

## Pedagogias: importação-exportação

Jean Houssaye

Tradução: Anne-Marie Milon Oliveira

Tornou-se um hábito confinar os pedagogos dentro de movimentos, considerando as diferentes ramificações destes movimentos, sob o ângulo dos países atingidos pelas sucessivas ondas pedagógicas (na maioria das vezes, aliás, essas ramificações são vistas como oriundas de uma mesma cepa-mãe). Mas estudou-se muito pouco, enquanto tal, o movimento que se dá entre os pedagogos e as pedagogias (mesmo quando se procurou identificar as influências e as oposições existentes entre esses mesmos pedagogos). Ora, uma reflexão sobre o movimento de importação-exportação que não deixa de afetar as pedagogias e a própria pedagogia poderia ser salutar, nem que fosse para enriquecer a história das idéias pedagógicas. É claro que nenhum pedagogo e, com mais razão, nenhum especialista dos pedagogos nos esperou para reconhecer as dívidas que ele sente serem suas nem para apontar os benefícios dos quais alguns outros lhe são devedores. É claro que ninguém deve esperar de nós a elaboração de um tratado sobre o movimento que afeta as pedagogias. É claro que seria mais do que presunçoso querer propor uma teoria do movimento no que se refere às pedagogias. Por isso, contentar-nos-emos em apresentar interrogações que só poderão levar a adivinhar e aquilatar o interesse, a complexidade e a insuficiência dos saberes sobre a questão. Afinal, foi uma sorte que Joseph Jacotot (1770-1840), na sua tentativa de exportar para outro país sua ignorância e

de fazer desta a condição do saber, tenha fracassado em impor sua teoria do modo universal de aprendizagem acobertada pelo elogio do mestre ignorante. Caso contrário, ter-se-ia tornado impossível pretender — pedagogicamente — não saber.

### 1. Uma multiplicidade de questões?

A fim de fazermos uma primeira aproximação, começemos por evocar a nossa questão através de pequenas pinceladas, sem querer encontrar algum tipo de coerência entre os diferentes aspectos. A partir do momento em que sentimos, por pouco que seja, interesse pelos pedagogos, a questão da filiação, das influências e das rejeições se impõe. Encontrar-se-á, então, invariavelmente, numerosos trabalhos que tentarão desvendar, por entre as malhas das relações e das redes, a originalidade deste ou daquele pedagogo. Isto é obvio. Afinal, um pedagogo só é um usurpador se esconder o que deve. Montessori, por exemplo, quando começa, como jovem médica, a cuidar de crianças internadas em asilos, diz tudo o que deve aos doutores Itard e Seguin. Seria, aliás, necessário acrescentar-lhes Bourneville. O método educativo desenvolvido por estes médicos franceses abre, assim, um horizonte de possibilidades para remediar as dificuldades das crianças romanas em situação de exclusão. Isto não impede que, da mesma forma que Montessori é hoje reconhecida, particularmente na França, seus inspiradores permaneçam desconhecidos fora das rodas de especialistas. A imagem de Montessori se impôs de tal forma na França que ela aparece como a referência do que se apresenta como a fina flor da nossa educação nacional, ou seja a educação infantil. Ora, não é ela que deve ser considerada como a “criadora” da educação infantil francesa e sim Pauline de Kergomard, uma inspetora republicana dos serviços de atenção à infância (sem falar de toda a linhagem dos criadores da educação infantil na qual iremos reconhecer Oberlin, Fröbel e muitos outros). Mas é isso: uma “estrangeira” os apagou! Temos aqui um movimento perfeitamente bem sucedido que funciona tanto melhor quanto consegue apagar.

Vejamos outro exemplo de importação pedagógica. De que forma Meirieu tornou-se pedagogo, ao ponto de chegar a constituir-se, talvez, num emblema dos pedagogos franceses? Pela ultrapassagem de duas ondas su-

cessivas vindas dos Estados- Unidos. Continuando Hameline (1977, 1979), Meirieu começou por recusar suas experiências não diretivas para adotar, num primeiro tempo, a pedagogia por objetivos e a pedagogia de mestria. Mas, num segundo tempo, ele salienta suas insuficiências e rigidez, para desembocar, num terceiro tempo, na pedagogia diferenciada, da qual tornou-se o símbolo. Um símbolo que apagou as importações norte-americanas, sejam elas oriundas de Rogers ou de Bloom. A implantação foi um sucesso a tal ponto que ela chegou a dar a impressão de se opor às suas correntes iniciais. Como se a originalidade implicasse no apagamento das origens. E quando Crahay, por sua vez (2000), tenta renovar a pedagogia de mestria, pode-se ter a impressão de que redescobre a pedagogia diferenciada, quando na verdade está voltando amplamente às fontes norte-americanas.

Mas então surge uma indagação: para implantar-se e parecer nova (o que é essencial ao seu desenvolvimento), uma onda pedagógica não teria interesse em passar a borracha em toda uma série de movimentos dos quais poderia ser devedora? Estamos pensando aqui no enorme prestígio que tem atualmente na América do Norte o que se chama de sócio-construtivismo. A título de exemplo, vejamos a apresentação que fazem dele Browne e Campione (1995). O que pode parecer curioso, aos nossos olhos de europeus ocidentais, é o esquecimento de um importante elo histórico que nos serve constantemente de referência no campo pedagógico. Como estes autores podem justificar seu discurso pedagógico, sua "nova" teoria da aprendizagem? Mediante referências que incluem, por um lado, antepassados do início do século XX (Binet, Vygostky, Dewey) que eles reencontram e superam e, por outro lado, contemporâneos americanos dos anos 80 e 90 (entre os quais o inevitável Bruner). De que se trata afinal? Da reinvenção, em nome da psicologia cognitiva, da tutoria, da autonomia, da pedagogia da descoberta, da diferenciação e da individualização. Ou seja, de tudo o que Freinet, Decroly, Ferrière, Lietz e tantos outros puseram em prática ao longo da experiência "européia" de Educação Nova. Tudo indica então que a preocupação em aparecer, num determinado lugar, como inovador, pressupõe o esquecimento do que, dentro da mesma ordem de idéias, tinha desabrochado com muita força num passado recente em outro lugar. Caso contrário, o sujeito é herdeiro e não mais criador.

