionada pelo poder político e econômico, volta-se para

atender aos interesses e desejos do desenvolvimento industrial, desfigurando assim o fim principal, básico e fundamental da educação que é tornar o homem instruído, sábio, crítico, desenvolvido até o mais alto grau de sua potencialidade.

Há, para Hutchins, no entanto, algo mais sério que a ineficácia do treino técnico e se constitui hoje, no grande problema do mundo moderno - "tornar significativo para o homem o trabalho industrial e mecanizado". Verifica a improbabilidade de qualquer treino vocacional ou técnico auxiliar os homens que trabalham na linha de produção a darem significado às suas vidas. Tal significado só poderia ser conseguido pelo entendimento dos processos do trabalho, pelo entendimento da contribuição feita pelo esforço do trabalhador para o produto e do significado do produto na situação econômica e social. Segundo Hutchins,

"o homem na linha de produção, se ele é para ser um homem, tem que ter alguma coisa na cabeça. Nenhuma sociedade que se diz esclarecida, pode contemplar a possibilidade de que parte de sua população seja reduzida a um status sub-humano" (1953, p.8).

Na sua visão, a educação que tem sido oferecida aos invés de preencher as esperanças educacionais, libertando o trabalhador e capacitando-o a obter poder político e usá-lo sabiamente, o tem feito vítima da propaganda e do charlatanismo. Não tem sido nem suficiente nem eficiente para capacitá-lo a avaliar e resistir àqueles que têm tirado o poder político que a educação deveria dar.

Hutchins argumenta que a maior força de uma sociedade democrática está no caráter de seus cidadãos. Isto significa o nível moral, intelectual, estético e espiritual que

tenham atingido, e sua devoção para a hierarquia de seus valores. Nessa visão, o maior e mais importante elemento na força e poder de um país é seu sistema educacional, o qual deve ser dirigido para o crescimento moral, intelectual, estético e espiritual de seu povo.

O segundo perigo a que está submetida a educação é o da especialização. Hutchins é radicalmente contrário à noção de que o primeiro objetivo da educação é ensinar o jovem a "ganhar" a vida. Isto, em termos práticos, significa treino vocacional ou técnico. O objetivo primeiro e último da educação é promover o desenvolvimento intelectual, e não confundir conhecimento com informação.

A ciência tem auxiliado a se obterem mais e mais informações sobre o mundo, tornando-se cada vez mais especializada, porém, divide o mundo e conhecimento em partes cada vez menores. A especialização separa os especialistas em seus campos e estes acabam não se comunicando entre si. Isolados nos seus campos de atividades e pesquisas, deixam de compreender o mundo como um todo, para conhecê-lo em fragmentárias profundidades.

Esse procedimento científico tem repercutido negativamente no sistema educacional. O método científico tem se sobreposto aos outros métodos de compreensão das outras áreas, como o único modo de aquisição de conhecimentos. O método da discussão, afirma Hutchins, é tão ou mais fundamental que este, e ambos devem ser usados nos seus apropriados campos. Segundo Hutchins, não devemos ser direcionados pela objeção de que "em

havendo tanto para ser conhecido, ninguém pode saber mais do que um pequeno fragmento de um determinado campo" (p.45). Isto é confundir conhecimento com informação organizada.

O terceiro perigo, diz respeito à diversidade filosófica. É um problema conseqüente da ausência de comunicação entre os pensadores e é motivado pela diferença de seus fundamentos básicos. A conversação entre esses pensadores caminha sempre em linhas paralelas, por que não há uma intenção de diálogo e discussão.

A questão que deve ser levantada não é sobre os fundamentos ou princípios das diversas filosofias, mas se seus pensadores desejam discutí-los. O erro não está na diversidade de filosofias, mas (como na especialização) na segregação a que as diferentes ramificações filosóficas levam os homens.

A diversidade filosófica, em si, é uma coisa boa e tem sempre existido, mesmo nos períodos da história controlados por uma forte autoridade religiosa ou política. Suprimir a diversidade filosófica é próprio de estados totalitários que têm uma filosofia oficial.

O problema da diversidade filosófica para a educação é que ela pode levar a muitas filosofias de educação e estas a muitos sistemas educacionais. Muitos sistemas educacionais não levam a formar um claro ideal de homem.

O sistema educacional de "Utopia" enfrentando o mesmo problema sobre a diversidade filosófica, soube solucioná-lo conseguindo que houvesse uma diversidade de filosofias e apenas uma filosofia da educação e conseqüentemente, um sistema educacional.

A chave principal da solução repousa na discussão e comunicação das idéias e da diversidade, não para que haja uma concordância, mas um esclarecimento, um entendimento, uma compreensão das diferentes atitudes e fundamentos.

Como os "utopianos" têm clareza quanto ao tipo de homem que querem formar - um homem que tenha adquirido sabedoria através do uso de sua razão e através da avaliação de suas experiências - não temem a diversidade filosófica, acreditando ser benéfica toda possibilidade de novas idéias, discussões e compreensões mútuas.

O quarto e o maior perigo enfrentado pela educação é o da conformidade social e política. Hutchins considera que é necessário definir o que é a educação e desenvolver no país uma tradição que de suporte a essa concepção, para que ela não esteja à mercê de pessoas que, por propósitos políticos ou até mesmo honestamente, buscam fazer da educação o foco de seus pontos de vista, levando-a a uma constante mutação.

Crítica no sistema educacional americano a dependência e a necessidade de se buscar suporte financeiro fora do Estado o que obriga a educação a harmonizar os propósitos educacionais com os interesses e opiniões dos grupos econômicos.

Hutchins enfatiza que o maior crime educacional é a doutrinação e que o método da discussão é o mais adequado para prevenir a doutrinação e garantir a liberdade. Artes e pensamentos são, para ele, as mais altas atividades do homem, e a sociedade deveria ser organizada para promovê-los acima de tudo. Uma civilização sem artes e pensamentos ou que não os valoriza

não é uma civilização.

Aludindo-se à civilização que os utopianos estabeleceram, diz que nela a discussão toma o lugar da força e o consenso se torna a base da ação. Em assuntos teóricos, eles acreditam que o contínuo aprimoramento dos pensamentos, idéias e reflexões avaliativas, guiarão para o desenvolvimento de novas idéias e para o avanço do conhecimento.

Civilização significa, em Utopia, a busca deliberada de um ideal comum. Nesse sentido, a educação é um esforço consciente para formar o homem em termos desse ideal. O tipo de homem a ser formado é produto de fatores histórico-sociais e psicológicos que, racionalizados pela filosofia, expressam a visão de homem que eles querem. Naturalmente um país que tem seu sistema educacional financiado por instituições empresariais não tem preocupações com filosofia da educação, o que não é o caso de Utopia.

Um país verdadeiramente voltado para a democracia como utopia, está comprometido com o desenvolvimento intelectual de seu povo, porque sabe que a única forma de manter e melhorar sua democracia é tornar cada cidadão uma pessoa tão instruída, tão capaz, tão sábia, quanto suas potencialidades o permitam.

A EDUCAÇÃO EM UTOPIA

Hutchins procura colocar com esse recurso estilístico sua visão da ação do sistema educacional numa sociedade democrática. Diz que Utopia é um país com um bom sistema

educacional que, apesar da diversidade filosófica, construiu uma sólida filosofia da educação e uma tradição educacional.

"Os utopianos são um povo sensível e caracterizado pelo procedimento de se auto-interrogarem. Questionam-se sempre a respeito do que estão tentando fazer. Como consequência, chegam a conclusões de quais são os objetivos da vida, da sociedade e da educação" (Hutchins, 1953, p.71).

Eles sabem que um sistema democrático está baseado na noção fundamental de que cada um de seus cidadãos deve pensar por si mesmo. Assim, a educação é a responsável pelo desenvolvimento da habilidade de pensar e comunicar-se. Proclamam o acesso de todos a uma aprendizagem constante, até o desenvolvimento máximo de suas capacidades. Isto inclui o ensino fundamental (o 2o. grau), o "college" (Faculdade), a universidade e a freqüência a centros educacionais durante toda a vida. Sabem que o homem educado, instruído, tem clareza sobre o que quer e porque, e pode contribuir acertadamente para o bem da sociedade.

Para os utopianos, educação é uma conversação direcionada para a verdade. Assim, quase todo o ensino é conduzido através da discussão. Não tomam a educação como substituto da experiência, mas somente como preparação para ela. Acreditam que uma mente treinada para buscar soluções é essencial para a compreensão das experiências.

Como os utopianos estão empenhados em uma república da aprendizagem e uma república política, iniciam suas crianças nas técnicas de comunicação desde os seis anos. Para eles, o poder político da educação só virá se houver o desenvolvimento moral, intelectual, estético e espiritual do povo. Assim, os

primeiros dez anos do sistema educacional estão voltados para a leitura, a escrita, o cálculo, a história, a geografia e as grandes literaturas. As artes e a música são também estudadas muito cedo. Esse currículo é totalmente prescrito para todos os alunos.

Os utopianos têm claro, para si, que um profissional da educação é melhor qualificado para dizer o que as crianças devem estudar do que as crianças mesmas. Como têm definido com clareza o que querem da educação, não se impressionam com "slogans" como "ajustamento para o ambiente" ou "encontrar as necessidades imediatas". Acreditam que a educação apropriada para o homem livre é a educação liberal. Assim o "college" de utopia é todo voltado para a educação liberal.

Após o "college" (a graduação), os jovens podem entrar para a universidade (pós-graduação) ou para o mercado de trabalho. No entanto, não ocorre para nenhum utopiano que sua educação deveria parar quando ele deixa o "college". Acreditam que o homem deve continuar aprendendo por toda sua vida. Por isso, o país inteiro é dotado de centros de educação para adultos, onde são discutidas as mais importantes questões teóricas e práticas, bem como os problemas do dia a dia.

"O objetivo desses grupos não é conferir prestígio social ou avanços profissionais. É continuar seu desenvolvimento intelectual, a sua educação liberal, como um membro de Utopia e como homem" (Hutchins, 1953, p.59).

Estes centros são residenciais, pois os utopianos aprenderam que a educação dada em classes noturnas, embora melhor que nada, não se compara com aquela aprendida pelo grupo, vivendo

junto por um período de tempo, tendo contínuas conversas sobre questões de seus interesses.

Respondendo à indagação se é possível tal sistema educacional para os Estados Unidos, Hutchins reconhece que não, a menos que o povo o deseje. Porém, como todo povo deseja ser mais sábio que tolo, considera que o povo americano o deseje de forma inconsciente. No entanto, no seu entender só um desejo coletivo assentado na profunda análise do caminho que a educação e a sociedade percorreram e dos resultados já atingidos por eles, levará a uma reorientação dos propósitos destas, em direção aos de "Utopia".

Hutchins nunca propôs a revolução. Parece claro que para ele a advertência de Berdyaev (1944) deve ser tomada em conta: "é uma ilusão pensar-se que a revolução acaba com o velho. Este apenas aparece com uma nova máscara. A velha escravidão muda de roupa, a velha desigualdade se transforma em uma nova" (p.196). Hutchins, nesse sentido, procura uma "liberdade real" e não uma liberdade necessária como a buscada pelos revolucionários.

O gênero utópico de Hutchins manifesta-se na verdade mais pela confiança na possibilidade do aperfeiçoamento humano. Não apela para a violência e acredita que a ordem social injusta, deve ser combatida pela razão - o juiz único de tudo o que existe, e pela vontade esclarecida. As virtudes de um intelecto desenvolvido pode criar mentalidades e vontades libertárias que possam não só desenvolver um processo realmente democrático, como garantir a sua não degeneração.

Hutchins só se utilizou do gênero utópico, após se retirar da Universidade de Chicago e ter implementado seu plano de reestruturação desta por 22 anos. Nota-se que emprega o gênero utópico nas características descritas por Ernest Bloch. A utopia tem em Hutchins a função de: 1) manifestar que o real não se esgota no imediato, pois o real é mais do que a totalidade presente, ele engloba possíveis concreto; 2) permite a inteligência visualizar o real de maneira a descobrir as perspectivas da sua transformação; 3) chama a atenção para uma realidade transformável, ser "idéia-força"⁽¹⁾ que provoca a esperança, que projeta um plano a ser seguido que, por estar baseado no presente, não se desvincula do real, do existente, mas se projeta em possibilidades para o futuro.

(1) Termo de Ernest Bloch.

C A P Í T U L O V

A UTOPIA DE UNIVERSIDADE - UNIVERSIDADE DE UTOPIA

A CRÍTICA DE HUTCHINS À UNIVERSIDADE AMERICANA

Esta seção pretende analisar a crise da universidade americana segundo a perspectiva de Hutchins. A crítica que ele faz está inserida na totalidade de suas obras, assim os aspectos aqui enfatizados se referem sempre a uma ou outra delas. Deve-se ressaltar que os pontos de sua crítica não se alteram ao longo de sua carreira.

Muitas são as considerações críticas que Hutchins faz às circunstâncias em que se encontra a universidade moderna. Consistentemente elas se voltam para o fato de estar a universidade voltada para o pragmatismo, o utilitarismo, o anti-intelectualismo. Este fato é para ele, decorrente de algumas situações.

A - Analisando a educação na década de 30, Hutchins acredita que ela está confusa nos seus propósitos. Uma confusão que se inicia na "High School" (o grau acima da escola elementar) e continua até os mais altos graus da universidade. A "High School" não tem claro os propósitos de seu ensino. Não sabe se prepara os estudantes para a vida ou para o "college" (a graduação). O "college" (como ainda é nos EUA) divide-se em dois momentos: o "Junior College" e o "Senior College". O "Junior College" é na verdade mais uma extensão da "High School" e não

tem claro se sua função é completar a educação dos estudantes ou dirigi-los para a Universidade. O grau que o "college" oferece, diz Hutchins, parece apenas certificar que o aluno passou um eventual período de estudos na instituição. A situação da universidade não modifica esse estado de coisas. Ela só se distingue do "college" por dois motivos: pelas escolas profissionais e pelo grau de doutorado que oferece.

B - Uma falsa noção de democracia afeta a educação na sua extensão, no seu currículo e no seu controle. Com essa falsa noção, a educação tem sido determinada mais por questões econômicas do que por oportunidades de ensino.

Ela é determinada na verdade, pelo mercado de trabalho se há uma falta de profissionais e uma grande oferta de emprego, a educação que é solicitada é mínima. Quando porém, há uma falta de empregos e um grande contingente de pessoas desejando entrar para o mercado, uma maior extensão da educação é solicitada. Neste último caso, o jovem é mantido estudando por mais tempo e, com isto, fica fora do mercado de trabalho por um período maior. Na atualidade, diz Hutchins, as condições econômicas são tais, que estão determinando que a educação pública só deva terminar no fim do "Junior College" (que corresponde ao segundo ano da nossa graduação). Por outro lado, como a educação é uma questão tida pública e uma que todas as pessoas acreditam entender, todos desejam opinar sobre seu currículo, métodos, avaliação, verbas etc... A educação para ser democrática, deseja atender a todas essas opiniões. O resultado tem sido uma educação sem direção. Hutchins observa que a

educação é coisa séria e, portanto, só deve ser discutida por profissionais competentes.

C - O pior de todos os problemas da educação é a sua submissão à questão financeira. A situação crítica que a dependência financeira traz é mais acentuada no ensino superior. A verba do ensino superior procede de três fontes: de taxas escolares, de donativos e do Estado. Elaborar uma política educacional que satisfaça a todos, tem sido o grande obstáculo para o desenvolvimento autônomo do ensino superior. A dependência financeira tem impossibilitado o planejamento de um ano para o outro, da política educacional da instituição. O suporte financeiro vindo da "doação" de indústrias, empresas, comércio, ex-alunos, estão, na verdade, condicionadas à possibilidade de atendimento a seus interesses particulares. A universidade teme não atender a eles e perder a verba. Os administradores supõem (e Hutchins acredita que é uma suposição errônea) que os financiamentos só serão obtidos se suas atividades se harmonizarem com os interesses e opiniões daqueles que detêm o poder financeiro. O que a universidade deve fazer e o que ela não deve fazer está sendo determinado por considerações financeiras. Hutchins lamenta que não sejam expostas ao conhecimento público as verdadeiras razões das doações e que razões filantrópicas sejam expostas no lugar. Defende que as universidades tenham uma política educacional definida e tentem financiá-la, ao invés de deixar que os acidentes financeiros a determinem.

A outra fonte de recursos é a taxa dos alunos. Como estes só se interessam por cursos que estão na moda, as

universidades estão sempre oscilando quanto ao número de alunos matriculados.

D - A universidade também está sendo confundida com uma agência social e esportiva. Para atrair os jovens, vantagens esportivas e incentivos para formar grandes clubes de futebol, basquete, "voley" etc. são oferecidas a eles. Assim, são as competições "inter-colleges" que absorvem as preocupações e o tempo dos jovens por um extenso período do ano, e não a preocupação com sua formação acadêmica. Para Hutchins, essa é uma ultrajante distorção da função da universidade (Hutchins, 1943, 1953b, 1968).

A preocupação dos "colleges" e universidades americanas em formar "big-times", data do fim da Guerra Civil (1860). Anteriormente as competições físicas eram espontâneas, não sistematizadas, não organizadas e não inter-colegiais. Os jogos eram planejados inteiramente para recreação e entretenimentos. Segundo Brubacher (1968), foi a partir de 1880 que os grandes times foram organizados e a universidade passou a se preocupar em contratar bons instrutores, em obter equipamentos atléticos sofisticados, e a dar treinos intensivos e a selecionar alunos por suas possibilidades e características atléticas. Como resultado, o caráter amador dos esportes desapareceu e surgiu a grande comercialização dos esportes e das competições "intercolleges". Muitos "colleges" construíram grandes estádios, pois seus administradores viam os jogos como um meio de levantar verbas e como "bons negócios". Ganhar o reconhecimento nacional como um dos melhores, ou o melhor time, ficou sendo um dos

principais objetivos de qualquer "college" (pequeno ou grande).

Algumas Universidades (Harvard, Colúmbia, Chicago, Wilson of Princeton) levantaram-se na década de 30, para deplorar a comercialização, a brutalidade, a rivalidade que a ânsia da vitória proporcionava e a falsa escala de valores induzida pela indústria dos grandes times. Hutchins, como reitor, foi profundamente contra os jogos, por estes desviarem o interesse dos alunos do conteúdo intelectual, por não ver nenhuma relação entre um bom atleta e um bom profissional e nenhuma evidência que as competições atléticas melhoravam as condições físicas dos estudantes.

E - A visão que a universidade deve se fazer sentida na comunidade local, leva-a a responsabilidade de atender a todos os anseios da comunidade. Assim, justifica-se o oferecimento de cursos absurdos como os de "cosmetologia", "curso para dirigir táxis", "curso para ensinar fazendeiro a cuidar do gado", ou cursos noturnos para ajudar adultos a obterem melhores empregos. A necessidade do atendimento às necessidades imediatas da comunidade tem transformado a universidade em uma agência a mais de prestação de serviços.

F - Para Hutchins a meta de se manter à frente da URSS, tem dirigido toda a educação superior americana por muitas décadas. Observa ele que os EUA ao estabelecerem seus programas educacionais meramente no desejo de superar a Rússia, estão pondo nas mãos desta, a determinação da espécie de povo que os americanos devam ser. Enfatiza que esta é uma forma viesada de

estabelecer o objetivo da educação, principalmente da educação superior. Ao contrário, se a preocupação fosse o desenvolvimento contínuo do potencial intelectual do jovem para o máximo de sua capacidade, os EUA estariam necessariamente à frente da União Soviética e esta deixaria de ser o parâmetro para a educação americana.

G - A especialização excessiva, leva à desintegração da universidade como universidade. Hutchins compara a universidade atual a uma enciclopédia: "A enciclopédia contém muitas verdades. Ela pode consistir de nada mais. Sua unidade pode ser encontrada somente em sua organização alfabética. A universidade é muito ... Ela tem departamentos abrangendo de artes à zoologia, mas nem os professores, nem os alunos sabem qual a relação entre esses domínios" (Hutchins, 1936b, p.95).

O sucesso da ciência no mundo natural, dividindo-o em partes cada vez menores, traz grandes desvantagens para a educação. A divisão sucessiva do mundo para um conhecimento detalhado faz com que não se conheça a sua organização no todo. A extrema especialização decorrente desse fato é inevitável, (e para alguma extensão desejável e importante nas ciências experimentais) e tem levado a sua imitação no campo das ciências sociais onde ela é artificial, indesejável e precisa ser evitada. Nesse campo, a compreensão não pode ser obtida com o conhecimento dividido em partes. A extrema especialização nos EUA, leva o sistema educacional a desenvolver atividades que não têm relação com o desenvolvimento intelectual da população. A comunidade política e social que deve resultar de um entendimento comum,

proporcionado por uma base comum de educação, não tem condições de se estabelecer. Os alunos são treinados para especialidades e não educados para a compreensão dos deveres de cidadãos e para viver uma vida "útil".

H - Hutchins analisa que a atmosfera vocacionalista do ensino dado nas universidades, não está ensinando o aluno a pensar em um nível necessário para a sobrevivência da espécie humana. Ao invés, a universidade se dirige para o pragmatismo, o imediatismo. Os cursos vocacionais têm desvirtuado os princípios racionais da educação superior, levando os alunos a se preocuparem com trivialidades e aprisionando-os ao contingente e ao circunscrito. Lamenta o uso da universidade para outros fins que não os intelectuais e entende que a "multidiversidade" é uma contradição, uma instituição inviável porque nada a sustenta unida. A universidade deixou de ser a torre de marfim tão criticada, para ser uma torre de Babel, com atividades das mais diversas, com concepções das mais díspares, com os mais distantes enfoques teóricos e práticos (Hutchins, 1951).

Na ótica de Hutchins, não há sentido na educação vocacional, mesmo se a preocupação única da educação fosse preparar os indivíduos para a indústria de uma sociedade tecnológica. Para o desenvolvimento industrial, é mais adequada uma educação científica que forneça treinos fundamentais e desenvolva no aluno a capacidade de enfrentar e adaptar-se a problemas novos. Uma educação que ensina formas, rotinas, procedimentos técnicos, voltando-se para reflexos e não para pensamentos, é uma educação perfeita para uma sociedade que quer

robôs e não seres humanos.

O vocacionalismo destitui a universidade de suas razões de ser. O tempo gasto com procedimento técnico interfere na aquisição da formação profissional. Uma profissão tem um conteúdo científico e está voltada para o bem comum; a ocupação, ao contrário, está voltada para procedimentos. Aponta Hutchins que um dos fatores que mais contribuíram para a desintegração da universidade foi a adoção de sucessivos cursos vocacionais. A formação profissional tem seu lugar na universidade, mas o treino técnico e o vocacionalismo prejudicam a própria formação profissional e representam desperdício de tempo.

O vocacionalismo é mau tanto para a universidade como para a própria profissão. Toda profissão requer para o contínuo desenvolvimento a capacidade de reflexão e de pensamento criativo. Quando a universidade se compromete apenas com o treino e com a ênfase na prática, ela degenera a profissão num simples comércio, deslocando a preocupação dos problemas intelectuais da profissão para o dos procedimentos técnicos. O que as universidades têm feito é transformar as escolas profissionais em escolas vocacionais e com isto abaixam o nível das profissões para um nível operativo apenas.

Para Hutchins, as universidades devem se preocupar com o conteúdo intelectual das profissões e deixar as peculiaridades práticas para o próprio exercício ocupacional, isto é, para o mercado de trabalho. Um indivíduo desenvolvido no conteúdo intelectual da profissão tem melhores condições de se adaptar às constantes mudanças e avanços da sua área, do que um apenas treinado para uma atividade específica. As práticas das

profissões se alteram tão rapidamente, que o esforço em preparar o aluno através da prática pode resultar em um despreparo na realidade.

I - A concepção errônea do Progresso leva à crença de que tudo está tornando-se melhor e deve se tornar melhor de época para época. O conhecimento científico continua se expandindo, as informações sobre o mundo aumentando, a tecnologia de hoje é mais avançada do que a de ontem e tem aplicação universal. Nessa atmosfera todos os conhecimentos estão fazendo progresso inclusive a educação. Para o contínuo progresso, o conhecimento deve ser buscado no futuro e um rompimento com o passado deve ser um fato. O progresso significa mais informações, mais descobertas, mais invenções, mais tecnologias. A vitória do empirismo é completa e até as ciências sociais e a filosofia se curvam a ela, tornando-se empíricas, experimentais e progressivas. O empirismo tomou o lugar do pensamento como base da pesquisa e da educação. Essa noção de progresso ativou os clássicos e a educação liberal para fora do currículo. Fez da educação uma serva dos movimentos contemporâneos e fez dos fatos a força dominante da sociedade. É uma concepção que confunde ciência com informações, idéias com fatos, conhecimento com coleção de dados (Hutchins, 1936). É um anti-intelectualismo que pode significar o fim da ciência e da educação.

A posição anti-intelectual do ensino superior deve ser repudiada se a universidade quer realizar seus fins. O poder da ciência não está em dominar a natureza, mas no desejo de entendê-la (Hutchins, 1968). Aqui Hutchins lembra as grandes

ameaças ecológicas e os grandes problemas nucleares.

J - A concepção utilitarista da universidade, faz com que ela deva justificar-se em termos visíveis, e tangíveis sobre os benefícios materiais que ela confere aos indivíduos que nela estudam e à comunidade em que está inserida. "Para os americanos a universidade é uma empresa, um bussiness como outra instituição qualquer da sua civilização de negócios" (Hutchins, 1953b, p.77). Como empresa ela é constituída de patrões e empregados, sendo a administração os patrões e os professores e alunos os empregados. Nessa visão ela é empreendida para servir os fins que aqueles têm em mente, e se transforma num sistema custodial, isto é, a universidade é transformada numa instituição a mais de prestação de serviços onde os jovens são familiarizados e treinados para as atividades imediatamente úteis para a comunidade. Hutchins diz que "a menos que se possa ter claro o que é educação e o que é universidade, e a menos que se possa construir uma tradição que sustente esses conceitos, a educação e a universidade estarão sempre a mercê daqueles que procuram fazer delas as protagonistas de seus interesses (Hutchins, 1953b, p.83).

L - O sistema eletivo nega que há um conteúdo para a educação e que há racionalidade na organização da moderna universidade. O sistema eletivo como aplicado hoje, permite ao professor seguir sua própria disposição, satisfazer sua curiosidade e oferecer os cursos que lhe interessam. Qualquer discriminação entre esses cursos é tomada como atitude não

democrática. Esse princípio de "liberdade", usado no senso comum, não unifica o ensino superior, ele é um fim em si mesmo. O resultado é um ensino anárquico, sem a preocupação com o todo. Hutchins defende que o objetivo da universidade é o seu princípio de unidade, é a busca da verdade por ela mesma. A real unidade só pode ser realizada pela hierarquia das verdades, a qual nos mostra quais são as verdades fundamentais, quais as subsidiárias, quais as significantes e quais não. A unidade da universidade é o estudo dos primeiros princípios.

A organização do ensino superior voltado para o utilitarismo, o imediatismo, o modismo, o atletismo, o eletivismo foi profundamente combatido por Hutchins durante toda sua carreira. Para superá-lo propôs uma educação centrada nos princípios metafísicos nos quais via a possibilidade de oferecer unidade, inteligibilidade e significado ao trabalho universitário.

A UTOPIA DE UNIVERSIDADE DE HUTCHINS

Por quatro décadas Hutchins lutou e empreendeu um trabalho na defesa de uma educação superior mais humana, mais profissional e mais científica. Discutiu e expôs suas convicções com tenacidade nos seus 900 discursos e nas quase 200 obras escritas .

(1)

Dados da tese de Stein, L. Everett - "Hutchins of Chicago - Philosopher Administrator" - 1971.

Hutchins pretendia restabelecer a missão da universidade, que é perseguir a verdade por si mesma. Os horrores de seu tempo (I e II Grande Guerras, a Grande Depressão, a Guerra Fria) lhe evidenciaram o erro de uma universidade voltada para a pesquisa factual e não para o desenvolvimento da sabedoria e virtude (os quais são para ele, os fins da vida humana). A utopia da universidade de Hutchins é estabelecida através de alguns elementos: da concepção de universidade, da importância do conteúdo da educação nos graus que antecedem o ensino superior, do "college" como formação geral básica, da concepção de pesquisa, da ênfase na educação geral baseada nos Great Books e nas artes liberais, do lugar da especialização e da questão da autonomia e liberdade acadêmica.

CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE

A concepção de universidade de Hutchins segue a mesma linha de concepção de Newman. Este define a universidade como o lugar onde se ensina o conhecimento universal (não se deve entender lugar como estrutura física). Newman dizia: "O papel da universidade é fazer dessa cultura intelectual sua finalidade direta" (1850, p.149). Para Hutchins, Newman estava lutando contra a tentativa do industrialismo nascente inglês de tornar a universidade uma espécie de fábrica de conhecimento e treino para seus propósitos (Hutchins, 1975, p.183).

A publicação da sua obra "The Higher Learning in America" em 1936, do ponto de vista de Stein (1971), representa

para este século, o mesmo que a publicação de Newman "Idea of University" em 1850 representou para o século passado. Essa obra de Hutchins é considerada ainda hoje, uma das mais controvertidas no campo do ensino superior. Foi editada nove vezes durante os anos de 1936 a 1958. Em 1970 estava na décima quinta edição. Uma versão seriada foi também publicada pelo Saturday Evening Post nos anos 70. É nesta obra que Hutchins apresenta os amplos e permanentes aspectos de sua teoria educacional para um ensino superior voltado para a intelectualidade. Perspectiva retomada e enfatizada em todas as suas obras posteriores. Há poucas dúvidas de que Hutchins tenha sido influenciado por Newman em relação à estrutura intelectual da universidade.

Toda a crítica que faz ao atual ensino superior, bem como a proposta e execução de um Plano para a Universidade de Chicago é baseado em sua idéia de universidade e na análise da distância em que a universidade real se encontrava da desejável.

Como Newman, Hutchins enfatiza que a tarefa e o problema central da universidade não são fazer avançar a ciência, mas o desenvolvimento intelectual. Define a universidade como uma comunidade intelectual autônoma que pensa sobre questões especulativas e práticas e o lugar de trabalhos intelectuais conscientes e de encorajamento das virtudes intelectuais (Hutchins, 1936).

O objetivo da universidade é visto por ele como o de aumentar o conhecimento através do estudo, da indagação, da pesquisa (pesquisa aqui significa o desenvolvimento, a elaboração e o refinamento de princípios). Para Hutchins, como a universidade contempla para o futuro, sua maior tarefa é a

liderança, o comando intelectual.

A idéia de universidade é a de uma diversidade compreensiva, isto é, a reunião de intelectuais com posicionamentos diversos num frutífero contato. Hutchins nunca pregou a homogeneidade de pensamento, mas a comunicação compreensiva. Uma comunicação obtida através do diálogo, da reflexão sobre os diferentes conhecimentos, que em uma "conversa contínua" focalizam as grandes questões especulativas e práticas e caminham em direção à comunhão, unidade e entendimento. Assim, a Universidade cumpre a tarefa de fazer avançar o conhecimento, despedido de outros interesses que não sejam de natureza cultural (Hutchins, 1936).

A influência da universidade medieval na concepção de Hutchins é aparente. De acordo com ele a universidade moderna deve ser especulativa e prática da mesma forma que ela foi na Idade Média. Hutchins aponta que

"a universidade medieval era capaz de entrar na vida do seu tempo através de uma combinação do especulativo e do prático e fazê-los indistinguíveis como objeto de estudo e ensino. As disciplinas eram estudadas juntas porque elas deveriam ser vividas juntas" (Hutchins, 1952c, p.2).

No entanto, Hutchins reconhece que o modelo medieval é insuficiente. Após essa era de discussão, sucedeu uma era de descobertas e acumulação de conhecimentos em áreas cada vez mais específicas, gerando ao longo da história uma fragmentação excessiva nos ramos do saber. Do ponto de vista de Hutchins, uma nova era deve ser criada onde descobertas e

discussões sejam combinadas. Somente aí a universidade estará em condições de exercer seu poder de "liderança intelectual" no avanço e progresso da mente desta era. As idéias básicas do mundo devem ser discutidas, clarificadas e alteradas sob a influência de novas descobertas. A universidade pode recuperar a liderança que possuiu a Universidade de Paris na Idade Média (Hutchins, 1936, 1950). "A tarefa de uma liderança intelectual agora é promover uma genuína comunhão de mentes" (Hutchins, 1953a, p.102). A nova época deve combinar descoberta e discussão.

A posição a conquistar pela universidade, hoje, é a de ser realmente uma comunidade intelectual, na qual os intelectuais (especialistas, pesquisadores e professores) reconheçam a importância do entendimento mútuo. A condição de comunicação sendo restaurada na universidade, torna-a um corpo cooperativo de pensadores e por isso, com possibilidade de influenciar a mente de seu tempo. Ela pode então realizar a "Summa Dialética", uma soma das possibilidades de pensamento, dos métodos de analisar, relatar e entender idéias com uma indicação do real acordo e desacordo (1936a, 1953a). Hutchins esclarece que pode não ser possível reconciliar as ideologias que agora dividem o mundo, mas não é possível falar se elas podem ou não ser conciliadas, até que se tenha primeiro tentado torná-las claras.

A idéia de universidade de Hutchins é a manifestação diversa do saber uno e não a totalização sistemática do saber diverso. "Uma universidade é o lugar de todos os lugares, o domínio de todos os princípios fundamentais os quais podem ser estabelecidos pelo pensamento racional. Um curso de estudos universitários, estará preocupado primeiro com

reconhecimento, aplicação e discussão de idéias e não com eventos correntes" (1968a, p.30).

A idéia de que a universidade é uma comunidade de intelectuais é a idéia dominante na totalidade de suas obras. Ela é concebida como um centro de pensamento independente e de criticismo, no sentido de que:

- todos desejam e podem comunicar-se entre si.
- o objeto de trabalho é o pensamento conceitual, o que não é pensamento conceitual não tem lugar na universidade.
- a universidade não confunde seus propósitos intelectuais com a promoção de atividades físicas e sociais. Ela não se opõe à recreação ou à vida social e deve mesmo ter um bom programa de atividades extraclasse. No entanto, estas não podem ocupar o lugar daqueles.
- o objetivo dos alunos na universidade é continuar a educação liberal do "college", é participar da grande conversação que é a educação, é entender a razão e o fundamento de uma área profissional, é dominar o conhecimento em um importante campo.
- os alunos que a freqüentam são os interessados e qualificados para trabalhos independentes.
- não se confunde com um centro de coleta de dados ou informações, ou um centro para treinos técnicos. Não é uma agência para a solução dos problemas imediatos da sociedade. Estudos

independentes e reflexão, constituem a principal atividade dos estudantes e do corpo docente.

- a universidade não é um centro de propaganda de uma doutrina oficial, não é um meio de doutrinação de seus jovens para uma certa visão de mundo, nem se presta para ensinar e preservar uma filosofia oficial. Ela é um centro de discussão de todas as doutrinas que tenham uma reivindicação, ou uma sustentação para ser tomada seriamente. Seu esforço é trabalhar em direção a uma definição dos pontos reais de acordo e desacordo entre elas, na esperança de obter clareza e não unanimidade. O objetivo não é acordo, mas comunicação; é unir homens de diferentes atitudes, formação, práticas, interesses e filosofias, promovendo uma compreensão mútua. Assim homens que acreditam que sabem tudo, que não desejam aprender mais nada, que não querem discutir suas idéias, nem contribuir na discussão geral, não podem pertencer a esse centro de pensamento independente (Hutchins, 1953b).
- o fim último da universidade é produzir um homem que tenha condições de ser sábio, que realize a sabedoria através do uso de sua razão e saiba refletir sabiamente sobre suas experiências. É um homem treinado em criticismo.
- a universidade embora esteja em constante contato

com a vida da sociedade e constantemente busque iluminar os problemas práticos que seu povo enfrenta, nunca perde a noção de que sua tarefa principal é intelectual.

- a universidade, que é um centro de pensamento independente, não acredita que há apenas um método de resolução de problemas e que este é o método científico. Ela distingue dois métodos de avançar o conhecimento - o método da discussão e o método da descoberta e ambos devem ser empregados nos campos para os quais são mais apropriados. O método científico tem seus limites e nem tudo pode ser aprendido no laboratório. Para o objetivo de obter conhecimento e alcançar a verdade, o método da discussão é o mais adequado, ao passo que para o objetivo de obter mais dados e informações, o mais conveniente é o método científico.

Para Hutchins os grandes problemas da universidade não serão resolvidos, nem esclarecidos enquanto perdurar a idéia de multidiversidade de Kerr. Esses problemas serão equacionados quando se houver estabelecido que o fim último da universidade é o desenvolvimento do intelecto. Para ele a universidade é hoje parcialmente muitas coisas. É parcialmente um curso colegial, parcialmente um curso de educação geral, parcialmente um curso de educação especial, parcialmente uma instituição de pesquisa, parcialmente uma instituição de serviço de extensão. Ela defende

como importantes todas essas áreas de ação, e como o óbvio resultado falha em todas elas. A avaliação da universidade em nossos dias é que ela não forma o aluno em nenhum sentido (Hutchins, 1936b). A universidade não é vista como um centro autônomo de pensamento buscando a verdade, porque é vista como o ponto central do conhecimento industrial, dedicada ao poder, à prosperidade e ao prestígio nacional (Hutchins, 1968a).

Para rebater este estado de coisas, Hutchins apresenta na obra "The University of Utopia" - 1953, um plano ideal para o desenvolvimento do processo educacional. Os primeiros dez anos de estudos que correspondem à escola elementar na qual o aluno entraria com seis anos, o ensino seria devotado principalmente para a leitura, escrita e cálculo. As disciplinas que necessitam de experiências para serem compreendidas, como ciências sociais, não seriam ensinadas para a criança nesse nível. Sua mente seria ocupada primeiramente com conhecimentos abstratos e os estudos como os de história, geografia e literatura, seriam oferecidos à proporção de sua capacidade para o entendimento. Estudaria a própria língua e uma língua estrangeira, e também música, artes e as grandes literaturas do mundo. Todo o ensino seria conduzido através do método da discussão, com o objetivo de fazer com que o ensino fosse um paradigma da grande conversação através da qual a aprendizagem avança e a democracia opera. Hutchins não esclarece quais as grandes literaturas apropriadas para as crianças. No fundo esse esquema não é muito diferente do utilizado no atual sistema americano. Neste a escola elementar é desenvolvido em seis anos e a "High School" em quatro anos. A diferença está no enfoque das

técnicas de comunicação, leitura e escrita e na proposição de que esse currículo deva ser preparatório e nunca terminal.

Com a idade de dezesseis anos (ou antes, se o aluno apresenta as condições necessárias) todos os alunos entrariam para o "college", para continuarem e aprimorarem uma Educação Geral ⁽²⁾. O esforço do "college" é o de fazer com que os estudantes dominem os fundamentos sobre os quais o conhecimento deve estar baseado e tem como propósito evitar a superficialidade e a prematura especialização. O currículo do "college" deve ser unificado para todos os alunos, bem como o da escola elementar. Não haveria créditos a serem cumpridos.

O objetivo do "college" é o de uma formação geral básica, que poderia ser completada em mais ou menos quatro anos (dependendo do aluno). Pelo "college" o aluno receberia o grau de "Bachelor of Arts", representando um grau em educação liberal.

Após o "college" os jovens poderiam seguir dois caminhos. Poderiam ir para o mercado de trabalho ou para a universidade. O "college" poderia representar para muitos alunos o fim da educação formal; no entanto, jamais deveria ocorrer a um aluno que sua educação está terminada; ao contrário, deve ele ter claro que sua aprendizagem deve continuar por toda sua vida (Em Utopia, descreve Hutchins, o país foi dotado de centros de educação para adultos e jovens, onde as mais importantes questões práticas e teóricas são discutidas. O objetivo desses centros não é conferir prestígio social ou proporcionar treinos vocacionais,

(2)

A concepção de educação geral de Hutchins será discutida na sessão seguinte.

mas continuar o desenvolvimento intelectual, a educação liberal como um cidadão e como homem (Hutchins, 1953b). Hutchins deseja que os EUA também organizem esses centros para a contínua educação do jovem e do adulto).

A universidade seria para a formação profissional e para os estudos avançados. Seria exclusivamente residencial para que pudesse proporcionar a possibilidade de uma contínua conversação. Nem todos os indivíduos entrariam para a universidade, só aqueles que tivessem interesse intelectual e mostrassem, através do "college", que são capazes de trabalhos intelectuais. Para Hutchins a estrutura ideal de universidade seria aquela composta somente por três Faculdades: Metafísica, Ciências Sociais e Ciências Naturais (o sistema departamental seria eliminado). Essas três categorias seriam estudadas por todos os alunos em suas relações umas com as outras. Ênfase especial poderia ser colocada em uma categoria, se ela fosse a área de interesse profissional do estudante. O estudante então desenvolveria um estudo durante mais ou menos três anos em: Metafísica - a ciência dos primeiros princípios, Ciências Sociais - as ciências das relações entre os homens, e Ciências Naturais - as ciências do homem e da natureza. O procedimento seria sempre dos primeiros princípios para os últimos fatos (os quais fossem significantes para o entendimento). O estudo na universidade estaria voltado principalmente para a reflexão dos problemas fundamentais da profissão. A universidade não daria treino técnico, nem faria pesquisa de coleta de dados; estas seriam desenvolvidas em institutos à parte, relacionadas com a universidade, mas não pertencentes a ela.

A espécie de pesquisa apropriada para a universidade na concepção de Hutchins não seria na maioria das universidades atuais chamada de pesquisa. Se a pesquisa não envolve reflexão (como ele acredita que ocorra com a maior parte das pesquisas atuais) ela não teria lugar na universidade. No entanto, se pesquisa é a reflexão sobre problemas importantes, ela é uma parte indispensável do trabalho universitário. "O objetivo da universidade é certamente aumentar o conhecimento humano, mas há uma diferença entre conhecimento e informação. Conhecimento é a informação organizada" (Hutchins, 1953b, p.38).

Os cientistas e pesquisadores interessados somente em coleta de dados, ou em desenvolvimento de missões para a indústria ou o governo, o estariam fazendo em institutos de pesquisas planejados para esse fim. A relação destes com a universidade objetiva a contínua comunicação entre eles, para que a universidade possa auxiliá-los na reflexão mais profunda dos dados obtidos e na teorização da prática. A universidade se beneficiaria com os institutos em se mantendo a par das necessidades da sociedade.

Na universidade todos os professores deveriam se envolver-se com pesquisa; mas há, segundo Hutchins, dois significados para o termo: pesquisa no sentido de coleta de dados pela própria coleta e armazenamento dos dados e pesquisa no sentido do desenvolvimento, elaboração e refinamento ou exatidão dos princípios bem como a reunião e uso do material empírico para auxiliar nesses procedimentos. Este último tipo é a tarefa da mais alta significância dos professores em relação à pesquisa.

Assim, a pesquisa que envolva coleta de dados só tem lugar na universidade se o objetivo for ilustrar ou confirmar princípios ou auxiliar em seus desenvolvimentos (Hutchins, 1936b, 1953b).

As escolas profissionais das universidades desapareciam como tais. A educação para as profissões seriam conduzidas nas três faculdades como grandes áreas. Assim por exemplo, advogados, administradores, diplomatar-se-iam na Faculdade de Ciências Sociais. O conhecimento prático para a profissão específica seria dado por um Instituto Técnico planejado para isso. A familiaridade com as normas de uma jurisdição particular, com métodos de fazer projetos de lei e documentos legais e outras peculiaridades do mercado, seria adquirido no Instituto Técnico. Os profissionais poderiam voltar para esses institutos sempre que o desejassem.

Hutchins desejava, com esse esquema, resolver o dilema do anti-intelectualismo, do vocacionalismo e do isolacionismo. Nele as disciplinas não são dadas separadamente, elas são unidas por um princípio racional. Professores e alunos estarão sempre buscando a verdade por ela própria. A educação do estudante será tão unificada quanto a própria universidade. O dilema do isolacionismo, tanto na formação quanto nas pesquisas desenvolvidas na universidade desapareceria, uma vez que não haveria distinção entre as disciplinas profissionais e as não profissionais e uma vez que o objetivo para a busca do conhecimento e seu avanço é um objetivo comum - a busca da verdade pelo seu próprio bem. A base comum de formação e o objetivo comum da ação levaria à possibilidade de um trabalho cooperativo em direção ao bem comum (ou seja, o objetivo último

da sociedade democrática), pois haveria todas as condições que possibilitam a comunicação entre as diferentes especificidades profissionais.

O elemento de unidade do conhecimento da universidade de Hutchins é a metafísica. A organização da universidade baseada na Metafísica e a convicção na existência de uma ordem metafísica dos conhecimentos, quase toma em Hutchins matrizes teológicas, mas ele reconhece que a teologia não poderia mais (como foi na Idade Média) prover os princípios sobre os quais organizar a universidade. Hutchins desejaria que "futuramente a universidade pudesse ser transformada em uma versão contemporânea da Academia de Platão. "Ser um centro de pensamento independentes e de criticismo" (Hutchins, 1970, p.7).

A universidade deve ser (como é a Universidade de Utopia) um paradigma ou protótipo da república de aprendizagem e da república política mundial à qual se deve aspirar (Hutchins, 1953b).

EDUCAÇÃO GERAL

Com a educação geral, Hutchins intenciona subordinar o ensino dos fatos ao ensino das idéias e princípios. Seu objetivo é o de permitir profundidade e amplitude de conhecimento e a concentração nos problemas comuns que universalmente são encontrados pelos homens em sociedade.

Hutchins lembra que o mundo possui uma tradição intelectual e que nós a vivemos de forma consciente ou não. Nossa

tradição é a greco-hebraica e nossa herança cultural a do mundo ocidental. Nossa herança cultural é a formada pela produção literária dos grandes pensadores do passado e é através do conhecimento desta que se pode entender o presente e autenticamente avançar o conhecimento. É através do conhecimento do passado, do que já foi pensado, que se pode obter originalidade (a tradição, para ele, antecede a originalidade).

Hutchins propõe a educação geral contra o currículo eletivo. Quer, através desta, favorecer a unidade e a integração das disciplinas, enfatizar o caráter interdisciplinar dos campos de conhecimento, combater a ênfase na especialização prematura e a atomização do conhecimento provocada pelo sistema eletivo. Através da educação geral intenciona oferecer um currículo de conteúdo intelectual capaz de educar todos os indivíduos como cidadãos sem a preocupação vocacionalista, ou seja, uma educação básica independente da atividade profissional que os indivíduos exercerão futuramente.

O primeiro experimento de educação geral foi feito por Alexander Meiklejohn na Universidade de Wisconsin, organizando um curso básico para os dois primeiros anos do "college" (Brubaker, 1968). Hutchins tomou um passo a mais, reorganizando a integração da "High School" com o "college" e organizando um curso básico de quatro anos para todos os alunos. A ambição de Hutchins era a de que esse grau fosse compulsório para todos os indivíduos. Queria com a educação geral, trabalhar os elementos comuns do ser humano e educá-los para ações inteligentes.

Propõe uma educação geral baseado na noção de que ela é a educação necessária para todos, desde os que seguirão cursos profissionais até os que terminarão sua educação formal nesse nível. Ela é uma educação igualmente útil para um e outro. O sentido de utilidade que enfatiza é oposto ao sentido de utilidades das doutrinas de educação corrente, que procuram direcionar o aluno para o mercado de trabalho, levá-lo a "ganhar a vida", ajustá-lo ao meio ambiente e às necessidades imediatas da sociedade. O sentido de utilidade que expressa é a do cultivo das virtudes intelectuais. As virtudes intelectuais são um bem em si mesma, e um bem para o fim último da vida que é a felicidade.

A distância que há entre uma e outra noção de utilidade, está na confusa determinação de meios e fins. Prosperidade, bens materiais, ajustamentos ao meio, não são bens em si mesmos, eles são meios e não fins da vida humana. As virtudes intelectuais são hábitos que resultam do treino do poder intelectual. Um intelecto disciplinado é um intelecto capaz de operar bem em qualquer campo ocupacional. Portanto, uma educação que consiste na cultivação das virtudes intelectuais é a mais útil, quer o estudante prossiga para a universidade ou não. Nesta perspectiva, Hutchins está retomando os mesmos pontos de Newman quando este afirma que, sendo o intelecto uma excelente parte de nós e seu cultivo tão importante, ele deve ser útil para o indivíduo e para todos ao seu redor. Não é uma utilidade em um sentido mecânico, mercantil e baixo, mas como um poder, um tesouro, um bem, uma bênção, primeiro para o indivíduo e, através dele, para toda a sociedade (Newman, 1959).

Sendo o propósito da educação geral a cultivação do

intelecto, a busca da sabedoria, ela deseja trabalhar o que há de comum entre os homens, e se interessa por sua característica essencial. Por isso mesmo, é uma educação apropriada para todas as épocas e todos os lugares. Não se configura uma noção de educação para um lugar ou tempo particular. Hutchins não deixa de considerar que a educação possa em algum sentido, voltar-se para particularidades locais, mas estas são vistas como pequenos detalhes. Sua convicção na educação geral para todos é claramente expressa neste quase silogismo: "Educação implica ensino. Ensino implica conhecimento. Conhecimento é verdade. A verdade é a mesma em todo lugar. Logo educação deve ser a mesma em todo lugar" (Hutchins, 1936b, p.66).

A Educação Geral tem como núcleo o estudo dos problemas permanentes, a reinterpretação das idéias básicas, num processo de contínua clarificação e refinamento de proposições. Essas proposições podem nunca estar estabelecidas no sentido em que estão as verdades matemáticas. O objetivo do estudo não é o de transformar indivíduos em homens práticos, mas a busca do conhecimento como um fim em si mesmo, o estabelecimento de padrões de criticismo, o esforço de distinguir entre o que é durável e o que é evanescente, e a possibilidade de exercer a verdadeira liberdade que é a possibilidade de pensar por si mesmo (Hutchins, 1968).

Hutchins entende que o estudo dos problemas permanentes podem ser apreendidos dos livros que através dos séculos obtiveram a dimensão dos clássicos. Um clássico é um livro que é contemporâneo em qualquer idade. Eles representam o

pensamento de líderes aceitos como clássicos em todo tempo e lugar e que continuam a enriquecer o pensamento humano, pois são vistos como autoridades morais e intelectuais. Eles cobrem cada área do conhecimento e contêm as idéias principais que têm direcionado a espécie humana. Eles permitem um modelo de excelência e é nessa tradição humanista universal que a educação geral deve ter suas raízes. Exemplificando Hutchins diz que Sócrates levanta questões que são tão urgentes hoje, quanto o foram no tempo em que Platão as escreveu. A República de Platão é básica para o entendimento da lei e igualmente importante para a educação do cidadão. A Física de Aristóteles que se refere à mudança e movimento na natureza, é fundamental para as ciências naturais e para a medicina (Hutchins, 1936b). Resgatando o conteúdo intelectual da educação, Hutchins não intenciona minimizar a importância das ciências empíricas, mas colocá-las em seu lugar apropriado e este é subordinado à perspectiva filosófica. O estudo da tradição humana dá ao aluno a consciência de seu lugar no mundo e leva-o ao desejo de contribuir para o aprimoramento social.

Hutchins deseja que o aluno inicie sua educação geral tão cedo quanto sua maturidade o permita, acredita que o aluno no final do segundo ano da "High School" já apresente essas condições. Assenta sua proposição de educação geral na convicção de que os jovens estão interessados em grandes idéias e em questões fundamentais, ao lado do interesse natural de ver esses trabalhos embasando os problemas de hoje. A propósito da atualidade dos Great Books, ele escreve: "aqueles que pensam que os Great Books são esteréis, áridos, distantes da vida real e

desprovidos de interesse contemporâneo, nunca leram estes livros ou não sabem como ensiná-los" (Hutchins, 1938, p.19). Aos críticos que afirmam ser os Great Books muito difíceis para os nossos alunos, Hutchins lembra que muitos deles foram escritos para pessoas comuns e não para professores.

(3)

Na obra de introdução da série dos Great Books (1952) Hutchins afirma querer as vozes da Grande Conversação (que é o questionamento sobre as grandes causas) sendo ouvidas novamente por todas as pessoas, porque acredita que elas possam auxiliá-los a aprender a viver melhor e diz: "Acreditamos ⁽⁴⁾ que progresso em educação depende da incorporação dessas idéias no mundo de hoje. Não pensamos que estes livros resolverão todos os nossos problemas, nem que são os únicos livros importantes para serem lidos. Acreditamos, no entanto, que eles possam lançar luzes em nossos problemas básicos porque mostram as origens de muitas de nossas mais sérias dificuldades. Pensamos que o espírito que eles representam e o hábito de mente que formam são mais necessários hoje do que o foram anteriormente" (Hutchins, 1952, p.13).

Hutchins e seus colaboradores não recomendam os Great Books como uma panacéia para todos os males, mas os tomam como um excelente instrumento de educação e como base necessária para a capacidade de julgamento. Dizem por exemplo que para entender de inflação e ter uma opinião mais acertada sobre o que

(3)

The Great Books Conversation é o livro introdutório da série dos Great Books publicada pela Enciclopédia Britânica em 1952. Ver relação da série de livros no Anexo 2.

(4)

Hutchins se refere a ele e aos editores da série.

pode e deve ser feito sobre ela, os Great Books não podem auxiliar, mas podem favorecer o domínio de um conhecimento histórico, político, moral, econômico e auxiliar no hábito de mente que são necessários para formar um válido julgamento sobre essa questão. Podem auxiliar a saber quais as informações a requerer e por isso ter melhores condições de trabalhar a questão (Hutchins, 1952).

Quanto à lista de os Great Books serem apenas com livros do mundo ocidental, Hutchins explica que é porque essa é a nossa tradição e que não há intenção de depreciar os livros orientais. Diz que quando for possível colocar as duas tradições juntas, teremos então uma lista dos Great Books do Mundo e aí poderemos ter a total unidade do conhecimento da humanidade ⁽⁵⁾. A lista apresentada pela série dos Great Books é tida por ele, como uma lista sujeita a erros de seleção, que deverá ser revisada à luz do criticismo.

O conteúdo dos livros deveria ser ensinado com ênfase nas idéias e não na gramática e o método adotado deve ser sempre o método socrático. Os Great Books são uma parte importante do currículo da educação geral, uma outra parte deve ser complementada pelas artes liberais - as artes de ler, escrever, pensar e falar e calcular. Hutchins não advoga o estudo do Trivium e Quadrivium como adotados na Idade Média nem o estudo das línguas clássicas grego e latim.

Hutchins esclarece que quando reivindica educação

(5)

Hutchins espera que alguém faça a série dos Great Books do mundo oriental.

liberal para todos, é porque essa educação nunca foi negada como a melhor, embora tenha sido sempre negada para muitos e oferecida para poucos (Hutchins, 1953a). Não deseja com isso que todos se tornem grandes filósofos, historiadores, cientistas ou artistas, mas que todos saibam real e propriamente ler, escrever, calcular e pensar por si mesmos sobre as questões fundamentais da sua vida e do seu tempo.

As artes liberais trabalham os dois atributos básicos do homem, a linguagem e a razão. A matemática lida com as questões da razão e a linguagem é trabalhada pela gramática, lógica e retórica. A Gramática, que é a análise científica da língua, analisa a natureza e a função da ambigüidade dos símbolos. Através dela é possível o entendimento do papel da ambigüidade nas metáforas da literatura imaginativa ou poética. Será entendido também, como a ambigüidade é controlada para fazer os símbolos expressarem idéias claras para os propósitos da exposição intelectual. A Gramática disciplina a mente e desenvolve a faculdade lógica.

A Lógica é a condição técnica sob a qual a razão é rigorosamente demonstrada. Está preocupada com a identificação de termos, proposições e silogismos. Ela examina as bases das definições, a validade e a ordem das proposições e a organização dos conjuntos de proposições dentro de uma exposição. As análises da gramática e da lógica não são dependentes uma das outras, mas são complementares.

A retórica é a instrução na eloqüência ou estudo das figuras do discurso. Trata da composição como um todo e distingue a composição retórica da composição prática e da

composição poética. Na categoria teórica ou intelectual ela faz a distinção de história e ciência.

Quando as artes liberais (gramática, retórica, lógica e matemática) são mal ensinadas, o resultado é uma educação pobre (Hutchins, 1937b). Hutchins acredita que, se o objetivo da educação é preparar para ações inteligentes, o currículo proposto, baseado nas artes liberais e na tradição intelectual do mundo ocidental, é o necessário.

