

um "urso resmungão", de uma parceira, uma "asneirona", e quanta variedade de "papéis" possa haver. Conquanto no diálogo fraquezas e erros, quantos queira, do indivíduo se tornem conhecíveis, - suportá-los significa uma prova passada no diálogo e um sentimento de humanitarismo. Seria triste se justamente o parceiro cristão no diálogo, em virtude de sua limitação individual, chegasse à consequência irônica que no fundo o esforço de uma antropologia do diálogo desvendaria uma espécie de "zoologia" dos semelhantes.

O diálogo não é mesmo uma rivalidade por prestígio, nem um jogo de "papéis", desde o papel da vaidade até o papel do altruísmo; ao contrário, o diálogo representa um processo de humanização, um exercício de um reconhecimento mútuo, de apreciação, de ajuda e de amor.

8,6 Métodos específicos da educação de adultos

A pergunta: "existe um método específico da educação de adultos?"³⁵⁸ no fundo há muito tempo foi respondida positivamente pela prática. Depois que na educação de adultos durante dezenas de anos foram desenvolvidos, experimentados e regulamentados novos e próprios métodos, não habituais na escola, seria ocioso constatar que estes novos métodos poderiam ser aplicados, mutatis mutandis, em escolas para crianças, e não somente no ensino de adultos. Poder-se-ia perguntar ao contrário: porque estes novos métodos não se formaram na área escolar de espécie tradicional, ou mesmo reformada? Obviamente, existem muitas semelhanças entre os métodos da educação de adultos por um lado e da escola para crianças e jovens pelo outro; isso vale, por exemplo, para modalidades de procedimento pedagógico em grupos, tanto de um lado como do outro. No entanto, concluir daí que seria perfeitamente realizável uma espécie de "replantação" de métodos andragógicos no espaço pedagógico, significaria desconhecer diferenças antropológicas essenciais.

358 Título de um ensaio de Rudolf Weiss em: educação de adultos na Áustria, Viena, cad. 1/1971 (22º anuário).

convicentes, restrição precisamente aos argumentos do orador precedente, são exigências, cuja plena satisfação pode ser esperada somente da capacidade de um adulto.

Um outro exemplo: o "método 66", particularmente popular³⁵⁹ na prática da educação de adultos, poderia ser empregado talvez numa classe escolar ou um grupo de jovens, especialmente treinado para uma pedagogia grupal; entretanto, o fato desse método ser originário da educação de adultos e ser empregado nesta, se deve a um fato social bem simples: Em muitas promoções da educação de adultos existe uma disposição no plenário para uma discussão, pela circunstância do círculo de participante (auditório) ser grande demais, razão pela qual ele é dividido em grupos de seis; esta conversação em grupo serve de mola impulsionadora para a palestra seguinte em plenário, que sem ser precedida pela discussão em grupo, não pode tornar-se eficiente. Praticar o "método 66" significa a possibilidade de poder exigir dos participantes que em cada grupo um deles seja capaz de protocolar, e um outro ter capacidade e disposição para conduzir os debates, que os trabalhos se restringissem apenas à "matéria" em pauta, e os encarregados do protocolo tenham aptidão retórica suficiente para expor de viva voz seus protocolos. Essas condições, na maioria dos casos, não são atendidas por parte de crianças e jovens.

Um terceiro exemplo: "O método do impulso".³⁶⁰ Ele teve sua origem na enfadonha experiência prática com conferências em bloco exageradamente longas (até 90 minutos de duração), as quais são seguidas quase sempre de uma palestra demasiado curta, durante a qual apenas uma parte mínima do conteúdo abordado pode ser discutida, e onde muito poucos participantes podem externar o que têm a dizer, ou talvez mesmo ninguém, depois que o dirigente da promoção tenha proferido a famigerada sentença:

359 Descrito mais minuciosamente em F. Pöggeler, Métodos, pag. 124 e seg.

360 Descritos em F. Pöggeler, Métodos, pag. 108 e seg.

"a conferência foi tão excelente que não vamos desconcertá-la com nossa falação, motivo pelo qual renunciamos a qualquer discussão". No método do impulso o orador divide sua conferência em trechos parciais de 8 a 12 minutos de duração cada um, e depois de cada parte da conferência, seu conteúdo é discutido durante alguns minutos (no máximo 10 a 12). Tem este método a vantagem da matéria em discussão ser de fácil visão e "digestibilidade"; cada parcela da conferência transmite um impulso à breve discussão que se segue. Com a aplicação desse método assegura-se que um número maior de participantes tome parte na discussão do que num comentário depois de uma conferência em bloco, e que todo o conteúdo da conferência seja discutido adequadamente.

