O PENSAMENTO POLÍTICO-FILOSÓFICO E EDUCACIONAL DE DURMEVAL TRIGUEIRO MENDES – I*

Janete Magalhães Carvalho**
Charles Guimarães Filho***

1. Introdução; 2. As influências filosóficas no pensamento de Trigueiro Mendes; 3. O pensamento filosófico-político de Trigueiro Mendes em suas relações com a educação; 4. Recomendações para a praxis educacional no Brasil; 5. Conclusão.

1. Introdução

Este trabalho tem como objetivo a exposição sintética e a análise do pensamento político-filosófico de Durmeval Trigueiro Mendes, as implicações de tais pressupostos sobre o seu pensamento educacional e conseqüentes recomendações para a práxis educativa.

A partir da análise de sua obra (ver referências bibliográficas), procurou-se caracterizar: as influências filosóficas predominantes; o seu pensamento filosófico-político em suas relações com a visão de educação; as recomendações para a práxis educacional.

Com relação às recomendações para a práxis educacional, cumpre frisar a predominância, na obra do autor, de análises e soluções dirigidas ao ensino superior em face do seu engajamento neste nível de ensino.

Desta forma, este trabalho compõe-se das três seções acima destacadas e conclusões, sendo que a seção referente a recomendações consta de oito itens, a saber: Expansão do ensino superior; Acesso ao ensino superior; Estrutura e funções do ensino superior; Relação entre ensino superior e Estado; Carreira docente e condições de trabalho no ensino superior; Ensino elementar e secundário; Planejamento educacional brasileiro; Faculdade de Educação, o pedagogo, o educador e o professor.

Cabe ainda destacar que alguns trechos, tomados como ilustrativos do pensamento político-filosófico do autor, em face da intercomplementaridade entre pensamento e recomendações, foram destacados em mais de uma seção, tendo em vista seu potencial explicativo e contextualizador do tema em questão.

* A segunda parte deste trabalho será publicada no próximo número de *Forum Educacional*.

** Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação CP/Ufes; doutoranda em Educação Brasileira pela UFRJ.
*** Professor no Instituto de Matemática da UFRJ e da UFF; doutorando em Educação Brasileira pela UFRJ.

2. As influências filosóficas no pensamento de Trigueiro Mendes

A análise da obra de Durmeval Trigueiro Mendes remete à constatação da grande influência do pragmatismo de Dewey, da fenomenologia de Husserl, do existencialismo de Sartre, Heidegger e outros autores nesta linha, do raciovitalismo de Ortega y Gasset e seu discípulo Julian Marías e, em seus últimos escritos, da crescente influência de pensadores ligados ao marxismo-humanista, como Gramsci, e à lógica dialética-concreta, como Lefebvre.

De modo geral, sobressai na sua obra a influência do pragmatismo, da fenomenologia e do existencialismo e, no final da década de 70 e início dos anos 80, do existencialismo e neomarxismo.

Uma questão emerge de tais considerações: Que ponto de confluência podem apresentar tais correntes filosóficas?

Segundo Vita (1968), o existencialismo coincide com o pragmatismo instrumentalista de Dewey, porque este tomou como ponto de partida o caráter incerto, precário e instável da experiência humana no mundo e do próprio mundo. Coincide, também, com a fenomenologia, porque a análise existencial é feita sempre em termos de possibilidade e este tipo de análise foi possibilitada pela fenomenologia, que elaborou o conceito de transcendência, ou seja, de que a relação entre sujeito e objeto é uma relação na qual o objeto não está dentro do sujeito, porque permanece fora dele e se dá a ele "em sua própria pessoa" – o homem capta através da consciência. do seu potencial, a realidade e a transcende.

Tomando as concepções de realidade, homem, verdade, política-sociedade e educação, observa-se confluência e divergência *intra* e entre tais correntes filosóficas. Entretanto, em face do objetivo deste trabalho e da questão acima destacada, procurou-se evidenciar os pontos de aproximação possíveis entre pragmatismo, fenomenologia, existencialismo e deste último com a perspectiva humanista-"marxista" do autor.

No pragmatismo de Dewey, observa-se a influência de Bergson, Pierce e James. Focalizar-se-á mais a perspectiva de Bergson e Dewey por serem, estes, os autores pertencentes a esta corrente filosófica mais citados por Trigueiro Mendes.

Para Bergson, a realidade é uma ilusão, posto que a vida é irracional, como irracional é sua compreensão. O mundo espiritual existe de forma independente do mundo material. A essência é espiritual e se dá ao homem através de sua vivência e intuição.

Também para Dewey, o homem tem que se desenvolver num mundo irracional e incognoscível. As tentativas de captar e explicar a verdade objetiva carecem de sentido, por isso as teorias científicas, as idéias sociais, os princípios morais devem focar-se de modo instrumental, isto é, do ponto de vista de sua utilidade para o homem (visão prática da vida humana).

Já para a fenomenologia de Husserl, o objeto da filosofia deve ser, exclusivamente, o estudo dos fenômenos da consciência que não são entendidos apenas como fenômenos psíquicos. Para Husserl, as essências não têm ser, ou seja, a essência é separada da existência. Assim, os fenômenos são entendidos como essências absolutas (acima da base orgânica e dos condicionamentos sociais), independentes da consciência individual, mas que, ao mesmo tempo, se encontram só nela. Tais essências são apreendidas pela consciência através da vivência direta.

Na corrente existencialista,[1] a visão de realidade é de algo indefinível, assim como o conceito de ser, que não se submete a nenhuma análise lógica. A filosofia passa de ciência da essência para ciência do ser, mantendo-se o método fenomenológico subjetivo-compreensivista. Existência é algo interno, inexprimível em conceitos. O único meio de discernir consiste em vivê-la e descrevê-la tal como na vivência imediata.

Com relação à visão de realidade observa-se, portanto, entre pragmatismo, fenomenologia e existencialismo os seguintes pontos de confluência: a materialidade (realidade objetiva) existe fora do homem, não é uma idealização apenas; a realidade material e espiritual, a matéria e as idéias, o sujeito e o objeto, reciprocamente se dão (exceto para Bergson); as idéias, ou a consciência, têm prevalência, posto que o objeto é o que se dá de modo imediato à consciência – o que resulta na possibilidade de, através da consciência, o homem construir a realidade (pessoal e social), a partir de vivências subjetivas ou intersubjetivamente compartilhadas.