É possível então que, para se tornar crível, toda nova onda pedagógica deva mentir sobre suas origens ou, pelo menos, sobre suas oposições. Para

não se tornar, ela própria, objeto de indiferença, ela precisa "inventar-se" uma origem, apelando para a diferença. Um exemplo disso pode ser encontrado na pesquisa que Hameline realizou escrupulosamente sobre as origens da "Escola Ativa" (1995). Eis um tema emblemático, que serviu de slogan para conclamar milhares de pedagogos identificados com a educação nova (principalmente entre 1919 e 1928). Ora, este termo apareceu subrepticiamente e de forma anônima em Genebra, provavelmente escrito por Bovet, em 1917. Ele não vem de expoentes famosos como Claparède ou Ferrière (mesmo se este último fez dele sua marca registrada). Ele vai tomar o lugar da *Arbeitsschule* alemã de Kerchensteiner e do seu *trabalho produtivo* (1895-1920). O que há de certo, é que a escola ativa vai funcionar como mote de uma ruptura com a chamada "escola atual tradicional". Apesar de que, segundo Hameline, é entre estes "tradicionais" que poderíamos encontrar as suas concepções iniciais (colocar no centro a atividade do aluno e não mais a do mestre). O alemão Herbart (1824) e o francês Marion (1888) podem muito bem ser reabilitados como os iniciadores desconhecidos da escola ativa suíça. Isto funciona como um paradoxo na medida em que os pais desta noção fizeram, no seu tempo, uma oposição veemente a tudo o que estes autores representam no plano pedagógico, indo até fazer deles seus inimigos privilegiados. Podemos então deduzir que, nos movimentos que regem as pedagogias, o contrabando desempenha um papel de honra?

À primeira vista, no entanto, o contrabando não parece ser a regra. Constata-se, é verdade, e com toda evidência, uma internacionalização da educação e da formação. Algumas instâncias internacionais (Banco Mundial etc.) estão inclusive encarregadas de transmitir o "verdadeiro saber pedagógico", ainda que sob o pretexto de favorecer a organização e o desenvolvimento. Seria interessante estudar bem de perto o modelo pedagógico que elas promovem. Há grandes chances para tudo que se relaciona com os objetivos, as competências e os referenciais constituem atualmente o aspecto dominante. Podemos até fazer uma hipótese: há um circuito privilegiado em funcionamento. Dito de outra maneira, o movimento pedagógico tende a seguir um caminho do tipo: EUA → Canadá → Québec → Bélgica/Suíça → França. Naturalmente, este é o ponto de vista francês. A cada momento, o movimento atinge muitos outros países. O que queremos sublinhar, é que para entrar no movimento de difusão de uma onda pedagógica, as temporalidades diferem mas seguem um percurso bastan-

te idêntico. Existiriam, então, ondas de fundo na importação-exportação das pedagogias.

Sem dúvida, não é mais possível estudar as condições e as possibilidades de implantação e de desenvolvimento das pedagogias entre um país e outro, entre um continente e outro. Como se exportam os pedagogos? Já que se exportam. E é aliás isto que torna particularmente difícil fazer a história da pedagogia. Da mesma forma que pode parecer legítimo produzir uma história da instituição escolar de cada país a partir de uma visão autocentrada (que só será moderadamente falsa), da mesma forma é impossível produzir uma história dos pedagogos de cada país sem fazer referência aos pedagogos dos outros países. Assim, a obra maior de Compayré, *História crítica das doutrinas da educação na França desde o século XVI* (1885) não poderia ser encarada como factível hoje em dia (a não ser que fosse para ser logo desqualificada). Ferrière, o grande propagador e o difusor da escola ativa, já tinha ressaltado, desde 1922, a internacionalização do movimento da Educação Nova. Chateau, por sua vez, ao coordenar *Os grandes pedagogos* (1956), desconhece as fronteiras. Mais recentemente, em *Teorias contemporâneas da educação* (1990), Bertrand adere sem hesitação a uma visão internacional. E não nos restou outra possibilidade a não ser trilhar o mesmo caminho quando dirigimos obras sobre os pedagogos (*Quinze pedagogos* — 1994 e 1995, *Pedagogos contemporâneos* — 1996). Não é mais possível conceber a pedagogia a não ser sob o ângulo internacional. Será isto realmente uma novidade? É claro que não. Podemos até considerar que os pedagogos sempre foram grandes viajantes, fisicamente, intelectualmente, coletivamente. Chalmel (1996, 2004) tornou-se especialista em decifrar as redes que irrigaram a educação no século XVIII. Os outros séculos não escapam à regra.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos que há circulação de idéias, precisamos sublinhar os limites desses intercâmbios e considerá-los, tanto quanto, constitutivos da pedagogia. Para implantar-se e desabrochar, cada pedagogo se enraíza num dado lugar, numa dada época, numa dada situação. Este é o preço do enraizamento e a difusão pressupõe a especificação. Necessários num primeiro tempo, os terrenos específicos constituem entraves depois. Ilustrar este aspecto é relativamente simples, tão numerosos são os exemplos. A comparação entre a França e a Alemanha é elucidativa. Lindenberg (1972) e Dietrich (1973) mostraram bem como os socialistas fran-

ceses nunca chegaram, ao contrário dos alemães, a desejar fazer a revolução na escola e pela escola. O seu republicanismo e seu apego à escola de Jules Ferry são os obstáculos.<sup>1</sup> Da mesma forma, os franceses não conseguem entender a *Bildung* alemã; esta noção não constitui para eles uma referência, enquanto ela é estrutural do outro lado do Reno. De vez em quando, eles espreitam com inveja o sistema dual alemão sem poder adotá-lo em nome da sua concepção da igualdade das chances (na falta de poder realizar a igualdade dos resultados). Poderíamos também evocar os limites das relações entre os Estados Unidos e a França no que toca a pedagogia. Apesar de receberem e promoverem a pedagogia por objetivos, de obediência americana, os pedagogos franceses se esforçaram, na maioria das vezes, em rejeitar seus limites, isto é, em denunciar seu behaviorismo. De Bloom (1969) e Mager (1969) à Hameline (1979), passou-se do behaviorismo ao humanismo. Alguma coisa, que é da ordem de um fundo cultural, não cessou de resistir, mesmo se o intermediário belga serviu de correia de transmissão (De Landsheere — 1975, D'Hainaut — 1979). Isto significa que os veiculadores pedagógicos franceses vão tentar permanentemente distinguir-se das importações americanas que eles ~~que eles~~ põem em prática e sobre as quais exercem influências... Ilustremos mais uma vez esta tendência através da disputa dos anos 1970-1980 em torno das noções de trabalho independente e de trabalho autônomo. Briga de terminologia? Sim, na medida em que os pedagogos franceses que pregavam esta forma de pedagogia

