

reflexão

23

**FILOSOFIA DA
EDUCAÇÃO**

REFLEXÃO



Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia – PUCCAMP

Diretor Responsável: Côn. Haroldo Niero

Conselho Editorial: Antônio Joaquim Severino, Constança Marcondes César, Francisco de Paula Souza, João Carlos Nogueira, J.F. Regis de Moraes, Moacir Gadotti, Tarcísio Moura.

Colaboradores: Alino Lorenzon, Eduardo Chaves, Elizabete Marchesini de Pádua, Gabriel L. Santiago, Geraldo Pinheiro Machado, Hilton Japiassu, Jamil C. Sawaia, Jefferson Ildefonso da Silva, João Batista de Almeida Jr., João Francisco Duarte Jr., João Ribeiro Jr., José Antônio M. Busch, José Benedito A. David, José Luiz Archanjo, José Luiz Sanfelice, José Luiz Sigrist, José Machado Couto, Lídia Maria Rodrigo, Maria Soares de Camargo, Maria Teresa P. Cartolano, Newton Aquiles von Zuben, Otaviano Pereira, Pedro Goergen, Roberto Gomes, Rubem Alves, Ruy Rodrigues Machado, Salma T. Muchail, Vera Irma F. de Faria.

Capa: Geraldo Porto Filho, OSB

Diagramação e Composição — Supervisão Geral: Anis Carlos Fares; Coordenadora: Celia Regina Fogagnoli; Equipe: Ivany Maria Victorino, José Augusto Brasileiro Umbelino e Maria Imaculada Ferraguti; Desenhistas: Alcy Gomes Ribeiro e João Daniel de Araújo.

Impressão — Subchefe: Benedito Antonio Gavioli; Equipe: Ademilson Batista da Silva, Airton Roberto Anesi, Douglas Heleno Ciolfi, Luiz Carlos B. Grilo, Nilson José Marçola, Ricardo Maçaneiro e Wagner Ramos.

Auxiliares de Administração: Linda Saturi e Maria Cristina Martins.

A Revista Reflexão aceita colaborações que lhe forem espontaneamente enviadas, reservando-se o direito de publicá-las ou não. Os originais não serão devolvidos. Os trabalhos enviados não devem exceder 30 laudas datilografadas, de 30 linhas cada uma, em espaço duplo, e remetidos em três vias. As citações bibliográficas do corpo do texto devem ser registradas em notas no final do trabalho, e nelas assinalados: o nome do autor (em ordem direta, com sobrenome em maiúsculas), o título do documento citado (grifado), a cidade, a editora, a data, e o número da página.

Redação e Administração: R. Marechal Deodoro, 1099 — Centro
13100 — Campinas — SP — Tel.: (0192) 2-7001 — Ramal 29

Distribuição

Cortez Editora & Editora Autores Associados
Rua Bartira, 387 — Tel.: (001) 864-0111
05009 — SÃO PAULO — CAPITAL

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes
Magnífico Reitor: Prof. Dr. Heitor Regina
Vice-Reitor para Ass. Acadêmicos: Prof. Dr. Eduardo José Pereira Coelho
Vice-Reitor para Ass. Administrativos: Prof. Dr. Antonio José de Pinho
Pároco e Coordenador-Geral da Pastoral: Prof. Pe. José Antonio Moraes Busch

SUMÁRIO

Editorial	3
ARTIGOS	
Martin Buber , Da função educadora	5
Newton A. von Zuben , O primado da presença e o diálogo	24
May Guimarães Ferreira , Essência e Existência: Conflito fundamental do pensamento pedagógico	32
José Luiz Nunes , A antropologia política de Paulo Freire: uma contribuição para o problema da decisão	56
José Dias Sobrinho , Sobre o conceito de ideologia em Althusser	68
João Ribeiro Júnior , Religião e positivismo	86
Mário Guerreiro , A filosofia como problema e estilo de filosofar	111
Ricardo Jardim Andrade , A gênese do conhecimento segundo Heidegger	122
Constança Marcondes Cesar , O valor epistemológico da prioridade do mito sobre o logos em Vicente Ferreira da Silva	132
INTERDISCIPLINAR	
Nair Leme Fobé , Edgar Allan Poe e a viagem em busca de uma visão unificada do universo	143
RESENHAS	147

Editorial

EDUCAÇÃO E PROJETO DE HUMANIZAÇÃO

Ultimamente, de modo cada vez mais acentuado, a reflexão sobre "Educação" tem ocupado diferentes espaços. Há uma consciência viva do valor do homem que, de repente, busca o seu estatuto de humanização no processo educativo, estabelecendo, assim, sua identidade. Os filósofos começam excomungar a idolatria do "crescimento" e sua liturgia publicitária, para cuja religião importa apenas produzir, destruir e novamente produzir.

A revista **Reflexão** coloca, como tema central, neste número, algumas considerações que pretendem ajudar a abordagem do problema, na perspectiva de um projeto humano. Quando se fala de Educação "projeto humano", claramente subentende-se a tarefa do educador como ato político, práxis social transformadora, projeto utópico na recuperação do homem.

De fato, o educador é o homem compromissado com o homem. Capaz de refletir sua prática educadora, e agir intencionalmente guiado por uma filosofia que se revê no processo e se corrige no decurso dessa história da educação, que ambos vão construindo passo a passo. Ele não é o mensageiro "dono da verdade"; sua missão é conferir aos outros, a dignidade, a verdade do homem. Excluídos os seus **individualismos** ou **totalitarismos**, é algum solidário na construção do humano, porque existe realmente um futuro para o próprio homem.

O grande desafio do educador, também do educando, é que ambos se inter-ajam em condições bem concretas onde está o homem, ser histórico. O compromisso que radicalmente é um ato humano, consiste, de verdade, na capacidade de em se pensando a Sociedade, ser capaz de transformá-la, quando ela mesma já não corresponde a finalidade da humanização.

Não é possível fazer educação dentro de um projeto acabado, pela razão mesma do homem como ser inacabado. Na medida em que o homem reflete a sua possibilidade de ser mais, o educador encontra a raiz do seu trabalho.

Porém essa busca de realização ou de perfeição do ser, que, em pensando, se sente inacabado, é tarefa que se realiza em comunhão de outras consciências.

Assim, "estamos todos nos educando", na fala de Paulo Freire. Construir essa comunidade exige ter fé no homem que está para nascer. Fé

que permita ultrapassar os limites dos interesses privados e dos determinismos para, em nome da liberdade, exercer o papel de responsável na construção humana.

Nasce, assim, um projeto de esperança na medida dessa construção do homem, que **compreende** sua realidade e se torna capaz de levantar hipóteses, procurando soluções, recriando um estilo de vida, que define na sua cultura transformadora. Do ontem para o amanhã melhor.

DA FUNÇÃO EDUCADORA *
(UBER DAS ERZIEHERISCHE)

Martin Buber

“O desabrochamento das forças criadoras na criança” — tal é o tema proposto a esta conferência. Encarregado de abrir nossos debates, nem um só momento devo ocultar que das sete palavras que expressam este pensamento, só posso considerar como realmente fora de dúvida, as duas últimas.

A criança, não esta ou aquela criança, não as crianças, individualmente, mas a Criança é certamente uma realidade. Se, nesta exata hora, em que nos propomos o problema do “desabrochamento das forças criadoras”, novos seres humanos são postos no mundo sobre toda a face de nosso planeta, seres já determinados e, no entanto, ainda determináveis, temos ali uma miríade de realidades, mas também uma só e única Realidade. O gênero humano começa a cada hora. Somos sobremodo levados a esquecê-lo quando pensamos nos fatos carregados de significado que aconteceram, daquilo que se chama história universal, no fato de que cada criança nasce com dadas disposições, decorrentes do curso desta “história”, quer dizer, herdadas da plenitude de gerações que apareceram na sucessão dos tempos, e entra numa determinada situação, resultante da plenitude dos acontecimentos universais. Ora, este fato não deve obscurecer um outro não menos importante: apesar de tudo isto, nesta mesma hora, como em cada hora, aquilo que ainda não existia, irrompe naquilo que existe, com dez mil rostos, nenhum dos quais era percebido antes, com dez mil almas que não nasceram ainda, mas estão próximas a nascer -- acontecimento da criação, se ele o é, inovação que surgiu, virtualidade elementar. Esta possibilidade cuja fonte fica inesgotável por maior que seja o desperdício, eis a realidade “Criança”: esta manifestação do Único, isto que é mais do que geração e nascimento, esta graça de poder recomeçar, recomeçar sem cessar, recomeçar ainda e sempre.

Haveria preocupação mais grave a conceber, objeto mais sério a debater do que saber como fazer para que esta graça não seja desperdiçada, para que o poder de inovação se salvguarde diante da renovação ! A história dos tempos futuros não se inscreve segundo qualquer lei de evolução num pergaminho que teríamos apenas que desenrolar; as imprevisíveis decisões das gerações futuras contribuem para formar os caracteres. É impossível medir a contribuição dos que vivem hoje, que crescem hoje, que estão hoje na infância; é impossível, com maior razão, medir a nossa, quando somos educadores. Os atos das gerações ascendentes podem tornar

(*) Exposição feita por MARTIN BUBER na terceira Conferência Internacional de Pedagogia, Heidelberg, 1925.

luminoso o abatido rosto da terra dos homens, assim como podem obscurecê-lo. Não acontece de maneira diferente com a educação: se, enfim, ela se endireita, se está ali, poderá manter no coração daqueles que realizam estes atos, a força dispensadora de luz. Em que medida o poderá? Só agindo, poderemos adivinhá-lo, poderemos sabê-lo.

A criança é realidade, e a educação deve tornar-se realidade. Que quer dizer então, "desabrochamento das forças criadoras"? Consiste nisto a realidade da educação? A educação deve tornar-se isto para ser realidade? É o que pensaram manifestamente os organizadores desta conferência ao dar-lhe o seu tema. Se a educação ainda não cumpriu a sua obra, é, segundo eles, parece, porque ela perseguia outros objetivos e não este desabrochamento do que há na criança, ou porque levava em consideração e favorecia outras forças de que a criança é dotada e não as forças criadoras. E agora eles estão admirados, sem dúvida, de ver que acho contestável a finalidade destinada à discussão, quando eu mesmo falo do tesouro da eterna possibilidade e da tarefa que consiste em extraí-lo, enfim, do solo. Devo, pois, explicar porque esse tesouro não é suficientemente definido pela noção de desabrochamento.

Criar não significa, em sua origem, outra coisa, que a interpelação divina ao Ser escondido no Não-Ser. Aplicando esta designação, metaforicamente, ao poder humano da formação, Johann Georg Hamann e seus contemporâneos marcavam uma supervalorização extrema do ser humano o gênio formador, no qual eles viam documentar-se à ação o homem imagem de Deus. A seguir a metáfora tomou maior amplitude; não está distante a época em que "criador" era quase semelhante a "digno de ser recebido no mundo das letras"; e, em vista do mais baixo nível alcançado pelo termo, nós o elevamos verdadeiramente, dando-lhe aqui um sentido totalmente geral, o sentido de uma qualidade inerente em algum modo a todos os homens, a todos os filhos dos homens, de uma aptidão que seria necessário apenas cultivar convenientemente. A arte, segundo isto, é somente o domínio onde se aperfeiçoa uma faculdade de produção comum a todos. Todo mundo está dotado elementarmente das forças fundamentais das artes, do talento para o desenho, por exemplo, ou do senso musical; estas forças devem ser desenvolvidas e é sobre elas, isto é, sobre uma atividade natural e espontânea, que se deve edificar a educação de toda a pessoa.

Não se deve ignorar o interesse do sinal sobre o qual esta concepção se funda. Refere-se a um fenômeno importante mas que ainda não foi muito notado, e não encontra aqui, eu o temo, sua denominação exata. Quero referir-me à existência de um instinto autônomo, inderivável de outros instintos, e ao qual me parece caber o nome de "instinto de autor", ou desejo de estar na origem de alguma coisa. O homem, o filho do homem, quer fazer coisas. Não é o simples prazer de ver uma forma nascer de uma matéria que, instantes antes, daria ainda a impressão de não ter

forma. O que a criança deseja é a sua participação no devir das coisas: quer ser o sujeito do processo de produção. O instinto de que falo não deve confundir-se tampouco com o pretenso instinto de ocupação ou de atividade, que, por outro lado, penso não existir (a criança quer construir ou destruir, apalpar ou bater etc., mas nunca procura “exercer uma atividade) o essencial é que, pelo fato que realizou por si mesma e que sente com intensidade, nasce alguma coisa que não existia, que não “era” segundo antes. Este instinto encontra alta expressão no modo como as crianças, movidas pela paixão do espírito produzem a linguagem; não, na verdade, como uma coisa da qual se toma a seu tempo, mas com a impetuosidade de um começo. Um som articulado desencadeia outro e, levado pelas vibrações da faringe, sai de lábios trêmulos, abre caminho e, animado assim, todo o corpinho vibra e estremece, sacudido pelo arrepio de um “si mesmo” que brota e explode. Olhai o menino que fabrica seu utensílio, instrumento desconhecido e primitivo. Seus próprios movimentos não o surpreendem, não o assustam como os formidáveis inventores dos primeiros tempos ? Mas é necessário observar também como o instinto de autor se manifesta quando a criança é impelida pelo desejo aparentemente “cego” de destruir e como se apossa dela: às vezes começa por alguma coisa que se rasga loucamente, uma folha de papel, por exemplo; mas logo, a criança fica interessada pela forma dos pedaços que saem de suas mãos, e, ainda que continue a rasgar, não tardará a formar figuras determinadas.

É importante reconhecer o instinto de autor em sua autonomia e em sua inderivabilidade. A psicologia moderna tende a reduzir a diversidade da alma humana a um só e único elemento de base — “libido”, desejo de se fazer valer” etc. Procedendo assim generalizam-se, na realidade, certos estados de degeneração nos quais um dos instintos não somente vence os outros, mas os invade e neles prolifera como tumor maligno. Parte-se de casos — freqüentes em nossa época de cerceamento interior da comunidade e de violação íntima — em que uma semelhante hipertrofia produz a aparência de um fenômeno exclusivo; tiram-se regras abstratamente e estas regras são aplicadas com toda a incerteza, teórica e prática, de tais aplicações. Diante destas doutrinas e métodos de empobrecimento psíquico não se deve cessar de mostrar a polifonia primordial da natureza íntima do homem, polifonia onde nenhuma voz pode ser “reduzida” à outra e cuja unidade não poderia ser encontrada analiticamente, mas somente percebida na consonância do instante. Uma destas vozes, uma das vozes dominantes, é o instinto de autor. O grande papel que lhe cabe na obra da educação ressalta claramente. Eis-nos, pois, diante de um instinto que nunca se torna avidez, seja qual for seu grau de intensidade, porque não segue atrás de uma “posse”, porque está somente à procura de uma possibilidade de agir; de um instinto que, entre outros, pode tornar-se apenas paixão, não porém mania e obsessão; que de entre todos será, sem dúvida, o único que não incitará a usurpações no domínio dos outros seres.

Eis-nos diante do gesto puro que não monopoliza tal ou qual porção do mundo, mas que a ele se declara. Não seria, talvez, partindo daqui que a pessoa humana conseguiria, enfim, tomar forma? Não seria desta forma que conseguiríamos realizar um sonho inúmeras vezes tão concebido e desperdiçado, permitindo a esta preciosa coisa despojar-se livremente de seus envoltórios e exercer, sem constrangimento, seu efeito? Por outro lado, a jovem tentativa não deixou de provar-nos o que ela vale. Acabo de aprender a mais bela prova que conheço: o coral de crianças deste mágico de Praga que se chama Bakule. Nós acabamos de ouvi-lo na abertura de nossa conferência. Quando vemos como, sob sua direção, crianças excepcionais, aparentemente condenadas a permanecer incultas durante toda sua vida, houveram-se como seres humanos de movimentos livres, dedicados à alegria da obra, maleáveis e capazes de amoldar-se, sabendo emprestar, na diversidade da matéria, uma forma àquilo que contemplam e àquilo que inventam, mas sabendo também cantar, com selvagem e magnífico impulso, toda sua alma ressuscitada. Quando vemos, melhor ainda, como do fundo de solidões tristes e eriçadas de muralhas nasce e se constitui um verdadeiro companheirismo que se confirma na troca de olhares — temos, parece, o indubitável testemunho não só da fecundidade de uma vida aberta ao instinto de autor, mas também de uma força que penetra com seus raios tudo o que o homem faz.

Ora, um exame mais aprofundado deste exemplo, indicar-nos-á precisamente que a influência decisiva deve ser atribuída não à libertação de um instinto, mas às forças que vem a seu encontro assim que libertado: às forças educadoras. Delas, de sua pureza e de sua ternura, de seu poder de amor e da sua discreção dependerá em que combinações vai entrar o elemento libertado, e portanto, o que irá acontecer.

O instinto de autor, abandonado a si mesmo, não conduz, não pode conduzir a dois modos de formação indispensáveis à organização de uma verdadeira vida humana: à participação numa causa e à responsabilidade na mutualidade.

A obra individual e a causa à qual a obra está consagrada são duas questões totalmente diferentes. Fazer uma coisa é um dos orgulhos do ser humano mortal; a dependência na qual nos encontramos pelo fato de estar associados a um trabalho comum, a humildade que não se sabe senão como uma parte, ter parte, tomar parte, é o verdadeiro alimento de uma imortalidade terrestre. Desde que o homem, ao agir, adote uma causa, no seio da qual descobre e pratica a comunidade de obra com outros homens, ele deixa-se seguir unicamente o instinto de autor.

Fazer uma obra é um processo “unilateral”. No centro da pessoa existe uma força. Ela surge. Ela informa a matéria. E eis que a obra se ergue, tornando-se objeto. O movimento está acabado; seguindo seu curso numa única direção daquilo que o coração sonha com relação ao

mundo, ele se esgota e se detém. Por mais imediato que possa ser, no seu comércio com a idéia que ele contempla e à qual deve incorporar-se, a experiência do artista que se sente abordado, que aprende a exigência, enquanto se dedica à obra, por muito diretas que sejam para ele percepção e recepção, a alma sai dele e não entre nele; ele se coloca frente ao mundo, porém não o achará mais. E não é com a obra que poderá cultivar a mutualidade; desde a lenda, Pigmaleão é uma figura irônica.

Sim, o homem autor é solitário. Ele permanece desprovido de qualquer vínculo, no espaço sonoro de seus fatos e gestos. Ainda que pretenda superar esse estado, não lhe ajudará muito ver sua obra acolhida pelos homens, por muitos homens, pela multidão entusiasta. Foi acolhida, sim, mas foi aceita? Foi aceito seu sacrifício pelo destinatário anônimo? Isto não lhe será dito. Será necessário que alguém o tome pela mão, não como um "criador", mas como criatura entre as criaturas, uma criatura perdida no mundo, para ser-lhe companheiro, amigo, amante para além das artes, para que ele adquira o conhecimento íntimo da mutualidade e dela participe. Uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do instinto de autor conduziria a um novo isolamento dos homens mais dolorosos que nunca.

Confeccionando objetos, a criança aprende muitas coisas que não pode aprender de outra forma. Quando faz um objeto, experimenta a possibilidade, o nascimento, a estrutura e a coesão como não lhe permitiria uma simples contemplação. Mas desta forma não aprenderá nada, desta outra coisa que é o viático da vida. Aprende-se o mundo desde o interior, em seu estado de objeto, mas não se aprende seu estado de sujeito, não se aprende como ele diz EU nem como ele diz TU. Não é o instinto de autor que nos conduz à experiência do que faz dizer TU; é o instinto dos vínculos.

Este instinto é algo muito maior do que sabem os libidinistas: o desejo de ver o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós, uma pessoa que vem a nós como nós vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e reconhecemos, que se apóia em nós como nós nos apoiamos nela. A criança deitada, com os olhos semifechados, esperando com a alma aberta, que a mãe lhe fale — o mistério de sua vontade não é de desfrutar de alguém (ou de dominá-lo), não é fazer alguma coisa por própria iniciativa. Diante da noite solitária que se estende por trás da janela e que ameaça invadir o quarto, seu objetivo é estabelecer a ligação.

*

A libertação de forças, deve ser apenas uma condição preliminar de toda educação. De fato, por "forças criadoras", que se trata de fazer "desabrochar", não se entende somente, em última instância, o instinto de

autor; elas representam a espontaneidade do homem. Saber que a espontaneidade juvenil não deve ser reprimida, saber que é preciso deixá-la expandir-se tanto quanto puder, são luzes que tornam possível uma verdadeira educação; mas este conhecimento pode também servir-lhe de base ?

Tomemos exemplo num domínio mais restrito do instinto de autor: o ensino do desenho. Entre os adeptos do antigo método, o professor começava por preceitos e modelos sancionados: sabia-se previamente o que é belo, simplesmente; devia-se imitá-lo e chegava-se a isto somente num estado de embrutecimento ou de desespero. O professor adepto do novo método coloca em cima da mesa, suponhamos, um ramo de flores dentro de um vaso e ordena que o aluno o desenhe: ou melhor, colocando-o encima da mesa, pede que olhe para ele, retira-o depois e propõe que o desenhe. Nos alunos que não têm ainda o espírito deformado, nenhuma folha se parecerá à outra. E somente então começa a exercitar-se suavemente, quase que imperceptivelmente mas em todo seu vigor, a ação crítica e diretriz. Uma escala firme de valores, pouco acadêmica embora, um conhecimento claro e inteligível, mesmo se este se individualiza, o bom e o mau se confrontarão com as crianças. Quanto menos acadêmica for esta escala, mais se individualizará este conhecimento e será mais vivo e profundo o sentimento que as crianças terão da confrontação com elas. Lá, a declaração prévia do único verdadeiro e justo gerava a resignação ou a revolta; aqui, pelo contrário, onde o conhecimento não aborda o aluno senão quando ele se arriscou muito longe do caminho da obra, inspira a seu coração, na exaltação, o respeito pela forma e o educa.

Aquilo que vem juntar-se assim ao jogo, quase insensivelmente, esse delicado aflorar, um sinal do dedo, quem sabe, um olhar interrogador é a outra metade do processo da educação.

Determinada pela tendência à liberdade, a pedagogia moderna desconhece em sua teoria o significado dessa outra metade, assim como a velha pedagogia, determinada pelo hábito da autoridade, desconhecia a primeira. O símbolo do funil está, a esta altura, prestes a ser mudado pelo da bomba. Isto me faz lembrar dos dois campos da teoria da evolução nos séculos XVII e XVIII: os animalculistas que encontravam todo germe no espermatozóide e os ovulistas que o achavam todo no óvulo. A teoria do desabrochamento das forças da criança, lembra, nas suas mais radicais afirmações, o "desenvolvimento" do ser vivo "pré-formado" de Swammerdam. Mas o futuro do espírito não é desenvolvimento, como tampouco o é o do corpo. As disposições que se descobririam na alma do recém-nascido, se verdadeiramente fosse possível analisar uma alma, seriam as atitudes que permitem assimilar-se e "informar-se" do que é mundo. O mundo gera no indivíduo a pessoa. É, pois, o mundo, todo o mundo que nos cerca — natureza e sociedade — quem "educa" o homem, aspirando suas forças e dando-lhe a entender o que se opõe a ele, convidando-o a

penetrá-lo. O que nós chamamos educação, educação consciente e voluntária, significa "seleção do mundo que age" através do homem; significa conceder a uma seleção do mundo, recolhida e manifestada no educador, o poder decisivo da influência. Livre da corrente geral de uma educação não intencional e rodeada por uma cerca, a verdadeira atitude do educador é a intenção. Assim, é somente no educador que o mundo se torna verdadeiro sujeito de sua ação.

Tempos houve nos quais a vocação específica de educador, de professor, não existia e não tinha necessidade de existir. Um mestre vivia — filósofo ou ferreiro, por exemplo; seus colegas e seus aprendizes viviam com ele; eles aprendiam o que lhes ensinava de seu trabalho manual ou intelectual, mas aprendiam também sem se aperceber, nem eles nem ele; aprendiam sem se aperceber o mistério da vida na pessoa; o Espírito os visitava. Coisas semelhantes vêm-se ainda, em certa medida, ali onde há espírito e pessoa; mas elas são confinadas aos limites da espiritualidade e da personalidade, elas tornam-se exceção, "altitude". A educação que é intenção é, inevitavelmente, vocação. Já não mais podemos voltar atrás diante da realidade da escola, nem diante da realidade da técnica, mas podemos e devemos ajudar sua realidade, por uma íntima participação, a tornar-se completa; devemos empenhar-nos na humanização perfeita de sua realidade.

Nosso caminho se constrói a custo de perdas que, secretamente, transformam-se em lucros. A função educadora perdeu o paraíso da pura espontaneidade; agora cultiva, conscientemente, seu campo para ganhar o pão da vida. Transformou-se; e somente nesta transformação se tornou manifesta.

O mestre, no entanto, permanece o modelo do professor. Pois se este, se o educador desta época da humanidade, deve agir, deve agir cientemente, embora o faça "como se não o fizesse". O dedo levantado, o olhar interrogador: eis o seu verdadeiro labor. Por ele, uma seleção do mundo em ação aborda o aluno, e falhará com seu destinatário, se o educador a fizer desaparecer no gesto da intervenção. É necessário que ela se tenha recolhido nele, pois o ato que provém do recolhimento tem o rosto do repouso. A intervenção divide a alma que lhe é entregue numa parte obediente e noutra revoltada; a influência oculta que emana da totalidade do ser, tem, pelo contrário, a força que unifica. O mundo, já disse, age sobre a criança como natureza e como sociedade. Os elementos a educam — o ar, a luz, a vida na planta e no animal; e as circunstâncias sociais a educam também. O verdadeiro educador representa um e outro; mas sua presença, diante da criança, deve ser como a de um dos elementos.

A libertação de forças não poderia ser senão um pressuposto da educação e nada mais. Digamo-lo em termos mais gerais: atribui-se à liberdade oferecer o terreno onde se edificará a verdadeira vida, mas não dar-lhe também seus fundamentos. Como acontece com a liberdade interior, a liberdade "moral", assim também para a liberdade exterior, para aquela que é ausência de entraves, ausência de restrições. Do mesmo modo que na liberdade superior, na liberdade de opção, que é própria da alma humana, achamos, talvez, nossos momentos mais elevados, mas não significa a mínima parcela de nossa substância, assim a liberdade inferior, a liberdade de desabrochamento, a nossa possibilidade de devir, não significa, de modo algum, nosso próprio devir. Plena de sentido quando ela é o ponto de partida da obra da educação, torna-se absurda, quando considerada como o princípio mesmo de sua tarefa. Nesta liberdade, que poderia chamar-se liberdade evolutiva, tende-se a ver o pólo oposto ao da coação, do ser-submetido-à-coação, quando o pólo oposto não é a liberdade mas a ligação. A coação é uma realidade negativa, e a ligação é a realidade positiva correspondente; a liberdade é uma possibilidade, a possibilidade reconquistada. Quando se está coagido pela sorte, pela natureza, pelo homem, o pólo oposto não é ser libertado da sorte, da natureza, do homem, mas estar em ligação com eles, tornar-se seu aliado. Para isto é necessário, primeiro, tornar-se independente; porém a independência não é um caminho cuidadosamente traçado, não é uma habitação estável. A liberdade é uma língua que vibra, é o zero fértil. A coação na educação é a ausência de ligações, é esconder-se e revoltar-se. A existência de laços na educação, sim, é a existência de vínculos; é abrir-se, é estar engajado nas relações. A liberdade na educação é poder entrar em ligação. Não poderíamos privar-nos dela, mas não é utilizável somente por ela; sem ela; nada tem êxito, mas também nada é bem sucedido unicamente por ela; é o élan que conduz ao salto, é o violino que se afina, é a confirmação dessa elementar virtualidade da qual ela não pode nem começar a atualização.

Agrada-me o rosto da liberdade que o relâmpago ilumina: sua chama brota nas trevas e se extingue, mas tornou teu coração invulnerável. Eu lhe sou dedicado, estou sempre pronto a associar-me à luta por ela. Pela aparição do relâmpago, o tempo suficiente apenas para olhá-lo sem que o olho sofra por isso. Como a vibração de uma língua imobilizada pela pressão, que ficou muito tempo inerte. Eu dou uma das mãos ao revoltado e outra ao herético — e para frente! em marcha! Mas eu não me fio neles. Eles sabem morrer, mas isto não é suficiente. Gosto da liberdade mas não acredito nela. Como se poderia acreditar nela, quando a vimos de frente! Ela é, num relâmpago, o tudo-é-interpretável, o tudo-é-possível. É por isto que lutamos, que tornamos sem cessar ao combate, desde sempre, sempre vitoriosos e sempre em vão.

Compreende-se facilmente que numa época na qual todos os vínculos da tradição, em decomposição, fizeram duvidar da sua legi-

timidade, a tendência à liberdade se exalte, de tal forma, que se veja no trampolim um fim e num bem funcional, um bem substancial.

Mas uma exagerada sensibilidade faz com que por todas as partes se ouçam queixas a respeito de experiências libertinas; pode ser que seja o normal numa hora sem bússola, em que tanta gente expõe a vida como se jogassem a sonda para determinar o lugar da viagem e a direção a tomar. Somente é a vida que expõem ! Entregar-se a semelhante experiência é um risco perigoso, uma imprudência, e não se achará mais nada a dizer. Quando se faz disto o objeto de debates, de considerações espirituais, de confissões, de contestações mútuas, de vãos e estéreis discursos, é a abominação da decomposição. Deixemos, pois, a seu salto os que se engajam individual ou conjuntamente, deixemo-los jogar-se nas vibrações do vazio onde desfalecem os sentidos e se extraviam, ou adiantar-se além desse vazio para alguma possibilidade de consistência; mas que eles não façam da liberdade um teorema e um programa. Ficar livre de um vínculo é um destino que se carrega como uma cruz e da qual não se faz enfeite como de uma insígnia. Representemo-nos bem o que quer dizer, na sua verdade, ser liberado de um vínculo. Isto quer dizer que uma responsabilidade compartilhada com muitas gerações é substituída por uma responsabilidade toda pessoal. A vida na liberdade é responsabilidade da pessoa, ou então, ela é uma farsa patética. Falei do poder que pode dar sentido a uma liberdade sem conteúdo, pode dar uma direção a uma liberdade que vibra ou gira. É nele que acredito, é nele que ponho minha confiança.

Esta frágil vida, entre nascimento e morte, pode ser realização, com a condição que seja diálogo. Na experiência da vida, dirigimo-nos a nós; pelo pensamento, palavra, ação, produção, influência, podemos vir a ser os que respondem. Geralmente não ouvimos a interpelação ou a interrompemos por nossa tagarelice. Mas, desde que a palavra nos chega e a resposta sai de nós, a vida humana, por muito dilacerada que seja, torna-se realidade no mundo. A resposta que se acende na "pequena faísca" da alma, a resposta que se acende cada vez ao contato da palavra que nos assalta de improviso, nós a chamamos de responsabilidade. Esta responsabilidade, a exercemos em todo o domínio da vida a nós concedida, que nos é confiada, da qual podemos responder verdadeiramente, quer dizer, com a qual temos e mantemos relações que possam ser consideradas — em toda nossa insuficiência — como uma resposta honesta. Tanto quanto temos nisto a possibilidade, a partir da pequena centelha e de sua realidade, de seguir um vínculo tradicional, uma lei, instruções, tanto nos é permitido também, apoiar-nos nele para nossa responsabilidade (da qual não nos descarregarão; somente nos será concedido um apoio); na medida em que nos tornarmos livres, o apoio nos é recusado, e nossa responsabilidade será necessariamente confinada à solidão da pessoa.

É sob este ângulo que é necessário compreender as exigências da função educadora e sua transformação na dissolução dos vínculos.

Costuma-se opor o “Eros”, como princípio da educação “nova” à “Vontade de poder” que era o da “antiga” educação.

Em verdade, tanto um quanto outro são muito pouco o princípio da educação. Princípio da educação — num sentido que ainda falta esclarecer — só poderia ser uma posição fundamental que encontra nela mesma sua realização. Eros e Vontade de poder são paixões da alma à cuja verdadeira ação se oferece outro lugar; a educação, só ocasionalmente, pode servir-lhes de campo de atividade e este campo é feito, de tal forma, que coloca limites à sua extensão que não será violado sem destruí-lo. Nem um nem outro podem desempenhar papel constitutivo na atitude educadora.

O “antigo” educador, como educador, não era “o homem da Vontade de poder”; transmitia tradições, transmitia valores assegurados, valores que tinham poder de patrimônio. Se, para o aluno, o educador representa o mundo, representava particularmente o mundo da história, o mundo do acontecido. Diante deste intruso que se chama “Criança” era o delegado da história; ele o conjurava, como o Papa, na lenda, conjura o Príncipe dos Hunos, pela magia dos poderes históricos do Espírito; ele projetava os valores na criança ou a atraía a estes valores. Nunca se contemplou, em pensamento, este encontro entre o cosmos da história e seu caos eternamente renovado, este reencontro entre Zeus e Dionísio, se o reduzirmos à fórmula do “antagonismo entre pais e filhos”. Zeus, o Pai, representa não uma geração, mas um universo, o universo olímpico, o mundo constituído; o mundo da história é confrontado com a geração, a qual representa o universo da natureza, o mundo que é sempre de novo sem história. O indivíduo, envaidecido pelos plenos poderes da história, aproveita desta situação da antiga educação, da Vontade de poder e dela abusa facilmente. A vontade de poder torna-se convulsiva e se enfurece quando os plenos poderes começam a desagregar-se, ou seja, quando se debilita o poder mágico do patrimônio. Então, chega um momento em que o mestre não é já para o aluno, um delegado, mas um simples indivíduo, um átomo agregado precariamente, frente ao átomo em turbilhão; e por muito forte que seja sua ilusão de agir na plenitude do espírito objetivo, não deixa menos de ser rejeitado sobre ele mesmo, na realidade de sua vida, reduzido a ele mesmo e pleno de nostálgico desejo. Eros aparece. E Eros pode instalar-se na nova situação da educação, da mesma forma que a outra Vontade abrigou-se na antiga; mas, como ela, não é suporte, fundamento, princípio. Ele finge sê-lo, a fim de que não se reconheça nele a nostalgia, o estrangeiro ao qual se concede hospitalidade. E muitos acreditam nele.

Nietzsche não conseguiu transfigurar a vontade de poder como Platão transfigurou o Eros. Porém, na preocupação de que, nesta hora de graves problemas nos inspira a criatura, devemos considerar, tanto num como noutra, não o mito dos filósofos, mas a situação de fato da vida atual. Devemos reconhecer, contrariamente a toda idéia de transfiguração,

que Eros — isto é, não o Amor, mas ele, precisamente, o macho — o magnífico Eros comporta necessariamente, quaisquer que possam ser seus atributos, a vontade de deleitar-se dos homens. E que a função Educadora, a essência particular a esta designação, em cuja composição não entram outras essências, o exclui. Por muito que o educador seja animado e entusiasmado pelo Eros, se ele o obedece ainda educando, ele abafa a planta que a Graça confiou a seus cuidados. De duas coisas uma: ou toma sobre si a tragédia da pessoa e oferece, cada dia, o holocausto, ou o fogo cai sobre sua obra e a destrói.

Eros é a opção, a escolha inspirada por uma tendência. Ora, não consiste nisto a tarefa do educador. Amar sob o sinal do Eros, é escolher a pessoa amada; para o educador, para o educador de hoje, o aluno está ali. Eu vejo a **grandeza** do educador moderno, na perspectiva desta situação sem Eros, e mais distintamente, quando ele é professor. Ei-lo entrando pela primeira vez na sala de aula; vê os alunos, inclinados sobre as carteiras, misturados ao acaso; corpos bem ou mal proporcionados, rostos ríspidos, fisionomias banais ou nobres — e, tudo isto na maior desordem, sem a menor escolha: como a presença mesma da Criação. Seu olhar, o olhar de educador, a todos aceita, a todos acolhe. Não é ele, certamente, o descendente dos deuses gregos que arrebatavam seus favoritos; parece-me antes, um vigário do Deus verdadeiro. Se Deus forma a luz e cria as trevas, ele, o homem, é capaz de amar a uma e outra: a luz por ela mesma, as trevas, porque se tornarão luz.

Se alguma vez o educador, pelo interesse da educação, fosse obrigado a praticar a seleção e articulação, terá que ser guiado então por um critério diferente desta tendência, por muito legítima que ela seja na sua própria esfera. Ele se deixará guiar pelo conhecimento dos valores que lhe dizem respeito como educador. No entanto, mesmo neste caso diferirá sua escolha, retificada sempre pela humildade específica do educador para quem a existência no presente, e a maneira de existir de todos seus alunos é, apesar de tudo, o fato decisivo ao qual se subordina seu conhecimento "hierárquico". Porque a multiplicidade e a diversidade das crianças representam a seus olhos a multiplicidade e a diversidade da Criação.

*

A função educadora significa, pois, um elevado ascetismo sem rigor a respeito do mundo, por causa da responsabilidade de um domínio da vida que nos é confiada e que devemos influenciar, mas no qual não nos devemos intrometer, nem por vontade de poder, nem eroticamente. Verdadeiramente o espírito não pode servir à vida senão no sistema de um contraponto experimentado, determinado pelas leis das diferentes formas de relação e feito de abandono e reserva, de familiaridade e distância; de

um contraponto que não é seguramente organizado por reflexão, mas deve emanar do tato essencial de que o homem é dotado em seu ser natural e espiritual. Toda forma de relação na qual o espírito a serviço da vida realiza sua função, possui seus dados objetivos, sua estrutura de medidas e limites que não se opõe, de forma alguma, à intimidade de uma compreensão e de uma penetração pessoais, mas que se opõe à mistura com as esferas próprias da pessoa. Se não se cuida desta estrutura, se não se leva em conta sua oposição, ver-se-á dominar um diletantismo, pretensamente aristocrático, mas em realidade, agitado e inconsistente, de forma que as denominações e as atitudes mais fortemente marcadas com um caráter sagrado não conseguirão superar sua conseqüência inevitável, a decomposição. Consideremos, por exemplo, as relações entre o médico e o doente. O essencial é que seja uma relação real de ser humano a ser humano, uma relação que aquele que foi chamado experimente na alma. Mas desde que a pessoa chamada em sua ajuda seja tomada pelo desejo de dominar a pessoa confiada a seus cuidados ou de desfrutar dela — por muito sutil que isto seja, — ou ainda de acolher o desejo que esta pode ter de ser dominada por ela ou de ser para ela um objeto de fruição, e não um estado defeituoso que necessita de uma terapia, surge o perigo de uma falsificação, em comparação da qual todas as charlatanices parecem anódinas.

*

Não devemos, porém enganar-nos sobre o caráter objetivamente ascético da função educadora, a ponto de julgá-la desligada do instinto de poder e do Eros que não se possa fazer comunicar este com aquela. Já notei tudo o que o Eros pode significar de grande para o educador, sem atentar sua obra. É da origem que se trata aqui e da transformação que nele se opera; a Igreja não é a única a possuir um início provado onde o homem se transforma ou se torna mentira. Mas para que possa realizar esta passagem renovada sem cessar, de esfera em esfera, deve tê-la realizado já uma vez de maneira decisiva, e ter assimilado uma vez a essência da função educadora. Como se produz isto? Uma experiência elementar faz com que o homem do Eros, como aquele de Kratos, seja abalado pelo menos no seu dispositivo de segurança; mas às vezes, ela faz mais: com uma violência que o refaz, ela o precipita no coração mesmo do instinto. Existe uma reviravolta do instinto particular, que longe de o abolir, inverte seu sistema de direção. Uma reviravolta semelhante pode ter como causa, precisamente, a experiência elementar pela qual começa a influência educadora e sobre a qual ela se funda. Eu a chamo de experiência da parte adversa.

Um homem se lança sobre outro para bater-lhe, e o outro não reage. Ora, imaginemos que, de repente, aquele que bate recebe ele mesmo o golpe que dá. O mesmo golpe. O mesmo que recebe o outro que o deixa

fazer. No espaço de um breve instante, ele experimenta a situação comum tal como a experimenta a parte diverca. A realidade o coage. Que vai fazer? Ou ele se agitará excessivamente para reduzir a sua alma ao silêncio, ou então seu instinto o perturbará.

Um homem acaricia mulher que se entrega às suas carícias. Imaginemos, agora, que lhe aconteça sentir o contato dos dois lados ao mesmo tempo: quer na palma da mão, quer na pele que ele acaricia. A dualidade do gesto, de um gesto de pessoa a pessoa, atravessa-o como um relâmpago até o mais secreto de seu coração satisfeito e emudece-o. Se ele não sufoca seu coração, ele não deverá renunciar ao leite, mas amar.

Isto não quer dizer de forma alguma que doravante, o homem a quem aconteceu semelhante coisa, deva guardar esta dupla sensação em cada encontro; seu instinto perderia talvez com isso seu poder; mas aquilo que ele uma vez experimentou ao máximo, lhe torna o outro presente para sempre: teve lugar uma transfusão, após a qual o puro efeito da subjetividade não é mais possível nem suportável para aquele que age.

Para governar é necessário o poder que envolve; para amar é necessário o Eros que envolve. Envolver *é tornar inteiramente presente a pessoa que se subjeta, que se deseja, o "parceiro"; não em imaginação, mas na atualidade do ser.

Seria falso querer relacionar isto com o que eu entendo como termo "Einfühlung" (penetração pelo sentimento), correntemente empregada na estética moderna, termo que quer dizer introduzir-se com o próprio sentimento, na estrutura dinâmica de um objeto, de uma coluna, de um cristal, de um galho de árvore ou talvez de uma criatura animal ou humana, e a percorrer, por assim dizer, do interior, surpreendendo no grau de suas próprias sensações musculares, a configuração e a mobilidade do objeto; é "deslocar-se" para afastar-se de si e colocar-se em outra coisa ou em outrem. "Penetração" significa, pois, fazer abstração daquilo que se tem de concreto, estender a situação vivida, resolver a realidade da qual se participa em pura estética. O envolvimento é, pelo contrário, o alargamento daquilo que se tem de concreto, a realização da situação vivida em sua plenitude, a perfeita presença da realidade na qual se participa. Seus elementos são, primeiramente as relações de tal ou qual natureza entre duas pessoas; em segundo lugar, um acontecimento experimentado em comum e no qual uma delas, pelo menos, participa de maneira ativa; em terceiro lugar, o fato de que, sem ser privado em nada da realidade em seu próprio estado de atividade, como ela o sente, esta pessoa faça ao mesmo tempo a experiência do acontecimento comum como o experimenta a outra pessoa.

(*) Nota do tradutor francês: este termo (*Umfassung*) significa, como o autor vai expor, uma das posições autenticamente dialógicas. Guardando seu próprio lugar, o educador, do fundo de seu ser, se coloca no lugar do aluno, frente a frente.

Chamamos dialógicas as relações entre duas pessoas, que são determinadas em maior ou menor medida pelo elemento de envolvimento.

O caráter das relações dialógicas se revelará também na autenticidade dos encontros; mas não devemos querer que seja esta o fundamento. Na realidade, não só o silêncio comum de duas pessoas unidas assim é diálogo, mas o que suas relações têm de dialógico se perpetua também na distância que os separa, constante presença virtual de uma à outra, comércio sem necessidade de expressão. Por outro lado, todo encontro deve sua autenticidade unicamente ao contato com o elemento de envolvimento, ainda que seja em sua manifestação abstrata, sob forma de aprovação dada ao encontro, segundo a maneira de ser do parceiro, aprovação que só poderá ser dada conforme a uma realidade, e eficaz, se nascer de uma experiência de envolvimento, de uma experiência da parte contrária.

A mudança repentina da vontade de poder e do Eros significa a dialogização das relações que eles determinam; é justamente porque a mudança de um e outro, quer dizer que o instinto entra no vínculo que nos une ao homem que vive conosco e na responsabilidade a seu respeito, a respeito de um domínio de vida que nos é atribuído e confiado.

O elemento de envolvimento, que é preciso reconhecer para que possa começar esta purificação, é o mesmo que constitui a relação educadora.

*

A relação educadora é puramente dialógica.

Já mostrei a criança deitada, os olhos semicerrados, que espera a mãe, confiando que lhe falará. Mas muitas crianças não têm necessidade de esperar porque sabem que se lhes dirige constantemente a palavra, num diálogo contínuo. Diante da noite solitária que ameaça entrar, estão em sua cama bem guardadas e protegidas, invulneráveis nos lençóis brancos da confiança.

Confiança, confiança a respeito do mundo pois que existe este ser humano — tal é a obra mais íntima da posição educadora. Porque existe este ser humano, o absurdo não pode ser a verdadeira verdade, por mais duro que seja o tormento. Porque existe este ser humano, existe certamente, contida nas trevas, a luz, encolhida no medo, a salvação, oculto na indiferença dos vivos, o grande amor.

Porque existe este ser humano. Mas é necessário que este ser humano esteja realmente ali. Não deve fazer-se representar por um fantasma: a morte do fantasma seria a catástrofe da alma original da criança. Este ser humano não tem necessidade de possuir nenhuma das perfeições que ela lhe atribui talvez, nos seus sonhos; mas deve estar verdadeiramente ali.

Para estar realmente presente e permanecer presente à criança, ele deve ter assimilado a presença da criança à sua própria organização, como um dos suportes sobre os quais se fundamenta sua ligação com o mundo, como um dos focos de sua responsabilidade diante do mundo. Não poderá, evidentemente, ocupar-se da criança sem descanso; não poderá, nem de fato, nem de pensamento, por outro lado nem isso é seu dever. Mas se acolheu verdadeiramente o caráter secretamente dialógico das relações, encontra-se constituída e perpetuada a constante presença virtual de um a outro. Desde então há uma realidade entre eles, existe a mutualidade.

Mas esta mutualidade — é isto que constitui a peculiaridade da relação educadora — não pode ser uma mutualidade de envolvimento, embora a verdadeira relação educador-aluno o pressuponha como base. Nenhuma outra posição, tanto quanto ela, extrai sua vida interior do elemento envolvimento, e no entanto, a nenhuma outra é assinalado tão completamente um lugar, na unilateralidade, e nenhuma perde quando ela, sua essência, por este fato.

Podemos distinguir três principais configurações de relações dialógicas.

Uma repousa sobre uma experiência abstrata, porém recíproca, de envolvimento.

O mais claro exemplo disto está na disputa entre dois homens muito diferentes por sua natureza, suas concepções, sua vocação; no meio da disputa acontece, de repente, que — como sob a ação de um mensageiro tão anônimo quanto invisível — cada um toma consciência da legitimidade do outro, revestido das insígnias da necessidade e do sentido. Que iluminação! Ela não diminui em nada nossa própria verdade, nosso próprio poder de persuasão, nosso “ponto de vista”, ou melhor, nossa própria órbita; não se produz nenhum “relativismo”, a menos que não se queira dizer com isto, que, sob o sinal do limite, o conhecimento próprio dos mortais se apresenta a nós em sua verdadeira natureza de poder elementarmente fatídico; porque conhecer significa, para nós criaturas, que completamos nossa relação com o Ser, acolhendo com nossas forças, em perfeita fidelidade, abertos ao mundo, abertos ao espírito, todo seu fenômeno, e incorporando-o em nossa maneira de ser; assim nasce, assim toma consistência uma viva verdade. Eu tomei intimamente conhecimento de que existe outro semelhante a mim mesmo; e que aos dois não se sobrepõe nenhuma verdade de conhecimento, mas estão dominados unicamente pela verdade do Ser. Eis como nos tornamos aqueles que aprovam.

Chamei esta configuração de abstrata, não porque sua experiência não seja profunda e imediata, mas porque só concerne ao homem enquanto pessoa espiritual e faz abstração da plena realidade de seu ser e de sua vida. É do envolvimento desta plena e completa realidade que provêm as outras duas.

Destas, a primeira, a relação educadora, tem seu fundamento na experiência concreta, mas unilateral do envolvimento.

Se educação significa fazer com que uma seleção do mundo atue por intermédio de uma pessoa sobre outra, a pessoa por intermédio da qual isto se produz, ou melhor, faz com que isto se produza por seu intermédio, está encerrada em um singular paradoxo. Aquilo que, por outro lado, não é outra coisa senão graça, inserida nas dobras da vida, de poder influenciar com seu próprio ser, o ser de outrem, tornou-se aqui função e lei.