Sobre a visão de homem, observa-se entre pragmatismo, fenomenologia e existencialismo, uma visão básica comum, ou seja, a do homem que, de modo subjetivista, ativista, voluntarista, constrói a realidade.

Na visão pragmaticista, o homem, para Bergson, seria constituído de intuição e inteligência. A inteligência ligada ao aspecto orgânico não teria relação com a consciência, posto que o cérebro não produziria representações. A intuição seria a força motriz espiritual relacionada à consciência individual, social e cósmica. Já para Dewey, o homem é um todo biológico e psicológico que interage com o meio, sendo indispensável vivência e interações. Para ele, a função do pensamento seria a de transformar situações-problema ou indeterminadas em situações determinadas. Destaca-se, assim, nos dois autores, o caráter intencional da consciência humana e, em Dewey, o caráter prático-utilitarista da atividade humana sobre o meio.

Para a fenomenologia de Husserl, o homem é um todo orgânico/psicológico que, pela contemplação da sua experiência, capta a essência dos fenômenos. Para os existen-

[1] Por existencialistas entende-se, neste trabalho, o conjunto de filosofias que têm em comum a análise da existência e que, embora não partilhem de todos os supostos e conclusões, adotam alguns pressupostos comuns.

cialistas, o homem é, basicamente, angústia, temor, liberdade, individualidade e criação. Dito de outra forma, o homem, como um todo orgânico/psicológico, defrontando-se com situações problemáticas, escolhe, dentro das possibilidades, livremente, a sua essência e se transforma no que faz de si mesmo. Mesmo reconhecendo o fato de que a essência do homem se forma no processo da vida social, afirmam que a liberdade é inerente ao homem, constituindo sua própria existência, que será tanto mais autêntica quanto mais o homem for liberdade e criação.

Assim, de modo geral, o homem é um ser inacabado, uma possibilidade constante, um projeto que deslancha a partir de posições subjetivistas-voluntaristas.

Com relação à verdade observa-se, no pragmatismo, que para Bergson ela ocorre através de um processo de investigação psicológica introspectiva, que vai da intuição às profundezas da consciência do sujeito e desta à consciência impessoal (espírito) que é cósmica (essência da vida e do universo). Posto que o espírito é realidade criadora, o caminho para conhecer a verdade é a atividade vital. Dewey também questiona a possibilidade de um conhecimento racional da vida social em face da multiplicidade de fatores e forças que atuam sobre o homem. Recomenda o método experimental de ensaio e erro para melhorar cada situação social concreta. Desta forma, também absolutiza o caráter ativo do conhecimento.

Para a fenomenologia de Husserl, a filosofia é uma ciência rigorosa cujas proposições são verdades tão absolutas como as leis da lógica e as proposições matemáticas, mas, para tanto, deve renunciar à tarefa de deduções partindo de dados das ciências experimentais. O método é o da "redução fenomenológica", a partir do qual se pode generalizar o conhecimento. Dito de outra forma, na interação da consciência com o mundo exterior, esta despoja-se do quanto nos liga ao mundo interior. Colocamos "entre parênteses" todo o mundo material circundante, abandonando todas as opiniões, teorias e doutrinas existentes. Enfim, separamos o problema relativo à existência do que constitui o objeto da investigação. Realizada esta operação, fica como objeto do conhecimento o resíduo fenomenológico, que é a esfera da consciência pura, livre em relação ao mundo exterior, mas que conserva a riqueza do conteúdo apreendido.

Para os existencialistas, o conhecimento, ainda que racional, está enraizado na vida como para os instrumentalistas. A racionalidade é a da razão vivente, desconfiando da redução da razão à razão abstrata. O saber é um saber a que ater-se, no sentido de que o homem teve que inventar a razão para se situar no universo – intencionalidade radical da razão.

Observa-se, portanto, que o pragmatismo, a fenomenologia e o existencialismo acabam igualando-se, ao reduzir o conhecimento ao ato psíquico de apreensão do objeto, divergindo quanto à possibilidade e/ou preocupação com a generalização. Confluem também quanto ao papel ativo do sujeito que conhece e quanto à possibilidade de um

conhecimento que se dá e é captado pela consciência, sem um questionamento mais sério das causas que originam os fenômenos da consciência, seja sua base fisiológica ou seu condicionamento histórico e social. Ocorre, assim, o predomínio das idéias sobre a base material.

Com relação à perspectiva político-social, observa-se no pragmatismo que, para Bergson, dada a dupla natureza do homem, existiriam dois tipos de relações sociais: fechada e aberta. Nas sociedades fechadas dominaria o instinto social, que se expressaria na moral fechada para fortalecer o grupo social; nas sociedades abertas se destacariam os princípios da liberdade e igualdade entre todos os homens (moral aberta), sendo que tal sociedade teria seu desenvolvimento baseado em princípios formulados por pessoas intelectualmente superiores, sem caráter de ordens, mas de apelos. Neste tipo de sociedade, vontade e atividade seriam fundamentais. Em Dewey, observa-se ênfase na opção consciente e ação conseqüente para o desenvolvimento social. Adota uma perspectiva utilitária que prevê que poder é saber, já que visualiza educação como mola propulsora da transformação social, ou seja, competência para participar e melhorar a sociedade sem questionar os fundamentos do poder, a estrutura político-econômico-social mais ampla.

Tal perspectiva também pode-se antever na fenomenologia, em face da visão da possibilidade de consenso obtido por verdades científicas e que resulta como no pragmatismo nas visões de: unidade social obtida através de uma racionalidade instrumentalizadora de tipo superior; harmonia social, através da melhoria dos seus cidadãos (consciência reflexiva), numa perspectiva individualista voluntarista e culturalista.

O existencialismo acaba por se aproximar destas correntes em face da admissão da individualidade absoluta, que reduz ação política ao protesto contra a destruição da individualidade numa sociedade exploradora e que, privilegiando o homem como força motriz de sua desalienação, pode conduzir, facilmente, ao enaltecimento dos "homens fortes" ou superiores (seres-para-si-mesmos).