1. Após a Primeira Guerra Mundial, tomou força, em vários países da Europa, um movimento político e sindical revolucionário, minoritário, porém de grande ímpeto. Com a fundação da Terceira Internacional, após a Revolução Russa, o movimento sindical francês, inclusive o docente, se cindiu, dando origem a duas correntes (reformista e revolucionária). É bem verdade que a maioria dos docentes aderiu então à corrente reformista e pacifista, mas não é menos verdade que a minoria que fundou um novo sindicato, a Federação Unitária do Ensino, teve um impacto forte e uma participação decisiva na criação da *Internacional dos Trabalhadores do Ensino (ITE)* em 1924. Seu boletim, "L'Ecole Emancipée" ("A Escola Emancipada"), teve bastante repercussão entre os docentes, principalmente os do ensino primário. Célestin Freinet, a quem o autor se refere em diversos trechos deste texto, foi um dos seus membros mais atuantes, publicou numerosos artigos na "École Emancipée" e na revista por ele fundada ("O Educador Proletário"), onde fez críticas contundentes aos limites da "Escola Republicana". Ele se inspira, em particular, da Escola do Trabalho russa (que conheceu pessoalmente em 1922), cujos objetivos (o trabalho como princípio educativo) procura traduzir em prática concreta na sua turma multisseriada de interior. O projeto que Freinet formula inscreve a escola pública numa perspectiva explicitamente revolucionária. Ele está na origem de um movimento pedagógico internacionalista que vai rapidamente congrega centenas de educadores franceses e estrangeiros." (N. T.)

(Delorme, Petit, Moyné — cf. Houssaye, 1988) sempre tentaram demonstrar como o trabalho autônomo, que eles preconizavam, se diferenciava do trabalho independente, que eles criticavam (apesar de reconhecerem sua dívida para com ele). Não, na medida em que se tratava, de fato, para eles, de se dissociarem da origem taylorista americana do trabalho independente (o Plano de Dalton e o sistema de Winnetka de Parkhurst e Washburne que tinham surgido bem no início do século XX).

## 2. Um quadro de referência?

Acabamos de zigzaguear no seio deste movimento de importação-exportação que caracteriza a pedagogia e de descobrir suas facetas. Isto posto, a questão essencial permanece: A que se deve isto? Talvez à própria natureza da pedagogia. De fato, como o observamos frequentemente (1994), todo pedagogo pode ser definido por quatro características: a ação, o enraizamento, a ruptura e a mediocridade. Aqui só reteremos dois elementos: o enraizamento e a ruptura. Como já vimos, para existir, uma pedagogia precisa se opor — isto vale para a ruptura. Ela precisa, se necessário, apagar, silenciar, diabolizar. Caso contrário, é ela quem fica apagada. Como o afirmou Hameline, todo pedagogo é um sublevado. Em outras palavras, ele só pode recusar e denunciar, provavelmente de forma injusta. Mesmo que os analistas o critiquem e salientem seus amálgamas e seus silêncios, a dinâmica permanecerá a mesma: para se engajar e agir diferente é preciso começar por recusar, por não suportar mais. Na pedagogia, o movimento indispensável, essencial, constitutivo da importação-exportação é refém deste mecanismo; ele nele se reflete e para ele contribui.

Mas isso não é tudo. A ação pedagógica só tem sentido na medida em que é testemunha do enraizamento. Este pertence a várias ordens que mostram que um pedagogo é um ser histórico situado numa dada época, portador das questões da sua época. Fica assim possível observar toda uma sequência no que se refere às influências pedagógicas, às influências filosóficas ou científicas, às influências políticas, às influências psicológicas e pessoais. Todas aquelas influências são constitutivas deste ou daquele pedagogo. Elas se inscrevem e o inscrevem no movimento de importação-exportação da pedagogia. Elas autorizam e facilitam da mesma forma as pas-

sagens e as retenções. As passagens são o que fazem com que cada um se reconheça em certos outros e os faz seus. As retenções são o que fazem com que cada um se defina em função da sua inserção própria, a qual funcionará às vezes como eco e às vezes como corte. Seja lá o que for, todo enraizamento é específico; é isto que faz a força e a fraqueza de toda pedagogia. A força é o que contribui para forjar sua identidade e sua especificidade. A fraqueza é o que a torna imprópria a certas exportações. Falando, por exemplo, de Makarenko, podemos dizer que sua pedagogia foi muito bem-sucedida (ou poderia ter sido muito bem sucedida...) no mundo socialista, mas que isso a tornou mais difícil de ser exportada. Da mesma forma, podemos dizer de Decroly que seu sucesso na Bélgica é inegável, mas que isto freou sua generalização. Da mesma forma, podemos dizer que Neil correspondeu a uma cultura própria dos anos 60, mas que ele se ressentiu da mudança das condições econômicas, políticas e culturais. Etc. etc... Em resumo, no que se refere à importação-exportação, toda vantagem alimenta seus próprios inconvenientes. O mecanismo do movimento pedagógico se ressentiu disso. Sem falarmos de outro efeito deste mecanismo: uma pedagogia excessivamente bem sucedida, bem implantada, fica condenada à banalização: quanto mais ela está em moda, mais ela acaba deixando de ser.

