

# Progresso técnico-científico e crítica humanista: posições face a um debate reiterado no campo educacional luso-brasileiro (1950-1974)

Progreso técnico-científico y crítica humanista:  
posiciones ante un debate reiterado en el campo  
educacional luso-brasileiro (1950-1974)

Technical-Scientific Progress and Humanist  
Criticism: Sides of a Long-Term Controversy in the  
Portuguese-Brazilian Educational Field (1950-1974)

**Matheus da Cruz e Zica**

*Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil*  
*matheusczica@gmail.com*

**António Gomes Ferreira**

*Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,*  
*Universidade de Coimbra, Portugal*  
*antonio@fpce.uc.pt*

## Resumo

O presente artigo pretende analisar os principais tópicos relacionados a uma crítica de fundo humanista contra o que muitos professores-autores e intelectuais que escreveram em revistas portuguesas e brasileiras especializadas em Educação, entre os anos de 1950 e 1974, consideravam caracterizar o domínio exacerbado de um racionalismo técnico-científico na cultura e nas escolas daquele contexto histórico. Constatou-se que para a construção dessa crítica humanista foram mobilizadas, com certa frequência, teorias da filosofia fenomenológica, da psicanálise e do fazer artístico na afã de se pensar a possibilidade de processos de formação a partir de novos prismas.

**Palavras-chave:** ciencia, tecnicismo, fenomenología, psicoanálisis, arte, Brasil, Portugal.

## Resumen

El presente artículo pretende analizar los temas principales sobre la crítica humanista, contra la cual muchos profesores-autores e intelectuales que escribían en revistas portuguesas y brasileñas especializadas en educación, entre 1950 y 1974, caracterizaban el dominio exacerbado de un racionalismo técnico-científico en la cultura de las escuelas de aquel contexto histórico. Se muestra que para la construcción de esa crítica humanista fueron movilizadas, con cierta frecuencia, las teorías filosóficas fenomenológicas, psicoanalíticas y del quehacer artístico, con el afán de pensar en la posibilidad de nuevos procesos de formación a través de nuevos prismas.

**Palabras clave:** ciencia, tecnicismo, fenomenología, psicoanálisis, arte, Brasil, Portugal.

## Abstract

*This article intends to analyze the main topics related to a humanist criticism with which many teachers-authors and intellectuals who wrote in Portuguese and Brazilian journals specialized in Education, between the years of 1950 and 1974, criticized the exacerbated influence of technical-scientific rationalism under the culture and schools for that specific historical context. The investigation revealed that the making of this humanist criticism frequently required the theories of phenomenological philosophy, of psychoanalysis and of artistic making as part of the effort to imagine the possibility of formation processes in new perspectives.*

**Keywords:** science, technicism, phenomenology, psychoanalysis, art, Brazil, Portugal.

## Introdução

O presente artigo pretende analisar os principais tópicos relacionados a uma crítica de fundo humanista contra o que muitos professores-autores e intelectuais que escreveram em revistas portuguesas e brasileiras especializadas em Educação, entre os anos de 1950 e 1974, consideravam caracterizar o domínio exacerbado de um racionalismo técnico-científico na cultura e nas escolas daquele contexto histórico. As análises aqui presentes incidem sobre a prolífica produção de professores-autores e intelectuais que publicaram em revistas de Portugal e Brasil especializadas em Educação, entre os anos de 1950 e 1974.

A língua portuguesa uniu culturalmente esses dois países de maneira bastante intensa e, mesmo que por vezes sigam meandros sociais distintos ao longo dos quase dois séculos que marcam a separação política entre eles, o interesse mútuo e a facilidade de acesso ao

material cultural produzido em cada um dos lados do Atlântico por conta do idioma comum demonstra um interessante caso de permanente trânsito de ideias e práticas, o que para o período histórico delimitado para esse estudo permanece sendo válido (Cf. Carvalho & Pintassilgo, 2011; Mendonça, 2013; Almeida, 2008).

A seleção das revistas educacionais de Brasil e Portugal seguiu o critério de arremontar o maior número de professores-autores e intelectuais que tivessem relação com os níveis mais altos de formação em cada país. No caso brasileiro foram consultados os números da longa *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, com intensa presença de intelectuais e professores universitários ligada ao *Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos*, INEP, do governo federal, e publicada de 1944 até os dias atuais. Durante o período analisado sua publicação se manteve trimestral – mesmo após a instalação do golpe militar em 1964 que seguiria até o ano de 1985<sup>1</sup> (Bontempi Jr., 2012).

Para um cotejo mais profícuo com o volumoso material encontrado nessa revista brasileira, no contexto português foi necessário selecionar mais de uma revista em vista da descentralidade do debate naquele país e também pela quantidade de artigos das revistas que eram bem menores que a *RBEP*. Optou-se pelos periódicos ligados a Universidades e Liceus que gozavam ainda de grande prestígio e *status* intelectual até o fim de nosso recorte temporal delimitado.

Dentre as revistas portuguesas analisadas estão a *Revista de Ensino Litoral Labor*, ligada ao *Liceu de Aveiro* – publicada de 1932 a 1974 com dez números anuais sem interrupções (Mimoso & Cavadas, 2010); A *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura*, ligada ao Liceu Normal de Pedro Nunes localizado em Lisboa, publicada de 1958 a 1974 – até 1968 apresentava três números por ano e depois disso se torna anual (Ferreira & Mota, 2014); e a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ligada à *Instituto de Estudos Psicológicos e Pedagógicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*, publicada de 1960 aos dias de hoje (Até 1962 foi semestral e a partir de 1963 se torna anual – embora entre 1964 e 1970 a mesma revista não tenha apresentado publicação alguma) (Martinho, 2000).

Para pensarmos as conexões entre ambos os países recorreremos à teoria de Paul Veyne (2008) [1971] quando o mesmo ressalta que toda história é na verdade uma história comparada:

<sup>1</sup> Daqui em diante nesse texto, para evitarmos a repetição de títulos tão longos, utilizaremos termos resumidos para indicar os nomes dessas quatro revistas indicadas: *Revista de Ensino Litoral Labor* aparecerá de maneira abreviada como **Labor**; A *Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura* aparecerá simplesmente como **Palestra**; a *Revista Portuguesa de Pedagogia*, por sua vez, aparecerá como **RPP**, e, por fim, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* aparecerá sempre como **RBEP**.

O difícil é dizer até onde vai a simples história e onde começa a história comparada. Se para estudar o regime senhorial do Forez, mencionam-se, lado a lado, fatos relativos a senhorios diferentes – e como não o fazer? –, escreve-se uma história comparada? (Veyne, 2008 [1971]: 101)

Veyne, na verdade, reatualiza a premissa de que o conhecimento de uma experiência histórica acaba se tornando inviabilizado, heurísticamente empobrecido, se não se produz um efeito de cotejo com outras experiências históricas possíveis para aquele mesmo período que se está estudando. Esse é um argumento teórico importante para a leitura simultânea dessas duas experiências históricas distintas (Portugal e Brasil)<sup>2</sup>, mas conectadas por participarem de um debate comum.

O recorte temporal delimitado para esse artigo coincide com o terceiro quartel do século xx, momento em que se intenta em uma série de setores da cultura, inclusive na Educação, a elaboração de um intenso balanço em relação aos traumas do pós-Segunda Guerra Mundial. Tarefa contraditoriamente realizada em meio a uma corrida armamentista de enormes proporções entre o “pólo soviético” e o “pólo ocidental”, no mundo bipartido do que se convencionou chamar de Guerra Fria (Hobsbawm, 2005). Nos dois países estudados as ditaduras de extrema-direita – em Portugal durante todo o período delimitado e no Brasil a partir de 1964 – também perpetuavam a violência nas relações humanas que supostamente deveria ter findado com o fechamento de Auschwitz, em 1945.

A fala do professor reformado, José Pinto Soares, da cidade portuguesa de Vila Real, em seu artigo intitulado “Eu creio na Juventude”, publicada na *Labor* (n.159) de 1956, é muito arguta no sentido de demonstrar a consciência que muitos professores tinham sobre o tamanho do desafio que a história recente inevitavelmente lhes oferecia naquele contexto:

Quais são os exemplos gerais e vivos – esse poderoso factor de educação – que lhe fornece a geração materializada dos pais, formada nos rescaldos de duas grandes guerras, que perturbaram as condições económicas, abalaram as sociais e atingiram profundamente as morais? E guerras que, se acabaram porque acabaram os instrumentos mortíferos, na realidade, continuam surdas e latentes, numa corrida permanente a engenhos capazes de destruírem em poucos momentos a vida sobre a terra. (*Labor*, núm.159, ano XX, jun.1956: 617)

Essa “corrida permanente a engenhos capazes de destruírem em poucos momentos a vida sobre a terra” à qual o professor-autor José Pinto Soares se refere representava um verdadeiro impasse a todos aqueles que naquele momento de alguma forma estavam envolvidos

<sup>2</sup> A esse respeito outro livro importante a que nos remetemos é o de Sousa *et al.* (2010).

com a Educação. Residiria nessa permanência da lógica da violência, tão bem detectada pelo professor-autor acima referido, a prova cabal de que teria ocorrido um retumbante fracasso da humanidade em avaliar adequadamente sobre as implicações do holocausto para as gerações futuras? Junto com a Segunda Guerra Mundial a ética teria sucumbido à *técnica*, tendo esta se libertado da reflexão sobre os valores e passado a ser simplesmente orientada como um fim em si mesma sob o epíteto de *progresso*<sup>3</sup>?