Segundo O'Neill (1974) existe, com relação à educação, uma nítida aproximação entre as correntes experimentalistas e existencialistas. Independente da ênfase maior num ou noutro aspecto, as posições assumidas pelos adeptos de tais correntes filosóficas apresentariam convergência quanto a: a) afirmar que os objetivos da escola devem ser continuamente reexaminados e reformulados; b) advogar a máxima liberdade de escolha para os estudantes (em assuntos relativos às suas próprias experiências de aprendizagem), rejeitando o autoritarismo em educação; c) rejeitar o conceito de aprendizagem passiva e advogar o envolvimento pessoal, ativo, em projetos educacionais realísticos e centrados em problemas vivenciados; d) advogar sistemas escolares descentralizados, a redução de controles institucionais sobre o comportamento dos estudantes e professores; e) advogar abordagens independentes e individualizadas da aprendizagem, turmas menores, etc.; f) afirmar que uma boa educação

deve ser significativa para o indivíduo, mas também relevante para a sociedade; g) concordar, com certas exceções, que os meios educacionais não podem ser separados dos respectivos fins; h) afirmar que atividades curriculares e paracurriculares, como associações para interesses especiais e grupos de ação política e social, são fundamentais para o exercício da cidadania; i) acentuar o valor dos processos de aconselhamento enquanto meios que facilitam a educabilidade e encorajam a aprendizagem adequada; j) afirmar que a escola desempenha papel central na liberalização e equalização da sociedade.

Estes parecem ser, em síntese, os principais pontos da confluência entre as correntes pragmatista, fenomenológica e existencialista.

Cumpre, entretanto, frisar que Durmeval Trigueiro Mendes elabora seu pensamento filosófico-político e educacional de forma pessoal e vinculado à problemática educacional brasileira, assim como que seu pensamento vai evoluindo, sendo por ele reinterpretado e enriquecido com novas reflexões ao longo de sua obra. Outra consideração seria o fato de que, progressivamente, os escritos do autor vão-se afastando de uma postura instrumentalista, fenomenológica e existencialista para uma posição humanista-"marxista".

O termo "marxista" é colocado entre aspas porque, na verdade, o autor não se afasta de uma postura dialética-idealista, embora suas análises passem a destacar com maior intensidade o peso de fatores político-econômicos, estruturais e conjunturais.

Esta nova perspectiva de análise, do nosso ponto de vista, aparece como decorrência da evolução do pensamento de Sartre (autor muito citado em freqüência e intensidade) e incorporação de elementos da lógica dialética concreta de Lefebvre.

Com relação a Sartre, Durmeval Trigueiro Mendes parece ter sido particularmente influenciado por *Questão do método*.[2] Nesta obra, Sartre adota a interpretação marxista que o modo de vida do homem é determinado diretamente pelo modo e relações de produção e de que as idéias e valores dominantes de um período são as idéias e valores da classe dominante. Assim, reformula o conceito de que a característica existencial fundamental é a liberdade, visto que os homens só serão liberados quando a classe for abolida. Sartre, entretanto, não abandona a visão de liberdade e individualidade como uma das características fundamentais da existência. Opondo-se ao stalinismo, recusa-se a identificar marxismo com comunismo russo, sugerindo a busca de um método pelo qual o "marxismo-fenomenológico" possa compreender tanto as pessoas individuais como a história.

Outra possível grande influência sobre o pensamento político-filosófico de Trigueiro Mendes, principalmente com relação à sua discussão sobre tecnocracia, é a concepção raciovitalista de Ortega y Gasset e seu discípulo Julian Marías.

[2] Escrita por Sartre em 1957 e com primeira edição no Brasil em: Sartre, J.P. *Questão do método*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1967.

Tais filósofos concebem sociedade como um elemento no qual o homem vive; que exerce pressão sobre ele por meio de usos, costumes, normas, etc.; que esta pressão pode ser social ou estatal (superlativo do social); que esta pressão tem dupla característica: ajuda-nos a viver, pois o homem não pode fazer tudo sozinho, e nos oprime até o ponto que precisemos sair dela para não nos asfixiarmos por completo. Compreendem relações sociais e relações interindividuais como instâncias distintas e interligadas. Entendem a relação pessoa-sociedade como não-unívoca, mas regida por uma complexa rede de relações e interdependências, na qual certas formas de agrupamento poderiam constituir o caminho intermediário entre a vida pessoal e a inteiramente social.

3. O pensamento filosófico-político de Trigueiro Mendes em suas relações com a educação

A questão básica desta seção é: como Durmeval Trigueiro Mendes combina, numa perspectiva própria, a influência das correntes filosóficas destacadas na seção anterior?

A este respeito, retoma-se a hipótese de que o autor apresenta, basicamente, duas fases: a primeira, com maior influência do pragmatismo, da fenomenologia e do existencialismo, referente à sua obra da década de 60 e grande parte da década de 70; a segunda, do final dos anos 70 e início dos 80, com um posicionamento que tende para um "marxismo"-humanista eivado de influência existencialista.

As evidências empíricas que fundamentam esta hipótese são trechos da obra do próprio autor, que serão aqui apresentados na ordem cronológica dos escritos.

3.1 Primeira fase

A respeito da relação sujeito-objeto, observou-se que o autor os visualiza como realidade material e espiritual que recíproca e dialeticamente se dão. A este respeito assim se posiciona: "O objeto representa, para o indivíduo, ao mesmo tempo um limite e uma fonte fertilizadora; sobretudo que no real o sujeito e o objeto se implicam reciprocamente" (1969).

"A tensão permanente entre subjetividade o objetividade, entre a apropriação da realidade exterior pelo indivíduo e a sua permanente abertura ao dinamismo da ordem social, constitui uma dialética de importância fundamental para a fenomenologia da educação, da sociedade e da cultura" (1974*b*).

Entretanto, observou-se que, em seu discurso, o objeto acaba sendo o que se dá de modo imediato à consciência livre. Dito de outra forma, observou-se que as idéias

acabam por ter prevalência, visto a suposição de que o homem capta a realidade em sua essência.

"A fenomenologia reduz o dado ao seu conteúdo essencial; e a descoberta desse conteúdo corresponde ao momento da captação que o espírito faz de seu *logos*, ou seja, plena possessão do *logos* pelo espírito" (1968*c*).

"A idéia do sujeito está associada à do in-finito, um inacabado que incessantemente supera os atuais acabamentos por força de sua própria e inesgotável virtualidade. É o sujeito que, primeiro constitui o objeto, transformando a coisa opaca em algo significativo; e, depois, torna o objeto de estrutura fechada, em estrutura aberta, à sua própria reestruturação"(1974*b*).

E transcrevendo Husserl: "(...) O ponto de partida é necessariamente o objeto simplesmente dado, daí a reflexão remonta ao modo de consciência correspondente (...) uma visão de consciência possível entre as quais o objeto se poderia apresentar como ele mesmo."