Mas uma vez reconhecido, isto não pode nos satisfazer. Tentemos ir um pouco mais longe, acompanhando a análise forte e desmistificadora que Nóvoa faz da educação comparada (1995). É bem verdade que o movimento pedagógico tende a tomar o ocidente pelo resto do mundo. Quantos pedagogos conhecemos além dos "nossos"? E aqueles que reconhecemos, o que são além de cauções exóticas? Sem falarmos de um continente próximo, mas tão ausente: o das pedagogas. Este questionamento é certamente cada vez mais facilitado pelo paradigma da pós-modernidade. Em outras palavras, relativizamos nossos saberes, tanto nas certezas que carregam como no seu alcance. A partir disso, os movimentos pedagógicos tendem a se construir na base de um movimento de relativização e de incerteza. Nossas referências pedagógicas devem ser consideradas, em primeiro lugar, como construções sociais impregnadas pelo passado. Isto talvez explique nossa tendência a "reescrever" o que vem de outro lugar, fazendo com ele e com nossa própria história um amálgama que nem sequer percebemos. Podemos, por exemplo, nos perguntar se a pedagogia diferenciada não é uma confluência da pedagogia por objetivos e da Educação Nova. Legrand

(1995) e Meirieu (1987) dão a impressão de procurar fazer um transplante do método dos objetivos nas finalidades da Escola Nova. Mas, como a cultura da Educação Nova lhes era consubstancial, ao contrário do behaviorismo americano dos objetivos, eles procuraram mostrar em que eles se distinguiam deste, ao mesmo tempo em que o adaptavam, sem se dar verdadeiramente ao trabalho de re-interrogar suas finalidades (de tão "naturais" que estas lhes eram). Isto significa que quanto mais estrangeiro é o universo de onde se importa uma dada pedagogia mais ela terá necessidade de se inscrever em evidências para poder ser aceita e repassada. Se esta junção não ocorre, o descarte corre o risco de ser rápido e global. O outro precisa do mesmo para traçar seu caminho.

Seja lá o que for, o movimento de importação-exportação tornou-se irreversível, sob a ação conjugada de três elementos: a existência de problemáticas educativas comuns aos diferentes países (devido aos efeitos da globalização econômica, cultural e educativa); a crise do Estado-Nação e a construção de novos espaços culturais (como a União Européia); a internacionalização do mundo universitário e da pesquisa científica. Mas, ao mesmo tempo, este movimento global se constrói sobre correntes dominantes. No começo do século XX, um certo modelo de escola, nascido e consolidado no mundo europeu, adquiriu características "universais" e se impôs como fator decisivo das regulações culturais e econômicas presentes na cena internacional. No plano pedagógico, quem correspondeu, sem dúvida, a esta dominação é a Educação Nova e não é sem razão que ela é essencialmente européia. A partir dos anos 1960 vai ocorrer uma mudança de referências em direção aos Estados Unidos, de início progressiva e em seguida brutal, por intermédio da psicologia e logo depois do *management*: a corrente pedagógica passa então a fazer parte do movimento econômico e político. A importação deste modelo dominante pode também ser observado, de modo bastante preciso (mas não exaustivo), através dos "importadores": Mialaret e Forquin na França, para o período mais recente, De Landsheere e Crahay para a Bélgica, Huberman para a Suíça (ele próprio "importado" dos EUA)... É preciso admitir que, cada vez mais, o movimento é de mão única: se é verdade que os filósofos europeus (Ricoeur, Habermas, Foucault, Derrida) são exportados para a América do Norte, os pedagogos europeus não atravessam mais o Atlântico. Pode até acontecer que, sob os efeitos da internacionalização da reflexão em educação, assistamos a um refluxo da riqueza

dos intercâmbios internacionais entre os pedagogos. De fato, é a partir dos anos cinquenta que a educação é pensada de forma cada vez mais naturalizante ao nível internacional. Ora, os pedagogos dos séculos XVIII, XIX e do início do século XX nunca deixaram de cultivar esta dimensão internacional. É de se perguntar se o modelo dominante não esteriliza cada vez mais a força destes intercâmbios.

Na sua tentativa de analisar o campo da educação comparada, Nóvoa (1995) consegue construir sete configurações que dão conta dos modos comuns de conceber o trabalho comparativo. Ele nos dá assim a possibilidade de dispor de uma "teoria" da educação comparada. Estamos muito longe de possuir o mesmo instrumento de compreensão para a importação-exportação das pedagogias. Mas algumas destas categorias podem iluminar o funcionamento das justificações atribuídas pelos pedagogos para suas escolhas, em relação com este movimento de importação-exportação. Fica muito claro, por exemplo, que um bom número de pedagogos utilizam a perspectiva historicista, isto é, se posicionam em função dos aportes educativos estrangeiros para compará-los, na maioria das vezes de forma negativa, com sua própria proposta. Os exemplos são aqui numerosos ao longo dos séculos: o ensino simultâneo da escola francesa contra o ensino mútuo julgado um pouco inglês demais; a renovação dos asilos da pequena infância na França por Kergomard contra a influência germânica de Fröbel; o trabalho autônomo à francesa contra o trabalho independente à americana. Em resumo, o historicismo nutre facilmente um nacionalismo barato, que serve, aliás, certamente, para atenuar a visibilidade de um movimento de importação. Ao oposto disso, quando o objetivo é exportar, os pedagogos adotam a perspectiva positivista, ou seja aquela que se apóia na formulação de leis gerais, objetivas e científicas (inter-nacionais). Neste caso, os pedagogos vão basear e justificar suas escolhas numa referência universalizante fundada "na ciência" (da criança, do saber, dos conceitos). Neste caso ainda, as referências se atropelam e cada um poderá acrescentar as suas: o lugar da "natureza" da criança na Educação Nova; o domínio fino e hierarquizado de todas as dimensões do homem na pedagogia por objetivos; o apoio numa base de conceitos fundamentais (obstáculo epistemológico, conflito sócio-cognitivo, transposição didática etc.) na renovação das didáticas. Quando se pretende fornecer "o" bom método "comprovado", não há mais razão, é claro, para apoiar-se numa especificidade nacional ou

local. Ao contrário disso, o que é particular só pode desvalorizar. Notar-se-á, finalmente, a presença da perspectiva crítica entre um certo número de pedagogos que privilegiam uma ruptura ideológica e teórica com as orientações anteriores cujo projeto pedagógico faz questão de permanecer na proximidade dos atores educativos para colocar em suas mãos os instrumentos de conscientização e de emancipação. Tal enunciado não deixa de evocar, por sua vez, algumas grandes figuras da pedagogia: Jacotot e seu modo universal; Freinet e sua Escola Moderna, Illich e sua desinstitucionalização; Freire e sua emancipação. Nem nacional, nem internacional, esta abordagem poderia ser considerada como transnacional.