Ora, o novo fenômeno, a vontade educadora, corre o perigo de degenerar em poder arbitrário, pelo fato de que o educador tenha tomado o lugar do mestre; o educador arrisca proceder à seleção e exercer sua ação, colocando-se no seu próprio ponto de vista e sob o ângulo da noção que tem do aluno, e não a partir de sua realidade. Basta ler, por exemplo, os relatórios sobre o ensino de Pestalozzi para perceber como o arbitrário se alia à vontade, até nos mais nobres pedagogos. O motivo é quase sempre uma interrupção ou enfraquecimento temporário do ato de envolvimento, deste ato que não represente unicamente um elemento regulador da função educadora, como é o caso dos outros domínios, mas também um elemento propriamente constitutivo, se bem que, no constante retorno deste ato e no contato com ele, sempre renovado, ele encontra sua particular e verdadeira força. O homem cuja profissão é influenciar o ser das criaturas que se deixam determinar, deve experimentar sempre de novo esta ação que ele exerce (ainda que ela tenha adotado uma forma de extrema inação) da mesma maneira que a experimente a parte contrária. Sem que a ação de sua alma seja por isso enfraquecida de modo algum, deve encontrar-se ao mesmo tempo do outro lado, na superfície da outra alma que o acolhe; e não de qualquer alma abstrata, construída, mas da alma muito concreta deste ser individual, único, que vive diante dele, que vive com ele numa situação comum de "educar" e de "ser educado", porque esta situação é **uma** e a **mesma**, com a única diferença que o aluno se encontra precisamente na outra extremidade. Não é suficiente que o educador imagine a individualidade desta criança; nem tampouco basta que tenha a experiência dela como de uma pessoa no sentido espiritual e que a admita em seguida como tal. Somente quando compreender logo, partindo do outro lado, quando sentir "o que isto significa", o que isto produz no outro ser humano, que ele terá conhecimento do limite fundamentado na realidade, que ele em verdade batizará seu arbitrário, que ele renovará sua paradoxal legitimidade. Será aquele para quem o envolvimento pode e deve tornar-se a atmosfera de um acontecimento comovedor e construtivo.

Todavia, por muito familiar que seja entre ele e o aluno o vínculo de dar e receber na mutualidade, o envolvimento não poderá ser aqui mútuo. O educador experimenta como o aluno é educado; o aluno,

pelo contrário, não pode experimentar como o educador o educa. O educador se encontra nos dois lados da situação comum; o aluno encontra-se apenas em um. No instante em que este pudesse lançar-se ao outro lado e fazer sua experiência a partir de lá, a relação educativa acabaria, a não ser que se transformasse em amizade.

Amizade: tal é o nome que damos à terceira configuração da relação dialógica, quando se fundamenta na experiência concreta e mútua do envolvimento. Nela, as almas humanas se envolvem, verdadeiramente, uma à outra.

*

O educador que faz a experiência da parte contrária e se submete à prova com êxito, aprende duas coisas ao mesmo tempo: seu limite, no contato com a alteridade, e a graça de que se beneficia na ligação com o outro. Percebe frente a frente, a aceitação e a rejeição, do que no mesmo instante se aproxima (isto é, daquilo que nesse momento chega e se aproxima, procedente dele, o educador); trata-se, geralmente, de uma disposição passageira ou de um vago sentimento, mas disto poderá concluir uma necessidade real da alma ou uma ausência de necessidade; assim como o fato de saber quais são os alimentos de que a criança gosta, e os que não lhe agradam, nada ensina exatamente ao perito, sobre as substâncias cuja absorção é necessária a seu corpo, mas facilita-lhe o conhecimento. Constatando assim, em cada caso, o que é necessário a este ser humano em tal ou qual circunstância, ou percebendo o que não lhe faz falta, penetra cada vez mais longe no conhecimento daquilo de que o ser humano precisa para o seu futuro, mas também, no conhecimento do que ele, o "educador", pode oferecer para ser utilizado desde já e do que não pode oferecer — do que pode oferecer já e do que ainda não pode oferecer. Desta maneira, a responsabilidade a respeito deste domínio da vida que lhe é atribuído e confiado, com relação a tal ou qual alma viva entregue a seus cuidados, o dirige para esta coisa que parece impossível e que, contudo, nos é concedida em certa maneira, e que se chama educação de si mesmo. Aqui, como em tudo, não é ocupando-se de si mesmo que a pessoa se educa; é ocupando-se do mundo, sabendo do que se trata. As forças no mundo de que o aluno precisa para a constituição de seu ser, deverá o educador decifrá-las no mundo e traí-las a ele para as assimilar.

Educação de seres humanos por seres humanos significa seleção do mundo em ação por intermédio de uma pessoa e no meio dele. O educador recolhe as forças construtivas do mundo. No seu interior, num interior que recolheu o mundo, ele separa, ele recusa, ele confirma. As forças construtivas são eternamente as mesmas: é o mundo da ligação, o mundo voltado para Deus. E o educador se educa para tornar-se o órgão.

*

Está, portanto, aí, o “princípio” de educação, sua norma e sua constante máxima ?

Não, é somente o começo de sua realidade, o início de sua realidade — qualquer que seja o lugar onde começa.

Uma norma e máxima constante não existe, nunca existiu para a educação. O que é assim chamado, sempre foi unicamente a norma de uma cultura, de uma sociedade, de uma época à qual a educação estava sujeita, como todos os movimentos e atos espirituais ligados por uma regra que ela transpunha em sua linguagem. No mundo de formas estabelecidas, a educação não tem, em verdade, suas próprias leis (ainda que às vezes esteja organizada à parte); ela não as tem a mais do que quando o mundo perde suas normas. É ali somente, na dissolução dos laços tradicionais, no redemoinho agitado da liberdade, que nasce a responsabilidade da pessoa, que nasce esta responsabilidade que não encontra mais apoio em nenhuma Igreja, em nenhuma sociedade, em nenhuma cultura, para livrar-se da decisão ela mesma, a responsabilidade solitária, em face do Ser.

No mundo em decomposição, o papel das “personalidades” tão louvadas, que se servem de seus simulacros de formas e sabem dominar o “tempo” em seu nome, tem tão pouca importância, na verdade dos fatos em realização, quanto o papel das pessoas que levam o luto das formas autênticas do passado e colocam seu zelo em restaurá-las; não importa, então, que as pessoas, por pouco consideradas que sejam, cada uma, na laboriosa calma de seu raio de ação, respondam da substância viva que se perpetua. No domínio da educação isso não acontece de outra forma.

Desconhece-se a situação, quando se pergunta como se faz continuamente: “que orientação deve tomar a educação ? que fim atribuir-lhe ? ” Os tempos que conheciam uma figura universalmente aceita — o Cristão, o nobre, o burguês — são os únicos que podem responder, não necessariamente por palavras, mas indicando a figura que se ergue visivelmente no espaço, por cima de todas as cabeças. Formar esta figura em todos os indivíduos, modelá-la em todas as matérias: tal é a “formação cultural”. Mas quando todas as figuras se quebram, quando nenhuma pode tornar-se mestra da matéria humana presente, que fica para formar ?

Não resta outra coisa senão formar o homem à imagem de Deus.

É esse o fim indefinível, constituído unicamente de fatos, que deve seguir o educador de hoje, em atitude de responsabilidade. Teoricamente não é assim que se responderá à questão da orientação a tomar. Mas se há uma resposta, esta pode somente ser a ação. Ação pelo não-agir.

O educador que fez experiência no envolvimento, junto ao aluno, está agora, também ele, aflito — pois penetrou apenas alguns passos mais longe. Ele também é um dos extremos do caminho, a cujo serviço convida sem palavras para “*imitatio Dei absconditi sed non ignoti*”.

*

Quando todas as “orientações” perdem sua finalidade, nasce nas trevas, por cima do abismo, a grande, a única, a verdadeira direção dada ao homem, aquela que o conduz ao Espírito criador, ao furacão divino que estende suas asas sobre as águas — e do qual não sabemos de onde veio nem para onde vai.

Aí está a verdadeira autonomia do homem, aí está o fruto da liberdade, de uma liberdade que não é traição, mas responsabilidade.

O homem, a criatura que forma e transforma o criado, não pode criar. Mas pode, cada um pode, abrir-se e abrir o outro ao princípio da criação. E pode invocar o Criador, a fim de que salve sua Imagem e a leve à perfeição.

BUBER, Martin — *La vie en dialogue* — Paris, Aubier, Éd. Montaigne, 1959, pp. 219 — 243 — Tradução de Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi.

"O PRIMADO DA PRESENÇA E O DIÁLOGO EM MARTIN BUBER" *

Newton A. von Zuben

Universidade Estadual de Campinas

O homem atual defronta-se com uma situação paradoxal: Sente-se perdido na massa, abandonado em sua solidão e ao mesmo tempo tomado pela esperança, por vezes indescritível e inefável, de realizar aquilo de que é ele o único capaz, a saber a mais intensa das comunicações: a relação amorosa.

O paradoxo é a paixão do pensamento, o pensador sem paixão é como um amante sem paixão, um sujeito medíocre. Martin Buber por ter assumido plenamente o paradoxo da existência humana tanto em sua vida quanto em suas obras, marca seu lugar na história como grande apaixonado pela esperança no humano. Como poucos, conseguiu articular de modo singular, a reflexão e a existência concreta. A fonte de seu pensamento foi sua existência e esta a manifestação histórica de suas convicções. Tido, por vezes, como filósofo, ele não se preocupou em jurar fidelidade às exigências convencionais do discurso filosófico. Ele preferiu ser conhecido como homem atípico. Sua preocupação sempre foi manter conversação com seu leitor, relacionar-se dialogalmente com ele; tratar com seu semelhante de coisas comuns da vida cotidiana. A eficácia ou a prova de validade de suas afirmações se fundem, em última análise, na ressonância entre tais afirmações e a experiência da vida cotidiana que o próprio leitor pode descobrir nas obras de Buber.

A obra de Buber ajuda a entender, creio, a questão do abalo da fé do homem em si mesmo. Parece entrarmos numa época que busca antes interpretar-se a partir de figuras míticas de Dionisos e de Orfeu do que a partir da figura de Prometeu. Acreditava-se na ideologia do progresso, do crescimento e da História que se orienta sempre para um futuro melhor. Acreditava-se nas possibilidades ilimitadas da razão, da ciência e da técnica. Hoje, os homens conhecem uma profunda angústia coletiva, pois pela primeira vez, a própria sobrevivência da espécie está em questão. O homem chega a perceber, claramente, a insuficiência da linguagem racional e científica na interpretação de dados fundamentais da existência humana. Diante disso procura-se um novo tipo de homem que reconheça toda a importância devida à imaginação, à gratuidade, ao simbólico, à criatividade.

Buber se esforça em propor uma saída para a crise em que se engolfa o homem contemporâneo. A solução é, segundo ele, o estabelecimento sólido da comunidade, a mais autêntica forma de organização

(*) Comunicação apresentada no Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem, realizado em Agosto de 1981, na UNICAMP.

social. Só a vida em comunidade proporcionará os meios para uma existência melhor. Esta proposta será o molde para todas as outras, tanto no campo social quanto político e educacional. Tal proposta, não pode, no entanto, ser encarada como dogma. "A comunidade, afirma Buber, quando surgir deve satisfazer não a um conceito, mas a uma situação. A concretização da idéia de comunidade, como a concretização de qualquer idéia, não terá validade universal e permanente: ela será sempre apenas, uma resposta do momento a uma questão do momento" (Socialismo Utópico, 1971).

Neste quadro pode-se aprender a importância da filosofia do diálogo, esteio primordial para a idéia de comunidade que deverá ser constituída ou construída a partir de um novo tipo de relação entre os homens. Buber a denominou "dialógica" ou relação EU-TU.

Buber parte de um postulado primeiro que podemos chamar de "situação cotidiana", significando, com isso, que cada homem pelo simples fato de existir, defronta-se com o mundo, estabelecendo assim um vínculo de correlação que irá caracterizar seu próprio modo de ser.

O homem é, assim, um ser de relações. Ao defrontar com o mundo se atualiza, segundo Buber, pelas palavras-princípio que o EU pode proferir. O homem é capaz de múltiplas relações, que podem no entanto, reduzir-se basicamente a duas atitudes externadas pelas duas palavras-princípio: EU-TU e EU-ISSO. Buber se interessa pelo mundo enquanto correlato na relação diádica, EU-mundo. Do mesmo modo, não há EU em si, apenas o EU de uma das duas palavras-princípio.

A "situação cotidiana" nada mais é do que a relação que une o homem ao mundo ao ser proferida uma ou outra palavra-princípio. A relação não é uma propriedade do homem mas um evento que acontece entre o homem e o que lhe está em face. Tanto o EU quanto o mundo são caracterizados pela palavra-princípio proferida. Temos, então, de um lado, a abertura essencial do EU e, de outro, a doação imediata do ser. As palavras-princípio, por seu conteúdo e sua intencionalidade são verdadeiros princípios da existência humana. Estes princípios que orientam e sustentam a existência, princípios existenciais e "falados", proferidos, são duas formas de relação bipolar, duas intencionalidades dinâmicas. Trata-se de duas atitudes fundamentais e não de duas estruturas epistemológicas. A palavra-princípio, fonte de todas as relações, é dada na evidência de uma **atitude**.

A dupla atitude que o homem tem diante do mundo graças à dupla palavra-princípio, EU-TU e EU-ISSO, significam dois mundos: o mundo da relação — o EU-TU, e o chamado mundo do ISSO — da atitude cognoscitiva, objetivante. Estas duas atitudes são radicalmente distintas, segundo Buber. Por serem distintas, o homem toma uma ou

outra atitude alternadamente. EU-TU e EU-ISSO não são conceitos que exprimem algo externo, mas significam relações. Como vimos, EU - TU é a relação ontológica, esteio para a existência dialógica, para o diálogo; EU-ISSO, instaura o vínculo objetivamente, lugar e suporte da experimentação, do conhecimento, da utilização, “o reino dos verbos transitivos”, como chama Buber. À base da diferença entre as duas atitudes está na noção de totalidade que caracteriza a relação ontológica EU-TU. “A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade”, afirma Buber. As palavras-princípio instauram dois modos de ser relacional e dois tipos de mundo. Ao EU da palavra-princípio EU-TU chama “pessoa”, e ao EU da palavra-princípio EU-ISSO, Buber chama “egótico”. O pólo correlativo ao EU-pessoa é um TU; e o pólo correlativo ao EU-egótico é um ISSO ou ELE ELA. Embora Buber empregue pronome pessoal TU – este não se refere necessariamente a pessoas, assim como o ISSO da relação EU-ISSO não se refere unicamente a coisas ou objetos. Ambos, TU e ISSO podem referir-se a pessoas, seres da natureza, objetos de arte e mesmo Deus. Podemos perceber que EU-TU e EU-ISSO ultrapassam ou ao menos se distinguem de nosso modo ordinário de abordar as coisas e as pessoas dirigindo nossa atenção não sobre seres ou objetos individuais ou sobre as suas conexões causais mas sobre relações de outro tipo que se estabelecem entre o homem e os seres que o envolvem no mundo cotidiano, no seu universo cultural individual ou social. Justamente para Buber, a esfera primordial, quando se trata de relações humanas, é a esfera do “entre”, lugar primordial e existencial onde acontecem os eventos autenticamente inter-humanos.

A atitude do homem em face do mundo se manifesta com uma palavra. Esta palavra, uma vez proferida, traz o homem à existência. Ela é realmente um princípio de existência. Não é simples função do EU. Ela é essencialmente relação, seja a relação mais intensa que Buber denominou **Beziehung**, seja o relacionamento cognoscitivo ou do tipo Sujeito-Objeto que Buber denominou **Verhältnis**. Por esta palavra o EU se projeta ao outro que lhe está defronte.

Um dos pontos de partida da meditação buberiana é uma reflexão sobre a linguagem. Buber não se interessa, no entanto, à maneira do cientista, pela estrutura lógica e abstrata da linguagem. Sua análise se restringe antes à linguagem como palavra proferida, a palavra como invocação do outro, aquela que gera resposta, aquela que se apresenta como manifestação de uma situação atual entre dois ou mais homens relacionados entre si por peculiar relação de reciprocidade. A palavra que, pela intencionalidade que a anima, é um dos componentes da estrutura da relação, do diálogo, esteio e atualização concreta do encontro inter-humano.

Para melhor se entender o sentido da palavra “atitude” que se concretiza nas palavras-princípio convém apreender o sentido do “conhe-

cimento" para Buber. Para este, na base da dualidade das atitudes está a "intuição" denominada "contemplação" — **Schauung** — que precede o conhecimento objetivo. Este é posterior à presença do ser que se oferece. Enquanto consideração, análise de um objeto, o conhecimento é posterior à intuição da presença do ser na relação originária EU-TU. "A palavra conhecer, diz, Buber, é empregada em dois sentidos: primeiro, na linguagem comum conhecer significa considerar coisa como objeto. Tal conhecimento se funda no relacionamento entre sujeito e objeto; em segundo lugar, outro sentido é atribuído à palavra conhecer, como o que lemos na frase bíblica: 'Adão conheceu Eva'. Aqui, entende-se a relação de ser para ser, na qual acontece um efetivo conhecer de EU e TU e não de um sujeito que conhece um objeto". (Buber — *Nachlese* — 1966.) A relação EU-TU seria uma relação ontológica e existencial que precederia o relacionamento cognoscitivo. Poderia mesmo afirmar que antes de conhecer a vivência o homem a vive e a relação objetivamente é um empobrecimento da densidade vivencial originária. A contemplação no face a face não é uma intuição cognoscitiva mas doação de um TU a um EU. Este se realiza na relação a um TU.

A relação EU-TU é anterior ao EU; a atitude EU-ISSO, de experimentação e de utilização como denomina Buber, nasce de um ajuntamento do EU e do ISSO. A relação EU-TU é imediata: aí acontece a recíproca "presentificação do EU e do TU". No relacionamento EU-ISSO se o ISSO está na presença do Sujeito-EU-não podemos dizer que o EU está na presença do ISSO. "O homem transformado, diz Buber, em EU que pronuncia o EU-ISSO coloca-se diante das coisas em vez de confrontar-se com elas no fluxo da ação recíproca". Na relação EU-TU o EU é determinado pela presença do outro que está em sua presença como TU. A alteridade é constitutiva do ser pessoal. Talvez esteja aí a base da afirmação de que o homem é um ser social.

Não se deve entender a ação essencial e recíproca que acontece na relação EU-TU em termos de sentimentos. Tal ação imediata, direta gratuita por assim dizer, uma vez que acontece na situação EU-TU que é gratuita, une dois seres humanos, acontece entre os dois; ela é essencialmente recíproca. Os sentimentos são, ao contrário, possuídos pelo EU. Eles acompanham a relação. O amor acontece entre um EU e um TU. Os sentimentos acompanham o amor. Este não se identifica com aqueles.

Um dos pontos centrais da antropologia de Buber é, sem dúvida, a questão do outro como TU. Este é para Buber o fundamento ontológico e existencial de todas as outras realidades e ações humanas. O TU é o fundamento do "nós" e este o esteio da comunidade.

Buber distingue quatro aspectos essenciais e indispensáveis a qualquer relação EU-TU, aspectos a que, de algum modo já nos referimos. São eles: a reciprocidade, a presença, a imediatez e a responsabilidade.

A reciprocidade indica, como o próprio termo exprime a existência de uma dupla ação mútua entre os parceiros da relação. "A árvore não é uma impressão, afirma Buber, um jogo de minha representação ou um valor emotivo. Ela se apresenta "em pessoa" diante de mim e tem algo a ver comigo, e eu, se bem que de modo diferente, tenho algo a ver com ela. Que ninguém tente debilitar o sentido da relação: relação é reciprocidade".

A relação EU-TU não se reduz à esfera humana, ou melhor, o TU, como vimos, não é necessariamente um ser humano. Porém, é na esfera das relações humanas que a reciprocidade pode atingir seu grau mais elevado. Na relação dialógica a palavra da invocação recebe a resposta. A reciprocidade rompe então o imanentismo do EU lançando-o no encontro face a face. É aí que o EU e o TU se presentificam. A presença é justamente o momento, o instante da reciprocidade. Esta presença recíproca é a garantia da alteridade preservada.

O TU não pode ser função do EU, como se fora mera coisa determinável na trama da causalidade universal; o TU é encontrado em sua alteridade, ele é confirmado como outro.

Além disso, nenhum meio se interpõe entre os parceiros do encontro. A relação é imediata, direta. Nenhum esquema conceitual ou idéias prévias, nenhuma imagem, nem fins nem antecipações. Na atitude EU-TU dialógica não me relaciono com o outro através de sua função social. "Todo meio é obstáculo", diz Buber. O TU se dá na presença e não na representação.

Por se tratar de uma ação recíproca entre os presentes no diálogo, esta relação é também responsabilidade. Buber situa o problema da responsabilidade imediatamente ao nível da vida vivida. Ele não a aborda ao nível de uma ética autônoma, de um "dever" abstrato. Na realidade, a vida humana é vivida em situações concretas de relações inter-humanas. A verdadeira responsabilidade se encontra onde há possibilidade de resposta. A responsabilidade se torna então o nome ético da reciprocidade, uma vez que a resposta autêntica se realiza em encontros inter-humanos no domínio da existência em comum. "As palavras de nossa resposta são pronunciadas na linguagem da ação. O que dizemos por nosso ser é que nós nos entregamos à situação, que entramos na situação, nesta situação que vem de nos interpelar". (Buber — EU e TU — 1978).

Por outro lado, há diversos modos de existência caracterizada pela atitude EU-ISSO. Buber os resume em dois conceitos: experiência — *Erfahrung* — e a utilização ou uso — *Gebrauchen*. A experiência estabelece um contato na estrutura do relacionamento, de certo modo unidirecional entre um EU, ser egótico, e um objeto manipulável. Este relacionamento se caracteriza pela coerência no espaço e no tempo; ele é coordena-

nável e submetido à ordem temporal. Ao tomar a atitude EU-ISSO o EU não se volta para o outro, mas encerra em si toda a iniciativa da ação. "Eu considero uma árvore", diz Buber. Ela é meu objeto, um ISSO; delimitado por outros objetos, uma soma de características externas. O EU da experiência e da utilização não participa do mundo; a experiência se realiza "nele" e não entre ele e o mundo. O homem que após a relação dialógica se tornou em ELE é um conglomerado de qualidades, não vejo nele o outro.

O mundo do ISSO, ordenado e coerente, é indispensável para a existência humana; ele é o lugar-comum onde nós nos entendemos com os outros. Ele é parte integrante do nosso Lebenswelt. Buber o chama de reino dos verbos transitivos. Embora essencial para a existência humana, não pode, pensa Buber, ser considerado o sustentáculo ontológico do inter-humano. A afirmação taxativa, como vimos há pouco, do primado da relação EU-TU, não deve levar à conclusão de que a atitude EU-ISSO seja algo de negativo. A diferença entre as atitudes não é ética. Não se deve distingui-las em termos de autenticidade e inautenticidade. Enquanto humanas as duas são autênticas. Para Buber o EU-ISSO é uma das atitudes do homem em face do mundo graças à qual podemos compreender todas as aquisições científicas e técnicas da humanidade. Em si o EU-ISSO não é um mal; ele se torna fonte do mal na medida em que o homem se deixa subjugar por esta atitude, movido pelo interesse de pautar todos os valores de sua existência unicamente pelos valores inerentes a esta atitude, deixando enfim fenecer o poder de decisão, de responsabilidade de disponibilidade para o encontro com o outro". "Se o homem não pode viver sem o ISSO, diz Buber, não se pode esquecer que aquele que vive só com o ISSO não é homem" (EU e TU – 1978).

Para Buber a existência humana é tecida pela alternância das duas atitudes. Uma, mais duradoura e mais estável, dando ao homem sensação de segurança, e a outra – EU-TU – mais fugaz e mais rara e difícil. Não há duas espécies de homens, mas duas possibilidades permanentes de ser homem. Homem algum é puramente pessoa e homem algum é puramente egótico." Há homens, afirma Buber, cuja dimensão de pessoa é tão preponderante que se podem chamar de pessoas, e outros cuja dimensão de egotismo é tão preponderante que se pode lhes atribuir o nome de egóticos. Entre aqueles e estes se desenrola a verdadeira história". (EU e TU – 1978).

Não podemos deixar de externar certa apreensão diante da ênfase com que Buber distingue as duas atitudes. Buber, na realidade, emprega termos um tanto radicais quando fala da transformação do TU em ISSO ou ELE; ele se refere à "grande melancolia de nosso destino". Em outra parte ele afirma: "Por mais exclusiva que tenha sido a sua presença na relação imediata, tão logo tenha esta deixado de atuar ou tenha sido

impregnada por meios, o TU se torna um objeto entre objetos, talvez o mais nobre, mas ainda um deles, submisso à medida e à limitação". "Cada TU, prossegue Buber, é condenado pela própria natureza, a tornar-se uma coisa, ou então, a sempre retornar à coisidade". Segundo Buber, a pessoa a quem encontrei na relação EU-TU, após os breves instantes desta relação, já não é uma pessoa mas simples objeto, um ELE. Podemos notar, em toda obra de Buber, uma extrema atenção à experiência cotidiana, vivida. Ele mesmo foi um exemplo deste vínculo estreito entre pensamento e ação. Agora, se nós nos voltarmos à nossa experiência cotidiana concreta de nossas relações com nossos semelhantes vemos que as coisas não se passam exatamente do modo tal qual descreveu Buber. Na verdade, existem atitudes que, embora não sejam autênticas relações EU-TU, nem por isso são meramente EU-ISSO. Se, por acaso, numa relação inter-humana não se estabelece uma relação EU-TU, meu parceiro deve ser necessariamente considerado um objeto? Talvez seja este o ponto mais crítico da versão de EU e TU de 1923, aliás nunca revista pelo autor em suas sucessivas edições. Em obras posteriores, o próprio Buber parece ter amenizado esta dualidade com aparência maniqueísta dos dois mundos e das duas atitudes.

O fenômeno da relação foi descrito por Buber como emprego de vários termos: a relação essencial, diálogo, encontro, inter-humano. Tais conceitos não são simples sinônimos. Encontro e relação não designam uma mesma experiência. O encontro é algo atual; a relação engloba o encontro; ela possibilita um encontro sempre renovado. A "*Beziehung*" — relação, é possibilidade de atualização da "*Begegnung*" — encontro. O diálogo é para Buber a forma explicativa do fenômeno do inter-humano. O inter-humano é a realização concreta da vida dialógica, uma vez que, nesta situação, uma pessoa se confronta realmente com outra, cada uma confirmando a outra reciprocamente. No inter-humano não há lugar para as aparências para o simples "estar-ao-lado-do-outro", para a imposição, a falsidade. O dialógico se realiza no inter-humano como um voltar-se para o outro, bem determinado, e concreto, e este ao voltar-se alicerça o estabelecimento de um "nós" que resguarda a individualidade, a responsabilidade e a liberdade de cada um. O "nós" congrega todos pela força de um centro comum; ele é o esteio da comunidade. Buber critica a forma atual de existência social tanto na vida política quanto na vida econômica. Segundo ele, o homem atual deixou-se engolfar pela prepotência do mundo do ISSO, do mundo da utilização-na economia e da dominação — na ordem política. Buber lançou um apelo contra o perigo representado pela atomização social provocada pelo capitalismo; em substituição propõe a realização efetiva do desejo profundo do homem: o da vida em comum. Para Buber é a estreita relação pessoal ao outro — a presença — que define a especificidade da chamada aldeia comunitária utópica. A vida comum não concerne somente à produção e ao consumo, mas sobretudo ao trabalho, às idéias, aos sentimentos, em suma, à totalidade da pessoa

confirmada como tal pela relação com outras pessoas da comunidade. Buber chegou a propor a instalação de “comunidade de comunidades” para se chegar a um socialismo autêntico. A proposta social de Buber é, de certo modo, utópica na medida em que, não só visa a elaborar planos institucionais para o futuro, mas sobretudo pelo esforço em fundar o futuro das relações humanas sobre uma base diferente daquela apresentada até então. Para Buber somente este novo tipo de relações humanas – o dialógico – pode garantir qualquer mudança no estado em que o homem se encontra atualmente. Tal foi, creio, a grande contribuição de Buber, com sua filosofia do diálogo, ao pensamento antropológico contemporâneo.

ESSÊNCIA E EXISTÊNCIA: CONFLITO FUNDAMENTAL DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO

May Guimarães Ferreira
Universidade Federal do Maranhão

I – INTRODUÇÃO

A especulação dominante na história da filosofia gravita em torno de questões relativas à significação da vida em relação à totalidade do real. A questão relativa à natureza, aquisição e alcance do conhecimento encontra-se como essencial no desenvolvimento da própria filosofia.

A filosofia pode ser entendida como um saber diferente do conhecimento científico, mas indispensável ao gênero humano. Uma espécie de sabedoria que não se limita aos princípios científicos e tem entre seus objetos de estudo: os conhecimentos e a coordenação dos valores.

A fronteira entre o que é a filosofia e o que é ciência não pode ser rígida. É necessário certa mobilidade pela natureza intrínseca de problemas que não podem ser tachados definitivamente como “científicos” ou de “metafísicos”. Os problemas metafísicos podem não ter significação cognitiva, mas têm significação humana e constituem então, objeto de algumas correntes da filosofia. A diferença básica entre as ciências e a filosofia, segundo a concepção epistemológica de Jean Piaget, não está na natureza dos problemas tratados por aquelas ou por esta, mas na sua delimitação e na tenacidade crescente dos métodos adotados para o tratamento do objeto de estudo.

Os grandes sistemas filosóficos estão relacionados com as descobertas científicas de seus próprios autores, com as revoluções da sua época ou imediatamente anteriores, como é o caso do idealismo de Platão com as matemáticas; Aristóteles com a lógica e a biologia; Descartes com a álgebra e a geometria; Locke e Hume com suas antecipações da psicologia; Kant com a ciência newtoniana; Hegel e sua antecipação da história e da sociologia.

No que diz respeito à ciência da educação, encontramos-a relacionada com diversas correntes da filosofia desde Platão até os defensores das teorias críticas atuais. Verifica-se pela natureza do próprio fenômeno educacional a incorporação de conhecimentos filosóficos desenvolvidos pelos grandes sistemas e dos conhecimentos desenvolvidos pelas ciências que de alguma forma fornecem subsídios para a ciência da educação. As concepções de educação tornaram-se, assim, dependentes do acervo de conhecimentos de cada época, marcadas profundamente pelos problemas discutidos pelas diferentes correntes filosóficas. A problemática da natureza hu-

mana, do sujeito e do objeto, do indivíduo e da sociedade, da hierarquia de valores, dos fins e dos meios constitui-se como fundamental no pensamento filosófico e pedagógico.

Na tentativa de desvendar os mistérios de sua consciência, o homem procura incessantemente refletir sobre as diferentes formas de seu relacionamento com o meio. Por vezes, encontra em si mesmo a origem de todo o seu pensamento, em outras ocasiões, volta-se para o mundo natural percebido através dos sentidos e tenta observá-lo detidamente. Muitas especulações têm sido feitas nesse sentido, no intuito de descobrir a verdadeira essência humana e a sua maneira de se desenvolver no processo de existir.

Nas diferentes concepções de Filosofia da Educação é possível focalizar o conflito fundamental sobre a natureza humana. Desde a época da filosofia socrática até o momento atual encontramos diferentes propostas de educação pautadas numa visão de homem engendrada pela sociedade.

Entre a concepção tradicional extremamente essencialista e o existencialismo marxista da concepção dialética, situam-se diversas proposições pedagógicas, ora tendentes a considerar o homem definido por uma essência aprioristicamente determinada, ora apresentando-a como existencialmente construída. É percorrendo teórica e criticamente estas concepções que vamos analisar o pensamento pedagógico, tendo como enfoque principal a questão da essência e da existência.

Para desenvolver essa questão adotamos uma abordagem histórica, pois recorreremos às concepções filosóficas de diferentes épocas, tentando explicitar o seu pensamento predominante e relacioná-lo com as diferentes concepções de educação.

O referencial teórico é fundamentalmente da filosofia, da filosofia e história da educação e da pedagogia, embora não haja delimitações explícitas na sua composição.

2 — PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A filosofia significa para alguns o trabalho do pensamento sobre idéias abstratas concebidas pelos filósofos de cada época. No dizer de Sartre, a filosofia surge em circunstâncias bem definidas, espelhando a totalização daquele saber contemporâneo: "uma filosofia se constitui para dar expressão ao movimento geral da sociedade; e, enquanto vive, é ela que serve de meio cultural aos contemporâneos".¹ Além de conceber-se como reflexo da visão de mundo da sociedade, a filosofia constitui uma força propulsora capaz de transformar a própria cultura e a sociedade, quando busca respostas para os problemas enfrentados pelos homens ao produzirem sua existência.

Discorrer sobre as escolas filosóficas é um empreendimento corajoso destinado aos que se dedicam ao estudo histórico do pensamento da humanidade, porém nos parece indispensável explicitar as principais correntes da filosofia moderna e contemporânea que forneceram fundamentos das concepções de educação desenvolvidas nos últimos séculos.

Escolhemos o racionalismo cartesiano e o criticista, o empirismo e o positivismo, o hegelianismo e o materialismo histórico, a fenomenologia e o existencialismo, por terem sido sistemas de pensamento que permearam toda a cultura ocidental.

Descartes desenvolve a noção de sujeito epistêmico e seu poder de assimilar racionalmente a realidade física. Kant, por outro lado, cria a construção "a priori", isto é, a anterioridade em relação a experiência. Locke e Hume argumentam na sua concepção empirista que os conhecimentos construídos pelo sujeito são decorrentes da existência. Hegel desenvolve a dialética dos conceitos ao nível das idéias abstratas. Husserl percebe a relação sujeito-objeto numa estrutura intencional. Marx contrapõe-se ao idealismo, demonstrando as bases concretas das contradições hegelianas ao revelar o caráter social e econômico da relação homem-natureza. Kierkegaard e Sartre concebem a existência do sujeito individual em relação com o mundo que o delimita.

2.1 — Racionalismo

Descartes, influenciado pelas inovações matemáticas e físicas que o levaram a rever a lógica de Aristóteles, consegue chegar à problemática do sujeito-objeto e descobre o sujeito epistêmico "em uma situação intermediária entre a carência do sujeito em Platão ou Aristóteles e o sujeito estruturante do apriorismo Kantiano".² A atitude filosófica de Descartes caracteriza-se como uma volta do sujeito sobre si mesmo — "cogito, ergo sum" — a partir da qual se revelam as idéias inatas que desenvolvem o raciocínio dedutivo. O racionalismo cartesiano origina reconceptualizações acerca da natureza humana ao estabelecer o paralelismo psicofísico, que dicotomiza a visão de homem. A educação que se inspira nestes pressupostos leva em consideração principalmente os procedimentos lógicos do pensamento racional e visa ao desenvolvimento da inteligência e da razão.

O idealismo de Descartes e, posteriormente, o de Kant desenvolvem todo o pensamento filosófico de uma época, centrado nas noções de uma natureza humana universal e ideal a ser atingida por todos os homens. Kant dá um passo a frente em relação a Descartes, concebendo as estruturas "a priori", que permitem o conhecimento do mundo pelo sujeito. Esta estruturação idealista leva à concepção subjetivista do objeto. A relação entre o sujeito e o mundo é considerada como constituída pelo

sujeito. O problema do conhecimento em Kant, se desloca das controvérsias acerca dos objetos que podem ser conhecidos. A preocupação é saber "como" se verifica a relação através da qual o sujeito constitui transcendentemente a realidade no processo de aquisição do conhecimento.

2.2 — Empirismo

O empirismo coloca em dúvida a noção de sujeito epistêmico e privilegia a posição do objeto, insistindo na realidade do mundo exterior e no fato de que o sujeito só existe em face de um objeto. Inverte o sentido da relação sujeito-objeto. Enquanto no idealismo o conhecimento verifica-se partindo do sujeito em relação ao objeto, no empirismo o exterior procede para o interior. Locke, um dos representantes desta corrente, rejeita a hipótese do inatismo, passa a considerar as questões partindo dos fatos e não mais por dedução metafísica. Hume aceita que os conhecimentos provêm das impressões que os objetos produzem nos sentidos, como cópia da realidade. Pertencendo ao século de Descartes, Bacon e Hobbes, Locke pretende guiar-se pela razão que se desenvolve a partir da própria experiência.

O positivismo fornece à pesquisa o senso do real e dos fatos, conduzindo as ciências a se desenvolverem independentes da filosofia. A exatidão do discurso e a verificabilidade dos fatos do mundo exterior tornam-se critérios de cientificidade. O neopositivismo sem trair a concepção empírica, restabelece em parte o papel da lógica buscando uma objetividade do conhecimento.

A neutralidade positivista que evita os juízos de valor pode levar esta corrente de pensamento ao conhecimento de caráter puramente tecnológico, conduzindo os indivíduos a serem instrumentalizados e colocados à disposição da sociedade e nas mãos dos que manipulam os seus resultados. A pedagogia que se inspira nos postulados do empirismo formula seus objetivos educacionais baseada na análise empírica da realidade e quer entender a ação humana através de dados sem levar em consideração os problemas determinados pelo sistema social e os princípios orientadores desta ação.

2.3 — Dialética e o Materialismo Histórico

O hegelianismo é uma totalização filosófica que surgiu do espírito histórico e sociológico da fase idealista da filosofia clássica alemã. Hegel foi um expoente dos mais significativos dessa época.

O idealismo alemão concebe a dialética através de abstrações do real que retiram a individualidade, a materialidade, chegando até à razão impessoal, que se situando em si mesma, se opõe e se combina

consigo própria. O método de abstração qualitativa é considerado por Hegel o “método absoluto” que explica cada coisa e seu movimento. A luta entre dois elementos antagônicos, a tese, antítese e síntese constitui o movimento dialético. Para Hegel, a dialética parte do abstrato e nele se desdobra em contradições e sínteses.

“A afirmação (tese) de qualquer conceito não é suficiente para a sua compreensão, mas esta supõe a negação (antítese) do conceito afirmado. A manutenção (síntese) dos aspectos contraditórios (afirmação/negação) é que dinamiza o discurso, a reflexão, o conhecimento, que passa a ter como uma de suas características mais profundas a instabilidade, a não-definição, num processo dialético interminável”.³

Em Hegel, a personalidade do sujeito é formada num processo de abstração que o espírito efetua durante a sua atividade no mundo. A educação originada deste sistema de cultura, é vista de forma ampla, relacionada a toda produção cultural da humanidade.

O materialismo dialético de Marx, critica a dialética hegeliana, expondo os encadeamentos e as determinações recíprocas entre as idéias da mente do homem e as condições de existência material e social que as condicionam. Esta concepção parte de bases reais, de indivíduos reais, que através de sua ação modificam as bases naturais no curso da história. A contradição do ponto de vista de Marx, contrapõe-se fundamentalmente da concepção de Hegel, pela localização da própria contradição. Enquanto Hegel coloca o movimento contraditório em níveis lógicos, Marx vê o movimento contraditório no seio de cada fenômeno, de todos os fenômenos do seu começo até o fim. Ao inverter as bases da dialética hegeliana, Marx toma como ponto de partida e ponto de chegada do pensamento a sua base concreta.

A lógica dialética não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza pois, pela construção de categorias saturadas do concreto.⁴

Esta atitude epistemológica procura tratar da “coisa em si” que não se revela imediatamente ao sujeito do conhecimento. Há dentro desta concepção a distinção entre a concreticidade e a pseudoconcreticidade do conhecimento. O conhecimento pseudoconcreto ocorre de fora para dentro, permanecendo no nível das aparências, das representações e do fetichismo. A busca da concreticidade dentro do processo de conhecimento parte para encontrar a essência do fenômeno e, ao mesmo tempo que se oculta, se revela, num processo dialético. Na concepção materialista dialética.

a destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de "humanização do homem" (A. Kolman), do qual as revoluções sociais constituem as etapas chaves; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a "coisa em si"; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontológico, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é, ao mesmo tempo, uma criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. Cada indivíduo-pessoalmente e sem que ninguém possa substituí-lo — tem de se formar uma cultura e viver a sua vida".⁵

Ao se opor às visões essencialistas do homem, Marx desenvolve a maneira de captar o fenômeno social de forma total, enfocando o caráter econômico e político, evidenciando o alcance social de nossa existência histórica. A educação adquire, dentro desta visão, a consciência da ação pedagógica intimamente relacionada com a situação social concreta, na qual se realiza a práxis humanizadora.

2.4 — Fenomenologia

A retomada da questão sobre a relação sujeito-objeto e o papel primordial de um ou outro no processo de conhecimento é feita posteriormente pela fenomenologia que critica a postura idealista, que privilegia o sujeito e a postura empiricista, que dá primazia ao objeto.

A fenomenologia teve como maiores expoentes os filósofos Bergson e Husserl. Outros representantes importantes são os filósofos Martin Heidegger, Max Scheler, Gabriel Marcel, Jean Paul Sartre, Paul Ricoeur e Maurice Merleau Ponty.

As críticas às ciências e à filosofia conduziram os fenomenólogos à idéia de que haveria um conhecimento "sui generis", supracientífico, que não seria nem o idealismo nem o realismo. A fenomenologia vê "as coisas elas mesmas"; o fenômeno é visto como interação indissociável entre o sujeito e o objeto que se "engalfinham" no processo de conhecimento. O método fenomenológico se baseia na noção da intencionalidade que significa o ir e vir do sujeito e do mundo no qual o objeto se dá a conhecer e o sujeito age e se engaja no ato de conhecer. A descrição, método proposto pela fenomenologia, pretende captar a essência do fenômeno, descrevendo todos os seus aspectos constitutivos. Uma crítica levantada sobre esta concepção se refere ao negligenciamento do caráter histórico dos fenômenos. Dentro do campo educacional "o método pretende alcançar a essência a — temporal de qualquer educação, independente da prática histórica."⁶

2.5 – Existencialismo

Num sentido amplo, existencialismo significa uma tendência do pensamento, que se preocupa com o homem, limitado pelas condições de existir, numa situação concreta e singular. No sentido restrito, o existencialismo é uma corrente filosófica desenvolvida inicialmente no século XIX por Sören Kierkegaard, filósofo que se opôs a Hegel e às concepções idealistas que dissolvem o homem no processo universal. Para Kierkegaard, o homem concreto não pode ser o “caso particular de um conceito geral”, tal como é concebido no hegelianismo. Pelo contrário, afirma o valor irreduzível da vida individual que não pode ser absorvido por sistemas abstratos.

A problemática do ser não desemboca em uma só visão filosófica. Várias linhas de pensamento marcadas por profundas divergências discutem as mesmas questões. Gabriel Marcel representa a corrente que vincula a problemática existencial à esfera religiosa; Jean Paul Sartre e Martin Heidegger representam a linha ateuista e materialista desse pensamento. Sartre afirma que “a existência precede a essência”, isto significando que o homem surge primeiro no mundo para se definir depois. Heidegger aproxima-se do existencialismo, mas transfere a problemática da existência do homem para a do “ser em seu conjunto e enquanto tal” numa abordagem ontológica mais tradicional.

Esta tendência permeia o pensamento contemporâneo que se caracteriza por grandes tensões e questionamentos de valores. Dentro da visão educacional esta temática diversifica-se nas várias pedagogias que tentam relacionar a educação com a situação individual e social do homem.

3 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NATUREZA HUMANA: ESSÊNCIA OU EXISTÊNCIA ?

Quando Sócrates desvinculou o homem da natureza, na qual ele era concebido como um dos elementos que compõem o cosmo, instalou-se a controvérsia ontológica: o homem é este ser que “está aí” ou “consiste nisso ou naquilo”...? A tendência em dissolver o homem dentro da natureza universal preponderou tanto no pensamento grego como na filosofia moderna. Para os idealistas, o homem possui uma essência universal que deve ser atingida por todos os homens.

Com os empiristas, o homem se perde na natureza, tornando-se um produto da experiência física com os objetos exteriores. Hegel enfatiza a noção de um processo que anima todo o universo e continua a dissolver o homem dentro desta evolução. Para Hegel “o indivíduo não era de fato mais do que expoente do desenvolvimento do espírito e podia sempre ser substituído nesta função por outro indivíduo”.⁷ A fenomenologia rejeita as concepções exclusivamente subjetivistas e objetivistas acerca da natureza

humana. O homem e o mundo se inter-relacionam e se complementam. A subjetividade e a objetividade se integram e constituem a existência humana. Esta relação intrínseca entre o homem e o mundo permite intuir a visão de homem veiculada por esta corrente: “há um momento, se assim se pode dizer, e que é o próprio homem em que se encontram a consciência e o mundo”.⁸ Ambas estas entidades são formadas por inumeráveis aspectos que se inter-relacionam e interagem constituindo uma estrutura. Cumpre descrever todos estes aspectos para se compreender a concepção de homem, se se pretende adotar a abordagem fenomenológica. A fenomenologia mesmo considerando o homem num mundo, construído nesta relação, permanece dentro de uma visão idealista pelo fato de não levar em conta a base material concreta da construção da existência. É a partir desta noção de concreticidade histórica da natureza humana que o materialismo dialético desenvolve sua noção de existência: o que os homens são coincide com aquilo que produzem, com a maneira como produzem. Através do trabalho os homens objetivam-se, manifestam a sua vida e constroem sua existência.

A produção é uma produção social e por conseguinte dá lugar a um resultado: produção de coisas e de relações sociais, de maneira que ao mesmo tempo se realiza nas coisas e nas próprias formas sociais. Como produção social é determinada pelo momento histórico específico, o que significa que se realiza em condições sociais determinadas e que os homens que nelas atuam são homens reais tal como exprimem a sua vida, tal como produzem a sua vida, o que faz que a essência humana seja na sua realidade o conjunto das relações sociais”.⁹

Ao conceber o homem como uma construção, definindo-o a partir do seu trabalho, que é um processo histórico da produção de coisas materiais e de si mesmo, o materialismo dialético, nega a noção de uma essência humana metafísica universal.

É certo que Marx não emprega a expressão “essência humana” (tão carregada de ressonâncias especulativas e metafísicas) e que prefere falar da “natureza humana em geral”; no entanto, o conteúdo conceitual é o mesmo nas duas expressões: aquilo através do que o homem se produz e mantém propriamente como tal, ou seja, a práxis.¹⁰

A noção de práxis do marxismo tornou-se um conceito central, pode-se dizer que significa produção, transformação e criação.

Afirmamos no item anterior, que o existencialismo se tornou não apenas uma escola filosófica, mas, além disso, uma tendência do pensamento atual. Com efeito, a temática existencialista reflete os problemas enfrentados pelo homem contemporâneo, conturbado pelas mudanças profundas, que modificam incessantemente sua forma de existir. Contudo,

estes problemas sobre os quais se reflete, no momento, retomam com uma nova ótica as questões levantadas anteriormente, em diversas etapas da filosofia e da filosofia da educação mais restritamente, acerca da natureza humana.

4 – CONCEPÇÕES DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A CONTROVÉRSIA DA ESSÊNCIA E DA EXISTÊNCIA

No início deste trabalho foram explicitadas algumas concepções acerca da filosofia e seu relacionamento com a educação. Não cabe à filosofia impor princípios, doutrinas e os fins da educação. O mais importante é que a reflexão acompanhe a ação pedagógica, investigando seus fundamentos e a significação das alternativas adotadas na realização da prática educativa.

A filosofia retoma os problemas concretos, através de uma reflexão crítica numa tentativa de encontrar as soluções plausíveis e com a preocupação de explicitar a natureza dos conflitos.

Quando se revê as formulações das diversas correntes filosóficas nas diferentes épocas e os conhecimentos daquele momento histórico, a filosofia aparece em alguns casos como independente da problemática enfrentada pelos homens daquela época determinada. As diferentes concepções de homem e mundo distinguem as escolas filosóficas e as diversas correntes de filosofia da educação. A questão fundamental da antropologia filosófica: "que é o homem" ? torna-se o núcleo da filosofia da educação também pelo fato de serem os objetivos educacionais definidos a partir da visão de homem veiculada numa determinada sociedade.

O pensamento pedagógico pode ser analisado partindo-se da noção de natureza humana. Encontra-se na categorização das grandes linhas da filosofia da educação a controvérsia entre a visão de homem determinado por uma essência imutável ou construído durante a sua existência. Desde a filosofia humanística tradicional, à filosofia humanística moderna, passando pela concepção da filosofia analítica e modificada pela concepção dialética, esta questão revela-se primordial.^{1 1}

4.1 – Concepção Humanista Tradicional

Do ponto de vista humanístico tradicional, a educação é um processo que visa a atualização das potencialidades dos indivíduos, definidas aprioristicamente, a partir de uma essência universalmente concebida. A educação vista por este ângulo, embasa os métodos tradicionais que enfatizam o caráter intelectualista do ensino e a transmissão de conhecimentos imposta pelos adultos às gerações novas. Os adultos são considerados homens completos e acabados, as crianças imaturas e incompletas.