Argumentando, neste mesmo artigo, que depois do objeto intencional, Husserl frisa a idéia da unidade universal de todos os objetos, bem como o problema da sua elucidação constitutiva, frisa: "Parece-nos que existe certa convergência entre objeto intencional na ótica husserliana e o objeto em nossa perspectiva"(1974*b*).

Esta perspectiva de unidade do objeto parece remeter à possibilidade de consenso fundado pela ciência, como veremos adiante e, conseqüentemente, traz implícita a possibilidade de uma sociedade solidariamente unida. "O sujeito histórico tende a ser um só e a interessar-se pelo mesmo objeto"(1974*b*).

Esta perspectiva (unidade pela objetividade e solidariedade – verdade e ética) parece escamotear as verdadeiras causas da desigualdade social, assim como tende para uma concepção de "ser nacional" e da visão de educação como função.

"A 'função' educação, com relação à sociedade, trata, basicamente, de ajustar o sistema educacional ao sistema de ação da sociedade, tais como: formação profissional para o mercado de trabalho, criação e assimilação de novas tecnologias educacionais como o ensino programado; desenvolvimento das ciências aplicadas à educação, sobretudo as que se relacionam ao planejamento; ajustamento da educação à praxis econômica, social, política e cultural (...)" (1974*b*).

Percebe-se, assim, o sentido instrumentalista da educação e de idealização de mudanças autogeradas e harmonicamente relacionadas ao desenvolvimento do país.

"A educação representa a condição da sociedade adulta e autônoma, na qual o povo

representa, como já acentuamos, sujeito e objeto do conhecimento. O que a caracteriza é um especial estatuto de solidariedade baseado na participação de seus membros a igual título, na produção e fruição dos bens, na medida em que se igualam as suas qualificações. Trata-se de um equilíbrio entre produção e consumo, ao nível da práxis de cada indivíduo."

Aponta como possível saída a educação permanente e a igualá, no sentido sociológico, à Escola Nova, quanto à coerência com o conceito experimentalista de educação (1969).

Em out./dez. de 1968 já afirmara que "(...) a originalidade de Dewey, Claparède, Montessori e Decroly seria o reconhecimento de que escola é preparação para a vida na medida em que ela é a própria vida".

A aproximação entre pragmatismo, fenomenologia e existencialismo pode ser constatada nos seguintes trechos:

"Para os americanos, desde suas origens históricas, a apropriação das técnicas intelectuais esteve sempre relacionada com a vida e o trabalho (...). O trabalho, nessa perspectiva, traduz a nossa experiência criadora, como expressão do nosso ser, no mundo, segundo a fórmula heideggeriana, da qual, aliás, já se tentou extrair uma filosofia do trabalho" (1966).
"A criatividade, instância maior da cultura e da sociedade, envolve os seguintes conceitos: a) experiência assumida; b) a imaginação e os símbolos como força pela qual a existência assume os objetos, assumindo-se a si mesma, modificando-os e modificando-se; c) o nível experiencial, como linha de integração entre o exterior e o interior, o objetivo e o subjetivo, o ser e o fazer; d) o fazer como um artesanato da consciência aperceptiva e operatória; e) a dialética entre o agir e o fazer; f) finalmente, a existência assumida é a liberdade"(1973).

Subjacente à visão de consciência aperceptiva e operatória encontra-se, em seu discurso, a fundamentação para a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual da sociedade industrializada moderna (posição no mínimo ingênua).

"Reforma significa voltarmo-nos para a experiência, a pesquisa, o fato. Significa alimentar a universalidade de realidades, a começar pelas nossas, alargando a investigação do real até o universal e retirando dele as duas formas de consciência universitária: a aperceptiva e a operativa, que significam cultura geral e formação para o trabalho em interação dialética"(1965a).

"O princípio de conversibilidade refere-se a mecanismos e estruturas sociais pelo qual cada um deles pode adaptar-se, como instrumento, aos fins dos outros (...) convergência de todas as técnicas sociais como última etapa da dialética da sociedade

industrial, superando dualismos que ela própria, em certa altura, exarcebara e ultrapassando o estágio da rígida divisão do trabalho (...). A identidade da ação – como uma só – abriu caminho à nova identidade do homem como um ser só" (1969).

E, mais adiante: "Educação geral e educação técnica, educação e trabalho, termos que, antes antinômicos, começam a adquirir flexibilidade e a caminhar um na direção do outro (...). Educação permanente, síntese de todas estas aspirações e técnicas."

E prossegue na perspectiva da educação como propulsora da transformação social: "(...) Falta-nos identificar as técnicas que levam a este resultado para que se possa utilizá-las como vontade política impulsionada por outra filosofia do homem e da cidade que ele habita" (1969).

A ausência de questionamento aos fundamentos do poder e do saber pode ser visualizada na afirmativa de que o Estado, enquanto estrutura do poder, representa a suprema expressão da Nação e a universidade, enquanto estrutura do saber, representa a suprema expressão da cultura. E prossegue: "(...) a universidade é a única instituição que se insere no Estado e o transcende, exprime uma civilização nacional mas não pode deixar de ser transnacional, deve ser pluralista, desideologizada e reduzida a um nível de racionalidade que é o seu método."
E, ainda: "(...) até, como reino da razão, a universidade se separa virtualmente do Estado por uma tensão dialética, que é parte daquela outra, armada entre os dois pólos que dividem a sociedade: a racionalidade e a irracionalidade"(1967*a*).

Subjacente a tais postulados estão as questões: da desideologização da vida social, através da racionalidade científica (unidade pela ciência); e do papel da elite intelectual no processo de desenvolvimento social.

Segundo o autor (1961), a elite intervém no processo de transformação social através da consciência crítica e revisionista, que são a consciência judicativa e a redutora. A consciência judicativa e a redutora estariam diretamente relacionadas aos processos de conversão e pluralismo que, por sua vez, possibilitariam a unidade como fecho da universalidade.

"Todo processo cultural é um processo de conversão. Se entre as novas e velhas gerações, entre as diversas famílias culturais, os técnicos, os cientistas, os políticos, os humanistas (...) não se articula um processo de conversão no sentido de construir-se uma nova unidade, fecho da universalidade, o que resta da universidade como tal?" (Trigueiro Mendes, 1967*a*).

Para que isto aconteça é necessário o pluralismo tomado em termos dialéticos, ou seja, unidade que não elimine os termos conflitantes, mas os incorpore ao longo do processo dialógico e ao nível da racionalidade (1967*a*).