Como vemos, não é impossível pensar numa teoria da importação-exportação em pedagogias. Mas não a temos... ainda que tentemos abrir pistas de reflexão e de pesquisa que podem servir de referências. Nóvoa fornece umas. Outros podem fazê-lo. Boltanski e Thévenot, por exemplo. Sua obra *Economias da grandeza* (1987) pode, ao menos, interrogar aquilo que nos permite considerar uma pedagogia como "bem sucedida". O que faz com que uma pedagogia se exporte? Será devido a um lobby ancorado nas circunstâncias? Pensamos aqui em Freinet, Montessori, Steiner, Korczak ou na Pedagogia Institucional cujos "movimentos" tentam assegurar uma perenidade. Será fruto de uma reflexão teórica "reconhecida"? Pensamos então na psicologia cognitiva, no caso de Bruner ou à referência piagetiana, para Feuerstein (e, a contrário, na psicologia de Burloud, para de La Garanderie). Será devido a uma sintonia com "o espírito do tempo"? Neill, Rogers, Meirieu seriam, então, testemunhas privilegiadas... para além disso, será que há, entre as seis formas da grandeza que Boltanski e Thévenot distinguem, tipos de grandeza que se exportam mais facilmente?

Trata-se da grandeza do renome, daqueles pedagogos que procuram antes de tudo fazer com que se fale deles, tornar-se conhecidos e ocupar os espaços de informação educacional? Trata-se da grandeza útil, daqueles que devem sua notoriedade aos serviços que prestam, mediante suas instituições, suas técnicas, seus materiais ou seus dispositivos? Trata-se da grandeza da inspiração, a dos pedagogos que sabem aliar o sopro de gênio, à novidade, à inspiração à ingenuidade? Trata-se da grandeza doméstica dos que souberam ser reconhecidos como mestres incontestes nos seus empreendimentos e nas suas instituições ao mesmo tempo em que entravam para a

história? Trata-se da grandeza cívica daqueles que conseguiram moldar-se às prioridades, às demandas, aos pedidos do serviço comum, do interesse geral, a ponto de identificar sua causa com A Causa (e vice-versa)? Trata-se da grandeza mercantil que vê no sucesso comercial um critério do sucesso educativo? Responder a todas essas perguntas mereceria, pelo menos, um estudo...

### 3. Uma análise?

Seria divertido considerar Marc-Antoine Jullien, de Paris, inventor da educação comparada, como o protótipo do representante em importação-exportação pedagógica. Não é que ele pregue a mesma educação internacional para todos no seu *Esboço e vistas preliminares de uma obra sobre a educação comparada nos diferentes Estados da Europa* (1817)? Não é que ele quer promover o progresso e a moral no mundo pela difusão dos "bons" exemplos pedagógicos (Pestalozzi, Escola Politécnica, Ensino Mútuo etc.)? Aos olhos de Jullien é a Suíça que parece ser o lugar ideal para seu estudo e o modelo das perspectivas educativas. Ainda é a Suíça, porém reduzida a Genebra, que será considerada, um século depois, como a Meca da pedagogia. De fato, o imenso movimento da Educação Nova terá seu epicentro no Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genebra. Os anais de um colóquio genebrês dedicado à *Educação nova e o que está em jogo em sua história*, publicados por Hameline, Helmchen e Oelkers em 1995, servirão aqui de referência. É bem verdade que o objeto deste colóquio não foi o movimento de importação-exportação que sustenta a pedagogia, mas podemos procurar, na fala dos diferentes atores deste colóquio o que se dizia sobre o assunto. Reteremos particularmente quatro aspectos que tornam mais nítidos os pontos anteriores.

Em primeiro lugar, existe inegavelmente uma Internacional dos pedagogos (Soëtard). A pedagogia foi, freqüentemente, uma obra de solidariedade que transpunha constantemente as fronteiras: podemos evocar os laços que uniam Freinet e Petersen, Ferrière e a Escola Nova portuguesa, Key, Reddie, Lietz e Demolins. Voltando a Petersen, ele visa se situar na encruzilhada das múltiplas influências presentes na Educação Nova (Mitzenheim): ele toma e dá; pelas suas viagens, conferências e publicações, ele faz a sua

síntese em contato com esta internacionalidade que vai se transformar, progressivamente, em método permanente na prática dos pedagogos. Ao mesmo tempo, toda síntese deve ser considerada como uma recomposição (Helmchen). É assim que Claparède pretende apoiar-se em trabalhos pedagógicos alemães. Ora, a maioria deles foram construídos em bases diferentes das do genebrense. O que equivale dizer que este inventou para si uma “falsa” linhagem. O corte é forte demais entre o campo francês e o campo alemão. É claro que sempre existem os intermediários que passam adiante, esquecem, filtram. Assim, em matéria de Educação Nova, Ferrière fará “a ponte” entre os países de língua germânica e os de língua francesa: ele arruma as coisas ao seu modo e permite que os outros, de alguma forma, fechem os olhos. As diferenças de terreno são, de fato, essenciais entre esses dois campos: a Educação Nova francófona é cientista, enquanto a germanófona é naturalista e filosófica. Ainda que se possa vislumbrar um fundo comum do lado da ação a ser empreendida, no que se refere à natureza da criança. Ainda que as duas tradições continuem a professar a crença na educabilidade, que o século XVIII enalteceu tanto e a ter por referência o Estado-educador, que as Luzes tinham evidenciado. Em outras palavras, será possível falar em campo comum à condição de que as diferenças de campo sejam atenuadas em torno de um fundo comum que, por sua vez, não para de evoluir. Assim, a Educação Nova, nos seus diferentes ramos, foi inventada tendo como pano de fundo o século XVIII, carregando um pressuposto que lhe parece óbvio, isto é, que a ciência é neutra e que ela não depende das culturas singulares. É precisamente este pano de fundo comum que hoje desapareceu: a idéia-mãe do progresso pela educação não é mais óbvia. Será que passamos de uma perspectiva que focaliza o progresso pela educação para uma perspectiva que focaliza o progresso em educação? Ou será que nem esta idéia se sustenta mais? Se for verdade, estamos então bem longe das Luzes e também da Educação Nova.

