

**JANINE SCHOEMBERG GROSS**



**PAULO FREIRE E ELLEN WHITE.  
ENCONTROS E DESENCONTROS E OS SEUS  
REFLEXOS NO ENSINO SUPERIOR DA  
FACULDADE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Educação  
pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Orientador: Prof. Dr. Peri Mesquida.

**CURITIBA**

**1999**



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.**

Exame de Dissertação n.º 147

Aos dezenove dias do mês de fevereiro de um mil novecentos e noventa e nove, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação **"PAULO FREIRE E ELLEN WHITE. ENCONTROS E DESENCONTROS, E OS SEUS REFLEXOS NO ENSINO SUPERIOR DA FACULDADE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO"**, apresentada por **Janine Schoemberg Gross**, ano de ingresso 1995, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

| MEMBROS DA BANCA   | ASSINATURA                          |
|--|-------------------------------------|
| Prof. Dr. Peri Mesquida  | <i>Peri Mesquida</i>                |
| Prof. Dr. José Maria Paiva                                       | <i>José Maria Paiva</i>             |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Léa das Graças C. Anastasiou | <i>Léa das Graças C. Anastasiou</i> |

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

|  |                             |
|--|-----------------------------|
| Prof. Dr. Peri Mesquida  | Conceito <u>  A  </u>       |
| Prof. Dr. José Maria Paiva                                       | Conceito <u>  B  </u>       |
| Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Léa das Graças C. Anastasiou | Conceito <u>  A  </u>       |
|  | Conceito Final <u>  A  </u> |

Observações da Banca Examinadora:

*Atender as recomendações da banca quanto a normas da ABNT e a questão do último capítulo a ser revisado.*

*Peri Mesquida*  
**Prof. Dr. Peri Mesquida -  
Coord. do Curso de Mestrado em Educação**

## DEDICATÓRIA

*À minha mãe, Mara. Professora que me deu as  
primeiras lições de reflexão crítica.  
Passado.*

*Ao meu esposo, Renato. Professor que me  
ama e me dá segurança.  
Sempre.*

*Aos meus filhos, Ana Bárbara e Ivan. Amigos que  
me ensinam a busca da autonomia.  
Presente.*

*À minha neta, Natália, que me dá lições de  
alegria e esperança.  
Futuro.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas aquelas pessoas e instituições que de uma forma ou de outra, tornaram possível a elaboração desta dissertação.

E em especial ao Prof. Dr. Peri Mesquida, meu orientador, cujas qualidades de empatia e sabedoria tornaram possível transformar idéias em texto.

Aos meus educandos com quem aprendi que a mudança é possível e que o diálogo é fundamental.

A Deus que me deu uma obra para fazer, e deseja que a faça com dignidade.

## SUMÁRIO

|  |             |
|--|-------------|
| <b>RESUMO .....</b>  | <b>vii</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>  | <b>viii</b> |
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>1</b>    |
| 1 APRESENTAÇÃO.....  | 1           |
| 2 TEMA .....   | 2           |
| 3 OBJETIVOS.....   | 5           |
| 4 PROBLEMA .....   | 6           |
| 5 JUSTIFICATIVA.....   | 7           |
| 6 METODOLOGIA .....  | 9           |
| <b>CAPÍTULO I – PAULO FREIRE - ESTRUTURAÇÃO DO SEU PENSAMENTO<br/>PEDAGÓGICO.....</b>                            | <b>10</b>   |
| 1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS E<br>CORRENTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA ..... | 10          |
| 2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: PRINCÍPIOS FUNDANTES .....  | 25          |
| 3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: BASES CONCEITUAIS .....   | 30          |
| 4 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA.....  | 38          |
| <b>CAPÍTULO II – ELLEN WHITE – ESTRUTURAÇÃO DO SEU PENSAMENTO<br/>PEDAGÓGICO.....</b>                            | <b>46</b>   |
| 1 OS FUNDAMENTOS CRISTÃOS DO PENSAMENTO EM ELLEN GOULD WHITE .....   | 46          |
| 2 ELLEN WHITE E AS TEORIAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS.....   | 64          |
| 3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ELLEN WHITE: PRINCÍPIOS FUNDANTES .....   | 77          |
| <b>CAPÍTULO III – A DIMENSÃO RELIGIOSA NAS OBRAS DE WHITE E FREIRE</b>   | <b>97</b>   |
| <b>CAPÍTULO IV – SÍNTESE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NAS OBRAS DE<br/>FREIRE E WHITE .....</b>                        | <b>110</b>  |
| 1 A ESCOLA .....   | 112         |

|  |            |
|--|------------|
| 1.1 Na concepção de Paulo Freire .....   | 112        |
| 1.2 Na concepção de Ellen White .....  | 115        |
| 2 O PROFESSOR .....  | 118        |
| 2.1 Na concepção de Paulo Freire .....   | 118        |
| 2.2 Na concepção de Ellen White .....  | 122        |
| 3 O ALUNO .....  | 128        |
| 3.1 Na concepção de Paulo Freire .....   | 128        |
| 3.2 Na concepção de Ellen White .....  | 130        |
| 4 A METODOLOGIA .....  | 134        |
| 4.1 Na concepção de Paulo Freire .....   | 134        |
| 2.2 Na concepção de Ellen White .....  | 138        |
| 5 A AVALIAÇÃO .....  | 145        |
| 5.1 Na concepção de Paulo Freire .....   | 145        |
| 5.2 Na concepção de Ellen White .....  | 147        |
| <b>CAPÍTULO V – PESQUISA PARTICIPANTE REALIZADA COM PROFESSORES<br/>UNIVERSITÁRIOS DA FACULDADE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO SOBRE A<br/>SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA .....</b> | <b>150</b> |
| 1 ESCOLA .....   | 152        |
| 2 RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO .....   | 153        |
| 3 METODOLOGIA .....  | 155        |
| 4 AVALIAÇÃO .....  | 156        |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>167</b> |

## RESUMO

Em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, ocorreu aquela que é considerada por muitos educadores brasileiros, uma experiência revolucionadora de conceitos e perspectivas educacionais no Brasil. Alguns dos dogmas tradicionais da educação foram rompidos ali: o saber não é do domínio exclusivo do professor e da escola; os adultos também podem aprender; o saber significativo, que leva a uma aprendizagem significativa não é apenas o saber formal dos livros escolares. Iniciava-se ali a trajetória que levaria a Paulo Freire (1921-1997) para a fama e o reconhecimento internacional e para o exílio político.

No seu exílio no Chile, em 1970, Freire publica "Pedagogia do Oprimido", um livro síntese da concepção libertadora da educação, e um dos livros que marcam profundamente a história do pensamento pedagógico mundial. Hoje ele está traduzido para várias línguas e no Brasil tem tido sucessivas reedições.

Ellen White (1827-1915) é considerada uma das mais prolíferas escritoras norte-americanas. Nenhuma escritora da língua inglesa tem sido mais traduzida que ela. No entanto, seu pensamento é praticamente desconhecido fora dos meios adventistas, público para o qual prioritariamente escreveu. Em 1903 publicou o livro "Educação", o qual deu origem e a necessária estruturação pedagógica para a rede mundial das escolas que os adventistas mantêm.

A presente pesquisa objetiva descobrir o que ambos possam eventualmente ter em comum no seu pensamento pedagógico, bem como onde e no que eles divergem.

Os princípios fundantes do pensamento pedagógico de Paulo Freire e Ellen White são descritos e situados no contexto geral das correntes educacionais modernas e contemporâneas, nos seus respectivos países de origem: Estados Unidos e Brasil, bem como no contexto histórico em que ambos os autores viveram.

Procura-se deixar evidente a dimensão religiosa dos seus pensamentos educacionais.

Faz-se uma descrição das dimensões prático-pedagógicas nas obras de Freire e White. São sistematizadas as conceituações destes dois autores, referentes à escola, professor, aluno, metodologias e avaliação. Cada um destes itens é apresentado separadamente, e na visão, inicialmente de Freire, e logo após, na de White.

Finalmente, a autora encerra esta dissertação apresentando as considerações finais desta pesquisa.

## RESUMO

Em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963, ocorreu aquela que é considerada por muitos educadores brasileiros, uma experiência revolucionadora de conceitos e perspectivas educacionais no Brasil. Alguns dos dogmas tradicionais da educação foram rompidos ali: o saber não é do domínio exclusivo do professor e da escola; os adultos também podem aprender; o saber significativo, que leva a uma aprendizagem significativa não é apenas o saber formal dos livros escolares. Iniciava-se ali a trajetória que levaria a Paulo Freire (1921-1997) para a fama e o reconhecimento internacional e para o exílio político.

No seu exílio no Chile, em 1970, Freire publica "Pedagogia do Oprimido", um livro síntese da concepção libertadora da educação, e um dos livros que marcam profundamente a história do pensamento pedagógico mundial. Hoje ele está traduzido para várias línguas e no Brasil tem tido sucessivas reedições.

Ellen White (1827-1915) é considerada uma das mais prolíferas escritoras norte-americanas. Nenhuma escritora da língua inglesa tem sido mais traduzida que ela. No entanto, seu pensamento é praticamente desconhecido fora dos meios adventistas, público para o qual prioritariamente escreveu. Em 1903 publicou o livro "Educação", o qual deu origem e a necessária estruturação pedagógica para a rede mundial das escolas que os adventistas mantêm.

A presente pesquisa objetiva descobrir o que ambos possam eventualmente ter em comum no seu pensamento pedagógico, bem como onde e no que eles divergem.

Os princípios fundantes do pensamento pedagógico de Paulo Freire e Ellen White são descritos e situados no contexto geral das correntes educacionais modernas e contemporâneas, nos seus respectivos países de origem: Estados Unidos e Brasil, bem como no contexto histórico em que ambos os autores viveram.

Procura-se deixar evidente a dimensão religiosa dos seus pensamentos educacionais.

Faz-se uma descrição das dimensões prático-pedagógicas nas obras de Freire e White. São sistematizadas as conceituações destes dois autores, referentes à escola, professor, aluno, metodologias e avaliação. Cada um destes itens é apresentado separadamente, e na visão, inicialmente de Freire, e logo após, na de White.

Finalmente, a autora encerra esta dissertação apresentando as considerações finais desta pesquisa.

## ABSTRACT

In 1963, in the city of Angicos, Rio Grande do Norte, a revolutionary experience concerning concepts and perspectives in Brazilian education took place - in the opinion of many Brazilian educators. Some of the traditional dogma's of education were broken then: knowledge is not dominated exclusively by the teacher and the school; adults also are able to learn; real knowledge, which leads to real learning, is not only the formal knowledge you find in class books. It was the beginning of the path would take Paulo Freire (1921-1997) to world fame and recognition and to political exile.

During his Chile exile, in 1970, Freire publishes *Pedagogia do Oprimido*, a synthesis of the liberational concept os education, one of the books that profoundly marked the history of pedagogical thinking. Today, this book is translated into various languages and has republished several times in Brazil.

Ellen White,(1827-1915) is considered to be one of the widest spread North American authors. No other English-writing author has been translated as many times as herself. Nevertheless, her work is practically unknown outside of the Adventist environment, for which she had written it in the first place. In 1903, she published a book called *Education*, which originated and structured the worldwide organization of schools maintained by the Adventists.

The present research aims to discover the eventual union existent in their pedagogical thoughts, as well as their disagreements.

The basic principles of the pedagogical ideas of Paulo Freire and Ellen White are described in the general context of the modern pedagogical ideas in their respective home countries, Brazil and the United States of America, also considering the historical context of both writers. The religious dimension of their educational thoughts is made evident.

A description of the practical-pedagogic dimensions of Freire's and White's work is made. It describes the definitions of school, teacher, student, method and evaluation each author gives. Each one of these items is presented separately, first in Freire's, then in White's vision.

Finally, the author closes this dissertation presenting her conclusions based on what was approached.

## ABSTRACT

In 1963, in the city of Angicos, Rio Grande do Norte, a revolutionary experience concerning concepts and perspectives in Brazilian education took place - in the opinion of many Brazilian educators. Some of the traditional dogma's of education were broken then: knowledge is not dominated exclusively by the teacher and the school; adults also are able to learn; real knowledge, which leads to real learning, is not only the formal knowledge you find in class books. It was the beginning of the path would take Paulo Freire (1921-1997) to world fame and recognition and to political exile.

During his Chile exile, in 1970, Freire publishes *Pedagogia do Oprimido*, a synthesis of the liberational concept os education, one of the books that profoundly marked the history of pedagogical thinking. Today, this book is translated into various languages and has republished several times in Brazil.

Ellen White,(1827-1915) is considered to be one of the widest spread North American authors. No other English-writing author has been translated as many times as herself. Nevertheless, her work is practically unknown outside of the Adventist environment, for which she had written it in the first place. In 1903, she published a book called *Education*, which originated and structured the worldwide organization of schools maintained by the Adventists.

The present research aims to discover the eventual union existent in their pedagogical thoughts, as well as their disagreements.

The basic principles of the pedagogical ideas of Paulo Freire and Ellen White are described in the general context of the modern pedagogical ideas in their respective home countries, Brazil and the United States of America, also considering the historical context of both writers. The religious dimension of their educational thoughts is made evident.

A description of the practical-pedagogic dimensions of Freire's and White's work is made. It describes the definitions of school, teacher, student, method and evaluation each author gives. Each one of these items is presented separately, first in Freire's, then in White's vision.

Finally, the author closes this dissertation presenting her conclusions based on what was approached.

# INTRODUÇÃO

## 1 APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação, em nível de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, é requisito parcial para o Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica no Ensino de 3º Grau.

A mesma se caracteriza como sendo de natureza teórica, descritiva, exploratória e monográfica. Procurou sistematizar o resultado de leituras, reflexões, observações, críticas e análises efetuadas pela pesquisadora, em fontes primárias e secundárias, contando com o apoio do Centro de Pesquisas Ellen G. White, do Instituto Adventista de Ensino (Engº Coelho, SP.), e do CEDIF - Centro de Estudos, Documentação e Informação Paulo Freire (UFES, Vitória, ES.).

É uma pesquisa teórica, porque se propôs fazer uma análise a partir de fontes bibliográficas de leitura corrente e de referências relativas à vida, à obra e às idéias de Ellen G. White e Paulo Freire. Tentou-se traçar as eventuais e possíveis imbricações, pontos em comum, opostos, semelhantes e divergentes, enfim - **encontros e desencontros** - entre as idéias e ideais pedagógicos destes dois autores. White e Freire: tão distanciados entre si no tempo e no espaço, quanto no pensar e fazer a educação - o que os une, e os separa?

Ao se propor pesquisar analiticamente a produção intelectual de ambos os autores, esta pesquisa revelou-se como sendo de natureza exploratória. É também descritiva, ao se

preocupar em descobrir, descrever e classificar as possíveis interações entre as idéias pedagógicas destes dois educadores.

Contou ainda com o suporte prático da análise crítica das descrições metodológicas de professores dos cursos superiores de graduação em Pedagogia e Letras, do Instituto Adventista de Ensino, de Eng<sup>o</sup> Coelho, SP., cuja faculdade explicitamente advoga seguir o ideal pedagógico de Ellen White.

## 2 TEMA

### Ellen White e Paulo Freire: A síntese possível das idéias

Didaticamente falando, Paulo Freire situa-se na corrente "progressista libertadora". A filosofia básica de tal corrente didática é o humanismo, na qual o valor supremo é o homem, na busca de deixar de ser oprimido e passar a ser partícipe da construção de uma sociedade democrática e livre. Trata também da questão da liberdade do ser humano, enfatizando a reconstrução da sociedade, a qual se inicia com o processo de análise crítica do meio onde ele está inserido, e do seu contexto imediato: a leitura do mundo, concomitantemente com a aquisição das habilidades da leitura e da escrita. A metodologia baseia-se no diálogo crítico (metodologia dialógica), a qual desenvolverá uma consciência transitiva crítica. Tal consciência é simultaneamente transformadora e desafiadora. Para que assim seja, são imprescindíveis a fala, a convivência e o diálogo crítico.

O pensamento pedagógico de Ellen White pode ser classificado na corrente perenialista. A base filosófica do perenialismo, mais encontrado nas pedagogias de cunho confessional, é o idealismo. No caso específico de White, tal filosofia na prática, revelará a

preocupação de restauração - recuperar na criatura a imagem do Criador. Isto significa que no ser todo do educando, numa visão, integral ou totalizadora (como diria Freire), - corpo, intelecto e espírito - deve a imagem de Deus ser restaurada. Diz-se perene para tal corrente didática-pedagógica porque racionalmente trata das coisas que perduram, enfatizando o axiológico e a verdade. "Conhecereis a verdade e esta vos libertará" - João 8:32. Para White, a base daquilo que ela chama de "educação apropriada", é o estudo da manifestação divina na Natureza e na Escritura Sagrada. No dizer de WHITE (1968, p. 100): "Para aquele que assim aprende a interpretar seus ensinamentos, toda a Natureza se ilumina; o mundo é um compêndio, e a vida uma escola".

Para Freire, a educação é fator de libertação do homem (liberdade: do latim libertas, que é o estado do homem livre; do grego eleutheria, não sujeito a outro, que pertence ao povo, é um cidadão livre por ser dono de si mesmo). Libertação esta que poderá ser alcançada com o uso da palavra. É aprendendo a dizer as palavras, expressar-se, nomear, que o homem passa a ter o poder de alterar sua realidade histórica na qual está imerso – "*pronunciando* o mundo, os homens o transformam" (FREIRE, 1987b, p.79).

Para White, a educação é fator de redenção do ser humano (redenção: do latim redimere que tem sentido de resgatar, recuperar; do grego lissis: livramento, ou soteria: salvação, redenção). Ela encara a educação como processo redentivo: "No mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma" (WHITE, 1968, p. 30). Redenção que pode ser alcançada com a intermediação de Cristo, Pessoa da Trindade, o Verbo, a Palavra.

Na Bíblia, mais especificamente no Velho Testamento, a idéia de libertação é associada à saída do "povo de Deus" da escravidão egípcia, dando origem ao êxodo - toda uma nação em rumo a novas condições de vida. Já no Novo Testamento, a idéia central é a

de redenção - redimir o homem, trazê-lo novamente à união com Deus, fazendo com que o homem alcance uma nova forma de existência.

Freire e White partem de concepções diferentes do homem e isto conduz a práticas pedagógicas diferentes. Mas ambos enfatizam, em graus diferenciados - a importância do aspecto dos valores espirituais na formação do educando.

A obra de Freire tem repercussão mundial. Trata-se de um brasileiro, revolucionário, que acredita na revolução democrática exercida pela força da organização e luta dos trabalhadores sem o uso de métodos violentos. Tem também norteado toda uma geração de educadores, nacionais ou não, preocupados com a conscientização que é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade e preocupado com a educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. Seus livros foram traduzidos para aproximadamente trinta idiomas. Um deles, "Pedagogia do Oprimido" é um dos marcos do pensamento pedagógico mundial.

A obra de White também é de repercussão mundial. Seus livros estão traduzidos para aproximadamente cento e cinquenta idiomas. O "Michigan Women: Firsts and Founders" (HARLEY e MACDOWELL, v. II, p. 119), afirma ser ela a autora norte-americana (incluindo os autores de ambos os sexos) mais traduzida de todos os tempos. Seu livro "Educação" vem sendo sucessivamente reeditado desde 1903. Suas idéias estão presentes em todos os níveis escolares, quer no perfil do professor, do aluno, da escola, do administrador, quer no currículo, nas atividades intra e extra-classe, enfim, na práxis pedagógica como um todo; isto é no primeiro, segundo e terceiro graus, sempre em escolas adventistas. Tais escolas caracterizam-se hoje por seu âmbito mundial, já que as escolas adventistas estão presentes em 125 países, o que lhe dá o *status* de maior rede mundial de

escolas protestantes, conforme o “Seventh Day Adventist World Report” (GENERAL CONFERENCE OF SEVENTH DAY ADVENTIST CHURCH, 1993).

O que poderá haver em comum, de convergente e também de divergente, nas idéias e no ideário pedagógico de White e de Freire? Para tal, considerar-se-ão cinco elementos básicos da prática pedagógica: o professor, o aluno, a escola, a metodologia e a avaliação. Tais elementos, confrontados em paralelo, poderão oferecer a resposta à questão anterior.

### **3 OBJETIVOS**

Os objetivos desta pesquisa são os seguintes:

- a) contribuir para o estudo e a difusão da obra de dois notáveis educadores - Paulo Freire e Ellen White - que apesar de ocuparem espaços ideológicos específicos, apresentam interessantes concordâncias e discordâncias em certos aspectos de suas propostas pedagógicas;
- b) sintetizar, sob a ótica da pedagogia universitária, as concepções de White e Freire, sobre os elementos básicos da prática pedagógica, ou seja: a escola, o professor, o aluno, a metodologia e a avaliação;
- c) demonstrar a relevância da dimensão da educação como processo de libertação das pessoas e dos povos.

#### 4 PROBLEMA

FREIRE (1998), à concepção bancária tradicional da educação, contrapõe uma pedagogia dialógica com base nas relações horizontais professor-aluno, e na igualdade de importância dos papéis destes dois agentes do processo educativo. White, antecipando-se às pedagogias então vigentes, já propõe uma pedagogia também dialógica, porém vertical, com base nas relações entre três agentes do processo educativo: professor, aluno e Deus. “Desçam eles (os professores), e, com suas próprias maneiras, digam aos alunos: Não permanecerei por mais tempo tão superior a vocês. Subamos juntos, e veremos o que se pode obter pelo estudo em conjunto... Trabalharemos juntos no esforço de aprender com Deus... Estudaremos juntos” (WHITE, 1994, p.436). Sua visão do processo educativo é a mais ampla possível, visto que seria transcendente e infinito. Freire por sua vez, defende a educação permanente e contínua, mas não aborda a questão da transcendentalidade, que está tão presente na Declaração de Missão do Instituto Adventista de Ensino, que afirma entre outras coisas “Educar para a Eternidade”.

Diante destas duas abordagens coloca-se o seguinte problema:- as pedagogias de White e de Freire são complementares entre si? e se o são, qual o viés que permitirá uma abordagem conjunta entre ambas? É possível vivenciá-las conjuntamente na prática educativa do ensino superior?

## 5 JUSTIFICATIVA

Em toda a sua obra, Freire ressalta que o relacionamento dialógico do homem com seus semelhantes, bem como o relacionamento ideal que deveria haver na sociedade são um reflexo das relações entre o homem e seu Criador. "... existir é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador" (FREIRE, 1992a, p.68).

A consequência de toda sua obra teórico-prática está no seu célebre "método-processo" de alfabetização de adultos. Ele ressalta a importância de se ensinar às pessoas a dar nome às coisas, nome-ando o mundo. Dar nome às coisas é uma necessidade existencial, é um direito de cada pessoa. E, aprendendo a dizer as palavras, o homem passa a ter o poder de alterar o mundo em sua realidade cultural e histórica no qual está imerso. Segundo Foucault, as palavras têm a tarefa e o poder de representar o pensamento (FOUCAULT, Michel, 1999, p. 107) e a linguagem é a análise do pensamento (FOUCAULT, Michel, 1999, p. 114). Em outras palavras, o mundo de uma pessoa tem a dimensão do seu vocabulário. E se torna ele próprio criativo, pois sua palavra humana estará imitando o Verbo Divino - ele passa a ser um criador também (FREIRE, 1987b, p. 20). Ressalta ainda que todo o processo de ensino e aprendizagem se caracteriza pelo amor, humildade, fé e pensamento crítico. Ele reconhece no homem um ser inacabado, cuja "finitude" dar-se-á no encontro com o "Infinito" (FREIRE, 1979, p.20).

White define educação como sendo o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais. Significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. E bem mais que a preparação para a vida presente, já que inclui a vida transcendente. Escreveu ela que para se compreender o que se acha incluído na tarefa

educacional, necessita-se considerar tanto a natureza do homem como o propósito de Deus ao criá-lo. Lendo nas obras fica evidente sua preocupação em que a pedagogia leve em consideração a origem divina do homem e o seu destino eterno. É o que em educação, Palácios chama de “temas eternos” (CADERNOS DE PEDAGOGIA, n. 51, mar. 1979), que trata das coisas que perduram, de valores eternos, da busca da verdade, e que KNELLER (1983, p.54) chama de pedagogia, ou “Teoria perenialista”, a qual se caracteriza pela busca do absoluto.

Pela leitura dos dois parágrafos anteriores já ficam evidentes os pontos em comum às duas pedagogias. No decorrer da pesquisa houve a preocupação de explorá-los e aprofundá-los, bem como foi possível estabelecer-se novos pontos em comum, e ficaram claras as idéias paralelas, quer dizer, não convergentes, mas nem por isso divergentes.

O quadro referencial que balizou toda a pesquisa fundamentou-se em três grandes vértices: os livros escritos por Paulo Freire, os livros escritos por Ellen White e a Bíblia, como livro síntese do pensamento cristão adventista. No final desta dissertação, na forma de anexo 1, encontra-se a relação completa dos livros de Ellen White disponíveis em Português, e no anexo 2, os livros escritos por Paulo Freire.

A Bíblia utilizada foi a Almeida revista e atualizada, segunda edição, 1993.

E é a partir de tais vértices que se pretende encaminhar a pesquisa para a síntese proposta nos objetivos e no problema conforme anteriormente descritos.

## 6 METODOLOGIA

A metodologia utilizada é aquela própria e característica de pesquisas de natureza bibliográfica/documental/exploratória e monográfica. Feito o levantamento bibliográfico, efetuar-se-á a revisão da literatura disponível, e a coleta de informações necessárias, capazes de criticar e esclarecer o tema e o problema, sempre sob o quadro referencial citado. A seguir trabalhar-se-á de forma crítica/analítica/interpretativa os dados levantados, visando harmonizá-los ou confrontá-los de forma lógica e sistematizada.

Após a reunião de todos os dados e informações necessárias à montagem do *corpus* da pesquisa, os mesmos receberam o tratamento científico da objetividade, da exatidão, da imparcialidade, da logicidade, da clareza, da precisão e da conclusão. O que permitirá a redação final da dissertação, respeitando-se as três grandes partes de todo trabalho científico: introdução, desenvolvimento e conclusão.

# CAPÍTULO I – PAULO FREIRE - ESTRUTURAÇÃO DO SEU PENSAMENTO PEDAGÓGICO

## 1 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE NO CONTEXTO DAS TENDÊNCIAS E CORRENTES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde os seus primórdios coloniais, a sociedade brasileira foi se organizando em torno de duas figuras: os senhores e os escravos - quem pode e manda, quem não pode e obedece. No início de nossa colonização, com Tomé de Sousa, começou-se a importar escravos da África. Jorge Caldeira, em "Viagem pela história do Brasil" esclarece que a atividade econômica colonial, que já estava escravizando índios, ao passar do extrativismo para o cultivo, teve necessidade de mais mão de obra. Ele acrescenta ainda mais, "só havia uma maneira de os europeus sobreviverem nas novas terras: possuir um escravo que, caçando e pescando, lhes garantisse o sustento. Se tivessem um ofício, precisavam de auxiliares; se possuíssem terras, faziam com que os cativos as cultivassem" (CALDEIRA, 1997, p. 35).

Dessa forma, com o passar das gerações, e a ampliação das atividades econômicas, no Brasil Colônia, e no Brasil Império, estavam se cristalizando os traços psicológicos do colonizador e do colonizado. Aliás, isto foi muito bem sistematizado por Sérgio Buarque de Holanda, que em "Raízes do Brasil", que assim se expressa:

"Uma digna ociosidade sempre pareceu mais excelente, e até nobilitante, a um bom português, ou a um espanhol, do que a luta insana pelo pão de cada dia. O que ambos admiram como ideal é uma vida de grande senhor, exclusiva de qualquer esforço, de qualquer preocupação. E assim, enquanto povos protestantes preconizam e exaltam o esforço manual, as nações ibéricas colocam-se ainda largamente no ponto de vista da Antigüidade clássica. O que entre elas predomina é a

concepção antiga de que o ócio importa mais do que o negócio e de que a atividade produtora é em si, menos valiosa que a contemplação e o amor".(HOLANDA, 1995 P.38)

A vontade de mandar e a disposição para cumprir ordens - a obediência, portanto, tem séculos de história no processo civilizatório brasileiro. Continua Buarque de Holanda, a afirmar que a moral fundada no culto ao trabalho é repulsiva ao colonizador, mais afeito à "ética da aventura", que à "ética do trabalho". E ele cita o perfil do aventureiro, mediante as qualidades de "audácia, imprevidência, irresponsabilidade, instabilidade, vagabundagem - tudo enfim, quanto se relacione com a concepção espaçosa do mundo..." (HOLANDA, 1995, p. 44).

Do lado do escravo, esta situação acabou por cristalizar a cultura da submissão, que inclusive recebeu o apoio da religião. Os próprios jesuítas, onipresentes na história brasileira nos seus primeiros dois séculos de colonização - chegaram em 1549 e foram expulsos em 1759 - tiveram seus escravos negros e seus colégios sempre estiveram à disposição das elites coloniais dominantes.

A imigração foi introduzida, não como uma tentativa de modernizar a mão de obra e por fim ao regime escravocrata, mas sim por que este se tornava um regime jurídico, econômico e culturalmente inviável. O processo de industrialização, urbanização e favelização acabou por perpetuar na sociedade brasileira a bipolaridade social que começou a se formar desde os primeiros instantes da colonização, e aos quais na década de 1960, Paulo Freire acabou por denominar opressor x oprimido.

Passando-se a produção pedagógica de Paulo Freire sob a ótica da prática pedagógica - aqui entendida como a conexão de princípios que funcionam como instrumentos críticos para tornar o ensino reconhecível nas suas condições e visível enquanto prática (IPFLING, 1974, verbete Didática), ou na concepção de Sales Oliveira

que apresenta a didática como um “instrumento da ação controladora das relações educativas, que fornece os dados para a reprodução das relações sociais estabelecidas entre o trabalho e o capital” (OLIVEIRA, 1992, p. 198), a mesma situa-se na corrente “progressista libertadora”.

A filosofia básica de tal corrente pedagógica é o humanismo, no qual o valor supremo é o homem, na busca de deixar de ser oprimido e passar a ser partícipe da construção de uma sociedade democrática e livre. Trata também da questão da liberdade do ser humano, enfatizando a reconstrução da sociedade, a qual se inicia com o processo de análise crítica do meio onde ele está inserido, e do seu contexto imediato: a leitura crítica do mundo; e prossegue com a aquisição das habilidades da leitura e da escrita. Enfatiza a necessidade de um diálogo crítico (metodologia dialógica), o qual desenvolverá uma consciência transitiva crítica. Tal consciência é simultaneamente transformadora e desafiadora. Para que assim seja, são imprescindíveis a fala, a convivência e o diálogo crítico.

A filosofia humanista tradicional apresenta uma visão essencialista do homem. Nesta corrente, “o homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana” (SAVIANI, 1994, p. 24). Diferindo desta concepção tradicional, entretanto, há a concepção humanista, chamada por Saviani de “moderna” que esboça uma visão mutável do ser humano – o ato de existir, com sua constante e permanente atualização, precede a essência. O homem deixa de ser encarado como um ser completo, acabado, para ser encarado como alguém inacabado, sempre em construção.

Na visão de Freire:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de

onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem (FREIRE, 1993 p.27-28).

As conseqüências nos diversos campos da atividade humana, desta “nova” forma de encarar o homem são múltiplas, amplas e profundas. Num sentido amplo ela parece fornecer o estabelecimento de uma sociedade centrada na pessoa desenvolvendo um ser humano que “se sinta bem na sua pele e possa funcionar plenamente” (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 135).

Bertrand e Valois assinalaram ainda outras “funções” do que eles chamam de “paradigma humanista”:

- a) **Função epistemológica:** promover uma concepção do conhecimento centrada na subjetividade e na qualidade do ser; substituir o saber ter (aquisição de conhecimentos), pelo saber ser (organicidade das organizações).
- b) **Função cultural:** promover a criatividade subjetiva, expressão do seu eu, a comunicação, a alegria, o amor; propor uma “nova” imagem da pessoa na qual esta é livre interiormente para se movimentar em qualquer direção e optar livremente pelo processo transformador que é, para desta forma alcançar uma vida plena; criar uma pessoa aberta à experiência, orientada para o momento presente, criadora, confiante no seu organismo, possuidora de um sentimento de liberdade total.
- c) **Função política:** criar a forma como a dita sociedade democrática trata as pessoas e devolver o poder à pessoa.

- d) **Funções econômica e social:** levar a ordem social dominante a centrar-se na pessoa bem como criticar as estruturas autoritárias (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 135).

No campo da educação, esta filosofia humanista, ou como preferem Bertrand e Valois – “paradigma humanista”, teve o mérito maior de centralizar no aluno todas as atividades didáticas. Este passou a ser encarado como o agente ativo das suas próprias aprendizagens. A ênfase passou a ser centrada no desenvolvimento do aluno, e não no seu meio escolar como até então. Este - o meio escolar - passou a estar à serviço, subordinado ao desenvolvimento escolar.

SHERMAN (citado por BERTRAND e VALOIS, 1994, p.133-134), faz uma análise das principais características da educação humanista, que podem assim ser sintetizadas:

- a) o eu está no centro e constitui uma força unificadora;
- b) a vida é uma permuta com o ambiente - ela é dinâmica, crescente e criativa;
- c) a expressão libertadora é um processo - é física, social, simbólica, fantasista, imaginária - enfim subjetiva;
- d) a experiência unificadora é reordenamento, resolução, assimilação; é representação de modelos, de relações, de possibilidades; é experiência interna de ligação de idéias, de imagens, de atitudes, de respostas corporais; é intrinsecamente satisfatória e alegre e valida-se subjetivamente;
- e) a constituição do sentido da pessoa nasce do encontro do mundo interno com o mundo externo; é uma interpretação do mundo e está ligada à linguagem e à organização cognitiva; é conhecimento individual e privado;
- f) o processo de mudança é natural e resulta de transações constantes, possuindo a sua própria direção; é voluntário e produz-se segundo uma visão criada através de escolhas e dos valores vivenciados; é uma responsabilização pessoal;

- g) os indivíduos são a autoridade máxima: criam e constituem sistemas, assumem e avaliam a mudança, modificam livremente e sem choques o eu e o ambiente, variam e adaptam o seu ritmo segundo os seus prazos, interesses e necessidades;
- h) a realidade pessoal está fortemente influenciada pela infância; são os exemplos do estilo de vida das pessoas que constituem o seu poder de educar;
- i) a colaboração e a comunicação nascem de um sentimento de pertinência; participam de uma definição da comunidade; provocam o reconhecimento de uma semelhança entre problemas individuais e problemas de grupo no funcionamento e organização dos indivíduos no interior de um sistema pelo qual são responsáveis. Ambas comportam vários tipos de mensagens e se constituem em ações simultâneas e estão ligadas à cultura (BERTRAND e VALOIS, 1994, p.133).

Resumindo:

“Na visão tradicional dá-se um privilégio do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Daí que a educação se centra no educador, no intelecto, no conhecimento. Na visão moderna sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir em modelo. Daí que a educação passa a centrar-se na criança (no educando), na vida, na atividade” (SAVIANI, 1994, p. 25).

Conclui-se que um novo papel é também reservado à escola, que deve promover um novo tipo de conhecimento, centrado nas necessidades do escolar, no seu ritmo próprio de aprender e nos seus próprios interesses.

Há que se destacar, todavia, não estar esta pesquisadora classificando Paulo Freire como humanista. Retornando o que foi dito na introdução deste capítulo, o humanismo é a filosofia básica da corrente progressista libertadora. É importante esta ressalva porque há como que uma dificuldade em classificá-lo dentro de alguma corrente pedagógica contemporânea. Como diz BIMBI citado por GADOTTI (1989, p. 16) “A inclassificabilidade deriva da absoluta incompatibilidade com esquemas, que é a expressão visceral de sua ligação com a terra e com o homem. Neste sentido, ele pode muito bem

representar o intelectual autêntico do nosso mundo, dos povos que emergem hoje para a História”.

GARAUDY citado por GADOTTI (1989, p. 16), da mesma maneira se refere à dimensão humanista na obra de Freire, ao apontar Freire “como exemplo de luta na construção de uma sociedade socialista com ‘face humana’ ”.

Num artigo intitulado “Paulo Freire e Carl Rogers”, Maureen O’HARA citada por GADOTTI (1996, p. 595), professora e pesquisadora do Centro de Estudos da Pessoa em La Jolla, Califórnia, traça interessantes paralelos entre o pensamento de Rogers, um dos maiores expoentes do humanismo moderno, e Freire:

O que ambos, Freire e Rogers nos oferecem, separadamente e juntos, é a crença de que a verdade regenera e emancipa, a posição inflexível de que nós somos capazes de nos tornarmos conscientes, a convicção de que nós realizamos isto somente através do diálogo com os outros e a esperança de que através de tal diálogo, nós teremos a oportunidade de, um dia, num determinado lugar, de uma certa maneira, criarmos um mundo onde todos nós possamos viver com dignidade e possamos exercitar nossa vocação natural para nos tornarmos mais plenamente humanos (GADOTTI, 1989, p.16).

Na sua obra - “Sobre o poder pessoal” - Carl Rogers dedica um capítulo inteiro, intitulado “A abordagem centrada-na-pessoa e o oprimido”, onde ele traça paralelismos entre sua ação como psicólogo e Freire como educador. Diz ele:

Não há indícios de que ele tenha ouvido falar do meu trabalho e nunca ouvi nada a respeito do trabalho dele. Eu dirigia-me a estudantes em instituições de ensino. Ele fala sobre trabalho com camponeses amedrontados e oprimidos. Gosto de dar exemplos concretos, ele usa quase só elementos abstratos. Ainda assim, os princípios sobre os quais assenta seu trabalho são tão semelhantes aos princípios de *Liberdade para aprender*, que fiquei boquiaberto e estarrecido (ROGERS, 1989, p.107-108).

Interessante que os contextos em que ambos trabalharam diferem grandemente entre si. Enquanto Rogers passou a vida trabalhando com pessoas da classe média norte-americana, de cultura dominante, Freire trabalhou sempre com pessoas de quatro características distintas: dominados, pobres, iletrados e do Terceiro Mundo. Mas ambos

chegaram à mesma formulação teórica em seus escritos e na prática, o que torna efetiva a perspectiva centrada na pessoa e o processo educativo libertador: “é o conhecimento ou a consciência crítica de si próprio - nos seus aspectos individual e transindividual – e do lugar que ocupa no mundo” (O’HARA citada por GADOTTI, 1996, p. 594.). E O’Hara continua:

Pessoas engajadas na busca de conhecimento, através do diálogo com o outro e com o seu mundo, expressa sua plena herança humana. Embora diferentes contextos - a favela brasileira, o encontro da sessão do conselho de comunidade intencional norte americano - revelem diferentes entendimentos da realidade global esta atividade essencialmente humana é revolucionária, terapêutica e transformadora (GADOTTI, 1996, p.594).

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire desenvolve a idéia de que o mundo em que o homem vive, não existe por acaso, mas é um produto da ação humana. Isto está de acordo com a idéia otimista defendida por pedagogos seguidores da “escola nova” desde o final do século passado e na primeira metade do século XX – “a educação teria uma função democratizadora, ou seja, a escola seria um fator de mobilidade social” (ARANHA e MARTINS, 1995, p.40).

Mas a realidade brasileira mostrou que as coisas não eram tão simples assim. As taxas de repetência e evasão escolar eram muito altas, especialmente nas camadas mais pobres da população. A filosofia educacional predominante era o humanismo, que nas décadas de 1920 e 1930 acabou por desdobrar-se em duas vertentes: concepção humanista tradicional e concepção humanista moderna (MENDES, 1994).

A tendência humanista tradicional, representada por educadores e pensadores católicos, desencadeia o “entusiasmo pela educação”, que Saviani traduz em termos brasileiros, a fase da “escola redentora da humanidade”. E ainda SAVIANI (citado por MENDES, 1994) ressalta que se “recuarmos ao século passado, veremos que a tendência ‘humanista’ tradicional se manifesta nas duas vertentes, a religiosa e a leiga”. Na vertente religiosa a corrente inspiradora é, sem dúvida, o tomismo. Já na vertente leiga detecta-se a

influência de um punhado de autores europeus “de segunda ordem” de tal modo que, se se pode falar aí em corrente, o seu nome seria “ecletismo”. A vertente leiga passa a defender a escola pública, gratuita e leiga, e a religiosa, católica até então hegemônica, especialmente no ensino médio brasileiro, defende a manutenção da ideologia educacional católica. Otaíza de Oliveira ROMANELLI (ROMANELLI, 1973, p. 130) amparada na opinião de Fernando de Azevedo, cita que esta dualidade de correntes acaba por transformar-se em uma pluralidade e confusão de doutrinas. Saviani, identifica pelo menos três dessas correntes:

O “liberal-pragmatismo” constituído pelo grupo de educadores que prolonga a tradição da ABE. O “liberal-idealismo” representada pelo núcleo de professores das áreas de História e Filosofia da Educação da Universidade de São Paulo. E o grupo de sociólogos liderado por Florestan Fernandes, com conotações socialistas. Ora, o “liberal-idealismo” se articula com a concepção “humanista” tradicional já que afunda raízes na ética kantiana. O “liberal-pragmatismo” se prolonga, com as necessárias adaptações, na tendência tecnicista. O grupo de sociólogos, por sua vez, aponta na direção da concepção dialética (SAVIANI, 1994, p. 36).