O método de impulso dificilmente poderá ser utilizado na escola para crianças ou jovens na aula habitual não é uma conferência de ensino cuidadosamente preparada que determina o conteúdo sendo feita a ministração de matéria com outros métodos. O método de impulso pressupõe que os participantes não somente acompanhem a conferência com a devida concentração, senão que possam discutir também de modo concentrado; isso pode ser esperado de adultos. Uma discussão da questão de haver um método específico, ou não, para a educação de adultos, nos parece ociosa, pela simples razão de até agora não terem surgido indícios de que os métodos novos, usuais da educação de adultos, tenham sido aplicados nas escolas para crianças e adolescentes. E se isso ocorresse realmente; porque não? É de supor que neste caso se trataria apenas de ensaios, não significando a intenção de empregar regular e permanentemente tais métodos nas escolas para crianças e jovens.

8,7 Aprender na Conjunção de Métodos

A correta aplicação de métodos, o cuidado metodológico e a fantasia, são indispensáveis na educação de adultos, mesmo porque deve haver um cuidado permanente para que a espontaneidade da participação encontre seu equivalente por parte das instituições promotoras. Quem espontaneamente (na maioria dos casos em tempo de excesso de trabalho, em que a recreação e o lazer poderiam ser

o normal) procura se educar continuamente, gostaria de fazê-lo numa atmosfera o mais interessante e estimulante possível, em constelações de métodos que agem de maneira ativante e inspiradora, nunca fatigante.

O processo de educação cansa o participante sobretudo no caso de se usarem sempre os mesmos esquemas metodológicos, porque falta uma variação de métodos, se num processo educativo de várias horas não houver uma comutação suficiente de uma forma de ensinar e aprender para outra, se uma tarde inteira, é "somente" dissertado ou "somente" discutido, em vez de oferecer a dissertação e a discussão, como formas básicas metodicas em variações interessantes.

O problema da variação não deve ser transformado num jogo leviano, como se se tratasse de piadas e manhas, de golpes ou foguetes. Pelo contrário, aqui se trata de uma verdadeira "conjugação de métodos", de uma combinação de formas de ensino e de aprendizado, de uma dosagem correta das mesmas, de um "não demais" nem "não de menos".

Relacionemos isso primeiramente com uma determinada seqüência de promoções, talvez uma seqüência de tardes ou dias de cursos (o último num curso interligado, para internos). Poder-se-ia empregar o esquema tirado da esfera acadêmica e já muito gasto: "conferência mais discussão"; em seu lugar, entretanto, são cogitáveis e aplicáveis as seguintes variações da conjugação de métodos:

1. exemplo (com séries curtas de exposição + discussão grupal + discussão em plenário).
2. exemplo:
Discussão na tribuna + discussão em plenário + referimento final resumido do dirigente da promoção.
3. exemplo:
Consulta a peritos + método 66 + resumo final.

4. exemplo:

Leitura breve do texto (com fixação prévia do texto) + interpretação do texto (2 a 3 participantes) + discussão.

5. exemplo:

Exibição de um filme + palestra + breve relatório + nova exibição do filme (para o aprofundamento).

O que pode resultar em sucesso para um tempo de ensino isoladamente (talvez um período de duas horas) em relação à variações de métodos, é possível também em relação a uma determinada forma de métodos, em diversos contextos metodológicos. A esse respeito, um exemplo: a conferência curta que na educação de adultos não é menos importante, talvez até mais eficiente que uma conferência de longa duração, pode ser aplicada para motivações e relações bastante diversificadas.

1. exemplo:

Palestra curta, como palestra de introdução, estímulo, exposição, provocação.

2. exemplo:

Palestra curta como palestra de encerramento (depois da apresentação de um filme, discussão, trabalho em grupo etc.) resumo, visão geral, peneiração, classificação, transparência da matéria.

3. exemplo:

Palestra curta na seqüência de preleções: vários temperamentos, variação, avivamento, ativação dos participantes, clareza na classificação da matéria, palestras em concorrência, vários conferencistas.