Se ao fim desse texto algumas destas questões estiverem mais claras para o leitor os autores considerarão ter cumprido a tarefa que se impuseram ao encetarem a escrita do mesmo.

Julgamos prudente explicitar ainda que em ambos os países a temporalidade apresenta movimentos diferentes no debate em questão. Se em Portugal verifica-se que as posições críticas ao tecnicismo seguem numa crescente da década de 1950 até o ano de 1974, aprofundando o tom do humanismo a partir de fins da década de 1960. Já em relação ao Brasil a posição é exatamente inversa. Durante a década de 1950 até o ano de 1964, a *REBP* irá trazer nítida preponderância das posições humanistas frente às contra-propostas que enfatizassem com maior vigor os aspectos meramente técnicos no ensino. Com a ocasião do golpe militar do ano de 1964 há um corte um tanto brusco e a posição se inverte radicalmente. Passa haver a partir de então um visível triunfo do tecnicismo na *REBP* a partir de então, essa situação se aprofundando após a promulgação do Ato Institucional nº 5, que acirrou o caráter antidemocrático do governo brasileiro naquele momento.

A despeito desses movimentos históricos distintos a que nos referíamos, o que mais nos chama atenção é a *permanência da presença dessa crítica humanista ao tecnicismo durante todo o período que vai de 1950 a 1974*, ainda que em momentos distintos isso se dê em ambos os países ora com maior, ora com menor frequência. E *o teor dessa crítica também parece ter obedecido certos traços gerais comuns que persistiram ao longo desse quase quarto de século em ambos os países*, conforme propomos expor adiante.

### **“A tecnologia e a utilização cega dos meios materiais desvinculados dos fins e dos valores se tornam verdadeiros tóxicos nos quais o homem se embriaga”: O progresso técnico-científico e suas representações no campo educacional**

Passaremos a apresentar nessa primeira seção do artigo uma série de trechos retirados das revistas analisadas que indiciam a permanência de um diagnóstico em ambos os países

<sup>3</sup> A esse respeito outro livro importante a que nos remetemos é o de Sousa *et al* (2010).

durante o período estudado de um avanço do progresso técnico-científico como sendo problemático em relação à qualidade da formação humana. Conforme anunciamos no início de nosso texto o objetivo é dar enfoque ao conteúdo da crítica de fundo humanista contra o que muitos professores-autores e intelectuais consideravam caracterizar o domínio exacerbado de um racionalismo técnico-científico naquele contexto histórico. Por isso mesmo as posições favoráveis ao tecnicismo comparecerão em nosso estudo, embora não com a mesma frequência que os artigos que defendiam a referida crítica humanista.

No caso português demarca-se que no ano de 1956, o professor-autor José A. Teixeira, um dos editores da revista *Labor* naquela altura, publica o artigo “Em defesa da dignidade do ensino”, onde aponta o excesso de progresso técnico-científico e de seus produtos como um dos motivos mais importantes para a queda da dignidade do ensino das novas gerações:

Há falta de ideais educativos, os tempos não correm de feição, não resta tempo para meditar. **O progresso industrial, que segue na esteira do avanço assombroso da ciência, aturde-nos os sentidos. É o cinema** que, servindo embora a cultura e podendo servi-la melhor, mais serve ainda a deformação dos indivíduos, cujas preferências inferiores procura explorar; **é a rádio** que, sancionando o gosto vulgar, transmite música medíocre, maciça propaganda comercial, relatos de competições; são **o ruído dos motores e os guinchos das travagens** a quebrarem o silêncio do ambiente doméstico... (*Labor*, núm. 160, ano XXI, out.1956: 3-4, Grifos Nossos)

Dois anos antes da data em que foi publicada a matéria da qual foi retirada a citação anterior, no número 140 da mesma revista *Labor* – ano de 1954 – o professor Duque Vieira, do Liceu de Castelo Branco, já chamava atenção para esse caráter sobrepujante do “progresso técnico” em sua aliança com “as matemáticas e as ciências da natureza”, em artigo intitulado “Educação Artística”:

[...] tornam-se improdutivos estudos literários, artísticos, filosóficos, para, à custa dessa redução [de tais estudos], **aumentar a parte das matemáticas e das ciências da natureza, os únicos que constituem necessidade premente dos nossos dias, condição indispensável para o progresso técnico dum povo.** (*Labor*, n.140, ano XVIII, mar.1954: 627, Grifos nossos)

Quase uma década depois a docente Maria Beatriz C. Serpa Branco, do Liceu Nacional de Évora, ainda revisitava essa mesma questão em artigo intitulado “A Filosofia e a valorização do homem”, publicado na *Labor* n.256, já no ano de 1967. Segundo a professora-autora haveria uma “(...) **tendência da actual civilização, acentuadamente técnica-científica**, orientada para uma valorização do intelecto e da acção, deixando, porém na sombra as qualidades do coração” (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr.1967: 369, Grifos nossos).

Também nessa direção seguem muitos posicionamentos publicados no campo educacional brasileiro, de 1950 até pelo menos o ano de 1964<sup>4</sup> (Rothen, 2007). É o caso do emblemático artigo de Jean Guehenno, intitulado “A escola e a vida em desacordo”, publicado no n.55 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em 1954. Apoiado nas teorias do filósofo francês Bergson, do início do século xx, Guehenno defende uma escola que ajudasse o homem a lidar com o excesso de progresso técnico que aquele momento histórico testemunhava<sup>5</sup>.

Uma cultura para hoje não será válida se não for uma resposta para as angústias do homem de hoje. Esse homem sente, com desespero, **tornar-se robot, autômato**, inseto. É preciso olhá-lo como ele se apresenta, tão triste, tão vazio, quando, cada manhã, o métró o impele, entre milhares de outros tão tristes, tão vazios quanto ele, a uma tarefa que lhes parece tão somente desumana. É preciso salvá-lo desses perigos. [...] Bergson explica que, como a ferramenta prolonga o braço do operário, o conjunto das ferramentas utilizadas pela humanidade é uma espécie de prolongamento de seu corpo. Mas **esse conjunto de utensílios tornou-se tão prodigioso que é desproporcional a nosso organismo**. Nosso corpo, como que aumentado, tem necessidade desse suplemento de alma [do qual fala Bergson]. E pelo fato de que **todo estudo desembocará doravante numa técnica, num automatismo generalizado**, precisamos urgentemente **esclarecê-lo com mais consciência e mais humanidade**. (*RBEP*, núm. 55, vol.XXII, jul-set, 1954: 74, Grifos nossos)

Se já podemos entrever, por meio das citações acima, alguma crítica ao que seria a supervalorização do mundo visível da matéria e da técnica em detrimento de outras dimensões do humano na produção educacional dos dois países estudados, é importante salientar que em outros casos essa crítica não comparece.

Ao contrário, muitas vezes o *aspecto* técnico na educação é mesmo almejado conforme podemos deduzir, por exemplo, do texto de abertura do número inaugural da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, em 1960, ano de seu surgimento:

Preâmbulo [...] Concordamos plenamente, uma vez que, embora existam actualmente, além das revistas de psicologia pura ou aplicada e de médico-pedagogia, alguns periódicos de incontestável valor que se ocupam da pedagogia nacional, nenhum

<sup>4</sup> Conforme já se disse 1964 é o ano em que se inicia um governo militar ditatorial no Brasil, que dura até o ano de 1985. De 1964 em diante o elogio aberto e quase que exclusivo ao tecnicismo vai predominar nesse periódico educacional que é desde a sua fundação ligado ao governo estatal. São inúmeros os artigos contendo palavras-chave como desenvolvimento, eficiência, eficácia e técnica.

<sup>5</sup> Para uma melhor compreensão das relações que podem ser estabelecidas entre o pensamento de Bergson e o campo educacional Cf. o trabalho de Araújo (2018).

deles, cremos, se propõe uma verdadeira especialização no domínio da **pedagogia técnica**, dirigindose, de qualquer modo, os assuntos ali tratados, por actuais que sejam, a um público bastante restrito.

[...]

Feçaremos assim, resolutamente, a porta desta revista à polémica e à amplificação literária. A pedagogia já sofreu demais desse mal que a discredita, tirando-lhe todo o valor científico. **Queremos, pois, imprimir à Revista portuguesa de Pedagogia um carácter de objectividade científica.**

Sem negar a importância das doutrinas educativas – reconhecemos-lhes mesmo o primeiro lugar na ordem dos valores –, não desejamos fazer desta publicação uma tribuna de educação moral ou de filosofia pedagógica. O que, no plano da ação, nos parece mais importante, é o aperfeiçoamento dos professores, **a melhoria das técnicas** de ensino, a revisão do conteúdo e da repartição dos programas, **a maior eficiência** da organização escolar, em suma, todas as condições que **auumentem a produtividade** das nossas escolas e conduzam a uma melhor formação dos alunos. O problema dos fins educativos é de uma outra ordem, e consideramo-lo resolvido; tudo o que se pode escrever sobre esse assunto reforçará talvez convicções, orientará mais exactamente a conduta geral dos educadores, mas não constituirá uma ajuda real para a profissão docente. **Quer isto dizer que a nossa preocupação dominante será o aperfeiçoamento técnico e o rendimento da Escola Nacional.** A direcção. (*RPP*, Ano 1, 1960, núm. 1, p. 3-6, Grifos nossos)

A direcção da *RPP* apostava portanto, na eficiência e no rendimento do desenvolvimento da técnica, deixando para o passado o “problema dos fins educativos”. A polarização entre *filosofia educacional*, de um lado, e *técnica pedagógico-científica* de outro é nítida nessa passagem. E diante de ambas as vertentes apresentadas como antípodas a direcção da revista faz uma clara opção<sup>6</sup>.