Por outro lado, os católicos continuam com o mesmo “caráter monolítico de então” (SAVIANI, 1994, p. 37).

ARANHA e MARTINS (1993, p.40) retomam o fio da história e lembram que apenas “...na década de 70 desenvolveu-se a tendência *crítico-reprodutivista*, representada por diversos teóricos franceses que, embora fizessem interpretações diferentes, chegaram a conclusões semelhantes entre si, ao admitirem que a escola não é equalizadora, mas *reprodutora* das diferenças sociais”.

O otimismo pedagógico se constituiu num refluxo da tendência dialética presente no pensamento educacional brasileiro desde a virada do século. As idéias da extensão universal do processo de escolarização como instrumento de acesso à participação política, a escolaridade obrigatória e gratuita são amplamente debatidas e defendidas por “um conjunto razoável de correntes, movimentos, organizações, periódicos, que decididamente

buscam expressar os interesses das camadas dominadas” (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 40).

A história da educação brasileira aponta-nos que no final dos anos 50 reedita-se o conflito escola-particular X escola-pública. A escola pública é defendida sob inspiração de tendência humanista moderna. Florestan Fernandes e um grupo de sociólogos por ele liderados, faz a defesa da escola pública apontando na direção da concepção dialética. Nos anos 60 a defesa da escola particular, e especificamente da escola católica, passa a ser feita sob a ótica do Concílio Vaticano II, comprometendo-se concretamente na defesa dos interesses populares. E Saviani ressalta que:

Além disso, cabe observar que, especialmente após o Concílio Vaticano II, a Igreja, sobretudo através dos movimentos de Ação Católica, tende a se comprometer concretamente na defesa dos interesses populares. Por esta via, setores da Ação Católica passam a desenvolver uma crescente participação política e a própria hierarquia eclesiástica organiza o M.E.B. (Movimento de Educação de Base) surgindo, ainda, o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos que guarda nítida inspiração cristã. Vê-se, pois, que através desses movimentos os católicos acabam também por extravasar a tendência “humanista tradicional, mantendo afinidades com a concepção dialética (SAVIANI, 1994, p.37).

Estava assim, a educação brasileira emergindo como um instrumento de luta, e a escola assumindo, um papel de mobilidade social. Passa-se a trabalhar aqui no Brasil as idéias de Althusser

O qual ao longo de sua obra “Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado”, desenvolve a tese de que o Estado dispõe de aparelhos repressivos - exércitos, polícias, prisões, tribunais - que lhe asseguram a dominação pela violência; paralelamente ele dispõe de outras instituições civis - família, igrejas, **escolas**, sindicatos, partidos, etc. - que estabelecem o consenso pela ideologia, e que por isso são chamados de aparelhos ideológicos de Estado (ARANHA e MARTINS, p. 40).

Por sua vez, BOURDIEU e PASSERON (citados por ARANHA e MARTINS, 1995, p. 40-41) e, mais Althusser, fazem parte dos acima mencionados “teóricos franceses”, desenvolveram a idéia de “violência simbólica”, que leva as pessoas a pensarem e a agirem em consonância com a ordem vigente. A escola é reprodutora das diferenças sociais, e os

alunos, submetidos aos aparelhos ideológicos do Estado, repetem convenientemente a estrutura hierarquizada da sociedade. Baudelot e Establet apontam ainda a impossibilidade da experiência de uma “escola única” numa sociedade dividida em classes. “A separação é feita de tal forma que desde o começo os filhos dos proletários estão destinados a não atingir os níveis superiores de escolarização” (ARANHA e MARTINS, 1995, p. 40-41).

Para estes teóricos franceses, a escola não só, não democratiza, como reproduz a divisão social e perpetua tal divisão. E o que é pior, reproduzem-se na escola as estruturas hierarquizadas existentes fora dela, ficando acentuada a dicotomia teoria X praxis, desvalorizando o trabalho manual (herança da escravidão vinda desde os tempos coloniais e amparada pela Igreja), e privilegiando o trabalho intelectual, distanciado da prática. A esta visão extremamente pessimista, Freire sugere um enfoque bem mais positivo, otimista até, e significativamente não fica restrito ao espaço das quatro paredes de uma sala de aula, mas abrange o processo educativo como um todo. Sim, pois a classe trabalhadora, ao esforçar-se quotidianamente, e de formas variadas, para reapropriar o saber do qual é despojada, não abre espaço para o pessimismo ou o imobilismo. A democratização passa a ser vista como uma pré-condição para a participação das camadas populares em outras instâncias da vida social e para melhoria das suas condições de vida. No dizer de Libâneo:

A democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida aqui como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando à elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. Para tanto, é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão da educação na prática social histórica e concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares (LIBÂNEO, 1995, p. 12).

A tendência dialética na educação está assim, abrindo caminhos para a superação da contradição capital X trabalho, compreendendo “então, que o espaço próprio da

educação é o espaço da apropriação/desapropriação/reapropriação do saber...” (SAVIANI, 1994, p. 39). A tensão existente entre o capitalismo e o saber como força produtiva, o primeiro apropria-se do saber desapropriando-o das classes trabalhadoras e devolvendo-o à classe trabalhadora de forma parcelada (taylorismo). Ao trabalhador, resta saber apenas a parcela necessária ao seu desempenho. Num quadro assim, a posse do saber - o processo de educação - não permite nem imobilismo, nem pessimismo.

Surge, portanto (na década de 1970), na prática pedagógica brasileira a pedagogia progressista, que partindo da análise crítica das realidades sociais, evidencia o papel sócio-político da escola à serviço da emancipação das camadas populares.

A educação, nesta corrente pedagógica, é concebida como um processo de humanização do ser humano, encarado sempre dentro do contexto de suas relações sociais. “O objetivo é a emancipação humana, a libertação da opressão de classe, de maneira a que o homem atinja a plenitude de sua humanidade” (LIBÂNEO, 1987, p. 12).

Esclarece Libâneo:

O termo “progressista”, emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sócio políticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais (LIBÂNEO, 1987, p. 32).

Desta postura, delineiam-se duas versões da pedagogia progressista: de um lado a versão da educação popular que aglutina os seguidores do pensamento libertador de Paulo Freire, e de outro lado os que defendem a pedagogia libertária.

Ambas as versões - a libertadora e a libertária, “têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia da autogestão pedagógica” (LIBÂNEO, 1987, p. 68).

Na sua obra “Pedagogia do Oprimido”, FREIRE (1987, p. 51-52) confronta a pedagogia do colonizador (do opressor) e a sua respectiva “concepção bancária” de educação e a pedagogia do oprimido, e a “concepção problematizadora”. Diz ele que a consciência do oprimido está “imersa” num mundo preparado pelo opressor, e que tal consciência apresenta uma “dualidade”: há como que uma “aderência” aos valores, ideologias e interesses do opressor e o medo de ser livre. Por outro lado, há o desejo e a necessidade de libertar-se. Essa luta interna, ao invés de ser apenas individual, precisa transformar-se em luta coletiva: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987b, p. 52). E, ao lembrar luta e libertação, Freire está retomando a idéia do otimismo pedagógico.

Na concepção bancária, a educação resume-se em depósitos e saques. Deposita quem sabe, saca quem não sabe – o saber é uma doação dos que sabem aos que nada sabem, mantendo a divisão entre opressores e oprimidos. Nota-se nesta concepção uma postura vertical ou antidialógica. Compete ao oprimido escutar e obedecer. À ela, Freire contrapõe o diálogo, com base em relações horizontais, no respeito aos educandos, e a aceitação do postulado de que ambos - educador e educando - aprendem juntos. Afirma Freire:

...o diálogo é, pois, uma necessidade existencial.

E já que o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar idéias em outros. Não pode também converter-se num simples intercâmbio de idéias, idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também uma discussão hostil, polêmica entre homens que não estão comprometidos nem em chamar ao mundo pelo seu nome, nem na procura da verdade, mas na imposição de sua própria verdade...

O diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor.

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens.

Além disso, o diálogo não pode existir sem humildade. Designar o mundo, ato pelo qual os homens recriam constantemente este mundo, não pode ser um ato de arrogância. O diálogo, como

encontro de homens que têm por tarefa comum aprender e atuar, rompe-se se as partes - ou uma delas - carecer de humildade.

O diálogo exige igualmente uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano: o que não é privilégio de uma elite, mas o direito que nasce com todos os homens. A fé no homem é uma exigência primordial para o diálogo; "o homem do diálogo" crê nos outros homens, mesmo antes de encontrar-se frente a frente com eles (FREIRE, 1980, p.83).

Desta forma ambos os personagens envolvidos no processo ensino-aprendizagem passam a ser encarados como educador-educando e educando-educador. Abre-se assim o caminho para o educador libertador e sua ação dialógica caracterizada pela colaboração, a união, a organização e a síntese cultural.

As ações dialógica e antidialógica na concepção de Freire podem ser assim esquematizadas:

| <b>Teoria Antidialógica</b> | <b>Teoria Dialógica</b> |
|-----------------------------|-------------------------|
| necessidade da conquista    | Colaboração             |
| divisão para dominação      | União                   |
| manipulação                 | Organização             |
| invasão cultural            | síntese cultural        |

**TABELA 1 – AÇÕES DIALÓGICA E ANTIDIALÓGICA NA CONCEPÇÃO DE FREIRE.**

Em resumo, é esta a concepção libertadora da educação de Freire. E concluindo a parte inicial desta dissertação que objetivou contextualizar o seu pensamento no panorama geral das idéias pedagógicas no Brasil, pode-se sumarizar assim as principais idéias freireanas:

- a) A reflexão sobre o ser humano - uma introdução que permite ao homem descobrir-se enquanto homem.
- b) Uma reflexão sobre o ambiente no qual o homem concreto vive sua existência, sua rotina quotidiana.
- c) homem que reflete sobre si mesmo e sobre seu ambiente deve ser ator, construtor de sua história.

- d) homem nasce livre e deve permanecer livre - responsável pelo seu destino.
  - e) A humanização, não é só um processo biológico, a humanização é também histórica e libertadora.
  - f) diálogo - o método dos homens que conquistam.
  - g) respeito pelos outros vem acompanhado, pela compreensão de si e dos outros.
- (MESQUIDA, 1997).

Isto posto, passa-se a uma tentativa de rastreamento das influências recebidas por Freire, e uma análise da evolução de suas teses epistemológicas.

## 2 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: PRINCÍPIOS FUNDANTES

Nascido em Recife (1921), bacharel em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco, filho de militar, Paulo Freire mesmo confessa que iniciou sua formação intelectual aos 20 anos de idade. Iniciou-se com a leitura de gramáticos portugueses e brasileiros e obras filosóficas e de psicologia da linguagem. Profissionalmente, atuava como professor de Português numa escola secundária (FREIRE, 1980, p.13-15).

Ao fazer uma breve memória de sua vida, o próprio Freire cita ainda, como autores que marcaram sua formação intelectual inicial, os seguintes: Tristão de Athayde, Maritain, Bernanos e Mounier, todos de inspiração nitidamente cristã.

Na primeira etapa de sua vida intelectual, que se estende até seu exílio no Chile, nota-se a prevalência de uma orientação humanista, influências da corrente personalista e algo das idéias do existencialismo, especialmente de Gabriel Marcel. É em Marcel e especialmente em Buber que se encontra a idéia do diálogo que deveria existir entre todos os homens, numa relação humana que Freire passa a denominar dialógica.

Dea Gomes Fernandes, afirma que tanto Buber quanto Freire:

São pensadores que concentram em suas idéias as ansiedades e aspirações do homem no mundo contemporâneo. Respiram o espírito do nosso tempo. Apesar de terem vivido em contextos culturais diferentes, ambos escolheram o diálogo entre os homens como caminho que poderá salvar a humanidade dos impasses criados pelas condições da vida moderna (FRENANDES, 1991, p. 181).

Carlos Alberto Torres, procura traçar uma biografia intelectual deste educador. Ele encontra as influências que Freire recebeu de Maritain, Marcuse e principalmente Fromm. Este conjunto de pensadores propõem uma volta ao homem personalista, com rosto próprio, com "*modus vivendi*" específico, e que encara a valorização positiva do ser

humano, especialmente os menos favorecidos e mais despojados. Todos “promovem uma volta ao homem de tipo personalista e propõe uma reação enérgica tanto contra a alienação capitalista como contra o esmagamento operado pelo Estado todo-poderoso” (TORRES, 1981, p. 49).

Referindo-se à corrente humanista neste contexto, Torres assim se expressa:

Sabemos que todos os humanistas, ao longo da história, constituíram uma reação contra os sistemas ou modos de vida que pretendiam reduzir o homem a uma parte inerte e sem vida da natureza, ou que o consideravam como uma sombra de entidades superiores ou uma peça impessoal dentro do Estado. Em qualquer dos casos em que a pessoa perde sua consistência própria, o humanista canaliza suas energias para devolver ao homem o rosto perdido (TORRES, 1981, p. 48).

Apesar de não citá-lo, encontram-se em Freire as idéias de um autor romeno – Zevedei Barbu, cujas teses remontam aos anos 1930. Na sua obra “*Démocratie et Dictature*”, são apresentadas as idéias da miséria das classes servis sob um regime ditatorial e a conseqüente atrofia cultural e social (MESQUIIDA, 1997).

Em 1959, Paulo Freire escreveu sua tese “*Educação e Atualidade Brasileira*”, apresentada em concurso público para a efetivação da sua cátedra. Sua bibliografia cita ensaios filosóficos, sócio-políticos e pedagógicos de Zevedei Barbu, (acima mencionado) Thomas Hopkins, Richard Livingstone, Karl Mannheim, Juan Mantovani, Gabriel Marcel, Simone Weil e Alfred Whitehead. No que se refere ao Brasil, são citadas análises políticas e sociais com implicações educacionais explícitas de Antonil, Luccock, Nóbrega, Saint-Hilaire, e de autores mais recentes como Gilberto Freyre, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Anísio Teixeira, Oliveira Viana. E dos ideólogos do ISEB<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> ISEB, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, foi criado por Juscelino Kubitschek de Oliveira em junho de 1955, sendo extinto em abril de 1965 pelo golpe militar. Era constituído por intelectuais que buscavam difundir as ciências sociais como instrumento de análise e de compreensão crítica da realidade brasileira. O “isebianismo” caracterizou-se por valorizar o papel da consciência e da ideologia no desenvolvimento brasileiro.

são citados Roland Courbisier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes, Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré, Álvaro Vieira Pinto. Percebe-se que a bibliografia selecionada já estava a indicar a tendência que solidificaria com o passar do tempo no pensamento freireano: a educação deve ser entendida como prática política, que visa dar autonomia e liberdade ao ser humano.

Todas estas idéias influenciaram seu pensamento, mas não o limitaram a elas. Isto fica evidenciado pela evolução da “linha básica” de suas idéias: assim nos anos 50-60 ele fala em “oprimido-opressor” nos anos 60-70 ele fala em opressão “de classe” e nos anos 80-90 em opressão de “gênero e raça”.

A dialética hegeliana entre o Senhor e o Escravo está presente em toda a sua obra. Contudo, ela se encontra como quadro teórico particular de sua obra principal: *Pedagogia do oprimido*. Já em sua *Pedagogia da esperança* e em *Cartas a Cristina*, ele destaca a opressão de gênero e de raça. Há portanto a mesma temática que se renova em cada obra posterior à *Pedagogia do oprimido* (GADOTTI, 1996, p.107).

Os anos iniciais de sua produção intelectual são descritos por sua esposa Ana Maria Araújo Freire, na obra "Paulo Freire - uma biobibliografia" (GADOTTI, 1996, p. 27-67), na qual é responsável pelo primeiro capítulo (A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire), onde ela discorre sobre a infância, adolescência, primeiras experiências profissionais, o "método Paulo Freire", o educador popular, exílio, retorno, repercussão da obra, Paulo Freire como escritor e como ser humano. Em outra obra, "Cartas à Cristina" (FREIRE, 1994a, p. 292-293)<sup>2</sup>. Ana Maria Freire comenta as idéias do marido. Ela nos apresenta uma lista exaustiva das leituras (e assimilações) do jovem educador entre os anos de 1942 a 1955. Por ser altamente elucidativa para os propósitos desta dissertação, e por apesar de sua exaustão, optamos por transcrevê-la a seguir.

---

<sup>2</sup> Esta relação, conforme foi explicitado no texto, foi elaborada por Ana Maria Araújo Freire, como “notista” do autor.

## As Leituras do Jovem Paulo Freire:

No seu livro de anotações das obras adquiridas, que começa em 1942 e prossegue, pacientemente anotados, autor, título, valor pagos ou 'oferta' e número de volumes de cada obra, ano após ano, até 1955, encontrei catalogadas obras de autores nacionais e de autores estrangeiros, estes editados no "Sul" do Brasil, ou em muito maior número em casas editoras da Espanha, da Argentina e do México; da França ou da Inglaterra e dos Estados Unidos ou mesmo em Portugal. Aqueles editados sempre no Rio de Janeiro ou São Paulo e "importados" pelas livrarias do Recife. Citaria, entre outros, estes autores estrangeiros, constantes desse seu livro de registro: Aguayo, Claparède, Dewey, Lasky, Ingenieros, Maritain, Balmes, Taine, Sforza, Snedden, Dukit, Kant, Ortega y Gasset, Trancovich, Mourrais, Max Beer, Durkeim, Cherteton, Aldous Huxley, Burchardt, Raymond Aron, Croce, Vaissière, Geraldo Walsh, Macnab, Labriola, Platão, Schopenhauer, Haechel, Berdiaeff, Campanella, Andre Cresson, Gustavo Le Boun, Horne, Aristóteles, Meser, Elizando, Charlotte Burkler, Bastide, Adler, Toynbee, Weigert, Enrique Pita, Brunner, Vico, Spengler, Shakespeare, Nordeaux, Reinhach, Rousseau, Bally, Backhauser, Vosseler, Maeterlinck, Saussure, Douzat, Bernanos, Montavani, Leite de Vasconcelos, Tomás de Aquino, Sarmiento, Renan, Gurvitch, Nietzsche, Lucien Lefèvre, Dante, Lascki, Jean de Lery, Piaste, Frita Tinha, Folie, Scheller, Santo Agostinho, Mallart, Bergson, Werner Jaeger, Ballesters, Richard Wickert, Lorenzo Luzuriaga, Paul Monroe, Espasandier, Henry Marrou, Riboulet, René Hubert, Richard Lewis, Wilcken, Virgil Gheorghiu, Marin Grabunann, De Hovre, Lewis Munford, Peter Peterson, Bühler, Gregovius, Winn, Dottrens, José Forgione, Luella Cole, Adolf Meyer, Charlees Norris, Cochane, Butts, P. Barth, Hobbes, Klineberg, Juan Gomes, Arnold Rose, L.C. Dunn, Michael Leiris, Homero, Louis Halphen, Charles Bemout, Roger Doucet, Erwin Rohde, Kilpatrick, Zaniewski, Pierson, Erich Kahler, Lowie, Spencer, Roger Ginot, W.A.Lay, Ernest Neuman, Frank Freemann, Herman Nahl, Spranger, Margaret Mead, Huizinga, Castiglioni, Kaufmann, Radice, Vanquelin, Eça de Queiróz, Gentile Olsen, Fernandez Ruiz, Ponce, Bode, Perkins, Skinner, Kronenberg, Charmat, Zulliger, Richepin, Ebagné, Platão, Maugier, O'Shea, Gonzague de Reynold, Roger Cousinet, Nelly Wolfineur, James Conant, Charlotte Wolff, Nicholas Hans, Ernest Schneider, Kiefer, Findlay, Julius, Koch, Karl Roth, Herbert Read, Andre Beley, Geronimo de Moragas, Stekel, Schumeter, Kriek, Baudonnin, Elmer Von Karman, Comenius, Bodim, De Havre, Dostoievski, Frederick Eby, Ernest Green, J. B. Bury, M. A. Bloch, Slavson, Emile Callot, Labrousse, Wilhelm Dilthey, James Campbell, Bertrand Russel, Sidney Hook, Berenice Baxter, Rose Marie Mossé-Bastides, Pierce, John Wynne, Volpicelli, John Schott, Pitirim Sorokin e Harry Brandy.

Entre os autores nacionais constantes do rol de Freire, citaria entre outros: Tristão de Atayde, Gilberto Freyre, Joaquim Ribeiro, Artur Ramos, M. Querino, Leonel Franca, Pedro Calmon, Otávio de Freitas Júnior, Anísio Teixeira, Hermas Lima, Otto Maria Carpeaux, Oswald de Andrade, José Veríssimo, Oliveira Viana, Antono Cândido, Florestan Fernandes, Afrânio Peixoto, Adonias Filho, Murilo Mendes, Plínio Salgado, Valdemar Valente, Carneiro Ribeiro, Euclides da Cunha, Pinto Ferreira, Silvio Romero, Amaro Quintas, Joaquim Nabuco, Sergio Buarque de Holanda, Silvio Rabelo, Viriato Corrêa, Fernando de Azevedo, Pascoal Leme, Carneiro de Andrade, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes, Mauro Mota e Ruy Barbosa (FREIRE, 1994, p.293-294).

Retomando nossas considerações na segunda fase dos escritos de Freire, a partir da "Pedagogia do Oprimido", cujo manuscrito é de 1968, editado em inglês e espanhol em 1970, e em português em 1974, é possível perceber-se uma continuidade do personalismo. Uma leitura atenta de MESQUIDA (1997) nos permite "rastrear" as influências que Freire recebeu na sua fase de exílio. Nesta palestra fica evidenciado mais uma vez que a idéia de

Buber sobre o diálogo foi retomada por Freire. Que em Albert Memmi, Freire encontrou a idéia de como o colonizador pode moldar a consciência do colonizado; Frantz Fanon, na sua obra "Les damnés de la Terre" contribuiu com a narração daquilo que ocorre com a gente simples do povo vivendo sob regimes totalitários sustentados pela disciplina. A concepção freireana de educação bancária e burocrática é encontrável em J. P. Sartre, que na obra "L'homme et les choses" chamou de "concepção digestiva".

Ao dedicar a "Pedagogia do Oprimido" aos esfarrapados do mundo, àqueles a quem se negou o direito de **pronunciar** o próprio mundo, e em seu exílio chileno, foi possível a Freire se

“...reencontrar com Hegel (La Phenomenologie de l’Esprit) e a idéia de captura da consciência com K. Marx (Les Manuscrits Économiques et Philosophiques) e Lucien Goldman (Sciences Humaines et Philosophie), de quem ele apropriou-se das idéias de consciência possível e consciência real. Mao-Tsé-Tung (Le front uni dans le travail culturel) a proposta de “ensinarás às massas com precisão aquilo que delas tens recebido com confusão”. Com Marcuse, L’Homme unidimensionnel, P. Freire percebeu uma educação da consciência pelo saber. Poderíamos nos reportar ao italiano Antonio Gramsci e seus "Cahiers de Prison" onde encontramos as idéias dos "Círculos de Cultura" e dos animadores culturais os quais propõem uma nova educação para um novo homem, um homem livre, educado pela e para a liberdade” (MESQUIDA, 1997).

Interessante ressaltar que Mesquida usa aqui a expressão reencontrar com, e a idéia de que o exílio foi a oportunidade para refletir reencontrando com, o que lhe permitiu re-traçar o fio lógico de suas influências.

Freire seguiu a linha traçada por Marx em duas direções. Inicialmente ao retratar o oprimido e também ao indicar o caminho da libertação do homem como sendo aquele que encara a realidade da praxis. “E, sempre que fala da criticidade da consciência, Freire estabelece relação imediata com a dialeticidade, considerando-a como algo específico da própria consciência crítica” (TORRES, 1981, p. 51).

E Torres continua sua afirmação dizendo que “Paulo Freire é um mestre na análise da realidade concreta. E, embora pareça paradoxal, isto se deve tanto ao existencialismo,

que coloca o homem em situação, quanto ao marxismo, que proporciona o instrumento de análise dessa situação” (TORRES, 1981, p. 51).

Sua postura política e seus escritos permitem observar em Freire marcas crescentes e definitivas do marxismo. Para um de seus mais importantes biógrafos, Carlos Alberto Torres, é principalmente a partir de 1970 que o materialismo histórico marcou profundamente as suas análises. A fenomenologia concreta das relações econômicas e o método daí derivado, “orientou o sentido da filosofia para a ação como guia da prática e realçou o sentido dialético de toda a realidade” (TORRES, 1981, p. 50). Percebe-se Marx em Freire quando retrata o oprimido e adota a realidade da praxis como o caminho da libertação do homem. O mesmo pode-se dizer do conceito freireano da criticidade da consciência, que remete ao conceito da dialeticidade.

Todo este amálgama epistemológico e conceitual encontrou em Paulo Freire uma composição pedagógica una e harmônica, sempre instigante, e dialética. E fez dele o educador brasileiro mais conhecido e pesquisado internacionalmente. Talvez mais estudado e valorizado no exterior, que no Brasil propriamente.

### **3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE: BASES CONCEITUAIS**

Na pedagogia de Paulo Freire, a palavra “conscientização” é um conceito chave. Este neologismo já era utilizada no ISEB por teóricos como Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. E foi no ISEB que ele a ouviu pela primeira vez e impressionado “...percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente

convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25). Freire revestiu a palavra de um conteúdo político-pedagógico. Rapidamente com o tempo, o termo popularizou-se, internacionalizou-se, foi aceito, criticado, deturpado a tal ponto que nos últimos escritos, Freire praticamente o abandonou. Mas nas suas próprias palavras conscientização, pedagogicamente falando é assim conceituada:

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objetivo para admirá-lo. Objetivando ou admirando - admirar se toma aqui no sentido filosófico - os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetiva. É precisamente isto, a “praxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está a procura.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “des-vela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar à frente da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “praxis”, ou melhor, sem o ato ação=reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece...

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo.

Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tornar-se como objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar a nova realidade como algo que não possa ser tocado representa uma atitude tão ingênua e reacionária como afirmar que a antiga realidade é intocável.

A conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. Se os homens, como seres que atuam, continuam aderindo a um mundo “feito”, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade.

A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra novo perfil (FREIRE, 1987, p. 52).

Freire fala de conscientização como sendo o desenvolvimento da consciência crítica que é atingida mediante um processo educacional dialógico com as responsabilidades social e política, e que se revela em atitudes e posturas críticas nas pessoas. A sua proposta de educação, ele a denomina de educação democrática, fundamentada na fé no ser humano e na crença de que este não apenas pode e deve discutir a realidade do seu contexto cotidiano, mas que tem também a capacidade de agir sobre esta realidade e os seus problemas. Para ele, conscientização inclui troca de idéias, debates, diálogos e trabalho, e é o único tipo de processo educacional que respeita a verdadeira natureza do homem. Freire procurava com isto mostrar a relação que deve existir entre o pensar e o agir.

Crucial para uma compreensão correta do conceito de conscientização de Paulo Freire é a sua teoria dos vários níveis de consciência. Em pelo menos três de suas obras - Educação como Prática da Liberdade (1992), Pedagogia do Oprimido (1994) e Educação e Mudança (1993), Freire descreve estes níveis escalonados de consciência. Os próximos cinco parágrafos estão amparados nestas três obras, e representam uma tentativa de síntese do que ali está escrito sobre o assunto.

Os homens preocupados em satisfazer suas necessidades mais elementares, caracterizadas pela quase ausência de consciência histórica, estão no nível mais baixo de consciência que ele denomina de “consciência intransitiva”. Estas pessoas estão imersas em um tempo que é vivenciado como permanente presente opressivo. As relações por eles estabelecidas modelaram sua situação sócio-cultural e não podem ser compreendidas por eles.

“Consciência semi-transitiva ou mágica” é o segundo nível de consciência, e prevalece nas sociedades emergentes do terceiro mundo. É encontrável na cultura do silêncio, nas sociedades fechadas. As pessoas neste nível encaram os fatos da sua realidade

como “doados”. A mentalidade é fantasiosa e vê a vida relacionada ao destino ou fortuna, forças as quais não compete ao homem controlar. Ao internalizar os valores que a dominação lhes atribui, a consequência é a auto-depreciação, e a dependência emocional. Ser alguém é ser sob alguém, depender dele.

O terceiro nível é o da consciência “ingênuo” ou “semi-transitiva”, ou também chamada por Freire de “consciência popular”. O silêncio não é característica deste nível. Ele se caracteriza por um sério questionamento da situação, mas ainda num nível ingênuo e primitivo. A situação cultural é vista como determinada pelos homens. Talvez sua maior característica seja o populismo. As pessoas começam a sentir que elas tem algum controle sobre suas vidas - mas o perigo da liderança populista manipulativa é muito grande.

O nível mais alto de consciência é a “consciência crítica” e só é alcançado mediante o processo de conscientização. É marcado pela profundidade na interpretação de problemas, auto-confiança em discussões, receptividade, recusa de transferência de responsabilidades. A qualidade do discurso é dialógica. Dialogar é atuar e pensar como sujeitos críticos. A pessoa escrutina seus próprios pensamentos, vê a causa verdadeira e as correlações circunstanciais das coisas.

Analisando-se criticamente cada um desses níveis, e também globalmente, percebe-se que conscientização significa a denuncia radical das estruturas desumanizadas, acompanhada por um pronunciamento de uma nova realidade a ser criada pelo homem. A consciência crítica somente é alcançada através da “**praxis**”, a união autêntica da ação e da reflexão. Isto implica numa crítica rigorosa e racional da ideologia que apoia as estruturas dominantes.

Após esta análise das idéias de Freire sobre a consciência, torna-se possível ver qual é a sua concepção da aprendizagem humana. A aprendizagem para Paulo Freire é um

processo de avançar, evoluir de um nível de consciência para outro. O conteúdo desta consciência é a visão que alguém tem de sua existência no mundo social e o poder que alguém tem para determinar seu destino. O aprendizado começa com o nível de consciência manifestado na linguagem, auto-conceito, cosmovisão, condição presente de vida. Tornar-se consciente da contingência da realidade social - isto é aprender. Sua base é que existe uma diferença essencial entre as dádivas do mundo natural e a contingência do mundo social, e isto está dentro das capacidades do homem de mudá-lo. A aprendizagem é, assim, o processo de desafiar e ser desafiado pela natureza doadora das situações da vida de uma pessoa, da realidade sócio-cultural na qual ela vive.

Esta concepção freireana de aprendizagem é derivada das suas idéias sobre o que é educação. Para Freire, educação é uma situação gnoseológica, é comunicar-se, dialogar, é um encontro de pessoas que, juntas, vão buscar a significação dos significados - é a chamada educação problematizadora que se contrapõe à educação bancária.

Educação bancária é aquela que deposita noções na mente do aluno (a quem Freire sempre chama de educando), que aceita passivamente o que o professor procura transmitir, como quem faz depósitos daquilo que sabe - exatamente como uma operação de depósito bancário. Assim, nesta concepção,

O professor ainda é um ser superior que ensina ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.

A consciência bancária "pensa que quanto mais se dá mais se sabe". Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 1979, p. 38).

Por sua vez, a educação problematizadora é criativa, reflexiva e comprometida com a transformação social. Através dela o educando evolui de uma visão mágica para uma

visão realista e científica. Ao exigir uma reflexão sobre a realidade e buscar responder na autenticidade da transformação social, tem-se então, a educação para a libertação - educar para conhecer, conhecer para transformar, transformar para libertar.

Não esquecer que para Freire, liberdade não é uma dádiva, mas sim uma conquista, derivada de uma pesquisa permanente. A liberdade não é uma idéia nem um ponto ideal mais além, fora dos homens. É, isto sim, a união entre a ação e a reflexão a respeito do mundo, objetivando transformá-lo.

“Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática” (FREIRE, 1987b, p. 52) e mais que prática, ao “engajamento” (FREIRE, 1987b, p. 56) A união com a ação transforma-se em independência. Não esquecer, todavia, ainda segundo FREIRE (1987b, p. 53), que “a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de coisas”. E ele continua:

É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como "coisas". É precisamente porque reduzidos a quase "coisas", na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase "coisas". Não podem comparecer à luta como quase "coisas", para depois serem homens. É radical esta exigência. A ultrapassagem deste estado, em que se destroem, para o de homens, em que se reconstroem, não é a posteriori. A luta por esta reconstrução começa no auto-reconhecimento de homens destruídos. (FREIRE, 1987, p. 55).

Mas Paulo Freire não se resume a críticas das formas atuais da ação pedagógica - ele estuda sobre como o conhecimento do estudante é construído. Assim a sua proposta global abrange:

- a) uma epistemologia dialética que objetiva o pleno desenvolvimento da consciência humana e das formas como esta se relaciona com a realidade;

b) as questões e principais problemas da educação não são questões pedagógicas apenas - são questões políticas também. “A sociedade fechada se caracteriza pela conservação de *status* ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este *status*” (FREIRE, 1979, p. 34).

E mais:

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnoseológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (FREIRE, 1997, p. 77-78).

c) a pedagogia de Freire é a pedagogia da consciência; sua especificidade é a noção de consciência crítica como o conhecimento e práxis de classe. Como nos esclarece Freire:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível portanto que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de "amaciá-la" ou domesticá-la". É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de *achar* e obstaculiza a exatidão do *achado*. É preciso por outro lado e, sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *recedor* da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 1997, p. 140).

d) é uma pedagogia diretiva, mas anti-autoritária; o que caracteriza a convivência professor-estudantes são o diálogo e as relações horizontais. “(...) Como se eu pudesse negar o fato incontestável de que **a natureza do processo educativo sempre é diretiva**, não importando se a educação é feita pela burguesia ou pela classe trabalhadora” (FREIRE e outros, 1989, p. 76). “Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando autoridade, não pode ser autoritária; implicando liberdade, não pode ser licenciada” (FREIRE, 1987b, p. 178).

e) sua teoria dialético-dialógica fundamenta-se em que educadores e educandos aprendam juntos; o diálogo, por permitir a comunicação entre as pessoas, é uma exigência existencial que torna possível ultrapassar o imediatamente vivido; esta teoria pressupõe algumas características posturais: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, que é o oposto da invasão cultural; o diálogo pressupõe respeito ao educando não apenas àquilo que ele é enquanto pessoa, mas também como ser social, expressão de uma prática social; a prática democrática e tolerante do diálogo, que leva à convivência (viver juntos) dos diferentes (não antagônicos) nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança - estas são expressões de uso corrente em todos os seus escritos. Aliás, emudecer o homem, tanto quanto dialogar, são atitudes políticas.

Diz Freire:

Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e "mudo", uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social (FREIRE, 1992, p. 87).

E ainda mais:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1992, p. 115).

f) o alfabetizando (Freire não fala em analfabetos), é sempre um adulto à caminho da conscientização, não é alguém que se postou à margem da sociedade, mas alguém à quem a sociedade excluiu, um representante dos estratos dominados da sociedade; aprender a ler e a escrever mediante alfabetização crítica, é dar ao homem a possibilidade de nomear (igual a dar nomes) o mundo que o cerca,

livrar o alfabetizando do silêncio opressor e dar-lhe o direito à palavra libertadora; Freire lembra que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 1987, p.87).

É interessante observar que para os hebreus, o início de tudo está na palavra. Analisando-se Gênesis 1 (Versão Ave Maria, edição Claretiana, 1995) encontramos nove vezes a expressão “Deus disse...” e no relato sobre Adão, sua atividade criadora revelou-se em dar nomes para todas as coisas, conforme se lê em Gênesis 2:20. E passando-se para o Novo Testamento, “No princípio era o Verbo...” (João 2:1). Nota-se aqui, no Velho Testamento, a importância hebraica ao ato de nomear, ou seja, dar nome às coisas, e no Novo Testamento, a importância cristã do Verbo – palavra capaz de trazer o mundo à existência.

Naturalmente que o pensamento pedagógico de Paulo Freire não foi totalmente abrangido aqui. A multiplicidade dos seus escritos, a evolução da sua carreira, tudo isso dificulta a tentativa de síntese. Mas os capítulos e seções seguintes desta dissertação, ao abordar novos aspectos de sua teoria, ajudarão a se ter uma idéia mais abrangente do pensamento freireano.

#### 4 PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CONTEMPORÂNEA

É interessante comparar-se o pensamento e as idéias de Paulo Freire com o pensamento e as idéias de outros educadores contemporâneos. Mesmo porque um dos

objetivos dessa dissertação é a comparação entre ele e uma educadora norte-americana do século passado.

Esta tentativa de comparação já foi empreendida por outros estudiosos e pesquisadores da sua vida e obra. Entre eles, José Pedro Boufler<sup>3</sup>, Paulo Rosas<sup>4</sup>, Moacir Gadotti<sup>5</sup>, e também Carlos Alberto Torres<sup>6</sup>. E é em todos eles que esta pesquisadora se apoia ao empreender esta sistematização comparativa.

Iniciando por Genebra, onde Freire viveu por muitos anos, e onde recebeu em 1979, o grau de “Doutor Honoris Causa” em Ciências da Educação. Foi ele comparado a Claparède, o fundador em 1912, do prestigioso Instituto Jean-Jacques Rousseau, e também a Pierre Bovet, por suas crenças no papel político da educação para a paz.

Célestin Freinet (1896-1966), educador francês é outro a quem GADOTTI (1996, p. 89) atribui paralelismos com o pensamento de Freire, ao ambos confiarem na intrínseca capacidade do próprio aluno organizar sua aprendizagem. Ambos preocuparam-se com a educação das camadas populares, e a metodologia de ambos é muito próxima. Freinet trabalhava com o natural da escrita e da leitura e antes de qualquer coisa confiava na criança e acreditava na sua capacidade (SAMPAIO, 1989, p. 38).

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de codificação e decodificação do sistema de escrita mas, e sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena (CORDEIRO e VALE, 1993).

---

<sup>3</sup> José Pedro Boufler professor da Unijuí, autor de “Pedagogia Latino-americana: Freire e Dussel”.

<sup>4</sup> Paulo Rosas, educador pernambucano, autor de “Como Vejo Paulo Freire”.

<sup>5</sup> Moacir Gadotti, professor da Unicamp e PUC-SP, autor de “Convite à Leitura de Paulo Freire” e “Paulo Freire - Uma biobibliografia”.

<sup>6</sup> Carlos Alberto Torres, diretor do Latin American Center, da Universidade da Califórnia, autor de “Leitura Crítica de Paulo Freire”.

E o texto continua, afirmando que para Freire “a alfabetização deve ser entendida como a relação entre os educandos e o mundo, que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educadores transitam...” (CORDEIRO e VALE, 1993).

O próprio Freinet, à semelhança de Freire, transfere do professor o centro da escola - diz ele:

“A livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar à criança, é dar-lhe meios de se exprimir e de se comunicar. O centro da escola não é mais o professor, mas a criança, a vida da criança; suas necessidades, suas possibilidades constituem a base de nosso método de educação popular” (FREINET, 1979, p. 12).

E sendo as crianças - os alunos - o centro da vida escolar, Freinet em a "Pedagogia do Bom Senso", se estende discorrendo sobre as necessidades da criança, e entre outras coisas, diz que:

(...) As crianças têm necessidade de pão, do pão do corpo e do pão do espírito, mas necessitam ainda mais do seu olhar, da sua voz, do seu pensamento e da sua promessa. Precisam sentir que encontraram, em você e na sua escola, a ressonância que as leia ou as compreenda, de produzir alguma coisa útil e belo que é a expressão de tudo o que trazem nelas de generoso e superior (FREINET, 1991, p. 104).

Por outro lado, tem-se a figura de Ivan Illich, representante da “pedagogia libertária”, a quem pode-se acrescentar as figuras de A.S. Neill e a de Everett Reimer. Este último, em colaboração com Illich escreveu o livro “A Escola está Morta”. Estes três autores fazem como que uma tentativa de superação do conflito entre as escolas tradicional e nova. Leif chama a sua teoria de “educação subversiva” que é assim definida: “como uma ruptura das tendências identificadoras por uma personalidade que quer reconhecer ou criar ela mesma os seus valores e compartilhá-los com os outros, buscando, por oposição à identificação, comportamentos de caráter dionisíaco, ou seja, determinados por cada

indivíduo a partir de recursos que lhe são próprios e do seu poder responsável” (LEIF, 1981, p. 10).