Assim, deve-se procurar o pluralismo cultural e ideológico. Deve-se entender a dominação como a projeção de interesses não-intelectuais ou racionais (fruto do choque ideológico produzido por diferentes gerações e/ou luta política), com o propósito de destruir o pluralismo pelo monopolismo.

"A universidade é o contexto redutor das divergências pela sua assimilação aos padrões racionais"; "o faccionismo deve ceder lugar ao pluralismo, ao método de investigação racional". Dito, pelo autor, de outra forma "(...) conseqüente predomínio da razão científica sobre todas as razões" (Trigueiro Mendes, 1966*c*).

Desta forma, universidade não é só, também, multiversidade. "É simultaneamente una e pluralista pela conciliação sem compromissos, salvo com a objetividade que é o ideal da ciência." E mais adiante: "(...) Acreditamos que o novo humanismo é baseado na ciência" (Trigueiro Mendes, 1968*c*).

Argumenta o autor que, assim como a universidade na Idade Média encontrou sua unidade pela fé, e até o século XX pela razão iluminista, a universidade do século XX encontra sua unidade pela verdade objetiva.

"O que é necessário é reduzir as ideologias, fenomenologicamente, como também o real do aparente, o permanente do circunstancial, pois nesse nível a universidade encontra plenitude como instituição de cultura (...). Depois desta depuração, todas as verdades, embora diferentes, podem conviver com o mínimo de homogeneidade, de objetividade reconhecida pelo espírito." Reconhecimento este feito pela ciência (1968*c*).

Citando Julian Marías, argumenta que a sociedade necessita de um mínimo de coerência que permita identificação (o *consabido*).

"Nas sociedades partidas há diversificação e separação dos saberes, enquanto nas sociedades unidas ocorre um processo de conversão, mínimo de homogeneização para o entendimento, de tolerância para o convívio e de unidade para sobrevivência da civilização" (1968*c*).

Esta visão de sociedade unida e solidária via objetivos comuns depurados pela racionalidade científica pode ser visualizada em outros trechos:

"O pensamento educacional brasileiro provém de crenças cujas raízes não são pesquisadas (...) Subsiste, igualmente, a crença num certo tipo apriorístico em relação à normatividade. Admite-se, sem exame, que a estrutura do pensamento corresponde à verdade. Funcionando pelo seu próprio impulso, ele chega à verdade simplesmente pela via dedutiva (...) necessário que matéria experiencial não se baseie na lógica espontânea (senso comum) sem qualquer controle científico" (1974*b*).

E prossegue: "(...) Na verdade, é o contrário que acontece: esse conjunto de normas, muitas vezes nem pragmáticas, nem científicas, pretende, com arrogância dogmática, controlar a práxis pedagógica com a autoridade da ciência" (1974*b*).

Em 1975, ao escrever Para um balanço da educação brasileira, afirma que a eficiência da educação significa tomar parte na modernização de nossa sociedade ligada à industrialização, que marcha para a democratização, não como conseqüência da luta de classes ("catástrofe anunciada por Marx"), mas pela modificação inevitável dos protagonismos e das solidariedades.

Observa-se, na primeira citação, já uma crítica ao experiencialismo e, de modo geral, uma grande influência da fenomenologia husserliana e do racionalismo crítico de Bachelard.

Na mesma época, assim se posiciona: "O pedagogo só será capaz de perspectiva abrangente e crítica na medida em que ultrapassar sua condição de pedagogo. Para isto, precisa realizar uma espécie de redução fenomenológica, corrigindo as refrações de sua ótica, depurando o seu saber, dissociando a verdade da institucionalidade (...). Verdade provisória no sentido da filosofia de Bachelard" (1974*c*).

Curioso é que em escrito anterior (1972*b*) contrapõe-se à perspectiva de unidade e desenvolvimento social pela ciência. Diz: "A ciência explica, mas não tem impulso próprio para formular novas estruturas. O pesquisador corre o risco de tornar-se prisioneiro do sistema quando não tem condições de analisar, globalmente, o próprio sistema."

E mais adiante: "(...) racionalidade técnica é uma racionalidade de segundo nível."

Pode-se compreender este posicionamento como predominância do pensamento existencialista, naquele momento e/ou naquele artigo, visto que mais adiante, neste mesmo artigo, assim se posiciona: "Educação é um problema de intenções, cuja compreensão não cabe inteiramente no âmbito da racionalidade científica."

"A normatividade básica da educação não é haurida na ciência empírica, nem *a fortiori* na técnica. Provém de um saber mais radical: saber dos valores que, em última análise, estruturam o ser e a cultura do homem, dentro de seu *projeto existencial*" (out./dez.1972).

Entretanto, a análise de sua obra, nesta primeira fase, demonstra que o autor vai progressivamente assumindo uma nova postura sobre a relação homem-sociedade, que vai-se refletir na defesa de uma lógica dialética concreta e à crescente redefinição do papel do indivíduo na sociedade.

Se em jan./mar. de 1967, afirma que a análise correta de Dewey no sentido de que "a unificação da cultura supõe a integração do próprio corpo social" (1967*a*), já em abr./jun. de 1973 assim se posiciona: "Divergimos de Sartre que leva o corte dialético até a desarticulação da sociedade. E de Dewey discordamos exatamente pela razão oposta, pelo seu contingencialismo, que é um fluxo experiencial sem corte, sem a possibilidade de ascensão, dentro do próprio indivíduo, da contingência para o valor que a transcende. Falta a Dewey a tensão que atravessa a horizontalidade do tempo e o transforma em descontínuo, heterogêneo" (1967*b*).

Tem-se que destacar que, em toda sua obra, a questão dos valores é salientada. Destaca-se sempre a subordinação e/ou "função ministerial dos meios em relação aos fins" (1966*c*).

A relação entre verdade e moral é sempre salientada: "A pesquisa é o método, o aparelho redutor. Entretanto (...) jamais, na civilização, a ética e a ciência precisaram tanto estar juntas." "A verdade supõe uma intenção fraterna, mas reclama um empreendimento de pesquisa. A moral baseia-se no amor, mas é também uma consciência nova do homem em sua nova aparição" (1968*a*).

Observa-se, entretanto, que sua visão da relação indivíduo-sociedade, nesta primeira fase, é sempre uma visão política paternalista, cuja característica básica é a suposição de orientação do povo e da nação por uma elite "iluminada" e neutra/desideologizada.