Nisso a *RPP* parecia estar atendida a uma tendência global, já que segundo Franco Cambi (1999: 595-599):

No curso da segunda metade do século XX completou-se definitivamente e se impôs em âmbito mundial uma radical transformação da pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências.

[...]

Entre empirismo (ciência empírica) e tecnologia, se dispôs a nova identidade da pedagogia, provocando um amplo reordenamento de toda a sua frente teórica.

<sup>6</sup> Se nesse momento inaugural a *RPP* parece estar resolutamente decidida nessa vertente, os conteúdos veiculados em seus números vem mostrar que aquela linha de planejamento não teria sido rigorosamente seguida, visto que os temas mais teóricos e filosóficos irão, sim, comparecer ao periódico em questão.



Nasceu uma pedagogia caracterizada de maneira bastante diferente em relação ao passado e que através do filtro científico-técnico vive agora a sua estreita relação com a prática.

Já em 1955, cinco anos antes da inauguração da *RPP*, o professor-autor M. C. Pires, por exemplo, do Liceu de Aveiro também festejava o progresso técnico, ainda que mais numa vertente de seu impacto na cultura, a seu juízo muito positivo. Isto pode ser lido em seu artigo intitulado “A actualização dos quadros docentes do Ensino Liceal”, publicado na revista *Labor* n.147, conforme se segue:

[...] um forte movimento de extensão cultural vai alastrando e conquistando as gentes, até se tornar num direito integral de todo o cidadão, como o proclama a Carta das Nações Unidas. Nem de outra maneira poderia ser – nessa hora em que a vida sobe de nível e se desdobra num ritmo progressivo e aliciante e em que por toda parte palpita, imperativo e fremente, um ansio de saber, de saber mais e de saber melhor. **Os benefícios da produção industrial** e a melhorias das condições de vida, **o jornal e a rádio entrando nas casas a levantar interesses e a dinamizar as potencialidades** de adolescentes e velhos são fortes esteios duma ambiência cultural que se não quebra e avança. (*Labor*, núm. 147, ano XIX, mar.1955: 464-465, Grifos nossos)

No caso brasileiro, um dos maiores expoentes do pensamento e da política educacional daquele contexto, Anísio Teixeira, publicou um texto com o título “Educação e Desenvolvimento”, na edição de janeiro e março de 1961 da *RBEP*. Ali temos oportunidade de flagrar sua avaliação em relação ao que considerava ser um descompasso entre *progresso material* e *progresso educativo* no Brasil daquele momento histórico específico:

A minha conclusão funda-se, pois, em uma preliminar. Enquanto o país não se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas e, para ser específico, sobre o cumprimento de suas constituições, tanto a federal quanto as estaduais, votadas em 46 e 47 e até hoje à espera de execução, pouco podemos fazer, nós educadores, para **ajustar as arcaicas estruturas educacionais vigentes às novas estruturas econômicas**, que o **processo de industrialização**, de qualquer modo, está construindo para o **Brasil materialmente desenvolvido** de amanhã. (*RBEP*, núm. 81, vol.XXXV, jan-mar, 1961: 92, Grifos nossos)

Num tom quase profético, Anísio Teixeira exprimia naquele momento uma avaliação que se apresentaria de extrema precisão de acordo com o que o futuro reservava para seu país. Com relação “a se decidir sobre as suas próprias instituições democráticas”, três anos após a publicação desse artigo elas foram todas solapadas com a instalação do golpe militar de

1964. O fosso entre os dois antípodas apresentado por Anísio Teixeira se agigantou com os militares no poder e o resultado foi exatamente a construção ambivalente de um país materialmente desenvolvido, industrializado, com estruturas educacionais arcaicas, se por “desenvolvimento das estruturas educacionais” entendemos como sendo sinônimo de *aprofundamento da cultura democrática*, conforme a fala de A. Teixeira parecia indicar.

Não deixa de ser digno de nota que a falta de uma cultura democrática não tenha vindo a impedir que um forte progresso técnico tenha se constituído no Brasil, sob a batuta dos militares. Estamos diante de um caso que demonstra a possibilidade de uma disjunção entre de um lado os progressos na ciência e na técnica e, de outro, na cultura democrática. Demonstra também certa independência entre ambos, sendo que assombrosamente o incremento dos valores democráticos muitas vezes pode se apresentar como não sendo imprescindível para os progressos na área técnico-científica.

Em todas essas passagens desfilam imagens que representam confrontadas feições da arte, da filosofia e da cultura democrática em choque com o que viria ser, em um plano oposto, a aliança entre o progresso técnico-industrial e a ciência. Essa percepção dicotômica perpassa a grande maioria dos artigos analisados, excetuando o texto do pesquisador P. Vanbergen, intitulado “Para uma Educação Permanente”, publicado no número VII da *RPP*, em 1973, em que o referido autor expõe uma visão geral bastante ampla e instigante em que a ciência, a arte e a preocupação ética não estariam em “lados opostos”, mas todos fazendo parte do grande arcabouço humano que seria a *cultura*.

#### **A cultura como método.**

A cultura (a ciência, a ética, a linguagem, a arte, a poesia) pode, por conseguinte, ser tanto instrumento de coação, como meio de libertação. Será instrumento de coação se se apresentar como um todo acabado, que se impõe, exige o respeito e o conformismo. Pode vir a ser instrumento de libertação, se chegar a constituir um fermento de vida, de evolução, de novo exame da questão. Como poderá conseguir este resultado? Se deixa de ser considerada como um conjunto de valores, de processos, de modelos que obtiveram êxito, para se tornar um método de abordar e de resolver os problemas. A educação, neste caso, já não se apresentará como uma transmissão de soluções, mas sim como uma formação que permite descobrir soluções. Em vez de assentar na conformidade e na fidelidade, esforçar-se-á por promover a originalidade e a criatividade. (*RPP*, Ano VII, 1973: 71)

Mas a despeito dessa posição isolada, que se esforça por aglutinar os diferentes campos da atividade humana, colocando-os num mesmo patamar valorativo, o que predominou mesmo foi a contraposição entre o que chamamos aqui para efeitos de análise de *progresso técnico-científico* e, na outra ponta, a *crítica humanista*. Nos interessando a seguir demonstrar no

conjunto dos textos analisados os modos pelos quais do lado da ciência e da técnica foram identificados muitos dos problemas que a humanidade e, por conseguinte, também a educação enfrentavam naquele momento.

## **“A grande noite cultural que atravessamos”: Fenomenologia e Psicanálise como faces de uma mesma crítica humanista nas revistas educacionais**

Consideramos bastante elucidativo o diagnóstico que Maria Beatriz C. Serpa Branco, do Liceu Nacional de Évora, fazia de seu tempo em artigo representativamente intitulado “A Filosofia e a valorização do homem”, já citado nesse texto e publicado na revista portuguesa *Labor* (núm. 256), em 1967: “Somos dos que acreditam que a crise do mundo contemporâneo, sendo uma crise do homem, é essencialmente uma crise da educação”. E acrescenta:

Diremos até, mais precisamente, que se trata de uma crise de auto-educação e de auto-conhecimento, no sentido em que falta à grande massa da Humanidade um conhecimento profundo de si própria e uma consequente valorização do homem no que ele tem de mais elevado e mais humano. (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 367)

Preocupada com a formação dos jovens dos liceus que considerava excessivamente tecnicista a mesma professora se perguntava: “Mas não poderá a Filosofia impor-se e valorizar-se como disciplina educativa mais completa, cultivando também no jovem, de modo sistemático, as suas capacidades afectivas, contribuindo para um afinamento da sua sensibilidade?” (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 367). E ponderava a esse respeito sem muita esperança ...

É bem verdade que, em muitos casos, o ambiente familiar dos estudantes do Liceu não compreenderá o valor humano de tal objectivo. Muitas famílias se hão-de achar porventura mais tranquilas ao verificarem a **eficiência do treino** liceal sob o **aspecto puramente dirigido ao intelecto**, objectivamente traduzida em diplomas ou cartas de curso. (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 367, Grifos nossos)

Entretanto, apesar de prever tais resistências, a professora Maria Beatriz C. Serpa Branco não desiste de continuar a formular sua proposta:

Como poderá então a Filosofia, e mais particularmente a Filosofia no Liceu, contribuir para esta completa realização do Homem?

Antes de mais guiando-o através do conhecimento de si próprio. Aprenderá assim a respeitar-se e a valorizar-se.

O estudo da Psicologia, indispensavelmente ligado a qualquer programa de Filosofia, dará precioso auxílio ao auto-conhecimento que há-de florescer em auto-educação. (*Labor*, núm. 256, ano XXXI, abr. 1967: 371)

O que nos interessa ressaltar a partir dos trechos citados acima é que os conhecimentos advindos do campo da Filosofia foram largamente utilizados pelos professores e autores dos artigos analisados para construírem críticas e proporem alternativas para o problema do que consideravam ser a “crise do homem” naquele contexto face ao triunfo da ciência, da técnica e de seus produtos. Toda essa crítica que as revistas testemunham ao longo das décadas analisadas têm como sua maior expressão as grandes turbulências que o ano de 1968 assitiu nas democracias ocidentais.