Pensando semelhantemente a Freire, Reimer menciona que as experiências realmente educacionais podem ocorrer apesar e fora do sistema escolar, e não por sua causa. Diz ele “À proporção que os sistemas escolares se expandem, reclamando cada vez mais alunos e professores e mais tempo de ambos, algumas experiências realmente educacionais podem acontecer. Elas ocorrem, todavia, apesar do sistema escolar e não por sua causa” (REIMER, 1983, p. 43-44).

E Illich acrescenta na sua obra “Sociedade sem Escolas”, que “a escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas” (ILLICH, 1982, p. 36). E acrescenta: “A maior parte dos nossos conhecimentos adquiri-mo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola” (ILLICH, 1982, p. 62).

Outras similaridades importantes podem ser encontradas nas idéias do psicoterapeuta norte-americano Carl Rogers e Paulo Freire. Rogers, criador da Terapia Centrada no Paciente, concorda com Freire de que a responsabilidade de aprender reside no próprio aprendiz – este deve ser o senhor de sua aprendizagem. Para ambos, o processo educacional deve estar centralizado no aluno, e não no professor e/ou no conteúdo, como na escola tradicional. O método válido para a avaliação seria portanto, a auto-avaliação, e não provas e exames. Ambos chegam às mesmas conclusões apesar de Freire discordar a respeito da “não diretividade”, ponto central da teoria rogeriana.

O processo de conscientização, os conceitos de auto-gestão na aprendizagem, a busca da verdade e da liberdade oferecem um novo paradigma para se encarar o homem, abrindo amplas possibilidades aos educadores. Isso somente será possível mediante uma visão integral, integrada e integradora do aluno. Integrada para evitar a visão dicotômica do aluno divorciado do seu contexto cultural. Integradora na medida em que a ação educacional objetiva instrumentalizar o estudante a influir criticamente sobre a sua realidade. E, ao mesmo tempo, integral, ao não reduzir o educando a uma única dimensão de sua personalidade, mas encarando-o como ser humano total, dotado inclusive das dimensões emocionais tão esquecidas por outros autores, mas tão presentes nos escritos de Freire.

John Dewey, cujas idéias foram introduzidas no Brasil por Anísio Teixeira, de quem Freire se dizia discípulo, é outro educador cujas idéias estão presentes nos seus escritos, ainda segundo GADOTTI (1996, p. 92) Uma das estratégias propostas por Dewey é a pesquisa “in loco”, ou “pesquisa do meio”, indicada para ser realizada pelos educandos em colaboração com o professor. Isto permite um conhecimento mais acurado da responsabilidade da comunidade local, das suas condições de existência - ou de sobrevivência. É o conhecimento direto da **vida**, sem intermediários, ao qual Freire dá tanto valor. Diz ele que é impossível ensinar qualquer coisa sem pesquisar o meio. São suas palavras: “A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente capenga” (FREIRE, 1994b, p. 79).

Ainda um pensamento comum a Freire e Dewey: a idéia do aprender fazendo – “learning by doing”, que deixa implícita a relação teoria – prática, e que Freire amplia,

preconizando o trabalho cooperativo e a estratégia de iniciar o trabalho educativo pela fala dos alunos.

Gadotti, o biógrafo brasileiro de Freire, traça interessantes paralelos entre este e Vygotsky, educador soviético, no início de sua carreira, o qual logo após a Revolução Russa de 1917, visitou fazendas coletivas e zonas rurais tentando detectar as diferenças existentes entre as comunidades que tinham ou não passado por experiências educacionais. Não querendo comparar camponeses russos e camponeses brasileiros nordestinos, as conclusões que Vygotsky obteve de suas observações, são muito semelhantes às de Freire. Por exemplo: os que haviam passado pela ação educativa já se indagavam: “o que posso fazer para ter uma vida melhor?” Estavam transformando-se em sujeitos de sua própria realidade. Os demais, ainda apresentavam dificuldades para estabelecer e manter um diálogo sobre o contexto no qual viviam. Para ambos, isto evidencia que a transformação da realidade sócio-linguística, vem acompanhada de uma transformação cultural. “Quando o povo se convence de que pode mudar sua própria realidade social e de que não está mais isolado, começa a participar. Inicialmente através do discurso oral, sentindo logo a necessidade de expressar-se por escrito” (GADOTTI, 1996, p. 93). Em épocas e lugares diferentes, tanto Vygotsky como Freire “perceberam a necessidade de associar a **conquista da palavra à conquista da história**” (GADOTTI, 1996, p. 93).

Para deixar mais evidenciada a relação do pensamento destes dois autores, veja-se o exemplo dos dois trechos a seguir transcritos, extraídos de suas respectivas obras:

Estudamos os aspectos internos da fala, que eram tão conhecidos pela ciência quanto a outra face da Lua. Mostramos que a característica fundamental das palavras é uma reflexão generalizada da realidade. Esse aspecto da palavra leva-nos ao limiar de um tema mais amplo e profundo - o problema geral da consciência. O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana (VYGOTSKY, 1993, p.131-132).

Em co-relação a esta idéia, Freire a amplia, introduzindo novos elementos para reflexão. Vejamos:

Existe uma reflexão de homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 30).

Num plano mais psicológico, Vygotsky estuda profundamente os processos internos que geram a produção das palavras, o “discurso interno”, que vai evoluindo a partir do discurso egocêntrico da criança, e que se desenvolve com a idade e a experiência. Para ele, a linguagem propicia, tanto para a criança, quanto para o adulto, a sistematização das percepções. As formas de pensar, portanto, são social e historicamente determinadas. As experiências pessoais e comunitárias (sociais) são os fatores que formam e expandem a linguagem.

Isto evidencia que ambos, Freire e Vygotsky em épocas e hemisférios diferentes, acabam por chegar a conclusões e percepções semelhantes: a conquista histórica passa pela conquista da palavra, as mudanças sociais e educacionais se interpenetram. “Com respeito à transformação do discurso interno em discurso escrito, as propostas de ambos podem ser poderosas ferramentas não apenas em programas básicos de alfabetização, mas também na programação de habilidades de escrita mais avançadas” (GADOTTI, 1996, p. 93).

Paralelismos semelhantes poderiam ser traçados entre Freire e Makarenko, entre Freire e Janus Korkczak, Dussel, Suchodolski, Pichon-Rivière, Pistrak, e talvez outros ainda. Daí se infere a universalidade do seu pensamento, não preso a dogmas e paradigmas limitados pelo tempo e pelo espaço. Os seus conceitos de conscientização, de diálogo e de

liberdade podem ser contados entre os valores morais e éticos mais caros à humanidade e, por isso mesmo, sempre presentes na herança cultural de sucessivas gerações, e identificáveis na práxis universitária desde o início das universidades da Idade Média, até os dias atuais.

## CAPÍTULO II – ELLEN WHITE – ESTRUTURAÇÃO DO SEU PENSAMENTO PEDAGÓGICO

### 1 OS FUNDAMENTOS CRISTÃOS DO PENSAMENTO EM ELLEN GOULD WHITE

Tendo nascido na costa leste dos Estados Unidos, na região da Nova Inglaterra (Maine), em 1827, White revela em seus escritos toda a influência pietista tão presente na mentalidade do povo norte-americano daquela época. Revela também traços eudemonistas, que admitem “ser a felicidade individual ou coletiva o fundamento da conduta humana moral, isto é, que são moralmente boas as condutas que levam à felicidade” (AURÉLIO). Só que White amplia esta noção a novas dimensões ao afirmar que a comunhão com o Criador é o propósito da educação (WHITE, 1968, p. 14).

As idéias do liberalismo, pragmatismo e individualismo, presentes no espírito e no desenvolvimento capitalista são facilmente encontráveis nos escritos norte-americanos que precederam e sucederam a época de White, e Franklin é apenas um exemplo disso. Como assinala Weber:

Consciente de estar na plena graça de Deus, e sob a sua visível bênção, o empreendedor burgês, enquanto permanecesse dentro dos limites da correção formal, enquanto sua conduta moral fosse sem manchas e não fosse objetável o uso de sua riqueza, podia agir segundo os seus interesses pecuniários, e assim devia proceder. O poder da ascese religiosa, além disso, punha à sua disposição trabalhadores sóbrios, conscientes e incomparavelmente industriais, que se aferram ao trabalho como a uma finitude de vida desejada por Deus. Dava-lhe, além disso, a tranquilizadora garantia de que a desigual distribuição da riqueza deste mundo era obra especial da Divina Providência, que, com essas diferenças, e com agração particular, perseguia seus fins secretos, desconhecidos do homem (WEBER, 1996, p. 127).

Um colorário destas e de outras afirmações semelhantes encontradas em Weber e outros pensadores que estudam a ética capitalista sob a ótica da religião é que tendo muito,

deve-se poupar muito e repartir muito, já que a riqueza é uma dádiva, uma bênção divina que recai sobre quem trabalha, produz, poupa e retribui.

Aos estudiosos da história colonial brasileira e norte-americana, ficam bem patentes as diferenças de mentalidade entre ambos os povos, diferenças estas que podem ser encontradas desde os inícios da colonização. Como afirma Buarque de HOLANDA (1995, p. 49): “O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas riqueza que custa ousadia, não riqueza que custa trabalho”. E mais: “Nossos colonizadores eram, antes de tudo, homens que sabiam repetir o que estava feito ou o que lhes ensinara a rotina. Bem assentes no solo, não tinham exigências mentais muito grandes e o Céu parecia-lhes uma realidade excessivamente espiritual, remota, póstuma, para interferir em seus negócios de cada dia” (HOLANDA, 1995, p. 52).

Nada mais distante da mentalidade norte-americana: para aquele povo o Céu era uma realidade próxima, presente e impulsionadora das atividades diárias – esta vida, vivida com virtuosidade cristã, é que permitiria alcançar o Céu. O aperfeiçoamento individual, pertencer à família de Deus na terra, evitar as tentações e o pecado, buscar a Salvação - estas eram idéias recorrentes à ética protestante norte-americana nos séculos XVII, XVIII e XIX. Com este panorama de fundo, passa-se à análise do pensamento educacional de White.

Ellen Gould White é a autora norte-americana mais traduzida de todos os tempos e é também a autora feminina mundialmente mais traduzida, sendo suas obras disponíveis em mais de cento e cinquenta idiomas (HARLEY e MACDOWELL, p. 118, verbete Ellen G. Harmon White). Sua prodigiosa carreira como escritora iniciou-se em 1851 com a publicação de seu primeiro livro e só terminou com seu falecimento na Califórnia em 1915. Seus escritos abrangem as áreas de educação, saúde, vida familiar, nutrição, história e

religião. Além de livros, ao longo de sua vida publicou centenas de artigos que apareciam nas revistas mantidas pela Igreja Adventista do 7º Dia, tais como “Review and Herald” e “Signs of the Times”.

Destacou-se não apenas como escritora mas também como oradora, sendo uma conferencista largamente solicitada por platéias de adventistas ou não, em lugares tão distantes entre si como Austrália, Europa e Estados Unidos.

Seus livros sobre educação deram o impulso inicial para o estabelecimento do Battle Creek College, em 1874, hoje Andrews University, em Michigan. Poucos anos depois o mesmo ocorreu com a hoje Loma Linda University, na Califórnia. White esteve diretamente envolvida na criação destas duas Universidades. Suas idéias educacionais são também responsáveis pelo surgimento e manutenção da rede mundial de escolas adventistas de 1º e 2º graus, e superior, em regime de internato e externato, e que atinge (1997) a casa de 5.455 instituições escolares, nas quais estudam 912.162 alunos, liderados por 46.108 professores<sup>1</sup>. Esta rede de escolas, é considerada hoje como a maior rede de escolas protestantes no mundo (HARLEY e MACDOWELL, p. 118). E sua expansão é contínua.

Horace Mann, um dos notáveis educadores norte-americanos e contemporâneo de White, considerado o “Pai das escolas públicas americanas” (BAHIMBA, 1981, p. 1), escreveu em 1848:

A educação mais que todos os outros artifícios de origem humana é o grande equalizador das condições do homem, o guidão de direção na maquinaria social... Ela dá a cada homem a independência e os meios pelos quais alguém pode resistir aos interesses egoístas de outros homens. Ela faz mais do que desarmar os pobres da sua hostilidade contra os ricos: ela previne ser pobre... Se esta educação deve ser universal e completa, ela deve fazer ainda mais que tudo para obliterar as fáticas distinções na sociedade (KNIGHT, 1987, p. 161).

<sup>1</sup> Dados fornecidos pelo Departamento de Educação da Divisão Sul Americana dos Adventistas do Sétimo Dia. Brasília, DF.

Esta afirmação deixa expressa uma fé no poder da educação surgida na França, no século XVIII, com Rousseau e Condorcet e que enalteciam o valor da educação e a bondade intrínseca da natureza humana. “Se as pessoas são boas por natureza, então o mundo inteiro poderia ser transformado através da educação universal” (KNIGHT, 1983, p. 161).

É digno de nota que em 1915, quando White faleceu, na Califórnia, ao fazer-se o inventário dos livros de sua biblioteca, constava o volume de Horace Mann, “Lectures on Various Subjects: Comprising Thoughts for a Young Man”, New York, Fowler and Wells, 1864 (GRAYBILL e JOHNS, s.d., p.23).

De acordo com ABBAGNANO e VISALBERGHI (1995, p. 382-383) a gênese das idéias defendidas por Mann podem ser encontrada na França, com Condorcet (1741-1794) que durante a Revolução Francesa foi presidente da Assembléia Nacional. O seu projeto educacional apoiava-se em quatro princípios: 1º) instrução universal, com independência quanto aos vínculos estatais; 2º) livre concorrência entre instituições públicas e privadas; 3º) predomínio das matérias científicas sobre as literárias; 4º) coeducação de ambos os sexos; 5º) divisão da instrução em quatro níveis principais. Estes quatro princípios foram expostos por Condorcet na forma de cinco “memórias”, das quais a primeira trata da natureza e objeto da instrução pública; na segunda e mais extensa delas, ele descreve um plano de instrução comum e os princípios que lhe servem de base; a terceira, aborda a educação comum aos adultos, a quarta é a respeito da instrução relativa aos professores. A quinta memória discute a instrução relativa às ciências. São mais de duzentas páginas, nas quais ele descreve minuciosamente o seu pensamento pedagógico. Há uma edição de 1989, comemorativa ao bicentenário da Revolução Francesa, sob o título “Cinq Memoirs sur l'Instruction Publique” - texte présenté, annoté et commenté par Charles Coutel et Catherine

Kintzler. Por razões políticas, suas idéias não prosperaram, mas o seu aspecto inovador difundiu-se (CONDORCET, 1990). Poucos anos antes na Inglaterra foi promulgada a “Act of Toleration” (1689), que sancionava a liberdade religiosa, e que permitiu o estabelecimento de escolas puritanas que se caracterizavam pela importância dada à língua materna e às matérias práticas e científicas. Segundo ABBAGNANO e VISALBERGHI (CONDORCET, 1990, p. 385) são “escolas típicas da média burguesia que mais tarde seriam imitadas nas colônias britânicas da América, por iniciativa de Benjamin Franklin, o qual fundou uma famosa ‘Academia’ em Filadelfia (1753)” (CONDORCET, 1990, p. 385) e que originou a Universidade da Pensilvânia.

Por agir como “força primária de produção social”, para Condorcet, a ciência é

... condição do progresso social, assim como de aperfeiçoamento individual. Ligado à discriminação sistemática dos novos conhecimentos, o progresso industrial cabe a todos os cidadãos; à medida que se desenvolvem, numa mesma progressão, as forças de produção e o nível dos meios de produção, em especial a qualificação científica dos indivíduos, a sociedade burguesa se encontra num estado de equilíbrio, de harmonia: assim, para que a sociedade possa alcançar um estágio de permanente prosperidade, o progresso é necessário às disciplinas morais e às ciências naturais (MARKERT, 1999, p. 25).

Nesta mesma época, Rousseau (1712-1778) e Kant (1724-1804) também contribuíram, com suas idéias, para o debate educacional. Rousseau difundiu as idéias de retorno à coisas naturais, a localização das escolas longe das cidades, a educação segundo as etapas do desenvolvimento, o respeito à natureza humana, tudo isto ao longo das páginas de “O Emílio” ou “Da Educação”, publicado em 1760. Passando-se para a Alemanha, encontra-se a figura de Basedow (1723-1790), o qual promoveu um movimento pedagógico de fortes influências religiosas, denominado “filantropismo”, que visava “realizar a máxima felicidade de todos os homens através da educação” (CONDORCET, 1990, p. 410). Mas em Kant, educado segundo o espírito religioso do pietismo, a fé no valor da educação, alcançou novos patamares mais elevados. De acordo com Abagnano e

Visalberg, Kant afirma que: “O homem não pode converter-se em verdadeiro homem senão mediante a educação... (...) Uma educação digna deste nome deve ter como ponto de referência um melhor futuro para a humanidade” (CONDORCET, 1990, p. 426).

O corolário disso é que sendo as pessoas boas naturalmente, o mundo todo poderá ser transformado pela educação universal. Horace Mann, estava como que transplantando para a América as teorias européias acima delineadas.

A região da Nova Inglaterra, na costa leste americana, onde viviam os White, sofreu entre os anos de 1830-1840, um verdadeiro renascimento educacional. Era uma região essencialmente rural, com uma classe média ascendente que iniciava estabelecer-se nas cidades, mas ainda presa aos velhos dogmas e valores rurais. A democratização do voto<sup>2</sup>, a eleição de Andrew Jakson em 1828 (visto por alguns analistas como “triumfo da plebe”) (KNIGHT, 1983, p. 161), acentuou o caráter e urgência de elevar o nível educacional da nação norte-americana. Se cada homem tem o direito de votar, ele deve ser letrado – era o argumento que se ouvia.

Afirma Knight:

Mann e seus associados em todos os estados batalharam arduamente para aperfeiçoar os critérios e condições educacionais existentes nas três décadas anteriores à Guerra Civil. Eles tinham uma difícil batalha a cada frente. Por exemplo: havia relativamente poucas escolas públicas antes de 1830. Os ricos enviavam seus filhos para escolas elementares particulares ou lhes providenciavam tutores; enquanto isso os pobres dispunham de "escolas de caridade" com todo seu estigma explícito no nome, como sua única opção (KNIGHT, 1987, p. 162).

Tanto nas “escolas de caridade”, públicas, quanto nas escolas particulares, a memorização era o principal meio de ensino/aprendizagem utilizado. Havia também as escolas monitoradas que adotavam o sistema dos alunos mais adiantados ajudarem os

---

<sup>2</sup> Que ainda excluía o voto feminino.

menos adiantados, o que permitia que numa escola se matriculassem várias centenas de alunos, sob um único professor.

Este era um método muito em voga na época. Seu originador, segundo Abbagnano e Visalberghi, foi o pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), o qual

... pôs pela primeira vez em prática e ensino mútuo em Egmore, nas cercanias de Madras, em uma escola com cerca de 200 alunos aproximadamente, filhos de soldados ingleses, e que declarara haver-se inspirado na prática das escolas industriais, e é provável que Joseph Lancaster (1779-1838) tenha seguido o exemplo de Bell quando introduziu o ensino mútuo, na escola que abriu, com vinte escassos anos de idade, num dos bairros mais pobres de Londres (1798) (ABBAGNANO e VISALBERGHI, 1995, p. 450).

Ainda segundo ABBAGNANO e VISALBERGHI (1995, p. 450), Lancaster era “quaker”. A rivalidade religiosa entre ele e Bell conduziu à fundação de diversas sociedades que se encarregaram da propagação do novo método – ensino mútuo, que ambos se preocuparam em adaptar às suas crenças religiosas. Bell dava importância ao ensino moral e religioso, e suas classes eram exclusivas para crianças anglicanas. Lancaster, por sua vez, não fazia tal tipo de discriminação, e se preocupava com um ensino eminentemente prático.

Mas o sucesso do método, na região da Nova Inglaterra naquela época esbarrava num outro problema: as salas de aula eram mal iluminadas, mal ventiladas, úmidas, muitas vezes nos porões de edifício públicos. Materiais pedagógicos inexistiam. Instalações sanitárias também. Knight cita o caso de uma professora que ao apelar para o Conselho Escolar para providenciar privadas, teve sua solicitação recusada, por ser este um hábito “não democrático”, que havia, além disso, muitos arbustos atrás da escola que serviam perfeitamente para a finalidade desejada (KNIGHT, 1983, p. 162-163)!

Handy, menciona que a reforma educacional empreendida na primeira metade do século passado era uma das forças que os protestantes estavam utilizando na sua estratégia de uma “América Cristã”. Diz ele:

A maioria dos protestantes na América em 1890 viam a si próprios como pertencendo a uma religião nacional, uma religião civilizatória. Mais do que podiam supor, evangélicos estavam convencidos que a sua civilização cristã estava na rota da vitória e perfeição. O que havia sido secundário na mentalidade evangélica no início do século, colocava-se agora como central; protestantes investiram mais e mais nas suas esperanças no progresso da civilização e no avanço de uma nação cristã. As igrejas divididas acharam um grande senso de unidade no trabalho em prol desta finalidade (HANDY, 1971, p. 115).

No que se refere aos níveis secundário e superior, o currículo então vigente era direcionado para as línguas e literaturas clássicas, matemática, moral, religião e filosofia natural. “Muitas escolas secundárias e superiores eram instituições pequenas que conscientemente mantinham uma experiência comunitária familiar, com os professores tomando o lugar dos pais” (KNIGHT, 1983, p. 164). A defesa de tal currículo torna-se evidente, segundo KNIGHT (1983, p. 164), na análise do influente relatório anual do corpo acadêmico de Yale que procuraria silenciar os críticos que se opunham ao ensino das línguas mortas e defendiam estudos vocacionais e práticos, por um período aproximado de cinquenta anos – 1828 a 1878.

Mas em 1833, surgiu no noroeste de Ohio o “Oberlin College”. Seu fundador afirmava que “o sistema de educação deste instituto visará o corpo e o coração tão bem quanto o intelecto: seu alvo era a melhor educação do homem integral” (KNIGHT, 1983, p. 164). O Oberlin College começou por afastar os clássicos do seu currículo. E isto também acabou por servir aos interesses da “América cristã”. No dizer de Knight:

Um dos corolários para a posição dos reformadores de Oberlin quanto aos clássicos foi o seu desejo de exaltação da Bíblia. Eles faziam ouvir este conceito enquanto clamam que 'os poetas de Deus inspirando profetas é melhor para o coração e finalmente para o cérebro... se nós homenagearmos a Bíblia - se pusermos nos moldes a juventude a nós comissionada - devemos colocar Homero e seus seguidores nas sombras'. Era seu desejo fazer da Bíblia o livro texto em todos os departamentos de Educação (KNIGHT, 1987, p. 165).

O primeiro relatório anual da escola assinalava a ênfase curricular em trabalhos manuais, ressaltando a íntima relação entre trabalho e saúde. E suprema ousadia: Oberlin

passou a receber em regime de internato tanto moças quanto rapazes! (EBY, 1976, p. 500)

O historiador da educação, Frederik Eby assim se expressa.

O Colégio Oberlin (1833) em Oberlin, Ohio, foi o primeiro colégio a admitir moças na mesma base que homens e a conferir-lhes os mesmos graus. Foi, portanto, no Centro-Oeste que a co-educação teve início.(...) Somente em 1867 a Universidade de Indiana começou a admitir mulheres e foi a primeira instituição estadual superior a dar este passo. A Universidade de Michigan acompanhou-a, relutantemente, três anos mais tarde (EBY,1976, p. 500-501).

Em Oberlin, a ambos os sexos, curricularmente eram exigidas várias horas de trabalho diariamente, após as aulas. Era pensamento corrente ali a íntima relação mente-corpo e as influências recíprocas de um sobre o outro e a crença de que o trabalho promove pensamentos e temperamentos fortes e saudáveis.

O Primeiro Relatório Anual de Oberlin enfatizava que:

...o departamento de trabalhos manuais é considerado indispensável para uma educação completa. Muitas razões eram dadas para sustentar esta assertiva. Primeiro, o trabalho manual era dado para preservar a saúde do estudante. Assim, a estudantes de ambos os sexos, eram requeridas várias horas de trabalho por dia. Segundo, que há uma íntima simpatia entre alma e corpo, e que o seu trabalho promoveria um pensamento claro e fortalecido, com um temperamento feliz e moral.

Terceiro, o sistema manual de trabalho oferecia vantagens financeiras. Paralelamente os benefícios para a saúde, uma considerável porção das despesas estudantis seria abatida. Quarto, o programa ajudaria na formação de hábitos de laboriosidade e economia (KNIGHT,1987, p. 165).

KNIGHT (1983, p. 165-166) afirma que paralelamente a esta ênfase sobre o trabalho, o “prospecto de Oberlin de 1833 anunciava que a alimentação deveria ser saudável, renunciando-se ao fumo e as bebidas fortes, inclusive chá e café”. E a “fisiologia” tornou-se disciplina requerida em praticamente todos os cursos. John Shipeherd, fundador, considerava a Instrução Bíblica, a Fisiologia, e o Trabalho Manual como os mais importantes departamentos da escola. E tem mais, ainda segundo Knight: “Ao redor de 1840, muitos oberlanitas, estavam seguindo os ensinamentos de saúde de Sylvester Graham, o qual defendia uma dieta vegetariana, evitar alimentos muito ricos, abstinência de estimulantes, cocção completa, exercícios regulares ao ar livre, sono adequado em quartos

bem ventilados, banhos freqüentes, e a abstenção de comer entre as refeições” (KNIGHT, 1987, p. 166-167).

Por volta de 1860, o sistema público de escolas elementares já se encontrava estabelecido na maior parte dos estados norte-americanos. O perfil da população estava rápida e radicalmente se alterando. A uma população amplamente protestante, rural, agrícola e com origens européias e que era praticamente hegemônica até o século XIX, se acrescentava um grande processo migratório. Os imigrantes em sua ampla maioria, católicos, judeus e de origens nacionais extremamente diversificados. Seus sistemas de vida, estilos de trabalho, cultura multirracial afetaram profundamente a nação americana, e por extensão, as idéias e a prática da educação que ali era então praticada (KNIGHT, 1987, p. 167).

O desenvolvimento do mundo intelectual que ocorria paralelamente a isto tudo foi também extremamente importante para o estabelecimento dos conceitos educacionais da época. E Knight acrescenta: “Tais movimentos como a ascensão da ciência, o darwinismo, e a alta crítica bíblica tiveram um impacto duplo - na educação e na educação relacionada com as igrejas” (KNIGHT, 1987, p. 167).

Este era o cenário no qual começaram a aparecer, em 1851, os escritos de Ellen White, inicialmente na área da saúde e da religião. Em 1872 apareceu o seu primeiro escrito sobre educação, intitulado “A Verdadeira Educação” onde ela oferecia a sua própria contribuição para a sociedade e a igreja sobre os princípios educacionais que ela julgava serem os mais apropriados.

Para Akers que fez um estudo cuidadoso sobre a literatura educacional daqueles anos, as expressões “reforma educacional”, “a verdadeira educação” (AKERS, 1989, p. 8), eram então amplamente empregados, “...por editores, políticos e oradores famosos do

circuito de Chautauqua que achavam popular a denúncia contra a impraticabilidade do currículo clássico. O bem firmado sistema educacional da época, tão resistente a qualquer tipo de mudança, era o alvo especial de oradores e escritores” (AKERS, 1989, p. 8).

O assim chamado “Movimento Chautauqua”, iniciou-se em 1874 com a criação de uma escola normal na região do Lago Chautauqua no oeste do estado de Nova Iorque, sob os auspícios da Igreja Metodista. Este movimento objetivava unir a educação popular com estudos bíblicos num regime similar ao das “escolas dominicais”. Ficaram famosas as reuniões educacionais ao ar livre de acordo com o sistema de escolas de verão naquela região dos Estados Unidos. Um dos principais líderes deste movimento foi Rainey Harper (1856-1906), e que se tornou o primeiro Reitor da Universidade de Chicago em 1891. Uma generosa doação do multimilionário batista John D. Rockefeller<sup>3</sup>, possibilitou a Harper a criação da “Religious Education Association”, que difundiu as idéias de uma educação cristã com base na Bíblia (REED e PREVOST, 1992, p. 305).

Referindo-se ao metodismo e o seu papel educacional na América, Mesquida lembra que:

Como a obra metodista é essencialmente educativa, torna-se difícil separar no metodismo a evangelização e o ensino. É, entretanto, possível identificar dois aspectos da ação pedagógica: o proselitismo e a difusão de uma concepção de mundo própria à denominação. Para conseguir adeptos, o metodismo privilegiava a evangelização direta, enquanto a escola dominical, as escolas paroquiais, os colégios e as universidades encarregavam-se de propagar os ideais, os valores, as idéias e os princípios metodistas. Seu objetivo: produzir o novo homem, crente e servidor fiel da nação (MESQUIDA, 1994, p. 107).

Como interpretar tal parágrafo senão dentro da ótica de esperança protestante de uma “América Cristã”? E MESQUIDA (1994, p. 109) continua: “As escolas metodistas, propagando o respeito à ordem e difundindo a idéia de que o progresso ocorre pelo aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, através do trabalho e do mérito pessoal,

aliado ao desenvolvimento do patriotismo, contribuíram para reforçar certos elementos que caracterizam a sociedade americana até os dias de hoje”.

Naquele seu artigo inicial, White centraliza seu foco na educação moral de crianças e jovens. Ela advoga a tese do paralelismo entre educação e redenção humana. A educação, para ela, não era apenas o desenvolvimento integral e harmônico de todas as faculdades humanas, mas também visava restaurar no homem a comunhão com o seu Criador (WHITE, 1968, p. 16). A reintegração Criador-criatura era o objetivo maior que ela preconizava não só para a nascente Igreja Adventista, mas para o ideal educacional da “América Cristã”.

Ao debate nacional sobre educação, ela trouxe a concepção de que a educação cristã transcende os limites da existência humana, pois a sua definição de educação explicita que: “Nossas idéias acerca de educação tem sido demasiado acanhadas. Há a necessidade de um escopo mais amplo, de um objetivo mais elevado. A verdadeira educação significa mais do que a prossecução de um certo curso de estudos. Significa mais do que a preparação para a vida presente. Visa o ser todo, e todo o período da existência possível do homem” (WHITE, 1968, p. 16).

E no mesmo tom do “Chautauqua Movement”, acrescentava ela:

Nada há melhor calculado para dar vigor à mente e fortalecer o intelecto do que o estudo da Palavra de Deus. Nenhum outro livro é tão poderoso para elevar os pensamentos, para dar vigor às faculdades, como as amplas e enobrecedoras verdades da Bíblia. Se a Palavra de Deus fosse estudada como deveria ser, os homens teriam uma amplidão mental, uma nobreza de caráter, e uma estabilidade de propósitos que raramente se vêem nestes tempos. A busca da verdade recompensará cada passo daquele que a procura, e cada descoberta abrirá campos mais ricos para a sua investigação (WHITE, 1994, p. 460).

---

<sup>3</sup> Cujas outras generosas doações permitiram inclusive a criação daquela Universidade.

Em diversos artigos, e/ou capítulos de seus livros, White enalteceu a Bíblia como sendo a grande fonte de esclarecimento espiritual, permanentemente iluminando e sendo ilustrada pelos conhecimentos das demais matérias de estudo. É a integração permanente da fé com o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Percebeu ela que a Bíblia na educação escolar revelaria aos conhecimentos uma realidade superior e unificadora (AKERS, 1989, p. 37).

Fazer esta integração é responsabilidade do professor. E Akers ainda acrescenta mais:

Há hoje na literatura profissional uma constante lembrança de que a inteireza do aprendizado e da vida tem sido muito fraturada e que existe uma realidade suprema e unificadora que lhes confere estrutura e significado. Também Ellen White viu, há muito tempo atrás, que o saber não deve flutuar livremente. Deve estar ancorado em alguma coisa a fim de que tenha relevância agora e no futuro, e ela apontou a Deus como a solução para este dilema (AKERS, 1989, p. 37).

As citações seguintes, todas elas de White, deixam ainda mais evidenciado o papel a Bíblia na relação educativa de ensino/aprendizagem:

“A palavra de Deus deveria ter um lugar – o primeiro lugar – em qualquer sistema educacional. Como um poder educativo ela é de maior valor que os escritos de todos os filósofos de todos os tempos” (WHITE, 1975, p. 542).

“A palavra de Deus é o mais perfeito livro educacional em nosso mundo” (WHITE, 1975, p. 349).

“Como um poder educativo, a Bíblia não tem rival” (WHITE, 1975, p. 84).

“As Sagradas Escrituras são a perfeita norma da verdade e como tal deverão receber o mais elevado lugar em educação” (WHITE, 1968, p. 17).

Diante de tudo o que até aqui se escreveu sobre o pensamento educacional cristão de White, e antes de se avançar na proximidade e nas distâncias e/ou relações/contradições entre ela e Paulo Freire, e antes de se tentar sistematizar as idéias de ambos sobre os

elementos da prática pedagógica, deve-se tentar explicar melhor o que é educação cristã. White é chamada de “educadora adventista” por autores como KNIGHT (1983), e Freire é presença constante em livros de educação religiosa, como “Teologia del Ministério Educativo” (SCHIPANI, 1993), “The philosophy of christian religious education” (ASHLEY, 1994), “Theologies of religious education” (MILLER, 1995) e “History of christian education” (REED e PREVOST, 1992).

Ao se categorizar uma educação de cristã, há um perigo e uma vantagem. O perigo consiste em se fazer separações artificiais. E a vantagem é que há de se perceber as distinções. (STRECK, 1994, p. 13) justifica assim a relação entre fé e conhecimento:

Parto do pressuposto de que a fé cristã tem uma relação intrínseca com a educação. O teólogo e pedagogo alemão Hans-Jurgen Fraas colocou muito bem esta relação dentro do contexto mais amplo da relação entre crer e aprender. Segundo ele, crer significa aprender, uma vez que a relação com Deus necessariamente deixa suas marcas no homem. Através desta relação o homem questiona a sua situação no mundo, pergunta pelo significado de sua vida, enfim é desencadeado um processo de aprendizagem. Da mesma forma, na base da aprendizagem está a predisposição de se abrir ao novo, uma atitude de confiança, que é também o fundamento da fé. (STRECK, 1994, p. 13).

A articulação pedagogia-fé cristã, se faz no eixo central da questão do significado de uma vida plena e abundante. A busca à resposta a este ponto passa necessariamente pela fé e pelo processo ensino/aprendizagem. A fé: “Eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância” (João 10:10). E a educação para “todo o período da existência possível ao homem” (WHITE, 1968, p. 13). “E a vida eterna é esta: que te conheçam a Ti, o único Deus verdadeiro, e a Jesus Cristo, a quem enviaste” (João 17:3). E o verdadeiro conhecimento: “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria” (Salmo 111:10). E STRECK (1994, p. 13) lembra que “em resumo, a fé cristã pode articular-se com a pedagogia na busca de seu alvo maior, ou seja, a vida plena e abundante” (João 10:10). A partir desta “articulação, constituem-se perspectivas pedagógicas com características

próprias, resultantes de uma reflexão na qual a teologia entra como uma das fontes” (STRECK, 1994, p. 13).

Aliás, há que se lembrar aqui, a existência da disciplina “Educação Cristã”, no currículo de muitas faculdades de teologia, de denominações protestantes ou católicas, bem como nos currículos de outros cursos oferecidos por instituições confessionais de educação superior.

Um corolário do parágrafo anterior é que a educação cristã não é apenas a educação empreendida em contextos religiosos ou “cristãos”, mas sim a práxis educativa que parte de uma cosmovisão (*weltanschauung*) bíblico-cristã, e que leve em consideração as questões da origem e do destino do ser humano. E Streck conclui que: “... não surpreende que a educação tenha sido sempre um assunto do interesse da Igreja cristã e que entre os clássicos da educação vamos encontrar teólogos como Santo Agostinho e Tomás de Aquino. Este envolvimento aconteceu, através da história, de várias formas e não deixou de refletir as ambigüidades que a história imputa aos que dela participam” (STRECK, 1994, p. 14).

E o próprio STRECK (1994, p. 14-15) cita Martin Palmer e a análise que este faz das razões teológicas para o envolvimento da Igreja com a educação, que em síntese são três:

- a) a fé cristã sempre colocou dois “livros” como seu fundamento: a Bíblia e a Natureza; evidencia-se aqui o princípio da não contradição entre conhecimento da vontade de Deus e a pesquisa dos mistérios da Natureza;
- b) a teologia natural postula que através da razão, observando a Natureza e estudando-a, pode-se chegar a Deus. “Esta visão teológica, de grande influência na história do cristianismo, reforça a idéia de que o mundo pode ser encarado

como esfera legítima de atuação do cristão, havendo assim condições para as ciências emergirem naturalmente sob ou ao lado da teologia”. Um exemplo clássico disso é que as universidades medievais surgiram junto às escolas catedralícias e, muitas delas, se originaram dos próprios mosteiros.

c) a relação professor-aluno permeia todo o texto bíblico, em ambos os Testamentos: no Antigo, Deus é apresentado como o educador primeiro, derivando Dele a autoridade dos demais educadores, no Novo, Jesus é apresentado como Rabi-Mestre, e seus seguidores como discípulos (STRECK, 1994, p. 14-15).

No Antigo Testamento, por exemplo, encontram-se muitos princípios educacionais, que ARMSTRONG (1992, p. 16) sintetiza em seis pontos básicos:

- a) a educação foi um mandamento direto de Deus;
- b) protótipo de todos os mestres foi o próprio Deus; o ensino, portanto tem autoridade e sanção divinas;
- c) a disciplina é um integrante necessário;
- d) ofício de ensinar era considerado sagrado, porque embora Deus ensinasse, inspirava também o homem a ensinar;
- e) a instrução das crianças começava em tenra idade;
- f) princípio fundamental para o ensino, especialmente das crianças, era o de ensinar gradualmente.

Já no Novo Testamento, o prólogo do evangelho joanino é de extrema importância para a compreensão do pensamento educacional naquele período. É impossível precisar se João tomou emprestado aos gregos o conceito de Logos, mas a sua aplicação a Jesus, Filho de Deus é algo que tem uma tríplice significação muito profunda:

- a) Logos é Deus e Pessoa
- b) Logos como pensamento vivo e pessoal de Deus
- c) Logos é a luz do mundo (BOEHNER e GILSON, 1991, p. 18-19).

Em íntima relação com tal conceito joanino, Freire afirma que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra...” (FREIRE, 1987b, p. 78). E não seria o caso de se indagar das conexões existentes entre a pedagogia da palavra e o acima conceito joanino?

Tal conceituação, junto com as epístolas paulinas é que influenciaram o desenvolvimento da pedagogia e da filosofia cristã.

Unindo-se o conceito joanino de Logos, com os conceitos educacionais paulinos, chega-se à doutrina da sabedoria cristã.

Na sua carta aos Colossenses, Paulo aponta Cristo, “em quem todos os tesouros da sabedoria e do conhecimento estão ocultos” (COLOSENSES 2:3). Em oposição, ele fala daquela sabedoria hostil à Deus e à Sua Palavra, a “sabedoria deste mundo é loucura diante de Deus” (I Coríntios 3:19)<sup>4</sup>.

Em São Paulo, apenas nas suas cartas a Timóteo, surgem também seis princípios educacionais básicos:

- a) ensino é essencial para manejar corretamente a Palavra inspirada;
- b) ensino é necessário para a firmeza da fé;
- c) ensino é útil para o estabelecimento de lares harmoniosos;
- d) a capacidade para ensinar é um dos requisitos para líderes espirituais;
- e) ensino é corolário essencial da leitura bíblica, da exortação e da pregação;
- f) ensino é indispensável para perpetuação da fé.

(ARMSTRONG, 1992, p. 37).

<sup>4</sup> É de se indagar se o Apóstolo Paulo estaria referindo-se aos gregos, que ele conhecera em Atenas?

Temos assim um saber pedagógico/filosófico cristão, que derivado dos ensinamentos, da vida e dos métodos de Cristo, coloca a educação cristã como fonte de vida e salvação. Isso é assim teorizado por Boehmer e Gilson:

- a) a sabedoria cristã como ciência da salvação: a sabedoria cristã versus a sabedoria deste mundo; a humildade é o fundamento da sabedoria cristã; a sabedoria cristã culmina na teologia da salvação;
- b) a sabedoria cristã não só não suprime, como pressupõe a razão: a existência de Deus é naturalmente cognoscível; também a lei moral natural é naturalmente cognoscível;
- c) a sabedoria cristã nos desvenda o sentido da história (BOEHNER e GILSON, 1991, p. 20-22).

Este é todo um contexto educacional que emana de princípios bíblicos *vetero e neo* testamentários, advogado e desenvolvido ao longo da história, e em circunstâncias diferenciadas pelos doutores da Igreja. O mesmo pode ser dito dos educadores reformistas que precederam e sucederam a Lutero, como Calvino, Wycliffê, Huss, Melanchton, Sturm e Wesley, entre outros.