4. exemplo: Palestra curta em "team teaching" (ensino em grupos).

5. exemplo:

Palestra curta como voto na consulta a peritos (Hearing ou Audiência).

6. exemplo:

Palestra curta como "extemporâneo" (palestra curta improvisada), por exemplo, quando numa discussão ou trabalho em grupo ficar patente que a base de informação não é ainda suficiente, havendo necessidade de uma nova apresentação da matéria.

7. exemplo:

Palestra curta em duelo retórico: dois conferencistas tratam do mesmo tema controverso, segundo pontos de vista prô e contra, numa espécie de seqüência de preleções curtas com aspecto positivo ou negativo (cada conferencista dispõe de cerca de 5 minutos para cada preleção curta e deve esta se referir sempre à exposição anterior do adversário).

Nestas variações metodológicas não se trata de "brincadeiras", como algumas vezes se pode ouvir. Enquanto uma monotonia metodológica exerce "efeitos expulsórios", o participante isoladamente ainda não chegou a compreender que a educação de adultos precisa angariar colaboradores, a fim de tornar a educação continuada mais atraente. (Na escola obrigatória - e mesmo nos ginásios, - a educação representa para muitos alunos um assunto obrigatório dos pais, - tais cogitações são bastante incomuns, porque neste caso os alunos não podem "fugir". Nem um desligamento por desinteresse lhes é útil, porque seu engajamento e seus desempenhos mesuráveis são submetidos a julgamento).

Na educação continuada espontânea a aplicação de métodos e oferecimento de conteúdos constituem em alto grau um assunto para a "dietética" intelectual e psíquica: tudo depende da dosagem adequada e eficiente tanto dos comestíveis quanto dos estimulantes. Um sistema de educação que se fixou unilateralmente em atividades por meio de conferências e despreza o diálogo, se aproxima de uma ditadura espiritual. Uma palestra dialogal, certamente, é mais incômoda que a conferência, no entanto, uma democracia que não seria cogitável sem o diálogo, é também uma forma de governo mais trabalhosa que uma ditadura. Certamente é possível estragar o apetite intelectual com um exagero de discussões. E de um emprego exagerado, unilateral de métodos pedagógicos de grupos ou da dinâmica grupal sabemos da experiência que a educação de

adultos pode tornar-se enfadonha não apenas por preleções como também por "agrupamentos". Qualquer exagero é um sinal de imaturidade e, na educação de adultos que lida com indivíduos emancipados, não é solicitado. A conjugação de métodos com uma dosagem correta de formas metodológicas será somente praticável, quando tenha sido vencidos preconceitos ainda existentes quanto a certos métodos, por exemplo este: "Através da conferência é alcançado um efeito educativo maior que através de palestras, porque por meio de uma conferência, num tempo mais curto, uma matéria mais ampla é transmitida aos participantes numa classe lógica melhor, do que através de palestras frequentemente "sem sistematização" e em todos os casos mais "complicados". Quem se expressa assim, ainda não sabe que o elaborado por si próprio se fixa melhor na memória do que o simplesmente ouvido, sendo mesmo decisivo o efeito de percepção, a aquisição intelectual.

O encetamento metódico da educação de adultos enfrenta uma enorme "tradição" metodológico-didática no sistema escolar, o que explica porque durante dezenas de anos havia a necessidade de trabalhar numa auto-proteção metódica da educação de adultos. Esse processo histórico será explanado no decorrer do que se segue.

Primeiramente, deve ser anotado: As discussões entre determinadas tendências da teoria andragógica com o síndrome da "escolarização", continham muita auto-tortura. Ao reconhecer esse fato, nos distanciamos simultaneamente de um passado bastante recente. Quem considera aquele síndrome como ultrapassado, pode dispensar a leitura das exposições que se seguem.