É curioso notar que mesmo no Brasil, que estava em meio a uma ditadura militar que se acirrava naquele ano de 1968<sup>7</sup>, em sua revista pedagógica mais importante – a *RBEP*, ligada ao governo federal – publicou-se um artigo de Paul Ricoeur extremamente contundente na crítica que fazia sobre as mazelas de seu tempo. No pano de fundo desse texto, intitulado “Reforma e Revolução na Universidade”, se percebe claramente sua ancoragem em pressupostos da *Fenomenologia*, os mesmos que marcaram o pensamento desse autor até o ano de seu falecimento, em 2005:

Os sinais são agora eloquentes: o Ocidente entrou numa revolução cultural que é, sem dúvida, a sua revolução, a revolução das sociedades industriais avançadas, mesmo não sendo ela eco ou decalque da chinesa. Trata-se de uma revolução cultural porque **põe em causa a visão do mundo, o conceito de vida subjacente ao fato econômico**, ao fato político e ao conjunto das relações humanas. Esta revolução **ataca o capitalismo não só porque fracassa em realizar a justiça social, mas também porque consegue muito bem seduzir os homens com seu projeto inumano de bem-estar quantitativo; ataca a burocracia não só porque esta é uma máquina pesada e inoperante, mas porque coloca o homem em situação de escravo perante o conjunto de poderes, de estruturas e das relações hierárquicas que a ele se tornaram estranhas; ataca por fim o niilismo de uma sociedade que, tal como um tecido canceroso, só tem por objetivo o seu próprio crescimento; frente a uma sociedade sem sentido, a revolução tenta dar mais importância à criação**

<sup>7</sup> Ano em que ocorre a decretação do Ato Institucional núm. 5, que praticamente fechava o Congresso e dava poderes excepcionais ao presidente, inclusive para cassar mandatos.

**de bens, de ideias, de valores, do que a seu consumo.** O empreendimento é gigantesco; levará anos, décadas, um século..." (RBEF, núm. 111, vol. 50, jul-set, 1968: 9, Grifos nossos)

Há aqui um resumo das questões colocadas pelos jovens e por intelectuais situados em meio àquele turbilhão: pensar a vida para além do fato econômico; colocar em questão o capitalismo em busca do qualitativo humano, contra o imperativo do quantitativo; se insurgir contra burocracias, verdadeiros dispositivos de poder que se tornam excessivos e sufocantes; se insurgir contra a falta de sentido de uma sociedade que se perdeu em sua busca obsessiva por um desenvolvimento por ele mesmo; pôr de lado o protagonismo do consumo para, no lugar, instituir uma sociedade onde a criação humana seja o elemento central. Para Franco Cambi (1999: 624-625), em sua ampla *História da Pedagogia*:

[...] 1968 alimentou um amplo movimento no campo educativo, escolar e pedagógico, que atingiu quase todas as áreas geográfico-culturais e incidiu em profundidade sobre a identidade da pedagogia, segundo três direções, sobretudo. Primeira: trouxe-a de volta à sua fundamental politicidade, já que educar, ensinar, pensar a educação são atividades sociais, que se desenvolvem num tempo histórico, segundo objetivos específicos, ligadas a valores, a concepções do mundo, a interesses sociais. A pedagogia é um saber também político e deve assumir conscientemente sua própria politicidade, pondo-se em sintonia com as forças sociais mais progressistas que trabalham para a emancipação do homem, de todos os homens. Política e utopia vêm conjugar-se na pedagogia. Segunda: a pedagogia deve ser revista criticamente na sua tradição, pondo às claras suas insuficiências e condicionamentos, sobretudo ideológicos, desmascarando-os e projetando um pensar/fazer educação que se emancipe dessa condição de subalternidade sem cair porém no mito da ciência, de uma neutralidade da ciência (nesse caso, das ciências da educação), delineando-se, pelo contrário, como um saber dialético, caracterizado sobretudo num sentido crítico. Terceira: a focalização de novos modelos formativos (antropológicos, sociais, culturais) que visam a uma condição desalienada da vida individual e social, caracterizada no sentido libertário, antiautoritário, erótico e criativo, que se colocam numa trajetória explicitamente utópica.

A juventude aparece como detentora do papel principal nas amplas agitações que ocorreram naquele ano de 1968 em grande medida na tentativa de forçarem mudanças na organização social que, até então, se pautaria sobretudo pelo primado da produção e do consumo. O uso de alucinógenos prometia uma concessão ao irracional contra o excesso de controle da racionalidade burocrática; o hábito de deixar os pêlos crescerem indicava um reencontro com a natureza, ao invés de encarnarem a utopia de dominá-la; o som alto da música e o bailado em um quase transe dos festivais também traziam os sentidos e o corpo para o centro

do palco da vida, contra o primado dos escrutínios do intelecto. Ou seja, a juventude, em sua espontaneidade, também produziu um forte questionamento ao racionalismo técnico-científico.

Mas se por um lado certos autores se valiam da filosofia fenomenológica para criticar esse mesmo racionalismo técnico-científico que a juventude afrontava, por outro também se utilizavam dela para questionarem o que consideravam ser certa idealização exacerbada dessa juventude um tanto hedonista e por vezes muito crente na miragem de um mundo novo, livre de qualquer relação com a tradição. O francês Pierre Furter<sup>8</sup>, perito educacional da UNESCO durante a década de 1960 e 1970, é um desses que irá se valer de autores alinhados à tradição da fenomenologia – como é o caso de Edgar Morin – para tecer comentários sobre o que considerava ser para a juventude daquele período o perigo de um corte com a tradição. Isto fica patente em seu artigo “A juventude e o espírito da época: novas tarefas pedagógicas”, publicado na *RBEP* núm. 99, de 1965.

A juventude moderna deve ser compreendida em função da juventude do mundo. Relacionar juventude e modernidade significa a aproximação de dois mitos que atualmente usufruem prodigiosa expansão: – o da perene adolescência, da espontaneidade sempre renovada pela vida jovem, das múltiplas oportunidades oferecidas a cada nova geração; – o do ‘modernismo’, da violenta aceleração de nossa história, da necessidade constante de renovação, da rejeição da continuidade e das tradições. Dessa aproximação surge o que H. Lefebvre chama ‘o novo romantismo’ que conduz à modernidade, isto é, à vida vivida em plenitude, no presente, sob o signo do possível e do aleatório. Infelizmente, esses mitos de tão comercializados e vulgarizados por uma indústria cultural cada vez mais tentacular e poderosa, tornam a modernidade não muito convidativa. Porém o habilidoso E. Morin, que já conseguira desmontar a engrenagem das ‘máquinas para fazer os loucos sonharem’, a propósito do sistema de estrelismo cinematográfico, ampliou sua análise, mostrando de que forma essa industrialização criou uma autêntica ‘terceira’ realidade que realmente mistifica a juventude do mundo. Cada vez menos ela aparece como uma janela aberta para o futuro, visto que fascina pela ilusão de um eterno presente. O espírito do tempo se contenta com excitantes: o beijo, a violência, o estrelismo, as viagens, as férias; a vida como ócio contínuo; a mocidade, a beleza, a eterna juventude de novos Olímpicos. Todas essas imagens, multiplicadas à saciedade, nos persuadem da existência de um

<sup>8</sup> Pudemos conhecer melhor o trajeto de leituras e preocupações de tradição crítica por parte de Pierre Furter ao examinarmos a apreciação que fez da obra de Irena Wojnar, “Esthétique et Pédagogie”, publicada no n.102 da *RBEP*, ano de 1966. Nessa apreciação publicada no formato de resenha da obra, ao tempo em que saudava a autora por ter destacado a importância da psicanálise para a relação entre arte e educação, ele também recomendava à mesma que investisse em autores àquela época atuais como Sartre, Bachelard, Durand, Benjamin e Adorno. Cobra também que Irena Wojnar analisasse com mais atenção a formação estética da juventude que passava a ser feita principalmente pela *Mass Media* naqueles tempos. (*RBEP*, núm. 102, vol. XLV, abr-jun, 1966).

paraíso ao alcance de todos, onde seria possível viver uma prolongada adolescência. Em vez de estimular a compreensão da juventude do mundo como uma nova perspectiva aberta para o planeta, como a presença provocante do possível dentro da realidade, o culto da juventude assume a forma de uma religião para salvar a humanidade, sem Deus, de modo imanente, de uma utopia coisificada na magia das imagens, pela qual se impele a evolução dos jovens, visto que ela os persuade a permanecerem... eternamente jovens. (*RBEF*, núm. 99, vol. XLIV, jul-set, 1965: 29)

Já em 1962 a Professora Doutora Maria Luísa Guerra publica seu primeiro texto na revista portuguesa *Palestra* (n.14), periódico do Liceu Normal de Pedro Nunes no qual atuava como docente. Em todas as suas demais intervenções é sempre notório o seu domínio da filosofia fenomenológica. Intitulado “Valência e bivalência da noção de mundo”, o mencionado texto foi apresentado em 11 de janeiro no *Centro de Estudos Filosóficos* do Liceu Normal de Pedro Nunes. Ao citar Hursel, Jaspers, Heidegger, Sartre e Merleau Ponty a autora não poderia chegar a outra conclusão que não algo inteiramente distinto da previsibilidade que a ciência prometeria: “Horizonte e consciência, gesto e leitura, eu e não-eu em simbiose equívoca, é isso o mundo” (*Palestra*, núm. 14, abr, 1962: 60).