Inserese assim, Ellen White naquela multissecular corrente de educadores que procuraram unir educação e as “boas novas” anunciadas por Cristo e seus discípulos, inclusive nos mundos grego e romano. O cristianismo passara a dar, aos homens uma nova significação para as suas orientações e um novo centro para os valores morais, individuais e sociais. Como acentuam ABBAGNANO e VISALBERGHI (1995, p. 134) “a educação precedia o ato de batismo, que era a forma de iniciação cristã com a qual se passava a fazer parte da comunidade dos fiéis e se ganhava a admissão à mais importante cerimônia: o ágape eucarístico”.

Dentro deste contexto educacional cristão com princípios educacionais derivados da Escritura Sagrada, é que deve ser entendido o pensamento de White. Nesta sua citação fica evidenciada a influência paulina sobre o seu pensamento:

Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação - tal deveria ser a obra da redenção. este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida.

O amor, base da criação e redenção é o fundamento da educação verdadeira. Isto se evidencia na lei que Deus deu como guia da vida. O primeiro e grande mandamento é: Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todas as tuas forças, e de todo o teu entendimento. (Lucas 10:37) Amá-Lo a Ele - Ser infinito e onisciente - de toda força, entendimento e coração, implica o mais alto desenvolvimento de todas as capacidades. Significa que, no ser todo - corpo, espírito e alma - deve a imagem de Deus ser restaurada. (WHITE, 1968, p. 16).

Foi esta uma tentativa de rastrear a estruturação do pensamento pedagógico whiteano. Evidenciou-se a influência do pensamento educacional norte-americano da época e a base bíblica dos seus escritos. Passa-se, a seguir, a uma tentativa de rastreamento de autores, cujas idéias a respeito de educação, de alguma forma, se cruzaram com os de White.

## **2 ELLEN WHITE E AS TEORIAS PEDAGOGICAS CONTEMPORÂNEAS**

Resulta interessante a comparação das idéias de White sobre educação, com as idéias de outros autores, a quem aqui chamaremos de contemporâneos no sentido de historicamente situarem-se a partir da data da Revolução Francesa (1789). Os exemplos que são apresentados a seguir objetivam mais revelar a riqueza de detalhes pedagógicos whiteanos em relação aos autores os mais diversos, e não tanto ser um estudo detalhado de tais cruzamentos e imbricações.

Devido à importância de suas idéias no panorama geral da pedagogia, inicia-se esta discussão com Rousseau (1712-1778). Para ele, as cidades são o espaço da degeneração humana, é onde o homem se afasta do seu estado original. Esta idéia rousseauiana básica é inferida das afirmativas seguintes, extraídas de sua principal e mais conhecida obra pedagógica - "Emílio ou Da Educação" - publicada em francês em, 1762, onde ele diz que:

“Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem” (ROUSSEAU, 1995, p.7).

“As cidades são o abismo da espécie humana. Ao cabo de algumas gerações, as raças morrem ou degeneram. É preciso renová-las, e é sempre o campo que traz essa renovação. Enviai pois vossos filhos para que se renovem, por assim dizer, a si mesmos e retomem nos campos o vigor que se perde no ar insalubre dos lugares povoados demais” (ROUSSEAU, 1995, p. 7).

Percebe-se, portanto, que a tese principal de Rousseau é: o homem é naturalmente bom, a sociedade o corrompe. Sem entrar na questão da natureza humana, que para White deve ser restaurada, selecionou-se em seus escritos duas citações sobre a questão corruptora da sociedade:

“Jamais poderá ser dada a devida educação aos jovens deste país ou de qualquer outro a menos que estejam separados a uma vasta distância das cidades. Os costumes e práticas das cidades incapacitaram a mente dos jovens para a percepção da verdade” (WHITE, 1975, p. 312).

Quando os alunos ingressam na escola para educar-se, os professores devem procurar rodeá-los de objetos do mais agradável e interessante caráter, a fim de que a mente não se restrinja ao monótono estudo dos livros. A escola não deveria estar dentro ou perto da cidade, pois as suas dissipações, seus prazeres iníquos, seus perversos costumes e práticas requeririam constante trabalho para neutralizar a iniquidade reinante, a fim de que não envenene a própria atmosfera respirada pelos alunos. Na medida do possível, todas as escolas deveriam situar-se onde a vista possa repousar sobre as coisas da Natureza, em vez de sobre um grupo de casas. A paisagem sempre variável dará satisfação ao gosto e dominará a imaginação. A Natureza é um mestre vivo que ensina constantemente (WHITE, 1975, p. 322).

Rousseau acreditava, e ao longo de “Emílio”, isso fica bastante claro, que a educação feita no campo é superior e preferível à cidade, por uma série de fatores, o que representa uma notável concordância Rousseau-White, conforme evidenciado acima. Diz ele: “É sobretudo nos primeiros anos que o ar age sobre a constituição das crianças. Em uma pele delicada e macia, ele penetra por todos os poros, afeta poderosamente esses corpos nascentes e deixa neles marcas indeléveis” (ROUSSEAU, 1995, p. 40).

A este respeito, o pensamento de White é ampliado para, além do ar puro, incluir a luz solar e a água pura. Diz ela:

“Nada contribui tanto para promover a saúde e a felicidade como viver num atrativo ambiente campestre... Que Deus nos ajude a fazer o nosso melhor a fim de utilizar o poder vital da luz solar e do ar puro” (WHITE, 1986, p. 137).

“Temos, porém, o dever de falar e de batalhar contra a intemperança de toda espécie – intemperança no trabalho, no comer, no beber e no uso de medicamentos – indicando-lhes então o grande remédio de Deus: água, água pura, para doenças, para saúde, para limpeza e como regalo” (WHITE, 1987, p. 280).

E ambos, Rousseau e White apontam os benefícios do regime vegetariano.

Rousseau limita-se a recomendá-la à ama-de-leite de “Emílio” nos seguintes termos:

As camponesas comem menos carne e mais legumes do que as mulheres da cidade, e esse regime vegetal parece mais favorável do que contrário a elas e suas crianças. Quando elas cuidam de crianças burguesas, recebem cozidos, acreditando-se que a sopa e a carne, lhes proporcionam um melhor quilo digestivo e fornecem mais leite. Não compartilho de modo algum essa distinção e tenho, de minha parte, a experiência que nos ensina que as crianças assim alimentadas são mais sujeitas do que as outras à cólica e aos vermes.

Não é de admirar, já que na substância animal em putrefação pululam os vermes, e o mesmo não acontece na substância vegetal (ROUSSEAU, 1995, p.38-39).

“Será possível que, sendo o regime vegetal reconhecidamente o melhor para a criança, o regime animal seja o melhor para a ama-de-leite?” (ROUSSEAU, 1995, p. 40).

Novamente aqui, White retoma a idéia rousseauiana, e fala em sentido geral dos hábitos de alimentação. Em seu livro “O melhor da vida”<sup>5</sup>, há sete capítulos (de um total de trinta e cinco), que falam sobre a intemperança no comer, e os hábitos corretos de alimentação. No capítulo “A sábia escolha dos alimentos”, ela dedica muitas páginas ao assunto da carne na alimentação. Entre outras coisas, diz ela:

“Os que se alimentam de carne, não estão senão comendo cereais e verduras em segunda mão; pois o animal recebe destas coisas a nutrição que dá o crescimento. A vida que se achava no cereal e na verdura passa ao que os ingere. Nós a recebemos comendo a carne do animal. Quão melhor não é obtê-la diretamente, comendo aquilo que Deus proveu para nosso uso!” (WHITE, 1970, p. 87).

“A carne nunca foi o alimento melhor; seu uso agora é, todavia, duplamente objetável, visto as moléstias nos animais estarem crescendo com tanta rapidez. Os que comem alimentos cárneos mal sabem o que estão ingerindo” (WHITE, 1970, p. 87).

Rousseau enfatiza a relação psicossomática, ao afirmar que:

“É preciso que o corpo tenha vigor para obedecer à alma; um bom servidor deve ser robusto. Sei que a intemperança excita as paixões; a longo prazo, ela também esgota o corpo. As macerações, os jejuns não raro produzem o mesmo efeito por uma causa oposta. Quanto mais fraco é o corpo, mais ele comanda; quanto mais forte ele é, mais obedece” (ROUSSEAU, 1995, p. 32).

E White acrescenta que as horas de estudo e recreação devem ser reguladas e equilibradas cuidadosamente, e uma parte do tempo deve ser gasta em trabalho físico. Quando os hábitos dos estudantes de comer e beber, de vestir e dormir, estão em harmonia

---

<sup>5</sup> “O melhor da vida” foi publicado em inglês em 1905; sua tradução para o português, e respectiva edição ocorreu em 1970.

com a lei física, podem obter educação sem perder a saúde. Lembra ela que se deve repetir muitas vezes e inculcar na consciência a lição de que a educação será de pouco valor se não houver força física para usá-la depois de ser adquirida:

As horas de estudo e recreação devem ser reguladas cuidadosamente, e uma parte do tempo deve ser gasta em trabalho físico. Quando os hábitos dos estudantes, de comer e beber, de vestir e dormir, estão em harmonia com a lei física, podem obter educação sem perder a saúde. Deve-se repetir muitas vezes e inculcar na consciência a lição de que a educação será de pouco valor se não houver força física para usá-la depois de ser adquirida.

Os estudantes não devem ter permissão para assumir tantos estudos que não tenham tempo para exercícios físicos. A saúde não pode ser preservada, a não ser que alguma parte de cada dia seja dedicada à atividade muscular ao ar livre. Horas regulares devem ser dedicadas ao trabalho manual de alguma espécie, algo que ponha em ação todas as partes do corpo. Equilibrai o esforço das faculdades físicas e mentais, e a mente do estudante será refrescada. Se está doente, o exercício físico freqüentemente ajudará o organismo a recuperar a condição normal. Ao saírem os alunos do colégio, devem ter melhor saúde e melhor compreensão das leis da vida do que quando nele entram. A saúde deve ser tão sagradamente cuidada como o caráter (WHITE, 1975, p. 146-147).

Muitos outros pontos convergentes poderiam ser explicitados entre estes dois autores. Rousseau e White ao pregarem a valorização da natureza e o retorno a ela, o fazem por razões distintas. A postura filosófica-política de Rousseau - afastar o educando da sociedade por que esta corrompe a natureza humana, contrasta com a posição religiosa de White: o educando deve estar em contato com a natureza por que este é o grande livro das obras de Deus. “Assim que a mente lhes permita compreendê-lo, cumpre aos pais abrir diante delas o grande livro divino da Natureza” (WHITE, 1994, p. 79). “A única sala de aulas para as crianças até oito ou dez anos, deve ser ao ar livre... sendo para elas o livro de estudo mais familiar os tesouros da própria Natureza” (WHITE, 1994, p. 80). Portanto, o insistir no valor educativo da natureza une ambos os educadores, a motivação para tal os distancia. Muitos outros pontos, semelhantes a este, poderiam ser levantados. Mas o objetivo deste capítulo não é uma especialização no confronto entre Rousseau e White, e por isso, passar-se-á à análise de um outro pensador que apresenta notáveis pontos em comum com o pensamento whiteano: João Amós Comênio (1592-1670).

Comênio (também conhecido pela forma latina de seu nome – Comenius), conforme nos esclarece o professor Joaquim F. Gomes, da Faculdade de Letras de Coimbra, no seu estudo do introdutório à Didática Magna, editada em português pela Fundação Calouste Gulbenkian (1985), pertencia a uma ordem religiosa conhecida como Irmãos Morávios, ou simplesmente Morávios (GOMES citada por COMÊNIO, 1985, p. 5). Esta congregação religiosa, cuja origem remonta ao século XV ou mesmo antes, reunia trabalhadores explorados, mas também grandes intelectuais, líderes religiosos e políticos influentes (GASPARIN, 1994, p. 23). O martírio do Reitor da Universidade de Praga, João Huss, queimado vivo em 1415, que despertando uma dor imensa em seus discípulos e seguidores, quem contribuiu para o estabelecimento da ordem dos Morávios. Para estes, “O objetivo da educação tinha caráter cristão. Era um efeito do batismo, em que a criança, uma vez batizada, deveria ser educada de modo a poder optar, mais tarde, pela fé bíblica” (GASPARIN, 1994, p. 23-25).

Para AVANZINI (1997, p. 30-31) é na pedagogia praticada pelos irmãos morávios que se encontram todos os elementos relativos à pedagogia de inspiração protestante. Isto se deve a dois fatores: primeiro, a importância desta igreja reformada e a difusão europeia que conseguiu, e segundo, à personalidade de seus responsáveis, que com Comênio alcança o nível de gênio.

O historiador da educação Frederick Eby – que fazia parte das leituras do jovem Paulo Freire – em sua obra História da Educação Moderna, afirma que:

Doutrinariamente, estavam relacionados com os wycliffianos da Inglaterra e com os valdenses da Europa Central; sua fé religiosa era caracterizada pela simplicidade, amor afetuoso, zelo evangélico, piedade pessoal profunda, auto-sacrifício e humildade. O interesse pela educação era uma característica relevante destas pessoas. Tornaram Praga a primeira e mais agressiva universidade da Europa Setentrional; estabeleceram escolas elementares e secundárias, e ensinaram catecismo em seus lares, muito antes de Lutero empreender a reforma da Igreja na Alemanha. Comenius foi produto e o principal representante deste espírito morávio pelo esclarecimento e soerguimento do povo (EBY, 1976, p. 154).

Tal afirmativa parece se alicerçar na página de rosto da “Didática Magna” de Comênio (editada em 1632) onde se lê:

A proa e a popa da nossa *Didática* será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade (COMÊNIO, 1985, p. 44).

GASPARIN (1994, p. 23) comenta a intrigante questão que se lhe suscitou ao estudar Comênio: porque suas obras ao abordar assuntos “mundanos” como ensino, aprendizagem didática, método, educação, tiveram sempre um quadro referencial religioso?

E ele explicita:

A resposta a estas interrogações levou-nos a constatar que em todas as iniciativas de Comenius havia sempre um sentimento religioso simples, profundo e forte. Frequentes vezes afirmou que, mesmo nas questões que não eram específicas de sua missão religiosa, cumpria um dever para o qual o dirigia um impulso divino. A ordem de obedecer a esta lei foi-lhe ensinada, com certeza, por sua Igreja... (GASPARIN, 1994, p. 23).

Senão, vejamos duas citações apenas, que confirmam o parecer acima de Gasparin, extraídas da própria *Didática Magna*:

Um dos primeiros ensinamentos, que a Sagrada Escritura nos dá, é este: sob o sol não há nenhum outro caminho mais eficaz para corrigir as corrupções humanas que a reta educação da juventude. Com efeito, Salomão, depois de ter percorrido todos os labirintos dos erros humanos e de se ter lamentado porque se não podiam corrigir as perversidades e enumerar os defeitos dos homens, volta-se finalmente para os jovens, suplicando-lhes "que lembrem do seu Criador nos dias da juventude e O temam e observem os mandamentos, porque isto é essencial para o homem (Eclesiastes, 12,13) (COMÊNIO, 1985, p.62-63).

“Verdadeiramente, portanto, cada homem é para o seu Deus um paraíso de delícias, se se mantém no lugar que lhe for marcado. De modo semelhante, também a Igreja, que é, muitas vezes, comparada, na Sagrada Escritura, ao paraíso, ao jardim e à vinha de Deus” (COMÊNIO, 1985, p. 56).

É digna de menção a ótica de Comênio a respeito da condição social de seu tempo.

A inversão de valores que ele aponta no item 11 da parte intitulada “A todos aqueles que presidem às coisas humanas” é bastante atual. Diz Comênio:

Na verdade, do que existe em nós ou do que a nós pertence, haverá algo que esteja no seu devido lugar ou no seu estado? Nada, em parte alguma. Invertido e estragado, tudo está destruído ou arruinado. No lugar da inteligência, pela qual deveremos igualar os anjos, está, na maior parte de nós, uma estupidez tão grande que, precisamente como os animais brutos, ignoramos até as coisas que mais necessidade temos de saber. No lugar da prudência, pela qual, sendo nós destinados à eternidade, deveremos preparar-nos para a eternidade, está um tão grande esquecimento, não só da eternidade, mas até da morte, que a maior parte dos homens são presa de coisas terrenas e passageiras e até de iminentíssima morte. No lugar da sabedoria celeste, pela qual nos fora concedido reconhecer e venerar os aspectos ótimos das coisas ótimas e saborear, por isso, os seus frutos dulcíssimos, está uma repugnantíssima aversão àquele Deus que nos dá a vida, o movimento e o ser, e uma estultíssima irritação contra a sua divina providência. No lugar do amor mútuo e da mansidão estão ódios recíprocos, inimizades, guerras e carnificinas. No lugar da justiça está a iniquidade, a injustiça, as opressões, os furtos e as rapinas. No lugar da castidade, está a impureza e a obscenidade dos pensamentos, das palavras e das ações. No lugar da simplicidade e da veracidade, estão as mentiras, as fraudes e os enganos. No lugar da humildade, está o fausto e a soberba de uns para com os outros. Ai de ti, infeliz geração, que degeneraste tanto (COMÊNIO, 1985, p. 60-61).

Partindo do mesmo princípio, mas sem entrar nos detalhes que Comênio cita,

White menciona que:

Mais elevado do que o sumo pensamento humano pode atingir, é o ideal de Deus para com Seus filhos. A santidade, ou seja, a semelhança com Deus, é o alvo a ser atingido. À frente do estudante existe aberta a senda de um contínuo progresso. Ele tem um objetivo a realizar, uma norma a alcançar, os quais incluem tudo o que é bom, puro e nobre. Ele progredirá tão depressa e tanto, quanto for possível em cada ramo do verdadeiro conhecimento. Mas seus esforços se dirigirão a objetos tanto mais elevados que os meros interesses egoístas e temporais quanto os céus se acham mais alto do que a Terra (WHITE, 1968, p. 18-19).

E ainda:

A maior necessidade do mundo é a de homens - homens que não se comprem nem se vendam; homens que no íntimo da alma sejam verdadeiros e honestos; homens que não temam chamar o pecado pelo seu nome exato; homens, cuja consciência seja tão fiel ao dever como a bússola o é ao polo; homens que permaneçam firmes pelo que é reto, ainda que caiam os céus (WHITE, 1968, p. 57).

Analisando-se as citações acima, percebe-se que ambos, tanto Comênio quanto

White, fazem um diagnóstico pessimista dos homens de seu tempo, e apontam a educação de fundo cristão como antídoto para tal situação. Ambos concordam na análise e na

solução. As formas de expressão divergem, mas o conteúdo da mensagem é convergente, mesmo porque quase dois séculos os separam, mas unindo-os há uma forte crença no poder da educação com base na Bíblia, e que a educação é um instrumento de erguimento da decaída natureza humana.

Quanto à questão alimentar, que tão de perto preocupou White, Comênio diz que “Finalmente, o bom estado da nossa saúde depende de uma digestão regular... e comer alimentos saborosos, não só não favorece a saúde, mas até a prejudica”. E termina chamando de insensato aquele que “procura coisas deleitáveis de preferência a coisas sãs, é um insensato” (COMÊNIO, 1985, p. 98).

E para Comênio e sua igreja – Unidade dos Irmãos Boêmios – a questão do trabalho, tão cara para White era também uma questão fundamental, e semelhantemente a ela, de um valor pedagógico profundo em todas as idades, mesmo após a conclusão formal dos estudos. Se isto era válido para todos, muito mais o seria para aqueles jovens interessados na carreira sacerdotal da religião dos Irmãos. “Era seu dever prestar ajuda nos trabalhos dos campos e das granjas” (MIALARET e VIAL citados por GASPARIN, 1994, p. 26).

Gasparin, ainda acrescenta, em sua obra “Comênio ou a arte de ensinar tudo a todos” (GASPARIN, 1994, p. 2) que, paralelamente à aprendizagem escolar e teológica, cada jovem deveria obrigatoriamente aprender uma profissão braçal “de preferência a de tecelão, de encadernador ou tipógrafo...” (MIALARET e VIAL citados por GASPARIN, 1994, p. 26). White chama o trabalho de “uma bênção” e indispensável para a saúde. Diz ela:

O trabalho é uma bênção. Não é possível desfrutar saúde sem trabalho. É preciso exercitar todas as faculdades para que se desenvolvam devidamente e para que tanto os homens como as mulheres possuam uma mente bem equilibrada. Se os jovens houvessem recebido uma educação

cabal nos diversos ramos de trabalho, se lhes tivessem ensinado o trabalho bem como as ciências, sua educação teria sido mais vantajosa para eles (WHITE, 1975, p. 39-40).

A análise comparativa que vem sendo feita entre Comênio e White poderia continuar mediante a apresentação de outros conceitos-chave destes dois autores. Mas para os limites desta dissertação, crê esta pesquisadora que os apresentados já evidenciam o muito que há em comum entre ambos no que se refere ao pensamento educacional com bases religiosas. Passa-se então, ao estudo de outro autor: PESTALOZZI (1746-1827).

Entre suas obras, principalmente “Leonardo e Gertrudes” (1781) e “Como Gertrudes educa seus filhos” (1801), – Pestalozzi defende a idéia de uma educação tridimensional: da mente, do coração e das mãos. Sentimento, intelecto e trabalho são as bases onde se alicerçam os esforços de Gertrudes e de Glüphi, personagem literário, que de um velho oficial aposentado se converte em professor na aldeia onde viviam Gertrudes e seus filhos e responsável, junto com ela pelas transformações que lá ocorreram.

Aliás, a figura materna – Gertrudes – é um personagem chave para se estudar as idéias pestalozzianas. Para ele, o ser humano vê prolongarem-se por vários anos o desamparo que caracteriza seu nascimento, e disso derivam as qualidades caracteristicamente humanas. Como quem supre tais carências é a mãe, desta estreita relação criança-mãe emerge o sentimento de dependência, e diante dos cuidados maternos, brota o sentimento de amor à mãe. O anteriormente citado historiador da Educação F. Eby, discutindo esta questão, assim se expressa:

Sua proteção em ocasiões de perigo produz um sentimento de "confiança" e "gratidão". A firmeza da mãe em seus cuidados estimula uma atitude de "paciência" e "obediência". Tal é a gênese das emoções, que tornam a criança humana e pessoal. Dessas virtudes originais, amor, confiança, gratidão, paciência e obediência, desenvolvem-se os aspectos superiores da vida moral, social e religiosa (EBY, 1976, p. 398).

Comparando-se com White: para ela educação “é o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 1968, p. 13). É exatamente o que Pestalozzi chama de educação das mãos, do coração, da mente. E quanto às mães, diz

White:

A primeira professora da criança é a mãe. Nas mãos desta acha-se em grande parte sua educação, durante o período de seu maior e mais rápido desenvolvimento. À mãe oferece-se em primeiro lugar a oportunidade de moldar o caráter para o bem ou para o mal. Ela deve compreender o valor desta sua oportunidade, e acima de qualquer outro professor cumpre que esteja habilitada a dela fazer uso de modo a obter os melhores resultados. Não obstante, não há outrem para cujo preparo tão pouca atenção se dê. Aquela, cuja influência na educação é poderossíssima e de tão vasto alcance é quem recebe o menor esforço sistemático em seu auxílio (WHITE, 1968, p. 275).

No campo religioso as concepções teológicas das crianças, para Pestalozzi, são bastante profundas, bem mais que dogmas ou credos ensinados do catecismo ou das Escrituras à custa de memorização. Ele ensinava que o sentimento religioso fosse despertado em bem tenra infância, antes mesmo que símbolos ou planos viessem a ser apresentados às crianças. Há em PESTALOZZI (citado por EBY, 1976, p. 398) a presença das idéias do teólogo alemão Schleiermacher, que definia religião como um sentimento de dependência de Deus, bastante diferente do dogmatismo da religião tradicional e do deísmo da Ilustração. E em vários escritos White advoga a mesma idéia, relacionando-a com o papel da educação do lar nas questões de religião, aproximando o seu pensamento das práticas do povo hebreu. O que ela escreveu a este respeito é de uma natureza espiritual profundamente prática:

A parábola do sementeiro e da semente comunica uma profunda lição espiritual. A semente representa os princípios semeados no coração, e seu crescimento, o desenvolvimento do caráter. Tornai prático o ensino a este respeito. As crianças podem preparar o terreno e semear a semente; e enquanto elas trabalham, os pais ou o professor podem explicar-lhes o jardim do coração com a boa ou a má semente ali semeada; e assim como o jardim deve ser preparado para a semente natural, deve o coração ser preparado para a semente da verdade. À medida que a planta cresce, a relação entre a semeadura natural e a espiritual pode continuar.

As criancinhas podem ser cristãs, tendo uma experiência de acordo com sua idade. Isto é tudo o que Deus espera delas (WHITE, 1994, p. 142).

Com HERBART (1776-1841) ocorre o mesmo que se tentou esclarecer com relação à Pestalozzi nos parágrafos anteriores. Os paralelismos entre White e Herbart incluem categorias afins, objetivos e métodos da educação. Tanto num quanto noutro, ocorrem com frequência notável, expressões e conceitos como moralidade, educação da vontade, homem educado, interesses, escolhas a serem feitas, fins a serem caracterizados, “autocontrole interno” (sic), disciplina interior e outros mais.

Para Herbart, na sua obra *Pedagogia Geral*, não há duas educações distintas: uma intelectual e outra moral. É o conhecimento quem constrói e produz a mente – instruir a mente é produzi-la. Cognição e volição são forças mentais paralelas e indissociáveis. E White esclarece:

O desenvolvimento da mente é um dever que devemos a nós mesmos, à sociedade e a Deus. Nunca devemos, entretanto, planejar meios para o cultivo do intelecto a expensas da parte moral e espiritual. E é somente pelo harmonioso desenvolvimento das faculdades mentais, tanto como das morais, que se alcança a mais alta perfeição de ambos” (WHITE, 1990, p. 374).

Detectar FROEBEL (1782-1852) em White também não é tarefa difícil. A iniciar com a clássica citação de Froebel em sua obra mais importante: “A educação do homem”:

Deus cria e trabalha produtivamente, em continuidade ininterrupta. Cada pensamento de Deus é uma obra, um feito, um produto, e cada pensamento de Deus continua a trabalhar com poder criador, em atividade produtiva infinita, até a eternidade... O Espírito de Deus pairava sobre o Caos e o movia; e pedras e plantas, animais e homem tomaram forma e ser independente e vida. Deus criou o homem à sua própria imagem, portanto o homem deveria criar e produzir como Deus. Seu Espírito, o espírito do homem deveria pairar sobre o que é informe e movê-lo de modo que possa tomar aspecto e forma, um ser distinto e vida própria. Este é o elevado significado, o profundo sentido e o grande objetivo do trabalho e da operosidade, de atividade produtiva e criadora. Nós nos tornamos verdadeiramente semelhantes a Deus em diligência e operosidade, trabalhando e fazendo, que são acompanhadas de percepção clara ou mesmo do mais vago sentimento de que, através disso representamos o interior no exterior; que damos corpo ao espírito e forma ao pensamento; que tornamos visível o invisível; que nós comunicamos um ser extrínseco, finito e transitório à vida no espírito (FROEBEL, 1826, p. 17).

Encontra-se aqui, a grande contribuição de Froebel para a educação: sua concepção de que o ser humano deva ser produtivo e não somente receptivo. “O espírito do homem e o trabalho de sua vida são realizados pela expressão de todos os dons herdados de

sua essência divina” (EBY, 1976, p. 442). Daí se infere que os resultados de sua atividade enriquecem o conhecimento do homem e contribuem para a sua autoconsciência. A sua visão da ação e do trabalho não é apenas utilitária, mas um imperativo de ordem superior.

De uma forma menos filosófica talvez, já que mais pragmática, White também enaltece o papel do trabalho na formação completa do indivíduo, numa visão bastante próxima de Froebel. Senão vejamos o que ela diz a este respeito:

“Na criação o trabalho foi designado como uma bênção. Significava desenvolvimento, poder, felicidade” (WHITE, 1968, p. 241).

A mocidade deve ser levada a ver a verdadeira dignidade do trabalho. Mostrai-lhe que Deus é um obreiro constante. Todas as coisas na Natureza fazem o trabalho que lhes foi designado. A atividade penetra por toda a criação, e afim de que cumpramos a nossa missão devemos também ser ativos. Mostrai-lhes que, ao mesmo tempo em que Deus criou todas as coisas e constantemente as dirige, dotou-nos Ele de um poder não totalmente diferente do seu. Foi nos dado até certo ponto o domínio sobre as forças da Natureza. Assim como Deus do caos evocou a Terra em sua beleza, também nós podemos da confusão produzir ordem e beleza (WHITE, 1968, p. 214).

A longa citação anterior, de Froebel, bem como as duas citações de White, acima, deixam claro o valor educativo do trabalho. Trabalha-se por motivos transcendentais, motivos superiores ao mero suprir das necessidades básicas – é a ação criadora de Deus sendo transferida ao homem. Froebel e White entre os autores pesquisados, são os que mais profundamente pensaram sobre o valor educativo do trabalho.

Durvalino Koch, após haver analisado toda a literatura froebeliana, concluiu que para este educador, “a **formação religiosa pela vida**, efetuada no lar e no Jardim de Infância, está implícita em todas as pedras do edificio da educação; e que a **formação religiosa pela instrução**, realizada na escola...” (KOCH, 1980, p. 287).

Ao apontar os dois caminhos da formação religiosa – lar e escola – Froebel antecipa em aproximadamente cem anos o que White escreveria. Apenas uma citação, entre

centenas que poderiam ser apresentadas relativas a esta questão: “Pais, mães e professores necessitam avaliar mais a responsabilidade e honra que Deus pôs sobre eles, ao fazer deles Seus representantes perante as crianças” (WHITE, 1968, p. 244).

Naturalmente que esta tentativa de rastreamento de pontos comuns entre as idéias de White e dos educadores citados é apenas elucidativa de alguns pontos em comum, e que podem ser aprofundados em estudos posteriores, inclusive colocando a contextualização sócio-histórico-cultural que não foi intenção estabelecer neste trabalho. Mas crê esta pesquisadora que foi o suficiente para indicar o fato de que o pensamento pedagógico de White tem ressonâncias universais espaciais e historicamente possíveis de serem detectadas.

A finalidade desta parte da dissertação não foi tanto levantar pistas de tal "rastreamento", mas buscou-se prioritariamente levantar as relações matriciais entre o pensamento de White com alguns dos principais pensadores da pedagogia que a antecederam, e verificar possíveis semelhanças de idéias, bem como procurar estabelecer as bases conceituais da estruturação do pensamento pedagógico dela.

### **3 O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE ELLEN WHITE: PRINCÍPIOS FUNDANTES**

Estudar a educação tendo como quadro referencial o pensamento da educadora norte-americana Ellen Gould White, (1827-1915) e ao mesmo tempo traçar as premissas básicas no que se refere à sua teoria pedagógica é o que se pretende neste capítulo. E, ao se fazer uma revisão teórico-conceitual do seu pensamento educacional, ter-se-á em vista dois pontos, primeiramente assumidos por Émile Durkheim, na sua obra, “Educação e

Sociologia” (1978), e muito bem sintetizada por Freitag em “Escola, Estado & Sociedade” (1980):

- a) a **educação** sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita, ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, concepção de homem e sociedade.
  - b) numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas (família, igreja, escola, comunidade) que se tornam porta-vozes de uma determinada doutrina pedagógica.
- (FREITAG, 1980, p. 15).

DURKHEIM (1978, p. 41) deixa evidenciado que as novas gerações assimilam, internalizam e depois reproduzem os valores, normas e experiências das gerações anteriores. As instituições sociais, como família e escola por exemplo, despertam na criança:

- 1) um certo número de estados físicos e mentais, que a sociedade, a que pertença, considere como indispensáveis a todos os seus membros;
- 2) certos estados físicos e mentais, que o grupo social particular (casta, classe, família, profissão) considere igualmente indispensáveis a todos quantos o formem. A sociedade, em seu conjunto, e cada meio social, em particular é que determinam este ideal, a ser realizado (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Interessante que estes dois pontos apresentados por DURKHEIM (1978, p. 41-42) representam uma fórmula – ele próprio usa a expressão “fórmula” – das relações entre educação e sociedade num sentido macro-social, e num sentido mais reduzido, de uma comunidade - é o caso dos adventistas, neste estudo. Para ele, a fórmula é a seguinte:

“A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança particularmente, se destine” (DURKHEIM, 1978, p. 41).

Portanto, cada sistema social para manter-se integrado, em ordem e em equilíbrio, lança mão da educação. De acordo com FREITAG (1987, p. 17), Parsons dá equivalência aos processos de educação e socialização e vê em ambos, aos quais considera

unilateralmente, como o “mecanismo básico para a constituição de sistemas sociais e de manutenção e perpetuação dos mesmos em forma de sociedades” (FREITAG, 1987, p. 17). Isto explica certos limites e também propósitos dos escritos de White. Sendo uma autora profundamente religiosa, observou todo o contexto da comunidade religiosa na qual comungava – os Adventistas do 7º Dia – que viram nela uma autora cuja filosofia educacional expressava exatamente as necessidades daquela comunidade específica. Não só expressava, como servia de base teórica para todo um processo interno de coesão, ordem, equilíbrio e manutenção, exatamente por expressar e advogar as crenças básicas e valores morais e espirituais da denominação adventista como um todo, pela abrangência do que escreveu, mas em particular no que se refere ao sistema educacional que foi sendo estabelecido pela igreja.

E Freitag continua, a explicar este fenômeno nos seguintes termos:

“Mas como Durkheim, Parsons deixa claro que valores genéricos como continuidade, conservação, ordem, harmonia, equilíbrio, são os princípios básicos que regem o funcionamento do sistema societário como um todo e de seus sistemas, aos quais os indivíduos se sujeitam no seu próprio interesse” (FREITAG, 1980, p. 17-18).

White, ao escrever para os adventistas, estava não só contribuindo para a formatação da própria Igreja Adventista, nos seus anos iniciais, como para dar as diretrizes ao sistema educacional que ela acabou por montar e manter em nível internacional. Era e é a igreja assumindo, ao lado da evangelização, uma função de magistério, ou de "ministério do ensino", unindo a pedagogia à teologia, ou ainda fazendo uma integração da fé com o ensino, como já faziam e continuam fazendo múltiplas denominações religiosas.

O primeiro artigo de White referente à educação, foi publicado na “Review and Herald”<sup>6</sup> de 19 de setembro de 1854, e era intitulado “Duty of Parents do their Children” (BROWN, 1979, p. 7). Em 1872 ela escreveu “Proper Education”, artigo no qual:

... oferecia sua própria descrição de valiosos objetivos educacionais para a sociedade e para a igreja e os melhores métodos para a sua realização. Um tanto restrita em sua crítica da profissão educacional da época e da aplicação da educação para fins nacionais, focalizava a centralidade do preparo moral, principalmente o Plano da Salvação na obra da educação. Ou em outras palavras, a centralidade da educação na obra do Plano da Salvação. Num ou noutro sentido, a educação tinha a ver com o desenvolvimento integral e restaurador do indivíduo no avanço do reino de Deus na Terra - um encargo paterno, pastoral, (bem como profissional) para os professores (AKERS, 1989, p. 8).

O impacto e a importância deste artigo – onde educação é encarada como sinônimo de redenção do ser humano, que na sua visão bíblico-criacionista deve voltar à condição inicial e original de perfeição de quando fora criado, – foram muito grandes. A opinião acima, de AKERS (1989, p. 8), expressa a idéia de que o pensamento de White sobre a aplicabilidade de seu pensamento num âmbito nacional era restritiva, mas talvez isso possa ser melhor explicado em termos de objetivos pessoais que White tinha ao escrever seu artigo. Não seria o caso de se perguntar se não estaria ela mais interessada em atingir um público-alvo interno, da própria igreja? Mas Akers comenta:

Foi aqui que ela introduziu as perspectivas especiais que no restante de seus escritos ocuparam seus pensamentos sobre educação. Nesta peça literária reúnem-se os conceitos cardeais que constituem sua contribuição para o pioneiro discurso educacional americano - conselhos a uma jovem nação e igreja. Aqui parece residir a filosofia fundamental que ela elaborou, reiterou e aplicou à envolvente educação adventista durante as quatro décadas seguintes. Uma recapitulação superficial de seus conselhos subsequentes sobre educação revela que ela se afastou muito pouco dos impulsos básicos de 1872. Pode-se afirmar com toda justiça que a macro-visão que ela então trouxe sobre educação foi tão abrangente que ela provavelmente necessitou dos próximos quarenta e um anos para defini-la e esclarecê-la (AKERS, 1989, p. 9).

Este ensaio, encontra-se hoje transcrito em “Testemonies for the Church”, (WHITE, 1885, p. 131-160) e em português, está inserido em “Conselhos sobre educação”,

<sup>6</sup> A Review and Herald, de circulação ininterrupta desde aquela década (1850) até a atualidade, de

(WHITE, 1976, p. 1-31). Alguns dentre seus artigos de anos posteriores que alargaram os conceitos emitidos naquele ensaio, também fazem parte deste mesmo volume em português, e como ilustração aqui estão alguns de seus títulos, e o ano no qual originalmente foram escritos:

- a) A Devida Educação (1881)
- b) Religião e Educação Científica (1889)
- c) A Necessidade de Reforma Educativa (1900)
- d) O Caráter e a Obra do Professor (1900)
- e) Internatos escolares (1900)
- f) Escolas Paroquiais (1900)
- g) A Direção e as Finanças da Escola (1900)
- h) A Importância de Buscar o Verdadeiro Conhecimento (1904)
- i) e vários outros<sup>7</sup>.

Uma análise mais detalhada do “Proper Education” (1872) nos revela que ele está composto de três partes. A primeira focaliza a importância da educação, as diferenças entre educação e instrução e conceitua disciplina como autocontrole. A segunda parte trata sobre a relação entre saúde física e mental, o trabalho manual e a educação no lar e na escola. É nesta segunda parte que White introduz a idéia de que os adventistas devem agir no sentido de serem “reformadores” nas áreas da saúde e da educação. Ao longo de toda a sua carreira de escritora e conferencista, estes dois assuntos, sempre unidos à uma fonte de inspiração bíblico-religiosa, ocuparam sua atenção. Formam como que um trinômio: Religião – Educação – Saúde. Talvez sentisse ela serem estas as maiores necessidades norte-

---

<sup>7</sup> circulação semanal é a revista oficial da Igreja Adventista para a sua comunidade à nível mundial.

americanas daquela época, em que as condições sociais, morais, higiênicas e de saúde, e educacionais, se achavam realmente em situação deplorável. A Guerra da Secessão havia deixado evidente a necessidade de uma ampla reconstrução nacional e reformas nestes aspectos, e ela percebeu que os adventistas, então uma religião que acabara de se estabelecer (1863), tinha a sua contribuição a dar quanto a isso.

A última parte, que abrange página e meia tipografada, estabelece a Bíblia como fonte do verdadeiro conhecimento que perdura em detrimento ao estudo de autores do classicismo.

O estudo das línguas e literaturas grega e latina eram amplamente disseminadas nas escolas da época e constituíam mesmo o núcleo central dos currículos escolares. Como menciona Knight: “O rol acadêmico das instituições de ensino médio e colegial eram as línguas clássicas (Grego e Latim), literatura clássica, matemática superior, religião e superficialmente filosofia natural. Todos os estudantes seguiam tal curso de estudos; virtualmente não havia disciplinas eletivas” (KNIGHT, 1983, p. 163-164).

Ainda hoje encontram-se nos Estados Unidos “colleges” onde o currículo centraliza-se nas “sete artes liberais” (trivium e quadrivium), totalmente destituído de finalidades práticas.

Há que ressaltar a impopularidade das novas idéias paradigmáticas de White como fazendo parte do currículo num contexto onde a educação intelectual era tão valorizada. É de se perguntar como reagiram a esta idéia os estudantes do Battle Creek College. Esta era a primeira escola oficial dos adventistas, e foi fundada em 1872 na cidade de Battle Creek, Michigan e ministrava ensino secundário (DEPARTAMENTO DE

---

<sup>7</sup> Veja-se nos anexos desta dissertação a lista completa dos livros de White disponíveis em Português, todos eles editados pela Casa Publicadora Brasileira, Tatuí, S.P.

EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA, s.d, p. 418). Os alunos, em sua imensa maioria eram filhos de famílias adventistas, oriundos de um meio agrícola e rural, e que viam na escola uma oportunidade de trocar as atividades da fazenda por uma vida intelectual! E que agora eram incentivados a gastar várias horas do seu tempo, exatamente neste tipo de atividade, e ainda por cima, numa exigência curricular? E o espanto dos professores adventistas, apegados ao academicismo? Estavam eles se defrontando com a tensão entre continuarem a ser tradicionalistas em sua prática escolar, ou reformadores do ensino, como estava a indicar a orientação constante e presente de White, já que a família White, nesta época residia em Battle Creek, e Tiago White (esposo de Ellen G. White) era presidente da Associação Geral da Igreja, e presidente do Conselho Administrativo do Colégio.