Observe-se ao longo do tempo, nesta fase, como esta perspectiva se mantém: "(...) prioridade da universidade no ensino, não para formar castas, mas ser a consciência dos nossos problemas e necessidades e o arsenal dos meios e instrumentos indispensáveis à organização nacional" (1961*a*).

Em jan./mar. 1967 afirma a necessidade de pós-graduação para formação de uma linha de liderança enquanto um "Estado-Maior".

Em abr./jun. de 1965, falando sobre o Conselho Federal de Educação, argumenta que o Conselho deve ter atitude política e não apenas técnica, e conclui: "(...) ter uma política educacional que não pode ser outra senão a do Conselho." E, em 1968: "(...) Após a cultura grega, nunca mais o espírito se encontrou consigo mesmo, depois de ter-se lançado na aventura da cidade. A mais ousada tentativa foi a de Hegel, reunindo de novo o subjetivo e o objetivo, o ser para dentro e o ser para fora, a vocação do indivíduo e a vocação da *pólis*, mas afinal o rígido monolitismo de sua unidade não pode repetir a flexível e transparente harmonia da antiga aventura do mundo helênico" (1968*c*).

"É preciso que haja os poderosos e é necessário que haja os competentes, em or-

dens diferentes, mas não incomunicáveis (...). O erro de Platão foi desejar o poder para os filósofos; na realidade, o poder deve continuar com os que possuem aptidão própria e podem usá-lo com discernimento, restando aos sábios exercer a visão longa, desinteressada e vertical das coisas" (1968*b*).

"A pedra de toque das elites autênticas é, de um lado, a consciência aperceptiva e projetiva, capaz de alcançar o desenvolvimento do processo social e político, conseqüentemente educacional; de outro, a atitude de lealdade ao que constitui o interesse profundo do povo, subjacente aos interesses particulares e ocasionais de pessoas e grupos e, algumas vezes, *mal percebido pelo próprio povo* enquanto subjugado à pressão do imediato" (1974*b*).

Assim, concluímos que o posicionamento político-filosófico de Durmeval Trigueiro Mendes, que nesse artigo chamamos de primeira fase, vai de um experiencialismo-instrumentalista a uma postura mais centrada nos pressupostos da fenomenologia de Husserl, sem, contudo, abandonar a visão humanista-existencialista e a perspectiva do desenvolvimento através da educação centrada no homem – sua atividade e potencialidade.

Destaca-se nesta fase:

a) a prevalência das idéias, visão de que o sujeito através da consciência apreende e modifica o objeto;
b) a perspectiva do objeto intencional e unidade universal de todos os objetos, convergindo para a visão de possibilidade de consenso fundado pela ciência;
c) a visão de sociedade unificada pela ciência e desideologizada;
d) a ausência de questionamento sobre os fundamentos do poder e do saber;
e) a relação entre valores e verdade;
f) a subordinação dos meios aos fins;
g) a educação como propulsora do desenvolvimento através da qualificação dos membros da sociedade;
h) a suposição da orientação do processo de desenvolvimento por uma elite intelectual;
i) a visão de homem responsável pelo seu próprio processo de desalienação, visto que "a existência assumida é liberdade, experiência e criação";
j) a visão dialética da fenomenologia (idealista).

3.2 Segunda fase

Em *Notas para a filosofia da educação brasileira*, de 1977, Durmeval Trigueiro Mendes explicita seu entendimento sobre a tarefa da filosofia da educação. Afirma que a reflexão radical sobre a educação brasileira, a partir da apercepção filosófica de seus valores e de suas finalidades, impõe-se como uma exigência inadiável. Para ele, a

maioria dos pedagogos ignora a correlação entre o sistema social e o sistema educacional, o saber e o poder, porque a prática das instituições educacionais carece de bases teóricas. A cultura brasileira tem-se caracterizado pelo corte entre a inteligência e a realidade nacional, provocando: alienação, situação de marginalidade quanto aos problemas capitais do país, falta de objetividade do trabalho de intelectuais e pesquisadores, ausência de articulação entre as instituições culturais – notadamente as instituições educativas – e o processo de desenvolvimento, o artificialismo do sistema de permutas culturais, nacionais e internacionais, o dualismo cultural entre as elites e o povo. Nada é mais urgente para a educação brasileira do que o exercício de um pensamento coerente e articulado com os fatos – esta é a tarefa precípua da filosofia da educação.

Em 1987, acentua a relação entre a teoria e prática e reforça a crítica à intelectualidade brasileira, por se aterem ou ao empírico ou ao abstrato, nos seguintes termos: "(...) evitar o hibridismo entre empírico/factual e o teórico. Sabe-se muito bem a distinção entre o empírico e o concreto – a totalidade concreta supera os dois mecanismos."

E mais adiante: "(...) seguidores de Gramsci são especulativos e abstratos sem se aterem à conjuntura brasileira" (1987).

Em 1981 critica a visão de que o progresso depende da formação de uma elite intelectual. Argumenta que a camada dirigente baseia-se em dois postulados ideológicos: de que o progresso depende do preparo e autoridade dos seus dirigentes; e de que é possível preparar elite sem ter que extrair de um sistema social global o processo educativo. Para o autor, tais pressupostos ideológicos utilizam como ingrediente o tecnocracismo – mistura dos dois poderes, o do fazer com facilidade com o de impor com facilidade.

E prossegue: "(...) achar que a universidade e a pós-graduação comandam e fertilizam os subseqüentes níveis de ensino é postura elitista e falsa" (1981).

Sobre a função da filosofia e do filósofo da educação, Durmeval inicia dizendo que a reflexão filosófica se destina a dar sentido e orientação à pesquisa empírica. A educação é um projeto simultaneamente político e filosófico, cuja compreensão não cabe exclusivamente no âmbito da racionalidade científica. Só depois da racionalidade filosófica e política é que entram em ação as ciências "pedagógicas", exercendo uma racionalidade de segundo nível, que é a racionalidade técnica. A normatividade básica da educação provém do saber dos valores que, em última instância, estruturam o ser e a cultura do homem dentro de seu projeto existencial. Um projeto de educação funde os interesses do indivíduo e da sociedade em processo de tensão que, permanentemente, encaminha a oposição entre um e outro a soluções de compromisso e, mesmo, de integração – ou de ruptura (1977).