ESPECIALIZAÇÃO

A questão da especialização é muito discutida por Hutchins. Para ele, a organização da universidade em departamentos tem feito muito para obstruir o entendimento como um todo. Eles têm quase que se tornado uma espécie de associação ou corporação. Os departamentos tendem a transformar os professores em especialistas. Como especialistas os professores procuram conhecer a área de sua especialização em profundidade cada vez mais intensa, deixando de lado a preocupação com o todo. Quanto mais "científico" se tornam seus membros, mais reconhecido e "produtivo" se torna o departamento. Os especialistas dos vários departamentos não só são incapazes de se entenderem como procuram manter um mito em suas especializações. A compreensão mútua não tem sido tomada em crédito, ao contrário, as especializações têm se multiplicado. Cada nova descoberta produz inúmeros novos especialistas e novas linhas de investigações. O progresso científico mostra que não haverá limites para essa

multiplicação.

Hutchins observa que, embora o contínuo progresso das ciências naturais e do avanço das tecnologias sejam necessários e desejáveis, este fator não pode confundir o propósito da educação. O propósito da educação não é dar ao aluno um conhecimento cada vez mais detalhado do mundo, mas fazê-lo entender o mundo e a si mesmo. A reverência que as ciências naturais têm inspirado é em grande parte a responsável pelo constante estreitamento da educação que a especialização tem causado nas últimas décadas (Hutchins, 1953b). Os professores, tornando-se especializados, não sabem ensinar a compreensão do todo para seus alunos. Por outro lado, em uma sociedade capitalista a preocupação primeira do sistema educacional é treinar os jovens em uma ocupação que lhe proporcione um meio de ganhar a vida. Como as ocupações na época atual se multiplicam vertiginosamente, a educação está constantemente tendo que organizar novos cursos para responder a essas necessidades. Esses cursos são preparados na maioria das vezes com caráter utilitarista e pouco tem a ver com conhecimento e com conteúdo intelectual. Na perspectiva de Hutchins, se não há conteúdo intelectual não há porque pertencer à educação formal. O treino necessário, pode ser dado pela própria atividade ocupacional após o indivíduo ter recebido a formação básica. Hutchins lista vários cursos que estavam sendo oferecidos pelo sistema educacional americano e que para ele, eram indignos de estarem alocados nos "colleges" - "cursos de porteiros no "Teacher College" de Columbia; curso de palhaço de circo na "Florida State

University", curso de esteticista no "Pasadena City College", curso de instrutor de auto escola na "University of California " (Hutchins, 1953, p.32).

Se, no entanto, a ocupação tem um conteúdo intelectual, mas que não pertence a ela mesma e sim a outras áreas, esse conteúdo deve ser obtido, no instituto que tem como ênfase esse conteúdo intelectual. Por exemplo: jornalismo não tem seu próprio conteúdo intelectual. É uma ocupação que precisa obter o conteúdo intelectual em várias outras áreas. A mesma situação acontece com o curso de professores. Ensinar não é em si mesmo uma disciplina. É uma atividade prática, um meio pelo qual o conteúdo de disciplinas é comunicado. Educação é uma disciplina dependente de outras disciplinas. A filosofia da educação é meramente uma filosofia moral e política, a psicologia da educação é uma psicologia da aprendizagem. A preparação de um bom professor deve ser: uma boa educação liberal, mais um substancial conhecimento da disciplina que vai lecionar e a prática em ensino sob supervisão.

A universidade dificilmente estará em condições de ensinar as peculiaridades do mercado de trabalho, e na proposição de Hutchins, não deve fazer esforço para tal. Primeiro, a universidade não tem condições de se manter atualizada com os mais recentes equipamentos, e mesmo se o tivesse, esse não é seu propósito principal. Seu propósito é ser uma comunidade que pensa sobre as mais fundamentais questões intelectuais e é a única instituição que tem esse propósito na sociedade. Segundo, os professores não estão engajados na rotina diária das ocupações e assim ficam defasadas dos últimos procedimentos. Mesmo se

estivessem exercendo conjuntamente a prática, não poderiam dominar a gama de diferentes procedimentos peculiares a cada empresa. Por outro lado um professor preocupado com as demandas da ocupação, teria sua mente voltada para isso (se ele quer desempenhar bem sua função) e não teria tempo para ser um bom professor.

As universidades portanto devem, do ponto de vista de Hutchins, limitar suas escolas profissionais para as disciplinas que tenham conteúdo intelectual em si mesmas. Embora a sociedade requeira especialistas, estes para o próprio bem da sociedade e deles mesmos, devem ser capazes de entrosamentos e de compreensão mútua e não se isolar em casulos próprios. Hutchins adverte que "não devemos nos impressionar com a objeção de que há tanto para se conhecer que ninguém pode conhecer mais do que um fragmento de um pequeno campo" (Hutchins, 1953b, p.46). Para ele, o de que cada ser humano realmente precisa é compreender as idéias fundamentais e a habilidade para se comunicar uns com outros, além do conhecimento do seu campo profissional.

Com essas referências Hutchins deseja que a universidade se ocupe do estudo profissional, tratando as suas proposições fundamentais e seus princípios gerais, e deixe de se preocupar com a prática (que é a preocupação com o específico e com a rotina) na qual vê o perigo da super-especialização e a ameaça da desintegração do conhecimento.

AUTONOMIA E LIBERDADE ACADÊMICA

Hutchins lembra que as universidades medievais tinham autonomia porque se mantinham independentes do lugar em que estavam sediadas. Como eram constituídas de uma corporação de alunos que queriam aprender e professores que queriam ensinar, não tinham muito problema em se mudarem de um lugar para o outro quando pressões de qualquer espécie ameaçavam sua autonomia. Elas não se viam como servas nem da Igreja, nem do Estado, muito embora vários de seus alunos se tornassem líderes das Igrejas e do Estado. As universidades medievais mantinham suas independências e não se colocavam como objetivos produzir tais líderes.

A universidade moderna perde sua independência quando se vê obrigada a justificar-se em termo de benefícios para a comunidade em que está inserida. A autonomia da universidade está relacionada com o propósito de sua criação. A universidade que é criada para servir aos propósitos do Estado, ou aos grupos religiosos, ou quaisquer outros grupos, naturalmente será dominada e administrada pelos representantes da instituição que a estabeleceu. Esses representantes não só administram com suas próprias normas, como também procuram controlar o pensamento geral da universidade. Quando os elementos da universidade, buscam uma maior liberdade de pensamento ou uma maior autonomia na administração, são normalmente dispensados.

A liberdade da universidade moderna em uma sociedade democrática está baseada na suposição de que as sociedades precisam de centros de pensamento independentes e de

criticismo para o seu progresso e mesmo para a sua sobrevivência. A liberdade acadêmica significa que a independência de pensamento é tão importante para a sociedade, que um intelectual não pode ser punido ou reprimido por possuir pontos de vista diferentes daqueles que possuem os que mantêm financeiramente a universidade (Hutchins, 1936b).

Para Hutchins, se o objetivo da universidade é a doutrinação do jovem, a doutrina do "ajustamento para o ambiente" e a "doutrina das necessidades imediatas" se tornam a base fundamental da pedagogia, pois elas defendem que a sociedade necessita mais imediatamente de cidadãos que tenham sido doutrinados com a opinião corrente. Elas vêem a universidade como lugar onde os jovens são familiarizados com a ideologia reinante e onde as atividades mais imediatamente úteis são desenvolvidas (Hutchins, 1953b).

Uma universidade que tem claro como propósito ser um centro intelectual e que estabeleça uma tradição que sustente esse conceito, terá sua autonomia garantida por suas próprias normas e liberdade acadêmica para seus professores.

Hutchins admite que a decisão sobre a verba para a universidade (quando ela vem de fontes externas) seja feita por critérios externos a ela, mas a determinação do que fazer com a verba dentro da própria universidade é uma decisão única e exclusivamente dela.

Autonomia e liberdade acadêmica andam juntas. Nas universidades devotadas para transmitir certas visões de verdade e mundo, a liberdade acadêmica é determinada dentro de uma

específica estrutura de referência. Já nas universidades que objetivam a investigação e a descoberta da verdade, a liberdade é a própria estrutura de referência. A distância entre essas duas noções de liberdade acadêmica está na transição de uma postura de instrução dogmática para a de cultivo do pensamento livre.

"Liberdade Acadêmica é uma garantia de que teremos os melhores resultados em educação e pesquisa se deixarmos sua direção para os educadores" (Hutchins, 1936b). Sem liberdade acadêmica uma universidade cessa de ser universidade para ser outra coisa como um partido político (Hutchins, 1968).

A capacidade de uma universidade atrair bons intelectuais está em uma dupla dependência, a dos bons salários, das facilidades para o trabalho como bibliotecas, laboratórios, ambiente e a da liberdade acadêmica que eles terão. Hutchins assume que nenhum professor competente tornaria sua classe em um centro de propaganda, objetivando doutrinar estudantes. Primeiro um professor competente está interessado na verdade e a verdade é buscada através da discussão dos diferentes pontos de vista. Segundo, o objetivo de um professor competente para a educação é educar seus alunos para pensarem por si mesmos, para serem autônomos e livres. Um professor competente utiliza-se do método da discussão e discussão envolve todas as partes de uma questão e todos os pontos de vista. Radicalismo é a falta de discussão que é o resultado da falta de liberdade. Hutchins argumenta que uma sociedade de homens livres depende de um diálogo aberto, da expressão de diferentes opiniões (Hutchins, 1968).

Em relação à Guerra Fria, Hutchins expõe que a preocupação não deveria ser se o professor é comunista ou não,

mas se ele é um professor competente, pois, sendo competente, ele não procurará doutrinar seus alunos com propaganda comunista. No entanto, como cidadão cada professor pode sustentar e professar qualquer ponto de vista político, econômico e religioso (Hutchins, 1955).

Em uma sociedade livre o princípio da liberdade acadêmica é análogo ao princípio da "livre expressão". Onde a liberdade acadêmica é abolida, é também abolida a liberdade de expressão da imprensa, à liberdade da religião, do discurso político etc. A sociedade passa de democrática para totalitária e a humanidade toda sofre uma perda severa - a perda da busca da sabedoria e da luz (Hutchins, 1943a).

A convicção de Hutchins de que a questão da liberdade acadêmica é uma questão de propósito está bastante clara nesta colocação

"se a sociedade acredita que pensamento independente e criticismo são essenciais para o seu progresso, se ela concebe que as universidades são centros para tais criticismos e que todo o sistema educacional está objetivado primeiramente para preparar o cidadão para pensar por si mesmo, então a liberdade acadêmica não será um problema, será um fato" (Hutchins, 1955, p.78).

O PROJETO DE HUTCHINS PARA A UNIVERSIDADE DE CHICAGO E SUA IMPLEMENTAÇÃO (1929-1951)

Hutchins assumiu a Reitoria da Universidade de Chicago, sucedendo o Dr. Max Mason, que em sua administração já

procurou instituir algumas alterações na universidade. Uma delas foi a inclusão da necessidade dos calouros cursarem artes, literatura e ciências antes de seguirem o curso profissionalizante. Também instituiu uma comissão para analisar a conveniência do sistema de créditos. Em 1928, ano anterior à administração de Hutchins, o relatório da Comissão propunha a eliminação do sistema de créditos e sua substituição por "exames compreensivos" (ou gerais).

Em 1929, quando assumiu, Hutchins ampliou o Plano de Reformulação da universidade, o qual ficou conhecido como "Hutchins Plan" e teve a duração de quase uma geração.

O objetivo fundamental desse plano foi o de eliminar o vocacionalismo, o anti-intelectualismo e a especialização no ensino e na pesquisa ao nível de graduação e restabelecer o ensino superior na sua concepção de educação geral. Ao longo dos anos o plano foi considerado pela crítica, como o mais abrangente experimento em educação geral na história da educação superior americana, e o exemplo de esforço prático em separar a educação geral da educação especializada (Stein, 1971).

Hutchins, no entanto, não se apresenta como um inovador e lembra que essa idéia já havia sido sustentada pelo primeiro Reitor da Universidade de Chicago em 1892 e que o conceito de que a educação especializada deveria ser precedida pela educação geral já era corrente no século XIX.

Hutchins não se concebia como um administrador apenas; desejou ser também um elaborador de política educacional. Para ele, a específica responsabilidade de um reitor é descobrir, clarificar e definir os fins de uma universidade ou seus

propósitos (1950b).

Em uma época de intensa concentração em especialização, Hutchins insiste em que o que o aluno deve saber fazer uma leitura crítica de sua realidade, pensar independentemente e encarar com maturidade as controvérsias de seu tempo. Em 1930, por ocasião da reorganização da universidade faz uma descrição do que seria um programa de educação geral. Esclarece, no entanto, que preferiria usar o termo educação liberal - "eu prefiro usar o termo educação liberal, mas parece que ele é tido hoje como muito controvertido" (Hutchins, 1938, p.19).

Hutchins iniciou sua administração por ocasião da grande depressão. Apesar das catástrofes econômicas e dos cortes em gastos educacionais, proclama que todos os indivíduos deveriam receber educação geral, tanto os que se interessavam em continuar seus estudos universitários como aqueles que não.

Para ele, as instituições de ensino americanas poderiam cumprir melhor sua função, se a preocupação do "college" fosse a educação básica e a da universidade a de formação profissional e o avanço do conhecimento; se o "college" desenvolvesse a tarefa de transmitir conhecimentos e a universidade a de adicionar conhecimentos.

O plano de reestruturação atingiu a universidade em pontos fundamentais: na organização estrutural, no objetivo básico, na composição do currículo, na metodologia de ensino e no sistema de avaliação. Uma nova composição dos outros graus de ensino foi também apresentada e a inter-relação destes,

principalmente da "High School" (o equivalente ao nosso 2o. grau) com o "college" (Faculdade de Ciências e Letras a nível de graduação) foi implementada.

Hutchins deixa claro no artigo "The Chicago Plan" (1933) que nenhuma das alterações é revolucionária ou altamente original e que não há a intenção de tentar algo novo, meramente por ser novo. As alterações se caracterizam como "experimentais" pelo fato de que o sucesso não é garantido. Lembra que as medidas tomadas são as aceitas e recomendadas pelo Conselho de Curadores da universidade. O plano representa o consenso da maioria dos integrantes da universidade. Não reputa o novo plano como o melhor, mas afirma ser ele uma prova de que em tempos difíceis (como aquele), em que os recursos para educação são os primeiros a escassear e os últimos a serem recolocados, é possível direcionar alguma atenção para o que é a tarefa de todos: melhorar a educação e desenvolver um programa de educação para a totalidade dos jovens (Hutchins, 1968).

A universidade passou a ter uma organização em "college" (graduação) e divisões: O "college" com o objetivo de educação geral e as divisões o de estudos avançados, pesquisas e o conferimento de graus acadêmicos (mestrado, doutorado). As divisões compreendiam 4 áreas: ciências biológicas, ciências físicas, ciências sociais e humanidades.

Para a execução do plano de educação geral, grandes dificuldades foram encontradas. A preparação dos professores para ensinar foi a principal. O enfoque da educação geral trouxe a compreensão de que o seu desenvolvimento não era possível numa organização de responsabilidades divididas e que o seu ensino era

para a unidade e entendimento.

Sua proposta de uma graduação baseada em educação geral para todos os jovens era vista como bastante democrática. A defesa, porém, de que só os que demonstrassem interesses científicos, eruditos ou escolásticos e que fossem capacitados para trabalhos intelectuais mais intensos deveriam continuar para a universidade, era atacada como uma proposta extremamente elitista. Hutchins se defendia afirmando que sua elite era intelectual e não financeira.

Na sua concepção o conferimento de um grau acadêmico deveria estar relacionado ao programa de estudos executado e não aos anos de escolarização, isto é, não deveria ser estabelecido que o grau deva ser feito em um número de anos determinado e a educação adaptada a esse número, pois nesse caso, o grau na verdade não é dado pela realização da educação, mas pela realização dos anos.

Fundamentado na afirmação de que o propósito da educação é mais importante do que o tempo que se passa nela, Hutchins critica a organização do sistema educacional que é de seis anos para a escola elementar, quatro anos para a "High School" (equivalente ao 2o. grau) e quatro anos de "college". Propõe uma organização não descrita em termos de tempo, mas definida em termos de propósitos e conteúdos.

Hutchins propõe uma interdependência entre os níveis e uma extensão da educação até o certificado de B.A. (Bachelor of Arts), que deveria ser conferido em reconhecimento a uma educação geral. Propõe que os primeiros anos de educação

elementar fossem devotados ao ensino das técnicas de comunicação, leitura, escrita, matemática, história, geografia, língua estrangeira, ciência, arte e música. Disciplinas que não pudessem ser entendidas sem experiências, não deveriam ser ensinadas até que as crianças adquirissem a experiência necessária. Após essa educação preparatória, os alunos seguiriam um curso de educação geral. Iniciaríamos este, com mais ou menos dezesseis anos e, para muitos, seria um grau terminal. Hutchins insiste em que somente os que apresentassem condições intelectuais é que deveriam entrar na universidade. Proclamava que a seleção para a universidade deveria ser baseada na capacidade intelectual e no desejo individual de prosseguir no desenvolvimento avançado do conhecimento conceitual, e dos princípios metafísicos do mundo natural e social.

A educação geral, no seu entendimento, deveria absorver a atenção do estudante entre as idades de dezesseis e vinte e dois anos, pois acredita que um aluno normal "possa completar um programa de educação geral em 4 anos" (Hutchins, 1936, p.18). O programa estabelecido é rigoroso e uniforme para todos os estudantes. Os alunos podem graduar-se antes ou depois desse tempo, dependendo unicamente de si mesmos. Hutchins constata que a maioria dos estudantes universitários são deficientes na habilidade de ler, escrever, falar e pensar. Observa que nada revela mais claramente a apatia e a negligência dos cursos de graduação do que o baixo número de bons livros lidos pelos alunos e a ausência nos currículos das disciplinas que favorecem o entendimento da tradição intelectual.

Segundo ele, a parte mais difícil que enfrentou,

foi a de definir um programa inteligente e defensável para uma educação geral, pois o sistema educacional americano ainda não havia trabalhado uma educação liberal e, portanto, não tinha ainda programação estabelecida. O grande problema que Hutchins vê nos currículos convencionais é que são desenvolvidos baseados no pressuposto de que a educação do estudante termina quando ele se gradua. Isso leva ao esforço de construir um currículo que cubra todas as "necessidades" e toda a educação de que ele precisará. O objetivo do "college" que propõe, é preparar o educando para uma contínua aprendizagem. Considera que, embora a preocupação de hoje seja um currículo exaustivo, a educação de nossos dias procura ser a mais fácil, a mais leve, a mais motivante e se assenta na suposição de que tudo o que é abstrato e teórico é difícil (Hutchins, 1936a). O jovem por sua vez não deve confundir estudo com lazer e deve estar ciente de que o estudo é um trabalho árduo.

Hutchins reconhece a extrema importância do elemento interesse na educação, destacando que o jovem só aprende quando está envolvido e interessado. O professor pode apenas orientar a aprendizagem, mas sem envolvimento e interesse não há aprendizagem. A arte de ensinar está em interessar os estudantes em coisas que espontaneamente não estariam interessados em aprender.

Hutchins eliminou o sistema de créditos da Universidade de Chicago. Em seu lugar instituiu exames gerais (ou compreensivos) que eram solicitados pelos alunos quando se sentissem preparados para eles. Os alunos podiam assim seguir

seus próprios ritmos. Os exames eram feitos por uma banca examinadora composta por elementos externos à universidade. Isto permitia aos alunos e professores maior liberdade de relacionamento e entrosamento nas questões intelectuais. Os exames eram oferecidos três ou quatro vezes ao ano, conforme o número de solicitações. Os alunos podiam repeti-los várias vezes. Para receber o B. A. o aluno deveria passar em sete exames gerais. Neles os alunos não precisavam satisfazer a nenhum professor mas expressar-se por si mesmos com clareza e precisão.

Com o sistema eletivo abolido da Universidade de Chicago, o programa de curso passou a ser uno e determinado por profissionais da educação. Cada curso que fazia parte do currículo era discutido por todo o grupo de professores. Os cursos eram determinados com o objetivo de introduzir o estudante no mundo das idéias e o esforço era o de levar o aluno a dominar os fundamentos sobre os quais o conhecimento deve estar baseado.

Hutchins acredita que o sistema eletivo significa para o aluno que a educação está para servir aos seus interesses e que os cursos devem ser montados para satisfazê-los. Para o professor o sistema eletivo representa a condição de oferecer cursos de acordo com sua disposição. Em um e outro caso, a liberdade é usada como um fim em si mesma. O aluno se defronta, então, com uma enorme miscelânea de cursos todos tomados como de real importância para sua formação.

Os jogos intercolégiais foram também abolidos, para criar uma atmosfera mais intelectual do que esportiva. Hutchins não queria com isso diminuir a importância dos exercícios físicos para a saúde, nem depreciar os jogos como recreação.

Apenas não queria ver o propósito da universidade confundido nos seus fins.

Com a reestruturação, foi facultada aos alunos a assistência às aulas e aos encontros semanais. O professor não exercia mais controle sobre a presença dos alunos.

Quanto ao método de ensino. Hutchins considera que discussão, discurso, diálogo, crítica e questionamento, constituem os meios essenciais e os verdadeiros métodos de instrução. O método apropriado para o entendimento é a maiêutica socrática. Para ele, Sócrates permanece ainda como o modelo de professor, porque procura trazer o conhecimento à mente de seu interlocutor. "Sócrates colhia opiniões, levantava questões, clarificava termos e idéias. Tudo o que era requerido aos que tomavam parte nessa "conversa" era que tentassem pensar e entender uns aos outros. Eles não tinham que concordar com Sócrates nem antes, nem depois. Se houvesse alguma concordância era baseada apenas na livre convicção" (Hutchins, 1967, p.322). Da mesma forma os professores devem trabalhar junto aos alunos para trazê-los a uma resposta racional as questões feitas a eles.

Em resumo, as principais alterações provocadas pelo novo Plano da Universidade de Chicago foram:

- 1) abolição total da fase vocacionalista.
- 2) organização da universidade em "college" e divisões.
- 3) organização do "college" fundamentada na educação geral.
- 4) a nova composição da educação geral baseada nas

artes liberais e nos Great Books.

- 5) entrada dos alunos no "college" a partir do segundo ano do 2o. Grau, ou seja, a incorporação dos dois últimos anos da "High School" aos dois primeiros do "college".
 - 6) respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada aluno.
 - 7) desenvolvimento do programa de educação geral em mais ou menos quatro anos.
 - 8) o grau de B. A. para educação geral.
 - 9) abolição dos cursos eletivos e do sistema de créditos.
 - 10) currículo unificado.
 - 11) adoção de exames gerais ou compreensivos.
 - 12) abolição da obrigatoriedade de assistência às aulas.
 - 13) extinção dos jogos intercolégiais.
 - 14) adoção do método socrático de ensino.
 - 15) instituição de escolas ou institutos profissionais após o "college" com mais ou menos três anos de duração.
 - 16) institutos de pesquisa prática e de treino técnico a parte da universidade.
 - 17) constituição do corpo docente voltada para o ensino e pesquisa básica.
 - 18) interdisciplinaridade e cooperação entre os campos de conhecimento.
- A proposição do novo plano favoreceu uma

consciência à própria universidade quanto à sua responsabilidade como um todo, na preparação de professores. Usualmente essa preparação era delegada à Escola de Educação, o que resultava em uma diminuição da responsabilidade de todos os outros departamentos e num impedimento do Departamento de Educação de se voltar para o seu próprio campo - a ciência da educação. Através do reconhecimento que a educação de professor é um dever de toda a universidade, foi abolida a Escola de Educação e criado um Comitê Universitário para a Preparação de Professores, composto de representantes de todas as Divisões e Escolas. O objetivo não era mais o de treinar professores mas o de estudar a educação. O programa do curso limitou os elementos vocacionais para os limites solicitados por lei. A administração comum e o propósito comum resultaram em uma união para o bem do estudante e dos departamentos entre si. O departamento de educação tornou-se parte da Divisão de Ciências Sociais.

Dell (1978), um ex-aluno de Chicago por ocasião da reestruturação dos departamentos nas quatro divisões diz que ela "forçou uma confrontação de disciplinas e o diálogo entre professores e alunos era especialmente intenso. Estávamos todos expostos para as mesmas idéias no curso de educação geral. Naturalmente diferentes interpretações existiam. O debate era desenvolvido dentro de fraternidade e se prolongavam onde quer que os alunos estivessem: bibliotecas, clube acadêmico, disco-clube, área residencial. A razão da continuidade é que falávamos uma mesma linguagem" (p.51).

Sayvetz (1978), outro ex-aluno, relata que o

interesse dos alunos pelas leituras, discussões e assistência às conferências era imenso. "Os alunos de Chicago já estavam sendo conhecidos como os alunos que, em conversações diárias, discutiam Platão, Aristóteles, Lucrecíous, Lavoisier, Adam Smith, Karl Marx" (p.4). Testemunha, também, que alunos excepcionalmente capazes eram atraídos para a universidade, por causa do Novo Plano.

Cramer (1978) comenta a liderança e o talento de Hutchins como administrador e condutor de um currículo de artes liberais integrado e genuíno e diz: "Os encontros semanais aconteciam em um ambiente de coleguismo, generosidade, e vitalidade, completamente diferente da pressão acadêmica exercida por outros cursos" (p.10). Pra ele os cursos multidimensionais levavam um grupo de intelectuais a trabalharem noções, fatos, habilidade, música, história, filosofia, lógica, retórica e outros campos da literatura ao lado do campo da especialidade escolhida.

LIBERDADE ACADÊMICA E LIBERDADE DE EXPRESSÃO NA UNIVERSIDADE DE CHICAGO

Hutchins lutou com coragem e determinação na defesa da liberdade de expressão dentro da vida acadêmica e na sociedade como um todo e empreendeu grande esforço em fazer as pessoas pensarem como ele.

Durante seu período na Universidade de Chicago, Hutchins favoreceu um grande pluralismo. Grupos minoritários

pertenceram a ela tanto como membro como estudante. Assegurava que muitos jovens eram impedidos de uma educação superior por barreiras econômicas, religiosas, ou raciais, e procurou fazer com que estas não fossem o empecilho para o desenvolvimento intelectual desses jovens. Dizia serem as barreiras raciais (judeus, negros) indefensáveis e as religiosas e econômicas indesculpáveis.

Ao longo do seu período foi, por diversas vezes, acusado por outras universidades por aceitar professores comunistas e conduzir atividades subversivas. Respondia a todas com determinação fundamentada na defesa da absoluta e completa liberdade de pensamento da necessidade de criticismo. Considerava que a política de repressão de idéias não podia dar bons resultados. A alternativa contra essa tendência era o caminho da educação dialogada, da aprendizagem genuína e da crença nos princípios e práticas da democracia .

Acreditava que a preocupação de uma universidade não deveria ser se o professor é comunista, mas se ele é competente. Um professor competente sabe bem a sua matéria e suas responsabilidades. Um professor verdadeiro (como Sócrates) procura encorajar seus alunos a usar sua inteligência e a alcançar suas conclusões. Se um professor procura doutrinar seus alunos, é porque ele é incompetente. Professores incompetentes não devem ter lugar num centro de desenvolvimento intelectual, e numa "comunidade" intelectual.

Hutchins foi um democrata na sua administração. Exigia apenas duas coisas de seus professores: inteligência e coragem. Não se importava com credos ou raça, somente com a

capacidade intelectual. Dizia não ter dúvidas que o problema atual da liberdade acadêmica era o resultado da guerra fria e o pânico desta. Parafraseando Chafee dizia: "Liberdade de discurso pertence ao povo que é livre do medo" (1957, p.79).

Via que a liberdade acadêmica de nossos dias, oscila porque há um medo grande das idéias. É uma falsa liberdade acadêmica, dada de acordo com alguns propósitos estabelecidos por critérios outros que não o da independência do pensar e agir. Dizia "onde se pode encontrar a maior liberdade de expressão, pode se encontrar uma sociedade superior" (Hutchins, 1957, p.77).

Hutchins praticava o que pregava e colocava. "Se algum professor quer mostrar, como alguns dos meus colegas o querem, que a lei da contradição tem sido revogada pelos avanços da moderna sociedade científica, eu o encorajaria" (1951, p.98).