Entre os professores e administradores estavam Sydney Brown Berger e Goodloe Harper Bell, que anos antes morara perto de Oberlin, onde funcionava o famoso Oberlin College. LINDSAY (citado por KNIGHT, 1983, p. 5) lembra que: “mesmo não existindo registros da frequência de Bell ao Oberlin College, relatos tradicionais dão conta de que ele o freqüentou por um curto período de tempo...”.

Muitos anos se passaram até que as idéias educacionais de White fossem aceitas por professores e alunos em escolas adventistas. Antes disso, ela precisou estabelecer que:

- a) as escolas deveriam estabelecer-se em área rural, com largas extensões de terra;
- b) deveriam funcionar em regime de internato, mixto, para ambos os sexos;
- c) os professores deveriam ser de dedicação integral e residir na própria escola;
- d) o trabalho físico dos estudantes deveria ser o contraponto para o trabalho intelectual, para que o desenvolvimento estudantil fosse harmônico e equilibrado;

- e) o trabalho poderia financiar os estudos daqueles alunos que não dispusessem dos recursos necessários.

Realmente, tais idéias eram, senão inovadoras, pelo menos diferentes, para a sua época, e estariam em consonância com o que pensavam outros educadores norte-americanos de então. Nos séculos XVII e XVIII tomou impulso uma reação contra o ensino excessivamente livresco que era então praticado. Como assinala Knight, que entre outros, cita:

...John Lock (1632-1714), o qual afirmava que o conhecimento se obtinha mediante experiências sensoriais e não por idéias inatas; Jean Jacques Rousseau (1712-1779), o qual desenvolveu uma educação altamente prática e quase destituída de livros para o seu imaginário mas influente Emílio; e Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o qual advogava uma pedagogia mediante o uso de lições concretas - ao invés de palavras sobre objetos - na sala de aula. O discípulo de Pestalozzi, Phillip Emmanuel von Fellenberg (1771-1844), pode avançar ainda mais em direção à reforma iniciada naquele século em sua escola de Hofwyl na Suíça (KNIGHT, 1983, p. 5).

No parágrafo que se segue ao acima transcrito, Knight menciona, que no contexto norte-americano, no qual vivia, trabalhava e escrevia White, tais idéias eram defendidas, e encontravam-se em textos de Benjamin Franklin (1706-1790)<sup>8</sup>, Thomas Jefferson (1743-1826), Horace Mann (1796-1859), e os fundadores do Oberlin College, na década de 1830.

Em 1903 White publica seu mais conhecido livro no campo educacional: "Educação". As palavras iniciais desta obra são, por si só, um apelo à reforma educacional a ser empreendida. O livro abre assim: "Nossas idéias acerca da educação tem sido demasiadamente acanhadas. Há a necessidade de um escopo mais amplo, de um objetivo mais elevado" (WHITE, 1968, p.13). Ao dizer nossas, ela estava referindo-se às idéias educacionais dos adventistas. Quando ela escreveu isto, já havia escolas adventistas em 33 estados norte-americanos, e nos seguintes países: França, Rodésia, Niasalândia, Canadá,

<sup>8</sup> Benjamin Franklin, inclusive implementou tais idéias na Philadelphia Academy, embrião da Universidade da Pensilvânia.

Chile, Argentina, Brasil, Sumatra, Índia, México, Alemanha, Japão, Dinamarca, Bermuda, Jamaica, Suíça, África do Sul, Inglaterra, Polinésia Francesa, Noruega, Austrália, Irlanda e Trinidad<sup>9</sup>.

Isto evidencia o anteriormente enunciado, de que os conselhos de White, relativos à educação orientaram a rápida expansão do sistema escolar adventista à nível mundial, pois em todos estes países já havia escolas adventistas, em níveis variados, antes de 1903. E os fatos subsequentes, na forma de uma expansão realmente extraordinária das escolas adventistas em todos os níveis, do *kindergarten* à pós-graduação, evidenciaram que os princípios que ela estabeleceu, inicialmente entendidos de forma tímida, progressivamente se firmaram no que hoje poderíamos chamar de "pedagogia adventista", ou nos fundamentos da educação adventista.

A anteriormente mencionada tensão entre as tendências conservadora e reformadora da educação entre os educadores daqueles últimas décadas do século passado, atingiram o seu clímax na década de 1890. Ellen White, já estava viúva, aceitou então um convite que lhe fora feito pela Associação Geral dos Adventistas e transferiu-se para a Austrália. Lá ela envolve-se pessoalmente na fundação do "Avondale School for Christian Workers" (1897), em Cooranbong, na Austrália, hoje conhecido como "Avondale College". Fixando residência no campus da própria instituição, ela colocou em prática todo o seu pensamento educacional. O modelo ali implantado, foi paulatinamente imitado pelos colégios adventistas norte-americanos e depois em outros países (KNIGHT, 1983, p. 3).

E retomando-se as idéias de Durkheim, na introdução deste capítulo, fica evidenciado o quanto as idéias educacionais de White influenciaram a sociedade como um

---

<sup>9</sup> Conforme revisão efetuada no acima citado "**Chronology of Seventh - Day Adventist Education**". Departamento de Educação da Associação Geral da Igreja Adventista do 7º Dia, Washington, DC.

todo, e não só a norte-americana, mas no caso específico, da comunidade adventista mundial.

Passando-se à análise dos seus escritos, e tendo em mente o que até aqui tentou-se esclarecer, temos os seguintes princípios basilares do pensamento pedagógico de White:

**Primeiro: a educação do caráter prevalece sobre a educação intelectual.**

“O mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter. Necessita de homens em quem a habilidade é dirigida por princípios firmes (...) A formação do caráter é a obra mais importante que já foi confiada a seres humanos” (WHITE, 1968, p. 225).

Para White, a educação intelectual tem o seu valor mas deve ser acompanhada da educação de hábitos, atividades e valores que formam o caráter do educando. Em outras palavras, ela está aqui querendo afirmar que um profissional, além dos conhecimentos específicos, necessita de um caráter íntegro – “princípios firmes”.

**Segundo: a educação cristã é redentiva, pois fundamenta-se em Jesus Cristo:**

No mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma; pois, na educação, como na redenção, 'ninguém pode por outro fundamento, além do que já está posto que é Jesus Cristo' ...Os grandes princípios da educação são imutáveis. 'Permanecem firmes para sempre' (Salmos 111:8), visto que são os princípios do caráter de Deus. Deve ser o primeiro esforço do professor e seu constante objetivo auxiliar o estudante a compreender estes princípios e entrar com Cristo naquela relação especial que fará daqueles princípios uma força diretriz na vida. O professor que aceita este objetivo é em verdade um cooperador de Cristo, um co-obreiro de Deus (WHITE, 1968, p. 30).

Nota-se nesta citação, que para ela (White), a educação tem um papel redentivo para o ser humano. Ao longo de seus livros, esta é uma idéia recorrente. Jesus Cristo é não só o redentor, mas o educador por excelência, inspiração e modelo para os educadores. E ao professor está reservada a solene tarefa de auxiliar a divindade na tarefa de redenção do

ser humano - encontra-se aqui a idéia do “ensino redentivo”, com a finalidade de conduzir alunos e professores a um relacionamento salvífico com Cristo.

**Terceiro: a educação deve ser completa e harmônica:**

“A verdadeira educação ...é o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 1968, p. 13).

“A verdadeira educação inclui todo o ser. Ela ensina o devido emprego do próprio eu. Habilita-nos a fazer o melhor uso do cérebro, ossos e músculos; do corpo, mente e coração. As faculdades do espírito são as mais elevadas potências; tem de governar o reino do corpo. Os naturais apetites e paixões devem ser sujeitos ao domínio da consciência e das afeições espirituais” (WHITE, 1968, p. 13).

“Isto abrange mais do que mero conhecimento de livros. Envolve tudo quanto é bom, virtuoso, justo e santo. Compreende a prática da temperança, da piedade, bondade fraternal, e amor para com Deus e uns para com os outros. A fim de atingir a este objetivo, é preciso dar atenção à educação física, mental, moral e religiosa da criança” (WHITE, 1970, p. 53).

Nota-se aqui o conceito de educação integral – o ser **todo** – e ela indica uma base tríplice e harmônica para o processo educativo: o físico, o intelecto e o espírito. Ao usar conceitos como bondade, virtude, justiça e santidade ela nos remete outra vez a uma escola cristã de valores, com forte inspiração paulina. São Paulo, em Filipenses 4:8 nos diz que: “Quanto ao mais irmãos, tudo o que é verdadeiro, tudo o que é honesto, tudo o que é justo, tudo o que é puro, tudo o que é amável, tudo o que é de boa fama, se há alguma virtude, e se há algum louvor, nisto pensai”.

#### **Quarto: a educação começa no lar, com os pais, e os pais devem ser ensinados**

**quanto a isso:**

Sobre os pais, bem como as mães, recai a responsabilidade do primeiro ensino à criança, tanto como o ensino posterior; e a ambos os pais é urgentíssima a necessidade de preparo cuidadoso e completo. Antes de tomar sobre si as responsabilidades da paternidade ou maternidade, homens e mulheres devem familiarizar-se com as leis do desenvolvimento físico; com a fisiologia e higiene no que dizem respeito à influências pré-natais; com as leis da hereditariedade, sanidade, vestuário, exercício e tratamento de moléstias; devem também compreender as leis do desenvolvimento mental e do ensino moral... Jamais a educação cumprirá tudo aquilo que pode e deve, antes que a importância da obra dos pais seja completamente reconhecida, e recebam eles o preparo para as sagradas responsabilidades (WHITE, 1968, p. 176).

Para ela, deve pois haver cooperação entre lar e escola, pais e professores, permitindo que o processo educativo flua em níveis de excelência. Mas White é enfática: o dever primeiro, em termos educacionais é dos pais, e esta não é uma tarefa para a qual não se requer cuidadosa preparação. Apenas neste século, e nas últimas décadas, parece-nos, surgiram, junto aos estabelecimentos de ensino, as Escolas de Pais que objetivam preparar os pais para as tarefas da paternidade/maternidade. Cada vez mais, a tarefa de educar os filhos tem sido transferida para a escola. Não é este o ideal apontado pela autora, pois a educação das crianças cabe concomitantemente aos pais e à escola.

#### **Quinto: o professor cristão tem um perfil bem definido:**

O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculca. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de contínuo crescimento. O trabalho de um professor nestas condições, há uma frescura e poder vivificador que despertam e inspiram seus discípulos. O professor deve ter aptidão para o seu trabalho. Deve ter sabedoria e o tato exigidos para tratar com as mentes. Por maior que sejam seus conhecimentos científicos, por excelentes que sejam suas qualificações em outros ramos, se não alcançar o respeito e confiança de seus alunos, debalde serão seus esforços. Precisam-se de professores que sejam expeditos no discernir e aproveitar toda oportunidade para fazer o bem; professores que combinem a verdadeira dignidade com o entusiasmo; que sejam capazes de dirigir e aptos 'para ensinar'; que possam inspirar pensamentos, despertar energias e comunicar ânimo e vida (WHITE, 1968, p. 278-279).

Esta citação é elucidativa de muitas outras de teor semelhante, onde é apontado que há um perfil adequado ao professor que se propõe a introduzir em suas classes os princípios educativos que até aqui tem sido estudados. E isto é coerente - para vivenciar quotidianamente estes princípios há que aceitá-los, valorizá-los e internalizá-los. Ao afirmar que "sua vida é de contínuo crescimento" vem-nos à mente a educação permanente, o que nos remete ao ideal de progresso profissional e pessoal. Ao afirmar "sabedoria e tato" como qualidades para o exercício do magistério, está ela lançando a idéia de se conhecer o psiquismo do educando, numa época em que a psicologia como ciência estava apenas se afirmando.

**Sexto: a Bíblia, por sua poesia, biografias, histórias, profecias, é um poderoso elemento curricular, e por isso deve estar no centro e na base do processo escolar:**

A grandeza de seus temas, a nobre simplicidade de suas declarações, a beleza de suas imagens, despertam e elevam os pensamentos como nada mais o faz. Nenhum outro estudo poderá transmitir tal poder mental como o faz o esforço para se compreenderem as verdades estupendas da revelação. A mente, elevada assim em contato com os pensamentos do Infinito, não poderá deixar de expandir-se e fortalecer-se (WHITE, 1968, p. 124).

O estudo da Bíblia dará vigor ao intelecto. Diz o salmista: "A revelação das Tuas palavras esclarece, e dá entendimento aos simples". Muitas vezes tem-me sido perguntado: "Deve a Bíblia tornar-se o livro mais importante em nossas escolas?" Ela é o livro precioso e admirável. É um tesouro que contém jóias de grande valor. É uma história que descerra perante nós os séculos passados. Sem a Bíblia estaríamos entregues a conjecturas e fábulas no tocante às ocorrências dos tempos antigos. Durante todos os livros que tem inundado o mundo, por mais valiosos que sejam, a Bíblia é o Livro dos livros, e merece o mais acurado estudo e atenção (WHITE, 1975, p. 129).

A valorização da Bíblia é um dos mais caros princípios das religiões evangélicas, para Lutero e para a fé reformada. Mas já no século XII, a "Disdascalia apostólica" ordenava "a proibição completa dos livros diabólicos (sic) dos pagãos e não admitia mais

que a Bíblia como fonte única de ciência e cultura” (AVANZINI, 1997, p. 11). Para os morávios, a educação era “sobretudo religiosa e se apoia na introdução à leitura da Bíblia” (AVANZINI, 1997, p. 34). No que se refere a LUTERO (citado por EBY, 1976, p. 64) observamos a seguinte afirmação luterana, extraída de sua obra “Discurso à Nobreza” (1520):

Acima de tudo, em escolas de todos os tipos, a lição principal e mais comum deveria ser as Escrituras, e, para meninos os Evangelhos... Não é de se esperar que cada cristão saiba, aos seus 9 ou 10 anos de idade, todos os Sagrados Evangelhos, contendo, como de fato contêm, seu próprio nome e vida?

Onde as Sagradas Escrituras não são a regra, aconselho que ninguém envie seu filho. Tudo deve perecer onde a Palavra de Deus não é estudada incessantemente (EBY, 1976, p. 64).

Insera-se assim, White, numa secular cadeia de pensadores que valorizam o papel educativo da Bíblia.

### **Sétimo: a Natureza tem profundas lições a ensinar:**

O mesmo poder que mantém a Natureza, opera também no homem. As mesmas grandes leis que guiam tanto a estrela como o átomo, dirigem a vida humana. As leis que presidem à ação do coração, regulando o fluxo da corrente da vida no corpo, são as leis da Inteligência todo-poderosa, as quais presidem às funções da alma. DEle procede toda a vida. Unicamente em harmonia com Ele poderá ser achada a verdadeira esfera daquelas funções. Para todas as coisas de Sua criação, a condição é a mesma; uma vida que se mantém pela recepção da vida de Deus, uma vida exercida de acordo com a vontade do Criador. Transgredir Sua lei, física, mental ou moral, corresponde a colocar-se o transgressor fora da harmonia do universo, ou introduzir discórdia, anarquia e ruína...

Para aquele que assim aprende a interpretar seus ensinamentos, toda a Natureza se ilumina; o mundo é um compêndio, e a vida uma escola. A unidade do homem com a Natureza e com Deus, o domínio universal da lei, os resultados da transgressão, não podem deixar de impressionar o espírito e moldar o caráter (WHITE, 1968, p. 99-100).

Aqui White situa-se na corrente filosófica naturalista, que teve seu expoente máximo em Rousseau, conforme anteriormente visto. Mas ao apontar a natureza como um “compêndio divino” que, ao lado da Bíblia, apontou a Deus, ela se coloca como naturalista criacionista e cristã. Novamente aqui há que se ressaltar a recorrência deste assunto em seus escritos. E outra vez se impõe a atualidade do seu pensamento, nesses tempos de profundas

preocupações ecológicas. Ao incentivar o estudo da natureza, atividades escolares das crianças ao ar livre, o cultivo de hortas escolares, a localização das escolas fora das cidades, o conhecimento de fisiologia, os cuidados com o corpo e a alimentação, percebe-se ser ela uma das precursoras do que hoje se poderia chamar de “pedagogia ecológica”.

**Oitavo: o estudante deve ser levado a desenvolver sua capacidade de raciocinar, de pensar por si próprio:**

Cada ser humano criado à imagem de Deus, é dotado de certa faculdade própria do Criador - a individualidade - faculdade esta de pensar e agir. Os homens nos quais se desenvolve esta faculdade, são os que arrostam responsabilidades, que são os dirigentes nos empreendimentos e que influenciam nos caracteres. É a obra da verdadeira educação desenvolver esta faculdade, adestrar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem. Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens tem dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da Verdade, aos vastos campos abertos a pesquisa na Natureza e na revelação. Que contemplem os grandes fatos do dever e do destino, e a mente expandir-se-á, e fortalecer-se-á. Em vez de pusilânimes educados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento, e coragem nas suas convicções (WHITE, 1968, p. 17-18).

Fica evidente, ao estudar-se White, a sua preocupação em que os estudantes devam desenvolver capacidades mentais superiores, como inteligência, raciocínio próprio, senso de julgamento, e outros, e não apenas a memória. A mente toda deve ser desenvolvida, e ela acrescenta o exercício físico ao ar livre, e o trabalho, para que a educação seja simétrica e equilibrada, naquilo que os romanos já prescreviam “*mens sana in corpore sano*”. Ao incentivar uma educação assim, onde o aluno pesquisa e elabora seu próprio conhecimento, não se limitando a ser “refletor do pensamento de outrem”, numa interação eficiente com a Bíblia, a Natureza, os educadores, o lar e a escola, ela clarifica ainda mais a coerência de suas idéias, e a visão integral da educação que defendia.

**Nono: o ensino manual e profissional é importante aspecto da educação, e deve estar presente nas escolas:**

O ensino manual merece muito mais atenção do que tem merecido. Devem-se estabelecer escolas que , em acréscimo à mais elevada cultura intelectual e moral, provejam as melhores possibilidades para o desenvolvimento físico e educação industrial. Deve-se ministrar instrução em agricultura, manufaturas, abrangendo tantos dos seus mais úteis ramos quanto possível; bem como em economia doméstica, arte culinária saudável, costura, confecção de roupas higiênicas, tratamento de doentes e coisas correlatas. Devem ser providas hortas, oficinas, salas de tratamento, e o trabalho em todo o ramo cumpre estar sob a direção de instrutores hábeis... Importa que o trabalho tenha um objetivo definido, e seja proficiente. Conquanto cada pessoa precise de alguns conhecimentos em ocupações diferentes, é indispensável que se torne proficiente em ao menos uma delas. Todo jovem, ao deixar a escola, deve ter adquirido conhecimento em algum ofício ou ocupação com que, se for necessário, possa ganhar sua subsistência (WHITE, 1968, p. 218).

Ao ler tal citação, percebe-se que, mesmo não utilizando tal palavra, ela está se referindo ao ensino profissionalizante. É a sua mais radical contribuição ao tradicionalismo, e academicismo que imperavam nas escolas norte-americanas da sua época. Mas a idéia é introduzida após advertir que isto deve ocorrer "em acréscimo" a um ensino de mais elevado nível. Esta própria lembrança pode ser convertida em outro princípio educacional whiteano: as escolas adventistas deveriam ministrar ensino de qualidade em ambas as direções: nas disciplinas e matérias tanto teóricas quanto profissionais ou práticas. Apropriadamente, ela lembra a necessidade de instalações adequadas para tais atividades acadêmicas.

Analisando-se outras citações de teor semelhante, conclui-se que na sua concepção a experiência educativa do trabalho tem cinco características:

Primeira: deve ser sistemática, pois faz parte da educação geral:

“Desejamos que nossos filhos estudem com o máximo proveito. Para que façam isto, devem ser-lhes dadas ocupações que exijam o exercício dos músculos. Trabalho diário, sistemático, deve constituir parte da educação da mocidade” (WHITE, 1992, p. 292).

Segunda: contribui para o equilíbrio psicossomático:

“...uma parte do tempo diário deveria ser dedicada ao trabalho, de modo que as faculdades físicas e mentais pudessem exercitar-se igualmente” (WHITE, 1975, p. 38).

Terceira: contribui para a formação do caráter:

Para sua própria saúde física e benefício moral, as crianças devem ser ensinadas a trabalhar, mesmo que não haja necessidade, no que respeita à carência de meios. Se elas hão de possuir caráter puro, virtuoso, precisam da disciplina do labor bem regular, o qual porá em exercício todos os músculos. A satisfação sentida pelas crianças com o ser útil, com o abnegar-se a fim de ajudar a outros, será o mais salutar prazer que possam usufruir (WHITE, 1994, p. 287).

Quarta: contribui para uma existência útil:

O trabalho físico associado ao esforço mental com o fim de ser útil, é uma disciplina na vida prática, dulcificada continuamente pela lembrança de que está habilitando e educando a mente e o corpo para executar melhor a obra que é desígnio de Deus que os homens realizem em diversos setores. Quanto mais perfeitamente entenderem os jovens como efetuar os deveres da vida prática, tanto mais vivo e salutar será o gozo diário por serem úteis aos outros (WHITE, 1975, p. 229).

Quinta: torna os alunos co-obreiros com Deus para servir à humanidade:

A mocidade deve ser levada a ver a verdadeira dignidade do trabalho. Mostrai-lhe que Deus é um obreiro constante. Todas as coisas na Natureza fazem o trabalho que lhes foi designado. A atividade penetra põe toda a criação, e a fim de que cumpramos a nossa missão devemos também ser ativos.(...)

Mostrai-lhes que ao mesmo tempo em que Deus criou todas as coisas e constantemente as dirige, dotou-nos Ele de um poder não totalmente diferente do Seu. Foi-nos dado até certo ponto o domínio sobre as forças da Natureza. Assim como Deus do caos evocou a Terra em sua beleza, também nós podemos da confusão produzir ordem e beleza (WHITE, 1968, p. 214-215).

Estas idéias estavam em consonância com o espírito agrícola-industrial que então se respirava nos Estados Unidos. Eby referindo-se a este período, assim se expressa:

A Revolução Industrial na Inglaterra foi seguida mais tarde por um movimento semelhante, porém mais lento, nos Estados Unidos da América do Norte. O enorme território aberto à colonização tornou esse país, durante muito tempo, predominantemente agrícola, dependente em grande parte de bens manufaturados na Grã-Bretanha e em outros lugares. De modo lento, a princípio, e irregularmente após a Guerra Civil, teve lugar a transição que deveria tornar esta a maior civilização industrial de todos os tempos. Esta tremenda mudança ou revolução tirou as indústrias dos lares e as transferiu para as oficinas e estabelecimentos especializados; deslocou a maior parte da população do campo aberto, das aldeias e das vilas para as cidades. Tal transformação reduziu a importância econômica do lar, mas aumentou a da comunidade. Todas essas mudanças exerceram profunda influência na escola e aumentaram a necessidade de reajustamento educacional (EBY, 1976, p. 476).

Como se pode perceber mais uma vez aqui, era esta a contribuição de White àquela nação, ao contribuir para defender uma escola que aliasse ensino escolar e profissional. Mas a sua preocupação primeira não era de ordem nacionalista, mas coerentemente com o todo do seu pensamento, era bíblico e cristão.

**Décimo: noções de fisiologia, higiene, nutrição e saúde devem ser parte integrante do currículo:**

Desde que o espírito e a alma encontram expressão mediante o corpo, tanto o vigor mental como o espiritual dependem em grande parte da força e atividades físicas. O que quer que promova a saúde física, promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto e um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou complementemente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou seu Criador. Portanto a saúde deve ser tão fielmente conservada como o caráter. Um conhecimento de fisiologia e higiene deve ser a base de todo esforço educativo... Às crianças devem ser ensinadas, já em pequeninas, os rudimentos de fisiologia e higiene, por meio de lições simples e fáceis. E este trabalho deve ser iniciado pela mãe em casa, e fielmente continuado na escola. Toda escola deve ministrar instrução tanto em fisiologia como em higiene, e tanto quanto possível ser provida de facilidades para ilustrar a estrutura, o uso e cuidado do corpo (WHITE, 1968, p. 195-196).

“Não sabeis vós que sois santuário de Deus, e que o Espírito de Deus habita em vós?” (I Coríntios 3:16). Parece ser esta a passagem bíblica que a inspirou a deixar tão claramente expresso o cuidado com o corpo do estudante em particular, e de todo o cristão em geral. Um currículo que contemplasse atividades relacionadas à nutrição, à saúde e aos demais cuidados com o corpo (ela chega a falar em banhos diários numa época em que isto não era hábito em amplas parcelas da população mundial), seria um currículo preocupado com os aspectos psicossomáticos da atividade acadêmica. Ela fala também de salas bem ventiladas e iluminadas naturalmente como uma condição para o ensino correto.

Concluindo, crê esta pesquisadora ter conseguido delinear as grandes linhas norteadoras da educação preconizadas por White. Alguns corolários disso se inferem:

- a) Sua concepção daquilo que repetidamente denomina “a verdadeira educação” se antecipou em muitas décadas ao que mais tarde se convencionou chamar de “educação profissional”, “sondagem de aptidões”, ou então a preocupação com a ecologia, cujos princípios ela já afirmava, deveriam ser estudados tanto no lar como na escola.
- b) A amplitude e a profundidade do seu pensamento pedagógico são suficientes para colocá-la ao lado dos grandes educadores de sua época, conforme descrição do capítulo anterior: Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Herbart e outros.
- c) Se bem que seus escritos se dirigissem para um público bem definido - os adventistas, e uma época bem precisa - segunda metade do século passado e primeira década deste - e um determinado contexto - o norte americano, seu pensamento pedagógico continua atual e tem aplicação em escolas de qualquer natureza, públicas ou privadas, conforme evidenciado nos comentários das citações dos parágrafos anteriores.
- d) White é uma autora teórica-prática da educação que escreveu sobre todo o espectro educacional - educação no lar, na escola, na igreja, na sociedade como um todo, cujas idéias poderiam ser ainda melhor estudadas e sistematizadas.
- e) A pedagogia de White, ao estabelecer que a educação deve contribuir para a formação de um caráter que perdure para a eternidade, unindo educação e redenção, coloca o processo ensino/aprendizagem no contexto da luta entre o bem e o mal, reservando à escola o papel de organização social que deve esclarecer espiritualmente seus alunos. Neste enfoque, a Bíblia é considerada a grande fonte de conhecimento, que deve iluminar todas as matérias de estudo,

e inversamente, tais matérias devem ilustrar os princípios bíblicos. Este é o conceito que chamamos de **Educação Perene** que procede de uma cosmovisão cristã, à luz da origem e do destino do homem - de Deus, para Deus.

## CAPÍTULO III – A DIMENSÃO RELIGIOSA NAS

### OBRAS DE WHITE E FREIRE

“A questão está em que pensar autenticamente é perigoso” (FREIRE, 1987b, p. 61).

“É a obra da verdadeira educação desenvolver(...)os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem.” (WHITE, 1968, p. 17).

Há sinais inequívocos de que os assuntos educacionais ocupam um lugar cada vez mais destacado nas agendas da sociedade e dos governantes. Jornais, revistas, televisão e outros veículos de comunicação estão abrindo amplos espaços para abordar e discutir sobre educação. A Igreja Católica elegeu a “Educação a serviço da vida e da esperança” como seu tema da Campanha da Fraternidade de 1998. A Rede Globo realizou em abril (1998), em São Paulo, um seminário subordinado ao tema “Brasil 500 - Como se Muda um País através da Educação”. As editoras Abril e Globo estão colocando no mercado revistas e programa televisivo dedicados ao assunto do ensino e da educação: Revista Nova Escola, e Globo Educação. O Governo Federal está instituindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no ensino básico, está promovendo profundas alterações no ensino médio, e reavaliando o ensino superior e a pós-graduação.

Por ocasião da abertura da acima citada Campanha da Fraternidade, o Papa João Paulo II expressou-se pedindo “uma educação que promova o crescimento e o amadurecimento da pessoa humana em todas as suas dimensões, cuidando também da formação integral para a solidariedade e a cidadania, que combata o analfabetismo e seja promotora da paz e do bem estar social” (PAPA JOÃO PAULO II, 1998).

É evidente que uma educação assim, com propósitos de promover a paz e o bem estar social, não são aspirações recentes da humanidade. O que se assiste hoje é uma retomada destes ideais da educação, que andavam como que “esquecidos” entre nós. Roberto MACEDO (1998) com doutorado em economia por Harward, referindo-se ao processo educacional, diz: “nos aperfeiçoa como seres humanos, aprimora o nosso conhecimento, permite-nos continuar a aprender mais, facilita o convívio com outras pessoas e com a sociedade em geral e faz de nós melhores cidadãos”

Contemporâneo de White, Horace Mann, em 1837, foi designado para dirigir as escolas públicas de Massachusetts, cargo que desempenhou por doze anos (EBY, 1976, p. 481-482), tornando-se depois, presidente do Antioch College, até seu falecimento em 1859 (BAHIMBA, 1981, p. 4). GOOD (1996, p. 176) dá o seguinte testemunho sobre o valor que Mann, já naquela época dava à educação como fator de progresso pessoal e social:

Mann era impulsionado pela convicção de que a educação é o melhor meio para alcançar a prosperidade, segurança, felicidade e salvação. A tarefa que empreendeu não era fácil. Sentia a vocação de fazer um mundo melhor. Não inventou a frase "abrir uma escola é fechar uma cadeia", porém a utilizou amplamente. Não era o único a ter esta convicção. Em 1830 toda a nação ansiava uma nova ordem social e muitos estavam convictos de que a educação era o meio para tal (GOOD, 1966, p. 176).

É emblemático, também, que nos últimos anos, educadores que possuem uma forte formação religiosa exercem influência sobre o pensamento pedagógico brasileiro. Rubem Alves, Dermeval Saviani, Moacir Gadotti, Jamil Curi, José Carlos Libâneo, além do próprio Paulo Freire.

Já mencionamos anteriormente que a partir de meados do século passado, quando White viveu seu mais produtivo momento como oradora e escritora, os Estados Unidos empreenderam um vigoroso esforço de melhoria das condições educacionais na ampla

maioria de seus estados. Assim foi com Mann em Massachusetts, em Connecticut e Rhode Island com Henry Barnard, para citarmos apenas poucos exemplos<sup>1</sup>.

Por sua vez, Freire iniciou sua longa trajetória como educador na década de 60, já neste século. quando o Brasil vivia “um clima de entusiasmo e a esperança de um tempo de liberdade e desenvolvimento” (LYRA, 1996, p. 14). Foi em Angicos, interior do Rio Grande do Norte, que as idéias e o método Paulo Freire foram inicialmente utilizados de forma organizada e sistemática, para alfabetizar adultos. Era 1963. O Programa de alfabetização constituía-se de quarenta horas e as escolas para alfabetizandos eram chamadas de “Círculos de Cultura”, ou simplesmente C. C.. A experiência foi tão bem sucedida que até repórteres do New York Times visitaram Angicos. A aula de número 40 foi ministrada pelo presidente João Goulart, e foi seguida da formatura de aproximadamente trezentas pessoas. Assistindo a tudo estava o General Humberto de Alencar Castelo Branco... O resto é história do Brasil e da educação no Brasil<sup>2</sup>.

Na opinião de Reed e Prevost, o impacto de Freire no que diz respeito à educação cristã, pode ser sentido na introdução de dois vocábulos: “conscientização” e “praxis”. Estas são palavras cada vez mais utilizadas em artigos e livros sobre educação cristã (REED e PREVOST, 1992, p. 355).

Conscientização pode ser definida como “o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência”<sup>3</sup>.

E Reed e Prevost acrescentam: “refletir sobre a realidade sócio-cultural que afeta a vida de

<sup>1</sup> EBY (1976) faz um minucioso relato sobre a construção do sistema escolar norte-americano, deixando claro que foi no século XIX que os Estados Unidos estabeleceram as bases de um sistema educacional que perdura até hoje. Ver sua obra "**História da educação moderna**".

<sup>2</sup> O relato total da experiência de Angicos está descrito na obra de Carlos Lyra: **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**.

<sup>3</sup> Conforme o verbete **conscientização** no Glossário contido em FREIRE (1980, p. 717).

alguém e sobre a sua capacidade de transformar aquela realidade” (RED e PREVOST, 1992 p. 355). Ao falar em praxis, Freire aponta a polaridade existente entre teoria e prática. Ou *Práxis*. A reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho, pode-se denominar com o nome de práxis. É a união entre teoria e prática. Conceito comum no marxismo, que é também chamado filosofia da práxis, designa a reação do homem às suas condições reais de existência, sua capacidade de inserir-se na produção (práxis produtiva) e na transformação da sociedade (práxis revolucionária). Para Paulo Freire, práxis é “a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987b, p. 58).

Uma pedagogia da conscientização, de inspiração freireana, apresenta três dimensões, segundo SCHIPANI (citado por MILLER, 1995, p. 308):

- a) uma dimensão colaborativa e dialógica, num certo contexto comum, no qual pessoas podem trocar histórias e experiências;
- b) os participantes engajados numa reflexão crítica e criativa, visando "problematizar" sua realidade, enquanto;
- c) ativa e concretamente procuram as melhores alternativas e parceiros em busca de uma práxis libertadora.

Uma conscientização assim tão ampla, não apenas reflexiva, mas também ativa e transformadora tem implicações nas estratégias e na metodologia que o educador pretenda utilizar.

O processo e a estrutura de uma educação cristã libertadora podem ter na conscientização um paradigma para a sua praxis.

Gadotti, que é o fundador e atual presidente do Instituto Paulo Freire, São Paulo, tem uma interessante explicação para a religiosidade e a união cristianismo-marxismo que se observa nas suas posições. Afirma Gadotti:

A prática pedagógica à qual Paulo Freire se entregou desde a juventude tem muito a ver com sua religiosidade.

Ele conta que certa vez, ainda muito pequeno, foi aos córregos e aos morros do Recife, nas zonas rurais, impulsionado por "certa intimidade gostosamente petulante com Cristo", e imbuído de uma visão "adocicadamente cristã". Chegando lá, a dramática e desafiante realidade do povo o remeteu a Marx, o que não o impediu de encontrar-se com Cristo nos becos de rua.

Como pensador de esquerda, Paulo Freire acredita que ser cristão não é ser reacionário, e ser marxista não significa ser um burocrata desumano. Os cristãos devem rejeitar a exploração (GADOTTI, 1991, p. 78).

Interessante o círculo acima descrito: a miséria o fez encontrar Marx, mas sua camaradagem com Marx não o levava a romper relações com Cristo. Na revista "Contacto", ano 8, n. 1, p. 43-51, num artigo intitulado "Conscientizar para Libertar", Freire deixa ainda mais clara a sua adesão a Cristo e à Igreja. Diz ele:

Cristianismo é para mim, uma doutrina maravilhosa. Embora digam que sou um líder comunista (...), eu nunca tive a intenção de deixar de ser, de 'estar sendo', católico (porque não apenas sou católico, mas estou sendo-o todos os dias: a condição de ser é estar sendo'). Não senti, até hoje, qualquer necessidade de abandonar a Igreja ou deixar minhas convicções cristãs para dizer o que estou dizendo, ou para ir para o cárcere ou para o exílio. Apenas assumo apaixonadamente, corporalmente, fisicamente, com todo meu ser, uma postura cristã, porque esta me parece, como dizem os chilenos, plenamente revolucionária, plenamente humanista, plenamente libertadora e, por isso mesmo, comprometida, utópica. E esta deve ser, a meu ver, nossa posição: a posição da Igreja que não se esquece de que, por sua própria origem, é chamada a morrer tremendo de frio. Isto é uma utopia, é uma denúncia e um anúncio do compromisso histórico que expressa a coragem no amor (TORRES, 1981, p. 52).

TORRES (1981, p. 37), dedica um capítulo todo para discutir a dimensão religiosa do pensamento freireano. Título do capítulo: "As Raízes Cristãs de Paulo Freire". Ele afirma que existe "em Freire, uma série de conceitos que se referem diretamente à reflexão teológica: esperança, amor, profetismo, utopia, libertação". (TORRES, 1981, p. 37). E outra vez Freire deixa bem clara sua posição cristã, descrita assim por Torres:

Paulo Freire é um homem profundamente religioso. Ele se confessa um judeu-cristão como sua mãe. Mais ou menos aos vinte anos afastou-se da Igreja. Ele explica por quê: "Por causa da distância, que ingenuamente eu não compreendia, entre o compromisso exigido pela vida real e o

compromisso que os padres pregavam nos sermões de domingo, afastei-me da Igreja - jamais de Deus - durante um ano para enorme pesar de minha mãe. Mas retornei a ela, graças principalmente às leituras de Tristão de Atayde, de quem sempre me recordo e por quem conservo uma admiração sem limites” (TORRES, 1981, p. 51).

Em outro artigo intitulado “A voz do biógrafo latino-americano: Uma Biografia Intelectual”, TORRES<sup>4</sup> esclarece ainda mais este pensamento ao afirmar que :

É claro, (...) que sua origem de educador brasileiro foi ideologicamente a de um pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal, cujos representantes são, por exemplo, Tristão de Atayde, no Brasil, ou Emanuel Mounier, na França. Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita foram incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical (GADOTTI, 1996, p. 118).

E ainda o mesmo autor – Torres aponta que “uma das maiores razões, para o sucesso de Freire, foi a relação próxima entre a sua filosofia educacional inicial e o pensamento católico” (TORRES, 1981, p. 118). A explicação para a imbricação entre a concepção dialética de educação e o pensamento cristão católico que Torres detecta em Freire pode ser encontrada no contexto histórico da educação brasileira. Para SAVIANI (citado por TORRES, 1981, p. 121) amparado em Nagle, o Brasil que nos anos 1920 vivia um momento de “entusiasmo pela educação”, a partir de 1930 passa para um outro momento que ele chama de “otimismo pedagógico”. Nos anos 1950 surge “uma espécie de escola nova católica”, com intensa atividade da A.E.C. - Associação de Educadores Católicos (SAVIANI, 1994, p. 35-37). E Saviani lembra que após o Concílio Vaticano II e o Movimento de Educação de Base, a educação católica acaba por manter afinidades com a concepção dialética (SAVIANI, 1994, p. 37).

Tristão de Atayde, pseudônimo de Alceu Amoroso Lima, citado, parágrafos atrás pelo biógrafo C.A. Torres, foi um dos mais influentes pensadores católicos brasileiros a partir dos anos 20, até a década de 80, quando veio a falecer. É a ele que se deve a

penetração das idéias de Jacques Maritain (influência confessa de Freire) no catolicismo brasileiro.

“É sobretudo através de Amoroso Lima que Maritain vem exercendo na renovação cultural do catolicismo brasileiro uma influência profunda e decisiva. A esta influência se deve, em grande parte, a penetração do tomismo nos meios universitários e a irradiação do pensamento neoclássico em diversos setores da cultura” (FRANCA, 1957, p. 367).

A conseqüência de todo este amálgama de idéias e o gradual processo evolutivo do pensamento católico neste país como que desembocou e se traduz nas idéias de Freire, a quem SCHIPANI, acredita um importante papel, com implicações profundas. Diz ele:

... a praxis do próprio Freire - ação e reflexão comprometidas - estimulou o surgimento e desenvolvimento da Teologia da Libertação na América Latina e em outros lugares. Esta dupla contribuição é particularmente significativa para a educação cristã e teológica devido ao rol funcional que a prática pedagógica, a filosofia da educação e a teologia exerceram em relação ao ministério educativo da igreja (SCHIPANI, 1993, p. 23).

Na Bíblia, em Romanos 12:2 lê-se “Não vos conformeis com este século, mas transformai-vos por meio da renovação do vosso entendimento...”. Este texto paulino pressupõe uma postura de não conformismo, numa práxis criadora, transformadora e redentora contínuas. “Esta palavra praxis é como um ato criativo, no qual os seres humanos são re-criados ao mesmo tempo em que re-criam o mundo (...), existir enquanto ser humano equivale a expressar o mundo e transformá-lo” (SCHIPANI, 1993, p. 47).

Em White, a concepção de contínuo crescimento e desenvolvimento também é encontrada. Nos seus dias a palavra conscientização ainda não havia surgido, e ela não a empregou. O mesmo ocorre com práxis. Mas são idéias semelhantes que nos vem à mente quando ela afirma que:

---

<sup>4</sup> Inserido como capítulo na obra “Paulo Freire - uma Biobibliografia”.

Há pura verdade no adágio "Cada homem é o arquiteto do seu próprio destino." Conquanto os pais sejam responsáveis pelo cunho do caráter, bem como pela educação dos filhos e filhas, é ainda verdade que nossa posição e utilidade no mundo dependem, em grande parte, de nosso próprio procedimento.(...)