Na filosofia da educação é indispensável: a) a interdisciplinaridade; b) a associação vigorosa entre ciências humanas e sociais e a educação, tendo em vista o caráter tendencialmente integrativo e crítico que normalmente desenvolvem no conhecimento da realidade social e a elucidação dos nexos entre as ciências, já referidos, e o sistema político; c) a reflexão radical, baseada na apercepção filosófica de valores e de finalidades. O projeto educacional é, sobretudo, um projeto social e político, inspirado numa antropologia filosófica, visando canalizar os dinamismos espontâneos da realidade social e gerar outros segundo uma vontade normativa, que é a própria essência política. O filósofo tem uma reflexão sobre a inteligibilidade da educação através da práxis política, econômica e cultural. O filósofo acompanha a exigência da razão, embora se entrelacem dialeticamente o poder e saber, a racionalidade filosófica e científica com a racionalidade política (1977).

Assim, observa-se que, já em 1977, a visão de unidade pela "redução" científica está superada em seu pensamento

Em 1981, ao falar sobre ciência, assim se expressa: "Assim sendo, a normatividade básica da educação não é haurida na ciência empírica nem, *a fortiori*, na técnica. Ela provém de um saber mais radical; o saber dos valores." A questão da ciência, dos valores e da educação é assim colocada: "(...) a eficácia da ciência é condição indispensável para uma política de educação, mas insuficiente até que a ciência se transforme ou exploda na decisão política fundamentada pela filosofia."

Contrapondo saber sistêmico a saber dialético (característica de toda sua obra), afirma que o pesquisador só se libera da zona do real, objeto de sua pesquisa, pela visão de totalidade não-sistêmica, pois esta se explica dentro do próprio sistema auto-regulável. Argumenta que tanto o saber sistêmico e o dialético levam à síntese, mas enquanto o dialético é radical, axiológico e transformador, o sistêmico busca o sentido resultante da própria constituição das estruturas, esgotando-se na empiria do saber explicativo de sua funcionalidade. Apresenta as seguintes características do saber sistêmico: internalização, consciência passiva, percepção difusa quanto aos fenômenos culturais, políticos e econômicos. Já o saber dialético se caracterizaria por: consciência ativa, explícita, crítica e projetiva, percepção articulada numa totalidade concreta e histórica, saber transformador representado por processo intelectual com o máximo de representatividade da *intelligentsia* brasileira (1981).

Observa-se, entretanto, ainda uma ênfase na neutralidade do conhecimento ao afirmar que: "A razão dialética não se alimenta na ideologia, mas no conhecimento teórico-concreto."

Em 1987 contrapõe-se, totalmente, à perspectiva de neutralidade científica e à visão da ciência como fundamento de um novo humanismo, ao afirmar que: "Outro ângulo de homogeneização seria o de que a ciência não é burguesa na sociedade de clas-

ses, mas, logo depois, com o saber tendencialmente codificado/homogeneizado, torna-se ideológica."

Contrapondo-se à perspectiva da educação pela educação como alavanca da transformação social – "a eficiência da educação significa tomar parte na modernização de nossa sociedade ligada à industrialização, que marcha para a democratização, não como conseqüência da luta de classes, mas pela modificação inevitável dos protagonismos e das solidariedades" (1975*a*) e/ou à "função" educação, questiona a possibilidade de falar-se em eficiência pela eficiência numa sociedade de classes, nos seguintes termos: "Falamos de eficiência da educação (força de poucos sobre um saber alienado) como poderia falar um cidadão grego de Atenas (século V). Separado de si mesmo pelo fosso entre o espírito e a matéria, o cidadão grego extrojetou a divisão interna numa perspectiva de classe, identificou em si mesmo o espírito e a matéria com a classe dos excluídos; e, assim, na realidade alienou uma parte de si mesmo. O homem será uno quando uma vir a ser a sociedade; se desalienará quando trouxer para dentro de si o que rejeita numa classe."

Sua admiração pela cultura grega aparece, assim, colocada numa perspectiva contrária à da primeira fase.

Em 1981 entende que se a grande maioria é excluída, através de "meia-educação" de suas responsabilidades sócio-político-econômico-culturais, as conseqüências são a alienação, não-elevação de seus níveis de eficiência e não-incorporação na práxis coletiva. Coloca que na sociedade de classes, as instituições, grupos e comunidades não podem estar separados do Estado, pois atuam como compromisso estratégico ou antítese. Aponta como principal desvio metodológico a oposição entre idéia de eficiência e de participação sob pretexto da complexidade das estruturas. Argumenta que a linha de homogeneidade da educação brasileira ("cadeia lógica, ideológica e política do sistema social correspondendo à estratificação social") encobre a divisão de classes no âmbito do discurso tecnocrático-burocrático.

Define desenvolvimento como processo qualificador e unitivo, que une qualificando todos até os limites das possibilidades de cada um. Critica a cultura brasileira como aglutinadora de privilégios de dois tipos de sociedade, atributiva e competitiva, estatizante e liberal. Define o Estado Moderno como restaurador, em alguns países, da ambição hegeliana de tornar-se, ele, o Estado, a instância suprema do espírito: "O totalitarismo e autocracia soviética, eliminando a diversidade no plano político, eliminam todas as dimensões do real que não cabem na racionalidade técnica, operam, fundamentalmente, no plano epistemológico e ontológico" (1981). Enfim, sua tese parece ser a de que, enquanto a diversidade conduz ao desenvolvimento, a homogeneidade segmenta a estratificação social.

Parece, entretanto, opor-se ao liberalismo, ao afirmar que a ausência de um projeto

social global representa a coerência do regime capitalista periférico vigente no Brasil, "cuja sociedade industrializada deliberadamente confunde interesses nacionais e internacionais, Estados e empresas multinacionais". Enfim, parece continuar defendendo o mesmo conceito político de democracia moderna, exposto em 1969, ou seja: "Democracia moderna não é nem só livre iniciativa, nem apenas o Estado. Sociedade procura concentrar o dinamismo de todos os seus membros num projeto comum sob ação estimuladora do Estado" (1969).

A educação, entretanto, aparece com nova conotação político-filosófica, ou seja, mais relacionada aos condicionamentos sócio-econômico-político-culturais. Critica Dewey e a Escola Nova nos seguintes termos: "O pragmatismo de Dewey não tem um fio condutor de conjuntura social e histórica; no seu liberalismo estabelece ajustes e reajustes espontâneos, como faz a economia capitalista contornando a sociedade de classes" (1987).

"A escola nova é ambígua, pois encoraja e corporifica os postulados referidos (experiência, pesquisa, invenção, criatividade, descoberta) e serve para funcionar em todos os regimes políticos e econômicos, desde que haja a ideologia liberal, pois não tem compromisso político explícito" (1987).