Deixemos de lado estas considerações que ultrapassam nosso objeto e fixemo-nos no segundo aspecto que se depreende do colóquio genebrense: a construção e a difusão de uma pedagogia. Uma pedagogia se constrói pela adesão, pela captação (Oelkers). Os pedagogos operam um amálgama entre o bom, a prática e a teoria. Eles não fazem uso da distância e sim da captação. Adere-se a uma pedagogia, tanto pela aderência como pela adesão. Por isso é que esses atores-inovadores que são os pedagogos constroem

para si uma tradição legitimadora; neste movimento de reconhecimento, eles precisam construir e esquecer ao mesmo tempo. Mas, para serem, por sua vez, ouvidos, eles devem conseguir conjugar a continuidade com a descontinuidade, o pertencimento a uma história e a originalidade frente às condições específicas de uma dada época. Eles só podem repetir os eternos discursos sobre a necessidade da renovação. Estes discursos não são novos nem podem sê-lo. E no entanto, os pedagogos precisam torná-los críveis, o que exige bastante carisma e circunstâncias favoráveis. Terão que construir “imagens” capazes de encontrar um eco, para que a mensagem passe e seja difundida. Sem “pedagogia tradicional”, sem “pedagogia retrógrada”, sem “pedagogia totalitária” não existiria Educação Nova, a qual pode ser considerada, aliás, nem como nova, nem educativa. Isto não impede que, se os pedagogos não tivessem aderido aos milhares a estas imagens, necessariamente construídas, o movimento de Educação Nova não teria existido.

Existem portanto mecanismos de difusão para as pedagogias. Existe até um paradoxo (Avanzini): ou bem o enfraquecimento ou bem a marginalização. A difusão passa pela diluição; a proteção passa pelo isolamento. Quanto mais turvos ou moles são os conceitos portadores de uma dada pedagogia, mais a atitude de vigilância será vencedora. Não se sabe muito bem qual desses dois males escolher... Mas isso não é tudo. Toda idéia, todo homem sempre devem ser situados dentro da correlação de forças presente numa dada época (Testanière); a evolução da consideração da qual goza depende então da evolução deste campo ao qual pertence. Assim, Freinet teve sucesso porque era “popular” no sentido político e delimitado reivindicado por ele. Sua pedagogia tornou-se “popular” na medida em que ela se tornou um fator de identificação para muitos atores no campo educacional. Mas isto teve um preço; muitos esqueceram depois as raízes políticas e sociais da Escola Moderna, deram primazia aos métodos sobre os valores, à forma sobre a causa.. Foi isso que permitiu a muitos membros do Movimento Freinet terem práticas freqüentemente desprovidas das referências políticas originais. Os valores políticos, que eram o fundamento desta pedagogia, viraram retórica, mas foi também isso que tornou possível a sua difusão mais ampla no campo pedagógico, social e político (de contrário, ela ter-se-ia tornado “sectária”).

Logo, o sucesso de uma pedagogia depende muito fortemente do contexto. Este será o terceiro aspecto no qual queremos insistir ao fazermos esta travessia do colóquio de Genebra. O seu sucesso requer que seja apropriada pelos que estão na prática. Isto implica, ao mesmo tempo, numa simplificação e numa globalização (Hameline). O crédito que se lhe atribui aumenta na mesma medida em que a rejeição diminui. O crédito é fruto da adesão às concepções educativas veiculadas pelo movimento em curso. A rejeição aumenta quando a melhoria real das práticas implícitas nesta pedagogia permanecem muito exteriores à práticas correntes ou então, quando não estão à altura das transformações exigidas. O que risca de ficar, neste caso, é um slogan, uma idéia vaga que todos podem reconhecer como sua, sem modificar por isso suas práticas. Foi assim que a Escola Ativa de Ferrière tornou-se um lugar-comum, uma evidência, uma banalidade, que não assusta mais ninguém. De sinônima de Ferrière na origem, a Escola Ativa acabou tornando-se anônima. Ela perdeu Ferrière e ninguém mais sabe que ele foi seu porta-bandeira. Ela levou à perdição o movimento pedagógico, que incorporou dela o bem-falar, na falta de poder efetivar uma mudança das práticas efetivas. Fica, então, claro que o sucesso de uma pedagogia depende, em grande parte, do contexto no qual ela se apresenta. Podemos até sustentar que, frente à comparação histórica, a originalidade de uma pedagogia é sempre mais questionável quando as idéias que ela defende já foram enunciadas (é isso que dá um tom afinado às "linhagens" pedagógicas). Isto não impede, mais uma vez, que uma pedagogia, e não outra, vai tomar amplitude num dado momento. O que faz com que tenha sucesso ou, ao contrário, fracasse, precisamente naquele momento? O contexto, quente ou frio (Hohendorf). Um contexto frio é um contexto política e culturalmente fechado. A Alemanha de Guilherme II se ressentiu de sujeições frente a programas e métodos. A Revolução soviética preferiu finalmente Makarenko a Pistrak por causa da sua conformidade comunista e da sua distância com a Educação Nova. Nos anos 50, a antiga RDA tornou impossível qualquer adoção da Reformpädagogik e impôs, de forma autoritária, programas, manuais e métodos. Num período frio, gélido, somente permanecem os resistentes, os que mantêm acesa a chama de uma pedagogia outra, aliás mais freqüentemente no plano teórico do que prático. Mas que isso não nos engane: um contexto quente, isto é aberto e incerto, não pode ser o que basta para fazer a fortuna de um movimento pedagógico. A

condição não é da mesma ordem que a causa. É preciso, ainda, que o substrato de um movimento seja disponível. Isto pressupõe que o estado da pesquisa o permita e o nutra (Peshke). Neste caso, um desencadeador fica disponível, sobretudo se ele teve a boa idéia de se apresentar como continuador dos "antigos" pedagogos, e procurou aliar a pesquisa fundamental à experimentação prática.