Existe atualmente necessidade de homens que, como Daniel, realizem e sejam ousados. Coração puro e vigorosa e destemida mão, são coisas necessárias no mundo hoje. É desígnio de Deus que o homem progrida sempre, atingindo cada dia um mais elevado nível na escala da excelência. Ele nos ajudará, se nos buscarmos ajudar a nós mesmos. Nossa esperança de felicidade em dois mundos depende de nosso aperfeiçoamento num deles (WHITE, 1985a, p. 242-243).

“Não devemos apegarmos aos nossos próprios caminhos, nossos próprios planos, nossas próprias idéias: devemos ser transformados pela renovação de nossa mente, para que experimentemos qual seja a boa, agradável e perfeita vontade de Deus” (WHITE, 1990 p. 600).

E ela própria explica qual é a vontade de Deus para o ser humano: “Mais elevado do que o sumo pensamento humano pode atingir, é o ideal de Deus para com Seus filhos (...) À frente do estudante existe aberta a senda de um contínuo progresso” (WHITE, 1968, p. 18). É o que atualmente em círculos acadêmicos, convencionou-se chamar de “educação permanente” ou “educação continuada”, e todavia fiel ao seu quadro referencial - a Bíblia -, White coloca Deus neste, e em todos os outros processos e procedimentos educativos.

Crucial para a compreensão do pensamento freireano é a sua concepção dos diversos níveis da consciência. O nível mais elementar (ou mais baixo) ele chama de consciência intransitiva (SCHIPANI, 1993, p. 23). Neste nível a preocupação das pessoas está em satisfazer suas necessidades mais elementares. Mas há como que uma progressão de níveis. “Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso, e na fanática, uma entrega irracional” (FREIRE, 1979, p. 39). E ele próprio aponta as características das consciências ingênua e crítica:

#### CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA

1. Revela uma certa simplicidade, tendente a um simplismo, na interpretação dos problemas, isto é, encara um desafio de maneira simplista ou com simplicidade. Não se aprofunda na casualidade do próprio fato. Suas conclusões são apressadas, superficiais.
2. Há também uma tendência a considerar que o passado foi melhor. Por exemplo: os pais que se queixam da conduta de seus filhos, comparando-a ao que faziam quando jovens.
3. Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento. Esta tendência pode levar a uma consciência fanática.
4. Subestima o homem simples.
5. É impermeável à investigação. Satisfaz-se com as experiências. Toda concepção científica para ela é um jogo de palavras. Suas explicações são mágicas.
6. É frágil na discussão dos problemas. O ingênuo parte do princípio de que sabe tudo. Pretende ganhar a discussão com argumentações frágeis. É polêmico não pretende esclarecer. Sua discussão é feita mais de emocionalidades que de criticidades: não procura a verdade; trata de impô-la e procurar meios históricos para convencer com suas idéias. É curioso ver como os ouvintes se deixam levar pela manha, pelos gestos e pelo palavreado. Trata de brigar mais, para ganhar mais.
7. Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.
8. Apresenta fortes compreensões mágicas.
9. Diz que a realidade é estática e não mutável.

#### CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA

1. Anseio de profundidade na análise de problemas. Não se satisfaz com as aparências. Pode-se reconhecer desprovida de meios para a análise do problema.
  2. Reconhece que a realidade é mutável.
  3. Substitui situações ou explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade.
  4. Procura verificar ou testar as descobertas. Está sempre disposta às revisões.
  5. Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos. Não somente na captação, mas também na análise e na resposta.
  6. Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.
  7. Repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas.
  8. É indagadora, investiga, força, choca.
  9. Ama o diálogo, nutre-se dele.
  10. Face do novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida que são válidos
- (FREIRE, 1979, p. 39-40).

Para Freire, portanto, a consciência crítica é a força motriz das ações individual e social para a transformação, a libertação. White, por sua vez, escreve muito sobre a necessidade de um intelecto poderoso que liberte as pessoas de serem “refletores” do pensamento alheio, que possam ter um pensamento original e próprio. A idéia de crítica não aparece em White, mas sim a idéia de que cada um deva ter independência no pensar. Ou não é esta a inferência que se faz ao ler que:

Cada ser humano criado à imagem de Deus, é dotado de certa faculdade própria do Criador - a individualidade - faculdade esta de pensar e agir. Os homens nos quais se desenvolve esta faculdade, são os que arrostam responsabilidades, que são os dirigentes nos empreendimentos e que influenciam nos caracteres. É a obra da verdadeira educação desenvolver esta faculdade, adestrar os jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem. Em vez de limitar o seu estudo ao que os homens têm dito ou escrito, sejam os estudantes encaminhados às fontes da verdade, aos vastos campos abertos a pesquisa na Natureza e na revelação. Que contemplem os grandes fatos do dever e do destino e a mente expandir-se-á. Em vez de pusilânimes educados, as instituições de ensino poderão produzir homens fortes para pensar e agir, homens que sejam senhores e não escravos das circunstâncias, homens que possuam amplidão de espírito, clareza de pensamento e coragem nas suas convicções. (WHITE, 1968, p. 17-18)<sup>5</sup>.

No pensamento whiteano, consciência crítica, portanto é a capacidade de aprender a pensar e a decidir por si próprio. É o vigor intelectual, mental, advindo de uma mente que aprendeu a tirar suas próprias conclusões e inferências, a assumir responsabilidades. “O objetivo da disciplina é ensinar à criança o governo de si mesma. Devem ensinar-se-lhe a confiança e direção próprias” (WHITE, 1968, p. 287). Ela é ainda mais enfática ao dizer que o adestramento refere-se à animais, não a seres humanos. Estes devem ser ensinados a ter a sua vontade desenvolvida e fortalecida. “Em cada jovem e criança há poder de, mediante o auxílio de Deus, formar um caráter íntegro e viver uma vida de utilidade” (WHITE, 1968, p. 289). E ela diz ainda que:

“O esforço para se ‘quebrar a vontade’ de uma criança é um erro terrível. Os espíritos são constituídos diferentemente; conquanto a força possa conseguir uma submissão aparente, com muitas crianças o resultado é uma mais decidida rebelião do coração. Mesmo que o pai ou o professor consiga impor sujeição que deseja, o desfecho poderá ser não menos desastroso para a criança. A disciplina de um ser humano que haja atingido os anos da inteligência, deve diferir do ensino de um animal irracional. A este apenas se ensina a submissão a seu dono. Para o irracional, o dono serve de mente, juízo e vontade. Este método, algumas vezes empregado no ensino das crianças, faz delas pouco mais que autônomos. O espírito, a vontade, a consciência, acham-se sob o governo de outro. Não é propósito de Deus que o espírito algum seja dessa maneira dominado. Os que enfraquecem ou destroem a individualidade, assumem uma responsabilidade de que apenas podem resultar males. Enquanto sob a autoridade, as crianças podem assemelhar-se a soldados bem disciplinados, faltando, porém, esse governo, notar-se-á a falta de força e firmeza de caráter. Não tendo nunca aprendido a governar-se, os jovens não admitem restrições a não ser as exigências dos pais ou professor. Removidas estas, não sabem

<sup>5</sup> Observe-se que no inglês a expressão é train: "...to train the youth to be thinkers...", o que seria melhor traduzido como ensinar, instruir e educar, mas também pode ser adestrar; como o texto foi escrito na virada deste século(XX), talvez adestrar seja uma tradução que reflita a mentalidade daquela época.

como fazer uso de sua liberdade, e com freqüência se entregam a condescendência que vêm a ser sua ruína” (WHITE, 1968, p. 288).

Comparando-se, portanto, os pensamentos pedagógicos de Freire e White, é visível que ambos entenderam educação como exercício da liberdade, e um processo de libertação. Ambos vêem no ser humano um ser oprimido. A diferença de postura entre ambos está em quem oprime, em libertar do que, libertar para que.

E isto é plenamente explicável pelo distanciamento histórico e referencial que os separa, e também pelas diferenças de amplitude de objetivos.

As contradições e complementarizações podem ser melhor entendidas ao considerar-se o quadro referencial de cada um deles. Enquanto o referencial de Freire é o epistemológico-dialético, o de White baseia-se no liberalismo-iluminista tão em voga nos meios pensantes norte-americanos da época, se bem que filtrado pelas fortes convicções bíblico-teológicas.

Para Freire, os opressores, seres “violentos” e “desumanizados” (FREIRE, 1987b, p. 30) “falsamente generosos” (FREIRE, 1987b, p. 31), mais interessados em “transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 1987b, p. 60) são aqueles que “governam por violência” e “que ferem a vocação ontológica do homem” (FREIRE, 1987b, p. 42) os que “inauguram o desamor porque apenas se amam” (FREIRE, 1987b, p. 42). E ele explica: “Do ponto de vista filosófico, um ser que ontologicamente é “para si” se “transforma” em “ser para outro” quando, perdendo o direito de decidir, não opta e segue as prescrições de outro ser. Suas relações com este outro são as relações que Hegel chama de “consciência servil para a consciência senhorial” (FREIRE, 1979, p. 55).

Para White, opressora é “a mudança na condição do homem em virtude da entrada do conhecimento do mal” (WHITE, 1968, p. 15), a “desobediência” – “com o pecado a

semelhança divina se deslustrou” (WHITE, 1968, p. 15), já que originalmente “Deus criou o homem à Sua imagem” (WHITE, 1968, p. 15). Este é o oprimido – aquele que desconhece a sua origem – o Criador divino, e o seu destino – a comunhão com Deus. “Encontra-se nesta comunhão a mais elevada educação. É o próprio método de Deus para o desenvolvimento. ‘Une-te, pois, a Ele’ (Jó 22:21), é Sua mensagem à humanidade”. (WHITE, 1968, p. 14). E White justifica:

Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino de sua criação - tal deveria ser a obra da redenção. Esse é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida.

O amor, base da criação e redenção, é o fundamento da educação verdadeira. Isto se evidencia na lei que Deus deu como guia da vida. O primeiro e grande mandamento é "Amarás ao Senhor teu Deus de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todas as tuas forças, e de todo o teu entendimento" (Luc.10:27). Amá-Lo a Ele - Ser infinito e onisciente - de toda a força, entendimento e coração, implica o mais alto desenvolvimento de todas as capacidades. Significa que, no ser todo - corpo, espírito e alma - deve a imagem de Deus ser restaurada (WHITE, 1968 p. 16).

Lendo-se a citação acima, é de se pensar se White não estaria dando as respostas para a colocação abaixo, de Freire:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou? de onde venho? onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.

A educação é uma resposta da finitude da infinitude (FREIRE, 1979, p. 27).

Uma leitura atenta de ambos os autores – Freire e White – revela à saciedade o que os parágrafos anteriores procuraram evidenciar. Um indaga, o outro responde; um apresenta uma idéia, o outro a amplia; a linguagem utilizada por ambos é diversa – White usa uma linguagem repleta de idéias e citações bíblicas; Freire escreve com profundas preocupações antropológicas, e sociais e é exatamente neste ponto que ambos se distanciam: **Deus** é o objeto central do pensamento de White, num enfoque nitidamente

religioso, enquanto que em Freire, o **homem** e o seu contexto é o objeto central de seu pensamento, com forte ênfase política. Ela extrospectiva, como que olhando para fora: o homem a procura de Deus; ele, introspectivo: o homem à procura de si mesmo. Para ela, Deus liberta o homem; para ele, o homem se liberta. Para White, o homem em processo de santificação. Para Freire, o homem em processo de libertação. Mas ambos vêem a educação como meio de alcançar seus objetivos. Diz ela: “No mais alto sentido, a obra da educação e da redenção são uma” (WHITE, 1968, p. 30). Diz ele:

A sua transcendência está também, para nós na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com o seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação. Daí que a Religião - *religare* - que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à Fonte. Que o liberta (FREIRE, 1992a, p .48).

## CAPÍTULO IV – SÍNTESE DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA NAS OBRAS DE FREIRE E WHITE

“A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do que ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com o seu Criador” (FREIRE, 1992a, p. 48).

“O valor do homem é calculado no Céu de acordo com a capacidade do coração de conhecer a Deus. Este conhecimento é a fonte da qual emana todo o poder. Deus criou o homem para que toda faculdade fosse faculdade da mente divina; e sempre procura por a mente humana em associação com a divina” (WHITE, 1986, p. 148).

A teoria e a prática pedagógica são entendidas aqui como sendo a reflexão sistemática e o “estudo das teorias de ensino e de aprendizagem aplicados no processo educativo que se realiza na escola, bem como dos resultados obtidos” (MASETTO, 1992, p. 13). É algo fortemente ligado à prática profissional cotidiana dos professores e que serve de fonte de informação e de inspiração para os mesmos. Tradicionalmente a pedagogia tem apresentado alguns elementos considerados básicos, no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a questão **dos objetivos, do professor, do aluno, do método e da avaliação**.

Maria Rita Neto Sales OLIVEIRA (1988) no seu livro “O Conteúdo da Didática – um discurso da neutralidade científica”<sup>1</sup>, fez uma minuciosa revisão da literatura brasileira sobre didática para destacar a sua evolução, e constatou que os cinco elementos acima elencados tem permanecido inalterados por mais que se altere o referencial teórico.

---

<sup>1</sup> **O conteúdo da didática** - um discurso da neutralidade científica. Editado pela UFMG, originalmente escrito como dissertação de mestrado.

Para Luiz Alves de Matos, que exerceu até a década de 70 profunda influência sobre os professores brasileiros de pedagogia, segundo a análise de Sales Oliveira, a teoria e a prática pedagógica tem como elementos: objetivos, aluno, professor, matéria e método e avaliação (OLIVEIRA, 1988, p.83-88). Os mesmos elementos Sales Oliveira vai apontar nas propostas didáticas de Carl Rogers (citado por OLIVEIRA, 1988, p. 106-111) de B. Skinner (citado por OLIVEIRA, 1988, p.131-136) e no enfoque sistêmico da instrução (OLIVEIRA, 1988, p.161-165).

José Carlos LIBÂNEO (1987) no seu livro “Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico social dos conteúdos”, aborda as diferentes “correntes pedagógicas” que influenciaram e influenciam a prática docente no Brasil. Ele as classifica em dois grandes grupos:

a) Pedagogia liberal: tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva, tecnicista;

b) Pedagogia progressista: libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1987, p. 21).

Para clarificar cada uma destas tendências pedagógicas, ele as analisa, apresentando como cada uma aborda o papel da escola, dos conteúdos, do método, dos pressupostos de aprendizagem e as manifestações na prática escolar (LIBÂNEO, 1987, p. 23-44).

Marcos MASETTO (1994), por sua vez, no seu livro “Didática – a aula como centro”, aborda no mesmo o papel da escola (MASETTO, 1994, p. 19), o processo ensino aprendizagem (MASETTO, 1994, p. 41), as relações professor-aluno (MASETTO, 1994, p. 51), e o planejamento escolar (MASETTO, 1994, p. 85) onde são focalizadas as questões de objetivos, métodos, estratégias e avaliação.

Outra autora ainda, Maria da Graça Nicoletti MIZUKAMI (1986), na sua obra “As abordagens do processo ensino/aprendizagem”, discorre sobre as abordagens tradicional-pedagógica dos pensamentos de Freire e White, esta pesquisadora optou por discutir o que aqui se denomina por: **escola, professor, aluno, metodologia e avaliação**. Esta discussão preparará o caminho para analisar, na parte final desta dissertação, a teoria e a prática pedagógica da instituição de ensino superior protestante na sua expressão adventista. Cada um dos elementos citados será discutido separadamente e na seqüência referida, sempre na ótica inicialmente de Freire e imediatamente a seguir na de White. Inicia-se pelo perfil da **escola**.

## 1 A ESCOLA

### 1.1 Na concepção de Paulo Freire

A concepção freireana da escola é a de um lugar diferente das escolas tradicionais. Ele a chama de “Círculo de Cultura” pois para os adultos a escola tradicional possui ressonâncias infantis ou desagradáveis (FREIRE, Verbete – “Círculo de Cultura”, citado por GADOTTI, 1996, p.713.). Ele pode funcionar em qualquer lugar – “junto a uma árvore, na sala de uma casa, numa fábrica, mas também na escola – onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática, seu trabalho, a realidade local ou nacional, sua vida familiar, etc.” (GADOTTI,1996, p. 713).

A idéia de uma escola assim, muito provavelmente Freire a buscou nas recordações de sua infância: “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das

mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1995a, p. 15). E, descrevendo outra de suas recordações, já agora como educador em São Tomé, na África, ele assim descreve uma de suas experiências com os Círculos de Cultura:

Visitávamos um Círculo numa pequena comunidade pesqueira chamada Monte Mário. Tinha-se como geradora a palavra *bonito*, nome de um peixe, e como codificação um desenho expressivo do povoado, com sua vegetação, as suas casas típicas, com barcos de pesca ao mar e um pescador com um bonito à mão. O grupo de alfabetizandos olhava em silêncio a codificação. Em certo momento, quatro entre eles se levantaram, como se tivessem combinado, e se dirigiram até a parede em que estava fixada a codificação (o desenho do povoado). Observaram a codificação de perto atentamente. Depois dirigiram-se à janela da sala onde estávamos. Olharam o mundo lá fora. Entreolharam-se, olhos vivos, quase surpresos, e, olhando mais uma vez a codificação, disseram: "É Monte Mário. Monte Mário é assim e não sabíamos". Através da codificação, aqueles quatro participantes do Círculo "tomavam distância" do seu mundo e o re-conheciam. Em certo sentido, era como se estivessem "emergindo" do seu mundo, "saindo" dele, para melhor conhecê-lo. No Círculo de Cultura, naquela tarde, estavam tendo uma experiência diferente: "rompiam" a sua "intimidade" estreita com Monte Mário e punham-se diante do pequeno mundo da sua quotidianidade como sujeitos observadores. (FREIRE, 1995a, p. 43-44).

Percebe-se que esta é uma maneira radicalmente nova de concepção de escola, pois as mesmas são, tradicionalmente, “um instrumento para manter o ‘status quo’ ” (FREIRE, 1980, p. 66), são escolas que mascaram a expulsão com o recurso romântico da evasão escolar (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 69), e os alunos descritos como “desistentes, pobres e sem motivação” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 104). Referindo-se ao “currículo oculto” das escolas (FREIRE e MACEDO, 1990, p.70), Freire assim se expressa:

O currículo, no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas. Há, pois, nesse currículo, uma qualidade oculta e que gradativamente fomenta a rebeldia por parte das crianças e adolescentes. Sua rebeldia é uma reação aos elementos agressivos do currículo que atuam contra os alunos e seus interesses.

As autoridades escolares que reprimem esses alunos podem argumentar que estão apenas reagindo à agressividade deles. Na verdade, os alunos estão reagindo a um currículo e a outras condições materiais das escolas que anulam suas histórias, culturas e experiências quotidianas. Os valores da escola atuam em sentido contrário aos interesses desses alunos e tendem a propiciar sua expulsão da escola. É como se o sistema fosse instalado para garantir que eles passem pela escola e a abandonem como analfabetos.

Esse pensamento é típico de muitos educadores bem intencionados que ainda não foram capazes de compreender os mecanismos internos da ideologia dominante que influem desse modo na atmosfera escolar. Devido à rebeldia das crianças e adolescentes que abandonam a escola, ou que são vadios e se recusam a empenhar-se na atividade intelectual predeterminada pelo currículo, esses alunos acabam por recusar-se a compreender a palavra (não a sua palavra é claro, mas as

palavras do currículo). Desse modo, mantêm-se afastados da prática da leitura (FREIRE, 1990 p. 70).

Assim, muitos culpam os próprios alunos pelo abandono da escola, cabendo “a eles a decisão de se querem ou não permanecer e ser bem sucedidos na escola.(...) Quanto mais se nega a natureza política da educação, mais se assume o potencial moral de culpar as vítimas” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 71).

Com os Círculos de Cultura, a prática dialógica, o desenvolvimento de uma consciência crítica, e as estratégias de debates e des-codificação do mundo, os alunos chegam a resultados surpreendentes, como ilustra o exemplo abaixo:

Faço sapatos - disse uma vez um deles - e agora descobri que tenho o mesmo valor que o homem instruído que faz livros.

Amanhã - afirmou outro a propósito de uma discussão sobre o conceito de cultura - vou começar meu trabalho com a cabeça bem alta. Era um varredor de rua que havia descoberto o valor de sua pessoa e a dignidade de seu trabalho (FREIRE, 1980, p. 56).

Paralelamente aos Círculos de Cultura, Freire introduz os Centros de Cultura. Ele assim os diferencia: Os Centros de Cultura,

...eram espaços amplos que abrigavam em si círculos de cultura, bibliotecas populares, representações teatrais, atividades recreativas e esportivas. Os Círculos de Cultura eram espaços em que dialogicamente se ensinava e se aprendia. Em que se conhecia em lugar de se fazer transferência de conhecimento. Em que se produzia conhecimento em lugar da justaposição ou da super- posição de conhecimento feitas pelo educador a ou sobre o educando. Em que se construía novas hipóteses de leitura do mundo (FREIRE, 1994a, p. 155).

Como Secretário de Educação do município de São Paulo, na gestão Luiza Erundina, Freire incentivou em cada escola a existência de um “Conselho Escolar” formado por representantes comunitários, na tentativa de aproximação recíproca entre a escola e a comunidade, e também para dar vez a esta na gestão da educação. E o próprio Freire cita o seguinte exemplo, como resultado desta política, dando voz a uma mãe de aluno:

É bom porque assim em parte a comunidade pode saber como é a escola por dentro, o que se faz com nossos filhos, a utilização do dinheiro. Antes, a comunidade ficava da porta para fora. Somente entrávamos na escola para saber das notas e das reclamações dos nossos filhos. Era só para isso que os pais, antigamente, eram chamados - ou para trazer para as festas um prato preparado (CASTELLS, 1996, p. 60).

Todavia, Freire lembra que isto não foi conseguido sem resistências. “Que é isso?” perguntavam os professores e dirigentes escolares: “Será que vamos ter de suportar suposições e críticas dessa gente ignorante, que não sabe nada de Pedagogia?” (CASTELLS, 1996, p. 60). E ele explica, que tais educadores não eram capazes de perceber que os pais, como “primeiros-educadores”, tinham “muito com que contribuir no sentido do crescimento da escola e que o saber dos professores poderia ajudar os pais a terem uma melhor compreensão dos problemas vividos em casa” (FREIRE, citado CASTELLS, 1996, p. 60). E aqui o diálogo se faz outra vez presente, e que o ranço do autoritarismo não permitia ver: os saberes escolares e as vivências paternas contribuindo mutuamente para o aperfeiçoamento do processo educativo.

## 1.2 Na concepção de Ellen White

Inicia-se lembrando que White especifica sobre a localização do prédio escolar: “Na medida do possível, todas as escolas deveriam situar-se onde a vista possa repousar sobre as cousas da Natureza, em vez de sobre um grupo de casas”. (WHITE, 1975, p. 322) E ela justifica: “A Natureza é um mestre vivo que ensina constantemente”. (WHITE, 1975 p. 322). E amplia este conceito ao afirmar dos benefícios dos alunos e professores trabalharem com a terra:

Seria de grande auxílio na obra educativa se cada escola pudesse ser localizada de tal maneira que proporcionasse aos estudantes terra para cultura e acesso aos campos e matas. Para os fins de recreio aos estudantes, os melhores resultados se alcançarão pela cooperação pessoal do professor. O verdadeiro professor pode comunicar a seus discípulos poucos benefícios tão valiosos como o de sua própria companhia (WHITE, 1968, p. 212).

Além do trabalho com a terra e a agricultura, White chama a atenção para a educação industrial nas escolas. “O ensino manual merece muito mais atenção do que tem recebido(...). Deve-se ministrar instrução em agricultura, manufaturas... Todo jovem ao deixar a escola, deve ter adquirido conhecimento em algum ofício...” (WHITE, 1968, p. 218).

E dentro do espírito pragmático norte-americano, ela lembra ainda que as escolas devem unir o aspecto teórico com o prático nos estudos efetuados. “A educação tirada principalmente dos livros conduz a uma maneira superficial de pensar. O trabalho prático provoca a observação minuciosa e pensamento independente” (WHITE, 1968, p. 220). E não apenas isso, mas também: “Efetuado convenientemente, tende a desenvolver aquela sabedoria prática a que chamamos senso comum. Desenvolve habilidade para planejar e executar, fortalece o ânimo e a perseverança, e exige o exercício do tato e destreza” (WHITE, 1968, p. 220).

A socialização é outro aspecto que ela lembra ao se referir que “aos alunos deve ser ensinado que eles não são átomos independentes, mas que cada um é um fio que se deve unir a outros fios na composição de um tecido” (WHITE, 1976, p. 158). E nos parágrafos seguintes a este, ela descreve o que entende por socialização cristã: o cultivo de traços e hábitos de bondade, companheirismo, interesse e empatia mútuos. Aliás, a disciplina e a ordem também são lembradas, pois: “Em toda escola deve haver os que tenham uma reserva de paciência, e de talento disciplinar, e que cuidem que cada ramo de trabalho seja mantido na mais elevada norma. Devem dar-se lições de asseio, ordem e perfeição. Ensine-se aos estudantes como conservar em perfeita ordem tudo na escola e em redor dela” (WHITE, 1994, p. 211).

Em outros momentos, White se detém a analisar aspectos da estrutura física e material da escola. Um exemplo:

Na ereção dos edificios escolares, em seu mobiliário, bem como em todo aspecto de sua direção, cumpre exercer-se a mais estrita economia. Nossas escolas não devem ser manejadas segundo qualquer plano estreito ou egoísta. Devem assemelhar-se o mais possível a um lar, e ensinarem em todos os aspectos lições corretas de simplicidade, utilidade, economia e parcimônia. (WHITE, 1976, p. 194).

E a seguir ela tece considerações sobre a questão financeira da escola: “Cuidem os dirigentes em todos os pontos para que não haja desnecessária despesa, que venha ocasionar um encargo de dívida à escola” (WHITE, 1976, p. 194). E ainda: “Caso nossas escolas sejam bem orientadas, não se acumularão débitos, e todavia os alunos terão conforto...” (WHITE, 1976, p. 195). E mais enfaticamente:

Importa não acumular dívidas termo após termo. A mais alta espécie de educação que se possa ministrar, é fugir de incorrer em débitos, como evitaríeis a doença. Quando passa ano após ano, e não há sinal de diminuir a dívida, antes aumentando, é preciso fazer um alto. O diretor deve dizer: "Recusamo-nos a prosseguir na direção da escola, a menos que se imagine um sistema eficaz". Seria melhor, muito melhor, fechar a escola até que os dirigentes aprendessem a ciência de administrá-la sobre bases compensadoras (WHITE, 1976, p. 197).

Aos alunos sem recursos, ela lembra que as Igrejas e Associações devem providenciar um fundo de auxílio reembolsável, a ser destinado a alunos promissores, mas sem recursos para custear suas despesas, à semelhança do que ocorreu em 1872 ao abrir-se a primeira Escola Adventista no mundo, em Battle Creek, onde a família White então residia (FREIRE, citado por CASTELLS, 1996, p. 199).

Concluindo:

Freire e White, no que se refere à escola, apresentam, idéias complementares, apesar de partirem de pontos de vista diferentes. Freire fala em escola para alunos alfabetizando e White em escolas para a comunidade adventista. Para Freire a escola (ou Círculo de Cultura) pode funcionar em qualquer lugar onde haja pessoas dispostas a

aprender, inclusive ao ar livre, sob a sombra de uma árvore. White, por sua vez especifica alguns tipos de cuidados que se deveria ter ao localizar e erigir o prédio da escola: fora das cidades, com conforto mas também com economia. Mas a pedagogia dela, conforme já visto nesta dissertação, convida mestres e alunos a saírem das salas de aula para usufruir dos benefícios que um contato maior com a natureza - e a luz solar é um exemplo apenas - e os benefícios que dela advém. Ambos falam (sem todavia White usar esta expressão) no currículo oculto, que consistiria no enriquecimento didático-pedagógico do convívio mutuamente respeitoso e amigável, que necessariamente há de brotar numa convivência assim.

## **2 O PROFESSOR**

### **2.1 Na concepção de Paulo Freire**

No seu livro “Educação e Mudança”, FREIRE (1991) apresenta todo um capítulo (o primeiro) ao “Compromisso do profissional com a sociedade”. Ele assim se expressa:

Não devo julgar-me, como profissional, "habitante" de um mundo estranho; mundo de técnicos e especialistas dos demais, donos da verdade, proprietários do saber, que devem ser doados aos "ignorantes e incapazes". Habitantes de um gueto, de onde saio messianicamente para salvar os "perdidos", que estão fora. Se procedo assim, não me comprometo verdadeiramente como profissional nem como homem. Simplesmente me alieno (FREIRE, 1993, p. 20-21).

Se esta afirmação é válida para os profissionais em geral, também o é para os professores em particular. Mas Freire continua:

Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis - ação e reflexão sobre a realidade - inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado

cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos (FREIRE, 1991, p. 21).

Temos aqui portanto as características primeiras de um educador segundo a concepção freireana: inserido na realidade, preocupado com o ser humano, comprometido, em constante aperfeiçoamento. A este rol pode-se acrescentar ainda o espírito democrático, pois Paulo Freire lembra que “se nossa opção é democrática e se somos coerentes com ela, de tal maneira que nossa prática não contradiga nosso discurso, não nos é possível fazer uma série de coisas que não é pouco freqüente encontrarmos realizadas em quem se proclama progressista” (CASTELLS, 1996, p. 56-57).

Vejamos algumas dessas “coisas”:

1. Não levar em consideração o conhecimento feito de experiência com o qual o educando chega à escola, não valorizando quase em nada o conhecimento acumulado, chamado a-científico, do qual é possuidor.
2. Tomar ao educando como objeto da prática educativa da qual ele é um dos sujeitos. Desta maneira, o educando é somente incidência de sua ação de ensinar. A ele, como sujeito, corresponde ensinar, dizer, transferir pacotes de conhecimento ao educando; cabe a este, docilmente, receber agradecido o pacote e memorizá-lo.  
Ao educador democrata, em troca, corresponde, também, ensinar, porém para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo fazer possível que os educandos, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando do significado profundo do objeto, já que somente através da sua apreensão podem aprendê-lo.  
Ensinar e aprender são, para o educador progressista coerente, momentos do processo maior de conhecer, e por isso incluem busca, viva curiosidade, equívocos, acerto, erro, serenidade, rigor, sofrimento, tenacidade, bem como satisfação, prazer e alegria.
3. Alardear aos quatro ventos que quem pensa de maneira diferente, quer dizer, quem respeita o saber com o qual o educando chega à escola, não para estar dando voltas em torno dele, senão para ir além dele mesmo, é populista, liderista e anárquico.
4. Defender a estreita visão da escola como um espaço exclusivo de “lições que devem ser ensinadas e lições que devem ser aprendidas”, pelo qual deve estar imunizada (a escola) das lutas, dos conflitos, que se dão “longe dela”, no mundo distante. A escola, no fundo, não é o sindicato...
5. Hipertrofiar sua autoridade até o ponto que afogue as liberdades dos educandos, e, se estas se revelam, a solução está no reforço do autoritarismo.
6. Assumir constantemente posicionamentos intolerantes nos quais é impossível a convivência com posicionamentos diferentes.  
A intolerância é sectária, acrítica, castradora. O intolerante se sente dono da verdade, que lhe pertence.

Não é possível crescer na intolerância. O educador coerentemente progressista sabe que estar demasiado seguro de suas certezas pode levá-lo a considerar que além delas não existe salvação.

O intolerante é autoritário e messiânico. Por isso mesmo em nada ajuda ao desenvolvimento da democracia.

7. Elaborar "pacotes" de conhecimentos sob o pretexto da melhoria qualitativa da educação, aos quais são acrescentados manuais e guias destinados aos professores para a utilização dos pacotes (CASTELLS, 1996, p. 56-57).

Uma ação docente assim transpira autoritarismo, um “remendo de democracia”; um professor democrático, altamente qualificado, analisa a sua prática, critica-a, re-orienta-a em busca da praxis coerente entre o pensar e o fazer.

Na obra – *Conscientização*<sup>2</sup> (FREIRE, 1980) pode-se encontrar extratos sobre os temas mais importantes do pensamento de Freire, ente eles o conceito de “educação bancária”, afirmando que nesta concepção “a existência do professor é justificada pela ignorância do aluno” (FREIRE, 1980, p. 79) e que:

- a) o professor ensina, os alunos são ensinados;
  - b) o professor sabe tudo, os alunos nada sabem;
  - c) o professor pensa para si e para os estudantes;
  - d) o professor fala e os alunos escutam;
  - e) o professor estabelece a disciplina e os alunos são disciplinados;
  - f) o professor escolhe, impõe sua opção, os alunos submetem-se;
  - g) o professor atua e os alunos têm a ilusão de atuar graças à ação do professor;
  - h) o professor escolhe o conteúdo do programa e os alunos - que não foram consultados - adaptam-se;
  - i) o professor confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, que ele opõe à liberdade dos alunos;
  - j) o professor é sujeito do processo de formação enquanto que os alunos são simples objetos dele
- (FREIRE, 1980, p. 79-80).

A “concepção bancária” da prática pedagógica, ele descreve os professores como que vão “enchendo”, via memorização, as “vasilhas” dos alunos, que recebem tais depósitos, guardando-os e arquivando-os. Numa visão assim, o saber é uma doação daqueles que se julgam sábios àqueles que nada sabem (FREIRE, 1987b, p. 48).

Por outro lado, há o “educador humanista revolucionário” (FREIRE, 1980, p. 80), cuja práxis revela a “educação problematizadora” (FREIRE, 1980, p. 82). Para este educador: “Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura de mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles” (FREIRE, 1980, p. 80).

Há relações recíprocas entre o ensinar e o aprender. Freire lembra que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25). E ele diz mais: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 1997, p. 26).

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire deixa muito bem descrito que:

*Não há docência sem discência*

Ensinar exige rigorosidade metódica

Ensinar exige pesquisa

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos

Ensinar exige criticidade

Ensinar exige estética e ética

Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação

Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural

*Ensinar não é transferir conhecimento*

Ensinar exige consciência do inacabamento

Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado

Ensinar exige respeito à autonomia do ser educado

Ensinar exige bom senso

Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores

Ensinar exige apreensão da realidade

Ensinar exige alegria e esperança

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível

Ensinar exige curiosidade

---

<sup>2</sup> Obra preparada pelo INODEP (Institut Oecuménique au Service du Développement des Peuples), e editada pela Moraes.

*Ensinar é uma especificidade humana*

Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade

Ensinar exige comprometimento

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo

Ensinar exige liberdade e autoridade

Ensinar exige tomada consciente de decisões

Ensinar exige saber escutar

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo

Ensinar exige querer bem aos educandos

(FREIRE, 1997, p. 7-9).

Em suma, Freire nesta “listagem” reflete e faz refletir a respeito dos saberes necessários à prática educativa-crítica fundamentados numa ética pedagógica que envolve, entre outros aspectos, a alegria, a esperança, a liberdade, a curiosidade, o respeito, a aceitação, a reflexão. Mais do que valores, ou virtudes, estas são condições de trabalho que refletem uma concepção de mundo e de práxis pedagógica.

## 2.2 Na concepção de Ellen White

“Ao professor é confiada importantíssima obra – obra para a qual ele não deve entrar sem cuidadoso e completo preparo. Cumpre-lhe sentir a santidade de sua vocação, e a ela entregar-se com zelo e dedicação” (WHITE, 1994, p. 229).

“A mais bela obra já empreendida por homens e mulheres é lidar com espíritos jovens” (WHITE, 1976, p. 1).

Pelos dois pensamentos acima, já é possível detectar-se a importância que White reserva para a figura do professor. E ela é minuciosa ao descrever os atributos desejáveis aos que encaram as salas de aula e o processo educativo. “Ninguém que lida com jovens deve ser de coração duro, e sim afetuoso, terno, compassivo, cortês, cativante e sociável;

deve saber, no entanto, que precisam ser feitas repreensões, sendo até mesmo necessário proferir graves censuras para eliminar algum mau procedimento” (WHITE, 1975, p. 456).

Esta maneira de educar só é possível se o professor manifestar a disposição de estar com o aluno, oferecer-lhe a sua companhia, em sala e fora dela. “O verdadeiro professor pode comunicar a seus discípulos poucos benefícios tão valiosos como o da sua própria companhia” (WHITE, 1968, p. 212). Isto fortalece os laços recíprocos de simpatia, respeito e afeto. A aula transmite os conhecimentos científicos; o estar juntos, transmite bondade, zelo simpatia, preocupação com o bem estar físico e espiritual do aluno.

Uma disposição assim não permitirá ao professor contentar-se com um trabalho superficial ou alimentar pensamentos confusos, espírito indolente e memória não cultivada. Tato, habilidade, paciência, firmeza serão conseqüências visíveis do professor que aprendeu a governar-se a si mesmo. Isto fica visível na citação seguinte onde ela aborda uma questão altamente interessante e profunda, a qual poder-se-ia classificar de “a pedagogia do silêncio”. Diz ela:

Quando um pai ou professor se torna impaciente e está em perigo de falar imprudentemente, fique em silêncio. Há um maravilhoso poder do silêncio(...) O professor deve esperar encontrar disposições perversas e corações rebeldes. Mas ao tratar com eles nunca deve esquecer-se que ele mesmo foi criança, necessitando de disciplina. Mesmo agora, com todas as vantagens da idade, educação e experiência, muitas vezes erra, e necessita de misericórdia e perdão. Tratando com os jovens, deve ter em vista que está a tratar com os que tem inclinação para o mal, idênticas as suas próprias. Com o aluno obtuso deve conduzir-se pacientemente, não censurando sua ignorância, mas aproveitando toda oportunidade para o animar. Com alunos sensíveis e nervosos, deve tratar muito brandamente. O senso de suas próprias imperfeições deve levá-lo constantemente a manifestar simpatia e clemência para com os que também estão lutando com dificuldades (WHITE, 1968, p. 292).

E fiel ao seu quadro referencial bíblico/cristão, White lembra que “Jesus nos trata muito melhor que merecemos; e assim como nos tem tratado devemos tratar aos outros. Não se justifica o procedimento de nenhum pai ou professor que seja diverso daquele que o

Salvador seguiria, sob idênticas circunstâncias” (WHITE, 1968, p. 295). E nós acrescentaríamos: não seria o caso de se perguntar: “Em seus passos, que faria Jesus?”.

Um professor, na concepção whiteana deve

(...) ter uma educação mais compreensiva do que se pode obter pelo estudo dos livros. Deve possuir não somente força mas também largueza de espírito, deve não só ser dotado de uma alma sã, mas também um coração grande. (...) Ordem, perfeição, pontualidade, governo de si mesmo, temperamento jovial, uniformidade de disposição, sacrifício próprio, integridade e cortesia, são requisitos essenciais (WHITE, 1968, p. 277).

Um corolário do pensamento acima é que, tão importante quanto sua formação acadêmica e profissional, é a qualidade do serviço que executa, e as normas que observa em sua vida diária, bem como em sua conduta na escola. A dignidade moral nos relacionamentos sociais e profissionais, a posição firme e isenta de dúvidas em questões tão atuais como, o aborto, os métodos contraceptivos, as drogas, indicarão aos seus alunos a sua firmeza de princípios. Os valores a serem apresentados pelo seu exemplo e pelos seus preceitos testemunharão que é possível ser culto e cristão simultaneamente, ser um bom profissional e um bom filho de Deus ao mesmo tempo. E isto não passará despercebido pelos seus alunos, em classe ou fora dela.

“O verdadeiro professor não se contenta com pensamentos obtusos, espírito indolente ou memória inculta. Procura constantemente consecuições mais elevadas e melhores métodos. Sua vida é de contínuo crescimento. No trabalho de um professor nestas condições, há uma frescura e poder vivificador que despertam e inspiram seus alunos” (WHITE, 1968, p. 278-279).

“O professor que disto se empenha não terá a impressão de que seu trabalho está completo ao terminar a rotina diária das lições dadas...Ele levará estas crianças e jovens em seu coração.(...) Não poupará esforços afim de atingir a mais elevada norma de excelência.

Tudo que deseja que seus discípulos se tornem, ele mesmo se esforçará por ser” (WHITE, 1968, p. 281).

E, coerentemente com a posição de Freire e ainda segundo sua ótica bíblico-cristã, White lembra que o educador deve buscar permanentemente se aperfeiçoar e atualizar seus conhecimentos e que aprenda enquanto ensina, pois o professor deve ser “alguém que seja apto a ensinar e como consagrado servo de Cristo, cresça em conhecimento enquanto transmite instrução” (WHITE, 1994, p. 143).

Um outro aspecto que ela lembra e ressalta é o que se refere à disciplina estudantil.