Desde o começo de sua gestão, procurou defender ao lado da liberdade acadêmica, bons salários para os professores. Mesmo a crise econômica por que passava a sociedade americana, demovia-o de seu argumento de que não era abaixando o "status" do professor, nem reduzindo seu salário, nem cortando as verbas da educação que se contornaria a crise. Advogava que a decisão sobre os gastos da verba educacional devia estar nas mãos dos educadores e que os salários de todos os professores deveriam ser dobrados, não porque todos os professores o mereciam, mas porque somente dessa forma a educação poderia atrair os melhores para ela (Hutchins, 1936b).

Para Hutchins os educadores nos EUA têm sido desviado da preocupação com educação, pois têm sido obrigados a

buscar dinheiro primeiro, último e sempre. Nessa busca, os educadores supõem erroneamente que verbas só podem ser obtidas se suas atividades se harmonizem com os interesses dos financiadores. Para ele, homens de negócios só entendem de perdas e ganhos e folhas de balanço. Cabe aos educadores mostrar que o padrão da educação deve ser julgado por outros propósitos, que a necessidade financeira da educação deve ser identificada com a necessidade moral, intelectual e espiritual do país.

A exemplo disso, Hutchins demonstrou grande capacidade em levantar fundos para a universidade, triplicando sua receita durante os anos em que foi Reitor. Nunca deixou seus princípios para aceitar pressões de possíveis suporte financeiros (Stein, 1972, p.215). Durante seu período, a universidade foi a 4a. mais rica do país e a 6a. em número de alunos (13.000 alunos).

Por volta de 1937, um doador americano ofereceu uma soma vultuosa para a Universidade de Chicago iniciar uma escola de engenharia. Hutchins e o Conselho entendiam que uma tal escola deveria pertencer à Divisão de Física. A idéia não foi aceita pelo doador que desejava uma escola separada, como uma entidade autônoma. Hutchins recusou-se a ter um Instituto de Engenharia para treino e pesquisa. A incomparável soma de 34 milhões de dólares foi então designada para a Universidade de NorthWestern. Esta quantia é, ainda hoje, a maior soma doada por particular a uma universidade. No entanto, para Hutchins era mais importante manter seus princípios de que a universidade tem como função preocupar-se mais com conhecimento que com treino técnico (Stein, 1972, p.225).

Sua preocupação com liberdade acadêmica era comparada à sua preocupação com liberdade de imprensa. Reconhecia-os como princípios congêneres em uma sociedade livre, e contribuiu para um maior estudo dessa questão.

Na sua visão, a imprensa é em si mesma uma tremenda força educacional, com grande poder sobre as mentes.

Em 1944 foi instituída pela Universidade de Chicago e pelo Time, uma comissão sobre a liberdade de imprensa, que durante dois anos investigaram a liberdade de expressão no rádio, televisão, cinema, jornal, revista e livros. Trabalharam tendo como base a premissa: "Uma comunidade livre é aquela onde há a mais alta participação política de todos os seus membros. Participação política requer participação intelectual. Participação intelectual é impossível sem a livre comunicação" (Hutchins, 1934, p.1).

Em 1946 foi publicado o relatório final da comissão com o título "A Free and Responsible Press". Ele estabelecia que a liberdade de imprensa na América estava em perigo. Sua principal recomendação era a de que qualquer agência que representasse as ambições do povo americano, através da sua imprensa, deveria fazer a adequação das suas produções com as aspirações do povo. O relatório foi condenado por toda a imprensa e seus membros acusados de comunistas. Porém, à medida que veio a ser mais difundido e conhecido ganhou inúmeros admiradores e foi incluído a partir da data de sua publicação, como leitura necessária nas escolas de jornalismo (Stein, 1972, p.169).

Do ponto de vista de Hutchins, a Universidade de

Chicago, desde a sua fundação, tem se distinguido das outras instituições em algumas características.

A - Uma primeira característica é a sua dedicação à investigação. Desde seu início a universidade evidenciou-se como uma instituição voltada para o avanço do conhecimento. Sua história revela que, quando seu primeiro reitor, Mr. Harper, em 1892 foi convidado para assumir a direção da universidade, ele deixou claro que não tinha interesse no trabalho se seus fundadores estivessem propondo apenas um outro "college". No entanto, se o propósito era estabelecer uma grande universidade, ele estava preparado para devotar sua vida para ela. O caráter com que a universidade de Chicago foi instituída mostrou que ela não era apenas mais uma instituição para a instrução do jovem, mas uma instituição para o avanço do conhecimento.

Esse espírito tem influenciado o ensino da universidade. A nova visão do objetivo e métodos para a universidade influenciou uma reavaliação das outras instituições educacionais superiores americanas. Desde então a universidade vem se despontando como inovadora. O novo plano apresentado, justifica Hutchins, não vem, assim, violar um sereno curso de acontecimentos. Ele é o resultado desse espírito de investigação em educação e não será a última palavra sobre esses questionamentos. A tradição dessa universidade a impelirá para a contínua investigação (Hutchins, 1931).

B - A investigação que se desenvolveu na Universidade de Chicago caracterizou-se por uma investigação livre. A universidade sempre gozou de uma independência externa e

interna. Externamente, ela tem sido livre da dominação estadual e municipal e da dominação religiosa. A organização religiosa que a fundou, voluntariamente renunciou ao seu controle formal. Internamente a liberdade de pensamento, ensino, discussão tem sido garantida por seus reitores, conselho de curadores, e corpo docente, quer em épocas de penúria ou prosperidade, criticismo ou pressão (Hutchins, 1968).

A confiança na independência continuou no novo esquema educacional. Aos alunos a Universidade de Chicago apresenta "o reino da aprendizagem para ser explorado". Ele não está obrigado a fazer nada e pode exercer sua liberdade para aprender. Quando o aluno entra para a Universidade de Chicago, ele deixa de ser ensinado para começar a aprender. Sua educação depende única e exclusivamente de si mesmo. Ele não tem que aceitar a visão de seus professores ou se adaptar a qualquer sistema social, religioso ou político. "A universidade acredita em independência para todos como para si mesma" (Hutchins, 1968, p.163).

C - Outra característica da Universidade de Chicago é seu entusiasmo. Ela entusiasticamente aceita e desenvolve novas idéias e não deseja ser convencional. Participa do empreendimento de todo o tipo que esteja voltado para o avanço do bem-estar da comunidade e da humanidade. Seu interesse em idéias a tem preservado de se tornar uma cidadela fechada em si mesma. Quando a produção das investigações mostram que algo deve ser feito, ele é feito, mesmo contra interesses estabelecidos, como foi o caso da abolição do sistema de créditos.

D - Uma quarta característica é, na expressão de Hutchins, "sua perpétua concordância com cardeal Newman sobre o objetivo intelectual e não moral da universidade" (Hutchins, 1968, p.164). É somente na universidade (como instituição) que intelectuais e alunos podem desenvolver e exercitar um rigoroso treino intelectual. A universidade solicita um padrão de realização intelectual que só pode ser alcançado através das qualidades que são normalmente chamadas "caráter". Caráter é o inevitável pré-requisito e o inevitável resultado do treino intelectual. A universidade por seu treino intelectual possibilita as qualidades para liderança. Essas qualidades são fundamentalmente a devoção para a verdade, a coragem de ser independente, o interesse na comunidade e em novas idéias. Hutchins aponta que a falta dessa liderança tem levado o mundo todo à desesperança.

Hutchins acreditou que outras universidades pudessem seguir a experiência da Universidade de Chicago, mas isso não aconteceu. Nem seu plano para a universidade foi totalmente desenvolvido. Um dos mais sérios problemas que encontrou para realizá-lo, foi a ausência das verbas que vinham através das competições inter-colegiais e das que vinham para os "projetos de extensão" das escolas profissionais (Harris, 1970). Entre os professores e alunos não havia objeções quanto a função intelectual da universidade proposta por Hutchins.

Quando se retirou da Universidade de Chicago, Hutchins estava desiludido com a organização das universidades e "colleges" americanos para responder à sua real função e

solucionar a crise cultural que está a ameaçar a civilização ocidental. Sua convicção quanto à urgência da reorganização do ensino superior, tornou-se mais contundente. Hutchins acreditava que, se os "colleges" e universidades não podiam realizar essa tarefa, outra instituição livre da preocupação imediatista tinha que responder a ela. Com o suporte financeiro do "Fund for the Republic" ele fundou o Centro para o Estudo das Instituições Democráticas em 1954 em Santa Bárbara, Califórnia. Os objetivos do Centro, eram iluminar com estudos básicos os problemas do mundo contemporâneo, promover debates sobre as questões da educação pública ⁽⁶⁾, estabelecer o papel da educação para uma sociedade livre e contribuir para a criação de uma sociedade democrática. Hutchins foi o diretor executivo do Centro até 1975 e morreu no ano de 1977.

Uma versão mais "pura" do plano de educação geral de Hutchins foi adotado em St. John's College em Annapolis, Maryland. Outros "colleges" também desenvolveram esse esquema como o Shimer College, St. Mary's College of California, Montieh College of Waine State University, e o General Program of Liberal Education of Notre Dame.

Segundo Stein (1942), após a partida de Hutchins, a Universidade de Chicago deteriorou muito na sua condição de liderança intelectual.

(6)

O Centro até hoje promove seminários, congressos, encontros, tendo sempre como tema as preocupações dos seus objetivos.

O PROJETO DE EDUCAÇÃO GERAL DO ST. JOHN'S COLLEGE

Foi em St. John's College que a teoria educacional de Hutchins pode ser desenvolvida na sua mais pura forma. St. John's já era um "college" voltado para a educação liberal, conhecido por seu interesse nos princípios de virtude, conhecimento e literatura útil. Era, na década de 30, o terceiro mais antigo "college" americano para rapazes.

Por volta de 1938, o "college" estava passando por grandes dificuldades econômicas e sofria as conseqüências destas. Os professores estavam mal pagos e os alunos começavam a deixá-lo. Num período de dez anos, três reitores haviam passado por ele. A moral dos professores estava em baixa.

Por essa ocasião, Hutchins já era conhecido como um eminente defensor da educação liberal e um habilidoso levantador de fundos econômicos. Saint John's convidou-o, então, para Presidente do Conselho Diretor. Hutchins encontrou nessa oportunidade o real espaço para desenvolver toda a sua teoria educacional. Seu plano foi executado com o auxílio de M. Adler, Scott Buchanan e Stringfellow Bar.

Buchanan e Stringfellow já vinham trabalhando com os Great Books desde os anos 30 nas Universidade de Virgínia e estavam colaborando com Hutchins e Adler na Universidade de Chicago no desenvolvimento do programa de artes liberais.

O programa como Hutchins concebeu foi iniciado em St. John's College em 1939, como opcional para os calouros. Neste primeiro ano apenas vinte e dois alunos se matricularam no novo programa. O sistema optativo foi mantido no início e após

quatro anos o novo programa estava totalmente implementado, sendo o currículo totalmente prescrito para todos os alunos, Não havia obrigatoriedade de assistência às aulas, não havia jogos de futebol. O curso estava dividido em quatro partes: no primeiro ano os alunos trabalhavam o período alexandrino; no segundo ano era tratada a Idade Média; no terceiro ano era estudado o século XVIII e; no quarto ano, o mundo contemporâneo.

O currículo era composto ainda por cinco horas semanais de língua e matemática, quatro horas semanais em seminários, três horas em laboratórios e uma ou duas horas por semana em tópicos especiais de artes liberais. O programa curricular incluía uma lista de 126 clássicos do mundo ocidental (Ver Anexo 3). Os Great Books eram lidos em ordem cronológica, não por razões históricas mas por conveniência. Também não era dada atenção para o contexto histórico do livro ou para a parte gramatical. Os livros eram lidos para a interpretação das idéias. Para os professores de St. John's o contexto histórico dessas obras não auxiliava para a apreensão da intenção central.

Um livro era incluído na lista dos Great Books, quando preenchiam os seguintes critérios:

- . havia sido lido pelo maior número de pessoas de época para época;
- . permitia um maior número de interpretações, sem possíveis confusões entre elas;
- . levantava questões sobre os grandes temas do pensamento humano;
- . era um trabalho de arte com grande

inteligibilidade e com estilo que despertasse e disciplinasse a mente só pela sua forma;

- era uma obra prima das artes liberais, cujo autor tinha sido, ou era, um mestre do pensamento e imaginação e seus escritos tinham cumprido fielmente os objetivos dessa arte.

O impacto causado por St. John's no sistema educacional americano foi (e ainda é) de grandes proporções. Ele tornou-se um importante símbolo no debate entre progressistas e conservadores.

Seu Diretor Barr dizia que "preparava seus alunos para estarem desajustados no mundo" (Barr, 1974, p.35). Essa afirmação tem procedência uma vez que para ele o mundo estava espoliado pelo barbarismo moderno, obscurecido pelas estreitas especializações e contaminado pelo carreirismo.

Barr, que lecionou treze anos no sistema de ensino eletivo e dez no sistema de St. John's, considera mais estimulante e útil o programa de St. John's. Para ele, a diferença entre os dois programas está nos propósitos. O sistema eletivo está principalmente preocupado em oferecer cursos em campos que forneçam informações. O programa de St. John's é um programa voltado para as virtudes intelectuais. É um programa desenvolvido através das artes liberais, porque a prática destas liberta o intelecto humano. Os alunos aprendem a usar as artes do Trivium em suas exposições, trabalhos e discussão dos Great Books" (Barr, 1974, p.35).

Barr diz ainda que um dos nefastos efeitos da revolução industrial foi o de convencer as pessoas

(principalmente alunos e professores) de que eles são intelectualmente superiores aos seus ancestrais. Em St. John's os alunos aprendem o valor da herança cultural, e a refletir os problemas básicos da humanidade que se apresentam em todas as épocas.

St. John's continua inalterado por mais de meio século. Um segundo "campus" foi aberto em Santa Fé, Novo México, em 1964. Suas realizações não podem ser medidas por padrões convencionais. Seus professores não podem ser avaliados pelo número de publicações, pesquisas ou títulos que possuem. Eles são requeridos para ser competentes em todas as áreas do currículo - de laboratório à música (Riesman, 1974b).

Para Riesman (1974a) quando os professores começam a lecionar em St. John's, eles também param de ensinar para começar a aprender. John Dewey ⁽⁷⁾ fez severas críticas à St. John's através do periódico Fortune. Acusou St. John's de ser uma ameaça para um novo autoritarismo na educação americana. Condenou a pretensão de educar através de uma lista de cem livros sem uma contínua aplicação da ciência. St. John's clarificou a Dewey que metade do curso era devotado à aprendizagem da ciência e matemática como uma necessidade para entender e ordenar o mundo moderno.

Em 1950, o St. John's College passou a ser misto, porém o número de estudantes nunca passou de 375. Seu objetivo era o de não perder o sentido de comunidade e a educação de massa era vista como uma contradição em termos.

(7)

Citado por Riesman, 1974.

Riesman (1974b) ainda relata que a vida dos estudantes em St. John's era a mais normal possível. Nos fins de semana os alunos tinham uma vida social, em nada discrepante de qualquer outro "college", dançavam, bebiam, fumavam (os "colleges" são residenciais). Porém na 2a. feira os alunos assumiam a seriedade do programa.

Buchanan, em 1950, enquanto Reitor propôs que fossem incluídas na listagem de livros as obras clássicas do mundo oriental. A proposta foi recusada por todo o corpo docente.

Um estudo sobre o impacto do programa de St. John's foi desenvolvido pela Fundação Ford em 1955. Um vasto questionário foi enviado para 600 ex-alunos. Desses um terço respondeu. 75% dos respondentes se opuseram à possibilidade de se introduzirem cursos eletivos. 30% expressaram completa satisfação com a ênfase do programa. A grande maioria considerou bom o programa e seis ex-alunos se manifestaram negativamente a ele. O ponto crítico foram as aulas de laboratório. 105 dos respondentes disseram que elas eram insatisfatórias. A grande maioria enfatizou a necessidade de maior ênfase na escrita.

Na opinião de Riesman (1974b) o programa é notável. Está fundamentado na crença radical da habilidade da educação liberal de ensinar homens e mulheres a pensar por si mesmos e a tornarem-se conscientes de suas obrigações sociais e morais. "Tem personificado uma visão e adotado uma dialética da cultura, porque ela é tida como para ser criticada. Tem mantido vivo o ideal das artes liberais e uma preocupação com a experiência intelectual na sua forma pura. Tem sido um estímulo para todo o

ensino superior e uma declaração sobre como o homem deve viver" (p.63).

Segundo Levine (1985) St. John's hoje, recebe alunos de todas as partes do país e estes são altamente selecionados. Muitos são transferidos, mesmo tendo que reiniciar o programa desde o primeiro ano. Grande número de professores se inscrevem para lecionar em St. John's, apesar do salário ser baseado em antiguidade na escola e serem solicitados para ensinar todas as áreas do curriculum, desde língua até laboratório. Para Levine, St. John's prova que um currículo de graduação voltado inteiramente para educação geral e organizado sem disciplinas eletivas, pode não apenas sobreviver as isomórficas tendências da maioria dos "colleges" e universidades, como também prosperar.

3a. PARTE

AS CRÍTICAS AO PENSAMENTO DE HUTCHINS
E AS IMPLICAÇÕES DE SEU PENSAMENTO
PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

C A P Í T U L O V I .

AS CRÍTICAS AO PENSAMENTO DE HUTCHINS

Muitas críticas foram feitas a Hutchins nos aspectos filosóficos, educacionais ou políticos de seu pensamento. É importante discorrer sobre as críticas e na medida da possibilidade incluir as respostas dadas a elas pelo próprio Hutchins.

Hutchins foi principalmente acusado de tomista, aristotelista, reacionário, fascista, comunista, educador ditatorial, elitista e inimigo da ciência.

A conclusão de Hutchins de que a Teologia não podia mais unificar a universidade não agradou aos católicos. Para eles a educação não podia ser determinada somente pela metafísica, "mas pela razão guiada pela fé, e pela metafísica iluminada pela Teologia" (Byrns, 1940, p.115).

Para Meyer (1937), Hutchins estava fora da realidade ao propor a separação entre o intelecto e a experiência, pois é precisamente o oposto a real necessidade. É imperioso um mais profundo entendimento dos métodos científicos e da descoberta e relaciona-los com o pensamento político e social.

O Reitor da Universidade de Harvard, James B. Conant (1938) debatia com Hutchins quanto às vantagens de seu ponto de vista medieval. Conant não estava convencido de que a metafísica se aplicava às instituições modernas.

O ataque à metafísica como a melhor base para o estudo universitário, encontrava eco na própria Universidade de

Chicago. William Crocker e Otis W. Caldwell (1937) questionavam se a metafísica, com suas especulativas e incertas alegações, era uma premissa superior ao corpo de conhecimentos provado e acumulado das leis do universo vindas da investigação indutiva.

Malcom Sharp (1937) solicitava cuidado com o fanatismo e o exagero da proposta metafísica de Hutchins. Dizia haver somente um limitado tempo para o estudante estar na instituição; assim, os problemas a serem estudados deveriam ser muito bem selecionados.

Frank Meyer (1947) recusava o postulado de Hutchins de que a metafísica (no sentido usado por ele) incluía todas as filosofias. Declarava que o sistema de educação de Hutchins não era baseado em nenhuma filosofia, mas sobre uma metafísica que subordinava as ciências a seus princípios. Não era a escolha de um ponto de vista filosófico, mas a imposição de uma visão autoritária na universidade, que eliminaria a ciência real, as corajosas investigações e, com elas, a verdadeira educação.

William Ogburn (1940) considerou muitos dos propósitos de Hutchins admiráveis, mas tinha três reservas. Primeiro, o treino do intelecto é realmente treino em ciência e não pode ser feito propriamente sem a coleta de dados ou fatos. Segundo, o intelecto não pode existir por si mesmo, está intimamente associado a emoções, e o melhor suporte emocional para a mente é a coleta de dados e evidência. A menos que este procedimento seja treinado, o bonito intelecto literário fracassará nos negócios. Terceiro, o treino de personalidade não é enfatizado pelo amor ao intelecto de Hutchins. Ogburn frisava

que os pais estavam mais interessados nos "colleges" para treinar a personalidade e não o intelecto.

John Dewey (1937) reviu a obra de Hutchins "The Higher Learning in America", durante os anos de 1936 e 1937 e publicou sua crítica no periódico The Social Frontier em janeiro de 1937, apresentando-a em quatro pontos:

- . "O Plano de Hutchins é autoritário. Nenhum esquema baseado na existência dos primeiros princípios, com sua dependente hierarquia de princípios subsidiários escapa ao autoritarismo por chamá-los verdadeiros princípios".
- . "Hutchins é anti-cientista. Seu desprezo pela ciência como meramente empírica talvez seja explicado pela sua completa aceitação da doutrina da disciplina formal. No entanto, é difícil explicar seu completo descuido das ciências naturais em seu esquema educacional, a não ser pelas possíveis limitações de sua educação"
- . "O mundo de Hutchins é estático. Apela constantemente para Platão, Aristóteles e S. Tomás, mas as ciências têm mudado enormemente, não somente no método mas também nos resultados. Desde que nós existimos em um meio social diferente, não se pode esperar que as idéias de Platão, Aristóteles e S. Tomás, façam para a situação presente o que fizeram

para a era grega e medieval".

- "As proposições de Hutchins são isolacionistas. A forma de evitar que o ensino superior esteja pressionado pelas necessidades imediatas e transitórias, não é o 'retiro monástico'. O ensino superior deve estar o mais próximo de nosso mundo contemporâneo, ao invés de estar segregado da vida contemporânea" (p.167-169).

Hutchins respondeu através do mesmo periódico, no mês seguinte. Fazendo uso de sua peculiar maneira satírica, Hutchins declarou-se incapaz de responder "em sentido real porque Dewey tinha relatado suas posições de tal forma, como para levá-lo a pensar que ele (Hutchins) não sabia escrever, e tinha estabelecido as suas de forma a levá-lo a suspeitar que ele (Hutchins) não podia ler" (1937, p.137). Em nenhuma parte, argumentava Hutchins havia ele escrito que princípios estavam acima de questões. Pelo contrário especificamente apontava que "pesquisa no sentido de desenvolvimento, elaboração e refinamento dos princípios, junto com a coleta e uso de material empírico para auxiliar nesse processo, é uma das mais altas atividades de uma Universidade e uma na qual seus professores devem estar engajados" (1937, p.138).

Hutchins desafiou Dewey perguntando se ele procurava com isso dizer que não havia de todo uma tendência metafísica. E se isto fosse, seria porque não há uma tal coisa como metafísica ou porque não existem metafísicos? Uma Universidade se torna mais ou menos autoritária quando filosofia é adicionada ao currículo nas ciências naturais e sociais? E diz:

"Como um problema de fato, fascismo, é uma consequência da ausência da filosofia. É possível somente no contexto da desorganização da análise e da dilaceração da tradição e da disciplina intelectual, através da pressão das questões imediatas e práticas" (Hutchins, 1937, p.139)

A respeito da crítica aos "anciões", Hutchins se utilizou de uma citação de Aristóteles para mostrar que de fato eles se importavam com a experiência e a ciência. "A verdade em questões práticas é discernida dos fatos da vida" (Ethics). Para ele, as visões de Dewey podiam ser explicadas por Dewey pensar que ainda combatia a filosofia germânica do século XIX e apresentou suas argumentações.

Dewey replicou em março de 1937 através do mesmo periódico. Dizia que Hutchins não havia nem rejeitado a posição que ele lhe atribuía, nem desejava defendê-la. Ao invés escolheu adotar a técnica da "retórica legal". No entanto, concordou que Hutchins não havia dito que as primeiras verdades são "iguais e eternas", mas que Platão, Aristóteles e S. Tomás o haviam dito. Dewey ainda reafirmou a posição autoritária da estruturação metafísica da Universidade, dizendo ser ela tão autoritária quanto outras não constituídas dessa forma. Terminou sua argumentação dizendo que o tom e a substância da resposta de Hutchins levavam-no a supor que Hutchins não estava levantando nenhuma questão fundamental e assim pedia que o desculpas se ele havia tomado seu livro tão seriamente" (p.103).

Hutchins não volotu a responder, influenciado por seus simpatizantes de que ele estava tomando a Dewey mais a sério do que a outros críticos e que as argumentações estavam sendo

conduzidas a pontos poucos relevantes.

Arthur Rubin (1937), comentando o famoso debate, escreveu que Hutchins colocou Dewey em posição desfavorável e agora ele estava na defensiva. Um nova réplica poria Hutchins na defensiva. Estava claro que Dewey não entendia a posição de Aristóteles e S. Tomás na relação do conhecimento dos primeiros princípios para a experiência e a ciência. Para ele o centro do desacordo entre Dewey e Hutchins está na concepção da natureza do homem e do conhecimento. Hutchins reconhecia que a natureza humana é distinta dos animais brutos e é de uma mais alta ordem e que ciências naturais não são a mais alta forma de conhecimento. Ambos reconhecem o valor do método científico e da experiência, mas Hutchins enfatiza que a experiência humana requer a interpretação da razão e que muitas verdades podem ser alcançadas e não se alteram porque mudam as opiniões dos cientistas.

Hutchins teve um grande oponente na pessoa do economista Harry Gideonse (1937), Reitor do Brook College. Comprometido com a linha progressivista instrumentalista, Gideonse quase fez uma carreira de oposição a Hutchins. Em 1937 publicou a obra "The Higher Learning in America - a reply to President Hutchins' critique of the American University", na qual combate as propostas de soluções de Hutchins para o caos do ensino superior americano.

Nela, Gideonse coloca que é possível concordar com as críticas específicas de Hutchins (excessiva ênfase na parte atlética, no sistema eletivo, no vocacionalismo, mas é difícil aceitar as soluções propostas por ele).

Considera que Hutchins (bem como Flexner) fracassou em reconhecer as forças que guiaram para a presente condição, e por isso fracassou nas direções que ofereceu para as reorientações. Alega que Hutchins, embora enfatizando a falta de um princípio filosófico que unificasse o ensino superior, falhou em especificar claramente qual seria esse princípio.

Outros pontos foram também enfatizados em sua crítica:

(a) a ausência da ciência no "college" (com exceção da Matemática) e a subordinação à metafísica. Coloca que "Hutchins certamente não pode acreditar que a leitura de uns poucos clássicos seja adequada para o treino em ciência" (1937, p.9);

(b) a proposta de Hutchins para o início do "college" por volta dos dezesseis anos, com o programa de educação geral baseado essencialmente nos Great Books. Para Gideonse, o conhecimento geral só é válido quando se tem conhecimento particular sobre o qual baseá-lo e vice-versa. As idéias gerais estão constantemente sendo alteradas pela descoberta das noções particulares, à luz das quais elas têm de ser modificadas;

(c) a separação da pesquisa e da escola profissional, da Universidade. Esta separação tem para Gideonse um duplo perigo: a segregação intelectual e cerceamento do avanço do conhecimento;

(d) a neutralidade do ensino superior em relação à ordem social. Hutchins considera que o núcleo da educação deve ser o mesmo em qualquer tempo, sob qualquer condição política,

social ou econômica. Em outras palavras a educação é para Hutchins, a sensibilização para o abstrato, para o universal. Gideonse declara ser absurdo supor que os indivíduos expostos a essas generalidades sejam mais proficientes em práticas do que os que receberam treino técnico. Comenta que esta suposição está baseada em uma não comprovada pressuposição de transferência de aprendizagem.

Sidney Hook (1940) condenou Hutchins por abandonar o debate com Dewey. Declarou que Hutchins havia feito uma afirmação perigosa quando estabelecia que não importava quanto o ambiente diferia, pois a natureza humana é, sempre foi e sempre será a mesma em todo lugar. Era perigosa pois questionava a proposição evolucionária da origem e desenvolvimento da espécie humana e das mudanças sociais. "É do mais puro dogmatismo negar que a natureza humana possa mudar e afirmar que a educação adequada ao homem será sempre a mesma". Para ele "o educador experimentalista espera desenvolver um programa de educação acertado para o homem moderno, cujos frutos em experiência serão tão ricos que possam ser aceito por todos independentemente de suas simpatias metafísicas. (Hook, 1963, p.79).