8,8 A exposição: o estilo escolar do aprendizado e a emancipação metodológica da educação de adultos

Se da multiplicidade das formas metódicas de trabalho na educação de adultos, dedicamos particular atenção à forma escolar, não ocorre isto para atribuir a esta forma - pelo menos na Alemanha de fato ainda a mais eficiente e difundida, - a maior importância entre todas as formas; já mais acima, foram indicadas diversas

ponderações contra o relevo exagerado dado é essa forma. Examinamo-la de modo particularmente ampla, a fim de examinar de maneira crítica qual a justificativa que ela possa ter na educação de adultos. O homem prático, neste ponto, já poderia franzir a testa: pois opinaria que a importância resultaria do maior emprego desta forma, de acordo com o acima referido. Isso, será contestado no que se segue, não obstante o perigo de haver algum excesso, e neste empreendimento encontramos logo em companhia nobre; Eugen Rosenstock, certamente um dos vultos mais marcantes da União de Hohenrodte, externou talvez as ponderações de princípios as mais concisas contra a educação de adultos em forma escolar, quando diz: "Escolas existem em primeiro lugar para crianças. Educação de adultos é um processo de vida, não de escola. A escola puxa a nova geração para os caminhos traçados da cultura, trilhadas pelos antepassados. O indivíduo adulto deve destruir dentro de si o trajeto e a ilusão, e sobretudo o trajeto da escola e a ilusão sobre esta, para poder formar sua personalidade, para que esta possa ser completada e realizada, sem modelo, sem consideração do que sucederá ou será imitado."³⁶¹ Henrich Hanselmann ainda vai mais longe que Rosenstock, rejeitando de modo absoluto o estilo escolar na educação de adultos, com o argumento de ser a tarefa primordial e intrínseca de uma educação de adultos a ajuda e não o "querer educar"; expressões como "escola superior popular", "educação popular" parecem a Hanselmann suspeita, e ele considera toda sua obra sobre "andragogia" como um "aviso amigável" contra o trabalho escolar na educação de adultos.³⁶² Reflexões semelhantes contra o conceito "escola superior popular" são anunciadas por Herbert Grau.³⁶³ - Não entanto, que será o que tornou possível em nosso século o surgimento de mais e mais escolas para adultos, escolas segundo regras e medidas, com métodos, planos de ensino e de matérias? Por qual razão o adulto é ainda carente de uma escolarização, e o que é que distingue na sua escola daquela para

361 em: W.Picht/E.Rosenstock *ibid.* pag. 193 e seg.

362 *Andragogia*, pag. 157, 122 e em muitos outros lugares.

363 *Orientação de adultos*, pag. 9.

crianças?

A pessoa adulta, hoje em dia, em face da crescente complicação do modo industrial de trabalho que penetrou mesmo em profissões rurais e ofícios, não poderá prescindir de se submeter permanentemente a uma escolarização; "... esse novo mundo de leigos se distingue nitidamente do mundo medieval e daquele de nossos antepassados pela situação do povo dentro de uma sociedade, que procura colocar todas as pessoas numa profissão científica. Assim, para a nova conceituação de educação, forma-se a necessidade de uma escolarização geral; ela não pode ser imaginada sem uma certa área de vida espiritual, que se produz e transmite na escola; no futuro, quase todos os leigos, devido ao modo científico dos trabalhos, talvez sejam de alguma maneira ao mesmo tempo gente escolada."³⁶⁴

A maturidade profissional é alcançada hoje na maioria dos casos somente em idade avançada do adulto; isso não vale somente para profissões acadêmicas, como também para os empregados, funcionários públicos, técnicos e artífices; a educação profissional, nos tempos modernos, não é concluída como antigamente com o fim da educação juvenil. É evidente que o homem atual é sujeito mais a uma escolarização do que o homem de tempos passados; nessa perspectiva, as escolas devem ser entendidas como locais de educação absolutamente indispensáveis num mundo de atividades altamente civilizado, justamente também para adultos, seja que queiram se "educar em continuação" profissionalmente, seja que queiram se educar em geral como homens. É verdade, que ainda tem validade hoje em dia, - e mais que antigamente - a queixa de Eduard Spranger quanto a "escolarização exagerada" na Alemanha, que acarreta o domínio da escola sobre cada vez mais parcelas e anos da vida, impedindo que sobre algum tempo para o indivíduo produzir algo próprio, alguma coisa original.³⁶⁵

Pode ser aduzida outra razão para demonstrar que as escolas para adultos, tanto hoje como no futuro, possuem uma função inevitável:

364 W. Flitner; educação de leigos, pag. 57/58.

365 A escolarização da Alemanha em: A educação, ano 1929.

Muita coisa daquilo que hoje é aprendido em escolas superiores populares e promoções educativas, às vezes até um pouco artificialmente, era antigamente uma realização normal, informal de educação feita pela própria vida: danças, canções, contos e entalhadura, relatos sobre tempos, façanhas e vultos passados; costumes e formas de vida eram transmitidas de geração para geração, da seiva de uma "tradição" não posta em dúvida. "Toda a vida espiritual de conteúdos objetivos é transmitida como tradição".³⁶⁶ Tradição, no entanto, rareia hoje cada vez mais: as gerações quase não sentem mais compromissos entre si - a seguinte deixa de aceitar a culpa e a carga legadas pela última.