Senão, vejamos:

O educador prudente, ao tratar com seus discípulos, procurará promover a confiança e fortalecer o sentimento de honra. As crianças e jovens são beneficiados se se deposita neles a confiança. Muitos, mesmo dentre os pequeninos, têm um elevado senso de honra; todos desejam ser tratados com confiança e respeito, e eles tem direito a isso. Deve-se ter cuidado de que eles não pressintam não poderem sair ou entrar sem ser vigiados. A suspeita desmoraliza, produzindo os mesmos males que procura evitar. Ao invés de vigiar continuamente, como se estivessem a suspeitar mal, os professores que se acham em contato com seus discípulos discernirão a operação da mente irrequieta, e porão em atividade influências que contrabalançarão o mal. Levai os jovens a sentir que eles merecem confiança, e pouco haverá que não procurarão mostrar-se dignos dessa confiança.

Sob o mesmo princípio é melhor pedir do que ordenar; aquele a quem assim nos dirigimos tem oportunidade de se mostrar leal aos princípios retos. Sua obediência é o resultado da escolha em vez de o ser da coação.

As regras que governam a sala de aulas devem quanto possível representar a voz da escola. Todo princípio nelas envolvido deve ser posto diante do estudante de tal maneira que ele possa convencer-se de sua justiça. Assim ele sentirá a responsabilidade de fazer com que as regras que ele próprio ajudou a formular, sejam obedecidas.

As regras devem ser poucas e bem consideradas; e uma vez feitas, cumpre que sejam executadas. (WHITE, 1968, p. 289-290).

Há que se ressaltar a preocupação que se infere dessas declarações, e que se nota ao longo dos escritos de White, e que a disciplina a ser buscada é aquela que vem de dentro para fora, a auto-disciplina, o auto-governo. Quanto a isto, os esforços docentes devem objetivar o domínio próprio e a lucidez e clareza no pensar. E ela lembra alguns preceitos básicos:

- a) não tornar públicas as falhas dos alunos (WHITE, 1968, p. 293);

- b) não censurar freqüentemente. “A censura contínua confunde mas não reforma”  
(WHITE, 1968, p. 291)
- c) não esquecer que ele, professor também foi criança, e que mesmo agora com todas as vantagens da maturidade, ainda erra.(WHITE, 1968, p. 292).

Portanto, o professor, para atuar com êxito,

(...) deve ter a simpatia e intuição que o habilitem a descobrir a causa das faltas e erros manifestos em seus discípulos. Deve ter também o tato e habilidade, a paciência e firmeza, que o habilitem a comunicar a cada qual o auxílio necessitado: ao vacilante e comodista, uma animação e assistência que sejam um estímulo ao esforço; ao desanimado, simpatia e apreciação que criem confiança e assim inspirem diligência.

Os professores muitas vezes deixam de entrar suficientemente em relação social com seus alunos. Manifestam pouca simpatia e ternura, e demasiada dignidade de um juiz austero. Conquanto o professor tenha de ser firme e decidido, não deve ser **opressor** e ditatorial. Ser áspero e severo, ficar longe de seus discípulos, ou tratá-los indiferentemente, corresponde a fechar a passagem pela qual poderia infligir neles para o bem (WHITE, 1968, p. 280).

Nota-se aqui aqui, que entre White e Freire, há Como que coincidência de vocabulário – veja-se a expressão opressor na citação acima. Mas ela lembra que a um professor assim, “(...) cabe o privilégio de colher cada dia os resultados visíveis de seu paciente e perseverante serviço de amor. É lhe dado observar o desenvolvimento das tenras plantas quando brotam, florescem e dão o fruto da ordem, da pontualidade, fidelidade, integridade, da verdadeira nobreza de caráter” (WHITE, 1991, p. 104).

E ainda e mais uma vez em consonância com Freire, White afirma que “se sois chamados a servir como professor, sois chamado a ser também um discípulo.(...) É nobre ensinar; bem aventurada coisa é aprender” (WHITE, 1994, p. 199-200).

Contudo, enquanto em Paulo Freire o professor é um “animador” do diálogo e o aprendizado ocorre na busca comum de professor e aluno, do conhecimento, para White o professor é o centro do processo educativo.

Concluindo:

De todos os cinco elementos que aqui se estão analisando, aquele no qual Freire e White mais detiveram suas atenções, foi o perfil humano e profissional do docente. As qualidades que habilitam alguém a enfrentar o processo ensino/aprendizagem no papel de professor, ocupam muitas páginas dos livros de ambos, e que aqui foi descrito é uma tentativa de síntese. Freire coloca sua ênfase num professor democrático, dialógico, não apenas “ensinante”, mas também aprendiz.

White, dá ênfase à questão do exemplo e da coerência entre o discurso e a prática, lembrando que o mestre deve educar por “preceito e por exemplo”. Aliás esta é uma expressão recorrente em seus escritos dirigidos não apenas a professores, mas também a pais. Se o professor deve ser o exemplo para seus alunos, Cristo é apresentado como o exemplo e o modelo dos professores que atuarão em escolas adventistas. Semelhantemente, Freire em seu último livro “Pedagogia da Autonomia” enfatiza que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo dando a isto o nome de prática testemunhal.

Freire apresenta que a ação docente deve fugir do estilo “bancário” de ensinar, e White lembra que a pedagogia de Jesus deve ser buscada e seguida. Freire afirma que ao aluno deve ser ensinado a ler o mundo, e White lembra que a educação transcende os limites da vida e que a ação docente deve visar a eternidade.

### 3 O ALUNO

#### 3.1 Na concepção de Paulo Freire

Para Freire, o importante é que o estudante perceba que **o ato de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo** (FREIRE, 1991, p. 95). É a unidade dialética da alegria/seriedade do ato de aprender. “Diria à juventude... que, entregando-se à aventura dessa escola séria, rigorosa, alegre, jamais prescindida do ato sério de estudar, que jamais confunda esta alegria com a alegria fácil do não-fazer...” (FREIRE, 1991, p. 94-95). E o exercício dialético continua, quando Freire afirma que não se deve afrouxar, ou deixar a criança apenas na alegria, no lúdico. “Saber é um processo difícil, realmente, mas é preciso que a criança perceba que, por ser difícil, o próprio processo de estudar se torna bonito” (FREIRE, 1991, p. 95). Fica claro aqui a influência, aliás confessada, que Freire recebe de Snyders que teve seu livro “Alunos Felizes” (FREIRE, citado por SNYDERS, 1995) prefaciado por ele na sua tradução para o português. Neste prefácio ele expõe a idéia de que:

Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, aprofundar a mudança (SNYDERS, 1993, p. 9).

Num de seus últimos livros – “À Sombra desta Mangueira” (FREIRE, 1995) ele retoma a relação entre seriedade e alegria coexistindo na figura do aluno e no ato de aprender. O que possibilita isto é a democracia e a liberdade, sem autoritarismo e sem licenciosidade (FREIRE, 1995, p.72), mas com uma práxis coerente e democrática (FREIRE, 1995, p.73).

Outra característica importante na pedagogia de Freire, e nos relacionamentos professor-aluno é a curiosidade. Isso fica evidente em outro livro seu em parceria com Antonio Faundez – “Por uma Pedagogia da Pergunta” (FREIRE e FAUNDEZ, 1985). No acima citado “À sombra desta mangueira” este assunto também é desdobrado e é onde esclarece que só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade, e que a educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo (FREIRE, 1995b, p. 19). E ainda: “A curiosidade epistemológica” ajuda o aluno a “reconhecer-se como **arquiteto** de sua própria prática cognoscitiva”, e é “indispensável à produção do conhecimento” (FREIRE, 1997, p.140-141).

O educando, ao vir para o encontro educativo com o professor já traz um saber acumulado, uma leitura do mundo. “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus conhecimentos” (FREIRE, 1997, p. 139). E neste clima de respeito recíproco, onde quem ensina aprende, e quem aprende ensina, onde a atividade docente e discente não se separam, ele lembra mais uma vez que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1997, p. 160). Nesta ótica, o educador deve ajudar o educando a envolver-se no próprio processo de planejamento da educação, a pensar criticamente sobre a direção e os sonhos da educação, e dela participar (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 87) O resultado dessa postura serão alunos emancipados (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 86), que não apenas saibam ler as letras e o mundo, mas que atuam para transformá-lo.

Ao mesmo tempo em que prega que ficou para trás aquela monotonia tradicionalista do professor que tudo sabe e do aluno que nada sabe, Freire acentua que ambos não são a mesma coisa. “Mais uma vez, esta é uma questão política. Para mim, é

também ideológica. A diferença entre o educador e o aluno é um fenômeno que envolve certa tensão permanente que, afinal de contas, é a mesma tensão que existe entre teoria e prática, entre autoridade e liberdade e, talvez, entre ontem e hoje” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 111).

O aluno, portanto, é aquele ser pensante, crítico, capaz de criar, de recriar, de decidir, de optar, de expressar-se, de codificar, de des-codificar a realidade que o cerca.

### **3.2 Na concepção de Ellen White**

Na vida escolar dos estudantes, deve estar presente o contentamento e a alegria, a tranqüilidade, a paz, a sinceridade, a fidelidade (WHITE, 1994, p. 98). A alegria, para White, é valiosa para dar vigor à mente, saúde e energia ao corpo (WHITE, 1990, p. 17). “A fim de que tenhamos saúde perfeita nosso coração deve estar cheio de esperança, amor e alegria” (WHITE, 1990, p. 403).

Isso será possível mediante a observância às leis da saúde, que governam o nosso organismo. “Deus as escreveu sobre cada nervo, músculo ou fibra do corpo” (WHITE, 1968, p. 196). Estudar-se-ão os princípios de higiene, noções de fisiologia, o funcionamento dos diversos mecanismos do corpo. Bons hábitos de postura, de asseio e educação manual – tudo isto será desenvolvido. O aluno aprenderá o valor do trabalho útil e desinteressado. Estarão conscientes dos benefícios dos exercícios, do ar livre, dos efeitos da luz solar, do ar puro, da água, dos hábitos alimentares corretos, da abstenção do álcool, fumo e outras drogas. Aprenderão que a verdadeira ecologia começa em seu próprio corpo. “Sejam os alunos impressionados com o conceito de que o corpo é um templo em que Deus deseja

habitar; que deve ser conservado puro, como a habitação de pensamentos elevados e nobres” (WHITE, 1968, p. 201).

O aluno na concepção de White, terá sempre em mente que

desde que o espírito e a alma encontram expressão mediante o corpo, tanto o vigor mental como o espiritual, dependem em grande parte da força e atividades físicas. O que quer que promova a saúde física, promoverá o desenvolvimento de um espírito robusto e um caráter bem equilibrado. Sem saúde ninguém pode compreender distintamente suas obrigações, ou completamente cumpri-las para consigo mesmo, seus semelhantes ou seu Criador. Portanto, a saúde deve ser tão fielmente conservada como o caráter (WHITE, 1968, p. 195).

Numa época como a atual em que se observa na sociedade um verdadeiro culto ao corpo, os alunos em geral, e das escolas adventistas em particular, deverão aprender sobre as relações íntimas existentes entre o corpo e a mente. “Tudo quanto prejudica a saúde, não somente diminui o vigor físico, como tende a enfraquecer as faculdades mentais e morais. (...) O corpo deve ser posto em sujeição às faculdades mais altas do ser. As paixões devem ser confrontadas pela vontade que, por sua vez, deve ela mesma estar sob o controle de Deus” (WHITE, 1990, p. 406).

A mente a ser educada assim, os hábitos e as virtudes a serem assim desenvolvidas serão para o aluno um capital extremamente valioso. “Pense e diga cada aluno: Eu estudo e trabalho para a eternidade” (WHITE, 1975, P. 229). Encontra-se aqui uma nova dimensão tempo para os alunos - o imediatismo cede lugar para a preocupação com a eternidade.

Os conhecimentos a serem adquiridos por eles, a ciência a ser buscada, também devem sê-lo nos parâmetros da eternidade. “Fui instruída a dizer aos alunos: Elevai-vos na busca de conhecimento acima da norma estabelecida pelo mundo, segui por onde Jesus tem guiado” (WHITE, 1994, p. 402)

Outra lição a ser desenvolvida e que nos remete a Sócrates, é que “grande conhecimento é conhecer-se a si mesmo. O verdadeiro conhecimento de si próprio, induz a

uma humildade que abrirá o caminho para que o Senhor desenvolva o espírito, molde e discipline o caráter” (WHITE, 1994, p. 419).

A conseqüência natural de uma aprendizagem assim é que o aluno reconhecerá que a ciência, a literatura, as artes em geral só terão sua razão de ser se estiverem em harmonia com Aquele em quem se centraliza a vida eterna. Todo o verdadeiro saber Dele deriva, a Ele deve conduzir. E o aluno deverá conscientizar-se disso.

Todo o saber e desenvolvimento real tem sua fonte no conhecimento de Deus. Para onde quer que nos volvamos, seja para o mundo físico, intelectual ou espiritual, no que quer que contemplemos, afora a mancha do pecado, revela-se este conhecimento. Qualquer que seja o ramo da investigação a que procedamos com um sincero propósito de chegar à verdade, somos postos em contato com a Inteligência invisível e poderosa que opera em tudo e através de tudo. A mente humana é colocada em comunhão com a mente divina, o finito com o Infinito (WHITE, 1968, p. 14).

Finalmente White lembra que “os estudantes devem sentir sua responsabilidade na questão de tornar sua vida escolar um sucesso” (WHITE, 1975, p. 197). E ainda, que “a vida é um problema que devemos resolver individualmente por nós mesmos. Ninguém pode formar um caráter para outrem” (WHITE, 1975, p. 197). Ela própria descreve o que vem a ser o caráter a ser desenvolvido pelos estudantes acima descritos:

“Cristo, que une a Terra e o Céu, é a escada. A base está plantada firmemente na Terra em Sua humanidade; o topo em sua extremidade final alcança o trono de Deus em Sua divindade. (...) A fé, a virtude, o conhecimento, o domínio-próprio, a perseverança, a piedade, a fraternidade e o amor são degraus desta escada. Todas essas graças devem ser vistas no caráter cristão” (WHITE, 1976, p. 133).

Em resumo “cada um deve decidir não ser um aluno de segunda categoria, nem deixar que outros pensem por ele” (WHITE, 194, p. 499).

Concluindo:

Viu-se acima que, para Freire, o aluno deve encarar com seriedade, alegria e curiosidade o ato de aprender. Ao chegar à sala de aulas, ele já traz uma bagagem de saberes adquiridos pela sua experiência vivida, e que deve ser valorizada e aproveitada no percurso escolar. O aluno para ele, é um ser com potenciais de expressão, de crítica, de leitura do mundo, de libertação, que precisa ser elaborada e liberando-o, para tornar-se mais e mais capaz de criticar, criar e recriar o mundo. A emancipação, a participação política, a libertação serão não apenas o resultado final do processo, mas algo a ser conquistado diariamente, tanto por oprimidos quanto por opressores, já que estes últimos também são criaturas ainda não libertas.

Por sua vez, White como que numa tentativa didática de ser abrangente, discorre sobre o desenvolvimento e a educação de várias dimensões do aluno - física, mental, moral e espiritual. Para cada uma destas dimensões ela apresenta lembranças, diretrizes, conselho, não permitindo em nenhum momento que o leitor esqueça que o aluno é uma unidade integral, e que o processo educativo deve ser equilibrado e harmônico, para atingi-lo em todas as dimensões.

Na página 117, White refere-se a alunos promissores que deveriam ser auxiliados financeiramente. Cabe aqui, num exercício imaginativo, o que Freire pensaria de tal sugestão, já que surge o confronto – todos os alunos x alunos promissores. Tal “auxílio” não deixaria ainda mais evidente a polaridade – opressor x oprimido? Não seria uma “dáviva” fruto da “generosidade” de quem tem mais? Ao longo de várias citações de Freire já elencadas nesta Dissertação, fica evidente seu compromisso com todos os sujeitos e não apenas com os mais promissores.

Outra diferença essencial entre os autores estudados, e que nos remete diretamente ao aluno do ensino superior em particular, e a qualquer aluno em geral, é que

Freire o situa num contexto histórico-social-cultural e econômico. É um aluno de existência claramente delineada. O aluno descrito por White é alguém atemporal, como que fora do mundo e até de si mesmo, já que é decrito mais como paciente que agente de sua própria educação. É um aluno que não assume, mas sofre o processo educativo. Sem dúvida, esta é uma questão a ser amplamente debatida nos diversos cursos de Licenciatura nas Universidades.

## 4 A METODOLOGIA

### 4.1 Na concepção de Paulo Freire

Um dos seus pilares metodológicos é o diálogo. Este não é visto como uma "técnica" e nem como uma "tática", para fazer dos alunos, amigos pois em assim sendo, o diálogo seria manipulativo. "Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos" (FREIRE e SHOR, 1992, p. 122). Assim sendo, "o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo" (FREIRE e SHOR, 1992, p. 124). Não é uma transferência estática de quem sabe, como algo do qual o professor tem posse mas "uma aproximação dinâmica na direção do objeto" (FREIRE e SHOR, 1992, p. 124). Mas, Freire faz algumas observações sobre o papel do professor neste diálogo horizontal, democrático.

Primeiro, "isso não quer dizer que o educador renuncie ao que sabe" (FREIRE e SHOR, 1992, p. 126). Isso seria uma mentira, uma hipocrisia. "Ao contrário, ele tem de

mostrar sua competência aos alunos” (FREIRE e SHOR, 1992, p. 126). Em segundo lugar, “o diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. Esses fatores condicionantes criam uma tensão para alcançar os objetivos que estabelecemos para a educação dialógica. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos” (FREIRE e SHOR, 1992, p. 127).

Em terceiro lugar, no “diálogo tem-se o direito de permanecer em silêncio! No entanto, não se tem o direito de usar mal sua participação no desenvolvimento do exercício comum” (FREIRE e SHOR, 1992, p. 127). Por outro lado se “alguém tenta sabotar o processo, precisamente porque a aula é dialógica e lhe dá a possibilidade de intervir, deve ser punido (...) deve ser proibido de abusar da abertura da aula ou de interferir com os outros alunos e o professor” (FREIRE e SHOR, 1992, p. 128).

Outros aspectos que Freire destaca são:

A criatividade precisa ser estimulada, não só no nível de individualidade do aluno, mas também no nível de sua individualidade num contexto social. Em vez de sufocar esse ímpeto de curiosidade, os educadores deveriam estimular o arriscar-se, sem o qual não existe criatividade. Em vez de reforçar as repetições puramente mecânicas de frases e de listas de fatos ou acontecimentos, os educadores deveriam estimular os alunos a duvidar.

As escolas não deveriam jamais impor certezas absolutas aos alunos. Deveriam estimular a certeza de nunca estar certo o bastante, método essencial para a pedagogia crítica. Os educadores deveriam também estimular as possibilidades de expressão, a capacidade de correr risco. Deveriam desafiar os alunos a discorrer sobre o mundo. Os educadores jamais deveriam negar a importância da tecnologia, mas não deveriam reduzir a aprendizagem a uma compreensão tecnológica do mundo (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 39).

Freire sugere aqui a substituição da memorização pela criatividade, e estimula o desafio como forma de buscar o novo, o insuspeitado. E a terminologia deve ser usada não como um fim em si mesma, para não incutir nos alunos uma cosmovisão tecnológica.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire faz impressionante paralelo entre o amor e o diálogo, já que para ele é impossível dialogar se não há um profundo amor ao mundo e aos homens E acrescenta:

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de quem a *pronuncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não tem humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Não há também diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo (...)

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo ao outro é consequência óbvia. Seria uma contradição ser amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos (FREIRE, 1987b, p. 80-81).

Como prioritariamente, Freire escreveu sobre alfabetização de adultos, um dos pontos que ele destaca é que não é possível desvincular a leitura da palavra da leitura do mundo, já que “a leitura do mundo precede mesmo a leitura da palavra. Os alfabetizandos precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 39). Evidencia-se aqui a alfabetização crítica, “sobretudo uma pós-alfabetização, não pode deixar de lado as relações entre o econômico, o cultural, o político, e o pedagógico” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 39). Todo cuidado deve ser tomado para que o alfabetizando não leia o “texto sem o contexto” (FREIRE, 1995a, p. 30). Por outro lado, Freire diz que quando a gente faz a pergunta: o que conhecer?, a gente também se

pergunta para que conhecer, e faz também a pergunta de como conhecer. É o “método de conhecer”. “Como educador eu dou muito mais ênfase a uma compreensão de um método rigoroso de conhecer. E aí é que eu falo em método; eu só falo em método para me referir a isto e não aos chamados métodos pedagógicos, didáticos, etc. A minha grande preocupação é o método enquanto caminho de conhecimento” (FREIRE., citado por BRANDÃO, 1988, p. 96-97). Portanto, o método leva ao conhecimento, e não algo que obrigatoriamente está a serviço do ensino; isso implica em encarar “o método enquanto caminho do conhecimento” (FREIRE., citado por BRANDÃO, 1988, p. 96-97), e não método pedagógico, didático, etc. E numa práxis crítica e dialética, ele ainda acrescenta que “a gente ainda tem que perguntar *em favor de que* conhecer e, portanto, *contra que* conhecer, *em favor de quem* conhecer e *contra quem*, conhecer” (FREIRE., citado por BRANDÃO, 1988, p. 96-97). E ele conclui que é destas perguntas que os educadores se fazem, e ao lado do conhecimento que é a educação, leva à confirmação “da natureza política da educação” (FREIRE., citado por BRANDÃO, 1988, p. 96-97).

O livro “Leitura crítica de Paulo Freire” (FREIRE., citado por BRANDÃO, 1988, p. 96-97) apresenta dez interessantes exemplos de situações dialógicas, criadas pelo próprio Freire, que conduzem, os alfabetizandos à importante descoberta dos conceitos de natureza e cultura. A título de ilustração transcreve-se a Situação I:

*Homem, natureza e cultura*

*Slide* ou desenho: o homem rodeado da natureza e de alguns rudimentos de cultura. Procurar os seguintes conteúdos: terra, céu, animal, planta, água, casa. Algum instrumento de agricultura que seja facilmente identificável, algo que se possa reconhecer e situar (conteúdos codificados).

Daí em diante, o trabalho do coordenador será perguntar, jamais afirmar. Ele será um moderador do debate, não um ditador de cátedra.

Esta é uma situação fundamental, pois leva à importante descoberta dos conceitos de natureza e cultura.

*Descodificação:*

1. O que vemos aqui? - uma casa, um homem, etc..
2. Quem fez esta casa? - o homem.  
     Quem fez o homem? - Deus  
     Quem fez a água? - Deus

3. Como o homem fez a casa?  
Como Deus fez a água?
4. Com que finalidade o homem fez a casa?  
Com que finalidade Deus fez o homem?
5. O homem fez a água?
6. O que o homem pode fazer com a água? Ex.
7. Que são: água, terra, ar, animal...? - Natureza
8. Que são: casa, livro, enxada, roupa? - Modificações que o homem introduz na natureza.
9. Então, há diferença entre natureza e cultura?

*Problematização:*

1. O que o homem criou e o que não criou?
  2. Porque cultiva a terra? (fome).
  3. Porque tem casa? (proteção).
  4. Porque vive junto com a família? (amor)
- (TORRES, 1987, p. 77-78).

Interessantes inferências podem ser feitas à partir do exercício acima. Diálogo, respeito à opinião emitida, raciocínio, avaliação, conclusões, são todas atividades daí decorrentes, e que são elucidativas de uma metodologia que leva os alunos a ler a realidade que os cerca, indo além do simples processo de alfabetização.

Estes são princípios metodológicos amplos, extraídos dos escritos de Freire. Naturalmente que há as especificações particulares do seu método de alfabetização de adultos, o qual não é objeto dessa dissertação. Aos que se interessarem pelo mesmo, remete-se à leitura de “Conscientização - teoria e prática da libertação” - já anteriormente comentado, no qual, a partir da página 40 há uma detalhada descrição daquele método. E também em outra obra sua “Educação e mudança” a partir da página 61 até o final.

## **2.2 Na concepção de Ellen White**

Como tudo o mais em White, também a metodologia tem base bíblica. Para ela, “a Bíblia deve tornar-se o fundamento e o assunto da educação”(WHITE, 1975, p. 474). E enfatiza que “em nossos educandários a Bíblia deve tornar-se a base de toda a educação”

(WHITE, 1975, p. 491). E na Bíblia, ela indica como exemplos aos professores, os métodos utilizados por Jesus em Seus ensinamentos. “Na instrução que Cristo deu a seus discípulos e às pessoas de todas as classes que vieram ouvir Suas palavras, havia aquilo que os elevava a um alto nível de pensamento e ação” (WHITE, 1975, p. 581). E ainda: “Os métodos do ensino de Cristo, caso sejam seguidos, darão poder e eficácia...” (WHITE, 1975, p. 456). E ela especifica quais eram estes métodos:

- a) “As ilustrações empregadas por Cristo eram tiradas das coisas da vida diária e, conquanto fossem simples, encerravam admirável profundidade de significação. As aves do céu, os lírios do campo, a semente a brotar, o pastor e as ovelhas...” (WHITE, 1994, p. 216);
- b) “Cristo servia-se sempre de linguagem simples” (WHITE, 1994, p. 216);
- c) “Unicamente pela simpatia, fé e amor podem os homens ser atingidos e enobrecidos” (WHITE, 1968, p. 78);
- d) “Em cada ser humano Ele divisava infinitas possibilidades. Via os homens como poderiam ser... (...) Olhando para eles com esperança inspirava-lhes esperança. Encontrando-os com confiança, inspirava-lhes confiança” (WHITE, 1968, p. 80).
- e) “Cristo ligou os homens a Seu coração pelos laços da dedicação e do amor, e pelos mesmos laços ligou-os a seus semelhantes. Para Ele o amor era a vida, e a vida era o serviço em prol de outrem” (WHITE, 1968, p. 80).

Atendimento e respeito às diferenças individuais, encarar o ser humano de forma integral e prospectiva, antevendo o que cada um poderia vir a ser, esperança, amor, confiança e fé em cada estudante – estes são os primeiros pilares metodológicos e

categoriais que White estabelece para a ação docente. E coerentemente com outras de suas idéias, ela volta-se para o valor educativo da natureza ao lembrar que:

Tanto quanto possível, seja a criança, desde os mais tenros anos, colocada onde este maravilhoso compêndio possa abrir-se diante dela. Que possa ela contemplar as cenas gloriosas desenhadas pelo Artista-mestre sobre a tela mutável dos Céus, que se familiarize com as maravilhas da terra e do mar; que observe os mistérios que se vão revelando nas estações em contínua sucessão, e em todas as Suas obras aprenda acerca do Criador. De nenhuma outra maneira poderá o fundamento de uma verdadeira educação ser lançado tão firmemente, tão seguramente (WHITE, 1968, p. 100-101).

Uma metodologia que leve isto em consideração procurará colocar os alunos para fora das salas de aula, em visitas constantes a parques, praças, reservas florestais, fazendas, hortas, pomares, zoológicos, estações botânicas e ao mesmo tempo procurará trazer para a sala de aula e a escola a própria natureza, na forma de vasos, plantas, hortas escolares, aquários, viveiros, sementeiras e outros recursos semelhantes.

Nota-se também em White um outro princípio metodológico – a preocupação social. “Todas as coisas, tanto no Céu como na Terra, declaram que a grande lei da vida é a lei do serviço em prol de outrem” (WHITE, 1968, p. 103). E ela enfatiza mais, ilustrando esta idéia com o serviço que a natureza presta ao homem:

O Pai infinito atende à vida de todo ser vivente. Cristo veio à Terra "como Aquele que serve". (S. Lucas, 22:27). Os anjos são "espíritos ministradores, enviados para servir a favor daqueles que não de herdar a salvação" (Hebreus, 1:14). A mesma lei do serviço está escrita sobre todas as coisas em a Natureza. Os pássaros do ar, as bestas do campo, as árvores da floresta, as folhas, as flores, o Sol no céu e as estrelas luzentes, tudo tem seu ministério. O lago e o oceano, o rio e as fontes, cada um tira para dar.

À medida que todas as coisas assim contribuem para a vida do mundo, também garantem a sua própria. "Dai, a ser-vos-á dado" (S. Lucas 3:38) - é a lição não menos seguramente escrita em a Natureza do que nas páginas das Escrituras Sagradas.

Assim como os vales e planícies abrem passagem às correntes das montanhas para atingirem o mar, aquilo que eles proporcionam é restituído centuplicadamente. A corrente que segue murmurando pelo seu caminho, deixa atrás de si seus dons de beleza e frutificação. Através dos campos, despidos e tisonados sob o calor do Verão, uma linha de verdura assinala o curso do rio; cada bela árvore, cada botão, cada flor constitui uma testemunha das recompensas que a graça de Deus decreta a todos os que se tornam seus condutores ao mundo (WHITE, 1968, p.103-104).

Analisando-se o capítulo “Ensino da Natureza”, que ocupa as páginas 97 à 120 da edição em português de seu livro “Educação”, percebe-se que ela fala em planetas, estrelas,

átomos, orvalho, espinho, sementes, trigo, colheita, arco-íris, palmeiras, raízes, rios, formigas, animais, pássaros, águias, fontes, nuvens, plantas aquáticas, mares, cerração, neblina, apontando o efeito educativo de cada fenômeno e de cada elemento da natureza. Aprendendo a observar, a avaliar, a discriminar, a extrair lições, a comparar, o próprio estudante tirará suas lições e conclusões, pois White adverte que “não devemos meramente falar às crianças a respeito dessas criaturas de Deus” (WHITE, 1968, p. 117), mas que “muitas são as lições que assim se podem aprender” (WHITE, 1968, p. 119). É uma espécie de auto-didaxia que se infere ao ler White afirmar que:

Destarte, enquanto as crianças e jovens obtêm conhecimento dos fatos por meio de professores e compêndios, aprendam por si mesmos a tirar lições e discernir verdades. Nos seus trabalhos de jardinagem, interrogai-os sobre o que aprendem com o cuidado das suas plantas. Olhando eles para uma bela paisagem, perguntai-lhes por que Deus vestiu os campos e os bosques com tais matizes formosos e variados. Por que não foi tudo colorido com um fusco sombrio? Quando colherem flores, fazei-os pensar por que Ele nos poupou estas belezas que evadiram de Éden. Ensinai-os a observar por toda a Natureza as manifestas evidências do pensamento de Deus para conosco, e a maravilhosa adaptação de todas as coisas à nossa necessidade e felicidade (WHITE, 1968, p. 119).

Observação e diálogo são os elementos presentes na citação acima, citação esta que é elucidativa de outras, de outros livros seus, que apresentam o mesmo significado.

A mesma ênfase que ela dá ao ensino da natureza, ela coloca no papel educativo da Bíblia, conforme já descrito nesta dissertação. Aqui retoma-se o tema apenas para lembrar que para White: “As grandes forças incentivadas da alma são a fé, a esperança e a caridade; é para estas que apela o estudo da Bíblia, bem dirigido. A beleza exterior da Bíblia, e beleza das imagens e expressões, não é, por assim dizer, senão o encaixe de seu tesouro real - a beleza da santidade. No relato que apresenta de homens que andaram com Deus, podemos apanhar os lampejos de Sua glória” (WHITE, 1968, p. 191).

Extremamente interessante, se levarmos em consideração a época em que White escreveu (final do século passado), é o seu não conformismo com a excessiva ênfase que o

ensino dava ao papel da memória na aprendizagem. “Durante séculos a educação tem tido que ver especialmente com a memória. Esta faculdade foi sobrecarregada ao extremo, enquanto outras faculdades mentais não foram desenvolvidas de maneira correspondente” (WHITE, 1968, p. 230). E ela apresenta a conseqüência do uso exagerado da memorização:

A educação que consiste no exercício da memória, com a tendência de descoroçar o pensamento independente, tem uma influência moral que é pouco tomada em conta. Ao sacrificar o estudante a faculdade de raciocinar e julgar por si mesmo, torna-se incapaz de discernir entre a verdade e o erro, e cai fácil presa do engano. É facilmente levado a seguir a tradição e o costume (WHITE, 1968, p. 230).

Objetivos claros e planejamento eficiente que envolva faculdades mentais mais satisfatórias que a simples memorização é o que ela enfatiza ao afirmar:

...um caráter bem equilibrado e o trabalho eficiente em qualquer ramo, dependem em grande parte daquele desenvolvimento simétrico que é o resultado de um ensino proficiente e geral. (...) Antes de tentar ensinar uma matéria, deve-se ter em seu espírito um plano distinto, e saber o que precisamente deseja conseguir. Não deve ficar satisfeito com a apresentação de qualquer assunto antes que o estudante compreenda os princípios nele envolvidos, perceba a sua verdade, e esteja apto a referir claramente o que aprendeu.

Tanto quanto o grande propósito da educação haja de ser conservado em vista, deve o jovem ser animado a progredir precisamente até onde suas capacidades o permitam (WHITE, 1968, p.233-234).

Aliás, White enfatiza reiteradas vezes a questão do desenvolvimento maximizado das faculdades mentais, tanto para alunos, como para professores. Não há nos seus escritos nenhuma instrução específica sobre a qual corrente pedagógica deva ser seguida, mas ela deixa bem claro a necessidade e a importância de uma mente autônoma, inteligente, experiente e cristã. Diz ela:

O Senhor não designou algum plano especial e exato na educação. É o temor do Senhor que constitui o princípio da sabedoria. Quando homens com seus diferentes traços de caráter assumirem a obra que lhes foi designada como professores e seguirem um plano de ensino de acordo com suas próprias capacidades, eles não devem supor que precisam ser um fac-símile dos professores que labutaram antes deles, para não estragar seu próprio registro (WHITE, 1987, p. 227-228).

Pode-se inferir da citação acima que, apesar de seu evidente referencial bíblico, que White indica não haver Deus indicado especificidades metodológicas na Bíblia, mas que cada professor, no uso pleno de suas potencialidades mentais, deva, não se apegando a um método único e acabado, fazer o seu melhor. Faz ela ainda a ressalva, de que se deva evitar a “imitação”, de métodos, usados com sucesso por outros professores. É de se indagar o porque dessa ressalva, e tentar inferir uma resposta. Para evitar imitações vazias de sentido e significado? Para estimular os professores a criar e não copiar? Para cada um desenvolver seu próprio estilo e método de ensinar? Para estimular o crescimento intelectual e profissional individual? Todas estas conjecturas nos parecem válidas, como adendo de que cada professor, em cada época histórica, em cada contexto cultural, social e econômico deve encontrar a sua melhor maneira de "estar sendo professor". Tendo como base, alicerce, os princípios e ensinamentos de Cristo.

E para White, o ensino das línguas e da comunicação, da história e das demais ciências, enfim tudo aquilo que é objeto do processo acadêmico deve visar a formação do caráter. Diz ela que os estudos “podem ser dirigidos de tal maneira que propenderão ao fortalecimento e à formação do caráter” (WHITE, 1987, p. 238) e que:

Tal estudo proporcionará uma visão larga e compreensiva da vida. Auxiliará a mocidade a entender algo de suas relações e dependências, bem como quão maravilhosamente nos achamos ligados uns aos outros na grande fraternidade da sociedade e das nações e em que grande extensão representam a opressão e degradação de um membro uma perda para todos (WHITE, 1987, p. 238).

Lembramos finalmente que White não se conformava com o tradicionalismo que regia a ação educativa de sua época: “...em nossa obra educativa não devemos seguir os métodos adotados em nossas escolas antigas. Há entre nós (os adventistas) muito apego a velhos costumes...” (WHITE, 1994, p. 533) Há aqui uma relativa abertura ao novo, à modernidade, à experimentação de novas práticas pedagógicas. Levando-se em

consideração o contexto histórico e religioso conservador em que então se vivia na América, tal declaração não deixa de surpreender.

Concluindo:

Paulo Freire iniciou sua vida docente como professor de Português, no Recife, na mesma escola onde havia concluído seu segundo grau. Mais tarde foi professor universitário. Sua última experiência como professor antes do exílio, foi como alfabetizador de adultos. Ao retornar do exílio, tornou-se professor, desta vez de cursos de pós-graduação. Portanto, ao escrever sobre métodos de ensino, é de se presumir que Freire o faça em grande parte amparado em sua própria vivência. Aliás, para ele não há método de ensino, pois ele não pode ser desvinculado do ato de aprender. O que se tem, portanto, é um sistema de ensino/aprendizagem, e na sua concepção, um sistema dialético de ensino/aprendizagem. Dialético porque, para Freire, ao aluno não basta conhecer e criticar a realidade, mas agir para transformá-la. Tal metodologia deve deixar evidente as contradições em cada fenômeno que está sendo estudado.

Aqui fica mais uma vez evidenciada a influência do pensamento de Marx, pois a tese deste sobre Feuerbach é que “os filósofos até agora interpretaram o mundo - é preciso transformá-lo” (...) E ainda “o educador deve também ser educado” (MARX, citado por FREIRE, 1987a, p. 133). E ainda MARX na Sagrada Família:

“A história não faz nada, não possui nenhuma imensa riqueza, não liberta nenhuma classe de lutas: quem faz tudo isto, quem possui e luta é o homem mesmo, o homem real, vivo; não é a história que utiliza o homem como meio para trabalhar seus fins - como se se tratasse de uma pessoa à parte - pois a história não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos” (FREIRE, 1987a, p. 133).

É aqui que White se distancia de Freire, pois não se nota nela tal preocupação. Ela não fala de transformação da realidade social e econômica, pelo menos não nesta conotação política, já que seu referencial e cosmovisão são religiosos. Para ela há uma nova realidade a ser buscada, não pelo caminho da luta pelas transformações sociais, mas pela luta da transformação pessoal, individual. Ela indica a alunos e professores a regra bíblica do “amai-vos uns aos outros” para a superação do conflito oprimido/opressor, e transfere para uma futura vida imortal a solução final e definitiva de tal conflito.

Há que se destacar ainda, a profunda semelhança entre a situação dialógica de Freire, descrita anteriormente, com sua série de perguntas de decodificação, e as recomendações que White faz, de que, mediante a observação, a criança é levada a ter respostas para muitas indagações. Em ambos os casos, o procedimento é dialógico, pois a partir do diálogo, o aluno tira suas próprias conclusões.

## **5 A AVALIAÇÃO**

### **5.1 Na concepção de Paulo Freire**

Sendo o diálogo a medida metodológica para Freire, também a avaliação do desempenho escolar deverá ser dialógica. Ele lembra que não se deve confundir avaliação com inspeção:

Entendida assim, a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico.

"Tomando distância" da ação realizada ou realizando-se, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes (durante o tempo da ação) não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação (FREIRE, 1987a, p. 26).

Este diálogo aberto, antidogmático, criativo, enriquecerá o processo avaliativo.

Isto implica no respeito ao senso comum. E o professor democrático, tal como Freire teoriza não apenas avalia, mas, mais que isto, desafia os seus alunos.

Desafiar os educandos com relação ao que lhe parece o seu acerto é um dever da educadora ou do educador progressista. Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser da esperança com que atuo como educador.

O que não é lícito fazer é esconder verdades, negar informações, impor princípios, castrar a liberdade do educando ou puni-lo, não importa como, porque não aceite, por várias razões, o meu discurso. Porque recuse a minha utopia. Isto sim, me faria tombar incoerentemente no sectarismo destruidor que critiquei durante ontem na *Pedagogia do oprimido*, e critico hoje ao revisá-la, na *Pedagogia da esperança*.(FREIRE, 1994b, p. 84).

Paulo Freire, aliás, fala pouco em avaliação. Para ele, muito mais importante é aprender a aprender, sempre, de forma continuada – ele chega a dizer que foi esta a grande aprendizagem que o exílio lhe ensinou, pois:

Foi durante o exílio que compreendi com clareza o quanto sempre estive verdadeiramente interessado em aprender. O que aprendi no exílio é o que recomendaria a todos os leitores deste livro: esteja todo dia aberto para o mundo, esteja pronto para pensar; esteja todo dia pronto a não aceitar o que se diz, simplesmente por ser dito; esteja predisposto a reler o que foi lido; dia após dia, investigue, questione e duvide. Creio que o mais necessário é duvidar. Creio ser sempre necessário não ter certeza, isto é, não estar excessivamente certo de "certezas". Meu exílio foi um longo período de contínua aprendizagem (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 116).

Disto se evidencia que o ensino democrático, crítico, libertador, não pode ser padronizado (FREIRE e SHOR, 1992, p. 38). Se não pode ser padronizado, também não pode ser avaliado segundo os padrões tradicionais ou padrões da educação bancária. Mesmo porque, ao escrever prioritariamente sobre alfabetização de adultos, e mais particularmente sobre alfabetizando de países pobres, o resultado final a ser aferido por todos, é a conquista da leitura em duas direções: o material impresso, e do mundo.