Em 1940, Hook atacou o "The Higher Learning in America", declarando que eram justificados os argumentos contra a obra, pois a visão de Hutchins era falsa, impropriamente baseada no raciocínio, e perniciososa em suas conclusões. Hook foi o mais persistente crítico, escrevendo contra Hutchins por 23 anos (Hook, 1963).

Um ponto que irritava Hook era a insistência de Hutchins de que deveriam ser lidos os clássicos em matemática e

ciências, ao invés dos modernos livros textos. Para ele, esses clássicos eram um "beco sem saída", fora de moda, e ofereciam falsas ameaças e irrelevantes orientações para essas áreas.

Hook criticou a concepção de educação liberal de Hutchins quanto a três de seus requerimentos: "1) a educação deve ser intelectual; 2) deve sustentar a visão da habitual grandeza e 3) deve trabalhar os fins últimos e não os relativos" (Hook, 1963, p.79). Acreditava que a educação deveria ser intelectual mas não exclusivamente. Que a visão da grandeza não significa que só possa ser encontrada nos clássicos ou nos Great Books do passado e perguntava se a história moderna não deveria ser estudada. Questionava, por que privilegiar os aspectos permanentes, sobre os não permanentes? Apresentava as vantagens de se estudar o presente pois por ele se poderia aprender como fazer a vida melhor aqui e agora. Segundo ele que assumir que temos já eternas verdades que estão prontas para serem aplicadas no presente, é sobrepor-se ao que é singular ao tempo contemporâneo.

Wingo (1965) expõe que a educação liberal separada do trabalho prático, falha em relacionar os conceitos estudados para uma situação particular. Para ele o que liberta o homem deve ser descoberto em cada época presente. "O homem só pode ser libertado por uma educação que perceba o papel que a tecnologia tem na atual sociedade. Nenhuma educação em uma sociedade industrial pode ser considerada liberal se não incluir um programa de conhecimento tecnológico bem como o de princípios teóricos". (p.20).

Para Woodbridge (1968) há uma fraqueza na tendência humanística em buscar apoio nos livros do passado. Para ele a menos que a reflexão ou o estudo dos clássicos seja feita com referência à cultura para a qual foi escrito, e para a qual eram uma resposta, há o perigo de se tornarem prejudiciais para a visão do mundo contemporâneo.

John Childs (1971), embora seja a favor do uso dos clássicos na educação, receia que habilidades criativas possam ser promovidas somente pela leitura. Considera que os clássicos foram escritos por homens cujas mentes foram desenvolvidas primeiramente através de suas criativas respostas para as condições e problemas de seu tempo e não pelo estudo das idéias dos outros.

Para esses dois educadores, uma seleção dos livros que comporiam o programa curricular da educação humanística, é feito com bases nos interesses e perspectivas condicionados pelas experiências da vida. Assim, o passado é avaliado pelas determinações do presente. Esta situação não escapa da influência dos interesses da sociedade que tendem a formar o padrão geral de respostas esses textos educacionais.

Para Childs, Hutchins se coloca mais numa preferência por princípios abstratos, que por análises das condições concretas da história. Ele vê os homens como criaturas de cultura e de história tanto quanto de biologia. Childs coloca, no entanto, que há hoje um reconhecimento de que a espécie humana está entrando numa era nova e que culturas regionais, locais, nacionais e internacionais, são parte de um mundo interdependente. O desenvolvimento de alguma espécie de

organização mundial para encontrar esta mutável situação cultural tem se tornado a essência de uma cultura prática.

Para Cunningham (1975), Hutchins erra quando não distingue diferentes graus no desenvolvimento da mente de quem aprende e não se preocupa com o indivíduo psicológico. Hutchins se preocupa com a relação dos pensamentos e não com as operações mentais concretas.

No geral, Hutchins foi muito criticado por usar um vocabulário do passado, fato que propiciou um desvio dos pontos fundamentais de suas preocupações e uma imagem de educador saudosista e preocupado com a recuperação do passado.

Para Gaff (1983) a idéia de educação geral tem sido trazida à discussão novamente. Livros, artigos, conferências têm tentado fortalecê-la nos "colleges" e nas universidades. Para ele, a tarefa maior não é simplesmente reafirmar o valor da educação geral ou da educação liberal, mas mostrar um consenso sobre um currículo contemporâneo e um programa que levante os valores da educação geral. Comenta que um relatório governamental em 1980 preparado pelo "National Science Foundation and the Department of Education" condena a qualidade da educação geral dada aos alunos e o péssimo resultado para a nação (p.3). Gaff indica que um grande movimento nacional está sendo desenvolvido em direção à reformulação da educação geral, mas, o termo tem recebido diferentes interpretações e conseqüentemente diferentes proposições educacionais.

Gaff afirma que a pessoa mais identificada com educação geral nos Estados Unidos foi Hutchins. Ele representa

uma perspectiva essencialista que acredita num um núcleo essencial de conhecimentos os quais devam ser ensinados para treinar o intelecto humano. Opostamente a perspectiva progressivista de Whitehead e Dewey não vê diferença entre educação geral e conhecimento especializado, e o pragmatismo de Clark Kerr sugere mudanças e maior atenção no preparo do generalista.

Gaff especifica que, embora idealistas, progressivistas, essencialistas e pragmatistas tenham diferentes expectativas para a Educação Geral, todos são fortemente a favor

"de algo a que chamam de educação geral (1983, p.7). O termo em si possui uma reconhecível configuração de qualidades e suas principais características, são: estar enraizado na tradição liberal; enfatizar amplitude; prover familiaridade com vários ramos do saber; favorecer integração de conhecimentos; encorajar a apreciação da herança cultural; trabalhar valores; requerer o domínio da lingüística e da habilidade da análise crítica; despertar a necessidade da aprendizagem contínua. Como as diferentes teorias colocam maior ênfase em um ou outro ponto e lhes falta uma via comum, é extremamente difícil colocar estas aspirações dentro de propósitos curriculares" (Gaff, 1983, p.7).

Harris (1970) lembra que muitos pensadores americanos que já foram opostos ao formalismo, estão agora voltando a pesquisar as leis racionais. Assim, a questão da validade dos princípios racionais metafísicos está longe de ser consolidada (Harris, 1970, p.160).

Se Hutchins teve muitos adversários em relação a seu pensamento filosófico e teoria educacional, teve em contrapartida inúmeros admiradores, não tantos nas primeiras décadas de sua influência, mas com mais intensidade nestas

últimas décadas.

Para Mark Van Doren (1943), Hutchins tinha grande razão em trabalhar os Great Books porque eles preenchiavam satisfatoriamente sua surpreendente ambição. Os Great Books são um registro de todas as "aventuras" do passado, recapitulando a história humana desde as aventuras da mente até as da alma. São as fontes a que as novas gerações devem aspirar, que devem conhecer e reverenciar. Não são um mero antiquarismo, mas a autobiografia da raça humana. Eles educam o leitor em como a vida deve ser vivida e são as bases para o julgamento do presente e do futuro. (p.160).

Becker (1969) comenta que foi Hutchins o grande defensor dos Great Books, e seu maior mérito está no vigor com que defendia seu ideal. Becker diz que, se Hutchins não fosse tão convincente e não estivesse representando uma ameaça ao estabelecido, Dewey não se haveria importado tanto com seus princípios (p.12). Para ele, Hutchins estava consciente da falácia do conhecimento fragmentado, da alienação do intelecto e do isolamento dos intelectuais e propôs através da unidade do conhecimento a ponte para a "real comunidade e a co-operação".

Clark Kerr (1982) afirma que Hutchins foi o "último dos gigantes no sentido de ter sido o último dos reitores a tentar realmente mudar a instituição de ensino superior em alguma direção fundamental" (p.33).

Brubaker (1968) diz que Hutchins com sua obra "The Higher Learning in America" trouxe para uma fundamental reconsideração a discussão da filosofia do ensino superior. Na

década de 30, a confiança do país em suas instituições políticas, educacionais e econômicas estava abalada pelo choque da grande depressão e pelo aparente sucesso do comunismo e fascismo. A provável solução para a confusão desse tempo foi trazida por Hutchins e Adler, com uma filosofia racionalista, que seria mais perene e duradoura do que a filosofia educacional da mudança com seu esforço para manter-se continuamente à frente de seu tempo (p.297). Expõe que:

"O mais profundo serviço que Hutchins prestou, para os EUA, foi o de chamar tanta atenção para a filosofia que fundamenta o ensino superior (americano) como nunca havia ocorrido nos quase 400 anos de sua existência" (p.297)

Riesman (1969) apesar de não concordar com a posição generalista de Hutchins comenta que para muitos que participaram e para muitos observadores o "experimento" de Chicago foi altamente bem sucedido, quer do ponto da intensa cultura dos seus alunos ou no registro de ex-alunos e das escolas profissionais ou pós-graduandos. Segundo Riesman, após a partida de Hutchins, o "college" perdeu rapidamente sua autonomia e foi "invadido" pelos especialistas departamentais" (p.496). Ele conclui, em seu estudo sobre os grande líderes e as reformas provodas por eles, que "as principais inovações em universidades, nos EUA, estiveram sempre apoiadas no forte caráter de seus administradores, uma vez que esses administradores tenham deixado a Universidade, há um recuo aos padrões vigentes". (p.500)

Stein (1971) mostra que a Universidade de Chicago tem a reputação de ter formado, (no período de Hutchins) a maioria dos professores universitários das últimas décadas. Uma

medida mais precisa da influência de Hutchins pode ser dada pela porcentagem (5,9%) de Reitores da década de 70 que haviam feito doutorado nessa universidade

Cohen (1972) afirma que Hutchins aparece no cenário educacional numa época quando a preocupação com princípios morais parecia não só inviável mas um desperdício, e a formação de hábitos de virtude era olhada como um "quase irresponsável deleite" (p.1). Hutchins se impôs como um eminente líder educacional por muitos anos.

Jã R. Kirk (1977) exalta a energia de Hutchins na defesa da liberdade acadêmica e da educação geral. "Para um mundo universitário afundado em vocacionalismo, em frivolidades, nas falsas especializações e nas doutrinas de Dewey, Hutchins trouxe um novo vigor e principalmente um desafio. Destemido e habilidoso, ele tem lutado vigorosamente para libertar da hipocrisia e mediocridade" (p.75). Na sua opinião o que Hutchins fez para a liberdade acadêmica foi restaurar dentro da academia um sentido de dignidade. Nela a liberdade intelectual deve ser incentivada a resistir valentemente às pressões tanto internas quanto externas.

Podemos inferir dos dados levantados que a influência de Hutchins é tão marcante hoje quanto foi no período de sua carreira.

C A P Í T U L O V I I

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo desenvolve uma suscinta análise da universidade brasileira e toma em consideração aspectos da Reforma Universitária de 68, que ainda rege as universidades. Embora consciente do movimento em curso para a nova reforma educacional (a nova L.D.B.), ela não será levada em conta, por estar ainda em discussão e formulação.

O estudo das universidades brasileiras evidencia que não há no Brasil, uma verdadeira tradição universitária a defender ou preservar. Isto se deve a dois fatores: primeiro, as universidades brasileiras têm uma história muito recente, podemos dizer que data de 1920, o que é um período muito curto se comparado aos séculos das universidades européias e americanas. Segundo, as universidades se estruturaram a partir da reunião de escolas isoladas que, não obstante, conservavam sua autonomia e espírito não universitário. Nossa tradição de ensino superior é a de escolas independentes, organizadas para receber os alunos secundaristas e prepará-los profissionalmente em alguma modalidade de formação, autorizada por uma legislação formalística e rígida.

Da falta de tradição universitária no Brasil, ocorre um fenômeno diferente ao das universidades européias ou americanas, quanto à questão da Reforma. Nos países desenvolvidos onde há tradição universitária, a resposta às exigências de uma civilização industrial, é a de equacionar os novos reclamos à uma

instituição educacional que sustenta uma tradição de eficiência no campo da formação intelectual, da pesquisa científica e da criação cultural. No caso brasileiro, a Reforma teve na verdade um sentido instaurativo de criação de um sistema universitário com estruturas orgânicas e relacionadas e de proposição de um ensino unificado, oposto ao ensino fracionado em cátedras autônomas (Darci Ribeiro, 1961).

A gênese da universidade brasileira foi a da reunião de 3 faculdades em 1920, para formar a Universidade do Rio do Janeiro e esta tornou-se o padrão de estruturação para outras universidades. A universidade brasileira nasceu dessa forma, envelhecida e justaposta. As escolas profissionais e faculdades que se aglutinavam para dar corpo à uma universidade, eram cópias de diferentes modelos estrangeiros.

Desde então tem sido impossível criar um espírito autenticamente universitário e desenvolver centros de investigação e criação cultural. Com raras exceções, as universidades continuam a ser um conjunto de estruturas autônomas, comunicando-se apenas através de um órgão superior - o Conselho Universitário. É uma tradição que dificilmente será abolida por decreto. Como coloca Anísio Teixeira (1968) e Darcy Ribeiro (1982), a própria mudança institucional só se dará com a mudança de mentalidade e atitude de seus elementos.

A análise histórica evidencia que tanto a transformação como a criação das novas universidades, não resolveram o conflito entre canalizar o ensino superior numa direção profissionalizante e o ideal de oferecer uma formação

básica, ampla, humanística e científica.

MOVIMENTO PELA REFORMA UNIVERSITÁRIA

Na década de 50 inicia-se um movimento para a reformulação de todo o sistema educacional brasileiro, retomando em muito o período de efervescência intelectual da década de 20. O movimento de 20 visava a completa reorganização do ensino brasileiro para o desenvolvimento da cultura nacional e a proposta de verdadeiras universidades em lugar de escolas superiores isoladas para abrigar as ciências, as humanidades e promover a pesquisa.

Os anos 60 foram cheios de acirrados debates sobre o papel da universidade, buscando definir para ela uma função ativa na transformação da sociedade brasileira. A Reforma Universitária, que culminou desse movimento no fim da década de 60, embora inspirada no idealismo alemão de Humboldt, teve seu modelo organizacional baseado nas universidades norte-americanas. A busca da modernização da universidade e sua nova concepção, expressavam os objetivos de racionalização, produtividade e democratização (Cunha, 1988).

Através da Reforma, a universidade brasileira passou a se orientar mais acentuadamente pela prática americana de subordinação das universidades ao mundo capitalista e a ter sua organização e avaliação em função da produtividade.

Segundo Cunha (198), o modelo norte-americano foi buscado pelo Brasil muito antes de 1968, já na década de 40.

Cunha demonstra que o famoso acordo MEC-USAID, e a vinda dos inúmeros americanos para assessorarem a Reforma, não foi uma imposição imperialista mas uma busca dos administradores governamentais, de professores universitários e alguns alunos brasileiros.

As mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964, determinaram uma intensificação no processo de "modernização" do ensino superior brasileiro em direção ao modelo norte-americano. Após 64, a USAID que vinha exercendo influência no ensino superior brasileiro de forma desarticulada e esporádica, passa a desenvolver uma ação mais intensa. Consultores norte-americanos passam a ser contratados pelo MEC para auxiliarem a organização das nossas universidades.

Em junho de 1965, foi firmado um convênio entre o MEC e a USAID, visando a constituição de uma "Equipe de Planejamento do Ensino Superior" (E.P.E.S) com o objetivo de lançar bases sólidas para uma rápida expansão e uma fundamental melhoria do atual sistema de ensino brasileiro. A E.P.E.S. e posteriormente E.A.P.E.S. (Equipe de Assessoramento e Planejamento ao Ensino Superior), era composto por educadores brasileiros e norte-americanos.

Esse acordo foi alvo de inúmeras críticas do movimento de estudantes e professores universitários. A intervenção da USAID foi condenada nos congressos da UNE e nos das UEEs, que viam nela a intenção de influenciar a Reforma Universitária no sentido de eliminar o ensino gratuito, transformar a universidade num apêndice das organizações industriais e desmobilizar o movimento estudantil. Em 1968

intensificou-se a reação contrária à E.A.P.E.S., à intervenção dos consultores e principalmente à concepção empresarialista que traziam.

Do ponto de vista de Cunha (1988), a reação ostensiva ou acordo MEC-USAID fez com que ele fosse eliminado, desaparecendo, assim, o principal ponto de protestos que tinham como palavra de ordem o lema "fora MEC-USAID". Ao mesmo tempo foi instituído o Ato Institucional no. 5 e os alunos tiveram seu movimento reprimido, como os demais movimentos de massa, pela repressão policial. No entanto, a eliminação do acordo MEC-USAID, que representava o maior alvo das reações contrárias aos consultores estrangeiros, não impediu (ao contrário facilitou) que "numerosas levas" de consultores continuassem a "orientar os dirigentes universitários brasileiros para a reestruturação administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior, de acordo com o modelo vigente nos EUA" (Cunha, 1988, p.239).

CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE NA REFORMA

A Reforma Universitária foi precedida por estudo desenvolvido por um Grupo de Trabalho, instituído em 2 de julho de 1968 pelo decreto no. 62.937. O Grupo de Trabalho constituído de parlamentares e intelectuais ligados à vida universitária, iniciou oficialmente suas atividades em 10 de julho de 1968. No curto prazo de um mês, apresentava relatório e anteprojetos de lei que definiam os princípios da Reforma e apresentavam justificativas das medidas sugeridas.

(1)

Estava claro para o Grupo de Trabalho , que não se tratava de formular um diagnóstico da crise universitária nem traçar os delineamentos de uma reforma, e sim, propor um "repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitissem racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade" (p.122). Embora o Grupo de Trabalho não fosse constituído por elementos estrangeiros, uma marcada influência destes, é sentida em toda sua orientação e linguagem.

A linha seguida na exposição de princípios que direcionaram o Grupo de Trabalho, exposta no Relatório, não apresenta uma coerência quanto à uma idéia clara e uma sobre o que é a universidade para a Reforma. Apresenta, na verdade, uma concepção dual que talvez possa ser explicada pela heterogeneidade da composição do próprio Grupo de Trabalho, o qual abrangia pessoas de formação filosófico-idealista e econômica-tecnicista. Apresenta, por um lado, uma concepção idealista de universidade e por outro uma concepção empresarial.

Logo no início da exposição, o Relatório se refere à complexa tarefa de reformar "uma obra do espírito como a universidade", e proporcionar-lhe condições que possibilite sua auto-realização, na linha de uma conciliação entre o ensino de massa de objetivos práticos e imediatos, e "a missão permanente da universidade, a de constituir-se o centro criador de ciência e a expressão mais alta da cultura de um povo" (p.122). Em vários

(1)

Ver Relatório Geral do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária. R.B.E.P., no. III, vol. 50, jul./set. 1968.

pontos o Relatório enfatiza a condição de "poder espiritual da universidade" que deve ser exercido num sistema de influências recíprocas com todos os outros poderes da cultura, e a noção de que a "educação universitária corresponde a uma exigência de formação da pessoa, acima de toda concepção puramente profissional ou mercantil da cultura" (p.123).

Newton Sucupira (1973) no trabalho apresentado no I Encontro de Reitores das Universidades Públicas, ressalta que todo debate fecundo sobre Reforma Universitária pressupõe, como ponto de partida a formulação da idéia de universidade tanto na sua essência ideal, quanto na sua condição concreta no mundo. Citando K. Jaspers, Sucupira diz que a reforma deve recuperar a eficácia da idéia de universidade. Para K. Jaspers, é a idéia de universidade que objetiva e dirige a reforma, e sem ela, qualquer reforma não passa de esquemas operacionais.

Para Sucupira, o postulado da Reforma é o estabelecimento de uma

"nova forma de universidade que, fiel à sua inspiração originária, possa torná-la uma instituição atuante nos quadros de uma civilização científico-tecnológica (...) A nossa tarefa é portanto pesquisar o modelo mais adequado à universidade brasileira, mas a sua originalidade não poderia desconhecer o fato de que se trata de objetivar em determinadas condições históricas e sociais, uma instituição cuja natureza é universal" (Sucupira, 1973, p.38)

Para ele, a Reforma precisava solucionar o "problema fundamental de fazer da pesquisa e ensino básicos, nas ciências e nas humanidades, o núcleo central em torno do qual gravitassem as múltiplas atividades universitárias" e tinham como

problema "transformar uma federação de faculdades profissionais numa universidade funcionalmente integrada e estruturalmente orgânica" (p.51).

Alertava o Relatório que a necessidade da reforma atender os reclamos do desenvolvimento, não implicava uma universidade em "termos de pura eficiência instrumental". Devia a universidade permanecer fiel à sua missão própria, embora assumindo "funções suplementares num dado momento da história e numa situação concreta da cultura. Doutra forma correrá o risco de tornar-se ineficaz até mesmo nestas funções suplementares" (p.124).

O Relatório enfoca ainda, uma idéia de desenvolvimento harmônica com a idéia de promoção do homem à sua essência de homem, como se pode entender da passagem:

"Essa idéia de desenvolvimento aqui esposada define o processo racional de construção da nova sociedade através da transformação global e qualitativa de suas estruturas, visando a promoção do homem na plenitude de suas dimensões. O desenvolvimento como categoria de totalidade, embora tenha como suposto fundamental o progresso econômico, objetiva a realização de todos os valores humanos numa hierarquia de meios e fins" (p.125).

Note-se, que neste momento, a proposição é a de se atingir o econômico como decorrência do humano, e não como meta exclusiva (embora posteriormente se processou a inversão da ordem). Dessa concepção, são estabelecidos os objetivos da Reforma: (1) visa no sentido prático, conferir ao sistema universitário uma racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, para o aumento da produtividade econômica e, (2) no sentido intelectualista visa "elevar a universidade ao plano da

racionalidade crítica e criadora, tornando-a a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento".

Esta suposta integração de funções e objetivos é ressaltada pelo Grupo de Trabalho, como o momento em que a universidade transcende o papel de instrumentalidade para afirmar-se em sua gratuidade criadora e assumir o papel de liderança espiritual e desenvolvimento total do homem.

Embora a concepção de uma sociedade democrática não esteja explicitada no texto do Relatório, pode-se depreender de algumas passagens, que havia a intenção da universidade contribuir, numa ação dialética, para a efetivação do bem comum.

A visão pragmática da universidade é estabelecida na definição da universidade como, um "pré-investimento no esforço de desenvolvimento do país", como, "um agente necessário e decisivo do desenvolvimento", a qual deve estar em condições de, "oferecer um produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado". Nessa visão a universidade deve "criar o know-how indispensável à expansão da indústria nacional".

A concepção da universidade como uma agência provedora de técnicos é também expressa na passagem: "É também necessário ampliar seus quadros para absorver a legião de jovens que hoje a procuram em busca de um saber eficaz que os habilite ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias das sociedades industriais" (p.125).

Embora encontre-se na exposição dos princípios do

Grupo de Trabalho, uma maior concepção intelectualista de universidade, o caráter tecnicista-vocacionalista foi o que predominou na Lei 5.540/68 - a lei da Reforma.

A Reforma considerou a "universidade", como a forma por excelência do ensino superior, admitindo o instituto isolado como exceção. No entanto, na prática, o que deveria ser exceção sempre foi a regra, antes e depois da lei da Reforma. O motivo principalmente foi o intenso crescimento do setor privado, propiciado pela própria política educacional do Estado e que paralelamente freava o crescimento das universidades públicas.

Da leitura do Relatório, depreende-se um esforço do Grupo de Trabalho para conciliar posições opostas entre as concepções intelectualistas e pragmatista. O anteprojeto de lei apresentado pelo Grupo de Trabalho, sofreu várias modificações do Governo e toda a sorte de emendas do Congresso, antes de se tornar na lei da Reforma, para que se adaptasse aos interesses contraditórios dos vários segmentos da sociedade brasileira.

O Relatório fazia também referências às reivindicações dos estudantes através de seus movimentos de protestos. Analisando os movimentos estudantis, nota-se a luta destes por uma universidade crítica. A defesa de uma universidade engajada nos problemas sociais de seu tempo era vista pelos estudantes como a necessidade de uma universidade crítica. Queriam uma universidade que fosse a consciência crítica da sociedade, que organizasse o ensino e a pesquisa em função dos interesses da maioria trabalhadora e não da minoria detentora do poder. Os estudantes se posicionavam contra a concentração da pesquisa nas "ciências aplicadas", em detrimento das "ciências

básicas".

A universidade crítica como concebida pelos alunos orientar-se-ia por dois princípios: 1) autonomia universitária, entendida como gestão paritária e destinação de recursos estatais para as universidades, provenientes de um percentual fixo do orçamento da União e 2) democratização do ensino, traduzido em maior número de vagas, gratuidade do ensino, vestibulares de habilitação e não de seleção; cursos noturnos, condições efetivas de suporte à vida acadêmica (restaurantes, alojamentos, bibliotecas e serviço médico).

Para Roque S. M. Barros (1971), os estudantes não entendiam universidade crítica como aquela que permite um juízo fundamental à cerca do conhecimento o qual se obtém através de discernimento e discussão. Mas, os alunos tomavam a palavra crítica, no sentido de contestação global da ordem social, e só aceitavam a crítica marxista da ordem burguesa. Para ele, os alunos estavam fazendo um equivocado exercício dialético. Do ponto de vista liberal, a universidade só pode ser crítica se todas as correntes de pensamento encontram abrigo nela e a universidade nega-se a si própria, se deixar de ser crítica, "se deixar de ser uma república livre do saber" (Roque, 1971, p.232).

Pela análise, verifica-se que a Reforma pretendeu estabelecer uma concepção de universidade muito ampla, a qual lhe permitisse conciliar vários interesses conflitantes. Tal situação levou a Reforma a estabelecer uma universidade que procurasse ser a síntese da concepção intelectualista e da concepção pragmatista, que procurasse equilibrar uma racionalidade

instrumental (aumento da produtividade dos sistemas econômicos) com uma racionalidade crítica e criadora, (reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento).

Esse equilíbrio foi expresso pela Reforma como a necessidade de "produzir técnicos" com um "mínimo de cultivo do espírito". A solução apresentada foi a da diversificação vertical e escalonamento de planos de estudos. O escalonamento foi definido em dois sub-sistemas superpostos: a graduação e a pós-graduação. Nos termos do Relatório, "a graduação estaria aberta à grande massa e incluiria as carreiras acadêmicas e profissionais longas e curtas. A pós-graduação seria a estrutura de excelência que se insere na universidade massa e caracterizada por alta seletividade" (Sucupira, 1973, p.58). No entanto, na prática, a nível de graduação, a ênfase tem sido apenas numa formação técnico-profissional cada vez mais vocacionalista.

Por outro lado, o ciclo básico proposto não foi também entendido como um curso de formação geral, mas principalmente, como um curso de recuperação das insuficiências evidenciadas pelo exame vestibular na formação de 2o. Grau e como oportunidade de "orientar" os alunos para escolhas de carreiras, evitando opções precoces e prematuras. Entendiam a função "orientadora" do ciclo básico, como a de possibilitar uma "opção" mais de acordo com aptidões e com as características do mercado. Na realidade o objetivo era o de dirigir o fluxo de candidatos dos cursos mais procurados (como medicina) para os menos procurados (enfermagem, fonoaudiologia, terapia ocupacional).

A predominância da racionalidade na lei da Reforma, vem da predominância de um espírito pragmatista na forma de

pensar, expressa na valorização dos economistas e dos tecnoburocratas, que agora compunham o governo. Os critérios da educação tornaram-se os critérios econômicos empresariais de racionalização dos custos e maximização dos rendimentos. O processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria com custos e benefícios (número de alunos formados com menos custos).

A racionalização imperou na forma de pensar a educação superior, contaminando inclusive antigos defensores do humanismo que passaram a defender uma situação de modernização/racionalização/humanização para o ensino superior, como se pode ver na descrição da função da universidade exposta por Sucupira (1968) defendendo os Decretos 53/66 e 252/67:

"A universidade, em certo sentido, deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa sui generis, cuja produção intelectual em muitas de suas modalidades não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber que se define em termos de serviço e eficiência prática, provendo sua comunidade de técnicos e cientistas, não pode fugir ao imperativo de racionalização que é uma das características maiores das sociedades industriais. Em princípio, a universidade, por ser o lugar onde se elabora e se transmite o saber racional, deveria ser a mais racionalizada das instituições" (p.84).

Para Anísio Teixeira (1968) a proposição do Grupo de Trabalho apresentava uma idéia de universidade extremamente ambiciosa, complexa e difícil.