Chegamos mais perto do problema, quando comparamos a escola para crianças e jovens com a escola para adultos. A ambas as formas é comum - e isso parece ser sua motivação original - que elas preparam as pessoas pelo ensino e a educação para o serviço no Estado e na profissão, sociedade e humanidade. Em ambas as formas prevalece por um lado uma orientação para a vida como um todo, por outro como uma introdução na mesma, ambas de um modo "sistematicamente planejado". Tanto a orientação como a introdução pressupõem que a pessoa a ser escolarizada, de uma maneira ou de outra, se defronte com a vida ou problemas concretos existenciais; a escola em certo sentido, é colocada acima da vida que corre à sua volta - a escola, para se poder ganhar uma visão global da vida, da qual deve pelo menos teoricamente distanciar-se por não alhear-se. Em relação à escola de adultos, essa perspectiva não deixa de apresentar um paradoxo real: O próprio adulto, ele mesmo de algum modo condutor e mestre de sua própria vida, portanto, não todo carente de uma escolarização, renuncia a essa posição de mestre; ele é adulto, - mas ainda não o é por inteiro, porque na sua qualidade de aluno não se pode dizer que ele seja completo em relação a sua educação. A escola, na qual ele entre justamente com seus semelhantes, deve-lhe "explicar" a vida, deve ser para ele, por assim dizer, uma "seleta do mundo em ação"

366 W. Flitner: educação de leigos, pag. 7.

(Martin Buber),³⁶⁷ coletânea e composição do realmente essencial, fundamental, elementar e exemplar; a escola é vida por "seleção", não uma vida plena, com a mistura coerciva e falta de separação de todos os valores e desvalores; tais valores assim como desvalores a vida deve "distinguir" no verdadeiro sentido da palavra, e um critério torna-se indispensável, e deve ser mostrado um "modus" definitivo; tudo isso não pode ocorrer à vontade; esse caminho o adulto deve poder "seguir", traçar; neste sentido, a escola para adultos também, como qualquer outra escola, não pode deixar de estabelecer uma sucessão e uma tradição. - As diferenças que Georg Kerschensteiner ressaltar entre escola e "vida" (exatamente na espécie daquele campo de valores e desvalores misturados) prevalecem não menos para a escola de adultos que para a escola de crianças e jovens: "a vida é dura e implacável, - a escola deve ser bondosa e indulgente. A vida exige hoje isto, amanhã aquilo, com uma variedade a mais ampla de exigências. - A escola estabelece suas exigências segundo um planejamento. A vida exige decisão rápida, - a escola deve deixar ao aluno sempre um tempo suficiente para a reflexão, e deve lhe dar também a oportunidade de aprender por erros".³⁶⁸

A verdadeira diferença entre a escola pedagógica e a escola andragógica, repousa provavelmente na circunstância, - como diz Rosenstock, - do adulto já ter sua história e seu destino; e estar entrosado na "corrente de culpa e esmanhamentos, de miséria e luto". "Tais coisas ainda se passam longe da criança, e a escola (infantil) não deve trazê-las prematuramente à criança... A escola para crianças é escola natural, por acreditar na mãe natureza e sua força curativa assim como por partir do princípio da boa índole da criança." "A educação de adultos constrói junto ao cemitério dos sonhos floridos não amadurecidos, ela quer salvar o que ainda pode ser salvo."³⁶⁹ Entretanto, poder-se-ia perguntar porque deve ser isso o interesse específico justamente