A base desta pedagogia tradicional da essência encontra-se na filosofia platônica que distingue no homem, o empírico, da sua forma ideal. Para o filósofo Platão, a educação tem como fim um bem ideal transcendente a todos os fins empíricos.

A tradição religiosa manteve a dicotomização entre as duas instâncias através do paralelismo da vida eterna e vida temporal. A pedagogia daí decorrente, privilegia as medidas para desenvolver a essência verdadeira do homem e desprestigia o seu lado corpóreo, o sensível e o temporal. Essa concepção desenvolveu-se com a Escolástica e durante o Renascimento. Com as mudanças ocorridas na cultura renascentista secularizada, há um desabar da autoridade estatal e da Igreja. Surgem dúvidas a respeito da certeza do conhecimento e da natureza divina do homem.

A renovação de idéias e as críticas lançadas à pedagogia tradicional essencialista ocasionam uma revisão dos seus fundamentos e o aparecimento de novas tendências com o intuito de fortalecer a sua influência. A pedagogia religiosa e a pedagogia voltada para a natureza tentam por caminhos diferentes continuar a tradição da pedagogia da essência. O ensino clássico inspirado nas humanidades greco-latinas e a disciplina rígida são as principais características do sistema jesuítico. Essa pedagogia unitária e formal responde aos anseios de ordem e unidade de pensamento daquela cultura abalada pelos movimentos da Reforma Protestante. Os fins últimos e o bem universal caracterizam sua tradição essencialista.

A filosofia da natureza difundida nos séculos XVII e XVIII é uma nova versão da filosofia idealista. João Amos Comenius cria uma pedagogia inspirada na noção de que a natureza é a verdadeira essência humana que se atrofia na vida em sociedade. A educação tem como objetivo desenvolver no homem a sua essência mais profunda para alcançar a felicidade eterna. Comenius acredita no poder da educação e na perfectibilidade do gênero humano. A principal obra de Comenius é a **Didática Magna** onde ele expõe os princípios teológicos e universalistas do seu ensino. Segundo esse pedagogo, deve ser dada a todas as crianças a instrução geral para que sejam formadas as suas faculdades e se desenvolvam segundo as virtudes universais. O método pedagógico de Comenius fornece os meios para que se desenvolvam racionalmente as faculdades da alma que são: o intelecto, a vontade e a memória ou consciência. Essas três faculdades formam as qualidades humanas que levam à verdadeira felicidade, necessária à comunidade de todos os homens.

A partir da filosofia moderna e das grandes correntes idealistas formuladas por Kant, Fichte e Hegel, a pedagogia da essência se revigora e ganha maior abrangência no âmbito da educação até o transcurso dos séculos XIX e XX.

Kant difunde o idealismo sob a ótica da razão regida pelas leis gerais do espírito humano. Suas especulações não versam especificamente

sobre a educação, mas essa tradição filosófica repercute diretamente no campo educacional. Kant reflete sobre os princípios gerais a todos os homens e privilegia a atividade intelectual e moral da criança, caracterizando assim, a pedagogia da essência.

Com a herança Kantiana em Fichte e Hegel, surge mais profundamente a temática da educação. Fichte desenvolve o problema entre a atividade e o ideal. Para ele, a atividade não seria a realização do ideal, mas, pelo contrário, o ideal nasce da atividade do eu transcendental. Nessa relação se percebe a dicotomização do eu empírico e do eu transcendental. A educação deve levar à formação do aspecto transcendente, portanto, desenvolver o eu transcendental, a verdadeira essência.

Na filosofia hegeliana, o espírito se realiza em atividade no mundo, na participação, na cultura e nas instituições sociais. Essa realização se dá no retorno ao nível subjetivo. É um processo de objetivação do espírito em contato com a realidade, que dialeticamente promove a sua consciência e os estados interiores. No âmbito educacional, a filosofia de Hegel gerou diversos sistemas de pedagogia da cultura. Essa concepção coloca o homem situado num contexto cultural que forma a sua personalidade. Apesar de ver o homem vinculado à herança cultural da humanidade, o sistema hegeliano não permanece numa visão existencial, passando para o nível abstrato e conceitual, característico do seu método.

A visão idealista permeia todo o pensamento pedagógico, desde a Antiguidade até o tomismo recente. Encontramos na pedagogia atual algumas correntes que tentam reacender os valores supremos e a vocação eterna do homem em reação às visões relativistas da civilização moderna.

O personalismo de Emanuel Mounier e a antropologia neotomista de Jacques Maritain formulam uma concepção metafísica do homem. Esse ressurgimento do idealismo não se preocupa em situar o homem em um grupo social ou em alguma cultura, nem toma como ponto de partida a vida natural. A tarefa mais importante da educação é levar o homem a atingir o seu grau de desenvolvimento mais alto, ao nível metafísico.

Alguns pedagogos influenciados pelo racionalismo, combinam idealismo e racionalismo formando uma nova vertente do personalismo. O conflito existente nesta tendência, se refere à possibilidade de o homem crer na sua "essência duradoura" e não se afligir com as suas condições de existência; de outro lado, surge a visão que prevê o levantamento de críticas à realidade social que não beneficia o desenvolvimento da verdadeira essência humana.

4.2 – Concepção Humanista Moderna

A visão humanística moderna de educação expressa-se pela atividade, pela vida: pela existência. O homem deixa de ser considerado completo e passa a se desenvolver no processo da própria existência. A educação centra-se no educando ao qual não se impõem os modelos universais dos adultos.

Os alicerces da pedagogia humanista moderna se encontram na retomada dos valores humanos do Renascimento. Nessa época, em que o homem fica no centro das conjecturas, a pedagogia da existência dá os primeiros passos.

Vitorino de Feltre, Erasmo de Roterdã e Juan Luis Vives incentivados pelas idéias renascentistas oferecem algumas contribuições que servem de bases para a renovação do pensamento pedagógico. Feltre é considerado o mais famoso pedagogo moderno da Itália. Funda uma escola que visa a tornar a vida dos alunos mais agradável preparando-os para exercer as funções úteis à sociedade. Erasmo teve a sua obra voltada para a educação com o intuito de aperfeiçoá-la através da humanização e da religião. Vives pode ser considerado o primeiro pedagogo do ocidente nos tempos modernos, trava uma luta corajosa contra os métodos tradicionais e lança os fundamentos modernos da psicologia experimental.

Sob a influência das filosofias empiristas do século XVII a pedagogia da existência não alcança progressos significativos que tenham conseqüências diretas nos métodos de ensino. As discussões sobre a natureza empírica do homem e sobre a individualidade não são suficientemente fecundas para desencadear um processo de contraposição teórico e prático que vá de encontro à concepção humanista tradicional.

John Locke se coloca diante do processo de conhecimento de acordo com as concepções empiristas. Todo conhecimento "a priori" é considerado como inexistente. O espírito apreende todas as idéias pela experiência sensorial. A sua doutrina pedagógica, proveniente do racionalismo moderado, preconiza a disciplina do corpo e da mente. A influência desta concepção verifica-se em várias tendências da psicologia educacional.

O pensamento pedagógico rousseauiano conserva algumas características do empirismo de Locke e lança os fundamentos de uma pedagogia que dá origem às reconceptualizações de educação realizadas pelo humanismo moderno.

Rousseau estabelece princípios gerais sobre a natureza e a sociedade na qual o indivíduo se integra. A educação tem como objetivo básico a formação de homens sociáveis, livres e felizes, segundo a sua própria natureza e evitando as influências que possam interferir negativamente no educando. A tentativa de Rousseau de se centrar na criança e levar em consideração a sua vida é uma das razões pelas quais ele não está

localizado numa concepção humanista tradicional. Sua fé na natureza humana, a busca constante da justiça e a esperança de uma transformação social a partir do trabalho construtivo dos homens, são concepções que se chocam frontalmente com o formalismo e o racionalismo da sociedade do século XVIII. Em sua obra “*Émile*” Rousseau revela a sua teoria de educação: torná-la um processo natural de formação do homem, independente de qualquer sociedade. O naturalismo pedagógico influencia as concepções posteriores e tem sido retomado por diversos pedagogos que o seguiram, no entanto, a superação da dicotomia entre o indivíduo e a sociedade, entre a teoria e a prática foi formulada a nível conceitual, pois Rousseau não exerceu efetivamente a prática educativa.

A aplicação da filosofia naturalista foi efetuada mais tarde pelos pedagogos psicologistas. Pestalozzi, Herbart e Froebel desenvolvem as concepções acerca da educação infantil considerando no ser humano as suas tendências, aptidões, instintos e capacidades inatas.

Henrique Pestalozzi se situa na linha dos humanistas modernos que visam a promover em cada ser a dignidade da pessoa. A educação para ele deve concorrer para o bem do homem e para a melhoria das condições de vida da humanidade. Imbuído de sentimentos religiosos se dedica à educação de crianças pobres e marginalizadas confiante na bondade de sua natureza, mesmo em uma sociedade que as rejeita. Os ideais educativos encontrados no “*Émile*” são aqui colocados em prova na formação de crianças da classe pobre. A nova visão de educação focaliza o desenvolvimento orgânico do indivíduo, mental, moral e físico, confrontando a natureza do homem com os problemas concretos da sociedade no qual está inserido. Nesse sentido, além de uma visão psicológica há uma proposta sociológica de reforma social e confiança no poder de transformação da educação.

Herbart segue os fundamentos de Locke, Rousseau e de Pestalozzi dando-lhes uma base científica e objetivos éticos. A sua psicologia toma por base o princípio de unificação da vida mental e desenvolvimento individual. A educação deve fornecer experiências que levem à ação e à formação da vontade e do caráter a partir das representações que vão constituir o conteúdo do espírito. Esse espírito adquire suas representações primárias pela percepção sensorial e destas se desenvolve toda a vida mental. A interação destas representações conduz aos conceitos, por meio da generalização; e por processos semelhantes de interação, aos atos de julgamento e raciocínio.¹² A ênfase na instrução educativa implica determinar o tipo de interação das representações que irão formar o conteúdo do espírito, a conduta e o caráter da criança.

Froebel contrapõe-se a algumas características de Herbart, no que se refere à preocupação com a atividade volitiva da criança, ao invés da atividade intelectual como meio para formar o aspecto moral do indivíduo.

A visão froebeliana quer desenvolver a atividade e as forças espontâneas através do jogo, que possui para ele, valor educativo inestimável, conseguindo assim, dar uma perspectiva nova à disciplina educativa sem recorrer a castigos nem coações. Juntamente com Pestalozzi e Herbart, Froebel se volta para o homem e a sua vida interior numa visão característica do humanismo moderno.

O século XIX é palco para o surgimento de novas concepções da pedagogia da essência caracterizadas na concepção humanista tradicional, bem como do aparecimento das filosofias existencialistas que influenciavam as correntes pedagógicas voltadas para a existência. A partir de então, lançam-se as bases de um processo de existencialização propriamente dito, de diversas tendências da Pedagogia Humanista Moderna.

O desenvolvimento das ciências biológicas e sociais, com as descobertas da Teoria da Evolução, alteram as concepções da natureza do homem e contribuem para o fortalecimento da pedagogia da existência.

Inspirados pelo pedocentrismo e pelo evolucionismo, psicólogos e pedagogos elaboram uma concepção de pedagogia funcional, cujo núcleo se constitui pela noção de evolução da vida da criança. Importantes contribuições nesta tendência são prestadas por Spencer e por diversos psicólogos.

Spencer adota modificações introduzidas no Evolucionismo, com o fim de explicar a evolução das sociedades, e passa a explicar a noção de uma pedagogia voltada para o presente. Segundo ele, a educação deve considerar primeiramente, as necessidades biológicas e sociais do indivíduo, tornando-se útil a vida.

Claparède e Bovet

Elaboraram os princípios de uma pedagogia que não apresentava, nem impunha, um ideal e normas, mas que devia ser uma "pedagogia funcional", uma pedagogia que não cumpria estabelecer e impor um programa, mas unicamente despertar o interesse e a curiosidade da criança; que não devia exigir, recompensar e castigar, mas sim organizar o centro de atividade da criança; que não devia limitar e inibir, mas libertar e sublimar; uma pedagogia cujo objetivo não era preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida da criança."¹³

Claparède se dedica a uma psicologia da inteligência, sem desligá-la da conduta. Os fenômenos da vida mental são considerados em relação ao organismo, na totalidade do ser vivo. O seu estudo é feito através do método experimental que posteriormente aplica à educação. A concepção funcional da educação deve ter como valor central dos métodos e programas a própria criança. O professor deve ser um estimulador de interesses, um colaborador nas atividades que despertam o interesse dos alunos.

Ao lado dos psicólogos evolucionistas, o pragmatismo de John Dewey, desenvolve com algumas diferenças uma pedagogia que considera a evolução como a lei básica do universo e da vida. A educação é considerada como processo, consonante à capacidade de evolução do homem. Os objetivos educacionais derivam dos problemas emergentes do contexto social.

Este processo de existencialização da pedagogia diferenciou-se em duas grandes linhas: uma que enfatiza a existência individual e outra que insiste na localização social dos indivíduos. A primeira tendência é difundida pelos psicólogos existencialistas e pelo psicologismo pedagógico. A segunda linha se opõe ao essencialismo dando um papel fundamental aos grupos sociais na vida do homem. Durkheim é o seu principal representante. O sociologismo pedagógico insere o homem num sistema social. O sujeito humano é um ser situado num grupo social e limitado numa cultura.

A educação para Durkheim é a ação exercida pelas gerações adultas sobre a geração imatura. O radicalismo extremo nessa posição se caracteriza pela adaptação da educação às exigências sociais, pela transformação do grupo na essência concreta do homem e pelo imobilismo em face das situações existenciais predeterminadas pelo sistema social.

sob a égide destas diversas teorias de educação e sob o mito da escola como redentora da humanidade, difundido na civilização ocidental a partir da segunda metade do século XIX, configura-se o "Movimento da Escola Nova" em oposição à concepção da escola tradicional profundamente essencialista. Na base deste movimento encontra-se a visão do mundo em mudança e a visão de homem completo e inacabado do humanismo moderno. Este movimento foi o que proporcionou a maior euforia no campo da educação, pois preconizava uma verdadeira revolução educacional, transformando os fins e meios do sistema escolar. A crença no poder da educação das gerações novas para a melhoria da sociedade vai paulatinamente perdendo vigor com os grandes conflitos sociais ocorridos no século XX e com a constatação do intrinsecismo do sistema educacional no sistema-social-econômico e político.

Com o fortalecimento da sociedade burguesa atual, a controvérsia fundamental do pensamento pedagógico torna-se mais arraigada nas direções políticas e econômicas do sistema social. Numerosas críticas são levantadas tanto à concepção idealista do humanismo tradicional, quanto à existencialista do humanismo moderno, no que se refere ao caráter universalista e metafísico de uma e individualista e naturalista de outra.

A pedagogia moderna, teoricamente, torna-se mais para o desenvolvimento individual e para a realidade do presente. O ideal seria definido pelos rumos tomados na construção da existência atual. Esta oposição à pedagogia da essência, na prática, transforma-se numa justaposição das duas tendências, sem contudo, conseguir realizar os objetivos de qualquer

delas, nem tampouco inserir uma corrente na outra. Torna-se necessário, em face das contradições sociais, encontrar maneira de unir educação e vida de tal forma que obscureça a visão de um ideal a ser atingido, bem como dirija exaustivamente a busca de um ideal tal, que não seja questionado na vida real. A síntese entre as duas correntes é uma forma de transformar a preocupação liberal com a vida, da pedagogia da existência, no princípio de formação do homem político; o ideal humano universal, da pedagogia da essência, nas doutrinas voltadas para a história e para a nação. Estas conotações verificam-se nas correntes nacionalistas, principalmente no fascismo e no hitlerianismo.

As exigências de camuflagem das contradições reais da sociedade, levam a pedagogia da existência a persuadir os indivíduos a se submeterem às condições existentes, traíndo os seus princípios de defesa do desenvolvimento livre do homem; e a permanência da pedagogia da essência no seu caráter abstrato, separado das realidades, embora distanciada dos valores universais e permanentes. A tentativa de fusão das duas significa que se deve transformar a noção errônea acerca da existência individual e do caráter do ideal, ao invés de tentar a transformação das relações sociais.

No contexto social contemporâneo, há necessidade de uma pedagogia que dê ao homem uma visão crítica da sua existência real e que possibilite uma visão lúcida das alternativas possíveis de solução dos seus problemas a serem conquistadas, para que a construção da sua existência atual o leve à sua essência humana real. Essa proposta está contida nos princípios da concepção dialética.

4.3 – Concepção Analítica

A filosofia da educação analítica não reflete diretamente sobre a natureza e a história dos problemas educacionais. A reflexão analítica se constitui como reflexão sobre a reflexão que tem sido realizada acerca da educação. Essa concepção não pressupõe, pela sua maneira própria de conceber a reflexão, uma visão de homem explícita nem atinge os aspectos existenciais.

Na concepção analítica classificam-se os estudos da filosofia, cujo objetivo é refletir sobre o discurso da filosofia da educação, procedendo a uma análise informal sobre a linguagem desse discurso. Essa análise é feita segundo o princípio da verificação do significado das palavras, conforme a sua utilização. Para isto, o contexto lingüístico é analisado sem que se estabeleça, no entanto, a sua relação com o contexto sócio-econômico-político.

A atitude reflexiva da filosofia analítica é considerada por seus filósofos como de segunda ordem, o que significa uma reflexão sobre os fundamentos de conceitos, crenças, convicções e pressuposições básicas

que constituem o pensamento corrente da ciência da educação sobre o fenômeno educacional. A reflexão não é feita sobre o fenômeno educacional, mas sobre o que dele dizem os filósofos, os sociólogos, os psicólogos da educação.

A influência da concepção analítica é relacionada à divulgação dos conceitos de educação permanente e das propostas de educação informal, que geram uma tendência tecnicista da educação mediante a utilização de processos tecnológicos para a comunicação de massa.

Os meios de comunicação de massa e a tecnologia do ensino têm sua utilização ampliada em todos os sentidos, numa tentativa de "democratização da educação". A concepção analítica favorece essa proposta na medida em que oferece instrumentos para elaboração de uma linguagem mais adequada a esse tipo de ensino, cuja isenção de pressupostos ideológicos favorece a sua consagração, como meios e atividades de ensino totalmente neutros.

4.4 – Concepção Dialética

A discussão sobre a essência e a existência, no âmbito do pensamento pedagógico, é de certa forma retomada pela concepção dialética de educação. Nessa perspectiva a definição do homem não é colocada como ponto de partida.

A questão fundamental da filosofia da educação é explicitar os problemas educacionais no contexto histórico em que são inseridos. A noção de natureza humana é repensada em termos de suas bases materiais, sendo o homem concreto um conjunto das relações sociais que se processam vinculadas à produção material da existência. As esferas políticas, culturais e as instituições se constituem numa relação dialética com a produção dos meios de subsistência que visam a suprir as necessidades básicas. O homem se realiza na sua atividade vital, onde atua como sujeito da existência e age sobre a natureza, transformando-a ou seja, construindo a própria cultura e a si mesmo. No seu trabalho, que é um intercâmbio com a natureza, configura a sua fisionomia de homem. Essa "atividade vital" é historicamente determinada, podendo caracterizar-se positivamente como formadora do homem omnilateral, ou, negativamente, como alienação da verdadeira essência humana, através da divisão do trabalho em intelectual e manual na sociedade de classe.

A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de consumo e gozo, em que se deve considerar sobretudo o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.¹⁴

A filosofia da educação que expressa a visão dialética, não trata somente das reflexões sobre a existência humana, mas inclui a atitude reflexiva sobre os problemas educacionais concretos. Essa filosofia pode ser definida como "uma reflexão (radical, rigorosa e de conjunto) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta".¹⁵ A análise do contexto histórico não se efetua apenas com o propósito de construir uma teoria pedagógica, mas, além disso, acompanhar a prática educativa criticamente, para modificá-la e transformá-la num processo social global.

A concepção dialética abrange uma diversidade de correntes pedagógicas que durante todas as épocas tentaram superar o pensamento dominante, estabelecendo sua relação com as ideologias não manifestas dos projetos políticos da classe dirigente.

Assim caracterizada, esta concepção se diferencia de todas as demais, pois não adota noções idealistas de homem, de educação e de mundo. Ao contrário daquelas, parte da realidade concreta para nela identificar as concepções veiculadas. É a partir da existência concreta do homem enquanto conjunto das relações sociais que constrói as noções de essência e existência.

A dicotomia entre essência e existência admitida pelas concepções do século XIX e da metade do século XX destacam a idéia de homem da sua concretude e criam uma noção abstrata, que determina a tendência predominante da educação no sentido de inculcar em todos os homens a necessidade de alcançar um ideal universal, que nem mesmo implica a transformação da sua existência, pois esta é determinada por leis naturais inalteráveis.

A concepção dialética entende que as contradições existentes na sociedade resultam de leis objetivas, que estabelecem o movimento da realidade social e que engendram elas próprias as condições para sua superação.

É a partir da análise dos problemas educacionais em relação com o contexto histórico da sociedade que é possível compreender como as concepções humanista tradicional, humanista moderna e analítica foram predominantes em determinadas épocas e expressaram, portanto, diferentes concepções de homem e de educação.

A concepção humanista tradicional a partir da segunda metade do século XIX foi absorvida pelo liberalismo, cujo projeto de educação consistiu na utilização da escola para realização dos ideais liberais. À "escola redentora da humanidade" coube o papel de implantar a democracia efetiva.

Como isso não se cumpriu porque a ideologia liberal abrangia os interesses das classes dominante e dominada, certamente contraditórios, a escola deveria ser transformada. Era necessário a criação de uma Escola Nova e ela assim surgiu para implantar efetivamente uma nova concepção

de educação — a humanista moderna, transferindo a questão da educação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico. Embora a Escola Nova não tenha substituído totalmente a escola convencional, o seu desenvolvimento favoreceu o aprimoramento do ensino destinado às elites, ao mesmo tempo que, provocou o declínio da qualidade do ensino destinado às classes subalternas.

Após a Segunda Grande Guerra, essa tendência vai-se arrefecendo, pois foram reconhecidas pelas classes dominadas as limitações da escola para atendimento dos seus interesses. A reação em favor de uma pedagogia que atendesse a esses interesses é integrada pela classe dirigente, que passa a utilizar os meios de comunicação de massa para “democratização da educação”, uma educação entendida como processo permanente a ser realizado através de diferentes formas não convencionais de ensino.

Essa análise revela, portanto, que a concepção dialética não pretende dissociar a essência do homem de sua existência e compreende que só na transformação desta, pela atividade do homem, ele alcançará sua essência que é predominantemente social. A “essência do homem”, não é o indivíduo, como cada indivíduo é levado espontaneamente a acreditá-lo e quase obrigado a acreditá-lo, mas sim “aquela soma de forças de produção, de capitais, de formas de relações sociais que cada indivíduo e cada geração encontram como dados existentes é a base concreta daquilo que os filósofos tomaram como substância do homem”.¹⁶

Dentre os filósofos que desenvolveram a concepção dialética encontramos Marx e Engels cuja análise não incidiu diretamente sobre a educação. No entanto, em suas obras que analisam criticamente a história pode-se encontrar as categorias sociais que se referem ao problema específico da educação. Uma tentativa de sistematizar o pensamento de Marx a respeito do conteúdo pedagógico se resume no seguinte: “a união do trabalho produtivo remunerado, ensino intelectual, exercício físico e adiestramento politécnico, elevará a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias”.¹⁷ Estes três momentos: ensino intelectual, físico e tecnológico — constituem o tripé do ensino considerado válido para todas as classes.

A tarefa de elaborar uma concepção marxista da escola foi conseguida por Gramsci. Ele retira das leituras da obra de Marx os conteúdos acerca do papel da educação na sociedade. A interpretação gramsciana de Marx ratifica a visão mecanicista do materialismo histórico e evidencia as idéias humanistas de “liberdade” e de cultura. A visão humanista de Gramsci se caracteriza como um anti-humanismo, em relação às concepções tradicionais e modernas. A dimensão do homem em Gramsci exclui a possibilidade de uma natureza “a priori” determinada que tende a se manifestar. Ao contrário, esta natureza é considerada uma formação histórica de aspectos individuais e sociais. Gramsci contesta uma pedagogia

que considere a educação como atualização de capacidades preexistentes, à moda tradicional.

A relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente escolásticas, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem as suas experiências e os seus valores historicamente necessários, amadurecendo e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo em relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguarda e corpos de exercício. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo nacional e internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais".¹⁸

Para Gramsci portanto, não se desvincula a educação do seu conteúdo econômico e político, numa palavra, "hegemônico".

Mais recentemente, alguns estudos elaborados por Althusser, Bordieu e Passeron, fundamentos nas teorias Marxistas, analisam a escola e a educação como instrumentos de veiculação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social de classe. Embora tais estudos tenham contribuído para uma revisão dos objetivos educacionais e os conteúdos da pedagogia moderna, esta tendência vem sendo criticada por não considerar a relação dialética entre a infra e a superestrutura.

Apesar da visão crítica divulgada pela concepção dialética, a pedagogia atual permanece mesclada pelas concepções humanista tradicional, humanista moderna e pela concepção analítica que se revesam nas propostas educacionais que cumprem diferentes funções conforme as exigências do contexto histórico.

5 – CONCLUSÃO

A linha de pensamento que procuramos desenvolver neste trabalho requer uma explicitação das principais correntes da filosofia moderna que influenciam o pensamento pedagógico nas suas diferentes concepções de educação.

Procuramos subsídios filosóficos discutidos pela concepção idealista de Descartes e Kant. Em contraposição focalizamos o empirismo positivista e neopositivista. Como terceira grande posição introduzimos as correntes que tentam revelar a relação do sujeito-objeto, do homem-natureza, de forma intencional, como é o caso da fenomenologia.

O materialismo histórico, desenvolvido a partir da dialética de Hegel, contrapõe-se às concepções filosóficas anteriores e promove um novo tipo de conhecimento fundamentado na existência concreta do homem como um todo.

Em seguida, relacionamos a questão filosófica acerca da natureza humana com as diversas correntes pedagógicas, que concebem o homem numa visão essencialista, empiricista ou nas visões que tentam levar em consideração a relação homem-mundo, segundo a qual elabora a noção de existência humana. Dentro da visão dinâmica da história concreta dos homens recorremos ao materialismo dialético, que consegue introduzir numa perspectiva existencial os fundamentos de uma práxis pedagógica que nos permite analisar o momento histórico da educação e convida cada educador à incessante busca de alternativas concretas para os problemas educacionais integrados na dinâmica global do sistema social, político e econômico.

A reconceptualização da existência humana constitui um paradigma para as ciências humanas e, principalmente, para a ciência da educação, que necessita questionar seu campo de conhecimento e seus métodos, no sentido de responder às exigências do momento histórico que vivemos, o que lhe condiciona de forma concreta o objeto.

Estando a educação inter-relacionada com todas as esferas da sociedade, cumpre ao educador participar das transformações sociais, trabalhando no âmbito da educação, mas acompanhando todo o processo histórico mediante uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto acerca de toda a realidade. As suas propostas têm como base teórica a ser desenvolvida pela prática, a reunificação da integridade do homem, alcançada pela eliminação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre ensinar e aprender, entre a sua essência humana e a sua existência social.

6 — REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 4ª ed. Petrópolis, Vozes, 1976. 247 pp.
- BROCOLI, Angelo. **Antonio Gramsci y la educación como hegemonia**. 2ª ed. México, Nueva Imagem, 1979. 319 pp.
- CABRAL, Maria Inez C. **De Rousseau a Freinet ou da teoria à prática — uma nova pedagogia**. São Paulo, Hemus, 1978. 180 pp.
- CASTRO, Ana Maria de. & DIAS, Edmundo F. **Introdução ao pensamento sociológico**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Eldorado, 1980. 242 pp.
- CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo, Nacional, 1978. 362 pp.

- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 12ª ed. São Paulo, Melhoramentos, 1978. 91 pp.
- FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1968. 93 pp.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. mimeo., 1980. 12 pp.
- GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo, McGraw-Hill, 1975. 173 pp.
- GOLKMANN, Lucien. **Ciências humanas e filosofia — que é a sociologia ?** 8ª ed. São Paulo, Difusão Editorial, 1980. 117 pp.
- GÖERGEN, Pedro L. **Pesquisa em educação: sua função crítica**. mimeo., 1980. 38 pp.
- HANNA, Thomas. **Corpos em revolta**. Rio de Janeiro, Mundo Musical, 1976. 264 pp.
- LOMBARDI, Franco. **La pedagogie marxiste d'Antonio Gramsci**. Tolouse, Privat, 1971.
- INNOCENTINI, Mário. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. São Paulo, Tecnos, 1979. 156 pp.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. 230 pp.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Iniciativas, 1975. 253 pp.
- MARX, Karl. **Sociologia**. Octávio Ianni (org.) São Paulo. Ática, 1979. 216 pp.
- MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Introd. e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Moraes, 1978. 267 pp.
- MERANI, Alberto. **Estrutura e dialética da personalidade**. Lisboa, Seara Nova, 1976. 226 pp.
- MONROE, Paul. **História da Educação**. 10ª ed. São Paulo, Nacional, 1974. 394 pp.
- NOVASKI, Augusto. **A descrição fenomenológica**. mimeo., 1980. 15 pp.
- PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia**. São Paulo. Difusão Européia do Livro, 1969. 201 pp.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Educação e ser no mundo — projeto de fenomenologia da educação**. 1979. 330 pp. Diss. (Liv. Doc...) — UNICAMP.
- REZENDE, Antonio Muniz de. **Teoria da pesquisa teórica fundamentação filosófica**. mimeo., 1980. 70 pp.

- REZENDE, Antonio Muniz de. (org.) **Iniciação teórica e prática às ciências da educação.** Petrópolis, Vozes, 1979. 220 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez, 1980. 224 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **Educação brasileira estrutura e sistema.** 2ª ed. São Paulo, Saraiva, 1975. 146 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **Correntes e tendências da educação brasileira.** mimeo., 1980. 38 pp.
- SAVIANNI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação em educação.** mimeo., 1980. 9 pp.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas ?** 2ª ed. São Paulo, Moraes, 1978. 374 pp.
- SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método.** 3ª ed. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. 149 pp.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade.** Lisboa, Estampa, 1974. 306 pp.
- SUCHODOLSKI, Bodgan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** 2ª ed. Lisboa, Livros Horizonte, 1978. 126 pp.
- TSE TUNG, Mao. **Sobre a prática sobre a contradição.** Belém, Boitempo. 75 pp.
- VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968. 454 pp.

NOTAS

- (1) SARTRE, Jean Paul. **Questão de método.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1972. p. 9.
- (2) PIAGET, Jean. **Sabedoria e ilusões da filosofia.** São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1969. p. 54.
- (3) REZENDE, Antonio Muniz de. **Teoria da pesquisa e pesquisa teórica fundamentação filosófica.** mimeo. p. 19.
- (4) SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo, Cortez Editora, 1980. p. 12.
- (5) KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, PAZ e terra, 1976. p. 19.
- (6) GOERGEN, Pedro L. **Pesquisa em educação: sua função crítica.** mimeo. p. 6.
- (7) SUCHODOLSKI, Bodgan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa, Livros Horizonte, 1978. p. 48.
- (8) NOVASKI, Augusto C. **A descrição fenomenológica.** mimeo. p. 2
- (9) MERANI, Alberto. **Estrutura e dialética da personalidade.** Lisboa, Seara Nova, 1976. p. 148.
- (10) VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, PAZ e Terra, 1978. p. 428.
- (11) SAVIANI, Dermeval. **A filosofia da educação e o problema da inovação.** mimeo. pp. 1 – 9.
- (12) MONROE, Paul. **História da Educação.** São Paulo, Nacional, 1974. p. 291.
- (13) SUCHODOLSKI, op. cit, p. 63.

- (14) MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975. p. 98.
- (15) SAVIANI, op. cit. p. 27.
- (16) MARX, Karl. **L'ideologie allemande**. p. 70, apud: SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-diretivas ?** São Paulo, 1978. p. 319.
- (17) MANACORDA, op. cit. p. 38.
- (18) GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. p. 37, apud: GADOTTI, Moacir. **A concepção dialética de educação**. mimeo. p. 1.

A ANTROPOLOGIA POLÍTICA DE PAULO FREIRE: uma contribuição para o problema da decisão

José Luiz Nemes

Mestrando em Filosofia da Educação na
PUCCAMP.

1 – INTRODUÇÃO

Que atitude tomar ? Sempre a pergunta incômoda ou angustiante que o homem sente diante de qualquer problema a solucionar. À parte o rotineiro hábito de se levantar dúvidas, não se consegue, freqüentemente, organizar de imediato os elementos e as condições para uma resposta eficaz e concreta. A situação torna-se sumamente delicada quando se trata de questões vitais com desenlace irreversível. O homem moderno está cercado de razões para inseguranças, sem coragem de se aventurar a uma decisão, porque sem lucidez suficiente. Como solução de continuidade recorre à protelação indefinida.

Reúne o homem condições para decidir ? Possui armas para se arriscar a uma ação conseqüente ? Que fatores internos e forças exteriores impossibilitam-lhe o empreendimento ? Paulo Freire crê que "a maior tragédia do homem moderno está em que hoje é dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso, vem renunciando cada vez mais, **sem o saber** (grifo nosso), à sua capacidade de decidir, vem sendo expulso da órbita das decisões."¹ Segundo ele, a dificuldade provém do mundo exterior, pois defende uma concepção de homem, ricamente crítica e reflexiva, dinamizadora, criadora, capaz de transcender.²

Como adequar, então, este processo de esmagamento, acomodação e ajustamento a que é submetido o homem moderno e sua capacidade inata de criação e superação ? Sobressai, aqui, o papel da educação: o homem diante dos comandos externos necessita de "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política."³ A educação é caminho, meta a decisão.

Embora Paulo Freire desenvolva sua teoria sempre dentro de uma dimensão social e política, sua proposta educacional oferece ao indivíduo, diante da escolha a fazer, subsídios que lhe possam aclarar a decisão.

Convém considerar que há, no pensamento brasileiro, dois direcionamentos para se explicar o fenômeno da decisão.⁴

O primeiro elabora um método baseado em elementos que trabalham de fora para dentro do homem e utiliza um instrumental que decreta a decisão humana. Contenta-se em descrever um conjunto de

determinismos de ordem psicológica na vida humana. A decisão se processa através de emergências individuais: impulsos, satisfação, interesses, desejo, utilidade, aptidões, traços biológicos, eliminação de tensão, racionalização. Invoca-se a ciência para explicar a decisão: o homem vira objeto de estudo.

O outro, coloca o homem como sujeito da decisão. O instrumental fornecido pelas ciências não determina o homem, mas repercute nele e sofre alterações. Apresenta-se altamente deficiente, mesmo quando só se põe como mero auxiliar da decisão, por algumas razões: tanto o homem como a técnica provém de culturas específicas e supõe variabilidade; dentro de sua cultura ou sociedade as aspirações individuais se diversificam, e cada pessoa tem história própria.

Este direcionamento fundamenta-se numa concepção antropológica que põe o homem como ponto de partida para explicar o mundo. Este adquire e passa a ser conhecido por causa do homem. Não pode ter sentido sem o homem. O ponto de contacto com o mundo é o corpo humano, que não pode ser reduzido a um objeto observável, como dele fazem tantas ciências.

Não basta que a antropologia centralize no homem o poder decisório. Ela corre o risco de permanecer um esquema abstrato e estático, um modelo filosófico, sem se permear da situação concreta daquele que decide. Pode desconhecer elementos específicos do momento e da sociedade histórica.

À decisão se chega por resultante dialética, no tempo, na situação, na sociedade. A preocupação em torno de uma experiência comprovada, de um espaço limitado, de um povo específico marca predominantemente a antropologia de Paulo Freire.

Em base a estas considerações proponho-me como tarefa estabelecer em que princípio norteador a antropologia política de Paulo Freire, mediada pela educação, se baseia para se posicionar como antropologia da decisão.

2 — A ANTROPOLOGIA DE PAULO FREIRE

O que é o homem ?

Um ser no mundo e com o mundo. Não existe homem isolado do mundo. Diante do mundo como objeto⁵, ele se reconhece sujeito e se percebe como consciência de algo. Porém, não há consciência antes e mundo depois, ou vice-versa. Homem e mundo se integram. O homem se define como "corpo consciente"⁶: a consciência não é algo vazio a ser

preenchido, nem cria o mundo, mas se defronta obrigatoriamente com ele.⁷ Homem e mundo formam unidade dialética. Condicionam-se mutuamente como inseparáveis.⁸ O homem estabelece relações como o mundo⁹, do qual recebe conteúdos. Ao mesmo tempo, o modifica.

Ao conhecer e pensar o mundo, o homem é capaz de se distanciar dele, tendo-o sempre presente. É a "ad-miração"¹⁰. Afastando-se dele, descobre que pode romper com o mundo e ultrapassá-lo. Desafiado pelo mundo, o homem decifra e reconhece que sabe pouco sobre si. Faz-se, assim, problema para si mesmo. Inconcluso¹¹, a vocação ontológica do homem se afirma como "SER MAIS"¹². É, portanto, transformador.

A transformação se opera pela práxis, que se constitui pela indissolubilidade entre ação e reflexão sobre o mundo. O homem é um ser de práxis. Esta supõe: a ação do mundo sobre o homem, a atuação consciente do homem sobre o mundo, e a reflexão sobre esta atuação. Assim, a práxis torna-se a realização da dialética entre consciência e mundo¹³.

Percebendo-se como ser inconcluso diante de um mundo também inacabado, a superação que o homem faz de si e a contribuição no mundo, chama-se cultura. A cultura como patrimônio adquirido se incorpora no tempo e se torna objeto da práxis humana: chama-se história. O homem é criador da cultura e elaborador da história.

No mundo e com o mundo, o homem se relaciona com outros homens. À consciência de si e do mundo, acrescenta a consciência do outro. Dois sujeitos que conhecem o mesmo mundo, criam o mundo da comunicação, que é pensar no plural. A expressão da comunicação se faz pela palavra, que se define como ação e reflexão.¹⁴ A palavra fundamenta o diálogo, que se realiza no encontro de sujeitos que buscam o significado do mundo.¹⁵

3 – A ANTROPOLOGIA POLÍTICA DE PAULO FREIRE¹⁶

Não há homem no vazio, navegando por sobre e além do mundo. O homem vive dentro de uma situação, de uma época, com a história. A gênese do pensamento de Paulo Freire vem das condições da sociedade brasileira¹⁷, seu povo, comandada por uma elite, em que o homem simples, manipulado, domesticado e alienado, é forçado a viver como objeto, inconsciente de sua capacidade de sujeito, amortecido e esmagado pela sombra da marginalização e dependência. O povo, imerso neste processo, incapaz de decidir, tem a única tarefa de repetir e seguir prescrições¹⁸. Quadro esse, herdado de uma existência voltada para o dominador estran-

geiro, espoliada do exercício democrático, sem economia e cultura autônomas, sem mobilidade social, com índices alarmantes de analfabetismo, comandada internamente por sectários¹⁹, acrílicos e fanáticos. Caracterizam nossa realidade histórica a desumanização e a opressão. Este é o mundo do homem brasileiro: sem participação, impotente, acostumado ao paternalismo, à "generosidade"²⁰ do poderoso, mudo e alheio quanto à realidade a seu redor.

No confronto com esta situação, o homem brasileiro pode ou superá-la ou permanecer imerso no mundo criado para ele. Há diversos graus de compreensão da realidade histórico-cultural²¹: 1º) — A consciência intransitiva capta somente os fatos que se desenrolam à sua frente, preocupando-se exclusivamente com as formas naturais de existência. Nesta consciência grita mais alto o que há de biologicamente vital, sem outras percepções. Para ela, o fenômeno da opressão é natural e se explica magicamente por um poder superior ao homem e ao cosmos. 2º) — O homem que alarga o campo de sua preocupação além dos aspectos vegetativos do fenômeno, respondendo aos desafios ao seu redor através da causalidade existente no próprio fenômeno, adquire consciência transitiva. No primeiro momento a consciência transitiva é ingênua. A passagem da consciência intransitiva para a transitiva ingênua vem paralela às transformações no plano econômico e no processo de industrialização urbana que aumenta automaticamente os desafios. Caracteriza-se pela interpretação simplista dos problemas e por fragilidade de argumentação. Tem visão parcial da realidade. Organiza arbitrariamente os fatos. Sente a opressão que a afeta, mas não consegue penetrar suas causas mais profundas, permanecendo em explicações periféricas, às vezes, carregadas de teor emocional e polêmico. Aliada ao processo de massificação, a consciência transitiva ingênua, não conseguindo desvencilhar do que a domina, pode tornar-se fanática em sua explicação, fabricando mitos. Daí seu alto grau de irracionalidade. O homem da consciência ingênua é dominado pelo mundo como objeto, ou porque não consegue explicar a realidade que o envolve, ou porque segue prescrições que não entende. 3º) — A terceira maneira de se perceber a realidade é a transitividade crítica. Caracteriza-se pela profundidade na explicação dos problemas, baseada em princípios causais, sem preconceitos, com diálogo, preocupando-se com a totalidade da realidade. Só a consciência transitiva crítica, possibilitando a compreensão do mundo da opressão, pode transformá-lo.

Por sofrer intensa e visivelmente os efeitos da dominação, só os oprimidos estão aptos a compreender e captar a necessidade de libertação. De um lado, se ao opressor interessa manter o oprimido na imersão, sem permitir a percepção da gravidade da situação dominadora, é contra-

ditório que lute em favor do oprimido, pois ver-se-ia privado de seus privilégios. De outro, a arma do opressor é a violência: ele é o primeiro a roubar dos direitos do oprimido, impedindo-o de ser e agir como sujeito, transformando o mundo a seu redor em objeto de seu comando.

Diante da situação domesticadora, o oprimido deve estar atento para: 1º — não se tornar opressor também ele. É preciso afastar a atração e a imagem do opressor que lhe foi inoculada e que hospeda, pois a domesticação leva-o a perder a consciência do que é, chegando até a se desprezar²². Seu objetivo é aderir, identificar-se com o opressor²³. O primeiro passo é se reconhecer como oprimido²⁴; 2º — não assumir atitudes fatalistas²⁵; 3º — expulsar o opressor de dentro de si. A agressão sobre os companheiros oprimidos é a forma patológica de agredir o opressor. Por se identificar com o opressor, não tem consciência de classe oprimida; 4º — preencher o vazio da ausência do opressor com a conquista da liberdade que exige um ato de criação, sem temer ser um homem novo²⁶ ou sofrer o recrudescimento da repressão. Sua libertação torna-se também a libertação do opressor que poderá reconhecer o que é ser mais; 5º — como o interesse do opressor é conservar o oprimido em estado de imersão, precaver-se contra a falsa generosidade e contra a absolutização da ignorância, utilizadas para manipular; 6º — perceber que a conquista da liberdade requer a transformação objetiva da situação opressora²⁷ por uma inserção crítica. A realidade, produto da ação humana, se transforma somente com empreendimento humano.

Como perceber, então, a necessidade de romper a situação opressora, se ela está de tal maneira estruturada que não permite possibilidades de saída, a não ser mancomunada com ela? O oprimido, também manipulado pela propaganda dos opressores, sente-se incapaz de superar esta situação limite.²⁸ Só uma consciência crítica consegue vislumbrar e criar formas que desembaracem o oprimido das amarras de uma ordem fortemente estruturada. O que fazer para chegar à consciência crítica?

4 — A MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A opressão na sociedade brasileira se evidencia pela proibição, imposta ao homem do povo, de participar no desenvolvimento econômico, político e cultural. Pode o homem brasileiro se libertar dessa situação? Com a própria consciência? A passagem da consciência transitiva ingênua para a transitiva crítica não se faz naturalmente. Só uma educação²⁹ que amplie a capacidade de captar os desafios da época possibilita a criticidade. O serviço da educação envolve o auxílio que ela presta ao homem na reflexão sobre sua vocação de sujeito.

A situação de opressão na sociedade brasileira tende a aumentar, por ação dos ocupantes do poder que procuram silenciar as massas

populares, travando-lhes o acesso à imersão da consciência. É próprio do opressor sectarizar-se em torno de seus interesses corporativos, gerando mais opressão.

Em momento como este, o papel introdutório da educação é preparar o homem, capaz de responsabilidade social para resistir ao pessimismo, ceticismo e pânico, pois existe uma estrutura que sugere a impossibilidade de se suplantar a situação criada. Desta forma, a preocupação primordial é subsidiar o homem brasileiro com meios, através dos quais ele possa acordar o sujeito latente em si.

As dificuldades para se levar a efeito o processo educativo estão na conformação do oprimido com a situação domesticadora: rigidez mental do homem massificado³⁰ que só acredita no que vê, ouve ou lê; a mistificação da necessidade da continuação do grupo dominante no poder; apresentação do mundo como algo já dado, pronto, estático, sequioso de ordem; o preconceito sustentado pelo opressor de que a sociedade é enferma.³¹

O segundo passo do processo educativo é levar o homem brasileiro à discussão de seus condicionamentos, da situação que o envolve, de como se inserir nela, conhecendo seus desafios. Por isso, a educação se define como problematização. Com esta se desmascara a realidade, ao estimular a reflexão, sempre amortecida pela propaganda opressora. A educação não oferece conteúdo algum e nem visa ao homem tornando-o objeto. Mas levanta questões, colocando-as à disposição do homem, aguçando sua capacidade de sujeito. Simplesmente faz o homem perceber como está sendo no mundo.

Em conseqüência, a educação incentiva a análise e a experiência do debate em grupo³² para revitalizar as idéias no conhecimento do mundo do educando³³. Desenvolve a "impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e de reivindicação."³⁴ Colabora, enfim, na organização reflexiva do pensamento de quem está envolvido por um mundo para ele e não dele, através de método ativo, dialógico e participante³⁵.

Como instrumento, a educação é processo de conscientização. Basta ser homem, analfabeto ou letrado, para ser capaz de captar os dados da realidade. Inicialmente, o homem, como consciência reflexiva³⁶, toma consciência de sua situação domesticada e massificada. Ao tomar consciência, dá sua explicação, que no primeiro momento é espontaneidade da consciência intransitiva: percepção que permite o conhecimento puro e simples. Há o predomínio da sensibilidade. Aí o homem é espectador, envolvido pelos fatos. Porém, por sua capacidade ontológica percebe as relações dialéticas e causas entre ele e o mundo. O aprofundamento da tomada de consciência faz-se conscientização que é a penetração cada vez mais aguda na essência do fenômeno, desvelando a realidade e a totalidade.

A conscientização: 1 – preserva no oprimido o caráter de sujeito, pois sua finalidade não é depositar nele a crença da liberdade, nem dar a “verdade” da situação; 2 – induz à práxis transformadora, pois quanto mais a consciência desvela a situação, aparecem desafios mais claros, cujo resultado é opção por uma ação. Caso não se passe à ação, há convivência com a situação, pois ninguém pode considerar-se ou decretar-se livre se as estruturas sociais continuam as mesmas lhe tolhendo a liberdade; 3 – exige, assim, compromisso histórico, inserção crítica na história, enquanto pede que os homens oprimidos em conjunto, todos sujeitos desumanizados, transformem o mundo material com o que têm; 4 – convida a uma posição utópica perante a opressão. Utopia é a denúncia da situação domesticadora e o anúncio de um projeto humanizador. São condições para a utopia o conhecimento crítico da realidade e o tempo para a transformação. A utopia se sustenta na esperança, que é a fé em algo diverso do que está acontecendo, fé em um mundo totalmente diferente, fé em um mundo renascido³⁷; 5 – propõe a ação cultural. A educação pode ser instrumento de domesticação ou libertação. Aquele transfere conteúdos de conhecimento. Nesta, educador e oprimidos, juntos se fazem sujeitos frente ao mundo. É o mundo que oferece conteúdos de reflexão. Não há oposição entre quem sabe e quem não sabe. Cada qual sabe a seu modo. A educação não visa a transformar o estado de opressão. Neste caso, o oprimido ficaria fora da ação educativa como sujeito. Imprescindível é a ação reflexiva conjunta e permanente, pois a realidade adquire dimensão múltipla e variada. Através da práxis, a utopia, como disposição da consciência, projeta a superação da situação-limite e pensa o futuro histórico. Constrói o “inédito viável”.³⁸

O instrumento para a conscientização é o diálogo, que, por isso, caracteriza-se como essência da problematização. De per si, o diálogo é transformação da realidade³⁹. Exige pensar crítico, busca comum de dois sujeitos, sem imposição, manipulação, conquista ou invasão cultural.⁴⁰ Pede humildade, confiança e comunhão com o outro. Para o educador⁴¹ popular, o diálogo não se baseia em programa definido,⁴² e sim na investigação⁴³: é preciso buscar no que percebe o oprimido⁴⁴ os elementos para o diálogo. As próprias contradições da situação concreta em que vivem os oprimidos são problemas que desafiam e exigem resposta a nível de ação e reflexão. Além disso, o diálogo deve proporcionar aos indivíduos dimensões da realidade cuja análise crítica lhes possibilite conhecer a interação das partes com a totalidade: os oprimidos são levados a perceber que a razão e a compreensão da realidade não estão fora da própria realidade.