Numa época em que a mídia de massa adquire muita força com seus temas palatáveis e de forte apelo sensorial, a professora-autora não deixa também de se posicionar fortemente em relação ao tema do divertimento se valendo de seu cabedal de conhecimentos do que havia de mais atual na tradição fenomenológica naquele momento. Em 1963, na mesma revista *Palestra*, ela publica seu artigo “Posição filosófica do divertimento”, no qual afirma:

Fosse a pessoa perfeita e bastar-se-ia de facto a si mesma. Não precisaria então de se evadir, transferindo-se para outro centro em busca duma plenitude frustrada. Mas esse é justamente também o grande paradoxo.

Apresentando-se como um momento feliz da existência, o divertimento descobre-lhe ao mesmo tempo a face secreta e autêntica. Confessa-se como «compensação» aliás inútil e acusa a fraqueza do homem que desiste de se contemplar, ignorante e mortal. [...]

Poucos são mesmo os homens que se assumem em autenticidade, certos de que a verdade é gémea da morte e do vazio.

Os outros arrastam-se neste torvelinho da distração, constantemente ocupados e por isso comprometidos na abolição do silêncio da razão e dos sentidos para nunca se encontrarem, face a face de si mesmos. [...]

Por isso chega a parecer paradoxal que uma simples bola, deslizando no chão, nos possa divertir.

[...] Renunciar ao passado como ao futuro, assumir a precariedade do ser, conseguir o vazio e aceitar a morte, seria verdadeiramente existir. [...]

Alienado e demitido, persegue-se, voluntariamente distraído, para nunca se encontrar.  
É esse o sentido último da distração.

Expressão de angústia e de inautenticidade, recurso contra o limite e contra o tempo, protesto contra a finitude e contra a morte, o divertimento é ainda morte, afinal a grande morte, procurada e consentida. (*Palestra*, núm. 16, jan, 1963: 52–53)

A filosofia fenomenológica também marca presença no Brasil. Conforme nos informa a *RBEF* (núm. 72, vol. XXX, out–dez, 1958: 116–118), o estudante de filosofia Tales de Azevedo denuncia através do jornal *A Tarde*, da cidade de Salvador, que alguns mestres da Universidade da Bahia estariam banindo os livros de Sartre da biblioteca, fator que considerava inadmissível. De certa forma esse tipo de atitude já prenunciava a onda de conservadorismo que tomaria conta do país a partir de 1964... Sartre assustava por que, apesar de não ser um marxista ortodoxo, é preciso reconhecer que sua fenomenologia jamais abandonou alguns pressupostos associados ao materialismo histórico e à luta contra os principais elementos que definiam o modo de produção capitalista.

As formulações de Sartre compareciam com frequência nas revistas analisadas, algumas vezes criticado e muitas outras vezes louvado. O professor–autor Carlos Montenegro Miguel, por exemplo, do Colégio Militar, apresenta Sartre muito entusiasmadamente no artigo “O Existencialismo”, publicado na edição núm. 172 da *Labor*, em 1958, elogiando sobretudo o caráter controverso do filósofo: “Neste ponto, os extremos tocam-se e católicos e marxistas excomungam com a mesma violência o criador do Existencialismo ateu” (*Labor*, núm. 172, ano XXII, jan. 1958: 243). E se por um lado o professor–autor Carlos Miguel o apresenta como um legítimo herdeiro de Nietzsche e Heidegger, não deixa também de reforçar o papel de Sartre nas políticas de esquerda:

Diz Sartre «os tipos de compromisso (engagement) são diferentes, segundo as épocas. Numa época em que comprometer-se seria fazer a revolução, era necessário escrever o manifesto. Numa época, como a nossa, em que existem diferentes partidos que reclamam para si a revolução, o compromisso não é o de entrar num deles, mas tentar a clarificação dos conceitos, tanto para precisar uma posição, como para tentar agir sobre os diferentes partidos revolucionários». (*Labor*, núm. 172, ano XXII, jan. 1958: 244–245)

Conforme nos lembra Alain Badiou (2015), Sartre foi uma das principais figuras do que foi nomeado por ele de “a aventura da filosofia francesa da segunda metade no século xx”:

Tomemos como exemplos dois momentos filosóficos particularmente intensos e identificados. Primeiro, o da filosofia grega clássica, entre Parmênides e Aristóteles, do século v a.C. ao III a.C., momento filosófico criador, fundador, excepcional e, afinal,



bastante curto no tempo. Em seguida, o momento do idealismo alemão, de Kant a Hegel, incluindo Fichte e Schelling: ainda um momento filosófico excepcional, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX, um momento intenso, criador e que durou apenas algumas décadas.

Digamos, pois, que vou batizar provisoriamente de “filosofia francesa contemporânea” o momento filosófico na França que, situado essencialmente na segunda metade do século XX, deixa-se comparar, por sua amplitude e por sua novidade, tanto ao momento grego clássico quanto ao momento do idealismo alemão.

Relembremos alguns marcos notórios. O ser e o nada, obra fundamental de Sartre, surge em 1943, e o último livro de Deleuze, *O que é a filosofia?*, data de 1991. Entre Sartre e Deleuze, podemos, em todo caso, nomear Bachelard, Merleau-Ponty, Lévi-Strauss, Althusser, Lacan, Foucault, Lyotard, Derrida... Às margens desse conjunto fechado, e abrindo-o até os dias de hoje, podemos citar Jean-Luc Nancy, Philippe Lacoue-Labarthe, Jacques Rancière, eu próprio... É essa lista de autores e de obras que chamo de “filosofia francesa contemporânea” e que constitui na minha opinião um momento filosófico novo, criador, singular e universal ao mesmo tempo. (Badiou, 2015: 8-9)

O autor indica alguns procedimentos que uniriam todas essas figuras, ainda que seus conteúdos estivessem longe de serem coincidentes. Dentre algumas utopias comuns, destacamos duas delas:

(...) situar diretamente a filosofia na cena política sem passar pelo desvio da filosofia política, inscrever frontalmente a filosofia na cena política. Todos os filósofos franceses, para grande escândalo da maioria de seus colegas anglo-saxões, quiseram inventar o que eu chamaria de militante filosófico. A filosofia, no seu modo de ser, na sua presença, deveria ser não apenas uma reflexão sobre a política, mas sim uma intervenção que visasse tornar possível um nova subjetividade política. Desse ponto de vista, nada é mais oposto ao momento filosófico francês, nada mostra mais claramente seu fim do que a voga atual da “filosofia política”. É o retorno um tanto triste à tradição acadêmica e reflexiva.

(...) retomar a questão do sujeito, abandonar o modelo reflexivo e, assim, discutir com a psicanálise, rivalizar com ela e fazer tão bem quanto ela, senão melhor do que ela, no que concerne ao pensamento de um sujeito irreduzível à consciência, e consequentemente, à psicologia. O inimigo mortal da filosofia francesa de que se trata aqui é a psicologia, que constituiu por muito tempo a metade do programa de aulas de filosofia, que o momento filosófico francês tentou esmagar e cujo retorno, a voga contemporânea, significa que talvez um período criador tenha se acabado, ou vai se acabar. (Badiou, 2015: 18-19)

Tanto em um caso quanto em outro, Sartre é paradigmático. Um grande militante político, sem dúvida. Também um grande mobilizador da psicanálise:

...no fim de O ser e o nada, Sartre também propõe a criação de uma nova psicanálise, que ele chama de "psicanálise existencial". A cumplicidade/rivalidade é dessa vez exemplar. Sartre opõe sua psicanálise existencial à psicanálise de Freud, que ele qualifica de "empírica". Segundo ele, é possível propor uma verdadeira psicanálise teórica, ao passo que Freud propõe apenas uma psicanálise empírica. Se Bachelard queira substituir a constrição sexual pelo devaneio, Sartre quer substituir o complexo freudiano, quer dizer, a estrutura do inconsciente pelo que ele chama o projeto. O que define um sujeito para Sartre não é uma estrutura, neurótica ou perversa, mas um projeto fundamental, um projeto de existência. Temos também aí um exemplo perfeito de combinação entre cumplicidade e rivalidade. (Badiou, 2015: 16-17)

E é na própria esteira de Sartre que em 1972 o psicanalista Wilson de Lyra Chebabi, Professor do Curso de Especialização em Psicologia Clínica da Universidade Católica do Rio de Janeiro, aproximando a *psicanálise da fenomenologia* (ainda que não exatamente inguando-as) com muita coragem vai também tecer críticas ao excesso de foco no progresso técnico e material em tempos de ditadura<sup>9</sup> através da revista educacional brasileira de maior visibilidade naquela conjuntura, a *RBEF*. Além de um trabalho muito acurado sobre os detalhes que envolvem as questões afetivas na infância, o artigo de Chebabi termina numa reflexão bem mais ampla dirigida sobretudo aos adultos:

Cabe, referir, a propósito, a pertinente reflexão de Anísio Teixeira que incide precisamente nesse ponto quando diferencia, com lucidez, *cultura de tecnologia*. A tecnologia se desenvolveu através do *isolamento* e da *neutralidade* da *ciência*, como um saber especializado e positivo *dos meios*. Para tanto, teve que se separar a ciência dos problemas humanos, desenvolvendo-se de maneira atropelante, quantitativamente, mas deixando o *homem carente de sua humanidade*. Com o desenvolvimento da Tecnologia formou-se um *reino dos meios*, em prejuízo do reino dos fins e dos valores fundamentais na vida humana. Espirou-se a Tecnologia com progressiva privação de tempo e espaço para a Cultura. A Tecnologia, que serve à possibilidade de extensão ou prolongamento das faculdades e dos poderes humanos, pelo desenvolvimento desenfreado, tem tornado impossível a evolução do homem para utilizar esses recursos – e o resultado é que a situação se constitui numa reversão. O homem é que passa a ser comandado e dirigido pelos seus próprios engenhos. O homem passa a se sentir produto das suas tecnologias e se sente esvaziado do seu vigor criativo. As causas mais profundas do que chamamos em Psicologia de carência emocional vamos encontrar no que já se tem chamado a grande noite cultural que atravessamos. A investigação psicanalítica tem mostrado a importância da fantasia, do devaneio da

<sup>9</sup> A mesma ditadura que propagandeava e promovia por todos os meios o elogio do tecnicismo inclusive na seara educacional.

mãe na acolhida que dá ao filho, do estabelecimento do vínculo conseqüente e significativo e finalmente da assunção responsável da sua relação com a criança para o estabelecimento da confiança básica e da esperança. Esta esfera de conceitos e valores é inteiramente alheia e estranha à Tecnologia, pois só pode ser apreendida pela formação humanística numa atmosfera cultural em que esteja preservado o lugar de pessoa ao ser humano.

(...) sobre o abuso de drogas, apontamos que a própria ciência e seus derivados fundamentais – a tecnologia e a utilização cega dos meios materiais desvinculados dos fins e dos valores – se tornam verdadeiros tóxicos nos quais o homem se embriaga, aumentando sua miséria interior e perdendo seu vigor. Torna-se mero manipulante e manipulado e não chega a saborear sua vitalidade nem a força promissora do seu porvir. (RBEP, núm. 126, vol. 57, abr-jul, 1972: 263-264, Grifos do original)

Se valendo de uma argumentação já cristalizada no campo educacional brasileiro daquele momento, a partir da dicotomia entre *Tecnologia* e *Cultura*, operada por ninguém menos que Anísio Teixeira, apontando para uma clara defasagem entre ambos os pólos indicados, Chebabi conclui seu artigo em tom de esperança na possibilidade da “balança” se equilibrar a partir da disseminação dos saberes das “Ciências humanas”, “dos filósofos da existência” e da “psicanálise”:

De outro lado, entretanto, constatamos acontecimentos altamente significativos. Nunca se leu tanto quanto em nosso tempo, como já aponta Anísio Teixeira. O desenvolvimento das Ciências Humanas, a preocupação com a criança, a investigação da vida emocional, o impressionante surto e disseminação da prática psicanalítica e dos mais diversos recursos psicoterápicos, e a extraordinária obra dos filósofos da existência que é patrimônio de nosso século, estão a revelar um movimento impressionante de resgate da Humanidade do homem. Embora revestida da mesma roupagem da Tecnologia para merecer a posição de ciência, a *Psicanálise* tem constituído o espaço que o ser humano resguarda para o cultivo de sua vida interior, vale dizer, para o resgate e preservação de sua cultura em um mundo atropelante e apressado, que convoca insidiosamente para a alienação. Significa que a Humanidade se aliena nos prolongamentos de seu próprio poder de manipulação e controle, mas ao mesmo tempo fomenta a instituição de recursos cada vez mais aprofundados de recuperar sua autenticidade. Se é alarmante a condição da criança carenciada em instituições anônimas, e funestas as conseqüências da fratura brutal do liame mãe-filho – é também promissor verificar que jamais esses fatos foram tão estudados e denunciados, como em nossos dias. A Psicanálise, que se formou inicialmente como uma especialidade e como uma técnica de tratamento de distúrbios nervosos e mentais, se expandiu em todos os campos a perguntar pela própria natureza do homem. Cada vez mais abriga em seu campo questões antropológicas, epistemológicas, éticas e filosóficas, pois assume que seu objeto de estudo não são apenas os mecanismos inconscientes de um caso de determinada afecção psíquica, mas a *pessoa humana*

*como um todo*. Como processo não só terapêutico, mas de busca que o homem empreende de si mesmo, tem exercido uma influência irreversível na educação, na medicina, no cinema, na literatura e no entendimento da dinâmica social.

Como parte de todo um processo penoso e difícil de libertação das algemas imediatas e acomodatórias da Tecnologia cega, utilizada para a manutenção do marasmo existencial, a Psicanálise tem contribuído, dentro de suas limitações, para que a pessoa humana reencontre seus fins e seus valores, se nutra das fontes de sua cultura, reencontre os caminhos de seu porvir e, em meio a sua longa noite, visualize a esperança de seu amanhecer. (*RBEP*, núm. 126, vol. 57, abr-jul, 1972: 264-265, Grifos do original)

Da junção entre a psicanálise e a crítica fenomenológica, surge também um terceiro elemento que a elas esteve entrelaçado e que foi largamente utilizado para se colocar em suspeição o excesso da tendência técnico-científica em detrimento do alargamento das qualidades humanísticas: esse elemento era a *arte*.

## A arte na contracorrente do tecnicismo triunfante

O texto de Nise da Silveira, pioneira no uso da arte para o tratamento de psicoses no Brasil<sup>10</sup>, na *RBEP* n.130 de 1973 – número especial dedicado à relação *arte e educação* –, demonstra bem o tipo de mistura teórica que se fazia naquele momento como fundamento para uma crítica de teor humanista<sup>11</sup>. Em seu caso a costura se fez entre a psicanálise jungiana, a concepção artístico-formativa de Herbert Read<sup>12</sup> e a crítica mais geral dos fenomenólogos em relação à estreiteza da redução do homem ao utilitarismo materialista e pragmático, conforme se pode acompanhar no longo e paradigmático trecho que se segue:

### O homem unidimensional do capitalismo

<sup>10</sup> Àquela altura a psiquiatra e psicanalista Nise da Silveira já era coordenadora da Seção de Terapêutica Ocupacional e Reabilitação do Centro Psiquiátrico de Engenho de Dentro.

<sup>11</sup> O texto foi publicado sob o título "A concepção educacional de Herbert Read", transcrito de *Quatérnio*, revista editada pelo Grupo de Estudos C. G. Jung, do Rio de Janeiro, ano de 1970, página 95 e de *Arte & Educação*, editada pela *Escolinha de Arte do Brasil*, em setembro de 1970, p. 5.

<sup>12</sup> O trabalho de Feodora Theresia Mckail, publicado em dois números posteriores da *RBEP*, sob o título "Atividade artística com fins terapêuticos e educativos", traz também uma contribuição profunda para esse debate, citando Jung, H. Read e Freud (*RBEP*, núm. 132, vol. 59, out-dez, 1973). Elisa Dias Veloso, por sua vez, já havia publicado alguns anos antes o texto "Simbolismo e fantasia na criança", artigo sobre o tema Arte e Educação fruto de uma "palestra realizada no curso 'Arte, educação e simbolismo', promovido pela Escolinha de Arte do Brasil – GB, em dezembro de 1969" (*RBEP*, núm. 117, vol. 53, jan-mar, 1970, p. 24).

No mundo capitalista, onde aquilo que interessa de fato é o pensamento científico a serviço da tecnologia, o sistema de Read não será aplicável, certamente. O capitalismo criou o homem unidimensional, o justo oposto do homem que houvesse atingido o completo e equilibrado desenvolvimento de sua individualidade. 'A educação através da arte não prepara seres humanos adaptados para os atos mecânicos e sem sentido da indústria moderna; não permite que se satisfaçam com diversões passivas'. Um tipo de educação fundamentada na auto-expressão de emoções e intuições terá obviamente de ser individualizada. Mais adequado será um tipo de educação coletiva, uniformizante no sentido da unidimensionalidade útil ao rendimento máximo. 'Toda tentativa tendo por fim o esboço de uma construção teórica da civilização que esteja fora do princípio de rendimento é, em sentido estrito, *irracional*. A razão é a racionalidade do princípio de rendimento. Mesmo nos inícios da civilização ocidental, bem antes desse princípio passar às instituições, a razão era definida como instrumento de sujeição, de domínio dos instintos. A área instintiva, a sensibilidade eram consideradas prejudiciais e hostis à razão'.

No mundo socialista (países que aboliram o capitalismo na nossa época) a valorização máxima recai igualmente sobre o pensamento científico a serviço da tecnologia. Ciência e técnica, capitalista e socialista, concorrem em disparada tanto na terra quanto no espaço cósmico. A tecnologia, no seu tremendo ímpeto de desenvolvimento, passou por cima dos projetos indicados por Marx de interação entre o homem e a natureza. Provavelmente, no mundo socialista, o homem goza de participação maior na produção, está menos alienado no relacionamento com o produto de seu trabalho, suas atividades técnicas são mais variadas. Na verdade, porém, a automação da indústria não dá oportunidade ao operário para por em movimento, conforme queria Marx, seus sentidos, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos elementos da natureza, de maneira conveniente a suas próprias necessidades.