367 Palestras sobre educação, Heidelberg; Schneider, 1953, pag. 23

368 Teoria da organização da educação Leipzig/Berlim/Munique, 1933 pag. 215 e seq.

369 W. Picht C. Rosenstock ibid. pag. 215

do caminho "escolar" da educação de adultos e não também das demais formas, do encontro, do grupo de trabalho etc? A forma escolar possui esta vocação exclusiva e unicamente, porque aqui é pretendido um plano definitivo de superação da aflição, porque aqui é oferecida uma diretriz ao adulto em busca, antes de tudo, de uma orientação, porque neste caso ele aparece visivelmente como "aluno", no papel de alguém cuja plena emancipação lhe parece duvidosa. Acresce que a aflição em que se encontra, exige um formar continuamente, a fim de poder ser superada; da forma de "encontro", como de qualquer outra modalidade informal de trabalho, não se pode esperar aqui nenhuma ajuda, porque essas modalidades são consideradas informais justamente por não ter como base um plano continuado; além disso, a experiência que contém cada forma de encontro de espécie informal, não pode ser "multiplicada" e "organizada" como lições e palestras educativas, vivências podem ser estimuladas, porém elas surgem espontaneamente por assim dizer, "como querem"; no plano de educação elas não podem ser determinadas com antecedência. Em certo sentido, é obvio que as possibilidades de educação sejam mais limitadas na escola para adultos do que na escola para crianças e jovens, antes de mais nada devido ao tempo reduzido que o adulto tem de reservar para sua educação continuada, devido aos fortes compromissos profissionais, de família etc., além disso ainda por não ter mais a capacidade de aprender como o adolescente. O adulto aprende e reage mais devagar, não dispõe mais da mesma capacidade de retenção que ele tinha quando jovem. Por esse motivo - como H. Grau reconheceu com perfeita correção³⁷⁰ - os meios educacionais de aprofundamento (repetição, resumo, comparação, diferenciação, ênfase, revelação, ilustração, exemplificação, limitação de matérias entre outras) ganha importância maior.

Ainda sob outro ponto de vista os meios de educação à disposição do educador de adultos são limitados. Em obra entre ele e seus parceiros não exista aquela distância que deve ser normal na educação de jovens entre professor e aluno, ele luta com muito mais dificuldade que aquele, a fim de que se forme uma verdadeira

370 Orientação de adultos, pag. 17 e seg.

comunidade de aprendizado, educação e trabalho. Se tentamos cunhar sociologicamente a relação entre o educador de adultos e seus parceiros, então as dificuldades crescentes de uma socialização sólida se tornam logo patentes; enquanto as comunidades educacionais da juventude na escola, família e grupo de jovens se distinguem por uma constância e continuidade relativamente grande, o educador de adultos encontra dificuldade, antes de tudo, em alcançar a necessária proximidade com o parceiro; devemos perceber com clareza que uma grande parte de nossos esforços de educação de adultos ocorre, por assim dizer: "à distância"; em muitos casos temos diante de nós um "público" talvez ao proferirmos uma conferência em âmbito maior; compete à nossa habilidade, apesar da massa que temos então à nossa frente, alcançar uma verdadeira comunhão de pensar e conviver em conjunto geralmente, porém, somente por pouco tempo. É verdade que hoje a educação de adultos recusa o público, os "frequentadores esporádicos" e os "penetras" cada vez mais, entretanto, mesma essa forma de relações andragógicas não pode ser inteiramente abandonada a favor de formas grupais continuadas e mais estreitas. É possível que um dirigente de curso consiga desenvolver uma camaradagem boa e espontânea, do grupo de puro interesse daqueles que queiram continuar sua educação em estenografia, tratamento de têxteis ou semelhantes, no entanto uma comunidade não se formará ainda desse modo; o mesmo é válido talvez para um clube, uma forma de camaradagem, considerada agradável por adultos, embora em último caso não comprometedora; frequentando um clube, não é forçosamente com a intenção de ser "educado", senão somente para "estar junto". As possibilidades educacionais são com isso fortemente limitadas, já pela forma e finalidade da sociabilidade. É verdade que elas crescem, tão logo estivermos às voltas com uma escola superior popular a domicílio, ou um curso planejado para um período maior (centro de estudos na conceituação da União de Hohenrodte). Com toda a razão, os educadores de adultos exigem hoje uma preferência do curso entre todas as formas de trabalho da educação.³⁷¹ A comunidade num curso pode se transformar numa