5 – CONCLUSÃO: Antropologia para decisão

Porque a sua vocação ontológica é a de ser sujeito, o homem é “um ser de decisão”⁴⁵. Transparência essa marcante já no momento em que a consciência, dialeticamente, se detaca do mundo e se une a ele. Tal percepção leva o homem a uma postura diante do mundo: o homem escolhe ser sujeito. No desdobramento homem-mundo, a consciência mesma esclarece a tomada de posição como sujeito por perceber que o mundo condiciona o homem e pode fazê-lo perder a condição de sujeito. Porém, tal condição nunca será perdida se o homem responder aos desafios através de uma prática transformadora. Então continua como sujeito. Se o homem deixa de ser sujeito, não decide. Algo decide por ele. Desta forma, o homem torna-se objeto, identificando-se com o mundo animal ou vegetativo.

A situação de desumanização envolve o homem brasileiro. E por que não, todo homem? Atinge o oprimido, porque marginalizado, hóspede do opressor, atraído por ele, com medo da liberdade. Determina a atividade do opressor, porque, este, proibindo que os outros o sejam, deixam de ser, firmando-se não em si como sujeito que enfrenta o mundo, mas na posse do oprimido. Discrimina o educador popular, que, entre opressor e oprimido, sente-se incompreendido em seu projeto inédito.

Na situação limite, em que se acumulam os obstáculos para a transformação, pode o oprimido tornar-se sujeito do seu pensar e do seu agir? Ou seja, pode o oprimido decidir?

Ora, o existir no mundo é ser com os outros homens. O mundo, como horizonte de percepção evidencia que o homem não se movimenta sozinho. Na relação com o mundo e com os outros homens, o homem se percebe sendo, descobre e revisiona suas perspectivas. A relação com os outros homens se mediatiza pela comunicação. A teoria freireana é um processo de interação entre a subjetividade (como sujeito, o homem), a intersubjetividade (o homem, ser com os outros homens) e a objetividade (o desvelamento do mundo). Em base a esta antropologia, a liberdade é preponderantemente atitude do homem como sujeito em virtude do sentido que empresta ao mundo, levando-se em consideração a presença de outros homens em sua órbita de relacionamento e os limites do tempo e espaço.

A decisão, pois, supõe tríplice aspecto: o homem como sujeito, a concretude em que o homem se movimenta, e o confronto dos homens entre si e com o mundo. Decide aquele que se conscientiza⁴⁶ da necessidade de ser sujeito de seu processo histórico, mesmo que continue esmagado pela situação opressora. Daí, tomar decisão é sempre se movimentar dentro de um mundo percebido, sabendo que ter consciência dos determinismos não basta. A avaliação do espaço e seus determinismos no mun-

do situa-se no plano da afirmação do homem e projeta-se para a ação transformadora que está no campo do realizável. Por isso, a decisão é a compreensão do que o homem pode ser diante do que é. Embora a convicção da decisão se tenha no presente, decidir-se pelo presente é tornar-se objeto.

Outro aspecto da conscientização é que ela se faz pelo diálogo. Por isso, homem algum, como ser inacabado, decide individualmente. Escolhe enquanto ser de relação com o mundo e com os outros homens. Não escolhe sozinho. Escolhe em comunhão com outros homens e condicionado pelo mundo.

Necessariamente a conscientização obriga a escolher? Pode, livremente, o oprimido deixar de ser sujeito? No momento em que pretende não ser sujeito, faz a escolha e a afirmação de ser sujeito⁴⁷. A decisão, pois, não decorre de critérios fixos⁴⁸ para se constituir como sujeito em determinada cultura ou situação específica, nem procede de múltiplas possibilidades, mas da convicção do desejo de o ser.

BIBLIOGRAFIA DE PAULO FREIRE EMPREGADA NO TRABALHO

ACL — **Ação cultural para a liberdade**, 4ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, 149 pp.

CO — **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. 95 pp.

EC — **Extensão ou comunicação?**, tradução de Rosica Darcy de Oliveira, 5ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, 93 pp.

EPL — **Educação como Prática da Liberdade**, 11ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, 150 pp.

PE — **A práxis educativa de Paulo Freire**, tradução de Mônica Mattar Oliveira, São Paulo, Edições Loyola, 1979, 148 pp.

O autor desta obra é Carlos Alberto Torres Nova. O livro é o primeiro volume da Coleção "Paulo Freire". Traz na segunda parte (pp. 85 — 148) textos selecionados de Paulo Freire, publicados em revistas especializadas, entre os anos de 1969 e 1972.

PO — **Pedagogia do Oprimido**. 8ª edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980, 218 pp.

NOTAS

- (1) EPL., p. 43. — As abreviaturas das obras sobre Paulo Freire remetem à bibliografia por extenso, p. 13.
- (2) EPL., cfr. pp. 41 — 43.
- (3) EPL., p. 88.
- (4) PIMENTA, Selma Garrido. **Orientação vocacional e decisão**; estudo crítico da situação no Brasil. São Paulo, Ed. Loyola, 1979. 133 pp. (Cfr. pp. 19 — 62.)
- (5) “Entendemos que para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida.” (EPL., p. 39)
- (6) EC., p. 74; PO., p. 106
- (7) “Este ser que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser ‘para si’, não poderia ser, se não estivesse sendo no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria se este ser não **estivesse**.” (grifo do autor) (PO., p. 108.)
- (8) “Não há eu que se constitua sem um **não-eu**. Por sua vez, o **não-eu** constituinte do eu se constitui na constituição do **eu constituído**. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se **intenciona**.” (grifos do autor) (PO., p. 81)
- (9) “O homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas **com** o mundo. Estar **com** o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.” (grifos do autor) (EPL., p. 39.)
- (10) “Admirar e objetivar um ‘não — eu’. (...) Implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo.” (ACL., p. 53.)
- (11) “Nunca será demasiado falar em torno dos homens como os únicos seres entre os inconclusos, capazes de ter não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de se separar de sua atividade.” (PO., p. 104.)
- (12) PO., p. 30.
- (13) “Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. Atuando, transforma; transformando cria uma realidade, que por sua vez, ‘envolvendo-o’, condiciona sua forma de atuar”. (EC., p. 28.)
- (14) “Ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte uma delas, se ressentem imediatamente a outra.” (PO., p. 91)
- “Esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, bla-bla-blá. (...) Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em **ativismo** (grifo do autor)”. (PO., p. 92.)
- (15) “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para **pronunciá-lo** (grifo do autor), não se esgotando, portanto, na relação eu — tu.” (PO. p. 93.)
- (16) “Toda antropologia exige uma política, porque não é neutra e porque significa uma opção que se quer realizar, por sua vez a despeito ou de encontro a outras opções científicas que transmitem outras visões de mundo.” (Citação em CO., p. 78.)
- (17) EPL., p. 46 e seguintes.
- (18) “Toda prescrição é a imposição de opção de uma consciência a outra. Daí o sentido alienador das prescrições.” (PO., p. 34.)
- (19) “O sectário nada cria. Não respeita a opção dos outros. A todos pretende impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. (...) Põe-se diante da história como seu único fazedor.” (EPL., p. 51.)
- (20) “Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua ‘generosidade’ continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A

'ordem' social injusta é a fonte geradora, permanente desta 'generosidade' que se nutre da morte, do desalento e da miséria." (PO., p. 31.)

(21) EPL., (cfr. p. 58 e seguintes).

(22) "A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem da visão que deles têm os opressores." (PO., p. 54.)

(23) "Submetida ao condicionamento de uma cultura do êxito e do sucesso pessoal, reconhecer-se numa situação objetiva desfavorável, para uma consciência alienada é frear a própria possibilidade de êxito." (PO., p. 184)

(24) "Ao fazermos esta afirmação, não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se saibam oprimidos." (PO., p. 33.)

(25) "Este fatalismo alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo." (PO., p. 52)

(26) "A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se." (PO., p. 36.)

(27) "A realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências." (PO., p. 40.)

(28) "A consciência oprimida se analisa e descobre em si a incapacidade essencial de superar a situação-limite e se torna incapaz." (PE., p. 101.)

(29) EPL., cfr. pp. 85 — 99.

(30) "Na verdade, o que pretendem os opressores 'é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime,' e isto para quê, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine." (PO., p. 69.)

(31) "Como marginalizados, 'seres fora de' ou 'à margem de', a solução para eles, estaria em que fossem 'integrados', 'incorporados' à sociedade sadia de onde um dia 'partiram', renunciando, como trãnsfugas, a uma vida feliz..." (PO., p. 69.)

(32) O círculo de cultura que substituí a o conceito de escola na primeira tentativa de alfabetização em "Projeto de Educação de Adultos", baseava-se em debates em grupos, cujo conteúdo era fornecido pelos próprios grupos. (Cfr. EPL., p. 103.)

(33) Na experiência de Paulo Freire, a primeira fase do método implica o "levantamento do universo vocabular dos grupos com que se trabalhará." (Cfr. EPL., p. 112.)

(34) EPL., p. 104.

(35) EPL., Cfr. p. 107.

(36) Sendo consciência de, a consciência humana é reflexiva (no animal é reflexa, pois espelha simplesmente o mundo exterior), capaz de se voltar sobre si mesma e de saber que percebe. O homem não só conhece mas também sabe que conhece, reconhece o conhecimento existente e conhece também o não conhecido. Além disso, reconhece que o conhecimento atual supera o conhecimento anterior e poderá ser superado por um futuro, num processo permanente e dialético. (Cfr. PE., p. 112.)

(37) "A conscientização implica também um momento perturbador, tremendamente perturbador (...), momento em que o ser começa a renascer (grifo do autor). Porque a conscientização exige morrer para nascer de novo." (PE., p. 103.)

(38) PO., p. 129.

(39) O diálogo supõe a palavra, que é práxis. (Cfr. PO., p. 91.)

(40) "A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão." (PO., p. 178.)

(41) Geralmente é pessoa que de uma forma ou de outra, provém de camadas sociais dos dominadores. Num ato de solidariedade adere aos oprimidos e mantém com eles um compromisso. Só é educador quem está despojado do opressor, sem medo da liberdade. (Cfr. PO., p. 185.)

(42) "Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de 'bom homem' se esquece da situação concreta, existencial, presente dos homens mesmos." (PO. p. 99.)

(43) A investigação proporciona "a tomada de consciência dos indivíduos em torno de temas geradores". Estes são o conjunto de "idéias, concepções, esperança, dúvidas, valores, desafios" que "constituem os problemas da época". Este é o material básico para a conscientização. (Cfr. PO., pp. 103 e 104.)

(44) "O conteúdo programático da educação é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada." (PO., p. 98.)

(45) EC., p. 40.

(46) Como a conscientização se dá em consequência da educação, o processo decisivo permanece uma solução de elite, pois o homem comum, do povo, não se pode beneficiar do conhecimento de uma filosofia antropológica. O que impede o homem oprimido de decidir não é a obstrução dos canais de decisão, mas o desvelamento de si como sujeito. Por que o povo "enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora" (PO., p. 217), nosso autor insiste incansavelmente na eficácia da ação educativa.

(47) Fixar o homem como sujeito é uma escolha de Paulo Freire. Em "Educação como Prática da Liberdade", à página 35, ao esclarecer o empenho educativo e a tentativa de resposta aos desafios da sociedade brasileira em transição, ele se expressa: "Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria necessariamente uma **opção**; **opção** por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma 'elite' superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado, e sem consciência de sua minimização, era mais 'coisa' que homem mesmo, ou **opção** pelo Amanhã. Por uma nova sociedade que sendo **sujeito** de si mesma, tivesse no **homem** e no **povo**, **sujeitos** de sua História." (grifos todos nossos)

(48) Fixados por quem? Só por homens em comunhão (sujeitos) mediatizados pelo mundo.

SOBRE O CONCEITO DE IDEOLOGIA EM ALTHUSSER

José Dias Sobrinho

Universidade Estadual de Campinas

Os trabalhos de Louis Althusser têm sido, ao mesmo tempo, os mais controversos e estão dentre os que mais têm contribuído para o avanço da discussão do marxismo nos dois últimos decênios. Se tantas críticas há, é que eles tocam um ponto vital do marxismo: o problema da luta de classes. E se as críticas provêm sobretudo de outros marxistas — sem contar a própria autocrítica de Althusser — é porque proliferam várias posições na teoria e, então necessariamente, no domínio político marxistas. Evidentemente, não se há de esperar que o marxismo seja de uma vez fixado e uno.

Como filosofia (ou teoria) da prática revolucionária, coloca-se o marxismo no ponto de vista de uma classe, o proletariado, contra o pensamento e todas as formas de dominação burgueses. Por sua necessária relação com a realidade, esta em movimento e sempre se ajustando, o marxismo está constantemente em crise, devendo reexaminar suas posições e formas de atuação, atualizar a análise do mundo, o qual não cessa de modificar-se. Por ser um instrumento de luta (contra a dominação burguesa), não é estranhável que, nas tentativas de auto-ajustamento às novas e às diferentes realidades históricas, possa ter brotado diferenças no interior de seu domínio. Daí que a luta não é só frontal à burguesia, com tudo de que se serve para preservar a divisão em classes e assegurar, a dominação, mas também uma luta ou, no mínimo, uma rigorosa vigilância, em face de possíveis desvios teórico-práticos no interior de seu próprio movimento. Dupla exigência, considerando-se que o marxismo não é um já-dado, mas deve estar sempre em construção.

CAMPO IDEOLÓGICO EM QUE EMERGE ALTHUSSER

O quadro de dispersão anteriormente mencionado deve ser levado em conta para compreendermos a emergência do pensamento de Althusser. Antes, durante cerca de 40 anos, Stalin colocara a teoria marxista numa camisa-de-força (dogmatismo, economismo, culto da personalidade, "socialismo num só país", aliança com frações liberais, burocratismo...). Althusser surge em pleno momento de desestalinização, de descontaminação do estalinismo: Mas, há outro dado muito importante relativo a sua realidade nacional: aquilo que ele chama de "miséria francesa", ou seja, "a ausência tenaz e profunda de uma real cultura teórica na história do pensamento operário francês"¹. Com isso, todos concordam. Com efeito, considera-se que, desde o seu início, o movimento operário

francês tenha sido marcado por um economismo mecanicista (Lafargue, Guesde) e pelas repercussões do anarquismo proudhoniano (pequeno-burguês). Magras reservas teóricas, pobreza prática.

A desestalinização (traduzida pelo cisma comunista entre China Popular e URSS) teve como versão francesa o surgimento de duas alas. Uma delas, vista como uma espécie de "comunismo de direita", humanista, pequeno-burguesa, está ligada aos grandes temas da social-democracia Internacional, tais como o "marxismo com rosto humano", o diálogo com os cristãos, o respeito à personalidade humana, autogestão, convivência pacífica etc. É a ala de Aragon e Garaudy, entre outros.

O outro grupo, liderado por Althusser, se propõe a linha da ortodoxia marxista. Importantes teóricos compõem o grupo: Balibar, Poulantzas, Establet, Macherey, Badiou, Godelier e, até certa altura, Rancière.

Neste trabalho, veremos este fervor de Althusser pelo restabelecimento da ortodoxia marxista, ou o que ele considera como tal, em seus primeiros artigos, reunidos em "Pour Marx" (a 1ª edição é de 1965). Este é um primeiro momento, que podemos designar de teorista. Mais adiante, veremos sua evolução para um momento que pode ser considerado, apesar de possíveis ambigüidades, de politização. Este maior envolvimento com o nível político será aqui visto em seu ensaio sobre "Os Aparelhos Ideológicos de Estado". Não nos será possível abordar aqui os "Elementos de Autocrítica", nem "Resposta a John Lewis" que possivelmente tragam novidades em relação aos momentos anteriores.

TEORICISMO: "A FAVOR DE MARX".

Para Althusser, a ruptura com o estalinismo foi vivida como uma "libertação", reação ideológica que, com base no jovem Marx (ideológico), fez ressurgir, apoiados por palavras de ordem emanadas da URSS, os velhos termos do humanismo ("tudo pelo Homem", "transição pacífica para o socialismo", "democracia autêntica", "humanismo socialista" etc.). Em "A Favor de Marx", em duas frentes, ele tenta "traçar uma linha de demarcação (a expressão é de Lênin) entre a teoria marxista e todas as formas de subjetivismo filosófico e político em que ela se comprometera ou que a ameçam: voluntarismo, empirismo, pragmatismo, historicismo etc."; numa outra intervenção, ele se propõe "traçar uma linha de demarcação entre os verdadeiros fundamentos teóricos da ciência marxista da História e da Filosofia marxista, de uma parte, e das noções idealistas pré-marxistas, sobre as quais repousam as interpretações atuais do marxismo como 'filosofia do homem' ou como 'humanismo', de outra parte"².

Trata-se, pois, de um ataque à antropologia humanista, emergência de coloração ideológica (no caso, não científica) no marxismo.

O lugar de incidência do projeto althusseriano é, então, o domínio epistemológico. Intervém no espaço comum da **ideologia** (que está em relação com a prática e a sociedade) e do **científico** (cuja relação é com o conhecimento).

A expressão “cesura epistemológica”, cunhada por Bachelard, é utilizada por Althusser para marcar “a mutação de uma problemática pré-científica em uma problemática científica”. Esta cesura teria ocorrido em Marx, por volta de 1845, dividindo seu pensamento em dois períodos essenciais: o “ideológico” e o “científico”³

O corte epistemológico tratado por Althusser opera como uma tentativa de restabelecimento da verdadeira ciência marxista, livre das escórias ideológicas. Restituir a cientificidade ao materialismo histórico, depurando-o das falsas noções (neste momento Althusser ainda entende a ideologia como falsa noção, enquanto oposta à ciência). Livrar o verdadeiro Marx (que opera com a ciência), do jovem Marx, ideológico, assim combatendo, através da filosofia, a antropologia humanista de certo Marx e de certos marxistas. Daí se colocar contra a corrente do chamado “fator subjetivo” (a expressão é de E. Mandel): o jovem Lukács de “História e Consciência de Classe”, Korsch, certo Gramsci, Rosa de Luxemburgo, Trotsky, mais recentemente Marcuse e o lukacsiano Goldmann.

Althusser considera o Marx do primeiro período contaminado pela ideologia. Justifica que a “problemática” (ou unidade específica de uma formação teórica) deve ser vista no “campo ideológico” em que emerge e se desenvolve um pensamento. No caso de Marx, o campo ideológico é o “mundo da ideologia alemã de então, **sem nenhuma comparação possível, o mais esmagado dos mundos ao peso da ideologia... o mundo mais mistificado, mais alienado que então existia** na Europa das ideologias. Nesse mundo foi que nasceu Marx, e foi nele que começou a pensar. **A contingência do começo de Marx é essa enorme camada ideológica** sob a qual nasceu, **essa camada esmagante**, de que soube livrar-se”⁴.

Um problema se levanta, concernente à “inversão”. Ao contrário do que se diz, para Althusser “o jovem Marx **jamais foi hegeliano**”. Essa tese do hegelianismo do jovem Marx é um “mito”. A herança seria, antes, de uma problemática kantiano-fichtiana e, depois, feuerbachiana. Ora, a linguagem de Althusser perde a precisão, quando ele diz que “Marx não parou de **se distanciar dele**”, Hegel⁵. Não entendemos como Marx poderia afastar-se, aos poucos, de um ponto de referência que não lhe teria existido.

Este problema poderia ser minimizado, fosse ele um problema isolado na "problemática" althusseriana. Sendo o que em primeiro lugar lhe interessa a "elaboração teórica da filosofia marxista", "ver claro", ou seja, "distinguir a ciência da ideologia", desprender o marxismo das "falsas evidências dos conceitos ideológicos da Juventude"⁶, não pode residir ambigüidade nesse "corte", porque aí está em questão o sentido da dialética materialista.

Justamente porque se limita, inicialmente, ao domínio epistemológico é que tem necessidade de examinar o estatuto da ciência, da filosofia e da ideologia. Antes de um exame da definição propriamente dita de ideologia, vimos mostrando que, para Althusser, ela é o Outro da ciência. Sendo, também, o prévio ou pré-história da ciência, condição de possibilidade da emergência desta, a ideologia justifica a necessidade da existência da filosofia, pois é esta que deve operar a distinção entre o falso e o verdadeiro. A filosofia se define, pois, numa dupla relação; às ciências e às ideologias. Sem poder assumir o lugar das ciências (suas questões não são os problemas científicos) a filosofia deve extirpar as ciências de possíveis contaminações ideológicas. E o mesmo fazer em relação a si própria, isto é, extirpar infiltrações ideológicas na filosofia, constituindo-se portanto como verdadeira filosofia anti-ideológica, o que é igual a filosofia marxista.

Vejamos onde nos levou Althusser. A ciência depende da ideologia, da qual nasce e com a qual rompe. Depende também da filosofia, que é quem lhe confere o estatuto de cientificidade, ao expulsar os falsos conceitos. A filosofia, porque opera na demarcação entre o ideológico e o científico, depende dessa relação de oposição, para existir, ao mesmo tempo que situa como oposição essa mesma relação, tendo ainda que se colocar a si mesma como objeto para se constituir como disciplina autônoma, livre das manchas ideológicas e das tentações de enunciar conceitos científicos. A filosofia existe, pois, em sua prática, para a qual deve voltar-se a fim de estabelecer o estatuto teórico. Prática e teoria marxistas são vistas como categorias distintas, a teoria devendo tornar manifesto o que, em certo sentido, já existe, mas de modo latente. Em outras palavras, na distinção de Althusser, o materialismo dialético (filosofia) encontra-se latente no materialismo histórico (ciência da história). Essa filosofia latente deve-se explicitar.

A autonomia do teórico está garantida, ao menos relativamente, quando, denegando a metáfora da "inversão" (a dialética marxista como inversa à dialética hegeliana), Althusser propõe o conceito de sobre-determinação. "Enquanto para Hegel a contradição é simples, ela é, para Marx, segundo a interpretação de Althusser, sempre sobre-determinada. Não se trataria, então, de uma "inversão", mas de uma "supressão" da problemática hegeliana, por uma problemática nova, a de Marx. A dialética marxista seria, assim, **totalmente nova**. Por "sobre-determinação" Althusser

entende que a contradição é complexa e desigual; é preciso distinguir o termo determinante, do dominante; a contradição principal, das secundárias; que existe mútua determinação das estruturas, os efeitos existindo nas causas (causalidade estrutural). Assim, uma formação social é um todo complexo estruturado com dominante. Entre a base econômica e a superestrutura (política e ideológica) não existe um princípio de contradição simples, mas uma articulação complexa e desigual, onde uma estrutura condiciona a outra. "Seja o exemplo desse todo complexo estruturado que é a sociedade. As "relações de produção" não são, aí, o puro fenômeno das forças de produção: são, também, a condição de existência dessas forças; a superestrutura não é o puro-fenômeno da estrutura, é também a sua condição de existência. Isso decorre do próprio princípio anteriormente enunciado por Marx: que não existe uma produção sem sociedade, isto é, sem relações sociais..."⁷

Com isso, Althusser ultrapassa o perigo do determinismo econômico e garante a existência real, em grande parte específica e autônoma, irredutível pois a um puro **fenômeno** das formas da superestrutura..."⁸. Autonomia relativa, portanto, da teoria (ciência, filosofia e também ideologia). Recusado o determinismo econômico, o risco que Althusser corre é de conceder excessiva autonomia à teoria; libertada da prática econômica, pode tornar-se auto-suficiente, juíza de si mesma.

Diffícil perceber como a teoria marxista desenvolvida por Althusser poderia ser ao mesmo tempo uma prática revolucionária. Ao contrário, teoria e prática, teoria marxista e política, marxismo e comunismo parecem ser termos que se podem afastar, se bem o vemos: "mesmo a nossa própria experiência pode lembrar que se pode ser 'comunista' sem ser 'marxista'. Requer-se essa distinção para se evitar cair na tentação política de confundir, então, as tomadas de posição teóricas de Marx por suas tomadas de posição políticas e de legitimar as primeiras pelas segundas"⁹.

Desvio teoricamente que consiste em menosprezar a prática marxista em favor da tarefa de "dar um pouco de existência e de consistência teórica à filosofia marxista"¹⁰. Trata-se, como dissemos, de um empreendimento gnosiológico, no caso a tentativa de estabelecer cientificamente o marxismo e suas possibilidades de conhecimento. E a ausência ou ao menos a fragilidade da Prática faz com que a teoria, vazia de conteúdo objetivo, se torne abstrata. Sem dúvida, tem razão Althusser em atribuir importância à teoria. Ele sabe, com Lênin, que "sem teoria, não existe ação revolucionária", condenando, assim, o risco de espontaneísmo da classe operária, alertando para os perigos do oportunismo. Daí a esvaziar a teoria de toda análise concreta, de retirar do pensamento o real, de afastá-la do político, vai uma distância muito grande.

Com efeito, parece-nos que isso acontece em Althusser dos primeiros escritos, mesmo que mencione as categorias essenciais do marxismo, por exemplo: a luta de classes como motor da história. Acontece que a história em Althusser é prisioneira da teoria. Para ele, a história não tem sujeito, o proletariado não existe como sujeito se constituindo como tal no processo da luta de classes, as classes são substituídas por expressões metafóricas: estruturas, níveis, instâncias, estratos, níveis... As contradições de classes, as lutas de classes cedem seu lugar às articulações complexas e desiguais das estruturas. Desaparecem os indivíduos concretos, emergem relações. "Os verdadeiros 'sujeitos' (no sentido de sujeitos constituintes) não são (pois), contrariamente a todas as aparências, as 'evidências' do dado da antropologia ingênua, os 'indivíduos concretos', os 'homens reais', mas a definição e a distribuição desses lugares e funções (Althusser se refere aos lugares e funções ocupados e assumidos pelos agentes, sob determinação da estrutura das relações de produção — J. D. S.). Os verdadeiros 'sujeitos' são então esses definidores e esses distribuidores: as relações de produção (e as relações sociais, políticas e ideológicas). Mas como esses são 'relações', não poderíamos pensá-los sob a categoria do sujeito"¹¹.

Tal linguagem se aproxima muito mais do estruturalismo que da dialética. Não se trata de iniciativas humanas, de oposição de contrários, mas de articulações estruturais, de composição a nível de instâncias, onde seria impossível a filosofia da práxis "vivificar uma organização prática da sociedade, para tornar-se uma civilização total e integral"¹², organização que conscientemente visasse a modificar o funcionamento dessa engrenagem social. Efetivamente, a sociedade é para Althusser "um sistema objetivo regulado, em suas mais concretas determinações, pelas leis de sua montagem e de sua maquinaria" ... um "teatro que é a um tempo a sua própria cena, seu próprio texto, seus próprios atores, teatro cujos espectadores só podem ser espectadores porque logo de início são atores forçados, (...) tomados em papéis de que não podem ser autores, pois que é por essência um teatro sem ator"¹³.

Difícil aí entender como o proletariado (pois que o sujeito da história é sobretudo coletivo) pode opor a seu estatuto de objeto de exploração o estatuto de sujeito que age para transformar o mundo, uma vez que, para Althusser, o sujeito são as relações, isto é, as estruturas, cuja existência consiste em seus efeitos¹⁴.

A história, aí, é desbancada pelo sistema, que passa a ser o determinante de toda transformação. Para se conhecer o sistema, são necessárias análises detalhadas de cada estrutura regional, isoladamente, internamente. O sistema resta, assim, paralisado.

Ao determinismo econômico e ao historicismo, Althusser prefere o estruturalismo, ainda que o negue explicitamente, de um só golpe criticando tais "desvios". Num texto de 1967 ("A filosofia como arma da

revolução" — entrevista concedida a M. A. Macciochi), entende como uma das tarefas capitais para o movimento comunista na teoria: "lutar contra a concepção do mundo burguês e pequeno-burguês, que ameaça sempre a teoria marxista, e a penetra hoje profundamente. Forma geral desta concepção do mundo: o **Economismo** (hoje "tecnocratismo ") e seu "complemento espiritual" o **Idealismo Moral** (hoje "Humanismo"). Economismo e Idealismo Moral formam a dupla fundamental da concepção do mundo burguês desde as origens da burguesia. Forma filosófica atual desta concepção do mundo: o neopositivismo e seu "complemento espiritual", o subjetivismo fenomenológico existencialista. Variante própria às Ciências Humanas: a ideologia dita "estruturalista"¹⁵.

Podemos agora dizer que, no domínio da teoria, interpretando Althusser o elemento "ideologia" incomoda os elementos "filosofia" e "ciência", ao mesmo tempo que o primeiro termo é condição de possibilidade dos dois outros. Usando uma linguagem althusseriana: a ideologia é a Generalidade I, que deve ser transformada em Generalidade III (ciência), pela intervenção da Generalidade II (filosofia). Só que, Marx já o sabia, uma ideologia não pode ser dissipada pelo seu conhecimento¹⁶. Ela é necessária, sob condições, pois só em relação a uma forma ideológica existente é que a filosofia (marxismo) pode propor uma política. A condição prévia de uma política ajustada é o conhecimento da ideologia.

Dentre os primeiros textos de Althusser, é o ensaio "Marxismo e Humanismo" (1963), que empreende, de modo mais elaborado, embora reconhecidamente esquemático, uma definição da ideologia. "Uma ideologia é um sistema (possuindo a sua lógica e o seu rigor próprios) de representações (imagens, mitos, idéias ou conceitos segundo o caso) dotado de uma existência e de um papel históricos no seio de uma dada sociedade. Sem entrar nos problemas das relações de uma ciência com o seu passado (ideológico) diremos que a ideologia como sistema de representações se distingue da ciência nisto em que a sua função prático-social tem proeminência sobre a função teórica (ou função de conhecimento)" ¹⁷.

É um sistema de representações, de diversos níveis, não um sistema conceitual. Ao contrário de uma aberração ou excrescência, algo indesejável que deve ser extirpado, a ideologia é necessária, necessariamente existente no tecido de toda e qualquer formação social, fazendo parte organicamente das sociedades (enquanto uma instância da superestrutura), tão indispensável à vida social quanto a respiração. Não há, pois, possibilidade de uma sociedade sem ideologia. Ao contrário de Marx, que propunha a erradicação das representações (no caso, mais propriamente a filosofia/ideologia alemã), Althusser entende que a ideologia é trans-histórica. No mais, as concepções de ideologia na "Ideologia Alemã" e em "A Favor de Marx" apresentam o grande ponto em comum que

consiste em se situarem no domínio do imaginário. Mas, o texto de Althusser apresenta uma novidade em relação a Marx. Para aquele, a ideologia é uma relação imaginária, isto é, vivida, dos homens com o seu mundo. Mas é também uma relação real, sobredeterminada pela relação imaginária. Uma relação de segundo grau. Na ideologia, os homens, expressam, com efeito, não as suas relações nas condições de existência", como queria Marx, mas a "maneira como vivem a sua relação às suas condições de existência"¹⁸.

Ora, se a ideologia é eterna, eternizada também fica a filosofia, cuja função é combater as formas ideológicas. Além disso, se a ideologia é uma relação vivida sobredeterminando a relação real (inserção do homem no mundo) ela prioriza a ilusão em detrimento de um projeto ético-político impulsionado pelas próprias formas ideológicas. Temos um exemplo: A forma ideológica "Humanismo", enquanto maneira pela qual os homens vivem imaginariamente sua realidade, tem mais força enquanto ilusão que enquanto eficácia política, dada a opacidade que engendra ao real. Por isso, sendo a ideologia falsificação, Althusser lhe opõe a verdade científica. Pela razão esmaece o vigor político da ideologia. Outra é a posição de Gramsci. "Para a filosofia da **práxis**, diz ele, as ideologias não são de forma alguma arbitrárias; são fatos históricos reais, que precisam ser combatidos e denunciados em sua natureza de instrumentos de dominação, não por motivos éticos, mas por motivos de ordem política..."⁹ Aqui, o critério não é a ilusoriedade, mas a existência histórica, portanto, real e a seu modo, verídica de uma ideologia.

Com a categoria de necessidade ou de não-caducidade da ideologia, Althusser descarta as teorias do "fim das ideologias". No historicismo, a vitória final do proletariado, abolindo a divisão em classes, extingui-ria (juntamente com o proletariado) a ideologia². Ou, então — concepção marcusiana — a ideologia seria absorvida pelo real, uma vez atingido o mais alto desenvolvimento da sociedade industrial, pelo fato de esse desenvolvimento engendrar uma alienação total. Ou, ainda, certa concepção que nega a existência de uma ideologia no proletariado, alegando que este é **contra** a ideologia (redução da ideologia à ideologia dominante, estranhamente sem oposição referencial).

É preciso entender que a ideologia de uma classe serve também para constituí-la enquanto tal classe, e não outra. O caráter de instância da superestrutura é que para Althusser garante a existência da ideologia, mesmo numa sociedade sem classes, operando ativamente sobre a sociedade, transformando-a, adaptando-a às novas condições. Assim se expressa Althusser: "É na ideologia que a sociedade sem classes **vive** a inadequação-adequação da sua relação com o mundo, nela e por ela que transforma a "consciência" dos homens, isto é, a sua atitude e a sua conduta para pô-la no nível das suas tarefas e das suas condições de existência"²¹. A

diferença estaria em que, numa sociedade sem classes, seria a ideologia vivida em proveito de todos os homens; numa sociedade de classes, se regularia em proveito da classe dominante. Reconhecida, aí, a eficácia ético-política da ideologia.

A ideologia "é profundamente **inconsciente**, mesmo quando se apresenta (como na 'filosofia' pré-marxista) sob uma forma refletida"²². São representações, são estruturas que não passam pela consciência, antes, situam-se no domínio mais alargado do simbólico, do vivido humano, embora, restritivamente, a nível da superestrutura. As representações "são objetos culturais percebidos-aceitos-suportados, e que agem funcionalmente sobre os homens por um processo que lhes escapa"²³. Reaparece a oposição opacidade/transparência. Embora conectada com a instância política, esta se torna secundária em relação à teoria, a quem cabe em primazia a função de revelar as distorções, "ver claro" a inconsciência ideológica, mostrá-la como não-científica, necessariamente deformante e mistificante. Mas, quantos e quem são os que, numa formação social dada, têm mais fácil e amplo acesso à instância da teoria e podem desvendar a opacidade sobredeterminada pela ideologia (imaginário), mas determinada pela estrutura (real), e como essa possibilidade viria a ter uma eficácia mais política que teórica ?

Colocando a ideologia como representação necessariamente falseada, mistificação, que não fornece conhecimento (isto cabe à ciência), mas, ao contrário, mantém opaco o todo social aos agentes, que o vivem inconscientemente, a ideologia é posta como instrumento de dominação e exploração a justificar a divisão em classes. A ideologia assim vista é a ideologia dominante, pois inconcebível pensar numa ideologia de dominados que, através da ilusão e falseamento, se propusesse manter, contra eles mesmos, o sistema de dominação. A saída teórica é supor a arma contra a ideologia (dos dominadores), o outro da ideologia, isto é, a ciência ou discurso verdadeiro, do lado dos dominados, a estes pertencendo. Ressalta-se aí a ambigüidade: se a ideologia está presente em o todo social, constitutiva (com outras instâncias) deles, como se pode identificar só com a ideologia dos dominadores ? Deixaria de haver então uma ideologia dos dominados, passando a existir do lado destes só a não-ideologia, isto é, a ciência, e esta necessariamente revolucionária ?

POLITIZAÇÃO: "IDEOLOGIA E APARELHOS IDEOLÓGICOS DO ESTADO"

No ensaio *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, texto de 1969 com pos-scriptum de 1970, Althusser volta a formular a teoria da superestrutura e, de modo particular, da ideologia em geral. Já pelo título desse "estudo em curso" se pode perceber o indício de um possível des-

locamento de ênfase: talvez esta não seja mais na teoria possivelmente passe a ser na política. Trata-se agora de estudar não mais a oposição ideologia-ciência, onde este segundo termo teria que assumir, pela intervenção da filosofia, a função revolucionária, a política se realizando na teoria; trata-se agora de estudar a superestrutura: a sobre-determinação da instância política (Estado) e da instância ideológica (a ideologia se realizando nos A.I.E., sendo, portanto, política), num modo de produção capitalista. Esta restrição ao m.p.c. constitui, também, uma diferença com respeito a "A Favor de Marx"; com isso Althusser evita o problema da ideologia numa sociedade sem classes.

Antes de enfrentar o tratamento dado por Althusser à ideologia, pretendemos dar muito rapidamente uma visão das grandes linhas que organizam o ensaio sobre os A.I.E.

Para chegar a uma teoria da superestrutura, Althusser busca vê-la em suas conexões com a base econômica, a começar pelo tema da reprodução. Começa distinguindo a produção material da sociedade (quantitativa), da reprodução das condições de produção (qualitativa). Na produção material, distingue dois outros elementos: a reprodução dos meios de produção, e a reprodução da força de trabalho. Esta, que implica qualificação, "passa-se essencialmente fora da empresa"²⁴. Ela deve ser reproduzida diversamente, "segundo as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes 'postos' e 'empregos'", tendendo a ser assegurada "cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições"²⁵. A reprodução da força de trabalho não requer só **qualificação**, mas também **submissão** à ideologia dominante, para a harmoniosa preservação dos lugares sociais (exploradores, agentes de exploração, explorados etc.).

Aí se insinua uma realidade nova, com eficiência própria, agindo sobre o todo social, não localizada na produção, e sim, em instituições do Estado: é a ideologia. Uma dessas instituições (A.I.E.), a Escola, inculca massivamente a ideologia dominante, pelos "saberes práticos" que sejam ao mesmo tempo qualificação e submissão.

Voltemos a alguns pontos problemáticos, mais precisamente às distinções que Althusser fez entre a produção material e a produção das forças de trabalho e, por aí, entre a divisão técnica e a divisão social do trabalho. Tal separação (que não é de Marx, que considerava esses elementos como concomitantes, fazendo parte do mesmo processo) se baseia numa suposta dicotomia de funções: a divisão técnica atenderia às necessidades de produção num dado momento, enquanto a divisão social teria a função ideológica de assegurar a dominação e a divisão em classes. A dupla divisão do trabalho recobre a dualidade já conhecida: de um lado, as necessidades objetivas, a ciência; de outro, a hierarquização classista, a ideolo-

gia. Mas, não explica como pode haver uma função técnica desligada de sua função social. Assim, em nome de necessidades de produção, de exigências técnicas, pode-se insinuar a legitimação de interesses de classes.

Antes de tratar da questão da reprodução das relações de produção, Althusser considera necessário saber o que é uma sociedade. Considera a representação da estrutura social como edifício (base econômica sobre a qual se assentam os dois "andares" da superestrutura) demasiadamente descritiva. Essa tópica tem, entretanto, a vantagem de provocar as questões dos índices de eficácia das instâncias, de pensar a "autonomia relativa" da superestrutura em relação à infra-estrutura de pensar ao mesmo tempo a "ação em retorno". Althusser pensa evitar o caráter descritivo estudando a superestrutura não através da tópica, mas a partir da **reprodução**. Deste ponto de vista é que ele estuda o Estado e, depois, a Ideologia.

Althusser retoma a concepção marxista de Estado como aparelho repressivo e, logo depois na alçada do Jurídico: Governo, polícia, tribunais, prisões) e "aparelhos de Estado" (instituições: Escola, Família, Igreja, Sistema de Informação, aparelho sindical, aparelho cultural, e, aqui também, o jurídico). Enquanto o aparelho repressivo de Estado pertence ao domínio público, os A.I.E. são do domínio privado. Tudo isso é inspirado em Gramsci; o Estado não somente como aparelho repressivo, mas também como aparelho ideológico, como preservador da hegemonia burguesa (ideologia como "cimento"), a discriminação dos A.I.E. ou instituições da sociedade civil, a importância da instituição escolar.

Nenhum dos dois aparelhos é exclusivamente repressivo ou exclusivamente ideológico. "O Aparelho (repressivo de Estado funciona de maneira massivamente prevalente pela **repressão** (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia. (...) Os Aparelhos Ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente pela **ideologia**, embora funcionem secundariamente pela repressão..."²⁶. E o que dá unidade à pluralidade de instituições da Sociedade Civil (como quer Gramsci) ou de aparelhos ideológicos de Estado (como prefere Althusser) é a ideologia dominante. Volta aqui a idéia gramsciana da ideologia como "cimento", coesão. Conseqüência política: "o proletariado deve tomar o poder de Estado para destruir o aparelho de Estado burguês existente, e, numa primeira fase, substituí-lo por um aparelho de Estado completamente diferente, proletário, depois em fases posteriores, iniciar um processo radical, o da destruição do Estado"²⁷.

Riscos que essa teoria corre: Primeiro, o espontaneísmo. Se a dominação é assegurada pela ideologia e se esta se realiza nos A.I.E., como quer Althusser, há o risco de a luta de classes não passar pela produção, concentrando-se nos A.I.E. Em segundo lugar, um antigo problema (de "A Favor de Marx") pode-se repetir. Se alguns desses apare-

lhos, principalmente a Escola, transmitem certo saber ajustado aos interesses da classe dominante, seria o caso de inverter esse saber, numa certa etapa da luta, tornando-o ajustado ao proletariado. Isto é supor que a ciência possa ter por si mesma uma eficácia revolucionária. Pensar assim é não considerar as estruturas do ensino e as formas de apropriação dos conteúdos.

Mas, há, também, em terceiro lugar, a justificativa ultra-esquerdista da destruição dos aparelhos, a começar pela escola. Ora, a luta principal deve ser contra a exploração, contra a divisão em classes. Afinal, não são aparelhos que **criam** a divisão em classes. Tem esta sua origem na estrutura de produção.

Tendo esclarecido sua concepção de Estado, Althusser pode responder à questão: como é assegurada a reprodução das relações de produção? Diz ele: "é, em grande parte assegurada pela superestrutura, jurídico-política e ideológica"²⁸. O aparelho repressivo de Estado assegura "pela força (física ou não) as condições políticas da reprodução das relações de produção que são, em última análise, **relações de exploração**" (...) Os A.I.E. "são de fato os que asseguram, em grande parte, a própria reprodução das relações de produção, 'escudados' no aparelho repressivo de Estado"²⁹. A "harmonia" do conjunto é garantida pela ideologia.

De acordo com sua especificidade própria, cada um dos A.I.E. concorre, portanto, para "a reprodução das condições de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas"³⁰. E nas formações capitalistas maduras, o aparelho **dominante**, isto é, o que mais concorre para reproduzir essas relações de exploração, é, segundo Althusser, inspirado em Gramsci, o Aparelho Ideológico escolar. O que faz da escola o alvo número 1 da luta e posterior destruição.

Althusser justifica a tese da primazia da escola, com base na realidade francesa, onde a escola se encarrega de **todas** as crianças de **todas** as classes e, no mínimo até os 16 anos (os que saem são das classes inferiores), inculca a ideologia dominante, pura ou sob s forma de "saberes práticos". Essa ideologia forma os agentes conforme os papéis sociais que devem desempenhar, distribui-os em lugares conforme os interesses da classe dominante.

Já sabemos onde se localiza a ideologia e um pouco de suas funções. Precisamos saber, agora, o que é a ideologia, neste ensaio sobre os A.I.E. Althusser, em "A Favor de Marx", teceu formulações a respeito da ideologia a partir de certa ideologia: o humanismo. Aqui, propõe-se a esboçar uma teoria da ideologia em geral. Propõe duas teses.

"Tese I: A ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência"³¹.

“Tese II: A ideologia tem uma existência material”³².

A tese I, como se vê, retoma a definição proposta em “A Favor de Marx”. Difere, entretanto, o desenvolvimento desta tese. Althusser se pergunta por que precisam os homens desta transposição imaginária das suas condições reais de existência, para se representarem as suas condições de existência reais. Não é como no século XVIII culpa de padres e déspotas que transmitiam para fins de dominação, uma imagem do mundo falseada ao povo; não é a alienação, como pensava Marx. Essas duas interpretações pressupõem que o representado na relação seja o real. Para Althusser (reforçando formulação anterior) o que é representado na ideologia é a relação imaginária destes indivíduos com as relações reais em que vivem. E abandona a pergunta pela causa, substituindo-a por outra: por que essa relação é necessariamente imaginária e qual a natureza desse imaginário? Já vimos antes: para garantir a dominação de classes. Não se trata mais, como em “A Favor de Marx”, de falsidade, cujo antídoto seria a ciência. Agora, o sentido da ideologia é fundamentalmente político.

Esse imaginário-instrumento de dominação tem existência material. Existe num aparelho, e na sua prática ou suas práticas materiais, reguladas por rituais materiais, práticas essas que existem nos atos materiais de um sujeito agindo em consciência segundo a sua crença³³.

E acrescenta as teses seguintes: “1 — só existe prática através e sob uma ideologia; 2 — só existe ideologia através do sujeito e para o sujeito”.³⁴ Vejamos o sentido exato desta última tese. Seu desdobramento resulta no seguinte: o indivíduo é sempre interpelado enquanto sujeito (livre) para que aceite livremente a sua sujeição. “Só existem sujeitos para e pela sua submissão”.

A realidade presente nesta submissão é a realidade ideológica do mascaramento do real, “para que a reprodução das relações de produção seja, até nos processos de produção e de circulação, assegurada dia após dia na ‘consciência’, isto é, no comportamento dos indivíduos-sujeitos, que ocupam os postos que a divisão social-técnica do trabalho lhes atribui na produção, na exploração, na repressão, na ideologização, na prática científica etc.”³⁵.

No post-scriptum procura precisar alguns pontos. Com respeito à reprodução das relações de produção. Os A.I.E. contribuem, mas “é unicamente no seio dos próprios processos de produção e de circulação que esta reprodução é realizada”. Essas são relações de exploração, relações entre classes antagônicas. Por isso a reprodução dessas relações “realiza-se através de uma luta de classes que opõe a classe dominante à classe exploradora.

À idéia de que as ideologias se realizam (existência material) nos A.I.E., concorrendo para essa forma de luta de classe que é a reprodu-

ção das relações de produção (distribuição de lugares na hierarquização social, Althusser acrescenta que esses aparelhos só têm sentido quando vistos como aparelhos da luta de classes. Por isso, eles não realizam a ideologia em geral, nem é sem conflitos que realizam a ideologia dominante. São, então, o centro e o alvo de lutas de classe, embora estes os ultrapassem. Neles se realizam as ideologias, mas estas “não ‘nascem’ nos A. I. E., mas das classes sociais envolvidas na luta de classes: das suas condições de existência, das suas práticas, das suas experiências de luta etc”³⁶.

CONCLUSÕES

Já podemos avançar algumas conclusões. Vimos que a ideologia em “A Favor de Marx” se inseria na esfera do imaginário. Apresentava-se como ilusão, falsidade, que poderiam ser dissolvidas pela intervenção da filosofia que transformava essa matéria-prima em ciência. A solução era da ordem da teoria. A ênfase dada à teoria se entende pelo propósito de Althusser de condenar o historicismo, cuja relação com o presente histórico é de transparência, isto é, torna desnecessária a intervenção teórica. A transparência da realidade social, Althusser opõe a opacidade, em lugar do humanismo, propõe um anti-humanismo teórico como condição de possibilidade do conhecimento do mundo humano e de sua transformação³⁷.

No ensaio sobre os A. I. E., Althusser muda de trincheira. A luta, agora, é luta de classes. A ideologia continua como um imaginário, mas é imaginário como instrumento de dominação. Arma política, portanto. Em vez de ser relacionada, em termos de oposição, com a ciência, agora é com a instância jurídico-política que ela está conectada. A ideologia, materialmente existente em todos os aparelhos ou instituições da Sociedade Civil, consolidando com seu caráter de dominação a Sociedade Política, é fundamentalmente política e, portanto, real. Mas, Althusser não leva até as últimas conseqüências essa mudança de perspectiva, e acaba recuando para o campo do imaginário, do inconsciente, dos sonhos e se dissolve no trans-histórico. Reconstitui-se como ilusão e volta a ter, como pólo, a ciência. E o teorismo resta ameaçado, mas não ultrapassado. De volta, a velha oposição ideologia x ciência: “é a este conhecimento (científico) que é preciso chegar, se quisermos, embora falando na ideologia e do seio da ideologia, esboçar um discurso que tente romper com a ideologia para correr o risco de ser o começo de um discurso científico (sem sujeito) sobre a ideologia”³⁸.