No mundo socialista as potencialidades do homem são também canalizadas para o progresso técnico. O mesmo fenômeno de unilateralismo se apresenta, semelhante ao que ocorre no mundo capitalista. Um sistema educativo pluridimensional e individualizado desviaria energias da meta: ciência e técnica. (*RBEP*, núm. 130, vol. 59, jul-set, 1973: 245, Grifos do original)

Em pleno vigor de uma ditadura de extrema-direita no Brasil Nise da Silveira não poupa o capitalismo de sua acusação do estado de coisas que teria tornado o homem amesquinhado em suas potencialidades. Em sua crítica se sobressaem a ciência, a técnica e a indústria como principais cúmplices dessa derrocada humana, tal como a apresenta. A autora chega até mesmo à audácia de mencionar uma ponta de elogio às experiências socialistas que grassavam em alguns países daquele momento, afirmando que naqueles locais o homem provavelmente estivesse menos alienado em seu cotidiano de trabalho, mas ainda assim vai defender a tese de que a obsessão reducionista pela ciência e pela técnica marcava os dois blocos do mundo dividido da Guerra Fria.

Nise da Silveira conclui então que:

No panorama contemporâneo Herbert Read situa-se, como Jung, na contracorrente às ideias dominantes. Seus escritos, pela ênfase dada aos poderes do inconsciente, representam compensação e contrapeso para um mundo que valoriza de modo quase exclusivo a razão consciente. E por isso mesmo é insensato. (*RBEP*, núm. 130, vol. 59, jul-set, 1973: 249)

Em Portugal podemos flagrar o professor-autor Rômulo de Carvalho desenvolvendo considerações parecidas já na década de 1950, já que também diagnosticava em seu tempo um descompasso entre ciência e arte para prejuízo da humanidade. Seu artigo exatamente intitulado "Ciência e Arte", foi publicado pela primeira edição da revista *Palestra*, de 1958.

Assim evoluiu o cientista de «sonhador» a «homem que merece atenção» e daqui a «elemento imprescindível para o progresso da sociedade».

Comparando esta linha evolutiva com a do artista encontramos este, em nossos dias, na situação daquela segunda fase, ainda saído de fresco da fase de «sonhador». Agora é, socialmente, um «homem que merece atenção». A terceira fase virá a seu tempo, longinquamente decerto, mas estamos convencidos (e suportamos o risco de tão disparatada afirmação) que um dia os Governos fomentarão apressadamente o surto das vocações artísticas e clamarão a necessidade urgente de mais poetas, de mais pintores, de mais escultores, de mais compositores musicais, para o progresso das suas nações, exactamente como hoje se pedem avidamente físicos para satisfação das investigações nucleares.

Não nos parece caso muito assombroso este desfasamento entre os estádios evolutivos da Ciência e da Arte. [...] No mesmo homem pode encontrar-se a mentalidade de um cientista do século xx reunida à mentalidade de um político do século xix, de um retórico do século xviii, de um moralista do século xvii, etc. Tal indivíduo (e parecem-nos frequentes estes exemplos) evoluiu muito diferentemente nos múltiplos aspectos que ao mesmo homem são dados conseguindo-se até aliar a brutalidade primitiva à mais requintada civilização moderna.

[...] Um exemplo. Seria inadmissível, e asperamente censurado, que, dentro das possibilidades da Técnica moderna, a nossa capital não possuísse carros eléctricos. Contudo, ao assistirmos, à hora de maior trânsito, à maneira truculenta como a população se acotovela, se comprime, luta e até se agride, para conquistar um lugar nos mesmos eléctricos, somos levados a reconhecer que, no aspecto cívico, o atraso dessa mesma população é flagrante. Os responsáveis que entendem, sem hesitação, que a nossa capital deve possuir uma rede de carros eléctricos, nunca sentiram o imperativo de organizar o modo de nos servirmos deles porque esse imperativo só pode ser ditado numa fase da evolução do homem-cívico que ainda não foi atingida.

[...]

Parecem-nos estes desfasamentos mais do que evidentes. Pois não vivemos nós numa época na qual, ao mesmo tempo em que se lançam bombas sobre populações indefesas no meio das quais se encontram milhares de crianças, se movimentam, por outro lado, todos os recursos da Ciência, numa bela conjugação de esforços alheia a fronteiras, para salvar uma outra anónima criança que precisa de um determinado medicamento o qual chega de longe, de milhares de quilómetros, num avião de jacto? (*Palestra*, núm. 1, jan, 1958: 21-22, Grifos do original)

Nesse trecho imagens de hipertecnologia se combinam com a brutalidade nas relações humanas. Para a superação desse “desfasamento”, conforme o descreve o professor Rômulo de Carvalho, toda uma gama de professores portugueses e brasileiros inspirados no pensamento do britânico Herbert Read, artista e teórico da arte muito influente a partir da década de 1940, virá reivindicar uma educação pela arte. Conforme muito bem nos explica outro professor-autor que publica na revista *Palestra* núm. 10, de 1961, Alfredo Betâmio de Almeida, em seu artigo “O desenho no ensino liceal”:

Na *educação artística* a Arte é um fim duma faceta da educação, enquanto que na *educação pela Arte* é um meio, isto é, através da Arte, tanto pela apreciação, como pela execução, desenvolvem-se poderes e valores orientadores cuja validade futura pode, e deve estar, na maioria dos casos, fora do campo da Arte. O que é a educação pela arte? Para dar resposta a esta pergunta Herbert Read, poeta e crítico de arte inglês, pôs toda a sua rara sensibilidade em reanimar uma teoria de Platão e escreveu todo um livro da maior valia, e não menor influência nas modernas correntes educativas. «A educação pela arte educa os sentidos e fortalece o poder criador, capacidades estas que estabelecem um equilíbrio entre o mundo interior dos instintos e desejos, e o mundo exterior da matéria intratável, e, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento de uma personalidade integrada, uma alma harmoniosa e em paz». (*Palestra*, núm. 10, jan, 1961: 63, Grifos do original)

Complementa esse ponto de vista o artigo do professor-autor Mário Dionísio, também publicado àquela época na recém-fundada revista *Palestra*, núm. 2, do ano de 1958, intitulado “Apontamento sobre a ausência da arte no ensino”, onde além de demonstrar uma leitura muito atenta de Herbert Read, acrescenta referência a um outro autor que teria sido o precursor desse questionamento à centralidade do racionalismo científico-pragmático: Montaigne<sup>13</sup>. Acompanhemos seu argumento:

<sup>13</sup> Em homenagem póstuma ao professor Joaquim de Carvalho, da Universidade de Coimbra, que havia falecido há pouco, a revista *Palestra* publica um excerto de sua pretensiosa obra “História da Educação”, que permanecia inacabada. Dos muitos excertos que poderiam ter sido retirados dessa extensa obra, o trecho escolhido era o que carregava o sugestivo título: “Montaigne” (*Palestra*, núm. 6, jul, 1959: 7-11).

É sempre curioso verificar como Montaigne se referia já tão claramente ao perigo do ensino exclusivamente cerebral e à necessidade de alargar o processo da aprendizagem a todo o mundo afectivo do aluno. Pedia ao mestre que, «conforme as possibilidades da alma que tem nas mãos, começasse a trazê-la para a luz, fazendo-a apreciar as coisas, por vezes mostrando-lhe o caminho, outras deixando-a tomar a dianteira». Ora este ‘trazer a alma para a luz’ – certa «alma» e não qualquer «alma» – e esta importância dada à ‘apreciação’ das coisas, que são senão o libertar e afeiçoar das forças criadoras latentes, o reconhecimento e o respeito da personalidade, para que hoje apelamos? Já para ele, com efeito, a chave da educação residia no *desejo*, no *afecto*: «Não há como sem despertar o apetite e o afecto: de outro modo fazem-se burros carregados de livros; dá-se-lhes a guardar, à chicotada, a sacola cheia de ciência, a qual, como deve ser, não basta conservar em casa, a qual se tem de assimilar». E é este despertar do desejo e do afecto que evidentemente não se obtém pela proibição da chicotada (o estrado, a exibição da caderneta, a ameaça do ponteiro), mas pela consideração das forças interiores que desejam revelar-se, da capacidade afectiva, realmente criadora, existente em todos nós, que só desiste de actuar depois de persistentemente contrariada e esgotada ”

Há todo um mundo sensorial e afectivo a atender, todo um oculto mar de forças latentes a libertar, a conduzir, a aproveitar, a individualizar e a integrar: a educar. [...]