371 Compare com isso: H.Grau, *ibid.* pag. 31, e ainda H.Hanselmann *ibid.* pag. 15.

"célula de uma vida popular, como a desejamos: "Aqui num centro de estudos, as pessoas devem se tolerar reciprocamente, devem suportar umas as outras, auscultar-se mutuamente e tentar de se entender.³⁷² Isso torna evidente que o centro de estudos, certamente, representa a forma ideal de trabalho da educação de adultos; entretanto, mesmo aqui as possibilidades de educação, entendidas particularmente aqui como a influência do educador sobre seus parceiros, são fortemente limitadas: Em qualquer momento, os participantes podem abandonar a comunidade do curso, o que evidentemente perturba a ligação dentro da comunidade, assim como o prosseguimento do trabalho em comum; a situação se assemelha quase a de uma escola superior de eruditos: se aos estudantes não agrada o que lhes é oferecido, eles tomam a liberdade de não mais participar da aula, ou apenas esporadicamente; a razão disso naturalmente na maioria dos casos é o fato do docente não tratar sua matéria de maneira bastante adequada para adultos, pouco interessante, e sem bastante conexão com a vida concreta; porém não somente esta razão pode ser citada aqui. - O educador de adolescentes pouco tem a tratar de tais problemas; ele não depende da espontaneidade de seus pupilos. "Nada liga os participantes mais ao curso, do que quando percebem eles mesmos o progresso alcançado."³⁷³

A questão a respeito da forma organizada da escola para adultos e as características estruturais a ela ligadas, não é de fácil resposta. Nós nos acostumamos geralmente a falar da escola para adultos como sendo a escola superior popular. O conceito da data da época na qual a educação de adultos era entendida exclusivamente como uma extensão da "universidade". Isso poderia significar: se o nome fosse entendido corretamente, dever-se-ia tratar da forma mais aumentativa possível de escola, representando até seu ponto mais alto; resta a saber, até que ponto o trabalho prático de nossas VHS desmente tal conceito; talvez o assunto seja melhor caracterizado, falando-se simplesmente de escola para adultos.

372 W. Plfeider, *ibid.* pag. 67

373 H. Grau, *ibid.* pag. 62

Como, entretanto, a forma de "escola superior" está em moda, há necessidade de lhe atribuir um conceito. Se consideramos como características de uma verdadeira escola superior, entre outras, a independência e auto-responsabilidade tanto do aluno como do professor, além disso a liberdade de ensinar e antes de tudo aquela de aprender e pesquisar, se pensarmos, ainda, que se entra na escola superior com exigências de educação particularmente altas, até mesmo com as mais elevadas, pode tornar-se claro para nós que certamente algumas escolas superiores para adultos contenham tais características, outras porém não, tratando-se neste caso apenas de um verniz cooperativo, "a aura acadêmica" com que elas procuram se encobrir. Sem dúvida, em qualquer forma de escola para adultos, as características acima mencionadas de toda escola superior devem estar presentes, na prática, porém, dever-se-ia ver nisso realmente um postulado. E. Spranger vê uma característica da escola superior no fato dela ser uma "escola da vida", formando-se intensamente através de amizades e comunidades, que são estabelecidas aqui e nas quais o estudante se incorpora; acresce a circunstância dele normalmente escolher a localidade de suas escolas superiores como também as troca, de tal modo que acaba conhecendo o país e sua gente, quer dizer não somente as ciências.³⁷⁴ A escola superior popular deve ser também escola para a vida, - ela reúne pessoas como "alunos", que se afirmaram de alguma forma na vida, que conhecem bem a vida e devem dominá-la; também na escola superior popular, não é somente a ciência que educa, senão do mesmo modo, e talvez até mais, o encontro com semelhantes que, caso não se tivesse entrado nessa escola, normalmente, nunca se teriam conhecido, e com os quais segundo costume e reulamento da escola se formará uma comunidade. Aquela que se filia a uma tal comunidade, se reconhece, apesar de todos os êxitos na profissão e na vida já alcançados, como ainda não "acabado" e considera a sua condição de adulto não como uma forma arredondada e fechada sobre si mesma de uma "humanidade normal", porém muito mais como uma "forma especial" da "vida da alma", com suas múltiplas facetas,³⁷⁵ que em seu

374 E. Spranger: Para a psicologia da educabilidade do adulto: em: Questões de educação do presente, pag. 71-89, citação da pag. 78