Gostaríamos de mencionar dificuldade teórica em duas passagens do texto dos A.I.E. Trata-se, em ambos os casos, de uma circularidade. Uma diz que a categoria de sujeito é constitutiva da ideologia; mas a ideologia só existe pela constituição dos sujeitos concretos em sujeitos³⁹. Daí decorre a identificação da existência da ideologia com a constituição

dos sujeitos. A outra que queremos apontar é a seguinte: “a ideologia existe sempre num aparelho, e na prática ou sua prática”⁴⁰. Então a ideologia é conceituada em relação aos A.I.E. Mas, por outro lado, estes se definem pela ideologia, pois é esta que lhes dá consistência enquanto aparelhos ideológicos.

Faltam, ainda, algumas poucas palavras, aqui muito esquematicamente sobre o A.I.E. — Escola. Primeiramente, algumas reservas. Althusser diz que a Escola é o A.I.E. número 1 nas sociedades **capitalistas maduras**. Isto nos desautoriza a entendê-la como a principal instituição a serviço da ideologia dominante **em toda e qualquer sociedade**. Só análises muito concretas poderiam autorizar atribuir primazia ou não ao aparelho escolar brasileiro. Entre outras coisas, teríamos que verificar como funciona ideologicamente a ideologia na escola brasileira, tudo isso bem relacionado com o tipo de sociedade que somos nós. De início, teríamos muitos problemas em considerar toda a sociedade brasileira como capitalismo maduro. Isto porque um MP não é puro; não somos em bloco um mp capitalista. Basta pensar na agricultura, por exemplo, para verificar a persistência de aspectos de modos de produção anteriores. Como estas idéias são apenas e muito indicativas, vamos adiante.

Embora nos falte a necessária análise concreta, não podemos identificar a escola francesa com a brasileira. Lá a sujeição à ideologia na escola é francamente mais massiva que aqui. Lá, **todas** (melhor seria dizer **quase todas**) as crianças, obrigatoriamente até os 16 anos, durante o dia todo, passam pela escola. (Althusser não leva em conta a possível não-escolaridade de alguns, e a evasão escolar. Sem dúvida, os números seriam bem menores que os nossos). Aqui, nem todas as crianças entram na escola e, como se sabe, a evasão é muito grande, sobretudo nos primeiros anos. A obrigatoriedade escolar ainda é irreal. Depois, o tempo de escola, por dia, é reduzida à metade. Mas há, ainda outra diferença. Na França, mesmo levando em conta a célebre divisão apontada por Baudelot e Establet em “L’École capitaliste en France” e, por este último, em “L’École primaire se divise” (maspero), não são tão grandes as diferenças entre escola de Paris e escolas das diversas regiões do interior, quanto as evidentes diferenças entre escolas das diversas regiões brasileiras (Sul e Norte, por exemplo, para simplificar).

Precisamos também considerar, também com apoio em análises concretas, o funcionamento dos outros aparelhos e sua inserção no todo social. À falta de análises rigorosas, também temos de pedir um “preconceito favorável” à idéia de que o duo Religião — Família, prevalente em modo de produção anteriores, são ainda muito fortes no Brasil, talvez mesmo porque nossa sociedade é mais atrasada (desigualmente) que a francesa e outras tidas como “maduras”. Também não é igual o funcionamento do aparelho de informação. Primeiramente, devido a razões eco-

nômicas, estas influenciando em todas as condições culturais, podemos constatar a pouca penetração da chamada imprensa escrita no Brasil (à diferença da França). Por outro lado, o evidente vigor da televisão brasileira, em termos de penetração, audiência e tempo de funcionamento por dia (este tempo é muito mais reduzido na França, mesmo porque, durante o dia, e com relativamente forte participação das mulheres, lá mais do que aqui, as pessoas estão na produção ou na escola). Por ser muito complexo e por requerer largos espaços, deixamos de comentar o caráter de privado ou de público dos aparelhos. Limitamo-nos, aqui, a identificar a importância da análise, embora Althusser diga que isto é indiferente. Apenas a título indicativo e como hipótese inicial de eventuais trabalhos, sugerimos que os meios de comunicação de massa, no Brasil, têm importância nada desprezível, aparentemente bem maior que na França. Se não nos arriscamos a dizer que são o nº 1 (faltam-nos análises concretas), podemos, contudo, afirmar que, juntamente com o duo Religião — Família (aliás, o consumo da televisão se dá "em família") esses meios de comunicação reduzem consideravelmente o espaço da escola na orquestração inculcativa da ideologia.

Para terminar, algumas considerações sobre a escola em uma sociedade capitalista madura. As primeiras observações são positivas; elas endossam a tese da alta importância da escola na inculcação da ideologia dominante. A primeira restrição que fazemos é à tese de Althusser (também adotada por Poulantzas, Baudelot e Establet) de que são os A.I.E. que reproduzem os "lugares", e não a empresa. Esta não é, para ele, uma instituição ideológica, o que nos levaria a entender que a ideologia não se "realiza" na empresa, não ganha materialidade nela, não passa por ela. Parece-nos, portanto, que Althusser considera que os A.I.E., primazia dada à escola, são os responsáveis pela divisão social. Na realidade, a existência de lugares hierarquizados segundo os interesses da divisão capitalista do trabalho não se deve, enquanto existência, aos A.I.E. O que eles fazem é, sem dúvida, reforçar (segundo a especificidade de cada um) essa divisão já existente.

A outra observação, também esquemática, é quanto à luta de classes na escola. Referimo-nos mais precisamente à possibilidade de a escola subverter sua função de instrumento da ideologia dominante, assumindo os interesses dos dominados. Isto, na prática, encontra sérios problemas. Consideremos, primeiramente, do lado da ciência, de quem Althusser faz a apologia, apenas retomando o que antes já dissemos. Não existe uma "ciência burguesa" e "uma ciência proletária". Não há, portanto, como substituir uma pela outra. O que há são "saberes burgueses" e "saberes proletários", isto é, formas diferentes de apropriação de conhecimentos, o que tem muito a ver com as formas de produção. E, como se sabe, os meios de produção também de conhecimentos estão prevalentemente do

lado das classes dominantes. Não basta, portanto, inverter o discurso, na suposição de que a ciência seja por si mesma revolucionária e oposta à ideologia (no caso a dominante, que estaria passando um conjunto de informações ideológicas – falsas – como se fossem a ciência).

Na mesma medida, não basta pensar os alunos como necessariamente do lado da revolução. Pelo contrário até, como o confirmam pesquisas citadas por Mandel e Vogt⁴¹, na França e nos Estados Unidos, as contestações e oposições se dão muito mais em escolas de elites que nas populares, muito mais em cursos mais avançados que nos primeiros. Eis a razão, para G. Vincent, de não serem os escolares filhos de operários os detonadores da contestação: "...pode-se dizer que entre as crianças provenientes de meios culturalmente desfavorecidos, a escola é respeitada, porque ela é o único meio de ascensão social"⁴²

NOTAS:

- (1) A Favor de Marx, Zahar Editores, T Rio, 1979, p. 13. Doravante, FM.
- (2) FM, pp. 7 e 8
- (3) FM, pp. 23 e 24.
- (4) FM, p. 62. Sublinhado no texto
- (5) FM, p. 26.
- (6) FM, p. 29.
- (7) FM, p. 181.
- (8) FM, p. 99.
- (9) FM, p. 139.
- (10) FM, p. 21.
- (11) Lire "le Capital", Maspéro, Paris, 1975, tome II, p. 53 (a 1ª edição é de 1968). Doravante, LC.
- (12) Gramsci, Il Materialismo Storico, Roma, Editori Riuniti, 1973, p. 185 (MS).
- (13) LC, II, p. 71.
- (14) LC, II, pp. 64 e 65.
- (15) Positions, Ed. Sociales, Paris, 1976, pp. 42 e 42.
- (16) FM., p. 203.
- (17) FM., p. 204.
- (18) FM., p. 206.
- (19) MS., p. 10.
- (20) Cf., por exemplo, "História e Consciência de Classe", de Luckács.
- (21) FM., p. 208.
- (22) FM., p. 206.
- (23) FM., p. 206.
- (24) Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado, Editorial Presença, Portugal/Livraria Martins Fontes, Brasil, 1974, p. 18. Daqui por diante, A.I.E.
- (25) A.I.E., p. 20.
- (26) A.I.E., pp. 46/47.
- (27) A.I.E., p. 38.
- (28) A.I.E., p. 53.
- (29) A.I.E., p. 56.
- (30) A.I.E., p. 63.
- (31) A.I.E., p. 77.
- (32) A.I.E., p. 83.

- (33) A.I.E., p. 90.
- (34) A.I.E., p. 91.
- (35) A.I.E., p. 114.
- (36) A.I.E., post-scriptum, p. 115 a 120.
- (37) FM., p. 202.
- (38) A.I.E., p. 98.
- (39) A.I.E., p. 98.
- (40) A.I.E., p. 84.
- (41) Le Manifeste Éducatif (contestation et socialisme), P.B. Payot, Paris, 1973.
- (42) Citado por Mandel e Vogt, op. cit., p. 135.

RELIGIÃO E POSITIVISMO

João Ribeiro Júnior

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

“On ne peut pas toujours penser, mais on peut toujours aimer.”

Augusto Comte

Augusto Comte, julgando que a Humanidade não podia passar sem Religião, deu-lhe uma puramente natural, racional, científica e exclusivamente humana, que não admite mistérios, revelação, vontade sobrenatural, e que não aceita nenhuma crença cuja exatidão a sua razão não lhe tenha podido demonstrar.

Este trabalho, tentativa de compreensão da Religião da Humanidade, é um resumo de pesquisas que vimos realizando em torno do Positivismo.

1 – A ORIGEM

A Religião Positivista, também chamada Religião da Humanidade, nasceu a 16 de maio de 1845, na casa onde residia Clotilde de Vaux, à rua Pavée, nº 24, no Marais, em Paris.

Augusto Comte tinha publicado o sexto e último volume do **Curso de Filosofia Positiva** (1842), e já escrevera um **Tratado Elementar de Geometria Analítica** (1843), e depois um **Tratado Filosófico de Astro-nomia Popular** (1845), precedido do **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo** (1844), e meditava sobre uma “teoria positiva da unidade humana”, quando conheceu Clotilde de Vaux.

Comte estava separado da esposa Caroline Massin, depois de dezessete anos de íntimos sofrimentos, e suas relações eram limitadas ao pagamento de uma pensão. Aplicava, desta forma, em si próprio a regra que formulara: “O homem deve sustentar a mulher, a fim de que ela possa preencher convenientemente seu santo destino social.”¹

Vivendo recluso nos aposentos do nº 10 da Rua Monsieur-le-Prince, preocupado quase exclusivamente com o destino sócio-político de sua Filosofia, veio a conhecer, casualmente, a irmã de seu discípulo, Maximilien Marie: Clotilde.

Clotilde de Vaux contava 29 anos, e ele 46. Como ele, também ela fora casada, mas o marido a abandonara muito cedo.

E desse encontro casual nasceu uma paixão romântica, um amor profundo, com todos os sintomas de primeiro amor experimentado,

que produziu uma transformação na personalidade de Augusto Comte. Romanticamente, ele dirá mais tarde: "Este incomparável ano fez surgir em mim o único amor puro e profundo que o meu destino comportava. A excelência do ente adorado permite à minha maturidade, mais feliz que a minha mocidade, saborear em toda a sua plenitude, as mais delicadas emoções da humanidade."²

Comte se refere a esta experiência emotiva na **Quinta Santa Clotilde**, lida por ele, em 1849, à beira do túmulo de sua amada: "... o positivismo religioso começou realmente em nossa preciosa entrevista inicial de 16 de maio de 1845, quando o meu coração proclamou inopinadamente diante de tua família maravilhada, a sentença característica: não se pode pensar sempre, mas se pode amar sempre, que, completada, se tornou a divisa especial de nossa grande composição..."³

Este amor romântico, que se aproxima muito de pura amizade,⁴ durou um ano — "Ano sem Par" —, pois Clotilde, sua "angélica inspiração" que purificava e ampliava seu pensamento, faleceu a 5 de abril de 1846. Mas, longe de desvanecer esse sonho de enamorado, se reforça ainda mais, e Comte, todos os dias, até sua morte, ocorrida em 1857, irá consagrar-lhe um culto religioso.⁵

Clotilde de Vaux era para Augusto Comte não só "uma casta companheira imortal", mas também, "a mãe subjetiva" e "a filha objetiva que estava destinada a embelezar a existência temporária."⁶

Teria Comte se iludido sobre o papel real do sentimento no desenvolvimento de sua Filosofia ?

A inteligência é insuficiente para criar ou conservar o vínculo social necessário à organização da sociedade. "De forma geral — observa Boutroux — a inteligência não faz senão ordenar, sistematizar: ela não cria. Quem cria é o coração. O coração está, necessariamente, na origem desta suprema criação que é o organismo social. E o coração não se deve confundir com o instinto, com a natureza, com o fato puro e simples."⁷

De tais premissas psicológicas, Comte irá deduzir o dogma fundamental, a um tempo filosófico e político, da preponderância do coração sobre o espírito, para criar uma religião que não será simples abstração, mas um desenvolvimento efetivo do altruísmo e do amor, "único princípio universal."

No último volume do **Curso de Filosofia Positiva**, dizia Comte, antes de ter conhecido Clotilde: "a evolução fundamental do método positivo permanece pois, necessariamente, incompleta até que se estenda suficientemente o único estudo verdadeiramente final, o estudo da humanidade, em relação ao qual todos os outros, mesmo o do homem propriamente dito, não podem constituir senão indispensáveis preâmbulos, e que

é espontaneamente destinado a exercer sobre eles uma universal preponderância normal, não só lógica, mas também científica.”⁸

Agora, cativado pelos sentimentos de sua santa inspiradora, diz na “Dedicatória” de seu **Sistema de Política Positiva**: “Minha obra fundamental tem consistido sobretudo em estabelecer este grande princípio, de modo que prepare a sua justa aplicação contínua, constituindo-lhe a irrevogável preponderância lógica e científica, das concepções sociais sobre todas as outras ordens de especulações reais. É segundo tal base que, em relação ao destino essencial da verdadeira filosofia, o tratado atual faz diretamente a sistematização final de toda a existência humana, pela subordinação necessária do espírito ao coração. Em verdade, a minha principal tarefa deve limitar-se nele em fazer livremente aceitar ao próprio espírito tal império, cujo advento normal não pode dispensar esta ratificação voluntária. Mas, poderia eu esperar jamais fazer nos outros renovação tão difícil, se antes de tudo, não se me tivesse ela tornado profundamente familiar? Eis por que, minha bem amada, especialmente eu deveria experimentar a preciosa reação filosófica de uma virtuosa paixão privada.”⁹

Não se trata mais de observar fatos, de adivinhar-lhes por indução as leis da coexistência e da sucessão; de deduzir dessas leis, por via da consequência e correlação, fatos novos que escapassem à observação direta, mas que a experiência verificada. O objetivo, agora, é procurar na concepção positivista do mundo a revelação de um ser superior ao homem, cujo amor constituísse o novo culto.

Augusto Comte passa, então, a organizar esta ação da teoria sobre a prática, cujas condições de existência o estudo da História lhe havia desvelado. O passado havia-lhe ensinado que a religião é um dos elementos da ordem social, e que tem sempre um órgão distinto: um sacerdócio. Assim, pela observação direta e pelo estudo da História, apreendeu as condições gerais das religiões. Observou que, por toda a parte e sempre, a massa humana reduz o dogma à crença em diversos seres mais poderosos que o homem, finalmente subordinados a um só, no qual ela procura um protetor, um juiz, e mesmo, um vingador. Notou que o amor por este ser superior refreia o egoísmo e aproxima os homens, altruisticamente.

Mas foi o Catolicismo que lhe revelou todas as profundezas da alma humana, familiarizando-o com a abnegação sublime de São Francisco de Assis, o amor profundo e divino de São Bernardo, a devoção plácida de Thomaz Kempis.

Encontrou, assim, a forma que revestiria a religião no futuro, e a Humanidade revelou-se-lhe como o ser mais poderoso de todos os setores conhecidos: “**Extinctis Diis, Deoque succesit Humanitas.**”

2 — AS OBRAS BÁSICAS DA RELIGIÃO POSITIVISTA

2.1 — Sistema de Política Positiva ou Tratado de Sociologia Instituído a Religião da Humanidade (1851 — 1854).

Sem abandonar o método objetivo, proveniente do concurso de todos os métodos particulares: da indução, da dedução, da observação, da experimentação, da comparação, da filiação histórica, da nomenclatura e da classificação, que utilizara até então, Comte subordina-se, agora, a um “método subjetivo”, que resulta da combinação lógica dos sentimentos, das imagens e dos sinais.

“Não nos deixemos — diz Boutroux — perturbar pelas palavras. Augusto Comte fala de subjetivo, de sentimento, de coração, de moral, de eternidade, de religião. Na realidade, só se trata nessas teorias, aparentemente místicas, da predominância necessária do ponto de vista social e humano, na indagação científica e na vida. Julgando impossível a sistematização das ciências, do ponto de vista das coisas ou do ponto de vista objetivo, Comte chama subjetivo o ponto de vista que preconiza e consiste em organizar as ciências do ponto de vista puramente humano.”¹⁰

No primeiro volume desta obra — dedicada “à santa memória de minha eterna amiga Madame Clotilde de Vaux (nascida Maria)” — figura o **Discurso sobre o Conjunto do Positivismo**, que é uma exposição rápida da Filosofia Positiva e da sua aptidão para dirigir a conduta do povo durante a transição revolucionária. Nele, lemos a epígrafe: “Reorganizar sem deus, sem rei, pelo Culto sistemático da Humanidade. Ninguém tem direito senão o de fazer o seu dever. O espírito deve sempre ser o ministro do coração, e jamais o seu escravo.” O **Discurso** foi escrito em 1848. Segue uma “Introdução Fundamental”, na qual aparece novamente a teoria positiva da “alma” ou conjunto das funções elementares do cérebro, já desenvolvida e esclarecida no último capítulo do terceiro volume do **Curso de Filosofia Positiva**.

Augusto Comte para explicar a “alma” recorre à fisiologia, ciência que, segundo ele, estuda no aparelho cerebral as condições da produção das faculdades psíquicas. Destarte, a Filosofia Positiva apenas registra as respostas sucessivas que recebe a este respeito, e, como a fisiologia nada lhe diz do que é a vida na sua essência, não se aventura a emitir opinião sobre o que é a “alma” antes do nascimento e depois da morte, por falta de conhecimentos exatos. Todavia, reparte suas funções elementares em três grupos, acompanhando a frenologia do naturalista Gall: **Coração** (pendores e sentimentos), **Espírito** e **Caráter**. O Coração impele, o Espírito esclarece, o Caráter realiza. Os **pendores** são pessoais, isto é, **egoís-**

tas (interesse, ambição), ou, então, sociais, isto é, **altruísta** (afeto, veneração, bondade). A **moral**, neste contexto, tem por fim a subordinação habitual do egoísmo ao altruísmo, sob a sanção da opinião. O Espírito se divide em **concepção** e **representação** (expressão do belo ou da perfeição); daí a **Poesia**, "votada à representação do belo (a perfeição), idealiza primeiro os sentimentos, depois os atos, e enfim os pensamentos." A **Concepção** se divide em **contemplação** (concreta e abstrata) e **meditação** (indutiva e dedutiva). Daí a **Filosofia**, "votada à concepção do verdadeiro (a existência), sistematiza primeiro os pensamentos, depois os sentimentos, e enfim os atos." O **Caráter** compreende o **bom** (útil, honesto ou melhoramento) e a **coragem** (iniciativa), a **prudência** e a **firmeza**. Daí a **Política**, "votada à realização do bom (o melhoramento), rege primeiro os atos, depois os sentimentos, e enfim os pensamentos." A combinação dos vários pendores (egoístas e altruístas) dá origem às "funções compostas" do cérebro (amor, dignidade, cupidez, avareza etc.), mediante as quais caracterizam-se os atos e as próprias pessoas.

O segundo volume trata da **Estática Social** ou **Tratado Abstrato da Ordem Humana**.

Afirmando que "primeiramente espontânea, depois inspirada e a seguir revelada, a religião tornou-se enfim demonstrada. Sua constituição normal deve satisfazer, ao mesmo tempo, o sentimento, a imaginação e o raciocínio,"¹¹ — Augusto Comte inicia o terceiro capítulo do seu **Sistema**, estudando a teoria positiva de cada um dos caracteres comuns a todas as sociedades: a religião, a propriedade, a família, a linguagem, a classificação social, que formam a estrutura do organismo coletivo e as funções correspondentes, cujo conjunto constitui a existência social.

Elabora, assim, as semelhanças e as diferenças entre o organismo individual e o organismo social, e mostra que, enquanto o individual é essencialmente imutável, o social é susceptível de melhoria, se guiado por princípios científicos; e que, ao contrário do individual, o social permite maior distribuição de funções combinadas com um alto grau de coordenação dos órgãos.

Destarte, baseando-se nas "funções do sistema cerebral do homem", Comte traça os três graus da sociedade: a **Família** (sentimento ou afeição), o **Estado** ou a **Cidade** (ação) e a **Igreja** (inteligência), que sintetiza todos os demais.

Por isso, afirma que "a fundação duma igreja universal possibilitará e redução gradual das monstruosas e temporárias aglomerações humanas até àquele limite natural em que o Estado pode existir sem tirania,"¹² pois "nenhuma combinação humana pode ser duradoura, se não é verdadeiramente voluntária; e, ao considerarmos a forma normal do Estado, devemos libertar-nos dos laços artificiais e violentos, para retermos

apenas os espontâneos e livres. Longa experiência prova que a Cidade, na mais completa extensão das regiões circundantes, é o maior corpo político cuja existência é possível sem se tornar opressiva."¹³

Para Comte, "a fé positiva, com o seu calmo domínio de toda a vida humana, será suficiente para unificar as diversas Cidades na comunhão moral da Igreja,"¹⁴ sem requerer como auxiliar a ajuda do Estado com a sua unidade meramente material.

De modo que, a criação final de uma sociedade religiosa, onde quer que ela se conclua, satisfaz, segundo Comte, as três exigências da sociedade política. A direção intelectual, a sanção moral e a normalização social, que um governo requer para modificar a sua própria natureza material, são garantidas pela Igreja, quando esta haja adquirido uma existência autônoma.

O terceiro volume, que contém a **Dinâmica Social** ou **Tratado Geral do Progresso Humano**, e a **Filosofia da História**, amplia as idéias contidas no segundo. Assim, enquanto a **estática** estuda o "consensus" (solidariedade) ou o organismo social em suas relações com as condições de existência, traça a **teoria da ordem**; a **dinâmica** parte do conjunto para as particularidades, e determina o **progresso** geral da Humanidade.

O quarto e último volume encerra o **Quadro Sistemático do Porvir Humano**, ou seja, a teoria fundamental da Humanidade; a religião universal e a existência normal; a existência afetiva ou sistematização do culto; a existência ativa ou sistematização do regime, e, por fim, o quadro de transição do presente para o futuro.

2.2 — **Catecismo Positivista** (1852)

Esta "sumária exposição da Religião Universal" foi escrita entre a publicação do segundo e a do terceiro volume do **Sistema**. É a conclusão de que o problema político não é um problema prático e legislativo, mas problema filosófico e religioso.

O **Curso de Filosofia Positiva** e a primeira parte do **Sistema de Política Positiva** se encontram em resumo nesta obra.

Nela encontramos a "**Biblioteca Positivista**".¹⁵ seleção de 150 obras, cuja leitura Comte recomenda, assim divididas: Poesia (30 volumes), Ciência (30 volumes), História (60 volumes), Síntese (30 volumes). É na **Síntese** que figuram as obras religiosas; a **Bíblia**, o **Tratado sobre o Amor de Deus**, de São Bernardo, a **Imitação de Cristo**, de Kempis, na tradução de Corneille, o **Catecismo de Montpellier**, precedido da "Exposição da doutrina Cristã", de Bossuet, e outras.

Há, também, o **Calendário Positivista**¹⁶, dividido em treze meses de vinte e oito dias, mais um dia complementar e um dia bissexto, que começa no primeiro dia do ano de 1789, tomado como o início da era moderna. Este calendário é, a um tempo, concreto e abstrato. No primeiro caso, que, segundo Comte, deve ter um uso transitório, os meses, as semanas e os dias são consagrados aos grandes homens, cujos nomes concorreram para a evolução social. O primeiro mês, dedicado à teocracia inicial, é consagrado a Moisés; o segundo, à poesia antiga, a Homero; o terceiro, à filosofia antiga, a Aristóteles; o quarto, à ciência antiga, a Arquimedes; o quinto, à civilização militar, a Júlio Cesar; o sexto, ao catolicismo, a São Paulo; o sétimo, à civilização feudal, a Carlos Magno; o oitavo, à época moderna, a Dante; o nono, à indústria moderna, a Guttemberg; o décimo, ao drama moderno, a Shakespeare; o décimo primeiro, à filosofia moderna, a Descartes; o décimo segundo, à política moderna, a Frederico, o Grande; e o décimo terceiro, à ciência moderna, a Xavier Bichat. No segundo, que será no final o único a vigorar, as datas são designadas por denominações que recordam os laços fundamentais (religioso, político, paternal etc.), os estados preparatórios (fetichismos, politeísmo e monoteísmo) e as funções normais da Humanidade (o sacerdócio ou providência intelectual; a mulher ou providência moral; o patriciado ou providência material; e o proletariado ou providência geral).

2.3 – Apelo aos Conservadores (1855)

Neste livro, que é “o complemento necessário ao **Catecismo Positivista**¹⁷, Comte expõe a divisa dos homens de Estado, durante o interregno religioso: “**ordem material, liberdade espiritual**”, asseverando que o Positivismo veio substituir a devoção pelo devotamento.

A obra está assentada em bases filosóficas que pretendem “estabelecer, pela demonstração, uma fé não menos vedada às abstrações metafísicas do que às ficções teológicas.”¹⁸

“Sendo a vida sempre caracterizada por uma individualidade, explica Augusto Comte, tanto mais pronunciada quanto mais eminente é a existência, não se pode imediatamente desconhecer a obrigação de nunca partir dos diversos aspectos da religião destinada a regulá-la. Instituído uma síntese provisória, o fetichismo e a teocracia desenvolveram hábitos que bastará reanimar para superarmos as tendências, cada vez mais dispersivas da evolução ocidental. Todos os esforços, mesmo teóricos, tentados, sob a anarquia moderna a respeito de sistematizações parciais, concorrem para demonstrar a impossibilidade de coordenar qualquer cousa de outro modo que não seja ligando tudo. Daí resultam, ao mesmo tempo, a dificuldade principal e o privilégio decisivo da religião positiva, forçada, sob pena

de inanidade total, abraçar o conjunto do domínio humano tanto afetivo como ativo e especulativo, que só a teocracia pôde esboçar.”¹⁹

Não há síntese parcial, diz Comte; assim se torna necessário congruar os homens e regulamentá-los por uma fé nova, exclusivamente positiva, inteiramente baseada na observação e na experimentação para estabelecer um sistema durável de opiniões comuns, conveniente para todos os tempos, para todos os lugares, susceptível de eternidade e de universalidade.

Comte termina o seu **Apelo aos Conservadores**, proclamando que “o progresso humano consiste sobretudo em modificar, cada vez mais, o rumo necessário do poder material, mediante o consenso crescente entre o coração e o espírito.”²⁰

2.4 — **Síntese Subjetiva ou Sistema Universal das Concepções Peculiares ao Estado Normal da Humanidade (1856)** .

Esta obra devia compor-se de três partes, porém Comte só escreveu a primeira, que tem por título: **Sistema de Lógica Positiva ou Tratado de Filosofia Matemática**. A segunda seria um tratado de “moral teórica”, instituindo o conhecimento da natureza humana, e de “moral prática” ou “teoria positiva da educação”. A terceira parte visaria ao “sistema de indústria positiva”.

Falecendo a 5 de setembro de 1857, Augusto Comte apenas deixou o plano geral destas últimas obras.

Nesta **Síntese Subjetiva**, Comte tenta coordenar, pelo princípio da Humanidade, que sua Política tirou de sua Filosofia, o estado normal da natureza humana.

“Minha principal obra, diz ele, tendo irrevogavelmente determinado o futuro de conformidade com o conjunto do passado, eu posso agora desenvolver assaz este quadro para constituir o tipo necessário da regeneração universal. Assim, minha **Síntese** resulta de minha **Política**, como esta de minha **Filosofia**, de maneira a completar a grande trilogia que deve dirigir a reorganização espiritual do Ocidente. A doutrina regeneradora, primeiro filosófica, depois religiosa, estando suficientemente estabelecida, é preciso expor diretamente o conjunto das concepções peculiares ao estado normal da Humanidade. Sem tal complemento, o sacerdócio universal não poderia guiar assaz os ocidentais para o porvir deduzido do passado, a fim de terminar uma revolução que, mais intelectual do que social, exige a inteira renovação de nosso entendimento. Formulando os principais pensamentos de nossos descendentes regenerados, institui-se o único tipo capaz de superar os preconceitos e os sofismas de nossos contemporâneos anárquicos e retrógrados. Devo, pois, realizar esta operação como o termo decisivo da missão assinada ao conjunto de minha

carreira por meus opúsculos primitivos, onde já tinha diretamente em vista a reconstrução positiva do poder espiritual.”²¹

É nesta obra que encontramos a definição da **lógica positiva**: “Reconstruída convenientemente, a definição da **lógica**, incidentemente formulada na pág. 448 do tomo primeiro da minha **Política Positiva**, exige duas retificações conexas, não no que se refere aos meios, mas sim no que se refere ao fim. Deve-se substituir nela **desvendar as verdades** por **inspirar as concepções**, para caracterizar a natureza essencialmente subjetiva das construções intelectuais, e a extensão total do seu domínio, não menos interior do que exterior. Com esta dupla retificação, a minha fórmula inicial torna-se plenamente suficiente. Então somos finalmente conduzidos a definir a **lógica: o concurso normal dos sentimentos, das imagens, e dos sinais, para inspirar-nos as concepções que convêm às nossas necessidades morais, intelectuais e físicas.**”²²

Esta e as demais obras desse período, fundamentais para o estudo da Religião Positivista, quase foram destruídas. Dois meses após a morte de Augusto Comte, sua ex-esposa Carolina Massin e seu ex-discípulo Littré propuseram uma ação para anular seu testamento, alegando que só havia loucura e aberração em sua concepção religiosa. Assim, reivindicavam a propriedade das obras referentes a esse período para destruí-las. O processo se arrastou por treze anos; sendo afinal decidido que os interessados não tinham competência para proporem a ação.²³

3 – OS DOGMAS DA RELIGIÃO POSITIVISTA

3.1 – O Grande Ser (Le Grand Être)

Para Augusto Comte, o **Grande Ser** é “o motor imediato de cada existência individual ou coletiva”,²⁴ que inspira a fórmula máxima do Positivismo: “**O Amor por princípio, e a Ordem por base; o Progresso por fim.**”²⁵

Esclarece Miguel Lemos que essa fórmula era redigida de maneira diversa (e ainda hoje é citada erradamente): “O Amor por princípio, a Ordem por base e o Progresso por fim.” Comte modificou a redação, “ligando o segundo membro ao primeiro pela conjunção, e separando o terceiro por um ponto-e-vírgula.”²⁶

“Combino o segundo termo com o primeiro, isolando o último, explica Augusto Comte, o que doravante deve adaptá-la melhor ao seu destino normal. Enquanto eu tive de superar a insurreição do espírito contra o coração e a cissão do progresso relativamente à ordem, a forma primitiva era preferível. Mas tendo o meu volume final preenchido assaz essas duas condições, a nova redação fará sentir melhor a constituição religiosa do positivismo, a aliança entre o amor e a fé para guiar a atividade

de. Representando a unidade como proveniente do concurso da simpatia interior com a ordem exterior, ela permite mais regular toda a existência, mesmo física, mediante um destino sempre altruísta."²⁷

Assim, o amor procura a ordem e impele para o progresso; a ordem consolida o amor e dirige o progresso; o progresso desenvolve a ordem e reconduz o amor.

A Religião Positivista, portanto, procede por inspiração do altruísmo²⁸ e, baseando-se no conhecimento do mundo, pretende concorrer para o aperfeiçoamento moral, intelectual e prático da Humanidade.

A fim de melhor guiar a vida real, esta fórmula universal do Positivismo, se decompõe em duas divisas usuais: uma moral — "**Viver para outrem**", ou seja, subordinar o Indivíduo à Família, esta à Pátria e esta à Humanidade; e outra estética — "**Ordem e Progresso**", isto é, organização, arranjo, cada coisa em seu devido lugar para perfeita orientação ética da vida social. É uma consequência necessária do dogma fundamental da Religião Positivista, que consiste em reconhecer a invariabilidade das leis.

Mas o que é realmente o **Grande Ser** ?

O que é este "termo mais alto que o nosso espírito pode atingir, o ideal mais alto que o nosso coração pode amar, o objeto, enfim, mais digno do nosso devotamento" ?²⁹ O que é este — como diz Comte — "centro contínuo dos nossos sentimentos, dos nossos pensamentos e dos nossos atos, oriundos de minha filosofia, sob o impulso feminino para dirigir minha política ?"³⁰

Este Ente Supremo, este Ser Eterno, este **Grande Ser** é a **Humanidade** — "a síntese subjetiva" —, definida por Augusto Comte como o "conjunto dos seres humanos passados, futuros e presentes,"³¹ e cuja existência está fundada no Amor.

A **Humanidade**, na Religião Positivista, se compõe, assim, dos mortos, que adquiriram a vida subjetiva; dos vivos que se esforçam por adquiri-la; dos não-nascidos, que se supõe devem adquiri-la. É integrada por um tríplice: o passado, o presente e o futuro. É constituída de uma trindade: a Humanidade que trabalhou, que trabalha e que trabalhará.

A **Humanidade**, "l'ensemble continu des êtres convergents", como objeto de adoração e amor, é, portanto, composta dos próprios adoradores, reabsorvidos nela.

Desta forma, uma vez que a **Humanidade** é o conjunto dos homens, de todos os homens mortos, vivos, não-nascidos —, ela é muito mais subjetiva do que objetiva. E esta subjetividade, tão preponderante que "governa cada vez mais os vivos", é feita das virtudes dos mortos, da

inteligência deles, que trabalhou por nós, da sensibilidade que eles nos deixou. Em suma, a subjetividade, que governa os vivos, é o conjunto das boas ações dos mortos e o potencial de virtudes dos não-nascidos. Como diz Comte: "Les vivants sont de plus en plus gouvernés par les morts qui représentent la meilleure portion de l'humanité !"

A virtude, o exemplo, o potencial são imateriais, logo o homem não é só matéria, mas deixa atrás de si um traço imaterial. Deste modo, na Religião Positivista — como nas religiões de salvação — o homem "digno de sobreviver" compõe-se de duas partes: a perecível e a não perecível (corpo e alma). Desta concepção da alma individual à veneração individual de certos mortos ilustres não há mais que um passo.

Assim, a **Humanidade — O Grande Ser** — muito mais do que uma simples abstração, de forma vazia e inerte, é uma realidade, pois representa a comunhão de todos os homens em contínua solidariedade no tempo.

A solidariedade, com a continuidade, é a condição fundamental da existência e do desenvolvimento da **Humanidade**.

É na **Humanidade**, pois, que o homem irá satisfazer sua necessidade real de um Deus, e seu desejo de imortalidade. Seu destino moral será servir, acima de tudo, ao **Grande Ser**, à **Humanidade**.

É de notar que Comte concilia o Fetichismo com o Positivismo, o Estado Teológico-Fictício com o Estado Positivo-Real, para explicar o **Grande Ser**, pois entende que é só no Fetichismo individual ou coletivo, onde há uma expansão ingênua do sentimento, que se realiza a verdadeira identificação entre o homem e a Humanidade. Deste modo, tenta assegurar a plenitude da unidade religiosa.³²

3.2 — Os Santos, os Anjos e a Virgem-Mãe

Embora Augusto Comte, contrário à teologia e à metafísica, que considerava meras construções ilusórias, pregasse que o Catolicismo era anti-social e que seria irrevogavelmente eliminado pelo Positivismo,³³ ele não esconde suas propensões simpáticas por essa Religião pois se lhe apresentava como a obra-prima da hierarquia e da compreensão das necessidades espirituais do homem. Assim, a tomou como modelo, mas lhe negou o direito de pretender conduzir a Humanidade.

"O Positivismo — diz Boutroux — após ter proscrito os dogmas que apresentavam como verdades, não temerá restaurar o fetichismo imaginativo, como auxiliar prático, subordinado ao princípio racional da religião, e restaurá-lo como um meio, conforme à natureza humana, de realizar a sistematização concreta e efetiva dos sentimentos, sem a qual a síntese total, condição da regeneração das sociedades, fica sendo

simples idéia. O fetichismo, que restabelece Augusto Comte, será, na realidade, puramente, poético. Consistirá em introduzir, a título de hipótese, em dados seres da natureza, vontades análogas à nossa, ativas e benfazejas. Muito isolado se sente o homem na natureza, se esta nada mais é que a expressão de leis fatais e cegas. Para agir com entusiasmo e alegria, ele precisa considerar-se como cercado de amigos, que o compreendem e ajudam. É-lhe útil, pois, imaginar, sob as forças da natureza, seres seus análogos, com ele simpatizando. É preciso que a vontade complete as leis. Eis por que o culto positivista não visará somente à memória dos heróis da humanidade. Terá por objetos essenciais o Grande Ser ou a Humanidade, o Grande Fetiche ou a Terra e o Grande Meio ou o Espaço. Estas três hipóteses constituirão a Trindade positivista, e qualquer lei natural poderá, da mesma forma, ser legitimamente simbolizada por uma espécie de divindade pagã própria a interessar a imaginação."³⁴

É assim que vemos no Positivismo, como no Catolicismo, a veneração de "santos padroeiros", isto é, os sábios do passado, os grandes religiosos, os heróis ilustres, cuja recordação e exemplo são sempre exaltados; a veneração de almas que são "particularmente próximas", como a mãe, as irmãs, as filhas, que Augusto Comte chama de "anjos da guarda". O Positivismo religioso sente-se, assim, rodeado de "almas amadas", algumas simplesmente protetoras, outras amantes e auxiliares. É a "comunhão dos santos" positivista.

Em torno desses "santos padroeiros", de "anjos da guarda", de "almas amigas", que não são senão uma parte do **Grande Ser**, a Religião Positivista reservou um lugar à sua padroeira suprema, para a mulher-tipo, para a "intercessora privilegiada entre os homens e a Humanidade divinizada": Clotilde de Vaux, a **Virgem-Mãe**.

Destarte, Clotilde — que não era virgem nem se tornou mãe — passou a concretizar "pela excelência de suas virtudes e a soma de suas dores", a figura perfeita da **Humanidade**. "Irrevogavelmente incorporada ao verdadeiro Ser-Supremo, sua terna imagem ministra aos olhos de todos a melhor personificação dele."³⁵

No Positivismo, portanto, a **Humanidade**, filha dos homens, que nasceram eles próprios dela, representa exatamente a **Virgem-Mãe**, que é personificada pela figura de Clotilde de Vaux.

4 — A HIERARQUIA

Para o Positivismo a **Humanidade** é formada só de homens "dignos de sobreviver". "Dos dois atributos gerais que separam a humanidade da animalidade — diz Comte —, o mais essencial e o mais pronunciado demonstra irrecusavelmente, sob o ponto de vista social, a preponderância necessária e invariável do sexo masculino."³⁶

As mulheres são excluídas da Humanidade Divinizada, mas não excluídas da Sociedade Positivista. Elas não participam da sua atividade, porém cada uma é a inspiradora de cada um dos seus membros. As mulheres são o sustentáculo das **Providências Sociais**, pois seu concurso é indispensável para o advento do Positivismo. Elas têm uma “função moderadora”, e uma única missão: **a de amar**. Como disse algures Madame de Stael, “não há nada real no mundo senão amar...”.

As **Providências Sociais**, segundo Comte, são o **Sacerdócio** ou a **Providência Intelectual**; o **Patriciado** ou a **Providência Material**; e o **Proletariado** ou a **Providência Geral**. A mulher é a **Providência Moral**, que sustenta todas as demais **Providências**.

4.1 – O Sacerdócio³⁷

A classe mais importante no Estado Positivista é a dos **Sacerdotes**, que não são teólogos, mas sociólogos. São os intérpretes das doutrinas sócio-religiosas do Positivismo, por isso, distinguem-se pela coragem, perseverança e prudência.

No Sacerdócio há três estágios: os **Aspirantes**, de pelo menos 28 anos, porque é preciso chegar a essa idade para possuir a cultura enciclopédica exigida por Comte; os **Vigários** ou **Suplentes**, de pelo menos 35 anos, irrevogavelmente incorporados ao Sacerdócio, que permanecem nas funções do ensino; e os **Sacerdotes** propriamente ditos, cuja idade não pode ser inferior a 42 anos, os quais são investidos da confiança do **Sumo Sacerdote da Humanidade**. Eles preenchem o tríplice ofício de **Conselheiro, Consagrador e Regulador**.

Os Sacerdotes não devem possuir qualquer parcela de poder temporal, porquanto “foi a mescla do espiritual com o temporal o grande erro da antigüidade, e a grande contribuição do Cristianismo foi separá-lo.” Assim, os Sacerdotes podem sugerir ações ao braço secular da lei, mas não empreendê-las sob a sua própria responsabilidade e iniciativa.

Esta “classe contemplativa deve ser sempre coletivamente sustentada pela classe ativa; primeiro, mediante os livres subsídios dos crentes, depois por intermédio do tesouro público, quando a fé tornar-se unânime.”³⁸

O casamento é obrigatório para eles, pois o Sacerdócio “não pode ser dignamente preenchido sem a influência contínua, aliás objetiva ou subjetiva, da mulher sobre o homem.”³⁹

4.2 – O Patriciado

É a classe detentora do Poder temporal. É a classe temporal possuidora de “capacité industrielle” em suas diversas subdivisões: ban-

queiros, comerciantes, fabricantes e agricultores, colocados em escala hierárquica. Assim, nesta sociedade, os banqueiros são os que possuem maior autoridade, porém são orientados pelos sacerdotes, a fim de que não fujam de suas responsabilidades sociais. Comte queria garantir com isso a justiça social.

O Patriciado é, assim, composto de empresários que têm na Sociedade Positivista o mesmo papel que os Papas reservavam à nobreza feudal. O Sumo Sacerdote da Humanidade delega igualmente ao Patriciado a conduta material do mundo sob condição de obediência à direção do Sacerdócio. De modo que o cidadão não é livre para julgar o comportamento político-social do Patriciado, porém deve confiar plenamente nas exortações morais que os Sacerdotes dirigem a esta "nobreza nova", que, por sua vez, se sujeita a uma voluntária submissão à orientação deles. Daí o aspecto central da filosofia comtiana: a **substituição dos direitos pelos deveres**

4.3 – O Proletariado

Reconhece Augusto Comte que "por mais sólidos que sejam os fundamentos lógicos e científicos da disciplina intelectual que a Filosofia Positiva instituiu, esse regime severo é demasiado antipático aos espíritos atuais para que ele possa prevalecer jamais sem o apoio irresistível das mulheres e dos proletários."⁴⁰ Daí a necessidade do concurso dos Proletários para o advento do Positivismo; contudo, Comte os coloca no extremo inferior da escala social, em razão de sua "incompetência para decidirem as questões sociais."⁴¹

"Eis por que — conclui Comte — a constituição geral da ordem social não seria assaz apreciada se não se decompusesse a classe ativa em dois elementos sempre distintos e amiúde opostos. Eles devem especialmente desenvolver, um o impulso prático, com a personalidade que supõe sua principal energia, o outro a reação social que o habilita cada vez mais."⁴²

Isto nada mais é do que a aplicação da máxima: "**Dedicação dos fortes pelos fracos; veneração dos fracos pelos fortes**". Realmente — diz Comte — "nenhuma sociedade pode perdurar se os inferiores não respeitarem os superiores. Nada confirma melhor semelhante lei do que a degradação atual, em que, por falta de amor, cada um não obedece senão à força; se bem que o orgulho revolucionário deplora o pretendido servilismo de nossos antepassados, que sabiam amar seus chefes. A segunda parte da dupla condição social é, pois, comum a todos os tempos. Mas a primeira não foi realmente introduzida senão na Idade Média; pois que toda a antiguidade, salvo felizes exceções pessoais pensava de modo diverso, como o atesta seu aforismo predileto: 'Paucis nascitur humanum genus' (o gênero humano vive para um pequeno número de homens). Assim, a

harmonia pública repousa sobre a atividade combinada dos dois melhores instintos altruístas, respectivamente apropriados aos inferiores e aos superiores em suas mútuas relações. Todavia, este concurso só pode surgir e persistir nas almas assaz preparadas por um hábito suficiente da mais enérgica, conquanto a menos eminente, das três inclinações simpáticas mediante um justo surto dos afetos domésticos.”⁴⁴

Mas como assegurar a dedicação do Empresariado (Patriado) ao Proletariado ?

“Pelo advento de uma classe de fortes — responde Comte —, que só possa obter ascendente social devotando-se aos fracos, em virtude da livre veneração destes. É assim que o Sacerdócio se torna a alma da verdadeira sociocracia. Mas isto supõe que ele se cinja sempre a aconselhar, sem nunca poder mandar.”⁴⁵

5 — O CULTO

Quanto ao **Culto da Humanidade**, também ele é abstrato e concreto, conforme considere a existência mesma do **Grande Ser** ou os agentes de sua evolução.

Assim, há dois tipos característicos de Culto na Religião Positivista, endereçados, sobretudo à Mulher e à Humanidade.

5.1 — O Culto Privado

Este Culto que “bastaria por si só para suscitar por toda parte tocantes e engenhosos artifícios estéticos, que comportam muito mais eficácia moral, e mesmo intelectual, do que a maioria dos trabalhos científicos,”⁴⁶ compõe-se de duas partes distintas: uma **pessoal**, outra **doméstica**. Esta “consiste em consagrar todas as fases sucessivas da existência privada, ligando cada uma delas à vida pública.”⁴⁷ Já o **culto pessoal** é praticado através de três momentos de oração por dia: ao despertar, uma hora; ao meio-dia, vinte minutos; e ao deitar, meia hora. Orações que se compõem de “comemorações que são uma meditação” e de “efusões” que são um surto de amor e de misticismo. Em um e outro caso, o fundamento da oração é a evocação de um morto, sua constituição no “meio inerte”, sua ressurreição momentânea por meio de sua subjetividade.

“Toda oração — quer privada, quer pública —, explica Comte, se torna no Positivismo verdadeira obra de arte, pois que exprime nossos melhores sentimentos. Como nada pode af dispensar uma constante espontaneidade, cada positivista deve ser, a certos respeitos, uma espécie de poeta, ao menos para seu culto íntimo. Posto que as fórmulas deverão tornar-se fixas, a fim de obtermos maior regularidade, é indispensável que elas sejam sempre originariamente compostas pela própria pessoa que as

emprega, sob pena de não comportarem nenhuma grande eficácia. Por outro lado, esta fixidez nunca é completa porque só diz respeito aos sinais artificiais, cuja uniformidade faz sobressair melhor as variações espontâneas da linguagem natural, quer musical, quer mímica, sempre mais estética que a outra."⁴⁸

É a originalidade poética que Augusto Comte propõe para as orações da Religião Positivista.⁴⁹ Mas é, sobretudo, da prática assídua do **culto privado**, "que há de distinguir, finalmente, verdadeiros positivistas dos falsos irmãos."⁵⁰

5.2 – O Culto Público

É também um exercício poético para o aperfeiçoamento moral do homem, só que realizado nos templos positivistas.

No **culto público da Igreja Positivista do Brasil**⁵¹ prepondera o ensino da doutrina. As reuniões dominicais "são sobretudo destinadas a desenvolver a fraternidade entre os membros da Igreja, já pela expansão do altruísmo mediante a convivência semanal na sede religiosa, já pelo robustecimento da fé, mediante a recordação e desenvolvimento dos ensinamentos do nosso Mestre."⁵²

Além dessas reuniões há solenidades que se estendem durante o ano todo, como a **Festa da Humanidade** (1º de janeiro), **Morte de Clotilde de Vaux** (5 de abril), **Festa da Mulher** (15 de agosto), **Festa de Colombo** (12 de outubro), **Festa Universal dos Mortos** (31 de dezembro). Nos anos bissextos a comemoração é realizada no dia anterior, sendo o dia 31 de dezembro consagrado à **Festa das Santas Mulheres**.⁵³ Estas festas foram instituídas por Comte, outras, como a da **Fundação da República no Brasil** e a da **Glorificação de Benjamim Constant** (15 de novembro) foram estabelecidas pelo Apostolado Positivista no Brasil.