Num meio de cultura artística reduzida, onde habitualmente se confunde todo o processo artístico com o seu aspecto ilustrativo – quando a arte só ocasionalmente é, *também*, ilustração: de um acontecimento, de uma ideia – talvez haja tendência para tomar a defesa da educação da sensibilidade estética como sugestão de uma nova disciplina no curso dos liceus: a de História da Arte. Mas a criação do desejo e do afecto, de que Montaigne falava, como modernamente os interpretamos, não está directamente (ou apenas) relacionada com a *história* da arte, mas com a própria *arte*. Com a arte como atitude criadora, como processo insubstituível de reacção individual e de confronto, de discrepância e de conciliação. Com a arte, como meio de integrar, segundo Herbert Read, todas as nossas faculdades úteis numa única actividade orgânica. Com a arte como instrumento e não como fim de educação. (*Palestra*, núm. 2, abr, 1958: 49-50, Grifos do original)

Ressalta-se ainda que esse debate chegou também ao campo da educação musical. Na *Palestra* de núm. 29, 1967, o professor de música Ruy Barral, autor do artigo “Educação Musical para Todos: a música na escola”, vai se ancorar exatamente em Herbert Read para defender seu ponto de vista sobre o ensino musical:

Será oportuno lembrar aqui o grande crítico de arte e esteta inglês, Sir Herbert Read (uma das maiores, se não a maior autoridade em questões de educação pela arte) apesar de ele se ter confinado nos limites das artes plásticas. Mas, considerada esta



questão no seu mais largo âmbito, serão aqui pertinentes duas das suas mais interessantes afirmações. Diz Herbert Read que «a vida contemporânea fez perder ao homem o seu equilíbrio psíquico, sendo na arte que se encontra o meio de equilíbrio e a cura» e também que «a educação pela arte é a que responde melhor às necessidades do homem». E delas tira a sua conclusão: «que a arte seja a base de toda a educação». (*Palestra*, núm. 29, abr, 1967: 61)

Ainda em se tratando da intervenção do professor-autor Ruy Barral, nota-se a indicação de uma generalização da opinião de que haveria “uma premente necessidade de elevação espiritual” naquele contexto histórico para a qual a arte e a educação trabalhariam, conforme se pode ler a seguir:

Tal orientação [promoção da arte-educação] não representa mais que uma viragem e o início de uma nova fase das relações entre a educação estética e o ensino geral e uma continuação e alargamento das várias iniciativas, já empreendidas durante o segundo quarto do nosso século, no sentido de alcançar um estádio educativo mais avançado e mais concorde com **a premente necessidade de elevação espiritual do mundo de hoje**. Com a democratização da educação artística, de que é parte relevante a educação musical, pretende-se introduzir um elemento novo, a arte, num programa de humanidades modernas, diferente quanto ao conteúdo, do das humanidades antigas. (*Palestra*, núm. 29, abr, 1967: 55)

É preciso destacar ainda outro aspecto destacado em alguns textos analisados relacionados à formação da apreciação estética. Além do ensino excessivamente científico desembocar numa queda do refinamento humano ele também estaria contribuindo para o que consideravam ser um empobrecimento da arte em geral já que uma apreciação rasteira demandaria obras de complexidade também reduzida.

## Conclusões

Ao longo desse artigo procuramos elucidar através de análises de alguns trechos colhidos das fontes originais consultadas alguns aspectos que caracterizavam de modo mais geral determinada crítica humanista ao progresso técnico-científico e suas representações no campo educacional.

Constatou-se que, a despeito dos movimentos históricos distintos próprios a cada país analisado, parece ter havido uma permanência da presença da crítica humanista ao tecnicismo durante todo o período que vai de 1950 a 1974, em que pese a variação na intensidade dessa crítica de acordo com a singularidade temporal das experiências históricas em questão

– se na década de 1960 Portugal passa a assistir certo enfraquecimento da ditadura que por lá grassava, no Brasil é a própria década em que a ditadura se instala. Também foi possível perceber que o teor dessa crítica igualmente parece ter obedecido certos traços gerais comuns que persistiram ao longo desse quase quarto de século em ambos os países.

Em linhas gerais podemos identificar certos recursos comuns como a retomada de argumentos do campo da filosofia fenomenológica, de diferentes linhas da psicanálise, bem como do campo da crítica de arte e da estética. Aprofundando essa constatação é possível elencar nomes de autores específicos que compareciam com frequência em periódicos educacionais tanto portugueses quanto do Brasil.

A frequência com que são mobilizados autores semelhantes nos periódicos analisados dos dois países, e que não são nem portugueses nem brasileiros, como são os emblemáticos casos do filósofo francês Jean-Paul Sartre e do crítico de arte inglês Sir Herbert Read, apontam para a hipótese da existência de certa ambiência intelectual transnacional, transbordando o que habitualmente se considera restrito às tradicionais fronteiras geográficas locais.

Esse fator também aponta para certa continuidade naquele período de um predomínio de mobilização de autores de matrizes francesas, alemãs e inglesas como referências de autoridade para balizar os argumentos contruídos em torno do debate analisado nesse texto.

## Fontes

### *Fontes hemográficas*

*Revista de Ensino Liceal Labor* – Portugal (1950 a 1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

*Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* – Brasil (1950–1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

*A Palestra, Revista de Pedagogia e Cultura* – Portugal (1958 a 1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

*Revista Portuguesa de Pedagogia* – Portugal (1960 a 1974), A coleção completa dos números dessa revista podem ser encontrados na sessão de obras raras da Biblioteca Pública Municipal do Porto, Porto, Portugal.

### *Bibliografia*

Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (2008), "Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história", *Educação, Formação & Tecnologias*, vol. 1, núm. 1, Maio, pp. 23–36.

Araújo, Tatiana Cristina dos Santos de (2018), "Contribuições da Intuição Bergsoniana para o Campo Educacional: O caso das convicções pedagógicas", *Revista Ideação*, vol. 1, núm. 37, pp. 154–168.

- Badiou, Alain (2015), *A aventura da filosofia francesa no século xx*, Ed. Autêntica, Belo Horizonte.
- Bontempi Jr., Bruno (2012), "A história da educação na RBEP (1999-2011)", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 93, núm. 234, pp. 502-518.
- Cambi, Franco (1999), *História da Pedagogia*, UNESP, São Paulo.
- Carvalho, M. M. C. de, & Pintasilgo, J. (2011), *Modelos culturais, Saberes pedagógicos, Instituições educacionais: Portugal e Brasil, Histórias conectadas*, Edusp., São Paulo.
- Dupas, Gilberto (2007), "O mito do progresso", *Novos estudos - CEBRAP* núm. 77, São Paulo, Março, pp. 73-89.
- Ferreira, António Gomes & Mota, Luís (2014), "Diferentes perspectivas de um ensino conservador: o ensino liceal em Portugal durante o Estado Novo (1936-1960)", *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, núm 51, pp. 145-174.
- Hobsbawm, Eric (2005), *Era dos Extremos: O breve século xx*, Cia das Letras, São Paulo.
- Martinho, António Manuel Matoso (2000), "A História da Educação na formação de professores", *Mathésis*, 9, pp. 279-296.
- Mendonça, Ana Waleska Pollo Campos (2013), "A Emergência do Ensino Secundário Público no Brasil e em Portugal: uma 'História Conectada'", *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 8, núm. 15, janeiro/julho, pp. 43-57.
- Mimoso, Anabela & Cavadas, Bento (2010), "O ensino liceal em Portugal no início do Estado Novo: Reflexões em torno do I Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial", *Entretextos*, núm. 26, set. 2010.
- Rothen, José Carlos (2007), "O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: uma leitura da RBEP", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 86, núm. 212, pp. 1-20.
- Sousa, Fernando de; et al. (Orgs.) (2010), "As relações Portugal-Brasil no século XX", Fronteira do Caos Ed. & CEPESE, Porto.
- Veyne, Paul (2008) [1971], *Como se escreve história e Foucault revoluciona a história*, UnB, Brasília.

**MATHEUS DA CRUZ E ZICA.** Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Doutor em Educação. Tem interesse na história das experiências de educação não-escolar, no conceito de educação como *formação*, e nas relações entre literatura e educação. Atualmente investiga a história das relações entre educação e psicanálise ao longo do século xx nos contextos de Portugal e Brasil. Recentemente publicou os seguintes trabalhos: "Crítica da educação e da escola sob o prisma da arte literária nos ensaios do escritor Bartolomeu Campos de Queirós (1944-2012)", *Educar em Revista*, vol. 35, pp. 1-332, 2019; "Ecos das teorias psicanalíticas e da psicologia na escrita dos professores-autores da revista portuguesa de ensino liceal Labor (1950-1970)", in José María Hernández Díaz (org.), *La Prensa Pedagógica de los Profesores*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2018, vol. 1, pp. 383-396; Organização do Dossiê "Educação e Espaço Público em experiências históricas latino-americanas (séculos XIX-XX)", *Cadernos de história da Educação* (UFU), vol. 17, 2018.

**ANTÓNIO GOMES FERREIRA.** Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Educação. Tem integrado vários projetos de investigação de entre os quais se podem destacar com financiamento: Roteiros da inovação

pedagógica – Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX; Situação de sem abrigo e inclusão social: o valor do trabalho e das relações; Atlas-Repertório dos Municípios na Educação e na Cultura em Portugal (1820–1986). Recentemente publicou os seguintes trabalhos: com C. Vilhena, “Readings over António Nóvoa’s educational thinking: comparative analysis of scientific journals of education and teaching in Portugal (1987–2017)”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 52, núm. 1, 2018, pp. 5–26. doi: 10.14195/1647-8614\_52-1\_1; com L. Mota, “Educação, Poder e Ordem. Política e quotidiano numa escola de formação de professores”, *Revista de Educação Pública*, vol. 27, núm. 66, 2018, pp. 883–891, doi: 10.29286/rep.v27i66~; com Luís Mota, “A educação para a paz no Século XXI: busca de sentidos no espaço virtual”, *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, vol. 5, núm. 11, 2018, pp. 159–159, doi: 10.26568/2359-20872018.3110.

*Recibido: 27 de Septiembre de 2019*

*Aceptado: 7 de Diciembre de 2019*