Um dos pontos sobre os quais repousava a crítica da

inexistência da universidade brasileira propriamente dita, estava para alguns na ausência de um fator de unidade do saber. Esta unidade foi buscada nos projetos da Universidade de São Paulo e da Universidade do Ceará, através das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. No entanto, a história nos mostra que estas não só não se tornaram o centro integrador da formação universitária, como pretendido, como também tiveram suas áreas divididas em várias unidades de formação profissional igual às demais.

Numa análise epistemológica, Sucupira (1973) justifica as razões que levaram a fragmentação das F.F.C.L.:

"Extinguiu-se a F.F.C.L. não só porque jamais conseguiu desempenhar a função agora atribuída ao sistema básico, mas porque se trata de uma instituição que não corresponde mais ao estado atual do saber. A sua missão de conferir unidade ao saber dentro da universidade encontra-se inteiramente ultrapassada em consequência da evolução dos conhecimentos científicos. A idéia da Faculdade de Filosofia, como instituto englobante, repousa numa concepção do saber cujos fundamentos metafísicos e epistemológicos não mais se justificam" (p.54).

Refere-se ele a um corte profundo entre as ciências naturais e as ciências do espírito, à uma incompreensão entre essas culturas, à uma diversidade irreduzível das concepções de mundo e a dificuldade em restaurar um princípio de unidade do saber.

Para Cunha (1988), a fragmentação das F.F.C.L. resultou da ação dos pedagogos do C.F.E. "interessados na autonomização de sua atividade profissional no âmbito das universidades" (p.83) e também do interesse em "impedir" que os

estudantes de Pedagogia com menor tradição de mobilização fossem contaminados pelos de maior tradição, como os de Ciências Sociais, mantendo o professor da escola de 2o. grau a salvo das posições contestadoras diante do ensino e da sociedade.

Para os alunos, (representados pela UNE) o processo de transformação estrutural e o desmembramento da F.F.C.L., visava subordinar os cursos mais prioritários para o desenvolvimento como os de Física, Química, dos "não" prioritários como Ciências Sociais, História, etc. O objetivo era o de possibilitar que os primeiros recebessem recursos das empresas para a formação de técnicos que lhes eram necessários.

Por um ou outro motivo, a unidade desejada para a estruturação de uma autêntica universidade não foi vista como necessária pela Reforma Universitária. O ciclo básico, que para uns viria desempenhar esse papel, não foi instituído com esse intuito.

Este culto ao cientificismo e à especialização, se opõe fundamentalmente às preocupações de Hutchins sobre a necessidade de unificar a universidade em torno da metafísica. O princípio estruturante da universidade brasileira sempre foi a noção de curso organizado para conferir um diploma para o exercício profissional. Sua preocupação desde o início foi a de oferecer pessoal qualificado para o desenvolvimento industrial almejado.

A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

A idéia de universidade brasileira foi tentada pelo Projeto da Universidade de Brasília de Darcy Ribeiro. A UnB retoma em muitos pontos o modelo da Universidade do Distrito Federal de 1934, criada por Anísio Teixeira, de quem Darcy Ribeiro foi discípulo.

O projeto da Universidade de Brasília tem o reconhecido mérito de inspirar a Reforma Universitária como modelo de estrutura e organização, embora a forma final da lei tenha se modificado em muitos aspectos. O projeto representou uma concepção original de universidade brasileira que deveria romper com o ensino tradicional, com a inércia dos institutos e com o conservadorismo das cátedras. Foi uma instituição criada através de um projeto e não formada através da junção de escolas isoladas.

Darcy Ribeiro intencionou antecipar-se à prática brasileira de criação de faculdades isoladas e precárias. Para ele, era imprescindível estruturar uma universidade que fosse um centro cultural à altura de uma cidade edificada especialmente para ser a sede do Governo Federal e evitar que surgissem uma série de improvisadas escolas superiores.

Os objetivos traçados para Universidade de Brasília não poderiam ser exercidos pelas escolas tradicionais com uma prática profissionalizante. Intencionava o projeto, entre outros objetivos:

- "contribuir para que Brasília exerça, efetivamente, a função integradora que se propõe

assumir, através da criação de um núcleo de ensino superior aberto aos governos de todo o país e a uma parcela da juventude da América Latina e de um centro de pesquisas científicas e de estudos de alto padrão.

- assegurar à Brasília categoria intelectual que ela precisa ter como capital do País e torná-la, prontamente, capaz de imprimir um caráter renovador aos empreendimentos que deverá projetar e executar.
- facilitar aos poderes públicos o assessoramento de que carecem em todos os ramos do saber, o que somente uma universidade pode prover.
- dar à população de Brasília uma perspectiva cultural que a liberte do grave risco de fazer-se medíocre e provinciana, no cenário urbanístico e arquitetônico mais moderno do mundo" (Ribeiro, 1961, p.56).

O planejamento da universidade baseou-se na integração de duas modalidades de órgãos: os institutos centrais e as faculdades. Aos institutos centrais cabia a tarefa de ministrar cursos básicos para todos os alunos, com duração de dois ou três anos, a fim de dar-lhes preparo intelectual e científico básico, para os cursos profissionais nas faculdades. Às faculdades, caberiam os alunos já preparados para ministrarlhes treinamento especializado para o exercício de uma profissão. As unidades básicas da universidade seriam os departamentos onde

se reuniriam os professores, coletivamente responsáveis pelas atividades de ensino e pesquisa.

Darcy Ribeiro não pensava em uma formação geral ampla e uniforme, para todos os alunos com a proposição dos seus cursos básicos. Na verdade os alunos fariam cursos básicos já na área escolhida: exatas, médicas etc. As vantagens arroladas por ele seriam:

- a racionalização, isto é, evitar a multiplicação desnecessária das instalações, equipamentos e pessoal;
- a opção mais madura e informada sobre os diferentes campos profissionalizantes;
- atender aos reclamos de qualquer nova modalidade de formação tecnológica por parte do mercado de trabalho, mediante a combinação de certos tipos de formação básica com linhas especiais de treinamento profissional.

Darcy Ribeiro propunha uma estrutura que fosse um verdadeiro campus universitário. Este campus seria complementado com outros órgãos que propiciassem uma ampla atmosfera cultural: museus, rádio, Biblioteca Central, Centro Recreativo e Cultural, Editora. Os professores e alunos residiriam no campus e todos trabalhariam em regime de dedicação exclusiva. Previa ele também, uma maior autonomia à universidade através da estrutura de Fundação. O corpo docente teria plena liberdade didática, técnica e científica.

De uma e outra forma, Darcy Ribeiro prefigurou uma utopia de universidade para Brasília. Cumpria naquele momento

olhar para frente, e fixar metas e lutar por elas com clareza sobre a utopia a ser cumprida.

Para ele a missão da utopia é "ordenar, concatenar as ações, para fazer frente ao espontaneísmo fatalista e, sobretudo, para impedir que os oportunistas façam prevalecer propósitos mesquinhos". (Darcy Ribeiro, 1986, p.9). Uma universidade que não tem um plano de si mesma, uma idéia utópica de como quer crescer, sem um ideal mais alto, uma destinação que busque com clareza, "está debilitada e se torna incapaz de viver o seu destino" (idem).

Sem dúvida a UnB tinha um plano utópico e seria segundo Darcy Ribeiro, a casa da consciência crítica em que o Brasil se explicaria e encontraria as saídas para seus descaminhos.

Para Cunha (1988), a localização da UnB junto à sede do poder foi sua força e sua fraqueza. Foi sua força por ter tido seu projeto apoiado pelos presidentes Kubitschek e Goulart, e sua fraqueza por ter tido nos ocupantes do novo regime seus maiores inimigos, e que a inviabilizaram se não no seu todo, em sua maior parte.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A REFORMA E A UNIVERSIDADE

A Reforma outorgada em 1968, correspondeu a uma versão bastante conservadora do modelo proposto para a UnB.

Ela reorganizou a universidade à partir da ideologia da modernização, cujos princípios já foram expostos e

frustou as expectativas dos movimentos que a reivindicaram, quer dos estudantes quer dos professores. A Lei 5.540/68 incorporou as tendências pragmatistas, racionalistas, desenvolvimentistas e a ênfase econômica de eficiência e produtividade.

A Reforma atendeu a nova postura assumida pelo Estado pós 64 e foi implementada sob a égide de um regime autoritário, essencialmente desmobilizador que se utiliza de mecanismos técnico-burocráticos para enaltecer o modelo desenvolvimentista.

A lei 5.540/68 em si, não faz menção à idéia de universidade, apesar de constar do Relatório do Grupo de Trabalho. Ela se refere a procedimentos de reestruturação, priorizando o princípio da não-duplicação de meios para fins idênticos, evidenciados por medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, o sistema de créditos, a semestralidade.

A Reforma que se propunha liberal e se baseava no movimento ideológico da década de 20, resultou num processo altamente burocrático, centralizador, autoritário e emperrador da universidade.

Segundo Durham (1986) a reforma não alcançou os ideais propostos pela década de 20 e retomados pela década de 60. Fazendo um balanço da reforma após 20 (vinte) anos, Durham

"verifica que não houve uma melhoria no ensino, que a flexibilidade curricular é apenas formal e não real, que a universidade é fragmentada e que o desenvolvimento da pesquisa se manteve limitado a alguns poucos centros e, nesses mesmos, desligada do ensino" (p.2011).

Segundo ela, foi o ciclo básico o elemento que menos funcionou de toda a proposta da Reforma. A análise do fracasso recai na tradição da organização curricular voltada para a concessão do diploma profissional. Esta tradição se mostrou em desacordo com a proposta derivada da interpretação do modelo das universidades americanas. O ciclo básico nunca pode ser dirigido ao conjunto indiferenciado de estudantes, pois o vestibular unificado não foi verdadeiramente estabelecido. O aluno continua a escolher o curso antes de entrar na universidade. Dessa forma quando o aluno passa no vestibular ele entra para o curso e não para a universidade.

O mesmo tipo de problema, fez com que os colegiados de Curso não se efetivassem. A organização da universidade fica pré-estabelecida pelo currículo mínimo necessário à concessão do diploma para o exercício da profissão, determinado por um órgão central (o C.F.E.).

Os alunos também assumem a divisão por cursos da universidade e não se sentem pertencentes a universidade total. Tomam como seu lugar próprio somente a "sua" escola.

A definição do departamento como "unidade" do ensino não aconteceu. Os departamentos não se constituíram propriamente em unidade de ensino, eles têm girado em torno do curso e do currículo necessário a ele e na alocação de professores. Não sendo unidades de ensino os departamentos não se constituíram também como unidades de pesquisas. As pesquisas continuam na dependência das iniciativas individuais ou de pequenos grupos. A pesquisa na estrutura universitária dominada

pelo ensino, é vista como uma possibilidade e não como uma necessidade. Ela sempre foi uma atividade paralela ao ensino, e não se institucionalizou como prática acadêmica. Mesmo tendo a Reforma proclamado a "indissolubilidade" do ensino e da pesquisa, ela se desenvolve apenas em uns poucos centros, que abrigam núcleos de pesquisadores mais ou menos coesos em uma ou outra área, para projetos definidos e limitados.

Para Anísio Teixeira (1968), não há nenhum poder de lei que possa transformar todos os professores em pesquisadores e dizer que toda universidade vai fazer pesquisa. Para ele poucos professores estão interessados e são realmente competentes para pesquisar e poucas são as universidades que estão equipadas para isso.

Para Giannotti (1986), a inseparabilidade da pesquisa e docência é um mito, embora seja verdadeiro que o ensino se ritualiza se não for associado à investigação. No entanto coloca "não vejo necessidade de se fazer do mito um ideal" (p.34).

De acordo com Giannotti a pesquisa e a docência não devem estar intrínsecos na pessoa do professor, mas na instituição, pois, são raros os intelectuais capazes de fazer bem as duas coisas sobretudo de não confundir a aula com a reflexão pessoal, embaralhando o aluno com as vicissitudes de sua invenção.

O sistema eletivo foi estruturado em termos de créditos e amarrados entre si. As disciplinas optativas se organizam predominantemente em função dos cursos profissionalizantes e funcionam mais como especialização do que

como forma de ampliar a cultura geral do aluno. Como as disciplinas estão vinculadas uma às outras como pré-requisitos, a economia esperada na relação professor-aluno não foi alcançada.

Diante desse quadro, vive-se o compasso da espera. Giannotti em 1978 na reunião do CRUB disse que estávamos esperando a Reforma da Reforma, no entanto ressalta, "que não existirá reforma universitária, se não existirem grupos interessados na sua efetivação". Uma reforma não se faz só por decreto. Há que se ter uma mudança de mentalidade. A universidade não vai se modificar exclusiva e automaticamente por influências externas ou pelo movimento de suas contradições.

Hoje a luta por uma universidade, está configurada por um lado, pela luta das classe média e popular por um título que lhe garanta um emprego no mercado de trabalho e por outro, pela luta por um vocacionalismo que responda as mais diferentes necessidades da sociedade. A universidade que é buscada se assemelha mais a uma "fábrica de sabidos"⁽¹⁾ do que a uma "comunidade de sabios". Isto é retratado nos movimentos de melhoria de ensino e da pesquisa que não apresentam projeto algum de alteração da estrutura existente, mas se concentram na solicitação de mais verbas. (Talvez este movimento seja explicado pela necessidade de se lutar pela própria sobrevivência, tal é a situação de penúria que se encontra a universidade brasileira).

(1)

Expressão de Giannotti, da obra A universidade em ritmo de barbárie (1986, p.52), com a qual condena a busca do "conhecimento" rápido, superficial e enganoso, e todas as formas usadas pelos "espertos" para demonstrarem um conhecimento que na verdade não possuem. É demonstrar sem na verdade ser sábio.

A universidade hoje está longe de corresponder a qualquer modelo, ou mesmo de ser a universidade da elite. Ela é uma universidade de fachada. Não é a universidade nem da docência, nem da pesquisa, nem da extensão. Com pouquíssimos recursos para se manter, ela está mal aparelhada, precária na estrutura física e intelectual, obsoleta ou incompleta em seus laboratórios, paupérrima em suas bibliotecas. Ao lado de aparelhos moderníssimos (doados ou conseguidos através de convênios) faltam técnicos para implementá-los ou os mais elementares complementos (papel, fitas etc.).

Apesar dessa conhecida calamidade a Universidade é cada vez mais procurada e solicitada para a aquisição de um diploma que garanta uma vaga no mercado de trabalho. O mercado por sua vez apresenta um comportamento também paradoxal. Embora desconfie da formação recebida através do título, ele o exige, vendo nele apenas uma formação maior do que a de 2o. grau. Aluno e mercado buscam na universidade o diploma (não importando qual a formação que ele sustente) que lhes garanta uma condição de competição numa sociedade estratificada por pseudo-saberes (o que se contrapõe ao próprio sentido da educação superior visando formar um profissional competente e um cidadão autônomo).

Em tese, Giannotti (1988) apresenta a mesma posição sustentada por Hutchins, quando verifica que na atualidade as especialidades profissionais são muito transitória e se criam a todo instante. Giannotti diz, "somente um planejador astuto pode imaginar uma estreita correlação entre uma estrutura para a universidade e a estrutura do mercado de trabalho" (Giannotti, 1988, p.37). Reconhece ele, que um trabalhador pode a partir de

certo nível de educação formal, ser reciclado em curto prazo numa nova qualificação. No entanto, a própria competição do mercado de trabalho tende a negar essa realidade social fazendo com que cada um defenda as "excelências" de sua profissão-ocupação e mistifique as dificuldades de acesso a ela.

Durham (1968) comentando o mesmo ponto diz: "parece cada vez mais que o diploma serve hoje, apenas como indicador de uma escolarização mais completa do que como garantia de acesso a uma fatia privilegiada e monopolizada do mercado de trabalho" (p.2016). Durham verifica entre os estudantes, uma preocupação na tentativa de obter uma formação cultural mais ampla que lhes possibilite uma flexibilidade maior e condições de se adaptarem à um mercado de trabalho em rápida transformação.

Em um outro artigo escrito em 1985, Durham comenta a procura dos cursos humanos na USP como elemento de formação cultural que favorece as chances no mercado - "Hoje na USP a área das humanidades atendem, cada vez mais, um público já profissionalizado, regularmente empregado, que procura na universidade uma formação que permita usufruir e manipular mais plenamente a produção cultural da sociedade moderna, consciente que esse enriquecimento pessoal valoriza sua força de trabalho (Durham, 1985, p.250).

Hoje a busca por múltiplas complementações de formação é constante. No entanto, a universidade permanece inerte na resposta a essa evidência. As tentativas de uma formação cultural mais ampla e de uma flexibilidade profissional maior, tem se mostrado inoperantes. É necessário pensar em algumas

possibilidades de mudanças sólidas e não só de reformas esporádicas.

Parece assim, que um dos aspectos da crise universitária é a falta de uma utopia da universidade brasileira. Esta ausência está muito bem colocada na lamentação do prof. Giannotti: "Uma das coisas que mais me está espantando nos últimos tempos é o fato de não existir, pela primeira vez, na história do Brasil, uma real utopia da universidade brasileira" (Giannotti, 1978, p.32). Desde a reforma, a universidade tem se apegado à reprodução dos modelos e à constatação dos dados, os quais incapacitam a criatividade, a coragem de proposições alternativas e embrutecem a audácia de desejar outra coisa a não ser a reestruturação do que está aí.

Tentaremos agora abordar os aspectos da universidade brasileira evidenciados pela análise, confrontando-os com as proposições que Hutchins levanta para o redirecionamento do ensino superior americano.

Se tomarmos em consideração a análise crítica de Hutchins teremos que a universidade brasileira, para se constituir numa instituição verdadeira no sentido de contribuir efetiva e eficazmente para o desenvolvimento do país, precisa desvencilhar-se da idéia pragmatista de universidade.

A universidade brasileira no momento atual vem reduzindo sua tarefa a três condições privilegiadas pelo contexto social: a econômica, a tecnológica e a científica. A universidade brasileira desempenha uma função reducionista que é a de contribuir para o desenvolvimento capitalista da nação, privilegiando a tarefa de profissionalizar os estudantes,

principalmente nas áreas das ciências mais relacionadas com o desenvolvimento tecnológico e econômico. Temos uma universidade que não faz a crítica, nem da sociedade, nem de si mesma. Nesse sentido esta universidade perdeu a perspectiva utópica essencialmente crítica do aqui e agora. Ela está fechada num círculo vicioso que a destrói como universalidade, a destrói como aspiração, como perspectiva utópica de desejar outra coisa além do que é determinado pelos diversos tópicos, (que são o econômico, o tecnológico e o científico) voltados apenas para o capital. O que se coloca como desafio utópico é a mudança dessa hierarquia de valores na missão da universidade. Como coloca Hutchins, a universidade deve primeiro e sempre desenvolver o indivíduo para seu mais alto grau, pois um indivíduo desenvolvido, é sábio e por ser sábio, é bom. Ele se volta para o bem comum e não para o bem próprio. Ele se volta para valores profundos e não para contingentes.

A universidade é, e permanece, utópica quando se interessa pela qualidade de vida de todos os indivíduos (como Hutchins a quer) e não apenas dos setores economicamente mais privilegiados. A universidade utópica é aquela que ultrapassa os "tópicos", que não se reduz a um determinante tópico histórico-social, que atinge a busca da verdade por ela mesma. A universidade utópica, ultrapassa a universidade tópica (contingente) e busca a verdade e a justiça para todos.

As discussões que normalmente se faz a respeito da universidade brasileira, giram em grande parte, em torno de seus contrapontos: humanismo ou pragmatismo, cientificismo ou

profissionalismo, elitismo ou massificação. Com raras exceções, não há uma reflexão filosófica mas sempre circunstancial, sociológica e histórica da universidade brasileira.

Estes dilemas são na verdade falsos em suas premissas e ingênuo em suas abordagens. Vimos com Hutchins, que não há um humanismo que não seja fundamentada na ciência. A dicotomia é sempre enfatizada como se a ênfase humanística ficasse numa abordagem longínqua das conquistas espirituais do passado, numa erudição gratuita, num culto de tradições conduzindo a um alheamento dos problemas presentes e ao desprezo da sociedade tecnicista do presente. Do ponto de vista de Hutchins, o que falta é conhecer e saber usar a herança cultural, e ainda, se desprender das idéias pré-concebidas de que o passado é anacrônico e nada tem haver com o mundo tecnológico presente. Muito diferente é a proposta de Hutchins daquela de um humanismo fechado no passado, incapaz de absorver os conhecimentos modernos e comover-se com idéias e valores debatidos na sociedade atual.

Quanto à escolha entre profissionalismo ou cientificismo, trata-se na verdade de uma enganosa opção. Nada mais falaz do que escolher entre um ou outro, sem causar grande prejuízo à formação do aluno. Segundo o pressuposto de Hutchins, à universidade cumpre desenvolver no aluno a postura de indagação permanente ante o mundo real, buscando os princípios científicos dos vários campos da atividade humana. Este é o cultivo da ciência no mais alto nível e a exigência elementar se a universidade está comprometida com o atraso cultural da sua sociedade. Em oposição a esta, se encontra o predomínio do treinamento das rotinas profissionais e treinamento técnico.

Hutchins não quer eliminar a demanda por diplomas profissionais mas, modificar a atitude profissionalizante e estreita para uma cultura mais ampla e diversificada.

Eletismo e massificação é uma dicotomia também expressa como: qualidade e quantidade, seletividade ou democracia. Estas são no fundo uma questão mais de forma do que de conteúdo. A massificação está mais para a forma como o ensino é desenvolvido, do que para o número de alunos. Uma formação básica geral, como a que pretende Hutchins, que forme o indivíduo desenvolvido e capaz de adaptações, não seria um elemento de massificação, mas de qualidade e democratização. A seletividade e o eletismo fica na proposição de Hutchins, mais como uma questão de interesse, habilidade e competência para a dedicação ao trabalho intelectual em níveis mais profundos. Não é uma elite de origem social mas de competência intelectual. Nesse sentido, a universidade deixa de ser a imagem de um privilégio de alguns, para ser a formação geral de todos para a vida e para o trabalho, (deixando treinamento profissional para o próprio mercado de trabalho ou escolas especializadas) e a dedicação de alguns que realmente se interessam e são capazes, para o estudo e a pesquisa de níveis mais elevados.

A pesquisa que é a grande questão do avanço do conhecimento teórico e prático, também merece ser considerada à luz das considerações de Hutchins. Tem a universidade real dever de atender à sociedade na sua especificidade momentânea ou deve estar comprometida com questões de conteúdo? Deverão estar os professores envolvidos com tais pesquisas práticas ou

primeiramente com o conteúdo intelectual do saber humano?

A pesquisa básica é hoje pouco desenvolvida na universidade e a aplicada que é feita, (embora deixe muito a desejar por ser lenta e desaparelhada) não está comprometida com o avanço do conhecimento, com os objetivos educativos e formativos. A universidade na verdade não desempenha bem nem um e nem outro tipo de pesquisa. O país precisa de pesquisadores e precisa de bons professores para formar bem sua nova geração. Os professores precisam tanto estar ao par das pesquisas em andamento, como iluminar com seus conhecimentos os problemas destas. A proposta que Hutchins faz (e é apenas mais uma proposta) é a de que a universidade só se preocupe com pesquisa básica e que as aplicadas sejam desenvolvidas em institutos próprios, com íntima relação com a universidade.

A universidade brasileira tem uma realidade muito diversa da idéia de universidade como uma comunidade solidária e cooperativa de professores e estudantes como queria Hutchins. Os professores são isolados e mesmo individualizados em seus departamentos, mal se conhecendo um ao outro. Não há uma "comunicação compreensiva" ou uma "conversa contínua" entre os professores, que favoreça a discussão das grandes questões especulativas e práticas e permita o cumprimento da tarefa de fazer avançar o conhecimento. A falta de um "frutífero" contato entre os professores é grande quer nas universidades estaduais ou federais, que mantêm a maioria dos professores em regime de trabalho de tempo integral, quer nas universidades onde o professor é contratado como "horista". Não é a questão do regime de trabalho ou da organização estrutural que impossibilita a

integração, (pode ser, no entanto, um elemento a mais nessa dificuldade). É fundamentalmente uma questão de mentalidade, de concepção e objetivo da universidade.

As universidades brasileiras não são uma comunidade de intelectuais, mas uma instituição de organização burocrática muito complexa que não se organiza como comunicação entre saberes, mas como divisão de trabalho e especializações estreitas, centralizadas, sem autonomia para determinar que formação desenvolver no aluno. A autonomia tão procurada para a universidade está cada vez mais restrita e centralizada num órgão detentor de todo o poder. A liberdade acadêmica, por falta de uma tradição, é mal interpretada e mal usada. Os professores fazem o que querem de seus cursos, sem ter em vista as necessidades gerais da formação do aluno.

A democratização que se lutou e implantou na universidade com a paridade, suportada pela noção de que todos são igualmente competentes para opinar sobre tudo, oculta na verdade, a luta de interesses corporativos que pouco defendem a função essencial da universidade.

Hutchins quer que a universidade recupere o caráter interdisciplinar do conhecimento e a necessária co-operação acadêmica para isso e que resista à extrema especialização. Hutchins demonstra que a sobrevivência da universidade está necessariamente associada ao exercício da liberdade. Liberdade que submete as vontades particulares aos interesses gerais e acata as mais altas exigências da razão.

C O N C L U S Õ E S

Discutir o papel da universidade para a sociedade brasileira, não é diferente de discutir o papel da universidade para qualquer outra sociedade. Não há no fundo uma universidade do subdesenvolvimento e uma do desenvolvimento. Por estar em uma ou outra sociedade, ela adquire algumas funções determinadas pelo momento histórico, no entanto não perde sua característica de instituição universal. O que a define como única, é ser o lugar do saber como domínio para a aplicação, um saber comprometido com sua evolução nas aplicações do mundo natural e social.

A universidade no Brasil tem sido equivocadamente identificada pelos benefícios consequentes, isto é, por produzir um homem bem desenvolvido intelectualmente, a universidade produz o bom profissional, com isso o objetivo da universidade passou a ser o de produzir o bom profissional. Este desvirtuamento levou a uma proposição mais estreita ainda, a de produzir o "bom" profissional específico para um dado momento histórico-social.

Como mostrou Hutchins, a universidade utilitarista se dissolve num caos intelectual onde modismo e prioridade nacional são forças poderosas para o anti-intelectualismo. A visão utilitarista da universidade também é marcada pelo clamor da luta de classes (que a vê como avenida para a mudança de nível social) e pelos reclamos da sociedade industrial (que deseja mão de obra).

A afirmação de estar a universidade desintegrada das exigências industriais, do progresso tecnológico e das necessidades sociais, leva-a a ser chamada de imobilista,

obsoleta, conservadora. A falta de entendimento sobre o que é a universidade, leva-a a servir os movimentos políticos, religiosos e industriais. Páginas e páginas têm sido escritas sobre os objetivos da universidade e sua relação com a sociedade, numa tentativa de torna-la um instrumento de causas sócio-político-industriais.

Partindo-se da constatação de que é inegável a interrelação da universidade com a sociedade. Isto é, que a universidade afeta a sociedade tanto quanto é afetada por ela, e da constatação de que o homem é homem, antes de ser médico, engenheiro, professor e sua atividade profissional é apenas mais uma dentre muitas atividades que ele desempenha, tem-se que; a universidade, como única instituição formadora a ter como o objetivo primordial o mais alto desenvolvimento humano, deve cumprir sua função essencial de desenvolvimento do intelecto e formação profissional, como a melhor contribuição para uma sociedade que se quer industrial, democrática e autônoma. A mais alta função da universidade é difundir, dominar, ampliar, aplicar o patrimônio do saber humano.

A universidade não tem que ter como objetivo, ser um instrumento na luta contra o atraso. Ela precisa ser um padrão ideal e válido em qualquer situação. Ela precisa ser um projeto aberto à maioria do povo para que ele possa se elevar ao status de povo desenvolvido. É um grande contrasenso propor-se a universidade do trabalhador, a universidade popular, a universidade rural.

O atraso que devemos superar, não é só o científico

e o tecnológico como querem muitos, mas o do desenvolvimento intelectual e o da capacidade de pensar crítica e criativamente.

Hutchins (1952) comenta que quando um país subdesenvolvido inicia seu processo de desenvolvimento industrial, a pressão em direção ao treino técnico é naturalmente muito grande. O esforço é para colocar todos em um tal estado de mente que os faça estar respondendo prontamente aos reclamos do desenvolvimento industrial. Hoje é bastante difundida a noção de que a força real de uma nação é seu poder industrial, no entanto, Hutchins ressalta que para uma nação se tornar bem sucedida é preciso mais que poder, é preciso que ela seja sábia.