6 – OS SACRAMENTOS

Há nove sacramentos na Religião Positivista: a **Apresentação**, quando a família apresenta solenemente o recém-nascido, que ela coloca a serviço do **Grande Ser**; a **Iniciação**, quando a criança, com catorze anos, passa da educação materna à instrução sacerdotal; a **Admissão**, aos vinte e um anos, "que o autoriza a servir livremente a Humanidade, da qual até então ele tudo recebeu sem lhe retribuir nada."⁵⁴ O quarto sacramento social que vem aos vinte e oito anos, "salvo pedido ou prescrição de adiamento,"⁵⁵ é a **Destinação**, quando os sacerdotes outorgam a cada indivíduo a investidura do seu ofício especial. "É o único sacramento susceptível de verdadeira renovação, sempre excepcional."⁵⁶ O sacramento do **Casamento** é o seguinte, e é obrigatório, pois o Positivismo condena

o celibato, ao mesmo tempo que declara a indissolubilidade do casamento, mesmo que morra um dos cônjuges, o que mostra ser a viuvez eterna, para ele. Os dois outros sacramentos são: a **Maturidade** e o **Retiro**. O primeiro, quando aos quarenta e dois anos, o homem entra em plena posse das suas forças físicas e mentais. O sacerdócio lhe concede vinte e um anos para realizar o seu destino. Expirado esse tempo, o homem terá percorrido na terra nove estágios de sete anos cada um. Terá então sessenta e três anos. O sacerdócio elimina-lo-á da Humanidade ativa, e lhe dará o direito ao repouso, pelo sacramento do **Retiro**.

Há ainda a **Transfiguração**, que é uma espécie de extrema-unção, uma purificação e um viático, que tem por fim facilitar a **Incorporação**, que é a recompensa do fiel positivista.

A **Incorporação** na Humanidade é composta somente de "mortos dignos de sobreviver". Esta possibilidade de sobreviver é submetida pelo sacerdócio a um exame que dura sete anos. Quatro anos após a morte é dada uma "decisão preparatória" que lhe permite prejudicar a decisão final. Passado um novo prazo de três anos, durante os quais o inquérito termina, o sacerdócio dá a sua "decisão irreparável". Se é favorável, o clero procede à translação solene das "nobres estradas", do cemitério ordinário da cidade, ao "bosque sagrado", que deve rodear cada Templo.

Estes sacramentos, contudo, são facultativos, "sem que nunca imponham mais do que um simples dever moral, demonstrado na educação, e sancionado pela opinião pública."⁵⁷

Comte, preocupado ainda com a severidade de suas prescrições, propõe que "o sacerdócio deverá, sendo preciso, solicitar junto ao Governo, a instituição das regras legais destinadas a temperar a justa severidade de nossas prescrições religiosas, cuja observância sempre livre não será jamais recompensada senão pela consciência e pela opinião."⁵⁸

7 — CIÊNCIA E RELIGIÃO

O Positivismo frente à ciência e à religião não nega nem afirma senão aquilo que é possível negar ou afirmar, isto é, aquilo que cabe debaixo da experiência e da observação.

Desta forma, diz Comte, "aqueles que fazem consistir a ciência no simples acúmulo dos fatos observados não precisam mais do que considerar com alguma atenção a astronomia, para compreenderem quanto é limitado e superficial o seu pensamento. Aqui, os fatos são de tal modo simples, além disso, tão pouco interessantes, que se torna impossível desconhecer que só a sua ligação, o exato conhecimento de suas leis, constituem a ciência (...). Nenhuma parte da filosofia natural pode, pois, manifestar com mais força a verdade deste axioma fundamental: toda a ciência tem

por fim a providência, que distingue a ciência real da simples erudição, limitada a contar os acontecimentos completados sem vista alguma do futuro.”⁵⁹

Porém, as ciências em si mesmas não se podem organizar; daí ser preciso que, de fora, o pensamento as ordene. “Sendo, assim, impossível a síntese imediata e objetiva das ciências, resta tentar fazer outra subjetiva, síntese feita, não do ponto de vista das coisas, mas do ponto de vista do homem, o qual, com a ajuda das ciências, demanda os seus próprios fins. Ora, a última das ciências constituídas, aquela mesma que Augusto Comte acaba de criar, fornece, pensa ele, os elementos desta síntese. Para executar este trabalho, tem a sociologia um modelo diante de si: o da teologia, no passado, a qual já unificara as inteligências por meio de um princípio subjetivo. Mas aquele princípio era fornecido pela imaginação. O que há, agora, é retomar a obra dos teólogos mas se apoiando, unicamente, nos fatos e na razão.”⁶⁰

Destarte, Augusto Comte irá fazer a síntese da ciência e da religião, construída a partir do conceito de **Humanidade**. A ciência vinculada às necessidades do homem fornece os meios para se chegar à religião, que assegura a realização de seus fins. Em outros termos, Comte, encontrando na Humanidade, personificada por Clotilde de Vaux, o objeto de seu culto, se apóia na religião que irá realizar sua obra, sem sair, contudo, do mundo real, em que se move a ciência.

A Religião Positivista, portanto, como a Ciência Positivista, parte do concreto para o abstrato e não do abstrato para o concreto, para fornecer os princípios da regeneração das sociedades.

Abraçando ao mesmo tempo a ciência, a filosofia, a política, a religião e a poesia, e desprezando as especulações teológicas e metafísicas incapazes de melhorar a existência humana, pois as regras da felicidade humana são feitas pelo e para o homem —, o Positivismo, pela noção de **Humanidade**, que sistematiza os fatos sociais, se preocupa, principalmente e sobretudo, em dispor o homem a “**viver para outrem**”.

Não obstante, tanto a ciência como a religião se vêem oprimidas neste sistema político-religioso. A ciência é embaraçada pela religião, e esta é constrangida pela ciência. À religião não é permitida qualquer indagação, cuja utilidade social não seja evidente, não lhe é permitido ultrapassar os limites da vida prática: nada de metafísica. Lateralmente, a ciência deve sujeitar-se ao sentimento, à subjetividade, porquanto o importante para Comte é estabelecer o valor moral da ciência a fim de demonstrar a relação lógica existente entre ela e a religião.

Esta colocação nos sugere uma questão axiológica, que pretendemos desenvolver em outro trabalho, sobre o valor do “**subjetivo**” na Filosofia Positiva.

8 – À GUIA DE CONCLUSÃO

O culto à **Humanidade**, instituído por Augusto Comte, não se confunde com aquele que os católicos dirigem a Deus. Nem era possível, já que declara ele não haver provas da existência de Deus, e ser a Humanidade um ente real e demonstrável.

Mas podemos qualificar esta doutrina de atéia e materialista ?

O dogma essencial do Positivismo pode ser formulado da seguinte maneira: há coisas que o homem pode conhecer e outras que jamais conhecerá. O que é possível conhecer são unicamente os fenômenos e as suas relações, não a sua essência, as suas causas íntimas, quer eficientes, quer finais. É impossível alcançar noções absolutas, pois tudo é relativo. E não é por um raciocínio mais ou menos bem encadeado que se chega a esta conclusão de que Comte fez um dogma; é pelo método experimental, que se estabelece um limite para cada categoria de fenômenos. Há um limite em que os fatos se tornam inacessíveis à experimentação; a partir dele se penetra na metafísica, ou melhor, na espiritualidade, onde se movem as idéias de Deus, da alma e da imortalidade.

O Positivismo não ultrapassa este limite. Põe de parte a questão de Deus como manifestadamente insolúvel, não deixando, contudo, de notar que aqueles que admitem um Ser Supremo devem renunciar à idéia de ver no governo do mundo qualquer coisa que se assemelhe as idéias positivistas de ordem, de justiça e de bondade, pois, para Comte, a moral cósmica, se existe, é diferente da moral humana.

Assim, sem se preocupar se existe ou não Deus, com o qual se possam comunicar as almas, inclinando-se a se harmonizarem entre si, para afinal se reunirem Nele —, a Religião Positivista satisfaz a necessidade do homem por um Deus, através de um objeto real e acessível: a **Humanidade**, entendida como a comunhão de todos os homens em uma continuidade e uma solidariedade no tempo.

Este conceito de Humanidade, que se refere a tudo e a todos, se torna mais completa e mais estável do que o esforço por ligar tudo a Deus. O que importa para o Positivismo é o **amor universal**, que não se comunica por uma idéia abstrata, mas nasce das relações entre pessoas reais. É, pois, a **Humanidade** esta persistência material no espaço e no tempo do **Amor**.

“Se somos positivistas — confessa Teixeira Mendes — é porque consideramos que só a Religião da Humanidade pode corresponder, doravante ao ideal de Amor universal ao qual a Humanidade julgou, durante a Idade Média, poder atingir, no Ocidente, mediante o Catolicismo, e no Oriente, mediante o Islamismo. É, portanto, evidente também que aspiramos a ver, no mais breve prazo possível, a Humanidade alcançar, graças ao

Positivismo, o conagraçamento universal de seus filhos divididos pela diversidade dos modos de Religião no Passado, e pela anarquia cada vez maior do Presente. Está claro, enfim que aspiramos ardentemente pelo momento em que os nossos contemporâneos católicos reconheçam da mesma sorte que o reconheceram Augusto Comte e Clotilde de Vaux, que ambos tiveram a inestimável felicidade de nascer e ser educados no Catolicismo, — que o Positivismo constitui apenas o digno herdeiro eterno do Catolicismo. (...) Mas daí concluir que sejamos ou nos consideremos inimigos do Catolicismo e dos católicos, cobiçando a sua sucessão com a sacrílega inveja de quem anseia pela extinção da grandeza alheia, sob qualquer aspecto, material, intelectual, ou moral, é pretender suprimir um abismo intransponível. Pois que a estrita verdade é que **nem o Catolicismo é inimigo do Positivismo, nem os positivistas podem — sem cessar de ser positivistas — imaginar, um instante sequer, que o Catolicismo é inimigo do Positivismo.** Quando os que hoje se confessam católicos se consideram como inimigos do Positivismo, eles são apenas vítimas de uma cruel ilusão. A nós, positivistas, cumpre dissipar, sobretudo pela invencível fraternidade de nossos sentimentos, pensamentos, palavras e atos, esse fatal engano. Porque basta confrontar diretamente as duas Religiões que — segundo o Positivismo — assinalam os dois graus contíguos da ascensão religiosa da Humanidade.”⁶¹

Como se vê, o Positivismo se preocupou em guardar o conteúdo da moral cristã sobre o amor ao próximo, eliminando a concepção do mundo que lhe serve de base, e construindo sobre ela o **altruísmo**, como fundamento de todos os deveres particulares.

Dá Comte afirmar que “nós não diferimos dos católicos senão em que a nossa unidade se refere à Humanidade, ao passo que a deles se refere a Deus.”⁶²

Portanto, como diz Ivan Lins, “ao contrário do que geralmente se supõe, o Positivismo não é ateu, isto é, não se preocupa em destruir Deus e demonstrar-lhe a inexistência como pretendem os corifeus do ateísmo.”⁶³

E o próprio Augusto Comte refuta o materialismo ao afirmar que “o homem propriamente dito não é, no fundo, senão pura abstração; não há de real senão a Humanidade, sobretudo na ordem intelectual e moral.”⁶⁴

A Religião da Humanidade é, em suma, “todo conjunto de princípios intelectuais, práticas afetivas e normas de vida capazes de concorrer para o prevailecimento do altruísmo sobre o egoísmo, quer individual, quer coletivo. **Ligar** os sentimentos, pensamentos e atos de cada indivíduo, subordinando-os sempre ao altruísmo ou ao amor do próximo, e, ao mesmo tempo, **religar** todos os participantes da mesma comunhão de crenças em torno de um ideal supremo de aprimoramento da vida inte-

lectual e coletiva, humanizando cada vez mais o próprio homem, eis o quê, para Augusto Comte, caracteriza a **religião**, que seria, assim, traduzida pelo mais bem formado de todos os vocábulos, porquanto **liga** o homem em seu foro íntimo e **religa**, exteriormente, aos seus semelhantes: **re + ligare**. Sem preocupar-se com a consideração do processo ou modo, sobrenatural ou não, através do qual pode esse objetivo ser alcançado, a religião, para Augusto Comte, seria, em seus elementos essenciais, o mais completo dos sistemas de educação, pois, acompanhando o homem do berço ao túmulo, teria, como finalidade, adaptá-lo cada vez mais ao convívio social.”⁶⁵

Não há dúvida de que a Religião Positivista, não renegando os valores espirituais da vida, é sedutora na aparência, com sua máxima cristã: **“Viver para outrem”**; contudo, não nos devemos esquecer dos aspectos reacionários do pensamento de Comte.

O que foi visto, claramente, por Stuart Mill, seu amigo e discípulo: “E alguns dos reformadores modernos que se colocaram na posição mais violentamente oposta às religiões do passado, não ficam em nada a dever às igrejas ou às seitas em sua afirmação do direito do domínio espiritual: M. Comte, especialmente, cujo sistema social, conforme descrito em seu **Système de Politique Positive** pretende estabelecer (conquanto mais por meios morais do que legais), um despotismo da sociedade sobre o indivíduo que ultrapassa tudo quanto foi contemplado no ideal político dos mais rígidos disciplinadores dentre os antigos filósofos.”⁶⁶

Realmente, esta declaração é justa. Assim, a conclusão a que se chega, é que a questão das relações entre a **Moral** e a **Religião**, em Comte, foi precipitadamente resolvida.⁶⁷

Como conciliar o princípio do amor, advindo da moral altruísta — **“Viver para outrem”** — com o autoritarismo dogmático e a disciplina despótica da Religião da Humanidade ?

Na doutrina positivista, os deveres para com os outros prevalecem como altruísmo, pois ela concebe a dignidade humana como superioridade moral que se adquire procurando o bem alheio; porém, em assim procedendo, ela faz do **Amor** um **dever: ordena aos homens a se amarem na Humanidade !**

O que a Religião Positivista propõe, portanto, não é o devotamento a outros homens — o amar uns aos outros —, mas a um fim superior a qualquer individualidade: O **Grande Ser a Humanidade**, entendida como a sucessão das gerações, como uma coleção de individualidades,.

Embora seu programa consista em formar uma consciência moral e social, que inspire os idealismos humanos, nacionais e sociais, contra os impulsos egoístas e “superstições retrógradas”, não há negar que a Religião Positivista é triste e tirânica, é “severa e árdua”, na expressão de

Littré,⁶⁸ pois os atos da vida são estreitamente regulados e toda liberdade moral, severamente reprimida, porque é incompatível com a ordem social.⁶⁹

BIBLIOGRAFIA SELECIONADA

- BOUTROUX, E.,** *Sciencia e Religião na Philosophia Contemporanea*, Rio, Liv. Garnier, 1924.
- BRAGA, Teófilo,** *Traços Gerais da Philosophia Positiva*, Lisboa, Nova Livraria Internacional, 1877.
- COMTE, Augusto,** *Cours de Philosophie Positive*, Paris, Lib. Baillièrre et Fils, 4ed., 1877, 6 vols.
- COMTE, Augusto,** *Système de Politique Positive ou Traité de Sociologie instituant la Religion de l'Humanité*, Paris, Lib. Scientifique et Industrielle de L. Mathias, 1851 – 1854, 4 vols.
- COMTE, Augusto,** *Catecismo Positivista*, Rio, Templo da Humanidade, trad. Miguel Lemos, 4ed., 1934.
- COMTE, Augusto,** *Apêlo aos Conservadores*, Rio, Templo da Humanidade, trad. Miguel Lemos, 1899.
- COMTE, Augusto,** *Synthèse Subjective ou Système Universel des Conceptions propres à l'état normal de l'Humanité*, Paris, Victor Dalman, 2ed., 1900.
- COMTE, Augusto,** *Discurso sobre o Espírito Positivo*, Porto Alegre, Ed. Globo/Ed. Usp, trad. Renato Pereira e Ivan Lins, 1976.
- COSTA, J. Cruz,** *Augusto Comte e as Origens do Positivismo*, Ed. Nacional, 2ed., 1959.
- LAGARRIQUE, J. Enrique,** *A Religião da Humanidade*, Rio, Liv. S. José, trad. de Américo Duarte de Viveiros, 1954.
- LEVI-BRUHL, L.,** *La Philosophie d'Auguste Comte*, Paris, Felix Alcan Ed. 6ed. s/d.
- LINS, Ivan M. de Barros,** *O Positivismo como religião e alguns aspectos de sua atuação no Brasil*, Fortaleza, 1962.
- LINS, Ivan M. de Barros,** *História do Positivismo no Brasil*, SP. Cia. Editora Nacional, 2ed. 1967.
- LITTRÉ, Ed.** "Prefácio de um discípulo" e "Estudo sobre os Progressos do Positivismo" in Augusto Comte, *Princípios de Filosofia Positivista*, SP, Ed. Paulista, s/d.

- LONCHAMPT, Joseph, **Essai sur la Prière**, Paris, Paul Ritti, 3ed. 1878.
- MENDES, R. Teixeira, **As últimas concepções de Augusto Comte ou Ensaio de um complemento ao Catecismo Positivista**, Rio, Templo da Humanidade, 1898.
- MENDES, R. Teixeira, **A Igreja e o Apostolado Positivista no Brasil**, Rio, Templo da Humanidade, 1917.
- MENDES, R. Teixeira, **O Ano sem Par**, Rio, Templo da Humanidade, 1900.
- MENDES, R. Teixeira, "Ainda a verdade histórica acerca da instituição da liberdade espiritual no Brasil" e "Ainda a atitude dos positivistas para com os católicos e demais contemporâneos" in **Boletim da Igreja e Apostolado Positivista do Brasil**, Rio, nº 343, fevereiro de 1913.
- MILL, J. Stuart, "On Liberty" in **Utilitarianism, Liberty and Representative Government**, N. Y, Dutton, 1951.
- SANTOS, Licurgo de Castro, "A Philosophia Positiva e o Materialismo" in **A Província de São Paulo**, 14 de março de 1886, nº 3290, p. 1. (Seção Científica).
- SIMÕES, A., **Romance de Augusto Comte**, Pernambuco, Tip. do Jornal de Recife, 1897., 2 vols.

NOTAS:

- (1) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 28.
- (2) Idem, "Carta nº 128 à Clotilde" apud R. Teixeira Mendes, **O Ano sem Par**, p. 585.
- (3) R. Teixeira Mendes, **O Ano sem Par**, p. 147.
- (4) "...a amizade, ainda mais que o amor exige sobretudo uma profunda estima prévia, a qual supõe uma justa apreciação anterior" (Augusto Comte, "Carta nº 13 à Clotilde" apud Teixeira Mendes, op. cit., p. 167).
- (5) De tal modo Comte amava Clotilde que, em carta a Stuart Mill, confessa: "Foi-me preciso toda a potência das minhas convicções filosóficas contra o suicídio, fortificada pelo sentimento fundamental da alta missão social que me resta a cumprir, para sobreviver sem hesitação a tal catástrofe." (apud Teixeira Mendes, op. cit. p. 793.)
- (6) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 17.
- (7) E. Boutroux, **Ciência e Religião na Filosofia Contemporânea**, p. 16.
- (8) Augusto Comte, **Cours de Philosophie Positive**, vol. VI, p. 780.
- (9) Idem, **Système de Politique Positive**, vol. I "Dédicace", pp. VI — VII.
- (10) E. Boutroux, op. cit., pp. 23 — 24.
- (11) Auguste Comte, **Système de Politique Positive**, vol. II, p. 7.
- (12) *Ibidem*, p. 305.
- (13) *Ibidem*, p. 306.
- (14) *Ibidem*, p. 306.
- (15) Idem, **Catecismo Positivista**, pp. 33 — 37.
- (16) *Ibidem*, pp. 397 e 147.
- (17) Idem, **Apelo aos Conservadores**, "Prefácio", p. V.

- (18) *Ibidem*, p. 5.
- (19) *Ibidem.*, p. 25.
- (20) *Ibidem*, p. 198.
- (21) *Idem*, **Synthèse Subjective**, pp. 2 – 4.
- (22) *Ibidem*, p. 26.
- (23) Cf. André Poey, “M. Littré et Auguste Comte” apud A. Simões, **Romance de Augusto Comte**, vol. 2, pp. 137 – 167.
- (24) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 60.
- (25) *Idem*, **Système de Politique Positive**, vol. 1, p. 352, **Catecismo**, p. 60.
- (26) Miguel Lemos, “Notas do Tradutor” in **Catecismo Positivista**, p. 452.
- (27) Augusto Comte, “Testament, Prières Quotidiennes, Confessions Annueles et Correspondance avec Mme Clotilde de Vaux”, p. 216, apud Miguel Lemos, “Notas” in **Catecismo Positivista**, p. 452.
- (28) O termo “altruísmo” foi criado por Augusto Comte, e empregado pela primeira vez no **Système de Politique Positive**, vol. 1.
- (29) L. Lvey-Bruhl, **La Philosophie d’Auguste Comte**, p. 315.
- (30) Augusto Comte, **Apelo aos Conservadores**, p. 17.
- (31) *Idem*, **Catecismo Positivista**, p. 72.
- (32) Cf. *Idem*, **Synthèse Subjective**, pp. 6 – 8.
- (33) *Idem*, **Catecismo Positivista**, p. 8.
- (34) E. Boutroux, op. cit. p. 22.
- (35) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 30.
- (36) *Idem*, **Cours de Philosophie Positive**, vol. IV, pp. 539 – 574.
- (37) Augusto Comte descreve minuciosamente a organização do **Sacerdócio no Système de Politique Positive**, vols. II e IV, e no **Catecismo**. Por razões de espaço, damos aqui apenas um esquema geral.
- (38) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 318.
- (39) *Ibidem*, p. 321.
- (40) *Ibidem*, “Prefácio”, p. 11.
- (41) *Ibidem*, p. 22.
- (42) *Ibidem*, p. 250.
- (43) *Idem*, **Cours de Philosophie Positive**, vol. VI, p. 589.
- (44) *Idem*, **Catecismo Positivista**, pp. 358 – 359.
- (45) *Ibidem*, p. 359.
- (46) *Idem*, **Système de Politique Positive**, vol. pp. 435 – 437.
- (47) *Idem*, **Catecismo Positivista**, p. 129.
- (48) *Ibidem*, p. 109.
- (49) Um exemplo de **oração positivista** é a seguinte:
- Chacun de nous, ma bonne mère,
A, dit-on, son ange gardien,
Dans notre trajet sur la Terre,
Cet ange nous sert de soutien.
Je pleure, tu sèches mes larmes,
Je ris, tu souris avec moi;
Dans mon bonheur, dans mes alarmes,
Quel est mon ange, sinon toi ?
-
- Esta composição é da autoria de J. B. Foucart, escrita em 1859, apud Joseph Lonchamp, **Essai sur la Prière**, p. 56.
- (50) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 117.
- (51) O Templo da Humanidade no Brasil está localizado na Rua Benjamim Constant, 74, Glória, Rio de Janeiro.
- (52) R. Teixeira Mendes, **A Igreja e o Apostolado Positivista no Brasil**, p. 39.
- (53) Cf. *Ibidem*, p. 43.

- (54) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 132.
- (55) *Ibidem*, pp. 132 – 133.
- (56) *Ibidem*, p. 133.
- (57) *Ibidem*, p. 140.
- (58) *Ibidem*, p. 141.
- (59) *Idem*, **Cours de Philosophie Positive**, vol. II, pp. 18 – 19.
- (60) E. Boutroux, **Ciência e Religião na Filosofia Contemporânea**, p. 13.
- (61) R. Teixeira Mendes, "Ainda a atitude dos positivistas para com os católicos e demais contemporâneos" in **Boletim** nº 343, p. 98 da Igreja e Apostolado Positivista do Brasil. (fevereiro/1913).
- (62) Augusto Comte, "Carta a seu pai" apud. R. Teixeira Mendes, *idem*, p. 94.
- (63) Ivan Lins, **O Positivismo como religião e alguns aspectos de sua atuação no Brasil**, p. 9.
- (64) Augusto Comte, **Cours de Philosophie Positive**, vol. VI, pp. 691 – 692.
- (65) Ivan Lins, *op. cit.*, p. 14.
- (66) J. Stuart Mill, "On Liberty" in **Utilitarianism, Liberty and Representative Government**, p. 101.
- (67) Este problema deverá ser discutido num ensaio, em elaboração, que tem em vista o altruísmo na ética positivista.
- (68) E. Littrè, "Prefácio de um Discípulo" in **Princípios de Filosofia Positiva**, pp. 55 – 56: "A Filosofia Positiva é severa e árdua. Coloca os seus discípulos na rude lei de aprender, e os conduz como os iniciados de outrora, de escalão em escalão até o pináculo. Por este desenvolvimento regular, ela extirpa do espírito tudo o que é, a priori, e não lhe abre as concepções gerais senão quando lhes corrigiu todas as tendências objetivas que são, ao mesmo tempo, naturais e cômodas. E todavia, mau grado esse aparelho que é de sua essência, mau grado as vigorosas condições que ela impõe, não tem deixado de se implantar e de frutificar."
- (69) Augusto Comte, **Catecismo Positivista**, p. 246: "A doutrina metafísica sobre a pretendida liberdade moral deve ser historicamente considerada como um resultado passageiro da anarquia moderna: porquanto ela tem por objeto direto consagrar o individualismo absoluto, para o qual tendeu cada vez mais a revolta ocidental que teve de suceder à Idade Média."

A FILOSOFIA COMO PROBLEMA E ESTILO DE FILOSOFAR

Mário Guerreiro

UFRJ — Dep. de Filosofia

INTRODUÇÃO

Talvez, no ensino de disciplinas tais como a Geometria, possa o mestre partir de verdades indemonstráveis e, por meio de deduções sucessivas, ir extraindo postulados, princípios e corolários, apelando tão-somente para uma racionalidade intrínseca e transparente aos olhos de todo aquele que não esteja na fronteira da oligofrenia e, ao mesmo tempo, esteja suficientemente motivado a apreciar a beleza de uma sólida construção inteligível.

Nunca nos esquecemos do diálogo platônico **Menon**, onde o arguto Sócrates — tendo por intenção última uma exposição do seu conceito de maiêutica — teria se voltado para um escravo, ignorante de quaisquer noções de Geometria, e mediante a apresentação de alguns axiomas, teria caminhado juntamente com ele, no sentido de compreender o teorema de Pitágoras sobre o quadrado da hipotenusa. Talvez, o único pressuposto socrático estivesse se apoiando no fato de que ignorância nada teria a ver com inteligência. Talvez, fosse mesmo possível repetir a experiência, desde que o mestre contasse com a participação de um espírito devidamente motivado e capacitado pela posse de uma inteligência média.¹

Neste mesmo sentido, não seria fora de propósito lembrar aqui aquela imagem um tanto caricata que G. Bachelard nos oferece de um Descartes tão embevecido com sua concepção de idéias inatas — e tão orgulhoso de uma “poderosa” ciência geometrizarante — que se propunha a fazer uma espécie de maiêutica socrática com a rapariga que arrumava seu quarto e com o cocheiro da sua carruagem. Fora os propósitos específicos da citação de Bachelard, o fato é que esta tradição geometrizarante que vai de Platão a Descartes, e passa através de um Spinoza para chegar aos nossos dias, parece estar apoiada em uma visão pedagógica do ensino da Filosofia, mediante a aplicação sistemática de um método hipotético-dedutivo, tendente a uma aliança explícita com a Lógica, a Álgebra e a Geometria ou mais inclinado a uma espécie de Metafísica, que estaria procedendo à sua semelhança meramente formal, na medida em que apelaria para uma exposição de primeiros princípios e iria operando por meio de deduções paulatinas, contando com certo primado do razoável, do plausível, enfim, de algo que pudesse ser admitido por um espírito dócil à plausibilidade dos argumentos.²

Quem sabe não teríamos agora certa tradição aristotélica, voltada para uma exploração sistemática de hipóteses e de encaminhamentos

de reflexões, fazendo um nítido apelo nem tanto a uma racionalidade do tipo geometrizante, mas, mais notadamente, a uma aceitação de primeiros princípios, mediante os quais poder-se-ia explorar o campo do possível, mantendo um compromisso com o senso comum, naquilo que este teria de melhor — uma propensão a aceitar uma argumentação bem elaborada, desde que esta não lhe causasse espécie pela incongruência ou pela extravagância ? !

Se, por um lado, ambas as tradições estariam embasadas em procedimentos hipotético-dedutivos, por outro, seria de se notar uma significativa diferença quanto à lógica da argumentação, conforme esta estivesse mais comprometida com a especial racionalidade do geômetra ou com uma plausibilidade de uma reflexão mais liberta da rigidez dos conceitos e da axiomática, porquanto mais dependente de uma racionalidade de caráter abrangente, talvez, por isso mesmo, bem mais confiante em um caráter universal da pura reflexão filosófica, outorgando a si própria o direito e o dever de recusar a imortalidade, mas clamar por uma exploração do campo do possível, se é que poderíamos parafrasear aqui os versos de Píndaro:

“Ó deuses, não vos peço a imortalidade, mas a permissão para investigar o campo do possível !”³

Poderíamos continuar apresentando as linhas gerais de outras tradições filosóficas, onde a Geometria encontrar-se-ia alijada de quaisquer considerações ou até mesmo repudiada como nocivo paradigma para uma reflexão, que estaria se voltando para procedimentos indutivos extraídos de teorias probabilísticas ou mesmo desta outra fonte de experiência, brotando do domínio vivencial aberto a todos os espíritos imersos na existência. Queremos crer, no entanto, que o esboço das duas tradições grosseiramente rascunhadas já seria o suficiente para uma evidenciação do caráter inseparável da pedagogia e da argumentação, no tocante ao ensino e à aprendizagem da Filosofia.

Se isto, por si só, goza de uma gritante obviedade, precisemos um pouco mais o ponto em que nos estamos esforçando para demarcar, através de uma lenta e cuidadosa aproximação. Se fosse o caso de ensinar Descartes ou Spinoza, parece que um dos mais aconselháveis expedientes estaria consistindo em aceitar suas colocações primeiras e prosseguir por meio das suas deduções sistemáticas, recapitulando, assim, a paulatina edificação das respectivas construções teóricas. Pelo menos, estamos mais certos de que adeptos do cartesianismo ou do espinozismo ver-se-iam mais propensos a adotar tal estratégia, onde a pedagogia estaria plenamente identificada com a própria argumentação, na medida em que nos depara-

ríamos com um Descartes visto pelas lentes do próprio método cartesiano ou com um Spinoza enfocado sob o prisma do método espinoziano.

Mas seria isto, realmente, possível? Ou será que só estaria se efetuando, em toda sua plenitude, caso ressuscitassem os respectivos filósofos e se dispusessem a nos repetir — para nosso agrado e erudito interesse — suas filosofias tais quais estariam habitando nas letras impressas dos seus muitos escritos? E, se dizemos isto, é porque somos levados a supor que, mesmo o mais rígido e fervoroso discípulo de Descartes, ver-se-ia incapacitado de expô-lo sem estar alojado na dimensão de um distanciamento histórico, metodológico e conceitual. Semelhantemente, o mais ardoroso admirador de Spinoza não poderia isentar-se de influência de um espinozismo histórico, que, a igual exemplo do cartesianismo ou de qualquer outra posição filosófica, já teria começado na própria contemporaneidade da sua comunicação a um público, juntamente com as possíveis objeções levantadas por seus adversários.

Confessamos, neste momento, nossa dificuldade de prosseguir, pois somente estas três páginas escritas, meramente à guisa de introdução, já são por demais suficientes para a abertura de um grande leque de problemas extremamente delicados e sutis, impossíveis de ser abordados pela leviandade e superficialidade desta nossa época de espíritos apressados, não muito inclinados a refletir, seriamente, sobre os impasses levantados pelo ensino da Filosofia, principalmente quando estamos querendo acreditar não esteja este sumariamente reduzido ao ensino desta ou daquela “filosofia”, o que transformaria o problema em uma espécie de “metodologia de escola” a ser discutida entre seus participantes. No entanto, uma das questões mais prementes que teriam de ser examinadas consiste, justamente, em indagar: Existe isto que chamamos, ligeiramente, de “Filosofia”? Ou será que existem tão-somente “filosofias”? Ora, se optamos pela primeira ou pela segunda alternativa, nos iremos deparar com inevitáveis conseqüências, incidindo diretamente sobre a pedagogia, sobre a argumentação e sobre a historicidade desta disciplina *sui generis*, porquanto impossível de ser tratada a partir do mesmo tratamento conferido a esta ou àquela ciência.

1 — A IDÉIA DE UMA FILOSOFIA PERENE

Concebida da forma mais genérica possível, esta idéia de uma Filosofia (com F maiúsculo), capaz de se sobrepor às diversas concepções de filosofia (as filosofias), pede-nos para que venhamos a aceitar a existência de certa “atitude” diante das coisas e dos problemas, que pela sua peculiaridade marcante mereceria a atribuição de “filosófica”. Ao mesmo tempo, comparando-a com uma série de outras posturas possíveis, só estaríamos concorrendo para enfatizar sua especificidade e sua unicidade.

Independentemente das inúmeras tomadas de posição, possibilitadas a partir da adoção prévia desta **atitude filosófica**, estaria subsistindo ao longo da história, transcendendo as épocas e as polémicas, um conjunto de temas e de problemas que estariam merecendo, por sua vez, a atribuição de “filosóficos”, nisto que estariam não só mantendo uma forte persistência como se diferenciando plenamente de outros tantos temas e problemas, adstritos a outros campos do saber.

Neste sentido, não seria muito difícil localizá-los, caso déssemos uma rápida olhada na História da Filosofia e viéssemos a surpreender uma série de questões tão inquietantes para um Platão ou para um Aristóteles, como ainda continuam sendo para os filósofos do nosso tempo. Pensemos, por exemplo, na complexa questão dos universais ou no problema dos valores éticos. Pensemos no difícil conceito de belo, já encarado assim na brilhante forma como Platão concluiria seu **Hípias Maior**, alertando-nos contra as definições afoitas, capciosas e inconsistentes do jovem sofista, situado como interlocutor de Sócrates.⁴

Refletindo sobre esta persistência temática, se nos ocorre uma comparação com o espaço tridimensional da nossa percepção. Se tomamos um destes problemas reincidentes e consideramos os diversos enfoques como um conjunto de perspectivas convergentes para um determinado ponto, perceberemos que o problema assume uma posição bem semelhante a de um ponto de fuga, de tal modo que, trilhando o caminho da História da Filosofia — teremos uma sensação bastante ambígua de incentivo e decepção, pois nos depararíamos com uma solução constantemente postergada a um horizonte do possível, sempre transcendente a este ou àquele momento de inserção no presente de uma investigação.

A ambigüidade a que nos referimos parece ser mesmo a própria condição de uma visão aberta da Filosofia, instada a prosseguir, refletindo seriamente, perfeitamente consciente de que não há solução possível a ser alcançada por nossa limitada capacidade de pensar, restando tão-somente um **pathos** ou uma espécie de premência espiritual impulsionando-nos adiante, indicando-nos que os valiosos frutos da Filosofia não devem ser vislumbrados como merecida recompensa ao final de um árduo percurso, mas sim como uma série de importantes ensinamentos colhidos ao longo da jornada, seja por uma experiência do fracasso, seja pelos inestimáveis ganhos do exercício do pensar, seja mesmo pelos pequenos lampejos lançados na obscuridade que nos cerca.

Certamente, os espíritos simplórios encontrariam neste aspecto decepcionante da persistência milenar de problemas não-resolvidos um bom motivo para exteriorizar certo desprezo pela atividade filosófica, considerando-a como tolice, especulação vazia ou como uma exótica espécie de **hobby**, mas se assim o fazem é tão-somente porque estão intoxicados

por uma visão utilitarista das coisas ou por uma perspectiva teleológica, extraída das ciências positivas e canhestramente projetada no plano filosófico, exigindo da Filosofia algo que não estaria ela apta a oferecer, pois se é próprio das ciências caminhar em linha reta, acumulando conquistas graduais e definitivas, pensamos que a Filosofia irmana-se muito mais com a Arte, nisto que ambas estariam caminhando nos limites de uma circunferência que, uma vez traçada, não saberíamos dizer onde está o princípio e onde está o fim, pois manifesta-se uma perfeita coincidência entre o ponto de partida e o ponto de chegada. E é a partir daí que podemos entender como um filósofo contemporâneo do gabarito intelectual de um Alfred North Whitehead estaria retomando a grande lição de Platão ao afirmar categoricamente:

“Philosophy begins and ends in platitude”.⁵

Mas que o entendamos bem ! Se a Filosofia começa e termina na dimensão horizontal das mais corriqueiras trivialidades, é tão-somente porque a ignorância, a dúvida e a perplexidade vão estar tanto nas primeiras tentativas de um vôo na direção das grandes alturas — impelido por um poderoso **pathos** ascensional — como também na visão decepcionante e incentivadora de um retorno ao ponto de partida — decepcionante, se quisermos acentuar o fracasso da investida e o sentimento de impotência em face das nossas grandes limitações humanas, mas, ao mesmo tempo, incentivadora, porque não estaríamos voltando da nossa fascinante jornada de mãos vazias: teríamos o prazer marcadamente estético, decorrente do incomparável gozo de voar, de contemplar como um grande pássaro as paisagens de um deslumbrante itinerário, ao mesmo tempo em que viríamos fortalecidos pelas lições da jornada, pelos parcos — mas inestimáveis — ganhos desta nossa maravilhosa aventura.

Nas suas feições gerais, já teríamos, assim, uma fisionomia disto que se poderia entender como uma concepção de **Filosofia Perene**, alimentada pela permanência de temas e de problemas e caracterizada por um conceito de que Filosofia é eterno caminhar, Filosofia é árduo exercício de reflexão, onde os possíveis ganhos não estariam revertendo para esta ou aquela corrente, posição ou impostação filosófica, que despontariam como meras perspectivas lançadas de diferentes pontos, localizados em diferentes épocas, convergindo para um mesmo ponto, onde encontraríamos um problema persistente e transitórias soluções.

A partir daí, como veríamos a História da Filosofia ? Por um lado, ele nos evidenciaria uma série de constantes: as questões jamais resolvidas ou resolúveis; por outro, nos estaria pondo diante de outra série, agora composta de variáveis — as diversas posições assumidas ao longo da História, concebidas como tentativas, mais ou menos bem encaminhadas, porém nunca consumadas como solução ou mesmo como resposta, capaz de

permitir algo que se assemelhasse a um “progresso”. Na História da Filosofia, teríamos algo bastante diferente da História da Técnica ou da Ciência e, ao mesmo tempo, muito próximo daquilo que nos descortinaria a História da Arte, uma sucessão de concepções de mundo, de estilos de época, de estilos de escolas etc., onde não poderíamos dizer que o modernismo seria mais rico do que o barroco, que Picasso teria representado um “progresso” em relação a Rembrandt ou, se quisermos, não poderíamos afirmar que, na dimensão Filosófica, os filósofos contemporâneos seriam mais sábios, mais instruídos ou mais conscientes do que aqueles notáveis pensadores pressocráticos !

E é neste sentido que a concepção de uma Filosofia Perene só encontraria irmandade verdadeira com a concepção de Arte Perene.

Sem a menor dúvida, esta forma de considerar tanto a Filosofia como a História da Filosofia poderia ser cravejada de terríveis objeções — e estamos perfeitamente cõnsrios de muitas delas — mas não deixemos de aquilatar seu grande valor pedagógico, nisto que ela estaria colocando em primeiríssimo plano uma atitude crítica de incessante questionamento, voltando-se para os grandes problemas e para a precariedade de todas as soluções encaminhadas; estimulando, assim, um modo de considerar as coisas aberto, confiante na missão crítica da verdadeira indagação filosófica e, quem sabe, devidamente vacinado contra os modismos, contra as soluções apressadas, contra os insustentáveis sectarismos, tudo isto por ser a favor não desta ou daquela “filosofia”, mas sim da eterna indagação da Filosofia. Talvez, aí esteja o seu inevitável “dogmatismo” — ser dogmaticamente contra todos os dogmatismos. E isto não é mero jogo de palavras — coisa que abominaríamos ! — mas uma consciência de que não poderíamos furtar-nos de assumir e defender, com todas as forças, uma posição que acreditamos ser, pelo menos, a mais plausível como argumentação e pedagogia.

2 — HISTÓRIA DA FILOSOFIA & HISTÓRIA DA ARTE

Como já havíamos observado anteriormente, há uma ponte nos remetendo de uma História a outra, nisto que não saberíamos como localizar em ambas aquelas idéias de “progresso”, “evolução” ou “irreversibilidade”, que poderiam ser detectadas na História da Técnica ou da Ciência. Tomemos um exemplo: consideremos como a física de Galileu já não poderia mais dialogar com a atividade da física contemporânea, pois já não teriam uma linguagem comum e estariam separadas por métodos, problemas e endereços inteiramente diferentes. Claro está que a física de Galileu continuaria tendo sua importância dentro da História da Ciência, mas importância que não estaria ultrapassando os limites da historicidade, de modo que nem sequer chamasse a atenção de um pesquisador voltado

para qualquer espécie de atividade dentro deste setor do conhecimento, e isto pela simples razão de que não teria a menor contribuição efetiva a lhe ofertar.

Neste sentido, não seria exagerado dizer que Galileu já está "ultrapassado" há alguns séculos. Sua "física" pode até suscitar um grande interesse para o filósofo da ciência e para o historiador da ciência, justamente por suas imbricações com o neoplatonismo, com o aristotelismo e com o pitagorismo dentro do renascimento italiano, porém a marcha da ciência é irreversível, quer queiramos acentuar sua continuidade histórica (segundo A. Koyré), quer queiramos enfatizar sua descontinuidade (segundo G. Bachelard). E esta irreversibilidade é que causaria motivo de galhofa geral um físico contemporâneo que apresentasse a uma sociedade científica uma teoria que estivesse recorrendo a Galileu para explicar este ou aquele problema da física do nosso tempo. Pensamos que seria algo semelhante a querer consertar um avião supersônico a partir de uma tecnologia elaborada para seu remoto ancestral: o 14 BIS.⁶

No entanto, os filósofos contemporâneos podem dialogar, perfeitamente, com seus veneráveis ancestrais do período pressocrático, apesar das marcantes diferenças de linguagem, expressão e visão de mundo. No entanto, os grandes filósofos tais como Platão, Aristóteles, Kant, Hegel etc. continuam vivos e profundamente atuantes no cenário do nosso tempo. Do mesmo modo, nos deparamos com uma série de retomadas da arte primitiva dentro das correntes modernas e pós-modernas, sabemos que os estilos do passado não cessam de alimentar as criações do presente e as criações do presente não cessam de enriquecer nossa compreensão dos estilos do passado, chamando nossa especial atenção para fenômenos antes insuspeitados. Ora, mas não seria esta mesma dialética de influência mútua do passado e do presente, que encontraríamos na História da Filosofia ? Se, por um lado, filósofos como Gilbert Ryle nos apresentam uma denúncia do cartesianismo e um enaltecimento do aristotelismo,⁷ pensadores como N. Chomsky enaltecem os méritos do cartesianismo, chamando nossa especial atenção para a preciosa elaboração da "gramática" de Port-Royal, criticando as limitações da lógica aristotélica, juntamente com sua imbricação com uma concepção tradicional de gramática.⁸

Além das influências mútuas do passado sobre o presente e do presente sobre o passado, teríamos que nos deparar com a questão crucial dos ângulos de interpretação, estes mesmos que nos podem mostrar um Platão alienado e absorto no mundo das idéias (uma caricatura feita por irresponsáveis !) ou um retrato tecnicamente mais elaborado de um Platão voltado para a reflexão e para a ação, atuando politicamente e refletindo sobre seus modelos, colocando-se na filiação direta de uma visão pitagórica, onde geometria, filosofia, política e misticismo seriam ingredientes de um todo.⁹

O mesmo na História da Arte. Certa interpretação poderia mostrar-nos um Kandinsky misturando cores livremente, de modo que produzisse uma configuração abstracionista, enquanto fruto de uma espécie de “automatismo psíquico”, aliada a um impulso de mera exteriorização personalística. Mas isto é outra caricatura, porquanto seria um esboço aproximado de certas manifestações do dadaísmo ou da **action-painting**, através das quais Kandinsky estaria sendo bem distorcido. Bastaria ler seus tratados¹⁰ ou acompanhar o minucioso estudo da sua linguagem gráfica — os elementos de um vocabulário preciso, tal como nos evidencia M. C. Lacoste¹¹.

Para resumir e acrescentar: ambas as Histórias estariam diferindo da História da Ciência por três razões básicas: (a) Não nos apresentariam conquistas irreversíveis, resultantes de uma “evolução” ou um “progresso” (por mais questionáveis que sejam estes dois termos). (b) Ambas nos estariam colocando diante de um imenso painel, onde o passado estaria sendo influenciado pelo presente, na mesma medida em que o presente estaria sendo pelo passado. (c) Ambas nos estariam colocando diante de um problema crucial de interpretação, talvez, a maior prova do caráter de **textura aberta** tanto dos conceitos filosóficos como das produções artísticas¹² — isto mesmo que poderia estar elucidando a razão pela qual as grandes obras da Arte e da Filosofia têm sido, constantemente, motivos de infundáveis releituras, bem como fontes inesgotáveis de insinuações para todos aqueles que, devidamente aparelhados, estariam aproximando-se delas desejosos de penetrar no seu mais íntimo sentido.

CONCLUSÃO

Não existem “filosofias”, mas sim estilos de filosofar à semelhança de estilos artísticos. Não é possível ensinar “arte”, mas sim técnicas de composição literária, musical ou pictórica. Do mesmo modo, nunca é demais repetir Kant, dizendo: “Não ensino filosofia, ensino a filosofar”. Como poder-se-ia ensinar algo que depende de criatividade, de senso crítico, de interpretação? Eis algumas das razões pelas quais Arte e Filosofia são atividades tão afins, ao mesmo tempo em que ambas se distanciam da atividade científica, talvez, entendida como rotina de laboratório, pois há uma inventividade científica que também não pode ser ensinada.

Mas como entenderíamos, na dimensão de uma proposta pedagógica, esta diretriz de um ensino do “filosofar”? De saída, seria necessário acrescentar aqui alguns esclarecimentos: (a) Certamente, não seria o caso de uma vaga consideração sobre tudo e todas as coisas, acompanhada de finas bebidas e suave música de fundo — coisa que poderia ser interessante como atividade de lazer. Trata-se aqui de um exercício de reflexão, tendo por finalidade desenvolver uma faculdade peculiar. (b) Se afirmamos que não se pode ensinar filosofia, não temos em mente um impedimento

situado na ordem de um dever-ser, mas sim uma espécie de impossibilidade ontológica. Detenhamo-nos um pouco neste ponto.

Expor o pensamento deste ou daquele filósofo é, necessariamente, interpretá-lo. Um texto de filosofia é algo bem semelhante a uma partitura musical, que não deveria ser considerada como “música”, mas sim uma série de indicações, sinais mortos, lacunas tendo que ser preenchidas, enfim, toda uma ordem de possibilidades para que a verdadeira música — a que ouvimos em um concerto — venha a se manifestar. Ora, para que isto ocorra é estritamente necessária a atividade do intérprete. Não pensemos que ele seja uma espécie de “tradutor mecânico”, transpondo uma linguagem escrita para uma linguagem sonora, pois mesmo que ambicionasse ardorosamente esta idéia distorcida de “fidelidade ao texto”, jamais chegaria a concretizá-la, pois é justamente a interpretação que insufla vida a um texto musical ou filosófico.

Certamente, existem as boas e as más interpretações, mas o fato é que todas são interpretações e teríamos que recorrer a um critério para julgá-las, coisa que é tão necessária quanto extremamente delicada. Por outro lado, percebamos que não podemos também “ensinar a interpretar”, seja música ou filosofia. Podemos ensinar técnicas, mas não podemos ensinar aquilo que depende de criatividade, sensibilidade, senso crítico etc. As técnicas aliadas a estes fatores configura isto que chamaríamos de estilos de interpretação, por meio dos quais um Arthur Rubinstein dialoga com Chopin e nos apresenta seu modo tão característico de compreender aquilo que este compositor estaria querendo dizer-nos em termos musicais ou, então, um Paul Friedländer dialoga com Platão e nos oferece seu modo tão peculiar de compreender aquilo que Platão estaria querendo dizer-nos em termos filosóficos.