Opondo-se a qualquer forma de Estado autoritário, argumenta que a universidade crítica representa uma cidadela contra a cultura tecnocrática (1981).

Neste contexto, que denomina de busca de regime socialista democrático, a participação da elite intelectual deve ser de resistência e/ou antítese. Assim, enquanto elite, a intelectualidade tem uma importante função a cumprir. A este respeito assim se posiciona em 1987: "(...) o conteúdo está também na contradição entre as classes subalternas e as dominantes, sendo preciso uma estratégia política e técnica, na qual a prática popular se articule com os intelectuais." Sendo concebida como principal função do intelectual a de atar vertentes no saber e no poder, na sociedade e na cultura.

Tal função se realizaria através da relação dialética reflexão-ação contra o pensamento organizatório tecnocrata. Não através de um "individualismo isolante", mas "comunicante-insurgente", no qual a medula do problema é o sistema e sua metamorfose através de sua superação continuada, mobilizada pelos sujeitos sociais e históricos em seus diferentes paradigmas de conhecimento, e que devem ir em direção a uma sociedade progressista e um projeto de sociedade – muito além dos movimentos apenas contraculturais ou corporativistas (que constituem, em essência, "individualismo isolante") (Trigueiro Mendes, 1981).

Assim, parece que o autor, progressivamente, supera a visão de uma sociedade cuja unidade é fruto da verdade científica. Passa a predominar, em seu pensamento, o en-

gajamento político-filosófico (não partidário-político), a visão da "necessidade de unidade via projeto social global, que inclui as dimensões político-econômico-filosófico-científico e culturais.

"Só os regimes socializantes democráticos procuram articular eficazmente o político, o econômico e o pedagógico, ou seja, articular a subjetividade e a objetividade incorporadas no trabalho e na práxis (...). Obviamente, seria ilusão preconizar o regime socialista na atual conjuntura brasileira. O importante é uma crítica consistente da sociedade de classes e uma proposta político-pedagógica" (1987).

Assim, concluímos que o posicionamento político-filosófico de Durmeval Trigueiro Mendes, apesar de incorporar e valorizar a dimensão existencialista, tende para uma visão "marxista"-humanista do homem, da sociedade e, conseqüentemente, do processo educacional.

Basicamente, todas as características destacadas na primeira fase permanecem na segunda em *outra perspectiva*. Exceção aos itens: c) visão da sociedade unificada pela ciência e desideologizada; e d) ausência de questionamento sobre os fundamentos do poder e do saber.

(Continua no próximo número.)

Referências bibliográficas

Almeida, Maria Angela Vinagre de. *Utopia e educação*: o pensamento de Theodor Brameld. Rio de Janeiro, FGV, 1980.

Bochensky, Innocentius Marie. *A filosofia contemporânea ocidental*. São Paulo, EPU/Edusp, 1975.

Iovchuk, M.T. et alii. *História da filosofia*. Amadora/Portugal, Novo Curso, 1984.

Medeiros Britto, Jader. Durmeval Trigueiro: operário da filosofia da educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *68*(160):481-91, set./dez. 1987.

O'Neill, William. Existencialismo e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *60*(134): 173-85, abr./junh. 1974.

Sarup, Madan. *Marxismo e educação*. Rio de janeiro, Zahar, 1980.

Schaff, Adam. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

Trigueiro Mendes, Durmeval. Nova política para o ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *36*(84):187-92, out./dez. 1961.

——. Inspeção e ajuda técnica às escolas superiores. *Documenta*, Rio de Janeiro, (31):103-6, nov. 1964.

——. Sobre o planejamento do ensino superior. *Documenta*, Rio de Janeiro, (35):43-63, abr./jun. 1965*a*.

——. Novo sistema de relações entre o MEC e as escolas superiores: cooperação técnica, planejamento e inspeção por especialistas. *Documenta*, Rio de Janeiro, (31):64-8, maio 1965*b*

——. Preparação dos candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *45*(101):77-90, jan./mar. 1966*a*.

——. Plano de educação no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *46*(104):335-50, out./dez. 1966*b*.

——. *Subsídios para o plano de reforma da Universidade Federal da Bahia*. 1966*c*. mimeogr.

——. Governo da universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *47*(105):68-90, jan./mar. 1967*a*.

——. Educação complementar: análise da experiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *47* (106):219-25, abr./jun. 1967*b*.

——. O problema dos excedentes e a Reforma Universitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *48*(107):163-8, jul./set. 1967*c*.

——. Expansão do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *48*(108):209-34, out./dez. 1967*d*.

——. Sobre o desenvolvimento do ensino superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, (80):82-93, jan. 1968*a*.

——. A expansão do ensino superior no Brasil. *Documenta*, Rio de Janeiro, (91):122-31, set. 1968*b*.

——. A universidade e sua utopia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *50*(112):223-31, out./dez. 1968*c*.

——. Um novo mundo, uma nova educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *51*(113):9-18, jan./mar. 1969.

——. *Toward a theory of educational planning: the Brazilian case*. Michigan, Latin American Studies Center, Michigan State University, 1972*a*.

——. Pesquisa e ensino no mestrado em educação (IESAE). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *58*(128):249:64, out./dez. 1972*b*.

——. Realidade, experiência, criação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *59*(130):227-40, abr./jun. 1973.

——. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura da Vozes*, Petrópolis, *68*(2):5-12, mar. 1974*a*.

——. Fenomenologia do processo educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *60*(134):140-72, abr./jun. 1974*b*.

——. Implicações para uma política da pesquisa da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *60*(136):481-95, out./dez. 1974*c*.

——. Para um balanço da educação brasileira. *Revista de Cultura da Vozes*, Petrópolis, *69*(2):85-92, mar. 1975*a*.

——. Desenvolvimento, tecnocracia e universidade. *Revista de Cultura da Vozes*, Petrópolis, *69*(6):15-8, ago. 1975*b*.

——. Notas para a filosofia da educação brasileira. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro (1):93-100, jan./mar. 1977.

——. Existe uma filosofia da educação brasileira? In: Trigueiro Mendes, D., coord. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981. cap. 2.

——. *Subsídios para a concepção de educador*. Rio de Janeiro, IESAE, 1986. mimeogr.

——. Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, *68*(160): 481-91, set./dez. 1987.

Vazquez, Adolfo Sanchez. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

Vita, Luiz Washington. *Pequena história da filosofia*. São Paulo, Saraiva, 1968.