375 E. Spranger, ibid. pag. 71.

conteúdo e suas certezas pode ser posta em dúvida tanto quanto a forma de "ser jovem". - A posição, em verdade, assumida pela escola superior de eruditos por um lado e pela escola para adultos, por outro lado em face da vida, é geralmente diametralmente oposta, conforme sua destinação objetiva originária: "A escola superior de eruditos transforma o que vive em ciência, a escola superior popular procura transformar ciência em vida". (Walfgang Pfleiderer).³⁷⁶

Pode-se opor a esta tese que a escola superior de eruditos também faria o que como característica é atribuída à escola superior popular, porque o emprego da ciência para a vida, mesmo para uma profissão acadêmica, constituiria uma grande parcela no trabalho da escola superior erudita, embora esta fosse algo "mais" do que um local para a formação de uma educação profissional acadêmica; sem embargo, a diferença assinalada por Pfleiderer é correta no sentido de ser a ideia da "aplicação" das ciências na escola superior popular muito mais acentuada que na escola acadêmica; com isso, no entanto, não é dito de maneira alguma que a escola superior popular pecaria por um pragmatismo permanente. O que diz Fritz Wartenweiler da escola superior popular de Jena e de Stuttgart dos anos vinte, que elas procuravam aplicar um princípio da doutrina de Pestalozzi ao procurar fazer, como uma comunidade, que o estabelecimento de educação se transformasse num local de vida em comum, representa hoje a diretriz máxima de muitas escolas para adultos; é típico para tais estabelecimentos que eles agem "primariamente através do espírito e a ordenação de uma existência conjunta, porém apenas secundariamente através do ensino e da palavra".³⁷⁷ A escola superior acadêmica, conquanto muito ciosa de ser também uma comunidade acadêmica, não indicará este princípio da subordinação do propósito de ensino e de ciência à meta de uma vida em comum, como sendo seu; encontra-se aqui mais uma diferença nítida entre a escola superior erudita e a popular.³⁷⁸

376 A escola superior popular em: Questões de educação do presente, pag. 65/71, citação na pag. 69 e seq.

377 Fritz Wartenweiler: Um educador popular nórdico, o desenvolvimento de N.S.F. Grundvig para pai da escola superior popular, Berna 1913 pag. 47.

378 Compara ainda: Max Scheler: Universidade e Escola superior popular em: Sociologia do sistema popular de educação, editado por Leopold v. Wiese, Munique/Leipzig 1921.

Não se comete nenhuma inverdade histórica ao constatar que as formas correntes atuais da escola para adultos nasceram de uma certa "afrota contra" a tradicional universidade e escola superior; pelo menos não se estava satisfeito com elas plenamente, até e justamente não na esfera de certas "elites espirituais." Deve se pensar aqui em formas tão claramente perfiladas da escola para adultos, como talvez devam ser vistas na "Escola da Sabedoria" do conde Keyserling, no "círculo" de Stefan George, ou num plano inteiramente diferente, no operariado ganhando consciência própria, como "academias do trabalho", "academias sociais" etc. Até hoje, os pedagogos ainda não registraram suficientemente a ação e a essência dessas escolas para adultos, devemos saber, porém, que nos defrontamos aqui com um evento escolar histórico, que pode ser comparado no máximo com as fundações anti-universitárias de "academias livres" na Renascença e as academias das ordens mundanas de cavaleiros do século 17.

O estudo histórico permitiu reconhecer que a educação de adultos de decênios passados partiu da imagem de uma escola "antiga" ainda não reformada, quando ela criteriosamente distinguia seu próprio estilo de trabalho daquele da espécie tradicional de ensino escolar. Hoje assumimos uma relação despreocupada para com o estilo escolar, embora na escola para crianças e jovens existam muitos resíduos de comportamento de ensinar e de aprender, teoricamente há muito superados. A educação de adultos não poderá ser objeto de suspeita de uma "escolarização" indevida (no sentido antigo), quando ela de modo criativo desenvolver novas formas próprias de um aprendizado escolar. No entanto, contra isso também já existem hoje escrúpulos maciços - os mais insistentes de Iván Illich.

9 Instituições

Vista como uma organização estruturada, a moderna educação de adultos oferece uma imagem de formas tão variadas que contunde o observador. Não existe aqui a densa gama de leis e regulamentos como no sistema das escolas básicas e superiores. Como para a iniciativa fundadora não são impostos limites, surgem sempre novas instituições e suportes do trabalho educativo.