Diante disto, este “ensinar a filosofar” estaria voltado para dois pontos básicos: problemas e estilos. Se, por um lado, a idéia de uma **Filosofia Perene** nos remeteria aos grandes problemas filosóficos, o exercício do filosofar nos colocaria diante de uma série de tentativas de solução, onde as diferenças nos encaminhamentos nada mais seriam que diferenças estilísticas, desde que não se entenda por este termo algo semelhante a um “mero adorno de linguagem”, pois isto nada teria a ver com o conceito de “estilo” que temos em mente, tanto no que se refere à Filosofia como no que concerne à Arte.

Lamentamos ter que deixar um aprofundamento do conceito de “estilo”, bem como uma série de outras questões para outro lugar. Chegando ao final deste árduo trabalho — onde nos esforçamos para expressar, com a maior clareza possível, uma série de notas e de observações, produtos de muito tempo de ruminação interior — somos obrigados a confessar nossa grande insatisfação, pois estamos certos de que nós mesmos faría-

mos sérias críticas a muitos pontos que consideramos imprecisos, mal desenvolvidos e obscuros. Mas voltaremos a reconsiderar o assunto, entendendo que se trata de um exercício de reflexão, onde somos obrigados a aceitar tanto os grandes desacertos como os possíveis acertos: nossos parcos ganhos !

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, G., **La Formation de L'Esprit Scientifique**. Vrin, Paris, 1938.
- CHOMSKY, N., **Cartesian Linguistics**. Harper & Row, Nova Iorque, 1966.
- DUCHEMIN, J., **Pindare Poète et Prophète**. Belles Lettres, Paris, 1965.
- DUFRENNE, M., **Estética e Filosofia**. Perspectiva, São Paulo, 1972 (trad.)
Esthétique et Philosophie, Klincksieck, Paris, 1966.
- KANDINSKY, W., **Punkt und Linie zu Fläche**. Albert Langen, Munique, 1926, 3ª ed. Benteli-Verlag, Berna, 1955.
- LACOSTE, M. C., **Kandinsky**, Crown Publishers, Nova Iorque, 1979.
- ROBIN, L., **Platon**. Oeuvres Complètes, Gallimard, Paris, 1950.
- RYLE, G., **The Concept of Mind**. Penguin Books, Harmonds-worth, 1956.
- WEITZ, M., **The role of theory in aesthetics**, em Margolis, J. (organizador) *Philosophy Looks at The Arts*. Contemporary Readings in Aesthetics, Charles Scribner's Sons, Nova Iorque, 1962.

NOTAS & REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

(1) Vide L. Robin, **Platon: Oeuvres Complètes**, tome I, pp. 513 — 55, nota explicativa, p. 1.321. **Menon**, (Estienne), 82d a 85b. Se afirmamos que a ignorância nada teria a ver com a inteligência, é porque a Geometria não estaria exigindo informações prévias, mas sim capacidade de exercer um raciocínio dedutivo, e isto explicaria a razão pela qual Descartes pensava que qualquer ser humano, dotado de inteligência mediana, estava apto para entendê-la. Há razões mais profundas que não poderíamos enunciar aqui.

(2) Vide G. Bachelard, **La Formation de L'Esprit Scientifique**, p. 3.

(3) J. Duchemin, **Pindare Poète et Prophète**, p. 93. M. Dufrenne, **Estética e Filosofia**, p. 204 — 11, especialmente, p. 211, "A espiritualidade de Píndaro, diríamos nós, não consiste em uma intenção escatológica, mas na glorificação desta vida. A transformação maravilhosa que o poema opera não é um ato de imortalização, é a realização mesma da realidade profunda na qual o homem está presente e que vem à consciência pelo homem ao mesmo tempo que o homem vem à consciência por ela".

(4) Diálogo do tipo "aporético" (apud V. Goldschmidt, *Les Dialogues de Platon*), o *Hípias Maior* critica várias definições de Belo, terminando com uma definição negativa: "O conceito de belo é difícil". Sua importância pedagógica para a Estética contemporânea é fundamental, pois rejeita todas as concepções errôneas desta categoria estética, fazendo uso de uma lógica impecável, associada a uma linguagem cristalina.

(5) A. N. Whitehead, *Selected Writings*, p. 107.

(6) A. Koyré, em *Études Galiléens*, defende uma tese que estaria acentuando a continuidade epistemológica dentro da História da Ciência, ao passo que G. Bachelard prefere acentuar a descontinuidade, através do seu conceito de **corde epistemológico**. Para nossos propósitos, bastaria a simples constatação de que coisas tais como as físicas de Descartes e de Galileu, do ponto de vista da atividade da física contemporânea, são comparáveis a "peças de museu".

(7) G. Ryle, em *The Concept of Mind*, desfere uma crítica extremamente áspera a Descartes e ao cartesianismo, principalmente pela visão dualista que teria gerado na história da filosofia, mas, no fundo, Ryle acaba fornecendo uma base filosófica para a defesa do behaviorismo, deixando-nos sem saber se a fome é pior do que a sede. Por outro lado, seu enaltecimento de Aristóteles parece derivar de uma interpretação monística e de um ponto em comum em uma concepção da linguagem, apoiada no senso comum.

(8) N. Chomsky, em *Cartesian Linguistics*, parece passar por cima dos problemas gerados pelo dualismo de Descartes, preferindo ater-se à sua concepção de *Mathesis Universalis*, que teria suscitado as investigações de uma *Gramática Universal* entre os filósofos de Port-Royal. Disto concluímos que estas e outras abordagens tão-somente estão lendo momentos e aspectos do cartesianismo através das respectivas lentes contemporâneas.

(9) Vide especialmente a *Sétima Carta* de Platão, onde ele nos apresenta uma visão retrospectiva da sua atividade filosófica e política. Vide F. Chatelet, *Platon*.

(10) Quanto aos tratados de W. Kandinsky, vide especialmente *Punkt und Linie zu Fläche*, mais técnico e mais ilustrativo, neste aspecto, do que *Über das Geistige in der Kunst*.

(11) M. C. Lacoste, *Kandinsky*, especialmente, ilustrações dos signos do seu vocabulário gráfico do período da "abstração lírica" e explicações da p. 7 — 12. Devemos acrescentar que durante muito tempo tivemos esta impressão aparente de que Kandinsky teria recorrido a um automatismo e que suas formas estariam representando uma *Gestalt* como fruto da expansão aleatória das manchas coloridas e de traços automáticos, puramente momentâneos. A reobservação, após a leitura de autores como Lacoste, colocou-nos diante de outro Kandinsky extremamente metucioso, utilizando uma série de signos gráficos associados cuidadosamente com a disposição das cores.

(12) "Textura aberta" (open texture) é um conceito que nos foi sugerido pela leitura de Morris Weitz, *The role of theory in aesthetics*, que o emprega com referência explícita ao segundo Wittgenstein (de *Philosophische Untersuchungen*), mas com o intuito de mostrar a relatividade dos conceitos estéticos, dentro de perspectiva que nos parece bastante crítica e sadia.

A GÊNESE DO CONHECIMENTO SEGUNDO HEIDEGGER (*)

Ricardo Jardim Andrade

UFRJ — Departamento de Filosofia

Heidegger faz uma importante distinção entre **ente** e **ser**. “Ente é tudo do que falamos, tudo em que pensamos, tudo em relação a que nos dispomos, mas também o que nós mesmos somos e o modo pelo qual o somos”¹. Qualquer coisa, portanto, é um ente: uma árvore, uma pedra, um cão, um sonho, uma escultura, um gesto e nós mesmos que indagamos a respeito do ente. O ser é “aquilo que determina o ente como ente, aquilo a partir de que o ente, seja lá de que modo o consideremos, é sempre já compreendido”². O ser é o que possibilita a aparição do ente. Nunca temos o ser em si mesmo como pretendia a metafísica, mas apenas o ser de um ente (“O ser é sempre ser de um ente”, diz Heidegger). O ser é a condição de todo desvelamento, mas ele próprio nunca é totalmente desvelado. Ele se des-vela e se vela em cada aparição, em cada ente. Desvela-se, porque o ente é; oculta-se, porque sua aparição só se dá em recortes, em perfis, nunca em totalidade. “Há em todos os seres que aí estão uma profundidade nomeada com a minúscula palavra é (...). Mas quando dizemos o “é” determinado, definido, mal nos conta que isso só é possível porque vivemos e falamos a partir de um anterior indefinível. A esse anterior indefinível denominamos Ser”³.

Para Heidegger, os filósofos que comungaram mais profundamente com o ser foram os pré-socráticos. De forma especial devem ser lembrados Heráclito e Parmênides. Interpretando o pensamento deste último, Heidegger mostra que no seu célebre poema sobre o ser há a compreensão do ser como campo da **presença** (aparecer, mostrar-se), presença que comporta dialeticamente **ausência** (ocultamento do ser, não-ser). Parmênides distingue o ente e o ser do ente. Na primeira parte do poema trata do ser; na segunda, dos entes. Os entes estão mergulhados na presença, ou seja, no campo do ser, do aparecer, do vir-à-cena (a presença do ser é comparada à presença dos atores no teatro). O pensador grego compreendeu que os entes são bimórficos, isto é, **são** e **não-são**, ora manifestam o próprio ser, ora ocultam-no, retiram-no do palco. Todo o jogo do filósofo é revelar o ser, torná-lo patente. A filosofia não é mais do que o esforço contínuo de desvelamento do ser⁴.

(*) O objetivo deste artigo é apresentar a concepção heideggeriana do conhecimento e, ao mesmo tempo, introduzir o iniciante no pensamento de Heidegger. Para tanto, faremos uso de uma bibliografia adequada que será indicada no final da exposição.

No entanto, se os pré-socráticos foram autênticos “pastores do ser”, o mesmo não ocorre em relação a Platão e Aristóteles. Segundo Heidegger, com estes filósofos, o pensamento ocidental sofreu um trágico desvio, pois “a questão do ser caiu no esquecimento”⁵. A filosofia não indagou mais pelo **ser da coisa**, mas limitou-se a investigar **o que a coisa é**, a coisa em sua essência, a coisa já significada, esquecendo-se de perguntar pelo fundamento que possibilita toda e qualquer significação. A pergunta pelo ente ocultou a pergunta pelo ser do ente. A bem dizer, a questão do ser “ainda inspirou a reflexão de Platão e Aristóteles, embora tenha sido extinta com eles, ao menos como forma explícita de uma autêntica pesquisa”⁶. Com estas palavras, Heidegger reconhece que, não obstante o desvio, ainda encontramos nestes filósofos um autêntico questionamento do ser. “Em Platão e Aristóteles, a ontologia é **interrogação** — depois não é mais... que **doutrina**”⁷. Quer dizer, o esquecimento do ser só se deu depois de findo o momento culminante do pensamento grego e de modo especial na escolástica, quando foi dogmatizada aquela idéia de ser que em Platão e Aristóteles era ainda objeto de pesquisa e interrogação, nada tendo de definitivo e cerrado. Assim, “o que um grande esforço de pensamento conseguiu outrora, por fragmentos e numa primeira investida arrancar aos fenômenos, tornou-se há muito banal”⁸.

O objetivo de Heidegger na obra “Ser e Tempo” (*Sein und Zeit*) e, pode-se dizer, em todo o seu pensamento, é recolocar a questão do sentido do ser, questão que alimentou o primeiro despertar filosófico na Grécia, mas que logo em seguida caiu no esquecimento e na obscuridade. Que caminho seguir para alcançar tal meta? É deixando o ente aparecer como ente (nível **ôntico**) que o filósofo se coloca em condições de atingir o ser do ente (nível **ontológico**). “Para ser capaz de nos revelar sem falsificações os caracteres de seu ser, o ente deverá, inicialmente, de seu lado, se tornar acessível tal como é em si mesmo”⁹. O ente “que de si mesmo se manifesta”, ou seja, que se mostra a si mesmo e por si mesmo e não como indicando outra coisa ou indicado por outra coisa se torna **fenômeno**. O fenômeno, portanto, é a condição de desvelamento do ser e o **método fenomenológico**, o caminho apropriado para atingir o ser a partir do ente¹⁰.

Está claro, por conseguinte, que é mergulhando no ôntico que se atinge o ontológico. No entanto, pode-se indagar: na multiplicidade de entes a que temos acesso, não haverá um que seja privilegiado, isto é, que possa melhor do que os outros conduzir-nos ao sentido do ser? Na obra “Ser e Tempo Heidegger responde-nos que sim: há um ente privilegiado. “Em qual ente será possível ler o sentido do ser, em que ente a exploração do ser tomará seu ponto de partida?”¹¹. O ente escolhido é aquele que tem o poder de questionar a respeito do ser do ente, isto é, o próprio homem. Este ente recebe a partir de então uma nova designação. “Este

ente, que nós mesmos somos, e que tem em seu ser, entre outras coisas, a possibilidade de colocar questões, será designado pelo nome de “Dasein” (Ser-aí)¹². O homem percebe o ente além do próprio ente, ou seja, naquilo que o fundamenta, no ser. Ele se pergunta: “O que é o ente? ” O homem, portanto, é o ente que implícita/explicitamente sempre se pergunta pelo ser do ente. Não é possível falar do ente senão à luz do é. A compreensão do ser é, portanto, aquilo que determina o ente humano em seu ser. Por isso o homem é “Dasein” (Ser-aí), que dizer, o aí do ser, o lugar em que se dá a revelação do ser. O homem é abertura ao ser, é “a clareira do ser”.

Como atingir, porém, o “Dasein” em seu ser ? Fiel ao método fenomenológico, Heidegger nos adverte que o “Dasein” não será interpretado segundo a distinção de um modo determinado de existir, mas ao contrário, haveremos de encontrá-lo na maneira indiferente em que nos aparece em primeiro lugar e mais freqüentemente. Quer dizer, a banalidade cotidiana é o ponto de partida da **analítica da existência**, ou seja, da pesquisa fenomenológica do modo de ser do homem. Heidegger, no entanto, não quer ficar apenas na existência humana, mas quer atingir o sentido do ser, em geral. A analítica prepara o caminho para a **ontologia fundamental**.

A analítica existencial nos autoriza a dizer que a determinação fundamental da existência humana é o **ser-no-mundo** (In-der-Welt-sein). Como se dá a presença do “Dasein” ao mundo, no cotidiano ? Heidegger vai nos mostrar que a relação imediata entre homem e mundo não é, como sustentaram as filosofias tradicionais, a existente entre um sujeito cognoscente e um objeto conhecido, mas uma relação anterior a qualquer objetivação ou re-presentation do mundo, relação esta que ele denomina de **preocupação**. Este termo tem uma significação especialíssima na obra de Heidegger: é um **existencial***, quer dizer, “um termo ontológico que caracteriza o ser de um ser-no-mundo possível”¹³. Todo e qualquer ser-no-mundo é originariamente preocupação. O ‘Dasein’ preocupado é aquele que fabrica alguma coisa, toma cuidado de algo, utiliza um objeto qualquer, interroga, discute, determina etc. etc. Usando um termo talvez inadequado podemos dizer que a nossa existência cotidiana se processa na **práxis**.

(*) Enquanto a palavra **categoria** designa os elementos ontológicos constitutivo do objeto, da coisa, do ente subsistente, o termo **existencial** indica todo elemento constitutivo da estrutura ontológica da existência humana. Isto já evidencia que a intenção de Heidegger é re-pensar o homem, abandonando todas as posições que o coisificaram, enquadrando-o num sistema de categorias, completamente inapto a apreender a sua dimensão existencial. Ao se falar de categoria deve-se ter em mente, de modo particular, o conceito de **substância**, correlato aos de **natureza** e **essência** conceito que percorreu todo o pensamento ocidental a partir de Aristóteles e que serviu de base para pensar o próprio homem.

Na preocupação, o “Dasein” volta-se para certo tipo de ente, a saber, o utensílio. Como se manifesta a estrutura ontológica do utensílio? O que é ser-utensílio? A análise fenomenológica manifesta, antes de mais nada, que “o utensílio não existe só”¹⁴ quer dizer, “um utensílio só pode ser considerado no interior de um complexo de utensílios”. Complexo que não é uma simples soma de utensílios, mas “uma unidade bem ordenada”¹⁵. “O utensílio é essencialmente **alguma coisa para**. Os diversos modos desse **para**, tais como o serviço, a utilidade, a aplicabilidade ou a maneabilidade, constituem um complexo de utensílio. A estrutura **para** contém referência de alguma coisa a alguma coisa”¹⁶. Um utensílio, portanto, não existe sem referência a outros utensílios. Assim, uma mesa, uma caneta, um tinteiro, um abajur são utensílios, exigindo cada um deles a presença de todos os outros. Esta rede de utensílios é fechada por outro utensílio, que contém a todos os demais, a saber, o quarto, o escritório. Este último, ao contrário do que se poderia pensar, é o que em primeiro lugar se oferece à compreensão. Para reconhecermos cada um dos utensílios particulares é preciso que se tenha uma previsão de todo o conjunto, pois o utensílio particular só existe como tal, em referência ao complexo. O quarto, porém, evidentemente não existe isoladamente, mas está também em referência a outros complexos. “Todo sistema de relações se apresenta num horizonte de outros sistemas possíveis. É neste horizonte, neste todo, que o mundo se anuncia a nós”¹⁷. Este sistema dos sistemas, este complexo global — sempre presente à compreensão do “Dasein”, sempre pre-visto — é o que podemos designar de **mundo**. A rede de utensílios é sempre finalizada no “Dasein”. É ele que dá sentido ao complexo. Imaginemos, por exemplo, um quarto de residência. “No chão encontram-se espalhados um revólver de criança, um gorro e umas luvas estragadas. Trata-se de um pedaço de mundo, um pedaço de mundo infantil, do qual nada compreenderei se nele não incluir a criança. O pedaço do mundo denuncia imediatamente a presença do homem e não pode ser apreendido em seu verdadeiro significado sem o pequeno ser humano. Assim, também, um cinzeiro cheio, um jardim cuidado, uma cidade bombardeada etc., não se compreenderiam sem a presença do homem”¹⁸.

A noção de mundo, como se vê, liga-se a de **cultura**. “Não vemos jamais as coisas puras em si (...) Cada coisa, evento ou experiência são vistos a partir de uma totalidade significativa: é a escritura ou a cultura do homem. A cultura em sua totalidade é o **caráter** de uma interpretação do ser (...) A ciência, a moral, a arte, a religião, a política, a economia são expressões visíveis de determinada interpretação, que em seu conjunto perfaz aquilo que denominamos de cultura ou, de modo mais amplo, ‘mundo’”¹⁹. O utensílio é aquilo que comumente denominamos de “objeto cultural”. Só que este “objeto” — mostra Heidegger — não pode ser entendido como coisa, isto é, como algo que se dá isoladamente ao sujeito. Anteriormente a qualquer apreensão cognitiva, o utensílio se oferece à

preocupação como **ente disponível**. Antes de ser objeto, o utensílio é disponibilidade. “O modo de ser do utensílio, no qual este manifesta de si o que é, nós o denominamos de ser-disponível”²⁰. O que, portanto, determina o utensílio como fenômeno é a disponibilidade. O ser do utensílio não é um ser subsistente. Não existe nunca em si, mas pertence a um complexo, a uma rede de utensílios.

O ser do utensílio só se manifesta ao “Dasein” na dimensão do uso. É no ato de martelar que o martelo se revela em seu ser-martelo; é no ato de serrar que aparece à preocupação o ser-serra. Esta compreensão não é uma apreensão temática do ente. A ação de martelar não é um saber a respeito do martelo. Contudo, esta ação “apropria-se do martelo mais adequadamente do que o pudesse fazer qualquer conhecimento”²¹, Menos o martelo é contemplado em si mesmo, mais o utilizamos e, em consequência, mais adequadamente ele se revela a nós no seu ser próprio de utensílio. Em verdade, o uso e o manejo das coisas não são cegos, mas têm “a sua maneira própria de ver (...) O uso do utensílio submete-se ao sistema de referência constitutiva do **para**. A visão que inspira esta submissão é a circunspeção (Umsicht)”²². A utilização habitual do utensílio, portanto — como aliás já tínhamos sugerido acima — não é destituída de certa **teoria** se tomarmos a palavra no sentido etimológico, que significa justamente **visão**. Este ver da preocupação, no entanto, é circunspeção, isto é, um ver em conjunto (Umsicht). “Não poderíamos ter o sentido do que é utensílio se não tivéssemos também, de algum modo, certamente implícito, o sentido do sistema global a que o utensílio está integrado por seu próprio ser”²³. Por exemplo: não sabemos o que é uma tesoura se não a usamos para cortar algo, como um tecido. Se agimos assim, é porque temos o sentimento de que nos devemos vestir, sentimento que nasce da necessidade de nos protegermos do frio, da chuva etc. Como se vê, a apreensão de qualquer utensílio implica uma **visão** — implícita, primitiva, utilitária — mas **visão** de conjunto do sistema de referência em que se encontra o “objeto” e também do mundo em geral e, conseqüentemente, do próprio homem, enquanto ser-no-mundo.

Vimos até aqui a apreensão não temática do ente intramundano, a qual se dá na preocupação. Eis, porém, que podemos observar também outra apreensão do ente intramundano, não mais como ente disponível, mas como ente subsistente, isto é, como coisa isolada em si mesma. Surge assim o fenômeno do **conhecimento**. Como ocorre isto? Quando a preocupação dá lugar à contemplação? Para Heidegger, o conhecimento é um modo de ser derivado da preocupação. O fenômeno que dá origem ao comportamento teórico é o rompimento do complexo referencial, que, conforme vimos, é a própria estrutura ontológica do mundo (a mundanidade). O mundo é um sistema de referência, uma totalidade significativa, que é apreendida inicialmente de forma não temática, na circunspeção.

Cada utensílio só existe em função de outros. O ser do utensílio é o ser disponível. Eis, porém, que o sistema pode romper-se. Isto ocorre num dos seguintes casos: 1º) quando o utensílio se torna inútil; 2º) quando o utensílio falta; 3º) quando o utensílio excede o complexo. Em todos estes casos, o utensílio aparece como que fora da cadeia de referências, É este "estar fora" que chama a atenção do ente intramundano em si mesmo, levando o "Dasein" a apreendê-lo não mais como ente disponível, mas como ente subsistente. A relação que une o "Dasein" ao mundo, a partir de então, é a relação de um sujeito a um objeto. O conhecimento é uma objetivação do mundo, um tomar distância em relação a ele, para poder representá-lo e dominá-lo. Num primeiro momento o "Dasein" encontra-se imerso no mundo pela preocupação. Num segundo momento, emerge impondo-se pelo conhecimento.

Quais as conseqüências que este modo de encarar o conhecimento apresenta no que diz respeito à construção de uma nova imagem do homem ? É o que procuraremos mostrar a seguir.

O homem tem sempre certa compreensão de seu ser, anterior a qualquer reflexão filosófica. No entanto, ao contrário do que pretendia Descartes, o homem não se conhece em seu ser de modo imediato e seguro. Do ponto de vista **ôntico**, de fato, o "Dasein" é o que há de mais perto de nós; do ponto de vista **ontológico**, porém, é o que há de mais distante. O comportamento humano tende a ocultar o ser do "Dasein". Heidegger mostra que o "Dasein" reflete na compreensão que tem de si mesmo, a compreensão do ente a que se relaciona "essencialmente, em primeiro lugar e constantemente", ou seja, o ente intramundano. Em virtude disso, o homem se vê como coisa entre coisas, como objeto lançado no "mundo"²⁴.

Aristóteles, ao lançar as bases de sua ontologia, tomou como ponto de partida de sua interpretação do ser esta compreensão inadequada que o homem tem de si mesmo. Como se deu isso ? O homem era definido pelo grego, tanto na interpretação vulgar como na filosófica, como "o vivente cujo ser é determinado essencialmente pelo poder do discurso"²⁵. Por conseguinte, é o discurso, o "dizer algo de algo" que vai servir de fio condutor a Aristóteles. Qual o ente que o discurso é apto a apreender ? O discurso pressupõe o conhecimento, isto é, a apreensão intelectual do objeto. Aristóteles procurando explicar a possibilidade do "dizer algo de algo", fundamentou a proposição predicativa (logos) "na pura apreensão do ente subsistente na sua característica de pura subsistência"²⁶, quer dizer, na pura visão intelectual que capta o ente no aspecto (eidos) de presença constante (ousia, termo grego que vai traduzido por **substantia**, no latim). Em resumo, o ente que o discurso é apto a apreender é o ente que é dado ao intelecto como presença permanente, ou seja, o ente subsistente. Foi deste modo que Aristóteles chegou a formular o conceito de substân-

cia, como determinação última do ser, dando origem à metafísica ocidental. A interpretação platônico-aristotélica do ser foi, como se sabe, retomada explicitamente na Idade Média. No entanto, mesmo quando o pensamento ocidental procurou desligar-se da tradição metafísica, continuou, apesar de tudo, essencialmente dependente desta. A compreensão do ser como substância percorreu todo o pensamento filosófico do ocidente, de Aristóteles a nossos dias, embora freqüentemente de forma apenas implícita, ao modo de um pressuposto não questionado.

Dentro do esquema metafísico, o próprio homem é pensado como substância, essência ou natureza. Isto equivale, no fundo, a objetivar o homem, a considerá-lo como coisa entre coisas, já que não se leva em conta que o ser humano é capaz de significar o seu próprio ser.

Faltou a Aristóteles e a todo o pensamento subsequente uma pesquisa de modo a ser do homem a partir do próprio homem e não a partir do ente subsistente. Em vez disso, Aristóteles fundamentou-se na compreensão vulgar que o homem tem de si mesmo, sem questioná-la. O fenômeno mais fundamental da preocupação, de que deriva o próprio conhecimento intelectual, ficou na total obscuridade. Mais importante do que isso, por suas conseqüências históricas, foi ignorar que toda compreensão do ser se edifica a partir do tempo (como diz Heidegger, o tempo "é o horizonte de toda compreensão possível do ser"). Se o ser não pode ser compreendido senão na perspectiva do tempo, temos que a resposta à questão do ser não é uma fórmula, mas um processo. Não existe um sistema único, uma interpretação exaustiva do ser. A resposta de um pensador não esgota o pensamento. A filosofia é inquietude permanente em busca do mistério do ser. A interpretação do ser como substância foi o resultado de um gigantesco esforço de reflexão e representou uma das mais importantes tentativas de explicitação do sentido do ser. Grave, no entanto, foi a dogmatização da idéia aristotélica de ser, como se ela fosse a compreensão do ser, e não apenas uma interpretação possível, entre outras.

Vimos que o homem tem sempre certa compreensão de si anterior a qualquer tematização filosófica. Contudo, quando a filosofia tomou como tema de reflexão explicitar o ser-no-mundo, ela o fez de modo exterior e formal: considerou a presença do mundo ao homem como a presença de um objeto a um sujeito, ou seja, sob o modo do conhecimento. Ao adotar o conhecimento como fio condutor para explicitar o modo de ser do "Dasein", o pensamento filosófico esbarrou com o problema "de saber como o sujeito chega a deixar sua 'esfera' interior para unir-se ao 'exterior' e ao 'outro', como o conhecimento pode, em geral, ter um objeto, como este objeto deve ser concebido para que, finalmente, o sujeito possa conhecê-lo sem ter de se arriscar a saltar numa outra esfera"²⁷. Este problema de explicar a relação ou a **ponte** entre o sujeito e o objeto está presente a todos os grandes sistemas filosóficos tradicionais, tendo-se

agravado particularmente com Descartes. Heidegger, no entanto, como estamos vendo, denuncia o desacerto desta posição, na medida em que ela se fundamenta num ponto de partida inadequado para pensar o homem, a saber, o conhecimento. Este "ponto de partida permanece cego ao que se encontra implicitamente enunciado em toda tematização, ainda que provi-sória, do fenômeno do conhecimento: o conhecimento é um modo de ser do 'Dasein' como ser-no-mundo"²⁸

Concluindo este questionamento, Heidegger chega a uma colocação muito importante, que, rompendo uma tradição milenar, introduz um novo modo de encarar o homem: "Deixando-se guiar para qualquer coisa e apreendendo-a, o 'Dasein' não abandona uma esfera 'interior' onde se encontraria inicialmente preso; ao contrário, é para ele um modo de ser primordial achar-se sempre já 'fora' junto a um ente que encontra no seio de um mundo sempre já descoberto. O permanecer, instaurador de determinações junto ao ente a conhecer, não é uma saída da esfera interior, pois estando 'fora' junto ao objeto, o 'Dasein' em verdade está 'no interior' de si mesmo, desde que se compreenda o seguinte: é o próprio Dasein enquanto ser-no-mundo que conhece"²⁹. O "Dasein" é abertura ao mundo. É isto que o determina em seu ser. A abertura ao mundo, portanto, não é apenas descentralização. É uma descentralização que centraliza, isto é, que traz o "Dasein" de volta a si mesmo. O mundo protege o homem, conservando-o em sua essência.

Como se vê, do ponto de vista fenomenológico dissolve-se por completo qualquer necessidade de se demonstrar existência de uma realidade exterior à consciência. Nesta nova perspectiva, uma prova de existência do mundo — prova tão procurada na filosofia moderna — é algo de totalmente absurdo e mesmo escandaloso.

Só quando se concebe a presença do homem ao mundo de modo espacial, isto é, como a presença de uma coisa "dentro" de outra é que se tem de estabelecer uma ponte entre estas duas realidades. Heidegger, porém, nos mostra que o "Dasein" e o mundo são duas faces inseparáveis de um mesmo modo de existir, que é o ser-no-mundo. Para realçar esta unidade, que é verdadeira comunhão afetiva, ele explicita o significado etimológico da preposição "in", presente na expressão "In-der-Welt-sein" (ser no mundo) e retoma o sentido originário da primeira pessoa do singular do verbo "sein", ou seja", do "Ich bin" (eu sou), que é de uma surpreendente fecundidade*

(*) Para Heidegger, "as palavras e a linguagem não constituem cápsulas, em que as coisas se empacotam para quem fala e escreve. É na palavra, é na linguagem, que as coisas chegam a ser e são. Por isso o abuso da linguagem no simples 'bate-papo', nos jargões e frases feitas nos faz perder a referência autêntica com as coisas" (Introdução à Metafísica, trad. de E. Carneiro Leão, Tempo Brasileiro, p. 52). "A linguagem é a casa do ser. Em sua habitação mora o homem. Os pensadores e poetas lhe servem de vigias. Sua vigília é consumir a manifestação do ser, porquanto, por seu dizer, a tornam linguagem e a conservam na linguagem" (Sobre o Humanismo, trad. E. Carneiro Leão, Tempo Brasileiro, p. 24).

O "in" não significa "dentro de". Não estou no mundo como charuto dentro de uma caixa. É verdade, "de início (...) somos levados a conceber este 'ser-em' como 'estar-em'. Esta expressão visa a um modo de ser de ente que está 'em' outro, como a água está 'no' jarro e a veste 'no' armário. Este 'em' nos leva a pensar numa relação de dois entes extensos 'no' espaço³⁰. Na realidade, porém, "o **ser em** designa uma constituição de ser do **Dasein** e é um **existencial**. Em relação a ele não se pode pensar no ser subsistente de uma coisa corporal que se encontra num ente subsistente". O "in" deriva do antigo verbo "innan" que significa habitar, morar; "an" quer dizer "estou habituado", "familiarizado". Deve-se compreender o "in" como **colo**, no sentido de **habito** (habito) e **diligo** (amo, prezo muito). "O ente ao qual pertence o 'ser-em' assim determinado foi caracterizado com o ente que eu mesmo sou. A primeira pessoa **bin** (sou) deve ser colocada em relação com a preposição **bein**"³¹, que em português pode ser traduzido por **em**, no sentido em que se diz que alguém está **em** casa, no lar, sob seu teto.

Num ensaio intitulado "Construir, Habitar e Pensar", publicado em 1954, quer dizer, 27 anos depois de "Ser e Tempo", Heidegger retoma esta análise etimológica e afirma: "O que quer dizer *ich bin*? A antiga palavra **bauen**, a qual se liga **bin**, nos responde: "eu sou", "tu és" significam: eu habito, tu habitas. A maneira pela qual nós-homens-somos sobre a terra é o **buon**, a habitação. Ser homem quer dizer: ser sobre a terra como mortal, isto é: habitar"³². Mais adiante o filósofo vincula o sentido da palavra habitação à idéia de proteção, segurança, paz e ordenação ou cuidado. Ter cuidado é deixar cada coisa em seu ser, é remeter cada coisa a sua essência*, a seu elemento. O mundo guarda o homem em sua essência, libera o humano no homem. O mundo é a habitação do "Dasein". Estar no mundo é estar em casa, no lar, numa relação afetiva e familiar. O homem vê tudo a partir de um horizonte, de um habitáculo, que é o seu mundo. "**Ich bin** significa eu habito, eu moro... no mundo"³³.

Mas este mundo seguro e aconchegante, que se constitui como a projeção das possibilidades do "Dasein", não é algo de já feito, de definitivamente acabado. Ao contrário, é continuamente re-construído pelo homem. O mundo deve ser entendido como morada luminosa "porque testemunha o acesso do homem à possibilidade de construir o seu universo e, deste modo, escapar ao natural"³⁴. O mundo humaniza o homem na medida em que é habitáculo. Desumaniza, na medida em que se deixa de ser habitáculo, perdendo a sua essência de mundo. Assim, por exemplo, como mostrou Marx, "os operários que habitam nas 'favelas' das cidades industriais, encontram precisamente esta atmosfera não humana que é a atmosfera animal do ser que mora fora do que edificou"³⁵.

(*) O termo essência, tal como Heidegger o emprega, não tem mais o sentido metafísico de natureza ou quiddidade, mas indica a estrutura em que algo vigora (Cf. **Sobre o Humanismo**. Tempo Brasileiro, 1967. Trad. de E. Carneiro Leão, p. 23, nota 1 do tradutor).

Cabe ao homem, portanto, edificar e humanizar continuamente o seu habitáculo, o seu mundo, que está sempre, necessariamente, inacabado. O homem não é um ser completo, fechado em si mesmo, mas um ser aberto, radicalmente inconcluso. O homem é **poder-ser**, é **pro-jeto**, é abertura para o porvir.

NOTAS:

- (1) Heidegger, M. *L'Être et le Temps*. Trad. R. Boehm e A. de Waelhens. Gallimard, 1969. A seguir usaremos a sigla S. Z. para designar esta obra.
- (2) S. Z. p. 22.
- (3) Buzzi, A. *Introdução ao Pensar*. Ed. Vozes, p. 22.
- (4) Adaptado de um curso ministrado pelo Prof. Olinto Pegoraro, na UFRJ.
- (5) S. Z. p. 17.
- (6) S. Z. p. 17.
- (7) S. Z., Nota dos tradutores, p. 278, 2,1.
- (8) S. Z. p. 17.
- (9) S. Z. p. 22.
- (10) Cf. S. Z. § 7.
- (11) S. Z. p. 22.
- (12) S. Z. p. 22 – 23.
- (13) S. Z. p. 57.
- (14) S. Z. p. 92.
- (15) Biemel, W. *Le Concept de Monde chez Heidegger*. Nauwelaerts/Vrin, 1950, p. 27.
- (16) S. Z. p. 92.
- (17) De Waelhens, A. *La Philosophie de Martin Heidegger*. Nauwelaerts, Louvain, 1971, p. 46.
- (18) Luijpen, W. *Introdução à Fenomenologia Existencial*. Ed. Pedagogia Universitária, 1973, p. 62.
- (19) Buzzi, A. *ob. cit.*, p. 73 e 170.
- (20) S. AZ. p. 93.
- (21) S. Z. p. 93.
- (22) S. Z. p. 93.
- (23) De Waelhens, A. *ob. cit.*, p. 47.
- (24) Cf. S. Z. § 5, p. 31 – 33.
- (25) S. Z. p. 42.
- (26) S. Z. p. 42.
- (27) S. Z. p. 83.
- (28) S. Z. p. 28.
- (29) S. Z. p. 85.
- (30) S. Z. p. 75.
- (31) S. Z. p. 75 s.
- (32) *Essais et Conférences*, Gallimard, 1958, p. 175.
- (33) S. Z. p. 76.
- (34) Wahl, J. Heidegger III. "Les Cours de La Sorbonne", p. 208.
- (35) *Ibid.*, *loc.*, *cit.*

O VALOR EPISTEMOLÓGICO DA PRIORIDADE DO MITO SOBRE O LOGOS EM VICENTE FERREIRA DA SILVA (IV)

Constança Marcondes Cesar

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

4 – MITO E LOGOS

4.1 – O Conceito de Mito

INTRODUÇÃO

Ferreira da Silva encara o mito não como uma criação humana¹, mas, como o único modo de acesso ao Ser, num dado momento histórico. Para ele, o ser-no-mundo do homem é descerrado a partir do mito. Nessa abordagem, o mundo não é apenas um conjunto de fenômenos, mas remete para além do puro visível. O mito expressa, para o homem, a presença do sagrado e está intimamente conectado com o rito, que o confirma:

“() o mito, que não é mera palavra ou epos literário, mas sim presença real e efetiva dos deuses e da atuação divina”².

A presença dos deuses não é compreendida de modo noético, mas como orientação passional do homem direção ao numinoso. Deus é a

“(...) série de suas hierofanias (...) O mito, portanto remete-nos a uma conexão de fatos extra-humanos, que têm uma subsistência em si e por si, e da qual ele é um documento memorizador e uma revelação histórica”³.

O mito refere-se à vida originária, aos deuses como protótipos de uma época mundial, O mito institui o mundo e o homem; é uma dávida do Ser, mediante a qual a matriz de possibilidades de um período mundial vem à luz:

“O complexo numinoso, revelado no mito (...) não constitui versão elaborada pela consciência (...) os poderes míticos se alteiam além da consciência (...) a autoconsciência traduz uma essência fundada, é um epifenômeno do divino”⁴.

A consciência individual e a sua esfera de conhecimentos possíveis, nossa imagem do mundo, são abertas pela luz do mito. A **realidade objetiva** é a realidade desvelada pelo Ser; aquilo que é sugerido como real é o desfechado por uma mitologia particular⁵:

“O mundo objetivo, as leis objetivas dos fenômenos são delimitadas pelo nosso próprio espírito (...)”⁶.

A consciência individual e o real; a subjetividade humana e a objetividade do mundo — são desvelados, no mito, pelo Fascinador. O mundo é pois, o mundo para o homem, o “aberto”, a imagem mundanal disponível para a consciência em dada época. Para cada nível de consciência, abre-se um mundo. E estas imagens são uma doação do Ser, assim como a consciência. Não há, portanto, dualidade real entre o sujeito e o objeto. O que existe é uma unidade fundamental de relação, em que o conhecido, o conhecedor e o campo do conhecimento se fundem.

O errar longe do Ser tornou possível o aparecimento da perspectiva humanista, que nosso autor identifica com o esquecimento da matriz originária. Recuperar a proximidade ao sagrado, supõe a destruição da imagem do homem como centro do mundo. Compreendendo de modo novo a nós mesmos, recuperaremos outra perspectiva a respeito da mitologia⁷:

“A capitulação da autonomia da consciência humana é acompanhada no plano especulativo e no plano dos acontecimentos mundiais pela invasão, no cenário histórico, de novas imagens e novos sentidos do divino”⁸.

O ultrapassamento do antropocentrismo instaura um tipo de pensamento, que nos põe em confronto com

“(...) um princípio selvagem e irreprimível (...) o abismo (...) de nossa própria proveniência”⁹.

Tal pensamento conduz-nos do ente ao Ser, ao **aórgico**¹⁰. O mito se apresenta como esta metafilosofia¹¹ e as correntes filosóficas podem ser discutidas a partir do mito que as originou¹². A filosofia, expressão do logos, deve ceder lugar a um pensar transfilosófico¹³, que

“(...) não é mais pensamento humano, mas pensamento do Sugestor”¹⁴.

Mais profundo que a filosofia¹⁵, o mito é a poiésis divina, saber fundante. Não é uma narração fabulosa, mas pensamento simbólico, mais rico e mais amplo que qualquer saber discursivo. É o conteúdo religioso determinante de uma cultura¹⁶, é uma filosofia metaconscienciológica, no sentido de que sua totalidade é apreensível apenas pelo Ser. Pode, entretanto, ser parcialmente apreendido pelo homem em sua sucessão ou epocalidade. É uma filosofia, no sentido etimológico da palavra: amor à sabedoria, procura de um saber metahumano, amor à sabedoria do Ser. Sua origem é extraconsciência humana e só pode ser revelada a esta como poesia, palavra-simbólica, que não corresponde à atuação da consciência na sua dimensão vigente, lógico-discursiva. Epistemologicamente, o homem não se opõe como sujeito, nem ao mundo (objetividade) nem a Deus (transcendente), porque os deuses (ou Deus) têm um aspecto não apenas transcendente, mas transcendental, isto é, são constituidores de tudo o que

se pode chamar, do ponto de vista humano, de subjetividade e objetividade.

A palavra **mito** tem duas acepções, segundo Vicente:

a) enquanto referenciada ao Ser, designa a **poiesis** divina;

b) enquanto referenciada ao homem, é o pensamento simbólico, a invasão da consciência por imagens divinas.

Essas duas acepções não se excluem, mas se relacionam, uma vez que o pensamento simbólico não se origina no homem, mas é dádiva do Ser. Tal pensamento é, para a consciência individual, o modo de acesso à **poiesis** divina, bem como a possibilidade de ultrapassar o centramento do homem humano. O símbolo é a revelação da coisa, na sua significação maior, isto é, na sua sacralidade. É a reunião, na imagem, das qualidades do real. É o modo de iluminar, para a consciência individual, a potência mítica do mundo, da coisa. No símbolo, ocorre o encontro da consciência individual com uma realidade metahumana¹⁷, um saber mais antigo que o homem. É a epifania do Ser.

Vejamos as implicações dessa dupla significação do mito através do estudo do **mito originário** dos "povos aurorais", do **mito presente** que caracteriza a nossa civilização e do **mito vindouro**, pressentido pela filosofia da religião e a poesia contemporâneas. Diz nosso autor:

[A mitologia] "Não só deve representar o presente e o passado, mas também deve abarcar o futuro (...)" ¹⁸.

O MITO ORIGINÁRIO

Tais mitos expõem a experiência primordial que o homem teve do divino¹⁹ e indicam a não-separação entre o homem e a natureza. Nesse nível de consciência, não há dualidade reconhecida entre sujeito e objeto, homem e Deus, mas uma vivência religiosa em que a natureza se torna teofania e em que a ação humana significativa é sempre **ritual**. Como exemplo dessa consciência mítica, Vicente cita: a atitude dos antigos germanos, para quem o mundo vegetal surgia como sagrado; a poesia de Lawrence, que trata da floresta sombria, reveladora da divindade²⁰.

Referindo-se a Scheler, Grassi, Schelling, Bergson, von Uexkuel, Vicente afirma que a cada nível de consciência, corresponde um mundo e a cada configuração vital, um modo do vir-a-ser divino. As teogonias, que mitos narram, são sucessões de cenas vitais, hierofanias.

Uma vez transcendida pela consciência, a cena se objetiviza. Assim, para nós, a natureza deixou de revelar-se como divina e objetivou-se como distinta do sujeito²¹.

No mito originário,

“Não era a materialidade e a presença tangível das árvores que aqueles seres viviam nos bosques e nas florestas, mas sim o arrebatamento de um modo de ser excelso e numinoso”²².

“O mesmo podemos dizer em relação ao poder incantatório totêmico do animal sobre a consciência do passado”²³.

O mito simboliza, pois, o divino, a partir da realidade que expressa, para a consciência humana, a transcendência em momento dado. Enfatizando, sucessivamente, o vegetal, o animal e o homem, o mito revela o sagrado. Não é nunca o vegetal em si mesmo, o animal ou o homem que são sacralizados. Mas, através dos diferentes reinos, é algo metahumano, é uma realidade metafísica que se expõe à consciência, a invade e possui. Não se trata também de mera apresentação do divino, mas de uma participação da consciência no *mysterium tremendum*. É o Outro que ultrapassa a consciência e perante o qual esta se admira. Mas é também a alegria, o sentir-se parte desta Vida poderosa na qual a consciência se move e tem o ser. É o estar invadida pelos deuses. Sabemos que Vicente leu Rudolf Otto. Sua descrição de uma potência divina assemelha-se à tematização do sagrado feita por esse autor. Porém, é Hegel quem nosso filósofo cita, afirmando que o real é cifra do metafísico²⁴. A natureza não é, pois, pura natureza, mas expressão de algo maior.

Vimos, até aqui, o mito originário enquanto referenciado ao homem e encarado como forma de conhecimento. Estudaremos, agora, o mito enquanto referenciado ao Ser. É aludindo a Heidegger que Vicente nos faz compreender a sua abordagem. Como esse autor, Ferreira da Silva diz que é através da arte que a verdade do Ser se revela:

“(...) o Ser é o Fascinator que faz irromper um espaço de desempenhos (...) É esse espírito instituidor que flui da obra de arte, da poesia, ou ainda dessa poesia em si e por si que é a mitologia”²⁵.

O MITO PRESENTE

A tematização das origens, pelo mito; o dionisismo Nietzsche; a valorização do sangue e da instintividade por Lawrence, correspondem a uma redescoberta de pensar metahumano e a uma alteração profunda da consciência religiosa. A redescoberta do mito, não como objeto de pura informação, mas como algo vivo e presente em nós, através de seu caráter trágico e poético, indica essa mutação. Não se trata de retorno ao passado, mas da afirmação de novo objetivismo que procura recuperar, no plano reflexivo, aquilo que foi dado aos “povos aurorais” no plano da emoção e do sentimento e aos poetas, no plano intuitivo²⁶. Esse novo objetivismo deve reconhecer na filosofia antropocêntrica uma etapa efêmera da revela-

ção do Ser. Pela valorização da razão, a natureza foi negada; dispôs-se como realidade objetiva, contraposta ao mundo subjetivo. Ora, a verdadeira objetividade não pode dar-se ao nível do homem, ser inconcluso, que, como toda a realidade, não tem conteúdo fixo, uma configuração imutável²⁷.

Cabe aqui esclarecer uma ambigüidade que parece emergir do pensamento de Vicente. Quando o filósofo se refere ao novo tipo de objetividade e ao saber que corresponde a ele, afirma que tal saber **não é filosofia**²⁸, mas também que é o **princípio supremo da filosofia**²⁹.

A contradição é apenas aparente. Tal pensar é o **princípio supremo da filosofia**, enquanto fonte e limite extremo em direção ao qual a reflexão pode-se estender. Do ponto de vista do homem, pensar tal saber é sondar a fonte de todo o pensável, é buscar o ultrapassamento da mente discursiva. **Não é filosofia**, enquanto por filosofia se entende um saber voltado para o ente, tentando compreender sua essência ou qualidade³⁰. É um novo passo da reflexão filosófica, iniciado por Heidegger³¹, que se liberta de todos os modelos filosóficos voltados para o ente ou para o homem e impõe uma reflexão sobre o Ser e sobre a mitologia, que o documenta³².

O mito, enquanto nos instaura na vida divina e desencadeia em nós um impulso, uma paixão, mostra o Ser, remete ao "estranho", ao "espantoso", ao "Poder selvagem", à "Poesia em si"³³. O estudo dos mitos aurorais é a descoberta de uma modalidade do numinoso. O interesse desse estudo é o estabelecimento de um liame entre o mito primitivo e o mito moderno.

Nossa civilização é essencialmente antropocêntrica. Sua religião (cristianismo), tematizando o homem-Deus, expressa miticamente o deslocamento do numinoso da natureza para o homem. A valorização da ciência e da técnica também são aspectos do mito hominídeo. O antropocentrismo corresponde a um "regime de facinação"³⁴ instaurado pelo Ser, uma etapa de sua teofania³⁵. A exposição do homem como centro numinoso fez-se, entretanto, à custa do ocultamento do Ser. Daí a necessidade de superação da temática antropocêntrica³⁶.

No texto "Hermenêutica da Época Humana", Vicente esclarece a formação do mito antropocêntrico atual:

"O homem é o vácuo deixado pelo refluxo de um antigo poder"³⁷.

O cristianismo, valorizando o homem, recusou todas as demais modalidades do numinoso; a ausência ou ocultação dos deuses constituiu o homem, abriu o espaço para a manifestação do homem como centro do mundo:

"A noite dos deuses manifestou-se como a luz dos homens (...) A Matriz do homem é o distanciamento dos deuses (...)"³⁸.

Completando Heidegger, para quem a projeção de um mundo exclui todos os demais mundos possíveis, Ferreira da Silva procura mostrar que uma recusa, uma abstenção, pode pôr a descoberto uma nova manifestação do sagrado:

"O mundo esboçado pela recusa do divino (...) encontrou sua poesia fundante na dramaturgia cristã (...) O Cristianismo é essencialmente um criptograma, isto é, linguagem de uma ocultação que se manifestou como Fascinação e proposição de um mundo"³⁹.