Temos que insistir por fim, em última instância, num quarto aspecto. O sucesso de uma pedagogia não se deve unicamente aos seus iniciadores, ele se deve, também, aos seus difusores. É necessário que estes acertem no movimento de difusão (Gautherin). Assim (voltando ao nosso apóstolo da internacionalização), Pestalozzi deve muito a Jullien. Ele popularizou e transmitiu Pestalozzi, isso é inegável. Como? Despersonalizando-o. Omitiu o contexto de fundo de Pestalozzi, isto é sua fé e seu amor filial. De certa forma, ele pôs ordem na vida, no jorrar da vida e nas intuições de Pestalozzi para, a partir disso, fazer emergir a razão e a organização. Como tornar apresentáveis e transponíveis os iniciadores. Este é o trabalho a ser assumido pelos difusores. Em caso contrário, a generalização não é possível. Se Pestalozzi, Montessori, Steiner, Freinet tiveram sucesso em pedagogia, no plano do movimento de importação-exportação, eles o devem à qualidade dos seus múltiplos transmissores. Estes assumem uma dupla tarefa: fazer esquecer o contexto ideológico de uma dada pedagogia e apresentar as suas intuições sob forma de um sistema, o que equivale a dissociar o sistema da figura. Significa colocar o sistema para além da figura, manter a figura na ilustração do sistema. A figura torna-se a flor, ela continua dando sua cor à planta; o sistema torna-se as raízes, ele assegura a generalização e a renovação. É, pois, preciso despersonalizar um pedagogo para poder estender sua influência, para que o movimento se torne vultoso e se amplifique. Mas quanto mais se está no centro do movimento, mais a despersonalização é coroada de sucesso. Este é o caso da Educação Nova: seus mais característicos atores se tornaram anônimos ao longo do tempo. O mesmo não ocorreu com aqueles que se projetavam na margem (Ulrich). Às vezes, o fato de estar fora de um movimento salva um ou outro pedagogo e assegura seu sucesso posterior, mantendo, ao mesmo tempo, uma coloração ideológica mais forte. Este é, sem dúvida, o caso de Steiner, na Alemanha e de Freinet, na França. Haveria ali uma figura paradoxal do sucesso, tanto no caso dos iniciadores como no dos difusores. Um pedagogo pode ter maiores chances

de sucesso, na medida em que consegue adentrar a corrente geral que despersonalizará os outros e em que ele se nutre das idéias presentes ao seu redor, ao mesmo tempo em que se mantém na sua ordem específica, notadamente no plano teórico. Isto pressupõe, sem dúvida, que ele consiga resistir, por pouco que seja, à ordem teórica dominante, sem deixar de poder referir-se a ela. Fora disso, o saber pedagógico deste ou daquele pedagogo se dilui no movimento pedagógico global no que se refere à criança e à educação. A ciência é um solvente e a maioria dos pedagogos da Educação Nova, se não perderam com ela a sua alma, perderam, pelo menos, sua figura.

\* \* \*

Ao concluir este percurso caótico, fica claro que não dispomos de uma teoria da importação-exportação no que se refere às pedagogias. A partir da localização de algumas questões, procuramos um quadro de referência para desembocar na análise de um colóquio. Quais são os aportes desta deriva? O que nos resta dela? Talvez um certo número de proposições que podemos organizar em torno de três pólos:

*A — A construção do movimento de importação-exportação e suas condições:*

- A pedagogia só pode ser concebida no âmbito internacional e os pedagogos sempre foram grandes viajantes que funcionaram em rede.
- Um movimento de importação-exportação em pedagogia obtém sucesso e funciona melhor quando consegue apagar, pelo menos em parte, suas próprias filiações, suas próprias origens.
- Para aparecer como nova e implantar-se, uma onda pedagógica apaga toda uma parte dos movimentos aos quais poderia declarar-se filiada, mente sobre suas origens e suas oposições, amplifica o seu aspecto inovador, tudo isso para não aparecer como herdeira.
- Existe, sim, uma internacional da pedagogia; os empréstimos que tornam as linhagens possíveis são recomposições que arrumam e filtram um fundo comum educativo, o qual se apresenta como óbvio mas é, no entanto, ele próprio, objeto de rupturas freqüentemente retrospectivas.

- Ondas de fundo aparecem na importação-exportação dos pedagogos: cada vez mais, os países entram no movimento de difusão das ondas pedagógicas, segundo temporalidades que diferem entre si, porém com percursos bastante idênticos.
- O movimento global de importação-exportação tornou-se, com certeza, irreversível (globalização, internacionalização), mas ele se constrói na base de correntes dominantes (européias de início, e depois norte-americanas) que dão origem a transmissores e que tendem a esgotar a riqueza assim como a diversidade das trocas.

*B — A construção de uma pedagogia*

- O movimento de importação-exportação fica preso de um duplo mecanismo pedagógico: a ruptura e o enraizamento (influências, transmissões, retenções, filtros, recusas); ele fica portanto submetido à própria natureza da pedagogia.
- Quanto mais uma pedagogia é fruto de uma implantação, mais ela necessita, para poder ser aceita e propagada, inserir-se em evidências próprias da sua nova implantação.
- Paralelamente, os limites que se colocam aos intercâmbios são constitutivos da pedagogia pois, para implantar-se, cada pedagogia está na dependência dos seus enraizamentos. Terrenos específicos são necessários, mas eles atravancam ao mesmo tempo em que favorecem o processo de oposição que, por sua vez, contribui para a implantação.
- Para alimentar e justificar suas escolhas pedagógicas, os pedagogos tendem a adotar posturas diferentes: historicista quando querem se distanciar da imposição de modelos estrangeiros; positivista quando seu objetivo é exportar um modelo que eles concebem como universal e científico; crítico quando buscam estabelecer uma ruptura forte com as orientações anteriores, em prol da emancipação dos atores educativos.
- Um pedagogo se constrói na adesão, na captação; ele precisa criar imagens sobre um discurso de renovação que é, por sua vez, muito antigo; ele se difunde na opacidade, fora do campo que o carrega.