Hutchins lutou para retornar ao termo universidade, o significado próprio de associação de professores e alunos levando juntos uma vida de aprendizagem. Procurou levar o hábito de aprendizagem contínua para a vida do indivíduo e da sociedade, uma aprendizagem que significa fundamentalmente o uso do intelecto sobre as questões essenciais da vida, longe de qualquer intenção vocacionalista.

Hutchins não despreza a sociedade industrial, nem a evolução tecnológica com sua intrínseca relação para com a vida do indivíduo. Queria o contínuo progresso e via que progresso técnico é a direção da história no mundo. No entanto, não queria o progresso pelo progresso ou com fins errôneos. Queria o homem desenvolvido, capaz, sábio, e por isso bom, no comando e na orientação do progresso para o bem comum. Hutchins acredita que a educação desempenha nesse projeto uma parte principal.

Os desafios que se nos apresentam pelo desenvolvimento tecnológico exigem, para serem superados, mentes

capazes de reflexão sobre o bem comum e não sobre o bem próprio.

Hutchins deseja uma educação que trabalhe a característica essencial do homem, independentemente desse homem ser americano, brasileiro, francês, russo, africano etc. Nesse sentido sua preocupação é com uma educação de características universais, o que é diametralmente oposto às reivindicações correntes que desejam seccionar cada vez mais a universidade, não mais fazendo-a nem nacional, nem estadual, mas regional, e quem sabe mais tarde com direções mais restritas ainda. Isto caracteriza uma visão estreita da educação onde o homem é visto apenas como o parafuso complementar do desenvolvimento industrial daquela região. A indústria, dele necessita para se desenvolver, e assim, auxiliar o país a ser competitivo e por isso "respeitado".

A análise do mundo atual mostra que países absurdamente subdesenvolvidos culturalmente, detêm em seu arsenal bélico, as temíveis ogivas nucleares. Tecnologicamente estes países se superaram, mas não adquiriram valores humanos básicos. Eles são "respeitados" porque ninguém sabe quando e porque poderão usar esse poder bélico.

Hutchins assegura que não é prático mirar a sociedade meramente como a sociedade do aqui e agora. Sociedade estende-se para o passado tanto quanto para o futuro. A sociedade com a qual as universidades devem estar preocupadas é a "grande sociedade" que inclui o mundo todo e os homens que viveram, vivem e irão viver.

Hutchins por princípio combate um sistema

universitário voltado para as necessidades da sociedade por muitas razões: por reconhecer a fluidez das necessidades da sociedade, pela dinamicidade das mudanças numa sociedade com um estágio tecnológico avançado, pela falta de base intelectual de uma educação desse estilo, pela pressão que os grupos de interesses exercem na educação, e acima de tudo, porque a maior necessidade da sociedade, é uma melhor sociedade. Uma melhor sociedade só será conseguida com uma educação mais intelectual do que vocacional.

Hutchins afirma que se os países desenvolvidos querem ajudar o desenvolvimento dos não desenvolvidos, só há um caminho, fazer com que estes tenham seus próprios líderes ou idéias não para que disputem com os outros uma hegemonia, mas para que participem da Grande Comunidade Mundial. O que faz as universidades serem arraigadas, é a visão ingênua que as concebem como projeções de tendências existentes e mensuráveis hoje, ou que as pré-figuram com ordens isoladas e voltadas para o peculiar e o contingente.

Foi a partir das idéias de Hutchins, que segundo Stein (1972) a educação superior passou a fazer parte das reivindicações democráticas (embora não com a ênfase que ele propunha), e, segundo Darci Ribeiro (1982) até o ano 2000 a universalização do ensino superior americano, alcançará a totalidade dos jovens capazes de frequentar cursos superiores. Tendo em consideração a análise que Darci Ribeiro faz da atual universidade americana, podemos dar razão ao esforço e a luta que Hutchins empreendeu para direcionar a universidade para uma linha humana de formação objetivando uma melhor sociedade.

Darci Ribeiro mostra que a universidade americana é hoje uma universidade recrutada mais para a guerra do que para o progresso do saber. As ciências matemáticas e as ciências físicas são solicitadas a produzir

"novas bombas, raios da morte e métodos para medir a eficácia dos armamentos. Da biologia e da química, são esperados germes de enfermidades e gases alucinantes; da sociologia, psicologia e antropologia, projetos de controle estratégico-preventivo de camadas sociais virtualmente revolucionárias, e sistemas de utilização dos meios de comunicação com o objetivo de doutrinação em massa" (Darci Ribeiro, 1982, p.71).

Nestas circunstâncias a universidade não possui qualquer possibilidade de ação educativa e avaliação crítica dos problemas do povo e da humanidade no seu tempo presente e no futuro.

A literatura nos mostra que as universidades do mundo todo estão insatisfeitas com suas realizações. Estão confusas sobre quais são suas funções, estão incertas sobre que ênfase devem priorizar seu papel.

A universidade para responder a esses dilemas deve recuperar a audácia de se questionar e submeter tudo ao questionamento dos fins. Deve relativizar sua função mediadora das necessidades imediatas da sociedade com a cultura e se lançar no projeto de construir o futuro. Um traço característico da universidade é sua capacidade de auto-mobilizar-se para propor utopias concretas relativamente ao que deve ser sua função.

A utopia de Hutchins, era a de uma universidade voltada para o desenvolvimento do intelecto para o mais alto

grau, dando ao homem a possibilidade de agir sabiamente em qualquer circunstância, em qualquer tempo, em toda sociedade verdadeiramente democrática. A utopia de Hutchins não foi ainda realizada, mas seu propósito se torna cada vez mais desesperadamente urgente.

BIBLIOGRAFIA

- Adler, Mortimer Jr. The crisis in contemporary education. *The Social Frontier*, 5:140-1445, february, 1939.
- Adler, Mortimer Jr. A proposta Paidéia, Trad. Marília Lohman Couri. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1984.
- Araújo, José Bras. Em torno de um conceito atual de Universidade. *Ciência e Cultura*, 39(10), out. 1987, p.944-950.
- Barbosa, Vilmar do Valle. Universidade e Política. In: *Revista Encontro com a Civilização Brasileira*, Rio de Janeiro, agosto (14), 1979, p.137-145.
- Barr, Scott. Report of the president. St. John's College, julho, 1942.
- Barr, Stringfellow. A retrospective on St. John's. *Change - The Magazine of Higher Learning*, may, 1974.
- Barros, Roque Spencer Maciel. A ilustração brasileira e a idéia de Universidade. São Paulo, *Boletim FFCL/USP*, no. 241, 1959.
- Barros, Roque Spencer Maciel. *Ensaio da Educação*. São Paulo, Grijalbo/EDUSP, 1971.
- Becker, Ernest. *Beyond alienation: a philosophy of education for the crisis of democracy*. New York, Braziller, 1969.
- Belfort, J. J. T. *Apreciação do projeto de criação de uma Universidade*. Pernambuco, Tipografia Mercantil, 1873.
- Bell, Daniel. *The reforming of general education*. New York, Columbia University Press, 1966.
- Berdyayev, Nikolai. *Slavery and freedom*. New York, Charles Scribners Sons, 1944.

- Bernstein, Richard. Metaphysics, critique and utopia. *The Review of Metaphysics* - a philosophical quarterly. Washington, Vol. XLII, no. 2, issue no. 166, dec. 1988.
- Bloch, Ernst. Aportaciones a la historia de los orígenes del tercer Reich. In: *Utopia* - Arnheim Neusiiss. Barcelona, Barral Editores, 1971, p.103-125.
- Bloch, Ernst. *Le principe espérance*. Paris, Gallimard, 1976.
- Bloch, Ernst. O homem como possibilidade. *Reflexão - Revista do Instituto de Filosofia e Teologia*, Vol. II, no. II, abril, 1976, p.29-43.
- Bloch, Ernst. *Man on his own: Essays in the philosophy of religion*. New York, Herder and Herder, 1970.
- Broder, David S. Hutchins and his respect for freedom. In: *the Journal of General Education*. Vol. XXX, no. 1, Spring 1978, p.31-33. Pennsylvania State University Press.
- Brubaker, John S. *Higher education in transition: a history of American Colleges and Universities, 1636-1968*. New York, Harper & Row Publishers, 1968.
- Brubaker, John S. *On the philosopher of higher education*. 2a. edição. San Francisco, Califórnia, Jossey Bass Publishers, 1982.
- Brucci, Joyce. La concepcion del hombres e sus implicaciones en la formacion de docents. *Mundo Universitário*, no. 10, enero-mar, 1979, p.133-176.
- Buber, Martin. *O socialismo utópico*. São Paulo, Ed. Perspectivam 1971. Coleção Debates.
- Byrns, Buth & William, O'Mara. Concerning Mr. Hutchins. In: *Commonwealth*, may 31, 1940.
- Campanella, Tommaso. *A Cidade do Sol*, trad. de Aristides Lobo. Rio de Janeiro, Editora Tecnoprint, 1966.

- Cardoso, Irene R. A Universidade de Comunhão Paulista. São Paulo, Ed. Cortez, 1982. Série Memória da Educação.
- Cassirer, Ernest. Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
- Catani, Denise Bárbara. Universidade, escola e formação do professor. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Caturelli, Alberto. La Universidad, su esencia, su vida, su ambiente. Córdoba, Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, 1963.
- Chagas, Valnir. A reforma universitária e as faculdades de filosofia. R. B. E. P., (83), jul./set., 1961.
- Childs, John L. Education and morals: an experimentalist philosophy of education. New York, Arno Press & The New York Times, 1971.
- Coelho, Teixeira. O que é utopia. São Paulo, Brasiliense, 1980. Coleção Primeiros Passos.
- Coelho, Ildeu Moreira. Universidade atual e comunidade brasileira. In: Cadernos de Pesquisa, no. 35, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nov. 1980.
- Cohen, Arthur S. Robert Maynard Hutchins: the education as moralist. In: Human Education and Western Civilization, p.3-17.
- Conant, James B. Letter of June 1, 1938.
- Corvallis, Michael R. Harris. Five counterrevolucionists in higher education: Irving Babbitt, Albert Jaylock, Abraham Flexner, R. M. Hutchins and Alexander Meikle John. Oregon State University Press, 1970, 224p.
- Cramer, Maurice Browning. A voice from the Hutchins College: pluralistic interpretation of a poem by Robert Browning. In: The Journal of General Education, Vol. XXX, Spring 1978, no. 1, p.10-31, Pennsylvania University Press.

- Crittenden, B. Autonomy as an aim of education. In: K. S. Strike and K. Egan. Ethics and educational policy. London, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Cracker, W. & Otis, W. Caldwell. Higher learning in Universities - research or metaphysics. The University of Chicago Magazine, January, 1937.
- Cunha, Luiz Antonio. A Universidade reformanda. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.
- Cunha, Luiz Antonio. Universidade: ensino público ou liberdade de ensino? In: Ciência e Cultura, 37(7), suplemento, 1985, p.220-228.
- Cunha, Luiz Antonio. A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à época de Vargas. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. Coleção Educação e Transformação.
- Cunha, Luiz Antonio. A Universidade crítica. Rio de Janeiro, Ed. Francisco Alves, 1983. Coleção Educação em Questão.
- Cunha, Luiz Antonio & Moacyr de Goês. O golpe na educação. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 1985.
- Cunningham, William F. Introdução à educação : problemas fundamentais, finalidades e técnicas. Porto Alegre, Ed. Globo, 1975.
- Dahrendorf, Ralf. Sociedade e liberdade, trad. Vamireh Chacon. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1961.
- Dell, George W. Robert M. Hutchins: philosophy of general education and the college at the University of Chicago. In: The Journal of General Education, Vol. XXX, no. 1, 1978, p.45-59. Pennsylvania University Press.
- Dewey, John. The higher learning in America. In: The Social Frontier. January, 1937, p.167-69
- Dewey, John. President Hutchins' proposals to remake higher education. The Social Frontier. March, 1937, p.103-104.

- Dewey, John. Rationality in Education. The Social Frontier. December, 1937, p.71-73.
- Drêze, Jacques & Debelle, Jean. Concepções da Universidade, trad. Francisco de Assis Garcia. Fortaleza, Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.
- Durham, Eunice Ribeiro. A Universidade brasileira: os impasses da transformação. In: Ciência e Cultura, 38(12), Dezembro, 1986, p.2004-2018.
- Durham, Eunice Ribeiro. USP 50 anos. In: Ciência e Cultura, 37 (7), Suplemento, 1985, p .245-251.
- Engels, Friedrich. Do socialismo utópico ao socialismo científico. In: Textos no. 1. São Paulo, Ed. Alfa-Ômega, 1977.
- Fagundes, José. Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1986. Série Teses.
- Fávero, M. de Lourdes de A. A Universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
- Fávero, M. de Lourdes de A. Universidade e poder: análise crítica / fundamentos históricos - 1930-1945. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- Fernandes. Florestan. A questão da USP. São Paulo, Brasiliense, 1984.
- Fernandes, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- Fernandes, Florestan. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- Fichte, Juan Teófilo. Plan razonado para erigir en Berlin un establecimiento de enseñanza superior. In: La idea de la universidad en Alemanha. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, p.13-116.

- Flexner, Abraham. Universities: english, german and american. New York: Oxford University Press, 1930.
- Forachi, Marialice. O estudante a transformação da sociedade brasileira. São Paulo, Nacional, 1977.
- Freitag, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, EDART, 1977.
- Fromm, Erich. A revolução da esperança. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- Furter, Pierre. As várias faces de Ernesto Bloch. In: Reflexão: Revista do Instituto de Filosofia e Teologia, v.2, no.2, Abril 1976, p.17-28.
- Furter. Pierre. A dialética da esperança: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch. São Paulo, Paz e Terra, 1978.
- Gaff, Jerry G. General education today: a critical analysys of controversies, practices and reforms. San Francisco, Jessey Bass Publishers, 1983.
- Garaudy, Roger. O Projeto Esperança, trad. de Virgínia da Mata Machado. Rio de Janeiro, Salamandra, 1978.
- Garcia, W. E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, McGraw-Hill, 1976.
- Gasset, José Ortega y. Mission of the university. New york, Norton & Co., 1966.
- Gianotti, José Arthur. A Universidade em ritmo de barbárie. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.
- Gianotti, J. Arthur. A Universidade e a crise. In: Ciência e Cultura, 37(7), Suplemento, 1985, p.235-244.
- Gianotti, J. Athur. Comentários sobre o tema: A Universidade e a Sociedade Brasileira atual: Participação e alienação. Revista do CRUB - Estudos e Debates, no. 1, out. 1978.

- Gideonse, Harry D. The higher education learning in a democracy a reply to President Hutchins' critique of the american university. New York, Toronto, Farrar & Rinehart Inc., 1937, 34p.
- Graciani, Maria Stela Santos. O ensino superior no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1982.
- Grant, Gerald and Riesman, David. St. John's and the Great Books. Change - The Magazine of Higher Education, may, 1974, p.28-63.
- Gusdorf, Georg. L'Université en Question. Paris, Payot, 1964.
- Haskins, Charles Homer. The rise of universities. 8.ed. Ithaca, New York, Cornell Paperbacks. Cornell University Press, 1969.
- Henderson, A. D. & Henderson, J. G. Higher education in America. Jossey Bass Publishers, 1975.
- Hinkelammert, Franz J. Critica a la razon utópica. San José, Depto. Ecumenico de Investigaciones, 1984, 278p. Colección Economía-Teología.
- Hook, Sidney. The new medievalism. In: The Daily Maroon. November, 14, 1940, p.1-12.
- Hook, Sidney. The ends of education. In: The Journal of Educational Sociology. November, 1944, p.183-189.
- Hook, Sidney. Education for modern man: a new perspective. New York, A. A. Knopf, 1963.
- Horkheimer, Max. La utopia. In: Utopia. Arnhelm Neususs, Barral Editores, Barcelona, 1971, p.91-102.
- Horn, F. H. The folklore of liberal education. Association of American Colleges Buletin, 1955, 41, p.114-120.

- Humboldt, Guillermo de. Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. In: La idea de la Universidad en Alemania. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1959.
- Hume, David. Enquiries concerning the human understanding and concerning the principles of morals. 2.ed. Oxford, L. A. Selby-Bigge, 1927.
- Hutchins, R. M. The university of Chicago: to the students 1931. In: Hutchins, R. M. No friendly voice. Chicago, University of Chicago Press, 1968.
- Hutchins, R. M. The Chicago Plan 1933. In: Hutchins, R. M. No friendly voice. Chicago, University of Chicago Press, 1968.
- Hutchins, R. M. The American Educational System. In: The School Review, vol. 41, Feb., 1933, p.95-100. University of Chicago Press. Reeditado in: American Journal of Education, vol. 91, no. 4, p.480-486, Aug., 1983.
- Hutchins, R. M. No friendly voice. Chicago, The University of Chicago Press, 1936a.
- Hutchins, R. M. The higher learning in America. New Haven, Yale University Press, 1936b.
- Hutchins, R. M. The sheep look up 1935. In: No friendly voice. Chicago, The Chicago University press, 1936c.
- Hutchins, R. M. Grammar, rethoric and Mr. Dewey. In: The social frontier, February 1937a, p.137-139.
- Hutchins, R. M. Tradition in education. The Harvard Education Review. vol. 7, no. 3, May, 1937b, p.301-313.
- Hutchins, R. M. The organization and subject-matter of general education 1938. In: Hass Glen - Curriculum Planning a new Approach. 4a.ed. Boston, Allyn and Bacon, 1983a.
- Hutchins, R. M. Education for freedom. Louisiana University Press, Baton-Rouge, 1943a and Grove Press, New York, 1963, 105p.

- Hutchins, R. M. Commission on the freedom of the Press: resume of the first meeting. December 15, 1943b.
- Hutchins, R. M. Let's split the education atom. Collier's, 118. Dec., 7, 1946, p.80-87.
- Hutchins, R. M. The education we need. Chicago, H. Regnery Co., 1947.
- Hutchins, R. M. Morals, religion and higher education. University of Chicago, Pamphlet no. 617, january, 15, 1950a.
- Hutchins, R. M. The idea and practice of general education. Chicago, University of Chicago Press, 1950b.
- Hutchins, R. M. The functions of modern univesity. University of New York, January, 1950c.
- Hutchins, R. M. Freedom of the university. Ethics, January, 1951, p.95-104.
- Hutchins, R. M. The great conversation. Great Books of the western world. Enciclopaedia Britannica - University of Chicago, 1952.
- Hutchins, R. M. The conflict in education in a democratic society. Connecticut, Greenwood Press Publishers, 1953a.
- Hutchins, R. M. The University of Utopia. Chicago: The University of Chicago Press, 1953b.
- Hutchins, R. M. Science, scientists and politics. Center for the Sudy of Democratic Institutions, 1953c, p.1-4.
- Hutichns, R. M. Freedom, education and the fund. New York, Meridian Books, 1956a.
- Hutchins, R. M. Some observations on american education. Cambridge, Cambridge University Press, 1956b.

- Hutchins, R. M. The meaning and significance of academic freedom. In: Readings for liberal education. N. York, Lock L. G. et all. Rinehart and Winston, 1957, p.72-79.
- Hutchins, R. M. That candles may be brought. In: Readings for liberal education. Locke, L. G. and others. Hol, Rinehart and Winston, Inc. 1962.
- Hutchins, R. M. Education and the socratic dialogue. In: The Human Dialogue: perspectives on communication. New York, The Free Press, 1967a, p.320-331.
- Hutchins, R. M. The Issues. In: The University in America. published by the Center for Study of Democratic Institutions, 1967b, p.4-9.
- Hutchins, R. M. The learning society. London: Pall Mall Press, 1968a.
- Hutchins, R. M. The future of International education. United Nations Inst. for Training and Research, New York, Mar, 1970, 24p.
- Hutchins, R. M. The Great Anti-School Campaing. The Social Sciences Today, 1975, p.181-255.
- Hutchins, R. M. The college and the needs of society. In: The Journal of General Education, vol. XXX, Spring, 1978, no. 11, p.33-45. The Pennsylvania University Press.
- Janne, Henri. A universidade e as necessidades da sociedade comtemporânea. Cadernos da Associação Internacional das Universidades, 2. Fortaleza, Edições U.F.C., 1981.
- Jaspers, Karl. La idea de la universidad. In: La idea de la Universidade in Alemania. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1959, p.391-517.
- Kant, Emmanuel. Le conflit des facultés, Tradução do alemão por J. Gibelin. Paris, Vrin, 1955.
- Kerr, Clark. Os usos da universidade, trad. Débora C. D. Soares. Fortaleza, Edições U.F.C., 1982.

- Kerr, Clard and others. The university in America, published by the Center for the Study of Democratic Institutions. St. Barbara, 1967.
- Kirk, Russell, Academic Freedom: an essay in definition. Westport-Greenwood Press, 1977.
- Kneller, George F. Introdução à filosofia da educação. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1971.
- Leite, Rogério C. de Cerqueira. As sete pragas da universidade brasileira. São Paulo, Livraria Duas Cidades, 1978.
- Levi, Albert William. The problem of higher education: Whitehead and Hutchins. Harvard Education Review, vol. VII, no. 4, October, 1937, p.451-465.
- Levine, Arthur. Handbook on undergraduate curriculum. cap. A comparison of modern philophies of higher education. São Francisco, Jossey Bass Publishers, 1985.
- Leys, Wayne A. R. As universidades em face das profissões liberais e técnico-profissionais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol.XXXIX, no.90, abril-junho, 1963, p.51-63.
- Lima, Alceu Amoroso. O espírito universitário. Rio de Janeiro, Agir, 1959.
- Lucas, Christopher J. Foundations of education. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1984.
- Luizetto, Flávio. As utopias anarquistas. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1987.
- Lewis, Munford. The story of utopias. Londres, 1923.
- Magnani, Regina Maria Alves de Godoy. Robert Owen: fábrica, escola e autogestão administrativa. Campinas, Faculdade de Educação/UNICAMP, 1987. Tese de Mestrado.

- Maltan, Frances Jane. An objective determination and statement of Robert Maynard Hutchin's theory of education. The University of Connecticut, 1972. Ph.D.
- Mannheim, Karl. Utopia. In: Utopia de Arrnhelm Neusiiss. Barcelona, Ed. Barral, 1971, p.83-87.
- Mannheim, Karl. Ideologia e utopia, trad. Sérgio Magalhães Santeiro. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1968.
- Marcuse, Herbert. O fim da utopia, trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
- Manuel, Frank E. Utopias y pensamiento utopico. Madrid, Espasa Universitaria, 1982.
- Maritain, Jacques. Rumos da educação. Rio de Janeiro, Livraria Agir, 1959.
- Maritain, Jacques. Princípios de uma política humanista. Rio de Janeiro, Livraria Agir Editora, 1960.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. Textos. Vols. 1, 2 e 3. São Paulo, Editora Alfa-Ômega, 1977.
- Marx, Karl & Engels, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: Textos no. 3. São Paulo, Editora Alfa-Ômega, 1977.
- M.E.C. Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho. 3a.edição. Março, 1983.
- Mendes, Durmerval Trigueiro. A Universidade e sua utopia. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, V. 50 (112), out./dez., 1968, p.223-231.
- Mendes, Durmerval Trigueiro. Desenvolvimento, tecnocracia e Universidade. Revista de Cultura Vozes, 69(6), agosto, 1975, p.15-18.
- Mendes Jr., A. Movimento estudantil no Brasil. São Paulo, Brasiliense, 1981.

- Mesquita Filho, Júlio de. Política e cultura. São Paulo, Livr. Martins Editora, 1969.
- Meyer, Agnes. Hutchins, flight from reality. Washington Post, February, 7, 1937.
- Meyer, Adolph. Hutchins of Chicago University. American Mercury, April, 1944, p.450-457.
- Meyer, Frank. The fire burning. In: The Daily Maroon, may, 18, 1947.
- Morris, Van Cleve & Young, Pai. Philosophy and the american school. Boston, Houghton Mifflin Company, 1976.
- Minoque, Kenneth. O conceito de Universidade, trad. de Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981.
- Mondolfo, Rodolfo. Universidad: pasado y presente. Buenos Aires, EUDEBA - Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966.
- Morris, William. O ensino superior teoria e prática, trad. de Luiz Corção. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1972.
- Neusiiss, Arnhelm. Utopia, trad. de Maria Nollo. Barcelona, Barral Editores, 1971.
- Newman, John Henry C. The idea of University. New York, Image Books, 1959.
- Newman, John Henry C. Origem e progresso das Universidades, trad. de Pe. Roberto Sabóia de Medeiros. São Paulo, 1951.
- Ogburn, William. The fire burning. In: The Daily Maroon, may, 20, 1940.
- Owen, Robert. An outline of the system of education at New Lanark in British Labour Struggles - contemporary pamphlets - 1727-1850. New York, Arno Press, 1967.

- Paim, Antonio Ferreira. Liberdade acadêmica e opção totalitária: em debate memorável. Editora Arte Nova, 1979.
- Paim, Antonio Ferreira. A UDF e a idéia de Universidade. Rio de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1981.
- Pimenta, Aluísio. Universidade: a destruição de uma experiência democrática. Petrópolis, Vozes, 1985.
- Poerner, Arthur J. O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- Pinto, Álvaro Vieira. A questão da Universidade, São Paulo, Cortez, 1986.
- Polak, Frederick L. Cambio y tarea persistente de la utopia. In: Arnheim Neusiiss, Utopia. Barcelona, Barral Editores, 1971, p.169-191.
- Pratte, Richard. Contemporary theories of education. In: Text educational publishers. Scranton, Toronto, London, 1971.
- Rezende, Antonio Muniz de. O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço? São Paulo, Ed. Cortes, 1982, no.3. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo.
- Rezende, Antonio Muniz de. Crise cultural e subdesenvolvimento brasileiro. Campinas, Papyrus, 1982. Coleção Krisis.
- Ribeiro, Darcy. Universidade de Brasília. Revista de Pedagogia, ano VII, vol. VII, no. 13, jan./jun., 1961, p.51-67.
- Ribeiro, Darcy. A Universidade de Brasília: um ano depois. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, vol. XL, jun./set., 1963, no.91, p.73-86.
- Ribeiro, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4.ed., 1982.
- Ribeiro, Darcy. Universidade para quê? Brasília, Ed. da UnB, 1986. (Série UnB).

- Rich, John Martin. Bases humanísticas da educação, trad. de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- Ricoeur, Paul. Reforma e revolução na universidade. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos. Rio de Janeiro, 50(111):9-10, jul./set., 1968.
- Riesman, David & Jencks, C. The Academic Revolution. New York, Anchor Books, 1969.
- Riesman, David & Grant, G. St. John's and the Great Books Chage, Magazine of Higher Education, May, 1974.
- Rubin, A. Concerning Mr. Hutchins. University of Chicago, 1937.
- Ruyer, Raymond. El método utópico. In: Utopia - Arnheim Neusiiss. Barcelona, Barral Editores, 1971, p.151-168.
- Sams, Henry W. The Hutchins College after war. In: J. G. E. vol. XXX, no. 1, 1978, p.59-63. Pensylvania University Press.
- Santos Filho, José Camilo dos. Escopo da seletividade ao ensino superior. In: Educação e Seleção. Fundação Carlos Chagas, no. 13, jan./jun., 1986, p.19-29.
- Santos Filho, José Camilo dos. Por uma teoria de democratização do ensino superior: pressupostos e implicações. Forum Educacional. Fund. Getúlio Vargas, vol. 10, no. 4, out./dez., 1986, p.18-35.
- Santos Filho, José Camilo dos, Rezende, Antonio Muniz de & Carvalho, M. L. Rocha D. A administração universitária como ato pedagógico. In: Educação brasileira: Revista do CRUB, ano I, no.,2, Brasília, maio/agosto, 1978, p.15-58.
- Santos, José Henrique. Atualidade e perspectivas da universidade brasileira. In: Ciência e Cultura, 37(7), Suplemento, 1985, p.211-219.
- Saviani, Demerval. A universidade e a problemática da educação e cultura. In: Educação Brasileira, 1(3):35-58, maio-agosto, 1979.