## 5.2 Na concepção de Ellen White

A avaliação da aprendizagem é um aspecto do processo educativo que não escapou das preocupações de White enquanto escritora de assuntos educacionais. Não lhe deu, todavia, o mesmo espaço e o mesmo relevo que dedicou a outras questões da educação. Mesmo assim, seus preceitos são bastante claros e não deixam margem à dúvida. Já na sua época ela não concordava com o rígido sistema de notas, que não leva em conta o real desenvolvimento do aluno em consonância com as suas diferenças individuais e níveis diferentes de maturidade. Diz ela:

O sistema de avaliação é por vezes, um entrave ao real progresso do aluno. Alguns são tardos, a princípio, e o seu professor precisa de grande paciência. Podem, todavia, depois de pouco tempo, aprender tão rapidamente, que surpreenda o mestre. Outros talvez pareçam muito inteligentes, mas o tempo virá demonstrar que desabrocharam demasiado rápido. Não é sábio o sistema de limitar rigidamente as crianças a notas (WHITE, 1994, p. 177).

E como o fez em outras ocasiões, lembra que cada aluno é uma potencialidade que não deve passar despercebida ao professor, preso à realidade do aluno a quem deve avaliar. Isso somente será possível com um envolvimento pessoal entre ambos. Para White.

Muitos jovens que aparentemente nada prometem, são ricamente dotados de talentos que não aplicam a uso algum. Suas faculdades permanecem ocultas por causa da falta de discernimento por parte de seus educadores. Em muito menino ou menina de aparência tão pouco atraente como a pedra não lavrada, pode-se encontrar precioso material que resista à prova do calor, tempestade e pressão. O verdadeiro educador, conservando em vista aquilo que seus discípulos podem tornar-se, reconhecerá o valor do material com que trabalha. Terá um interesse pessoal em cada um de seus alunos, e procurará desenvolver todas as suas faculdades (WHITE, 1968, p. 232).

Há que se lembrar aqui que para White “educação é o desenvolvimento harmônico” das diversas faculdades e dimensões que compõe conjuntamente o ser humano: o físico, o intelecto, o espírito (WHITE, 1968, p. 13). Coerentemente, duas centenas de páginas adiante ela lembra que não deve ser perdido de vista que “um caráter bem desenvolvido é o resultado das várias afirmações.

equilibrado e o trabalho eficiente em qualquer ramo, dependem em grande parte daquele desenvolvimento simétrico de um ensino proficiente e geral” (WHITE, 1968, p. 233). E completa, afirmando que “a verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais, o caráter. O mundo não necessita tanto de homens de grande intelecto, como de nobre caráter. Necessita de homens em quem a habilidade é dirigida por princípios firmes” (WHITE, 1968, p. 225).

Portanto, pode-se inferir disso tudo uma avaliação que privilegie todas estas dimensões. Isto implica numa visão integral do educando.

Concluindo:

Para Freire, avaliação dialógica. Para White, uma avaliação renovadora. Ambos não enfatizam a avaliação, pois para ambos a educação é um processo permanente. Ele fala na inclusão do ser, no assumir-se inconcluso (FREIRE, 1997, p. 64-65). Daí a educação ser um processo permanente na sua tarefa ontológica (como ele mesmo se refere), o que acaba por tirar da avaliação a sua dimensão mensurativa, tão presente na prática escolar tradicional. White, encara a educação como um processo que deve perdurar durante toda a existência possível do homem - o que acaba por alargar de tal maneira a dimensão temporal do processo educativo, que acaba também por minimizar a questão mensurativa. Ela deixa claro, também, o seu não conformismo com os procedimentos avaliativos tal como praticados nos seus dias.

Creio, nos limites estreitos destas comparações entre os cinco elementos básicos da didática – escola, professor, aluno, metodologia e avaliação – e que ocuparam todo este capítulo, ter conseguido demonstrar as imbricações entre ambas as conceituações, tanto as

de Freire, quanto as de White. Longe de serem excludentes, elas se completam ou melhor, se complementam. Interessante que praticamente um século separa os dois autores no tempo, (com todas as circunstâncias históricas que isto implica), mas percebe-se um concordância vocabular notável entre eles. Respeito, fé, esperança, amor ao educando, testemunho, fraternidade, autonomia de pensamento são idéias ilustrativas de um paralelismo que, à primeira vista, e numa análise mais superficial, seria difícil acreditar que existiria. Freire chegou a escrever dois livros sobre algumas dessas idéias: *Pedagogia da Esperança* (Paz e Terra, 1994) e *Pedagogia da Autonomia* (Paz e Terra, 1997).

Creio também, que uma análise posterior de outros elementos didáticos e metodológicos seria interessante, e que revelará provavelmente, outros "cruzamentos" entre as concepções destes dois educadores.

## **CAPÍTULO V – PESQUISA PARTICIPANTE REALIZADA COM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DA FACULDADE ADVENTISTA DE EDUCAÇÃO SOBRE A SUA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Após os capítulos iniciais desta dissertação, todo eles de natureza teórica, optou esta pesquisadora por fazer uma tentativa de detecção dos princípios educacionais dos professores universitário da Faculdade Adventistas de Educação, em Engenheiro Coelho, interior do estado de São Paulo. Sendo uma Faculdade Adventista com professores adventistas, e sendo Ellen White uma escritora adventista que escreveu prioritariamente para educadores adventistas, a pergunta a ser pesquisada era: será possível detectar White na práxis destes docentes?

Mas, ao mesmo tempo, porque não tentar também detectar o que existiria de Paulo Freire na práxis destes docentes, já que ele é um educador com preocupações cristãs e alguém tão presente no pensamento pedagógico brasileiro?

O desafio proposto era verificar a coerência entre aquilo que White menciona estar presente na pedagogia que se deve encontrar nas escolas adventistas de qualquer nível, e a efetiva ação acadêmica em sala de aulas. A descrição das experiências vivenciadas em comparação com a teoria aqui descrita se afigura como altamente elucidativa do binômio idealidade versus realidade. O cotidiano da ação docente, pensava esta pesquisadora, seria o elemento chave para se avaliarem o grau de congruência de tal binômio.

Esta opção metodológica se tornou exequível devido alguns fatores:

- a) o apoio recebido da direção da faculdade;
- b) a boa-vontade por parte dos professores envolvidos;

- c) o fato de a pesquisadora ser professora na mesma faculdade, e portanto, colega dos envolvidos.

Aliás, estes últimos fatores é que possibilitaram a opção pela “pesquisa participante”. Como afirma BERENS (1996, p.147) “Este fator apresenta a pesquisadora como agente integrado no processo e não como uma estranha, uma intrusa nas relações de trabalho”. BRANDÃO citado por BERENS (1996, p. 147), assim define a pesquisa participante: “Onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”.

O fato desta pesquisadora estar há cinco anos trabalhando na Faculdade Adventista de Educação, lhe permitiu constatar que nas cinco “semanas de planejamento” que antecederam os respectivos anos letivos, foram apresentadas palestras e feitos debates referentes ao pensamento pedagógico de White, para dar aos professores o necessário embasamento teórico e a orientação para seu desempenho em suas salas de aulas. Cada ano letivo também, é escolhido um dos livros de White, como “o livro do ano”, que deve ser lido por todos os professores da faculdade, e que é comentado em reuniões devocionais diárias que antecedem a jornada escolar. É, portanto, bastante forte a presença de White no dia a dia da Faculdade. E é aí que outra questão se impõe: esta presença se traduz na prática exercida nas salas de aula?

No ano letivo de 1998, a Faculdade Adventista de Educação, nos seus dois cursos - Pedagogia e Letras - contou com um corpo docente de 32 professores. A todos eles foi entregue um questionário, com uma única questão bastante aberta:

*“Descrever em poucas palavras sua prática pedagógica, inclusive sobre sua metodologia, sistema de avaliação e outros”.*

Dos questionários entregues, retornaram, dezessete, que foram analisados segundo os cinco elementos da ação pedagógica descritos no capítulo anterior: a escola, o professor, o aluno, aqui abordados conjuntamente sob a expressão “relacionamento professor-aluno”, a metodologia e a avaliação. Na análise, procurou-se evidências do pensamento de White e também de Freire.

Passando-se à análise dos resultados, vamos abordar separadamente cada um dos quatro elementos acima citados, e transcrever depoimentos elucidativos e ilustrativos do item em pauta.

## 1 ESCOLA

Em nenhuma das respostas ficou evidenciada a questão “escola”. Notou-se, isto sim, da parte de alguns poucos, uma certa preocupação com relação ao “clima” que se instala em sala de aula, como se exemplifica pelos seguintes depoimentos:

Depoimento 1.1: “(...) nesse clima de liberdade e ausência de barreiras, conquanto de compreensão e respeito mútuos, as aulas são ministradas...”

Outro professor coloca ênfase no aspecto físico da classe, como demonstrado no

Depoimento 1.2.: “Trabalho com a classe em semi-círculo.”

Estes dois depoimentos abordam questões bem diferentes da sala de aulas: a disposição das carteiras, e um clima de liberdade, sem barreiras, com respeito e compreensão recíprocas. Notou-se, todavia, que o tema não foi abordado na profundidade e na extensão que White indica.

No depoimento nº 1, é nítida a semelhança com a postura freireana, ao professor usar palavras como liberdade, ausência de barreiras, compreensão e respeito mútuos. Como diz Freire: “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas... autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1997, p. 103). E White, lembra que pais e professores “comandantes”, que ditam regras, que se mantêm frios e reservados, destituídos de simpatia, não estão optando pelo melhor sistema educacional (WHITE, 1994, p. 76). Parece-me que este professor conseguiu fazer uma síntese bastante interessante e fiel entre o que ambos os autores se referem quanto ao “clima” em sala de aulas.

No depoimento 1.2. ao falar das carteiras em semi-círculo, o professor revela estar afastando-se do seu “círculo de segurança”, o qual FREIRE descreve no “Pedagogia do Oprimido” (1987b, p. 27), e revela por esta atitude, uma postura de abertura ao novo à dialogicidade horizontal.

## **2 RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO**

Quanto a este item, notou-se uma preocupação percentualmente maior de professores alertas para esta questão.

Depoimento 2.1: “Gosto muito de dar aulas e tenho procurado fazê-lo da melhor forma possível, mas sinto que preciso melhorar mais, oferecendo uma oportunidade cada vez maior de participação dos alunos”.

Depoimento 2.2: “Minha ênfase centra-se na relação professor-aluno. Antes de qualquer conteúdo programático, vem o ser humano e procuro deixar o aluno livre e à

vontade para expor dúvidas e questionar idéias. É muito mais fácil trabalhar em um clima de confiança”.

Nota-se neste item, que os professores que participaram da pesquisa, estão bem conscientes da importância do bom relacionamento professor-aluno. Tanto White quanto Freire priorizam esta questão, e as respostas aos questionários evidenciaram uma consciência bem clara a este respeito. Um outro professor, cujo depoimento não se transcreveu acima, chegou a afirmar: “Procuro privilegiar a relação professor-aluno...”

Parece-me que estes dois depoimentos acima referidos se inserem numa continuação lógica dos depoimentos do item 1 (escola). Nenhum professor se referiu à localização da escola junto à natureza (White) ou a escola como Círculo de Cultura (Freire), mas tanto lá como aqui, evidenciou-se a qualidade das relações que se estabeleceu entre educadores/educandos. O depoimento 2.1 é uma declaração de apreço à profissão do magistério. Outro depoimento com teor semelhante diz que “amo o que faço, sinto-me realizada como professora, estou já quase me aposentando e confesso que vou sentir saudades”. Pode-se, portanto, detectar a presença de um forte componente emocional nos depoimentos, que efetivamente está presente na teoria de Freire e de White. White fala em professores “educadores de fato”, WHITE (1976, p. 114) e Freire fala em “professores comprometidos”: “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados, ensopados’ ” (FREIRE, 1979, p. 18).

No depoimento 2. 2, ao afirmar que procura “deixar o aluno livre e à vontade para expor dúvidas e questionar idéias”, fica nítida a preocupação com o diálogo, o respeito às idéias, algo tão próximo ao que White e Freire preconizam, conforme já demonstrado nos capítulos anteriores.

### 3 METODOLOGIA

A análise das respostas a este quesito revelou que os professores foram mais minuciosos e se estenderam mais ao responder sobre metodologia. Talvez por que a pergunta se referia a ela de forma direta.

Depoimento 3.1: “Minha prática pedagógica tem sido lamentavelmente mais tradicional que atual”.

Depoimento 3.2: “Basicamente divido minha prática pedagógica em duas frases:

1º) aula expositiva com diálogo, onde a reflexão tem um lugar de destaque:

2º) oficinas: neste tipo de aula o aluno produz e vê os resultados do seu trabalho”.

Depoimento 3.3: “Estou procurando diminuir sensivelmente as aulas expositivas e aumentar as discussões, leituras em grupo e seminários”.

Depoimento 3.4: “Em minha prática pedagógica tento fazer de minhas aulas algo vivo, dinâmico e motivador. Minha meta é por os alunos a pensar, desenvolver o pensamento lógico, criticar, concluir. Tenho dado espaço para que eles participem e expressem suas dúvidas”.

Depoimento 3.5: “Tenho procurado em minha prática pedagógica tornar o processo ensino-aprendizagem o mais ativo possível através de uma variedade de métodos e estratégias que envolvam a participação efetiva dos alunos...”

Nitidamente revelou-se uma preocupação dos professores de fugir das aulas expositivas tradicionais, buscando-se novas formas de abordar os conteúdos programáticos. Muitos “confessaram” estar ainda presos ao tradicionalismo, o que já é em si mesmo, um indício de não conformismo com esta situação. Outros professores foram bastante detalhistas, apresentando inclusive listas de estratégias que são eventualmente

usadas. Foram citados: estudos de casos, produção e/ou reprodução de conteúdos, leituras de artigos de revistas e jornais, elaboração de projetos, estudo dirigido, seminários, grupos cooperativos, oficinas e outros.

Ressalte-se aqui uma dupla constatação: os professores se consideram mais tradicionais do que gostariam, e em segundo lugar, e a partir daí, estão em busca de novas metodologias. Todavia, não se revelou, em nenhum momento, uma tentativa de se ajustar esta preocupação aos princípios metodológicos whiteanos ou freireanos, conforme descritos nos capítulos anteriores desta dissertação.

#### 4 AVALIAÇÃO

Aqui as respostas se evidenciaram bastante inovadoras mas muitos não abordaram a questão, apesar de estar explicitada na pergunta feita.

Depoimento 4.1: "... sempre procurei avaliar o aluno por um conjunto maior de fatores do que simplesmente a nota da prova em si".

Depoimento 4.2: "O processo de avaliação é contínuo. No final de cada unidade procuro avaliar o resultado. Durante o semestre faço muitas avaliações. A prova é apenas um dos instrumentos e, para mim, não é o mais importante".

Depoimento 4.3: "A avaliação tem seus limites, por isso procuro um sistema de avaliação interativo, participativo, no qual o aluno tem espaço para opinar sobre a justiça da avaliação e possa defender o seu ponto de vista e mostrar o contrário, caso tenha sido injustiçado".

Depoimento 4.4: “Ao final de cada semestre o aluno recebe uma ficha de avaliação, que pode ser anônima, onde ele fará uma análise do curso e do professor, como a que está anexa” (o professor anexou a ficha à resposta dada).

Depoimento 4.5: “Para mim, avaliar é bem mais do que simplesmente medir o quanto o aluno conseguiu reter na memória. Avalio constantemente através de sua participação individual e em grupo. (...) Esta avaliação me ajuda a localizar o quanto os alunos captaram e onde devo dar um melhor enfoque. Em tudo e em diferentes momentos uso a auto-avaliação onde ele mesmo mede o quanto progrediu, levando em conta, é claro, sua realidade. É curioso ver o quanto a auto-avaliação ajuda os alunos a desenvolverem o seu senso crítico e o auto conhecimento”.

É interessante notar que os professores se revelaram bastante atualizados no que se refere a avaliação escolar. Foram citadas avaliações diárias, individualizadas, teóricas e práticas, auto-avaliação, avaliação contínua, a avaliação do curso e do professor, bem como preocupação com os aspectos de justiça e de o aluno ter ou não atingido os objetivos propostos. Ressalte-se todavia que todos estes aspectos apareceram dispersos nos diversos depoimentos e em nenhum caso estavam presentes na resposta de um único professor.

Dois aspectos esta pesquisadora parecem extremamente relevantes - a questão da criticidade para a transformação social (Freire), e a questão da educação como sinônimo da redenção (White). Todavia, nenhuma das respostas os abordou, em nenhum momento. A avaliação do desempenho escolar como fator avaliador não só da aprendizagem, mas também do ensino, que é algo ressaltado na teoria de Freire, esteve presente nos depoimentos 4.4 e 4.5 e noutros aqui não transcritos.

A análise minuciosa às respostas dadas permite inferir-se que a prática pedagógica dos docentes do ensino superior na referida Faculdade está em processo de mudança

metodológica. os professores estão se posicionando como agentes que favorecem a busca e a produção de novos conhecimentos, e se sentem desafiados para exercer uma práxis competente e congruente com o que foi descrito no *corpus* desta dissertação.

Esta pesquisadora é de parecer que as respostas dadas à única questão proposta sobre a prática pedagógica dos docentes, foram bastante amplas, elucidativas e personalizadas. Quanto à sinceridade das respostas e sua congruência com o que efetivamente acontece em sala de aula, é impossível detectar, mesmo porquê, não foi e não é esta a preocupação que norteou a pesquisa.

Ressalte-se ainda que um grande número de professores da faculdade concluíram ou estão cursando pós graduação em diversos níveis, o que ajudaria a explicar a qualidades dos depoimentos e a boa vontade em colaborar.

Mas paralelamente a esta pesquisa com os docentes, buscou-se em outras duas fontes - o Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico da Faculdade - sinais da presença das idéias dos autores estudados.

*A leitura e a análise minuciosa do Regimento, que regula a vida acadêmica de alunos e professores universitários da já referida Faculdade Adventista de Educação revelou duas diretrizes regimentais bastante nítidas. Por um lado, o regimento revelou-se bastante conservador e tradicional no que se refere a normas de conduta, sistemas de avaliação e aprovação, direitos e deveres de professores e alunos, sanções disciplinares e outras. Por outro lado, ao descrever sua Missão e sua Visão, fica bastante evidenciado o pensamento whiteano de educação transcendente, de base bíblica e cristã.*

Transcreve-se abaixo, para melhor elucidação, o texto completo de ambas:

#### **MISSÃO**

Desenvolver o homem em todas as suas dimensões em consonância com a cosmovisão bíblico-cristã, formando profissionais competentes e comprometidos com o serviço a Deus e à comunidade.

## VISÃO

Estabelecer um Centro Universitário Cristão, comprometido com o contínuo aprimoramento espiritual e a excelência acadêmica.

A análise de ambos os textos evidencia o comentário acima. As expressões “desenvolver o homem em todas as suas dimensões” é nitidamente extraída do livro Educação em citação já mencionada no *corpus* desta dissertação: “educação é o desenvolvimento harmônico das faculdades físicas, intelectuais e espirituais” (WHITE, 1968, p. 13). Tal desenvolvimento terá como base, e far-se-á mediante a cosmovisão bíblica e cristã, o que é outro dos princípios fundantes de White. E à “Missão” da Faculdade declarar que seus graduados devem se revelar “profissionais competentes e comprometidos com o serviço a Deus e a comunidade”, torna-se evidente a preocupação da direção do ensino superior adventista nesta Faculdade, em que seus graduandos cumpram na sua formação a dupla direção a qual White chama de “gozo do serviço neste mundo” e “um mais dilatado serviço no mundo vindouro” (WHITE, 1968, p. 13).

Na sua “Visão”, o regimento da Faculdade é direta e sucinta: “Estabelecer um Centro Universitário Cristão...”. Não deixa dúvidas quanto aos seus reais propósitos e o grau de congruência entre ambas as declarações – Missão e Visão – é notável. parecendo que uma conduz à outra e ambas se completam.

Ressalte-se ainda que em forma de painéis, quadros e cartazes, estas declarações estão presentes nas paredes de todas as salas de aulas, laboratórios, biblioteca e até mesmo nos corredores, tornando-as quase que como onipresentes na vida universitária da instituição.

Quanto ao projeto Pedagógico da Faculdade, o mesmo está em fase de elaboração, não havendo ainda documento formal escrito que permita análise. Todavia, a equipe

multidisciplinar e multi-institucional que o está elaborando é formado por educadores professores-doutores da Unicamp e da própria Faculdade, adventistas e não adventistas. A conclusão dos trabalhos está prevista para dezembro de 1999.

## CONCLUSÃO

Ao longo dos cinco capítulos foi possível pesquisar-se sobre o pensamento pedagógico de Paulo Freire e Ellen White. Pode-se encarar a presente dissertação como uma tentativa de sistematização do sistema de idéias referentes à educação dos dois autores citados. Espera-se, com isto, haver contribuído para torná-los mais conhecidos, valorizados, e indicado rumos e metodologias que viabilizem análises comparativas de cada um deles com outros educadores, que de uma ou outra maneira tem influenciado a educação, tal como ela hoje é entendida e praticada no mundo e no Brasil.

A leitura dos muitos livros escritos por Freire, sozinho ou em parceria, bem como a leitura dos muitos livros escritos por White, permitiu traçar-se aqui uma visão panorâmica, se bem que sintética e analítica, de como ambos encararam o papel da escola, do professor, do aluno, o método, e a avaliação do desempenho escolar. Tal análise levou em consideração o contexto histórico e geográfico em que ambos viveram e escreveram: White, nos Estados Unidos do século XIX, e Freire, no Brasil do século XX. Mas uma conclusão que se impõe, é que ambos extrapolaram o tempo e o espaço no qual viveram e produziram suas obras, tornando-se universais e sempre atualizados, colocando seus sistemas de idéias na categoria daquilo que é perene.

Ao falar da educação que liberta, da leitura que induz à leitura do mundo e desperta no leitor a conscientização para modificá-lo, ao preconizar o método dialógico e privilegiar as relações horizontais, ao visualizar a escola como Círculo de Cultura, e o aluno como alguém cujo saber também o alça à categoria de ensinador, e o professor à categoria

de aprendiz, Freire está contribuindo para tornar novos os velhos caminhos da educação. Ou seja, arejar as mentalidades dos educadores ainda tão presos ao tradicionalismo.

Quanto ao tradicionalismo, White lembra que os professores “devem ver sua libertação do formalismo e da tradição, e apreciar a originalidade, e autoridade, a espiritualidade, a bondade, a benevolência e a praticabilidade do seu ensino”. (WHITE, 1976, p. 146). Ela aqui não apenas condena o tradicionalismo, mas indica alguns parâmetros que ajudarão a relacionar o novo, o original.

Ao falar da educação que redime, ao ressaltar o valor educativo da Bíblia e da Natureza, ao deixar clara sua concepção de que o homem é um ser não apenas educável, mas capaz de transpor seus limites, inclusive de tempo, o que ela expressa ao afirmar que a educação visa o período todo da existência possível ao homem, ao enaltecer os aspectos educativos do trabalho, ao priorizar o aperfeiçoamento do caráter (que ela entendia como a dimensão moral do ser humano), sobre a educação literária e científica, White também estava contribuindo para tornar o espaço da escola e da sala de aula em espaços transformadores das sociedades da realidade tradicional e opressora.

A natureza, o significado e a importância do processo libertador é encontrável em ambos os autores, cada um em conformidade com o seu referencial e suas concepções.

Para Freire, na concepção da pedagogia progressista, prega um projeto político que visa romper as múltiplas formas de dominação que oprimem o ser humano. A concepção problematizadora da educação contraria os interesses opressores, pois no dizer de Freire "nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Porquê?” (FREIRE, 1987b, p. 75).

Para White, o quadro referencial é outro: é a Bíblia. Isto se insere no quadro histórico do espírito da Reforma, expressos nas máximas “*Sola Scriptura*” e “*Tota*

*Scriptura*” que prega os princípios da exclusividade e da totalidade da Bíblia como autoridade nas questões pertinentes ao homem. Torna-se ela, assim, uma regra infalível para a fé e a prática humanas. E esta cosmovisão com que fundamenta e delimita o que White escreve sobre educação. Para ela a sala de aula e a escola, e em contato com a Natureza, tem o efeito educativo de aproximar o aluno de Deus; o professor é um representante de Deus em sala de aula; a Bíblia, a Natureza são livros-textos que devem ser utilizados pedagogicamente; e enfim, ela considera que educação e redenção são sinônimos (WHITE, 1968, p. 16). Para ela, os alunos são filhos de Deus, e a Ele devem retornar. “A fim de compreendermos o que se acha envolvido na obra da educação, necessitamos considerar tanto a natureza do homem como propósito de Deus ao criá-lo” (WHITE, 1968, p. 14-15). “Restaurar no homem a imagem do seu Autor (...). Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida” (WHITE, 1968, p. 16).

Destas suas concepções, e sob o ponto de vista do seu quadro referencial, pode-se inferir que para White o processo libertador está em libertar o ser humano de tudo que o impede de alcançar o seu destino - trazer em si a imagem restaurada do seu Autor. Origem eterna, destino eterno. No último capítulo do seu livro “Educação” (WHITE, 1968, p. 301) ela compara o Edem a uma escola, e a vida eterna a uma escola, e a existência eterna a um eterno aprender. E conclui que as escolas atuais são cenários preparatório para aquela escola. Chega-se assim à conclusão que o binômio educação-redenção, ao libertar o homem, redimindo-o de uma condição decaída, pode ser um trinômio: educação-libertação-redenção.

Por outro lado, Paulo Freire revela uma obra profundamente comprometida com os movimentos sociais interessados em construir e fortalecer projetos de libertação popular. Coloca-se abertamente ao lado dos excluídos e, “apoiando-se em Marx, desvelou as

artimanhas da pedagogia do colonizador e colocou um poderoso instrumento de luta nas mãos dos oprimidos e dos que com eles são solidários”. (GADOTTI, s.d., p.16). Freire inicia o “Pedagogia do Oprimido” com as palavras: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1987b, p. 23), e, após apresentar suas idéias, conclui “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1987b, p. 184).

Ambos, Freire e White, falam num novo mundo, recriando com base no amor, mas colocam-no em contextos diferentes. Em White, este novo mundo é colocado transcendentemente, e Freire coloca-o como algo tangível, na realidade que nos cerca. Mas para ambos os mundos, há a presença de novos homens. Para Freire, homens libertados, para White, homens redimidos. Mas ambos tornaram-se “novos” pela ação educativa.

Conclui-se também que Freire e White não são redutíveis a métodos, pois as idéias de ambos, pela sua amplitude e abrangência, escapa das especificidades de um método. Já em 1978, em entrevista publicada no “Pasquim”, e citada por Balduino Andreola (Educação e Realidade, Porto Alegre, jan./jun., 1993, p. 41) denunciava um equívoco na interpretação do seu pensamento. Diz ele: “Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há um método. Aí é que está um dos equívocos, dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia”.

Aqui ele próprio aponta o caminho para a sua interpretação: o caminho epistemológico. Seria portanto, mais correto falar-se no “programa” ou no “sistema” de

alfabetização de Freire, e de uma forma ainda mais abrangente, na Pedagogia de Freire. E por extensão, na Pedagogia de White. Encontra-se em ambos, todos os elementos do pensamento pedagógico, pois falam desde as concepções de homem, na totalidade da acepção desta palavra, e os seus princípios cobrem todo o processo educativo dentro e fora da escola, e durante todo o viver humano, que para White pode ser ainda mais dilatado ao se referir à transcendentalidade.

Nota-se em ambos uma unidade dialética que une a teoria à prática, a reflexão à ação. Não permanecem no plano filosófico, no mundo das idéias, mas ressaltam a esterilidade das idéias desacompanhadas da respectiva ação. Diz White que a vida não pode ser separada em dois períodos distintos: o de aprendizagem e o de vida prática, mas que o conhecimento dos livros devem vir acompanhados do conhecimento da vida diária (WHITE, 1968, p. 265). E Freire lembra que “separada da prática, a teoria, transforma-se em simples verbalismo. Separada da teoria, a prática não é mais que ativismo cego” (TORRES, 1979, p. 68).

Finalmente, diante de tudo o que foi escrito e discutido, podemos colocar alguns ideais que poderão ser buscados no ambiente acadêmico do Instituto Adventista de Ensino.

- a) que tanto Freire como White merecem ser mais lidos e estudados nos cursos de formação de professores de nível superior;
- b) que a educação dialógica, libertadora, redentora, que eleva o ser humano a uma qualidade de vida digna e cidadã, é algo a ser perseguido por todo educador, não como ideal inatingível, mas como ideal praticável, tangível, exercendo diariamente na ação acadêmica;
- c) que a dimensão espiritual deve-se fazer presente no processo ensino-aprendizagem, para que o ser humano seja educado em todas as suas

dimensões e potencialidades, inclusive naqueles que o aproximem mais dos outros homens e de Deus;

- d) que ensinar a ler não é o exercício suficiente e que baste a alguém, mas além de ler a palavra, ler o mundo, além de ler os nomes das coisas, nomear as coisas, para que os seres humanos não sejam meros leitores passivos, mas agentes ativos da sua própria busca da cidadania, a ação educativa deve, portanto engajar-se no processo amplo de transformação do homem e da sociedade, para torná-la mais humana, mais justa, mais democrática, mais igualitária, mais cristã.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A.. **História de la pedagogia**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1995.
- AGROMARTIN, Roberto Ouro. **Propuesta de un paradigma adventista de la psicologia**. Argentina: Libertador San Martin: Universidade Adventista Del Plata, 1997.
- AKERS, G. H. The Proper Education. In: "**The Journal of Adventist Education**", oct./nov. 1989. Tradução: Francisco A. Pontes.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Presença. São Paulo, Martins Fontes: s.d.
- ALVES, Nilda, (org.) **Formação de professores**. Pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-crítica: O otimismo dialético em educação**. São Paulo: EDUC, 1992.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando - Introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARDUINI, Juvenal. **Homem-libertação**. Uberaba: AAM. 1968.
- ARMSTRONG, Hayward. **Bases da educação cristã**. Rio de Janeiro: Juerp, 1992
- ASTLEY, Jeff. **The Philosophi of christian religious education**. Alabama: Religious Education Press, 1994.
- AVANZINI, Guy. (compilador) **La pedagogia desde el siglo XVII hasta nuestros dias**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1997.
- AZEVEDO, Israel Belo de. **A celebração do indivíduo**. A formação do pensamento Batista Brasileiro. Piracicaba: UNIMEP, 1996.
- BAHIMBA, Pheneas. **A study of similarities between Horace Mann and Ellen G. White's concepts on true education**. "Paper" apresentado à School of Graduate Studies, Andrews University, winter 1981.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.
- BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul. **Paradigmas Educacionais - escola e sociedade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Versão Ave Maria. São Paulo: Edição Claretiana, 1995.
- BOEHNER, Philotheus e GILSON, Etienne. **História da Filosofia Cristã**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia latino-americana**: Feire e Dussel. Ijuí: UNIJUI, 1991
- BRANDÃO, Carlos R.. (org) **O educador: vida e morte**; escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro, 1988.
- BROWN, Walton J. (compilador). **Chronology of Seventh-Day Adventist Education**. Washington: Department of Education, General Conference of Seventh-day Adventists, 1979.
- CADWALLADER, E.M.. **Filosofia básica de la educacion adventista**. vol I. Argentina: Libertador San Martin: Centro de investigacion White, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia básica de la educacion adventista**. vol II. Argentina: Libertador San Martin: Centro de investigacion White, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Filosofia básica de la educacion adventista**. vol III. Argentina: Libertador San Martin: Centro de investigacion White, 1996.
- CASTELLS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996
- CERIZARA, Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo, Scipione, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **Espinosa: uma filosofia da liberdade**. São Paulo: Moderna, 1995.
- COMÊNIO, J.A. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- COMISSÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO S.J.. **Pedagogia Inaciana** - uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993.
- CONDORCET. **Cinq Memoires sur L'Instrustion Publique** - texte présenté, annoté et commenté por Charles Contel et Catherine Kintzler, Paris: Librairie du Bicentenaire de la Revolution Française, 1990.
- CUNHA, Diana A. **As utopias na educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- DALLARI, Dalmo de Abreu; KORCKZAK, Janus. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

- DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação**. As idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papirus, 1994.
- DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO GERAL DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA. **História de Nossa Igreja**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, s.d.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil**. São Paulo, Ática, 1994.
- DURANT, Will. **A história da filosofia**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EAVEY, C.B.. **History of Education**. Chicago: Moody Press, 1979.
- EBY, Frederick. **História da Educação Moderna**. Porto Alegre: Globo; Brasília: INL, 1976.
- ELIAS, John L.. Paulo Freire - Religious Educator. In **Religious Education**, vol. LXXI, n. 1, jan./fev., 1976, p.41.
- ELIAS, Maria del Cioppo. **Pedagogia Freinet**. Teoria e Prática. Campinas: Papirus, 1996.
- FARIA, Wilson de. **Teorias de ensino e planejamento pedagógico: ensino - não diretivo - ensino libertário - ensino por descoberta - ensino personalizado**. São Paulo, EPU, 1987.
- FAUNDEZ, Antônio. **Oralidade e escrita**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. **40 horas de esperança - o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos**. São Paulo: Ática, 1994.
- FERNANDES, Dea Gomes. **Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo**. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Faculdade de Educação, 1981.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira.
- FRANCA, Leonel. **Noções de história da filosofia**. São Paulo: AGIR, 1957.
- FREINET, Celestin. **O itinerário de Celestin Freinet: A livre expressão da Pedagogia Freinet**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- FREIRE, Paulo et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

- FREIRE, Paulo, et al. **Fazer escola conhecendo a vida**. Campinas: Papyrus, 1990.
- \_\_\_\_\_, et al. **Pedagogia, diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez; Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995a.
- \_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1995b.
- \_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade** e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.
- \_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.
- \_\_\_\_\_. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. Cartas a uma jovem nação. In: **O Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 8, ago. 1980.
- \_\_\_\_\_. **Conscientização**. Teoria prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes. 1980.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- \_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1992b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança - um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.
- \_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1995c.
- \_\_\_\_\_; BETO, Frei. **Esta escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_; FAUNDEZ, Antônio. **Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- \_\_\_\_\_; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: diálogos: Vol. I**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_: GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre Educação: diálogos: Vol. II**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_: GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_: MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_: NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer; teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_: SHOR, Ira. **Medo e ousadia - O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Política educacional e indústria cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

FULLAT, Octavi. **Filosofias da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Escola vivida, escola projetada**. Campinas: Papyrus, 1992

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire - uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez; IPF - Instituto Paulo Freire; Brasília, DF:UNESCO, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GASPARIN, João Luiz. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas: Papyrus, 1994.

GIBBS, Eugene S.. **A Reader in Christian Education**, Foundations and basic perspectives. Michigan: Baker Book House, 1992.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais; rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOOD, H.G.. **História de la educacion norte americana**. México: Union Tipográfica Editorial Hispano Americana, 1996.

GRAYBILL, Ron; JOHNS, Waren H.. **An inventory of Ellen G. White's private library**. Washington: Ellen G. White Estate, s.d..

HANDY, Robert T.. **A Christian América: protestant hopes and historical realities**. New York, Oxford University Press, 1971.

- HARLEY, Rachel Brett & MACDOWELL, Betty. **Michigan women: firsts and founders** vol II. Michigan Women's Studies Association, Inc..
- HAYWARD, Armstrong, **Bases da educação cristã**. Rio de Janeiro: JUERP, 1992.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes.1982.
- INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: Educação e ética**. São Paulo. Scipione, 1996.
- IPFLING, Heins-Jürgen. **Vocabulário Fundamental de Pedagogia**. Lisboa: Martins Fontes, 1974.
- JORGE, J. Simões. **Puebla: Libertação do homem pobre**. São Paulo: Loyola, 1981.
- KNELLER, George F.. **Introdução à Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: Guanabara; Koogan, 1983.
- KNIGHT, George R.. **Early Adventists Educators**. Michigan: Andrews University Press, 1983.
- KOCH, Dorvalino. **Em busca do conceito de Deus na filosofia de Froebel**. Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 1980.
- KORKZACK, Janus. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo:Summus,1980.
- LAND, Gary. **The world of Ellen G. White**. Washington: Review and Herald Publishing Association,1987.
- LEAL, Antônio. **Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização**. São Paulo: Ática.1996.
- LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LEIF, Joseph. **Por uma educação subversiva: da identificação à libertação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- LEONARD, Peter et al. **Paulo Freire, Poder, desejo, e memórias da libertação**. Porto Alegre: Artes Médicas,1998.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- LÖWY, Michael. **Marxismo e teologia da libertação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo, Cortez, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.

- MASETTO, Marcos. **Didática** - a aula como centro. São Paulo: Cortez, 1992.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas**; Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e competitividade**; desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1995.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. (coord.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora/São Bernardo do Campo: EDUF, JF/ EDITEO, 1994
- \_\_\_\_\_. **Paulo Freire** - a educação de adultos. Curitiba, 1997, mimeo.
- MILLER, Randolph Crump. **Theologies of religious education**. Alabama: Religious Education Press, 1995.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MONETTE, Maurice L.. Paulo Freire and other unheard voices. In: **Religious Education**, v. 74, n. 5, set./out., 1979. p. 543.
- NIELSEN NETO, Henrique. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.
- OLIVEIRA, Betty A.; DUARTE, Newton. **Socialização do saber escolar**. São Paulo: Coretez: Autores Associados, 1992.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática** - um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1988.
- PALACIOS, Jesus. **Tendências contemporâneas para uma escola diferente**. Apostila mimeografada do Departamento de Método e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. s.d..
- PAPA JOAO PAULO II. Educação a serviço da vida e da esperança. Pronunciamento de abertura da Campanha da Fraternidade. Conferência Nacional dos Bispos. Brasília, 1998.
- PRADO JR. Caio. **O que é liberdade**, capitalismo X socialismo. São Paulo: Brasiliense, 1989
- REED, James E., PREVOST, Ronnie. **A History of Cristian Education**. Tennessee: Broadman & Holman Publishers, 1992.
- REIMER, Everett. **A escola está morta**. Alternativas em educação. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

- ROGERS, Bruce Clark. **Impact of writings of Ellen G. White on work and education for in Seventh Day Adventist academies.** Tese de doutorado apresentada ao Departamento de Educação Ocupacional da North Carolina State University, USA, 1984, não publicada.
- ROGERS, Carl R. **Sobre o poder pessoal.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1978.
- ROUSSEAU, Jean Jaques. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAKALA, Elmar Peter. **The philosophie of Ellen White and the relationship to the objectives of education.** Tese de mestrado apresentada ao Departamento de Educação e Filosofia do Walla College, California, USA, 1968, não publicada.
- SAMPAIO, Rosa Maria F. Whitaker. **Freinet**, evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 1993
- \_\_\_\_\_ et al. **Filosofia da educação brasileira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**, primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SCHIPANI, Daniel S.. **Teologia del Ministério Educativo** - perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Nueva Creacion, 1993.
- SNYDERS, Georges. **Alunos felizes** - reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Felizes na Universidade.** Estudo a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- STRECK, Danilo. **Correntes Pedagógicas** - aproximações com a teologia. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA UMA ESCOLA DIFERENTE. In. **Cadernos de Pedagogia.** n. 51, mar. 1979.
- TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire.** São Paulo, Loyola, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Leitura crítica de Paulo Freire.** São Paulo, Loyola, 1981.
- TSUPAL, Nancy Antunes. **Educação qmranico - essênia e cristã primitiva - a mensagem, os valores, o discipulado: subsídios para a história da filosofia da educação.** Tese de doutoramento. São Paulo, USP, 1988.

- VANNUCCHI, Aldo (org). **Paulo Freire ao vivo**. Gravações de conferências com debates realizados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba. São Paulo: Loyola, 1983.
- VYGOTSKY, L.S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- WHITE, Ellen. **Beneficência social**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1964.
- \_\_\_\_\_. **Conselhos aos professores, pais e estudantes relativos à educação cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Conselhos sobre a escola sabatina**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Conselhos sobre Educação**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1976.
- \_\_\_\_\_. **Educação**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1968.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos da Educação Cristã**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Mensagens aos Jovens**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1985a.
- \_\_\_\_\_. **Mensagens escolhidas - III**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Mente Caráter e Personalidade – I**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Mente, Caráter e Personalidade. – II**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1990.
- \_\_\_\_\_. **O lar Adventista**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1969.
- \_\_\_\_\_. **O melhor da Vida**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Orientação da criança**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1962.
- \_\_\_\_\_. **Refletindo a Cristo**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Serviço cristão**. Santo André: Casa Publicadora Brasileira, 1963.
- \_\_\_\_\_. **Testemunhos seletos II**. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1985.
- ZIELAK, Ofélia Wichert. **A alfabetização como construção e processo social**. No construtivismo e nos psicólogos russos. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 1993.