### C — A difusão de uma pedagogia

- O sucesso de uma pedagogia depende da concepção de grandeza que a move; é possível que certas formas de grandeza sejam mais propícias à recepção de uma pedagogia.
- O sucesso de uma pedagogia pressupõe sua simplificação e sua globalização; mas este sucesso depende também do seu contexto, seja ele quente ou frio; se o contexto for frio, somente os resistentes testemunham; se o contexto for quente, os resistentes dão origem a promotores e a difusão pode ser implementada, principalmente se o estado da pesquisa for favorável e alimentar a chama pedagógica.
- A difusão de uma pedagogia depende de transmissores-difusores que a popularizam e, ao mesmo tempo, a despessoalizam pois dão precedência ao sistema com relação à figura; mas o fato de não estar no coração de um movimento pode assegurar um sucesso adiado, baseado numa especificidade que se beneficia do movimento como um todo.

Só desejamos uma coisa: que este conjunto de proposições sirva de trama, provisória e restrita, à compreensão deste objeto da história das idéias pedagógicas que são os movimentos entre os pedagogos e as pedagogias.

### Referências bibliográficas

- BERTRAND, Y. *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal: Les éditions Agence d'ARC inc., 1990.
- BLOOM, B. *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal: Education Nouvelle, Direction, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles et Paris: Labor et Nathan, 1979.
- BOLTANSKI, L. et Thévenot, R. *De la justification. Economies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1987.
- BROWN, A. L. e CAMPIONE, J. C. Concevoir une communauté de jeunes élèves: leçons théoriques et pratiques. *Revue Française de Pédagogie*. Paris: INRP, 111, 1995.

- CHALMEL, L. *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Berne: Peter Lang, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Réseaux philanthropinistes et pédagogie au 18<sup>ème</sup> siècle*. Berne: Peter Lang, 2004.
- CHÂTEAU, J. *Les grands pédagogues*. Paris: PUF Direction, 1956.
- COMPAYRÉ, G. *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*. Paris: Librairie Hachette et Cie. 2 tomes, 1885.
- DE LANDSHEERE, V. et G. *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris: PUF, 1975.
- D'HAINAUT, L. *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Bruxelles et Paris: Labor et Nathan, 1977.
- DIETRICH, T. *La pédagogie socialiste*. Paris: Maspéro, 1973.
- FERRIÈRE, Ad. *L'école active*. Neuchâtel et Genève: Editions Forum. 2 tomes, 1922.
- GARCIA, J.-F., *Jacotot*. Paris: PUF, 1997.
- HAMELINE, D. *La liberté d'apprendre — situation II*. Paris: Editions Ouvrières, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris: ESF, 1979.
- HAMELINE, D., HELMCHEN, J. e OELKERS, J. *L'Education nouvelle et les enjeux de son histoire. Actes du colloque international des Archives Institut Jean-Jacques Rousseau*. Berne: Peter Lang, 1995.
- HAMELINE, D., JORNOD, A. e BELKAÏD, M. *L'école active. Textes fondateurs*. Paris: PUF, 1995.
- HOUSSAYE, J. *Ecole et vie active*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Le triangle pédagogique*. Berne: Peter Lang, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris: Armand Colin. Direction, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Paris: Armand Colin. Direction, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Pédagogues contemporains*. Paris: Armand Colin. Direction, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Premiers pédagogues: de l'Antiquité à la Renaissance*. Issy-les-Moulineaux: ESF. Direction, 2003.
- JACOTOT, J. *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*. Bruxelles: J. S. Van de Weyer, 1822.
- JULIEN, M.-A. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée dans les différents états de l'Europe*. Paris: L. Colas, Delaunay, J.-J. Paschoud, Bossange et Masson, Firmin Didot, Brunot-Labbé, 1817.
- LEGRAND, L. *Les différenciations de la pédagogie*. Paris: PUF, 1995.

- LINDENBERG, D. *L'internationale communiste et l'école de classe*. Paris: Maspéro, 1972.
- MAGER, R. F. *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Paris: Gauthier-Villars, 1969.
- MEIRIEU, P. *Apprendre en groupe*. Lyon: Chronique Sociale, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris: ESF, 1987.
- \_\_\_\_\_. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF, 1995.
- NOVOA, A. "Modèles d'analyse en éducation comparée: le champ et la carte". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Caen: CERSE. 2-3, 1995.
- RANCIÈRE, J. *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard, 1987.
- ROGERS, C. *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod, 1972.

## Sobre os autores

### Os organizadores

ANA CHRYSTINA VENANCIO MIGNOT é doutora em Ciências Humanas — Educação, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora bolsista do CNPq e do Prociência UERJ/FAPERJ. Tem se dedicado aos estudos de História da Educação, particularmente, à presença das mulheres nas mudanças educacionais e às práticas de escrita na escola e sobre a escola. Tem participado de eventos nacionais e internacionais e promovido exposições sobre a escrita ordinária. É autora do livro *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. Participou das organização das seguintes coletâneas MIGNOT, A. C. V. e CUNHA, M. T. S. (org.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2003; BASTOS, M. H. C., CUNHA, M. T. S. e MIGNOT, A. C. V. *Destinos das Letra: história, educação, escrita epistolar*. Passo Fundo (RS): EDIUPF, 2002 e MIGNOT, A. C. V., BASTOS, M. H. C. e CUNHA, M. T. S. *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000.

JOSÉ GONÇALVES GONDRA concluiu o doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo em 2000. Atualmente é Professor Adjunto na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Publicou vários artigos em periódicos especializados e em anais de eventos. Possui 14 capítulos de livros