- Saviani, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo, Ed. Cortes, no. 10, 1985.
- Sayvetz, Aaron. The rational revolutionary. In: The Journal of General Education, vol. XXX, no. 1, spring, 1978.
- Scheler, Max. Universidad y universidad popular. In: La idea de la universidad alemania. Buenos Aires, Ed. Sudamericana, 1959, p.341-390.
- Schwartzman, S. Ciência, universidade e ideologia: a política do conhecimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- Schleirmacher, Friedrich. Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán. In: La idea de la universidad en Alemania. Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1959, p.117-208.
- Schwartzman, S. O que fazer com a universidade? In: Ciência e Cultura, 37(7), Suplemento, 1985, p.229-234.
- Servier, Jean. L'Utopie. Paris, Presses Universitaires de France, 1979. 1a.edição. Chapitre VII - L'utopie des temps modernes. Chapitre VII - Les symboles de l'utopie.
- Sharp, Malcolm P. Fire burning. In: The Daily Maroon. May, 14, 1937.
- Stein, Lloyd Everett. Hutchins of Chicago, Philosopher - Administrator. Tese de Doutorado. University of Massachusetts, May, 1971.
- Silveira, Nãdia Dumara Ruiz. Universidade brasileira: a intenção da extensão. São Paulo, Ed. Loyola, 1987.
- Smith, J. E. Value, convictions and higher education. New Haven, Conn., Hazen Foundation, 1958.
- Shuster, George N. On the side of truth. Indiana. Edited by Vicent P. Lannil. University of Notre Dame Press, 1974.

- Sucupira, Newton. A condição atual da universidade e a Reforma Universitária Brasileira. In: Brasil Universitário, São Paulo, no. 86-87, ano XXVIII, 1973, p.37-64.
- Sucupira, Newton. A reestruturação das Universidades Federais. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, no. III, vol. 50, jul./set. 1968.
- Teixeira, Anísio S. A universidade de ontem e de hoje. In: Ciência e Cultura, vol. 17, no. 2, 1965, p.339-350.
- Teixeira, Anísio S. O mito da cultura geral no ensino superior. In: Boletim Informativo da Companhia Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Abril, no. 41, 1956.
- Teixeira, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Rev. Bras. de Est. Pedagógicos, no. III, vol. 50, jul./set. 1968.
- Tobias, José Antonio. Universidade: humanismo ou técnica? São Paulo, Ed. Herder, 1969.
- Trigueiro, Durmeval. A universidade e sua utopia. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 50, out./dez. 1968, no. 112.
- Trousseau, Raymond. Voyages aux pays de nulle part: histoire littéraire de la pensée utopique. Éditions de l'Université de Bruxelles, 12.edition. Bruxelles, 1979.
- Toynbee, Arnold. A sociedade do futuro, trad. Celina Whately. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974, 2a.ed.
- Van Dore, Mark. Liberal education. New York, Holt Rinehart & Winston, 1943.
- Vásquez, Adolfo Sanchez. Do socialismo científico ao socialismo utópico. In: Encontros com a Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1979, Agosto, no. 14, p.95-135. Trad. do espanhol de Ana Teresa Jardim Reynard, da Série Popular Era, México, 1975.
- Vaz, Henrique de Lima. Cultura e universidade. Petrópolis, Ed. Vozes, 1966. Coleção Educar para a Vida, no.10.

- Vaz, Henrique de Lima. Situação da universidade na cultura contemporânea. In: Cadernos da ABESC, 1975(1):11-18.
- Versiani, Marçal. Atualidade do pensamento utópico. Revista Cultura Vozes, no. 67, vol. LXVII, jan./fev., 1973, no. 1.
- Wanderley, Luiz Eduardo. O que é universidade? São Paulo, Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos, no. 29.
- Weber, Max. Economia y sociedad. México, F.C.E., 1944.
- Whitehead, Alfred N. Os fins da educação e outros ensaios, trad. Leonidas G. de Carvalho. Ed. Nacional/EDUSP, 1969.
- Wingo, G. Max. The philosophy of american education. Cap. X - The protest of the perennial philosophy. The University of Michigan Press, D.C. Heath and Company, 1965.

A N E X O 1

BIOBIBLIOGRAFIA DE
ROBERT MAYNARD HUTCHINS

As preocupações educacionais de Hutchins refletem, de certa forma, sua própria experiência de vida. Em várias de suas obras revela passagens de sua história pessoal ligadas a situações educacionais. Assim é de grande significação, para compreender e apreender sua teoria educacional, conhecer alguns de seus dados biográficos.

Hutchins nasceu em uma próspera parte de Brooklin, New York, em 17 de janeiro de 1899 e morreu em 1977 com 78 anos. Cresceu cercado de bons livros, conversas estimulantes e de problemas da administração educacional. Seu pai, William James Hutchins, era ministro presbiteriano, professor e por muito tempo, Reitor do "Berea College of Oberlin", Ohio. Seu irmão, Francis Hutchins, mais tarde veio a ocupar esse mesmo cargo.

Hutchins escreveu duas autobiografias "The autobiography of an Uneducated Man" (1943)⁽¹⁾ e "The autobiography of an Ex-Law Student (1933)"⁽²⁾.

Nelas relata uma infância povoada de preces e leituras da Bíblia, numa época de poucos entretenimentos ou distrações. Não havia rádios, automóveis, cinemas e revistas. Sua recreação era limitada a leituras e exercícios físicos (tênis). Isto lhe proporcionou o hábito de ler "tudo o que caísse nas mãos" (1943, p.3).

Durante sua vida escolar procurou sempre os cursos humanos e pouco ou quase nada teve de matemática. Hutchins diz que aos 16 anos sua educação formal havia feito pouco por ele,

(1)

In "Education for Freedom", p.1-18.

(2)

In "No Friendly Voice", p.41-51.

nem mesmo dar-lhe a consciência de estar sendo educado. Reputa que, embora tenha lido muita coisa na infância e juventude, pouco foi tão significativa quanto algumas peças de Shakespeare, a Antologia de Sócrates e o estudo de Fausto.

Iniciou seus estudos no Oberlin College. No seu artigo "The Sentimental Alumnus" (1934) ⁽³⁾ diz que Oberlin foi para ele uma espécie de lar. Sua vida diária estava muito relacionada a ele e condicionada aos horários da capela e das aulas de seu pai - "Todas as memórias que tenho de um lar são as memórias de Oberlin" ⁽⁴⁾. Em sua época as atividades intelectuais, a música e a arte significavam mais que as atividades atléticas - "Não estávamos na era do futebol" (Idem, p.7).

Seus estudos foram interrompidos durante o período da Primeira Grande Guerra, onde serviu durante dois anos como motorista de ambulância. Para ele, esse foi o período mais inútil de sua vida. Dele obteve apenas algumas noções de francês e italiano e também aprendeu a "enrolar cigarros de papel, e descobriu um mundo devotado ao vinho, às mulheres e às canções" (1943, p.5).

Retornando da Guerra, cursou Direito e História na Universidade de Yale e em 1921 recebeu o grau de A.B. e sucessivamente os graus de A.M. e L.L.B. Durante dois anos (1921-23) lecionou Inglês e História no "Lake Placid School". Essa experiência lhe mostrou que a escola estava apenas interessada em fazer os alunos passarem no "College Board

(3)

In "No Friendly Voice", p.87-95.

(4)

The Sentimental Alumnus, p.88, in "No Friendly Voice".

Examination" (nos exames) e, para isso, utilizavam-se de livros (os mais compactos) para que os alunos memorizassem muitos dados e os devolvessem nos exames. Foi também lecionando Inglês que percebeu haver regras para ler, escrever e falar, as quais eram importantes aprender e tentar ensinar. Reconheceu haver diferença no curriculum ensinado e no aprendido e que só se aprende algo, ensinando. Concluiu daí que "os únicos que obtêm uma educação são os professores. Os estudantes, por receberem uma variedade de cursos não integrados, pouco entendem da possível inteligibilidade do processo" (1943, p.9).

No verão de 1925, assim que completou seus estudos em Direito, a Universidade de Yale precisou de um substituto para o curso de verão e ofereceu a Hutchins o cargo. No ano seguinte já ocupava a cadeira de "Law of Evidence" - (disciplina que se fundamentava em psicologia e lógica). Tentou, então, buscar os princípios básicos de uma decisão judicial. Foi quando teve seus primeiros contatos com Mortimer Adler, um jovem psicólogo-filósofo que trabalhava a lógica e, no momento, investigava a área da "Evidence". Foi com ele que Hutchins teve sua atenção voltada para os "Great Books", os quais eram trabalhados na Universidade de Columbia.

Hutchins reconhece que até essa data sua educação propriamente dita não havia começado. Iniciou-a, então, nas artes liberais e nos Greats Books. "As artes liberais são as artes da liberdade. Para ser livre um homem deve entender a tradição na qual vive. Um Great Book é aquele que concede através das artes liberais um claro e importante entendimento da nossa tradição" (1943, p.14).

Em 1928, Hutchins tornou-se diretor da "Yale Law School". Foi como professor de Direito e como Diretor da "Yale Law School" que se conscientizou da precariedade dos fundamentos da educação legal contemporânea e da educação em geral. Reconheceu que a lei deveria seguir a justiça e que justiça era indispensável para uma sociedade livre. E ainda, que uma sociedade só podia permanecer livre, se seus cidadãos fossem adequadamente educados. Assim, Hutchins desenvolveu um tríplice interesse: leis, educação e moralidade.

Em 1929, com apenas 30 anos, Hutchins torna-se Reitor da Universidade de Chicago, ficando conhecido por "The Boy President". A convite de Hutchins, Adler veio compor o quadro de professores dessa Universidade e juntos empreenderam grandes mudanças. Durante os cinco primeiros anos como reitor, Hutchins e Adler formularam o "Chicago Plan", uma teoria de educação para o ensino superior que refletia as idéias neo-aristotélicas de Adler.

Uma profunda mudança na Universidade foi então iniciada, reorganizando totalmente as Faculdades, os cursos, a vida acadêmica, abolindo os jogos intercolégiais de futebol (o que causou grande polêmica nacional). Tencionava tratar estudantes como adultos, desejosos de aprender e não com um grupo posto numa classe. Para tanto, aboliu o sistema de créditos, os exames entre os cursos, a obrigatoriedade da assistência às aulas e reduziu os requisitos arbitrários para a residência estudantil.

Para Hutchins, suas mudanças não constituíam uma ruptura a um estilo plácido de Universidade, pois como enfatiza

"a Universidade de Chicago, desde o seu início em 1892, é caracterizada por um alto espírito de questionamento"⁽⁵⁾. Em seu discurso para os formandos de 1931, diz: "a Universidade de Chicago não foi criada para ser outro instituto para a instrução dos jovens. Foi criado para ser uma instituição para o avanço do conhecimento. Mr. Harper, seu primeiro reitor, refletiu muito bem esse espírito de questionamento. A ação de empreender um novo direcionamento é uma questão à qual esta Universidade tem estado comprometida desde o tempo de Mr. Harper"⁽⁶⁾.

Apesar de causar grandes controvérsias no cenário educacional americano, Hutchins acreditava que tais mudanças colocariam a Universidade de Chicago na vanguarda do ensino superior e que outras Universidades poderiam segui-lo. Pensava que seu programa acadêmico, circundado por uma atmosfera intelectual isenta de atividades irrelevantes (como o futebol), atrairia os estudantes mais brilhantes do país para Chicago. Na obra "The Conflict of Education" coloca: "Gosto de jogos de futebol, mas recomendei sua abolição na Universidade de Chicago porque os jogos na sua forma industrial de grandes times, nada têm de ver com educação e ainda tem o efeito de desviar a atenção dos problemas educacionais, com os quais a Universidade deveria estar preocupada" (p.12).

Implementar uma reestruturação desse nível, em uma das mais distinguidas Universidades americanas na década de 30, era um ato de grande coragem. Reestruturar a Universidade para

(5)

Hutchins - "The University of Chicago - to the student" (1931) in "No Friendly Voice", p.161.

(6)

Ibidem, ibidem, p.162.

encontrar os princípios metafísicos formais, podia bem parecer um procedimento anacrônico. No entanto, Hutchins, com sua reconhecida capacidade intelectual, sua lógica de pensamento e sua clara filosofia, atraiu o pensamento educacional americano para muitos pontos que levantava.

Sua teoria educacional tem sido exposta ao longo das últimas décadas em diversos eventos (Seminários, Encontros, Congressos, Conferências, Estudos, Debates, Aulas Inaugurais) e obras (livros e artigos). Analisando-se sua produção literária cronologicamente, vemos que Hutchins sustentou sempre o mesmo conteúdo nos seus argumentos, embora não deixasse de acompanhar a evolução do tempo com suas contingências.

Hutchins é considerado um dos homens mais brilhantes da educação superior americana e um dos seus maiores críticos (junto a Irving Babbit, Albert Nock, Abraham Flexner, Alexandre Meiklejohn⁽⁷⁾).

Para Pratte (1971) "Hutchins tem sido uma das mais controvertidas figuras da educação americana nas últimas quatro décadas. Sua carreira na Universidade de Chicago foi tempestuosa e ele sacudiu o mundo acadêmico com suas inovações" (p.185).

Para Arthur Cohen (1972) Hutchins é "um visionário sem ser apocalíptico, esperançoso sem ser otimista, ansioso sem ser desesperado, irônico sem ser cínico, aberto sem ser indiscreto, íntegro sem ser fanático. Hutchins é um moralista e como moralista um utópico, e como utópico, tem sido o mais

(7)

Ver o artigo de Harris, M.R. "Five Counterrevolutionists in "Higher Education" (1970).

prático de todos" (p.17).

Para Hüssel Kirk (1977) Hutchins é um pensador que traz um novo rigor e um novo desafio ao mundo universitário "afundado dentro do vocacionalismo, da falsa especialização e das doutrinas de Dewey" (p.74).

Em toda sua obra, Hutchins opõe-se veementemente à visão utilitarista dos "colleges" e universidades americanas. Sua primeira obra - "The Higher Learning in America" (1936) já revela a preocupação que se torna a tônica de seu pensamento. Sua definição de Universidade deixa clara a convicção na função intelectual desta: "A Universidade que eu descrevo é intelectual única e exclusivamente. Acredito que ela produzirá melhores resultados políticos e profissionais do que uma que esteja voltada para eventos correntes ou treino vocacional" (Hutchins, 1936, p.118).

No segundo prefácio dessa obra, escrito 25 anos depois (1961), Hutchins escreve que o livro foi produzido em uma época em que as pessoas ainda acreditavam que a tecnologia não traria perigos para suas vidas, isto é, ela é anterior à sociedade moderna, à televisão, à II Grande Guerra, à bomba de hidrogênio, à burocratização da sociedade americana. O livro analisa os problemas do sistema educacional americano na década de 30 e as dificuldades peculiares à Universidade.

A obra "No Friendly Voice" (1936), reúne artigos e conferências feitos no período de 1930 a 1936. É nesse livro que se encontra o artigo "The Chicago Plan" (1936). O currículo total como planejado por Hutchins não foi aprovado pela "Faculty Board", mas os Great Books foram adotados em várias partes da

Universidade - na University High School, nas Humanities Division, na Law School, no Department of Education, e em vários Colleges - Shimer College, St. Mary's College of California, Montieh College of Wayne State University. St. John's College representa ainda hoje o "college" como foi idealizado por Hutchins.

Nos artigos "Education and Research I e II" (1930 e 1934) - Hutchins diz que sendo a Universidade uma instituição educacional, deveria primeiro e essencialmente preocupar-se com educação, para ser a melhor espécie de instituição educacional possível e descarta a possibilidade de a Universidade ser primordialmente uma instituição de pesquisa.

Voltou-se, também, para a possibilidade da ação educacional através da comunicação de massa. Suas preocupações estão expressas no artigo "Radio and Public Policy" (1934) onde afirma "Toda transmissão não cultural é uma transmissão educacional. Se o programa não é humor ou jazz, é educacional. É preciso um estudo abrangente das possibilidades educacionais do rádio por um grupo de educadores competentes" ⁽⁸⁾.

Em 1935, apresentou em Los Angeles no "Modern Forum" a essência de seu pensamento pedagógico sobre a excelência da educação geral. Essas colocações foram publicadas no artigo "The Sheep Look up" (1935) e contêm a mesma defesa que Hutchins apresenta no seu célebre livro "The University of Utopia" escrito 18 anos depois.

É como educador, advogado e administrador que

(8)

Radio and Public Policy in "No Friendly Voice", p.145.

podemos entender a disposição de Hutchins para dirigir a "Comission on Freedom of the Press" (1942-1946) e para iniciar e tornar-se Presidente do "Commitee to Frame a World Constitution" (1947). Em ambos, defendia que a imprensa precisava repensar seus objetivos em relação à sociedade livre e disciplinar-se para assegurar a instrução da opinião pública, em vez de continuar a servir os mais estreitos interesses do lucro.

A inter-relação da preocupação de Hutchins com educação liberdade e leis, moveu-o mais tarde (1956), através do "Fund for the Republic", a várias atividades: empreender pesquisa e inquêritos no programa de "Lealdade e Segurança das Nações"; examinar as condições das liberdades civis; promover debates sobre a educação pública na "National Citizen's Comission on the Public School", particularmente relacionados com liberdade acadêmica e discriminação racial; encarregar uma comissão para escrever a história do partido comunista nos EUA; e investigar técnicas da política da lista negra na indústria. Hutchins era um firme advogado dos direitos dos negros.

Em 1943 publicou "Education for Freedom" onde volta a firmar seu repúdio ao vocacionalismo, às trivilidades (como os cursos dados na Universidade da Califórnia sobre cosmetologia), ao anti-intelectualismo e ao materialismo. A propósito deste último afirma: "Nas raízes dos problemas atuais do mundo, encontramos um penetrante materialismo, um devastador desejo por bens materiais" (p.39).

Em 1943, Hutchins assumiu a Direção da Enciclopédia Britânica. Nessa oportunidade, Hutchins e seus associados

notadamente Mortimer Adler, publicaram a partir de 1951, os Great Books num total de 54 livros. No primeiro livro da série, intitulado "Great Conversation" (1951) Hutchins escreve: "Esta série de livros é o resultado do esforço para reapreciar e reintegrar a tradição do ocidente para nossa geração. Nós queremos que as vozes dos grandes pensadores sejam ouvidas novamente, porque nós pensamos que elas podem nos ajudar a viver melhor agora" (9).

Em 1951, depois de mais de 20 anos como Reitor, Hutchins deixou a Universidade de Chicago e tornou-se o Diretor da "Ford Foundation". A partir dessa época voltou-se para meios mais diretos de resolver os básicos problemas da educação superior americana. Estava convencido de que as universidades e os "colleges" não podiam manter seus padrões intelectuais em um ambiente social hostil e desinteressado.

Usando verbas da "Ford Foundation" funda o "Center for the Study of Democratic Institutions", localizado na Califórnia. Com ele, objetivava analisar a natureza de uma sociedade democrática. Esperava, então, contribuir para a formação de uma sociedade democrática através do estudo de questões básicas, estudo este que, segundo ele, deveria ser o objetivo da Universidade.

Em 1953 publica na obra "The Conflict in Education in a Democracy Society" suas preocupações com o caos da filosofia da educação, que para ele mirava o caos da filosofia geral. Analisa as teorias de educação correntes e as conseqüências de

(9)

Hutchins - "Great Conversation", p.XI.

cada uma delas. Nessa obra, escrita após 30 anos de experiência como professor e administrador, Hutchins enfatiza os problemas da educação americana, procurando conscientizar outras nações que a tomam como modelo.

Nesse mesmo ano lança sua grande obra "The University of Utopia" (1953), uma apologia dos valores das artes liberais e dos perigos de um sistema educacional associado com o industrialismo, a especialização, a diversidade filosófica e a conformidade social e política. Hutchins escreve nessa obra: "Espero indicar métodos com os quais esses perigos foram superados, referindo-me às realizações de Utopia, um país que tem enfrentado as mesmas questões e tem produzido, apesar disso, um sistema educacional inteligente".

A relação dos problemas educacionais com a sociedade aparece na obra: "The Learning Society", publicada em 1968, preparada para comemorar o 200o. aniversário da Enciclopédia Britânica.

Em maio de 1970 publica a excelente obra "The Future of International Education" que engloba as considerações destas duas últimas obras - "The University of Utopia" e "The Learning Society". Nela Hutchins faz novamente a crítica à educação como investimento econômico para o poder industrial e as ambições nacionais, objetivando apenas o desenvolvimento do homem como potencial de força de trabalho e não como potencial humano. Hutchins acreditava que essa filosofia de crescimento econômico é anti-humanista e guia para a escravização das correntes tecnológicas de um momento histórico. Quando, pelo contrário, a educação auxilia o homem a se tornar humano pelo desenvolvimento

de sua capacidade intelectual, o crescimento econômico é mais favorecido e o mundo pode se tornar um desejável "habitat" para a espécie humana. "A comunidade mundial do futuro deveria ser uma sociedade de contínua aprendizagem, na qual cada pessoa em cada nação, alcance o mais alto nível de cultura" (1970, p.2).

A N E X O 2

GREAT BOOKS OF THE WESTERN WORLD

Volumes Introdutórios:

- | | |
|--|----------------------------------|
| 1. The Great Conversation | 21. DANTE |
| 2. The Great Ideas I | 22. CHAUCER |
| 3. The Great Ideas II | 23. MACHIAVELLI
HOBBS |
| 4. HOMER | 24. RABELAIS |
| 5. AESCHYLUS
SOPHOCLES
EURIPIDES
ARISTOPHANES | 25. MONTAIGNE |
| 6. HERODOTUS
THUCYDIDES | 26. SHAKESPEARE I |
| 7. PLATO | 27. SHAKESPEARE II |
| 8. ARISTOTLE I | 28. GILBERT
GALILEO
HARVEY |
| 9. ARISTOTLE II | 29. CERVANTES |
| 10. HIPPOCRATES
GALEN | 30. FRANCIS BACON |
| 11. EUCLID
ARCHIMEDES
APOLLONIUS
NICOMACHUS | 31. DESCARTES
SPINOZA |
| 12. LUCRETIUS
EPITETUS
MARCUS AURELIUS | 32. MILTON |
| 13. VIRGIL | 33. PASCAL |
| 14. PLUTARCH | 34. NEWTON
HUYGHENS |
| 15. TACITUS | 35. LOCKE
BERKELEY
HUME |
| 16. PTOLEMY
COPERNICUS
KEPLER | 36. SWIFT
STERNE |
| 17. PLOTINUS | 37. FIELDING |
| 18. AUGUSTINE | 38. MONTESQUIEU
ROUSSEAU |
| 19. THOMAS AQUINAS I | 39. ADAM SMITH |
| 20. THOMAS AQUINAS II | 40. GIBBON I |
| | 41. GIBBON II |
| | 42. KANT |

43. AMERICAN STATE PAPERS
THE FEDERALIST
J. S. MILL

44. BOSWELL

45. LAVOISIER
FOURIER
FARADAY

46. HEGEL

47. GOETHE

48. MELVILLE

49. DARWIN

50. MARX
ENGELS

51. TOLSTOY

52. DOSTOEVSKY

53. WILLIAM JAMES

54. FREUD

A N E X O 3

LIVROS ESTUDADOS EM ST. JOHN'S COLLEGE

Em 1939 St. John College introduziu um programa baseado em pouco mais de 100 livros, cobrindo desde Iliada de Homero até recentes obras. Desde então poucas alterações foram feitas na listagem original.

Listamos a seguir os livros estudados no período de 4 anos em St. John College (*).

1o. Ano

Homero: Iliada e Odisséia

Ésquilo: Agamenon, Quêfore, Eumenides, Prometeu, Acorrentados

Sófocles: Édipo Rei, Édipo at Colonus, Antígone

Tucidides: Guerra do Peloponeso

Eurípides: Hipólito, Medéia, Bacehal

Herodotods: História

Aristófanés: Nuvens e Pássaros

Platão: Ion, Meno, Gorgias, República, Apologia, Crito, Fedro, Symposium, Parmenides, Teeteto

Aristóteles: Sofista, Timeu, Fedro, Poética, Física, Metafísica, Ética, Sobre a geração e a corrupção, O Político

Euclides: Elementos

Lucrécio: Sobre a Natureza das Coisas

Plutarco: Péricles, Alcibíades

Marco Aurélio: Meditações

(*)

Livros marcados com * são lidos somente em parte. Levine, Arthur - Handbook on undergraduate curriculum - 1985 - St. John's College - Statement of the St. John's Program to 1975-1976.

*

Rabelais: Gargantua e Pantagrue*

Calvino: Institutos

Palestina: Missa papal marcelli

Montaigne: Ensaaios

Viète: Introdução à Arte Analítica

Bacon: Novum Organum (Novo Órgão)

Shakespeare: Ricardo III, Henrique IV, Henrique V, A Tempestade,
 Como você gosta, Otelo, Macbeth, Rei Lear, Coriolano, Sonetos*

Kepler: Epitome IV

Harvey: Movimento do coração e do sangue

Descartes: Geometria

Pascal: Geração das secção cônica

Bach: Paixão de São Mateus, Invenções

Haydn: Quartetos

Lamarck: Zoolohia Filosófica*

Mozart: Óperas*

Beethoven: Sonatas*

Schubert: Canções

Verdi: Otelo

Mendel: Experimentos em hibridização de plantas

Stravinsky: Sinfonia de Salmos

Des Prez: A missa

Poemas de: Marwell, Donne e outros poetas do século 17

Ensaaios de: Bernard, Weismann, John Maynard Smith, Dreisch,
 Boveri, Teilhard de Chardin

- Cervantes: Dom Quixote
- Galileu: Duas novas ciências
- Hobbes: Leviathan
- Descartes: Discurso do Método, Meditações, Regras para a direção da mente
- Milton: Paraíso perdido *
- La Rochefoucauld: Maximes
- La Fontaine: Fábulas *
- Pascal: Pensées *
- Huygens: Tratado sobre a luz , Sobre o movimento do corpo por impacto
- Spinoza: Tratado teológico-político
- Locke: Segundo tratado de governo
- Racine: Fedra *
- Newton: Princípio
- Leibniz: Discurso sobre Metafísica, Princípios da Natureza e Graça fundada na razão, Ensaio em dinâmica
- Swift: Viagens de Gulliver
- Berkeley: Princípios do comportamento humano
- Fielding: Tom Jones
- Hume: Tratado sobre a natureza humana, Diálogos sobre a religião natural, Investigação sobre o entendimento humano
- Rousseau: O contrato social
- Adam Smith: Bem estar da nações
- Kant: Crítica da razão pura, Princípios fundamentais de metafísica moral

Mozart: Don Giovanni

Jane Austen: Orgulho e preconceito

Hamilton, Jay e Madison: Os Federalistas

Melville: Billy Budd, Benito Cereno, Moby Dick

Dedekind: Ensaio sobre a teoria dos números

Ensaio por: Boscovich, Thomas Young

4o. Ano

Shakespeare: Antônio e Cleópatra

Molière: O Misanthropo, Tartufe

Goethe: Fausto

Hegel: Introdução à História da Filosofia, Prefácio a

Fenomenologia, Lógica, Filosofia da História, Filosofia do

Direito, Filosofia do Espírito

Lobachevsky: Teoria dos paralelos

Tocqueville: Democracia em América

Lincoln: Discursos

Kierkegaard: Fragmentos filosóficos, Temor e Tremor

Wagner: Tristão e Isolda

Thoreau: Walden

Marx: Manifesto Comunista, Capital, Manuscritos Político e

Econômico de 1844

Dostoievski: Irmãos Karamazov, O possuído

Tolstoi: Guerra e Paz

Lewis Carroll: Alice no país das maravilhas

Mark Twain: As aventuras de Huckleberry Finn

William James: Psicologia, Breve Curso

Nietzsche: Assim falou Zaratrusta, Além do Bem e do Mal

Freud: Introdução Geral de Psicanálise, Além do princípio do
prazer

Valéry: Poemas

Jung: Dois ensaios em psicologia analítica

Mann: Morte em Veneza

Kafka: O processo

Heidegger: Princípios físicos da teoria dos quanta, Suprema
corte

Millikan: O eletr^{*}on

Poemas por: Yeats, T. S. Elliot, Wallace, Stevens, Baudellaire,
Rimbaud e outros

Ensaio por: Faraday, Lorenz, J. J. Thomson Whitehead, Minkowski,
Rutherford, Einstein, Davisson, Bohr, Schrodinger, Maxwell