Do ponto de vista da apreensão do Ser, o cristianismo e o antropocentrismo que lhe corresponde, expressam a noite do Ser, o crepúsculo dos deuses; do ponto de vista do sujeito humano, a implicação epistemológica foi a "desdivinização da existência", a objetivação da natureza:

"Eis por que afirmamos que a antropofania é o sinal ênico da teocriptia"^{40 e 41}.

A história do homem é a explicitação das potencialidades implicadas no mito hominídeo, o desenrolar de um mesmo, o apresentar das suas múltiplas faces. O homem não é criador de sua história mas desempenha dentro dos limites abertos pelo Ser⁴². Tais limites estão dados no próprio mito do homem e a mudança histórica aponta a crise das configurações do Ser:

"A catástrofe mundial é ao mesmo tempo uma nova epifania mundial"⁴³.

O mito cristão da morte e paixão de Cristo é um símbolo da morte de Deus e da centração no homem, na subjetividade individual. Deus, enquanto epifania projetada na natureza, morreu, para nascer a interioridade humana como o aberto da nova manifestação do Ser⁴⁴.

A crise atual do humanismo, refletida na crise da literatura que o tematiza, expressa o fim do antropocentrismo:

"O pensamento mágico ou da Origem não está mais aderido à esfera humana, ao drama da antropogênese ou ao monograma cristão (...)"⁴⁵.

As modalidades de expressão do mito contemporâneo não abrangem apenas o humanismo, mas a ciência, a técnica, a consciência trabalhadora e a lógica matemática. É a "devastação das coisas", a objetivação do mundo, a aniquilação do mito do passado em que o real era revelador do numinoso. Desvelando um novo tipo de mundo, a técnica ocultou o ser das coisas e a sua proximidade ou referência ao divino. Voltada para a manipulação do ente, nossa civilização espelha o esquecimento do Ser:

"A própria lógica teve que evoluir e transformar-se num instrumento de trabalho (...) A lógica simbólica é algo homogêneo a todas as

outras atitudes da civilização técnico-industrial, para a qual, agora, o próprio pensar é uma forma de fabricar e construir figuras⁴⁶.

Nosso tempo, designado por Heidegger como o “tempo de carência”, é, para Vicente, o tempo do obscurecimento e insensibilidade da consciência em face dos deuses⁴⁷. Antropocentrismo e esvaziamento do homem: tal a contradição atual.

A crise da nossa civilização, essencialmente apolínea, enfatizando a razão e a forma, deve-se a uma ruptura com a fantasia, o aspecto dionisíaco da existência⁴⁸. Compartilhando com Nietzsche e Spengler a tese da decadência do mundo ocidental, Vicente afirma que chegamos ao fim de um mundo e que o mito da nossa civilização se desagregou. Tal concepção é aceita pelos poetas e filósofos mais agudos de nosso tempo: Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Huxley, Rilke, Hölderlin, Pound, Yeats, Lawrence⁴⁹.

Perante a civilização destruída, cabe aos poetas e filósofos que “pensam o impensável”, instaurar o novo:

“A noite, chama pelo dia e aos poetas está reservada a tarefa de um novo projeto histórico mundial”^{50 e 51}.

Tal projeto é o novo mito, de que procuraremos explicitar as características, ao discutirmos o mito vindouro.

A destruição de um mundo tem sinais anunciadores. Identificando-os e aplicando suas categorias ao mundo contemporâneo, Vicente concluiu que a crise que vivemos manifesta essa situação. Partindo da descrição do juízo final pela teologia cristã; dos estudos da **Poética** de Aristóteles sobre as características da tragédia e do seu desenlace; de um texto egípcio a respeito da destruição da civilização dos faraós e da caracterização do fim da cultura grega, tal como é descrita na **Fenomenologia do Espírito**, Ferreira da Silva afirma serem os sinais indicativos do fim de um mundo:

a) “o reconhecimento da existência de forças bárbaras e destruidoras no seio do corpo cultural”;

b) “a criação dos regimes de massas (...)”⁵²;

c) a ruptura com os valores da cultura vigente e a indiferença coletiva em relação a eles;

d) a emergência do gigantesco, do monstruoso, do quantitativo, no plano da arte e da civilização;

e) “(...) um sem-número de guerras, convulsões, catástrofes, e desentendimentos que minam toda a unidade e conexão vitais antes existentes”;

f) “(...) a pulverização das consciências e a multiplicação das linguagens. Rompe-se a possibilidade do diálogo (...)”⁵³.

O mundo contemporâneo vive este caos; as obras de Lautréamont, Picasso, o renovado interesse por Breughel, Grünewald, Bosch, o demonstram^{54 e 55}.

O MITO VINDOURO

Somos herdeiros de uma civilização, na qual se constituiu um novo tipo de pensamento, que não era abordagem puramente religiosa ou mítica do mundo. Somos herdeiros de uma civilização, em cuja origem se encontra a filosofia, a busca racional da sabedoria.

Cabe-nos instaurar um novo tipo de pensar que, fazendo apelo a um pensamento simbólico, a categorias simbólicas, não atinja o real apenas numa perspectiva emocional, sentimental, mas seja capaz de uma "lógica imagística"⁵⁶. O segredo de tal pensar é sua potencialidade de referir-se ao metahumano, ao não totalmente apreendido pela consciência lógico-discursiva. O simbolismo não é criação puramente humana, mas doação e epifania do Ser^{57 e 58}.

Não ocorre a destruição de um mundo sem criação de outro. O fim de um mundo e a gênese de outro são, na verdade, modos de as infinitas metamorfoses do divino se tornarem acessíveis à consciência humana.

O estudo do mito vindouro levará em conta os seguintes pontos:

- a) demonstração dos sinais da destruição do nosso mundo e a conseqüente possibilidade de surgir um novo mito;
- b) caracterização do modo de pensar emergente e sua identificação com o mito;
- c) indicação das direções oferecidas à consciência por novo tipo de pensar, tais como são antecipadas e prenunciadas pela poesia do nosso tempo.

O pensamento que surge não pode ser pré-lógico: nossa civilização não pode esquecer que todo o seu desenrolar histórico se caracterizou pela afirmação do Logos, inclusive no mitologema cristão*. O pensamento emergente não pode ser selvagem, mas metalógico. Não é não-lógico por insuficiência ou ausência do logos, mas por superação do logos. Não se trata de uma abolição, mas de um abandono da lógica como fonte instauradora do mundo. A lógica pode esclarecer, explicitar, delinear os contornos do pensamento emergente e desenvolver seus pressupostos até as últimas conseqüências. Mas **não pode** instaurar essa nova abordagem, criar mundos, uma vez que não atua como mediadora entre a consciência e o Ser. Nisso reside a insuficiência da lógica e a prioridade do mito, pensamento simbólico-

(*) Cristo é o **Verbo** de Deus.

co que resguarda a dimensão passional e criadora do Ser, no homem. A lógica permite discorrer sobre o mito, compreender sua significação para nós; mas não penetra na sua essência, não esgota as possibilidades do mito nem sequer consegue propor o mito. Este, por sua vez, desencadeando através de imagens novos modos de manifestação do real, é condição de todo pensar lógico, que apenas **reflete** a partir do oferecido pelo mito:

“Não é a palavra que está em nós, mas **nós** que estamos na palavra”⁵⁹.

“(...) a linguagem seria o próprio atuar da imaginação produtiva, a dimensão das imagens prototípicas. Falamos evidentemente aqui de uma ‘Ur-poesie’, dos mitologemas, cantos e rituais (...) Através dos símbolos nós conformamos e dominamos (...) o dilúvio das impressões, num sistema (...) de formas (...) inteligíveis. É o mundo do ‘logos’”⁶⁰.

Mito e logos não são independentes; através do logos, se expressa o mito. **Mito**, para Vicente, significa consciência mítica; **logos**, consciência lógica. **Mito** significa também pensamento simbólico, linguagem poética e **logos** pensamento discursivo, linguagem vulgar e científica. Mas **logos** significa também a linguagem como tal e é nesse sentido que pode expressar o mito. Assim, é possível compreender a valorização da palavra (**logos**) enquanto poesia, mito, e a desvalorização do logos (consciência refletida, tematização do ente), superando a aparente contradição entre os textos supracitados e os que se seguem:

“A primazia do Mito sobre o Logos implica a precedência da Abertura do Ser sobre a esfera total do inteligível, do cognoscível sobre o conhecer. O Logos nos ata ao já-oferecido, o Mito nos transporta para o domínio desvelante primordial”⁶¹.

“A primazia do Mito sobre o Logos traduz essa precedência (...) do momento poético instaurado sobre a esfera do cognoscível, mediante o conhecimento discursivo”⁶².

Nosso filósofo busca a ampliação da consciência para ter acesso a “modos desconhecidos de ser”⁶³. Com Rilke, Heidegger, Artaud, Lawrence, Hölderlin, ensaia a metamorfose⁶⁴. O sinal do surgimento de novo universo prototípico estaria na mudança da atitude emocional do homem contemporâneo perante o mundo.

Na verdade, a existência individual nada mais é que

“(...) uma das máscaras da Vida unitária (...) Mesmo vivendo como seres isolados e independentes, estaríamos cumprindo um Destino !”⁶⁵.

A que essa metamorfose do Ser nos conduzirá, o filósofo não responde. Apenas diz:

“Somos seres do limiar (...) Só podemos pressentir a sombra das coisas por vir”⁶⁶.

"O presente, a situação em que vivemos é um enigma"⁶⁷.

"Não temos mais horizontes"⁶⁸.

A impossibilidade de apreender completamente o conteúdo do mito emergente não destrói, porém, o filósofo, que pressente, espera a

"(...) gênese secreta de um novo sabor da vida (...) a muda aparição de novos aspectos numinosos das coisas"⁶⁹ a antevéspera prenunciadora de nova idade dos deuses"⁷⁰.

Para Vicente, o mito tem valor não apenas epistemológico, mas ontológico. A prioridade do mito sobre o logos é uma prioridade ontológica, que se manifesta como prioridade epistemológica⁷¹.

Este "(...) algo já (...) em movimento, muito acima do nosso espírito"⁷², é uma nova face de Deus. Tentaremos, nas páginas seguintes, estabelecer os limites demarcatórios da exploração do tema por Vicente, a fim de estudarmos, sob o título **mito e religião**, o conteúdo do mito nascente. Essa investigação nos conduziu a verificar as implicações do conceito de mito, segundo Ferreira da Silva.

NOTAS

(1) Vicente Ferreira da Silva, **Obras Completas**, S. Paulo, IBF, Vol. I, p. 377.

(2) id., *ibid.*, p. 318.

(3) id., *ibid.*, p. 319.

(4) id., *ibid.*, p. 320.

(5) id., *ibid.*, p. 336.

(6) id., *ibid.*, p. 334.

(7) id., *ibid.*, p. 322.

(8) id., *ibid.*

(9) id., *ibid.*, p. 322 – 323.

(10) Por **aórgico** Vicente entende "o meta humano", o "não-humano", "o transumano", "o não posto pelo homem" (**O.C.**, vol. I, pp. 323 – 324.)

(11) Vicente Ferreira da Silva, **O.C.**, vol. I, p. 344.

(12) id., *ibid.*

(13) id., *ibid.*

(14) id., *ibid.*

(15) id., *ibid.*, p. 345.

(16) id., *ibid.*, p. 396.

(17) id., *ibid.*, p. 373.

(18) id., *ibid.*, p. 380.

(19) id., *ibid.*, p. 303.

(20) id., *ibid.*, p. 304.

(21) id., *ibid.*, p. 307.

(22) id., *ibid.*

(23) id., *ibid.*, p. 308.

(24) id., *ibid.*, p. 326.

(25) id., *ibid.*, p. 309.

(26) id., *ibid.*, pp. 311, 326, 327.

(27) id., *ibid.*, pp. 312, 313.

(28) id., *ibid.*, p. 344.

- (29) id., *ibid.*, p. 313.
(30) id., *ibid.*, p. 345.
(31) id., *ibid.*, p. 313.
(32) id., *ibid.*, p. 316.
(33) id., *ibid.*
(34) Por **regime de fascinação** Vicente entende o ente que constitui a imagem privilegiada do Ser em dado momento histórico. Na nossa civilização, tal imagem é centrada no homem.
(35) Vicente Ferreira da Silva, *O.C.*, vol. I, p. 324.
(36) id., *ibid.*
(37) id., *ibid.*, vol. II, p. 177.
(38) id., *ibid.*, p. 180.
(39) id., *ibid.*, p. 181.
(40) id., *ibid.*, p. 182.
(41) id., *ibid.*, p. 183.
(42) id., *ibid.*, p. 185.
(43) id., *ibid.*, p. 189.
(44) id., *ibid.*, p. 344.
(45) id., *ibid.*, vol. I, p. 348.
(46) id., *ibid.*, vol. II, p. 359.
(47) id., *ibid.*, vol. I, p. 290.
(48) id., *ibid.*, vol. II, p. 253.
(49) id., *ibid.*, p. 237.
(50) id., *ibid.*, p. 236.
(51) id., *ibid.*, pp. 385 – 423.
(52) id., *ibid.*, p. 128.
(53) id., *ibid.*, p. 130.
(54) id., *ibid.*
(55) id., *ibid.*, pp. 169 – 170.
(56) id., *ibid.*, vol. I, p. 369.
(57) id., *ibid.*, p. 373.
(58) id., *ibid.*, p. 344.
(59) id., *ibid.*, p. 388.
(60) id., *ibid.*, p. 389.
(61) id., *ibid.*, p. 397.
(62) id., *ibid.*, vol. II, p. 522.
(63) id., *ibid.*, p. 496.
(64) id., *ibid.*, pp. 496 – 497.
(65) id., *ibid.*, p. 505.
(66) id., *ibid.*, p. 507.
(67) id., *ibid.*, p. 509.
(68) id., *ibid.*, p. 511.
(69) id., *ibid.*, pp. 511 – 512.
(70) id., *ibid.*, p. 115.
(71) id., *ibid.*, p. 515.
(72) id., *ibid.*, vol. I, p. 272.

INTERDISCIPLINAR

EDGAR ALLAN POE E A VIAGEM EM BUSCA DE UMA VISÃO UNIFICADA DO UNIVERSO

Nair Leme Fobé

Instituto de Letras — PUCCAMP

Quando olhamos à nossa volta e vemos a realidade fragmentada, perguntamos se é a nossa apreensão do real que se apresenta sob a forma de um mosaico ou se é o real que assim o é. Sentimos, no íntimo do ser, a necessidade do todo e só o apreendemos aos pedaços os quais, às vezes, nossa memória ajuda a recompor como um enorme quebra-cabeças ou vamos buscá-lo nos sonhos os quais podem tornar-se momentos epifânicos da unidade perdida.

No mundo moderno, quando as solicitações do ritual cotidiano nos fazem distanciar cada vez mais de nós mesmos, já que a tendência é a integração dolorida do EU nas várias mini-estruturas que compõem o sistema criado pelos homens, parece que, tal qual borboleta perdida, o homem se sente atraído pela luz do inexplicável que pudesse explicá-lo. A busca do centro, daquilo que dá equilíbrio, é e sempre foi a viagem que une todos os indivíduos. É a busca de Edgar Allan Poe vivida em sua obra.

Poe descreve seus poemas como meras trivialidades, quando da publicação, em 1845, do **The Raven And Other Poems**, reservando para sua crítica e contos uma proposta mais séria. Alguns de seus poemas seriam concebidos como interlúdios para suas estórias e seu conteúdo se explicita no contexto da narrativa. **Hymn**, por exemplo, foi escrito como parte integrante de **Morella** e pode ser mal-entendido se for lido fora desse contexto.

O poema **The Haunted Palace**, que aparece em **The Fall Of The House Of Usher**, foi publicado separadamente alguns meses antes de sua incorporação no conto e se apresenta como excelente exemplo do perfeito relacionamento poesia — prosa que marca o período mais significativo da obra de Poe. O poema, no entanto, não é uma epítome do conto, mas antes um tratamento decorativo e um tanto esvaziado do material desenvolvido com discernimento sombrio, porém perspicaz na narrativa.

Toda a vida curta e angustiada de Poe foi dedicada à busca de uma unidade para além da fragmentação vivenciada e que também antecede o real vivido, a busca da beleza etérea ou supra-real. Essa busca é o princípio poético para Poe e o poeta pode apenas apontar frações dessa beleza; o processo de aspiração da alma é o esforço do homem de se liberar da terra e caminhar em sua direção.

Isto nos leva a dois mitos complementares que permeiam toda a obra de Poe como nos lembra Richard Wilbur, em seu artigo *Introduction to Poe* *, é o mito cósmico e o mito da vida do poeta.

O mito cósmico de Poe parte de sua afirmação que Deus é uma matéria não atômica ou espiritual, que quis ser e que existe no centro do espaço, num estado de completa totalidade e unidade. Daí, através de alguma intensidade interna, esta partícula se expande no espaço na forma de esferas concêntricas. O universo está então formado e a unidade original torna-se diversidade, o uno fica múltiplo, o indivisível, dividido e chega o universo a um ponto de difusão máxima. No momento, de acordo com Poe, Deus existe apenas como matéria difusa e espírito no universo: o que decorre é que cada alma é, em parte, seu próprio Deus e nada existe maior que a alma individual.

A partir do ponto de difusão máxima, o universo, por necessidade interna, começa a se mover uma vez mais, agora em busca de seu centro, começa a se contrair em direção à unidade original. Como a fonte de todo movimento é o pensamento, o universo deve ser reunido através de uma compreensão cada vez maior do pensamento das almas individuais. Seu encontro implica a recuperação da unidade e, desta forma, na reconstrução de Deus, onde cada alma deve logicamente absorver todas as almas e onde cada alma se tornará Deus e Deus será todas as almas.

Qual o lugar do poeta nesse movimento de fragmentação e reunião universais? De acordo com o mito de Poe, a terra não apenas está afastada do seu centro gerador, mas ela caiu pelo mal que há no homem. Assim como o processo de queda é violento, o processo de purificação deve ser também violento. O pecado da terra tem sido a "intemperança do conhecimento", o mesmo pecado que levou Lúcifer aos infernos e Adão para fora do paraíso. O orgulho intelectual tem levado à vã procura de um conhecimento causativo; a raça humana tem-se "infectado de sistema e de abstração", louca vaidade do homem de poder dominar o universo que o cerca e o surpreende. Através da ciência prática, a terra tem-se "deformado como se atacada por uma doença nojenta". Os corolários que decorrem são: "a perversão do gosto" e "a repressão da imaginação".

O poeta, cuja sensibilidade lhe permite vislumbrar a beleza e a unidade original, habita este planeta enfermo e se vê como um profeta sem honra, tal qual o personagem Prufrock, do poema de T. S. Eliot. Sua visão interior lhe permite sentir a harmonia original na fragmentação que o cerca e, através do pensamento imaginativo, pode reconstruir Deus. Para isso volta-se ao início paradisíaco da terra ou sonha com um planeta mais feliz ou constrói um mundo seu, utilizando-se de uma intuição poética que é mais exaltada que a inteligência científica. O universo é uma obra de arte e

(*) (em *Criticism — some major American writers, selected by Lewis Leary; Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1971.*)

os homens devem apreendê-lo esteticamente e não racionalmente. É aqui que o poeta encontra sua função — ajudar os homens a fazerem a viagem — de volta para casa, ou “nostos”.

O poeta, ao negar o humano e o terreno, tem uma postura positiva, sua destruição se torna criativa e sua negação do intelecto um meio de atingir a verdade.

O segundo mito que permeia a obra de Poe é o mito da vida do poeta. Quando criança, o poeta se encontra perto da unidade original e, portanto, distante das coisas do mundo, ainda não pertence à terra corrompida. Ao crescer, sua alma é solicitada a partilhar do cotidiano e começa a perder a capacidade para um estado de ser puramente psíquico. Ao se tornar adulto, sua alma começa a oscilar entre as banalidades complexas e o desejo intuitivo de voltar à verdade universal. Como está distante de seu paraíso perdido, passa a imaginá-lo. Como não pode lembrar-se de como era, passa a recuperá-lo na forma de sonhos.

Às vezes, esses sonhos se tornam pesadelos ou sua consciência o obriga a voltar para as obrigações cotidianas. O poeta não está divorciado do seu contexto, que o solicita e aliena cada vez mais da contemplação da visão pura. Como o contexto que o envolve, sua maturação vai-se fragmentando e se corrompendo pela ciência e toda tentativa de volta à primitiva harmonia se apresenta sob a forma de luta. Às vezes, porém, há momentos de trégua, as paixões se acalmam, as solicitações se aquietam, a consciência dormita, e o EU do poeta pode voltar, em sonhos ao passado, à unidade psíquica, à comunhão imaginativa com a harmonia universal. Descobre a simplificação e o que traz dessa viagem da alma visionária para além dos portais da morte, para o mundo dos sonhos verdadeiros; é o seu material artístico.

Em *The Fall Of The House Of Usher*, o visitante é levado a um estado hipnagógico, aquele estado em que a mente consciente se torna consciente do subconsciente e pode olhar para dentro do sonho o qual brevemente a engolirá.

Usher é o sonhador do conto, a personificação e a fixação de um momento de conscientização daquele estado que se atinge por “passagens escuras e intrincadas”, como os corredores de sua casa. Usher passa rapidamente da lucidez para a irracionalidade, naquele estado hipnagógico que separa o mundo do acordar do mundo dos sonhos, do consciente e do inconsciente, da vida e da morte.

O sonho total está sempre iminente, a própria atmosfera que cerca as personagens, o local e o tempo enfatizam a barreira frágil que separa o real do ideal. A decadência física da irmã de Usher, Lady Madeline, cujo nome já suscita sua moléstia, ou seja, um gradual desgaste da

pessoa, e o relacionamento íntimo entre a casa e o lago simbolizam a iminência do sonho total, da fusão final, da reunião do ser com seu psíquico. Lady Madeline é a beleza física, terrena, imolada ao Psyche e sua identidade se destrói, quando da chegada do visitante. A integração tem que esperar porque a principal parte do conto consiste naquele tempo suspenso, durante o qual a mente consciente tropeça na beirada dos sonhos, entre a loucura e a sanidade, entre o ser dividido e o ser unificado.

Paralelamente à destruição de Lady Madeline, a casa se apresenta enferma e sua cicatriz simboliza o intelecto tropeçante de Roderick Usher que vai mergulhar no lago que reflete a casa. A casa acaba unindo-se ao lago e ambos representam a mente atraída para os sonhos do passado e para aquele estado de sonolência que precede o dormir. No fim do conto, casa e lago são um, assim como Usher e Madeline, o que é refletido fica visão única, o que é dividido se une.

Assim como o sono é a imagem da morte e como os sonhos nos levam de volta ao velho tempo insepulto de nosso próprio mundo visionário, as viagens de Poe se movem da luz, do ar e do som do mundo vivido, quer para a ausência total desses elementos, quer para um mundo de complementos oníricos.

Quando, após a expectativa de várias páginas, o leitor é levado, como o próprio Usher, a viver o tempo suspenso, Lady Madeline deixa seu caixão e, numa viagem simbólica, sobe ao quarto de seu irmão, ela não é mais Lady Madeline mas Psyche em busca de sua identidade. Roderich, ao se tornar "louco", ao transpor a linha da loucura (Madeline), cristaliza a transformação e sua reunião com seu Psyche (o fato de os irmãos serem gêmeos não é acidental) representa duas coisas:

- 1) é o fim de uma viagem de sonho de uma noite; é o passaporte para o mundo da beleza etérea, que é a aspiração de toda alma;
- 2) é também uma pré-visão da reconstituição da alma na morte, última porta para a integração na harmonia original.

A animação da casa, seu colapso no lago, é outro modo de dizer a mesma coisa. É o elemento simbólico que completa a estória como uma viagem, a viagem de volta que leva à reunião perdida.

RESENHAS

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró.
As Belas Mentiras (A Ideologia Subjacente aos Textos Didáticos),
SP, Ed. Moraes, 2ª Edição, 1980.

No capítulo de **Introdução** a autora procura situar o leitor no campo abrangido pela sua pesquisa (apresentada originalmente como tese de mestrado), em termos de origens, justificativa, hipóteses levantada, delimitação do assunto e referencial teórico utilizado. Assim é que, basicamente, o trabalho visa demonstrar que as estruturas educacionais das sociedades capitalistas refletem o descaso pelo Homem existente nestas mesmas sociedades, onde, em função do lucro e da dominação, não interessa mostrar aos educandos as contradições sócio-econômicas em que estão inseridos. A educação, neste contexto, passa então a ser um "instrumento através do qual se transmite a ideologia da classe dominante (...), valores que não correspondem às necessidades e aos interesses da classe trabalhadora" (p. 15). Na faixa etária de 7 a 10 anos, quando é praticamente nula a capacidade crítica dos sujeitos é que esta transmissão se dá de forma mais maciça, condicionando a própria estrutura de pensamento dos educandos.

Sua hipótese então, consiste na afirmação de que os "livros didáticos das quatro primeiras séries do Primeiro Grau, transmitem uma ideologia formulada e imposta pela classe dominante à classe dominada, como sendo a única e verdadeira visão do mundo" (p. 17). Isto, com a finalidade de manter as relações de dominação.

O campo de estudos foi delimitado para os textos da disciplina "Português" (que aparentemente são os menos comprometidos com a ideologia dominante), adotados em 1977 na rede oficial do Espírito Santo. (Note-se que estes textos são também adotados na maioria dos outros estados brasileiros.) Dentro de tais textos foram selecionados os 11 temas mais citados, que constituem os "aspectos-núcleos fundamentais da sociedade" (p. 19). Tais temas (a família, a escola, a religião, a pátria, o ambiente, o trabalho, os ricos e os pobres, as virtudes, as "explicações científicas", o índio, as capas e ilustrações) foram pesquisados em 161 livros didáticos, perfazendo um total de 19.207 páginas.

Como pano de fundo teórico, Nosella apresenta uma breve descrição das sociedades capitalistas, com seus princípios ideológicos e as formas de transmissão de tais princípios. E aí surge o sistema escolar como o principal elemento transmissor, que, apoiado numa pseudoneutralidade da ciência, inculca os germens da manutenção do status quo, tanto nas crianças das classes dominadas como nas da classe dominante. Às primeiras cabe aceitar a situação de exploração como natural, assimilando a visão de mundo apresentada (o que impede que elas desenvolvam sua própria ideologia, a partir de sua situação concreta), e às segundas, cabe perpetuar os sistemas e mecanismos da dominação.

No primeiro capítulo é analisado como **A Família** é mostrada às crianças de 1º grau, sendo o quadro geral de "felicidade e união entre todos os seus membros" (p. 33). Através dos textos citados depreende-se que a família "pode ser unidade e feliz, mesmo sendo pobre" (p. 33), e que ela constitui uma realidade fechada em si mesma, sem vinculações com a estrutura sócio-econômica global. O pai é apresentado como o "chefe" da família, que "se dedica a um trabalho sério (sic !)" (p. 38) e cujo contacto com os filhos restringe-se a "fazer passeios". Já a mãe **não trabalha**, mas **cuida e trata** do lar e dos filhos, limitando-se seu papel ao de dona-de-casa e de cozinheira; além disso é mostrada como alguém ignorante e desinformada, em contra-

posição ao homem, sábio e instruído. Ela é também o exemplo de abnegação e resignação, especialmente a mãe pobre. "O relacionamento entre pais e filhos (...) é de autoritarismo, onde o filho deve ser constantemente agradecido pelo que os pais (...) fazem por ele" (p. 55), o que seguramente visa gerar uma docilidade e conformismo perante as autoridades constituídas. Outros parentes (tios, avós) desempenham papéis inexpressivos, e a empregada, quando "honesto e eficiente", é quase um membro da família, além de, em geral, ser negra.

Em suma, a família é descrita como "o lugar de paz, segurança e felicidade para os seus membros, onde não há nem conflitos pessoais e, menos ainda, reflexos dos conflitos sócio-econômicos e políticos existentes na sociedade capitalista" (p. 59).

A **Escola** é o tema do **segundo capítulo** e é, de maneira geral, apresentada como a porta para o sucesso e a felicidade. Em contraposição, indivíduos que não a tenham frequentado, são ignorantes e incultos. A professora é sempre "boa e dedicada", como se fosse uma segunda mãe, mas que estabelece regras repressivas e autoritárias, continuando a "educação" do lar. Como os filhos, os alunos devem um respeito inquestionável aos mestres, sendo anulados quaisquer comportamentos originais e criativos. "Cada aluno, individualmente, é responsável por seu sucesso ou fracasso escolar", o que "traduz uma ideologia capitalista, segundo a qual cada indivíduo é responsável também por seu êxito sócio-econômico" (p. 77). "A escola, enfim, é um mundo fechado em si mesmo, imutável, no qual a obediência é valorizada muito mais do que a curiosidade, o espírito crítico e a criatividade" (p. 77).

No **capítulo 3, A Religião** é analisada a partir dos textos onde ela aparece, em geral, de maneira difusa e associada a outros temas. Ela é mostrada como instituição que procura apelar para os ricos, para que sejam "homens bons", agindo caritativamente com os pobres. Já, para estes últimos, ela é uma fonte de consolo e proteção. "A mistificação religiosa está no fato de a religião pregar apenas a necessidade de uma revolução individual e não estrutural, caindo-se numa posição unilateral e, além disso, dependente da vontade de cada um, exclusivamente" (p. 93). Deus é um ser bom, que perdoa as "fraquezas humanas", e a comemoração do nascimento de Jesus é apresentada como festa basicamente européia, num claro processo de invasão cultural.

A **Pátria**, no **quarto capítulo**, é descrita pelos textos de leitura como "uma 'entidade' com personalidade própria, independente dos indivíduos que formam o seu povo" (p. 96). Procura-se inculcar a visão de uma Pátria poderosa, impedindo análises críticas sobre a sua estrutura capitalista e o processo colonizatório até hoje em pleno funcionamento, que nos torna essencialmente dependentes de outros países. As diferenças sócio-econômicas entre as diversas regiões brasileiras são escamoteadas, bem como a injusta distribuição da renda nacional. Cria-se uma consciência de "liberdade", de "independência", sem jamais se explicitar o que se entende por tais conceitos. A visão histórica inculcada é individualista, como se a história fosse produto apenas dos feitos de alguns indivíduos notáveis; essa história passada é sempre cheia de glórias e grandezas, desembocando num presente progressista e num futuro esperançoso. Finalmente, "as relações entre a Pátria e as pessoas que a compõem repetem as anteriores, existentes na Família, na Escola e na Religião. São relacionamentos verticais, pois a Pátria 'dá' toda a natureza, com suas riquezas minerais, com sua bela flora e fauna, aos indivíduos que a compõem. Estes 'receptores', por sua vez, devem amá-la, respeitá-la e obedecê-la" (p. 107).

O **capítulo 5** é dedicado ao estudo de como **O Ambiente** é mostrado às crianças, sendo ele dividido em natureza, vida no campo e vida na cidade. A vida no campo é idílica, cheia de farturas, dando ao "homem que planta" todos os bens necessários. "Aqui está uma das belas mentiras dos textos de leitura, ditada pela

ideologia da classe dominante, pois nem todos que plantam colhem e nem todos que trabalham, na colheita, têm" (p. 110). Já na descrição das cidades, se dá destaque ao consumo, às "grandes lojas", ocultando-se todo e qualquer problema, como a poluição, o desemprego, as favelas, o saneamento básico etc., não se encontrando sequer uma citação sobre o "êxodo rural" em direção à cidade. A natureza (e seus elementos) é fantástica, poética e mágica, sendo uma "doadora" de bens ao homem, que a utiliza. Os apelos à consciência ecológica não passam do nível individual, tipo "preserve a árvore", escondendo as devastações de florestas inteiras e a destruição de rios pelo capitalismo predatório. Além disso, a importação cultural é tão evidente que se chega a falar de invernos com neve.

No **sexto capítulo** surge o tema do **Trabalho**, que é sempre mostrado como "entretenimento, um 'hobby', que causa muita alegria e satisfação" (p. 123), além de ser recompensado por bons pagamentos. As profissões citadas são, em geral, anacrônicas (ferreiro, pastor), e colocadas todas em pé de igualdade dentro da sociedade. O trabalho agrícola apresenta um caráter poético e romântico, sendo o lavrador apresentado como produtor da riqueza nacional, enquanto o trabalho industrial é despersonalizado, mostrando-se as fábricas, e não o homem, como sendo as transformadoras da matéria-prima. Busca-se ainda, nestes textos, transmitir a mensagem de que, quem estuda, trabalha, encobrendo "os privilégios da classe social dominante, cujos filhos além de poderem estudar, também podem não trabalhar realmente" (p. 130).

Os Pobres e os Ricos é o assunto do **capítulo 7**. Este é um tema que, a princípio, pode parecer "engajado", na medida em que os textos reconhecem a divisão do mundo em duas classes sociais distintas. Porém, verifica-se que o engajamento pára por aí, encontrando-se, no cerne da questão, distorções graves da realidade. Ou seja: as causas deste fenômeno social são omitidas, relacionando-se apenas "as causas da pobreza com a ausência de chuvas e com Deus, já que a chuva, depende da vontade divina" (p. 145). A justiça, às vezes, aparece como "um favor que o rico concede ao pobre e não um direito natural e inalienável, que lhe cabe como ser humano" (p. 140). Os ricos não são felizes apenas porque possuem (às vezes são infelizes), e invejam os pobres que, apesar da miséria, são felizes. Quando aqueles estão muito apegados ao seu dinheiro são, em geral, castigados, aprendendo que a riqueza não é o bem fundamental nesta vida. "As mensagens dos textos de leitura se resumem em ensinamentos às crianças, ricas ou pobres, para serem 'boas'. Principalmente as pobres, que, assim, poderão até ser auxiliadas por Deus, pela sorte ou por uma fada a se tornarem ricas" (p. 153).

No **oitavo capítulo** surgem **As Virtudes** como o tema analisado nos livros e, como os comportamentos virtuosos e as mensagens morais, aparecem em quase todos os textos, entrelaçados com outros assuntos, diz a autora que a elaboração do capítulo apresentou alguma dificuldade. Quando nos livros se fala em "boas maneiras", está partindo-se sempre da postura de famílias burguesas, veiculando-se então, determinados comportamentos deste estrato social como sendo os "adequados". Ordem e obediência são duas virtudes bastante inculcadas, sendo os relacionamentos sociais rigidamente simplificados em "honestos", "educados", "leais", "corajosos" e "obedientes", o que impede as crianças de perceberem a riqueza e ambigüidade de tais relacionamentos. Outras virtudes estimuladas são ainda: a união (mesmo entre elementos de classes e interesses opostos) e a bondade (que é sempre recompensada). Basicamente, a mensagem que se procura transmitir é que a "revolução social" deve começar individualmente, o que significa, sutilmente, que qualquer possibilidade de real mudança social está descartada.

As "Explicações Científicas" analisadas no **capítulo 9**, na realidade, não existem nos livros de leitura, sendo utilizadas fábulas, fantasias e mitos para a explicação

de fenômenos naturais. Diz a autora: “se as lendas e os mitos fossem explicados (...) numa perspectiva cultural de análise e significação histórica e simbólica, sem dúvida, eles constituiriam um valor. Acontece, porém, que este enfoque não existe” (p. 178). Assim, utiliza-se destas explicações fantásticas porque elas facilitam a transmissão de mensagens ideológicas, não desenvolvendo tanto a capacidade crítica que as posturas científicas exigiriam, se adotadas.

O capítulo 10 é dedicado ao estudo de como O Índio aparece nos livros didáticos. Sua vida é narrada como se dando idílica e poeticamente nas selvas brasileiras (e não nas reservas), onde vivem e mantêm intacta a sua cultura. A figura do índio é idealizada, não sendo ele nunca descrito concretamente: “às vezes é apresentado como ser inferior, ignorante e ridículo. Outras vezes, como um super-homem de coragem ilimitada...” (p. 187). As relações com os brancos também são apresentadas estereotipadamente, aparecendo os indígenas como leais colaboradores dos portugueses na conquista e exploração de suas próprias terras e riquezas. O branco é mostrado como o detentor e doador da verdadeira cultura ao índio, que a recebe (verticalmente), tornando-se civilizado à medida que a incorpora e assimila.

A autora reserva o capítulo 11 para uma análise das Capas e Ilustrações dos livros cujos textos foram abordados nos capítulos anteriores. Este estudo é importante na medida em que “a mensagem visual se torna um eficiente instrumento ideológico complementar dos textos, devido à sua força comunicativa — rapidez e impacto emotivo — muitas vezes maior do que a comunicação escrita” (p. 189). Assim, apresenta a autora, algumas capas e ilustrações referentes a cada tema abordado anteriormente, demonstrando o apoio visual dado às mensagens escritas. Nestas gravuras (algumas péssimas, do ponto de vista estético), reproduz-se quase que ponto por ponto a ideologia oculta nos textos, reforçando sua transmissão.

Finalmente um capítulo de Conclusão surge, dividido em conclusões gerais e específicas. Nas gerais, Nosella faz um apanhado global de como e porquê a ideologia da classe dominante se difunde nos livros textos, destacando-se que seu objetivo real “é o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, ao nível da imaginação, com a função de mascarar um mundo real, que, contraditório e injusto, é necessário para os interesses da classe hegemônica” (p. 213). Assim, são celebrados os relacionamentos verticais e é elogiada a obediência e o sacrifício, com o intuito claro de formar seres passivos e conformados com sua sorte. Nas conclusões específicas apresenta-se um pequeno resumo dos raciocínios e demonstrações fornecidas em cada capítulo da obra.

Este é um livro fundamental, na medida em que apresenta, concretamente, através dos próprios textos dedicados às crianças, toda a problemática de uma educação alienante que é exercida desde os níveis mais elementares da escolarização brasileira. Se, antes, a denúncia contra esse estado de coisas já vinha sendo feita a nível teórico, este trabalho vem comprová-la com a apresentação crítica do próprio material utilizado neste processo, tão longo do verdadeiro processo educacional.

Obra básica a todos que, de uma maneira ou de outra, têm algo a ver com a educação brasileira, mesmo sendo apenas através dos filhos que envia à escola.

NUNES, Clarice.

Escola & Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem.
RJ, 1980, série Universidade, Educação, 13.

Este trabalho foi apresentado como dissertação de mestrado no Instituto de Estudos Avançados em Educação, da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, em 1979.

O livro mostra, já no prefácio de Durmeval Trigueiro, a seriedade com que a autora desenvolve o seu estudo. Essa seriedade se revela principalmente na "consistente, criteriosa e bem articulada análise rente à realidade, com dados significativos e corretos, sem estar a reboque dos modelos que, freqüentemente, deslizam para os estereótipos (p. 14). Palavras textuais do professor Dumerval Trigueiro Mendes, prefaciador e orientador do trabalho.

Por sua vez, a autora, na Introdução, focaliza não só o caráter de dependência da nossa situação política, econômica e sócio-cultural, dentro do processo de desenvolvimento brasileiro, mas também a "disputa entre segmentos da camada dominante" (p. 15) para a concretização de sua dominação. Ora, exercer um papel de dominação da situação vigente, na educação secundária, significa ideologizá-la para que ela seja o maior instrumento reforçador de dominação.

Quando se fala na educação secundária como maior instrumento reforçador de dominação, em nenhum momento está-se esquecendo da educação como um todo, e isso se evidencia no decorrer do livro, pois, como se sabe, todo o processo de escolarização é fator determinante, na sociedade capitalista, para a concretização da dominação de uma classe sobre as demais.

A autora considera os dois aspectos em que é focalizado o termo ideologia: enquanto produto e, ao mesmo tempo, enquanto processo.

Enquanto produto, "a ideologia é considerada como um conjunto de representações que fornecem sentido ao mundo histórico-social" (p. 18).

Enquanto processo, "o que ressalta é a dimensão social e, dentro desta, as relações entre as classes" (p. 19).

É dentro das relações entre as classes que surge "uma nova concepção de ideologia em duas dimensões:

— como conjunto de representações falseadas da realidade, através do qual a camada dominante pretende inculcar como geral uma concepção particular de mundo, de homem e, conseqüentemente, do próprio processo educativo;

— como conjunto de representações que questionam a dominação, procurando entender as razões dessa situação como primeiro passo para uma possível transformação (parcial ou global) no sistema de poder da sociedade. Através dessas representações, as camadas dominadas podem ganhar o distanciamento necessário para refletir sobre sua própria posição e estabelecer planos de ação para mudá-la" (p. 19).

Para se entender o processo de modernização da escola secundária, houve a necessidade da autora "retroceder no tempo e realizar uma pesquisa sobre os antecedentes do ginásio moderno na sociedade brasileira dos anos 30, assim como na sociedade européia e norte-americana do começo do nosso século" (p. 19).

O livro ganha importância muito grande, principalmente pelo rigor histórico que o caracteriza. Vemos que a história da educação é decorrente de interesses de um ou mais grupos, no sentido de efetuar a sua dominação na sociedade. Como se faz notar, os interesses da maioria da população jamais são considerados a não ser quando convenientes para que a camada dominante utilize-os como instrumentos de manobra.

O livro não procede a uma análise neutra do processo educacional. Pelo contrário, evidencia o acreditar numa possibilidade de se desenvolver o espírito crítico dos educandos, que cresce à medida que os interesses reais dos "manipuladores da educação" (p. 20) vão aparecendo e sendo desmistificados.

Pensar na escola é também pensar na sociedade que a constitui. E, nesse sentido, as funções da escola secundária começam a ser questionadas à medida que os novos rumos do capitalismo no País assim o exigem.

Na década de 40, período considerado como de redemocratização do país, as camadas médias da população urbana passaram a "exercer uma pressão cada vez maior no sentido de ampliação das oportunidades educativas". (p. 27)

A pressão que alguns setores da população exerciam nesse período é centralizada, principalmente, na escola secundária, pois através dela havia a garantia do acesso à escola superior, a qual, por sua vez, daria a garantia de uma mobilidade social.

Os setores conservadores da sociedade agiam nessa época no sentido de conter essas pressões a fim de preservar a hegemonia da classe dominante. Sendo assim, dominavam a burocracia administrativa do Ministério da Educação.

Nos anos 50, até meados dos anos 60, a política educacional continuou sendo monopolizada por setores conservadores que mantinham a privatização da escola, mantendo, portanto, o acesso à escola somente a pequenos grupos da sociedade. Foi por terra, nesse período, toda proposta de melhoria de ensino, principalmente, no sentido de maior participação da maioria da população.

"A consolidação do capitalismo industrial brasileiro e o processo de redemocratização da sociedade nos anos 40 a 60 só podem ser compreendidos à luz do contexto de expansão do capitalismo industrial, tendo como centro hegemônico os E.U.A. como postulado ideológico, a solidariedade internacional para a implantação de uma democracia universal". (p. 28)

Com a produção industrial se iniciou e difundiu o emprego de recursos tecnológicos cada vez menos absorvedores de mão-de-obra. Devido à competição entre as empresas, a tecnologia foi desenvolvida adotando padrões que reduziam o custo de produção. Aliando-se a isso, o processo de aceleração da urbanização e o do êxodo rural, a oferta de mão-de-obra, excederam às "expectativas do próprio sistema de produção". (p. 30)

O problema do excesso de mão-de-obra agravou as tensões sociais dos centros urbanos. Essas tensões foram absorvidas, principalmente, pelas práticas populistas. "Do êxito destas práticas dependia o mascaramento da estrutura social brasileira deformada pelo processo de industrialização" . (p. 32)

A industrialização dependente, se consolidando no país entre os anos 50 e 60, encontra sérios problemas, tais como inflação, insuficiência de energia, carestia de gêneros alimentícios etc. Necessita, portanto, de uma opção política que implique uma estratégia de organização e expansão da economia do País.

É nessa situação que o processo de redemocratização do ensino dependia dos interesses do processo de industrialização no País (determinado pelo capitalismo centralizado nos E.U.A.). Como estava clara a necessidade de se conter as tensões sociais, opta-se pela redemocratização do ensino, em particular, do secundário.

A redemocratização do ensino, que estava sendo planejada pelo capitalismo central, tem nesse momento, objetivamente, que atingir o ensino médio, pois é através dele que se vê a possibilidade da reorganização da relação de dominação.

Escamotear o conflito social existente estava significando oferecer, para os setores marginalizados da sociedade, uma estratégia satisfatória em que o processo de dominação, de minoria sobre maioria, perdurasse. Ora, a estratégia logicamente elaborada foi a de, através do ensino secundário, profissionalizar os jovens, preparando-os para o mercado de trabalho.

O ensino profissionalizante começa a ter uma importância fundamental, pois é ele que dará condições para que a mão-de-obra se especialize de acordo com a tecnologia moderna, já nessa época amplamente desenvolvida em nossa sociedade.

É, portanto, através do ensino profissionalizante, que a tensão social começa a ser controlada.

Um detalhe importante: o ensino profissionalizante não resolvia toda a questão da tensão social, e dentro do Ministério da Educação existiam setores amplamente favoráveis à privatização do ensino.

Com a inflação galopante, tanto a classe média como a proletária entraram num processo de empobrecimento incontrolável, o qual levou ao aumento da pressão para se conseguir o ensino gratuito. Assim foi iniciada a expansão do ensino secundário.

Apesar do processo de industrialização exigir um ensino secundário renovado (no caso o profissionalizante — preparação de mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho), a classe média em situação de pauperização pressionava a favor do ensino secundário tradicional, que era mais barato.

A expansão do ensino secundário agravou a sua ineficiência em relação às exigências econômicas e estimulou mais as tensões sociais, pois ele "se tornou incapaz de cumprir a exigência postulada pelas camadas médias de ser um instrumento para a obtenção de um emprego prestigiado e, conseqüentemente, de uma boa remuneração profissional". (p. 54) Isto se deu por duas razões básicas: a impossibilidade de o mercado de trabalho absorver toda clientela e a impossibilidade de a classe média garantir, por esta via (o ensino secundário), a sua mobilidade social.

Além das pressões de setores da população, no sentido de exigir um ensino secundário adequado às exigências sociais do momento, vamos notar, e desta feita, de forma decisiva para a estruturação do ensino secundário, uma luta entre setores progressistas e conservadores para a diretoria do ensino secundário.

Na segunda metade da década de 40 surgiu o curso industrial, que proporcionava condições para a especialização da mão-de-obra, garantindo um emprego especializado no complexo industrial em formação. Além disso, o curso industrial passava a ser propedêutico, começando, portanto, a penetrar os domínios do ensino secundário.

Começam a aparecer também os centros cooperativos de treinamento agrícola, que levam ao setor rural, através de uma organização voltada para uma tecnologia moderna, métodos mais racionais de produção e consumo.

Sabe-se que esses centros, na verdade, tinham como principal objetivo o incentivo à criação de indústrias ligadas ao aproveitamento de produtos agropecuários.

O período compreendido entre os anos de 61 e começo de 64, é narrado como um período em que há uma tentativa de se criar uma nova escola secundária, pois novamente surgem questionamentos quanto à inadequação do ensino secundário às exigências sócio-econômicas e políticas do momento. É o período considerado como crise da Democracia.

Novamente caracteriza-se lutas entre educadores com tendências liberais (como os burocratas do ensino industrial), que viam no ensino secundário a possibilidade da manutenção da ordem, e educadores de tendência renovadora, que endossavam a posição de que a escola secundária seria um instrumento que contribuiria para a mudança social.

A consolidação do capitalismo no país, proporciona, antagonicamente, condições de organizações populares. Pois, com o capitalismo crescente, a possibilidade de

voz para a maioria da população é quase que totalmente castrada. Assim, o trabalhador se vê na necessidade de lutar organizadamente e, portanto, não se consegue o controle total dos setores da população.

É desta forma que as propostas de educadores progressistas ganham espaço, começando a desenvolver um novo processo na escola secundária. Tornou-se possível, inclusive, a formação de escolas vocacionais, que além de oferecerem uma orientação de cultural geral proporcionam condições de escolha profissional adequada para a oferta real de mercado de trabalho.

Surgem também os cursos vocacionais do Senai, que adestram os indivíduos para uma atuação no sentido de preservar a ordem previamente estabelecida.

Em contrapartida aos cursos vocacionais do Senai, abre-se espaço para a criação de Ginásios Vocacionais que deixam claro em seus objetivos a "promoção do homem no processo de transformação social pelo conhecimento da situação política, sócio-econômica e cultural brasileira e pelo exame de problemas específicos, gerados nas experiências de vida dos alunos na comunidade. (p. 119)

No capítulo III, a autora analisa todo o processo de desativação dos Ginásios Vocacionais, que ameaçavam a permanência de uma situação política autoritária, e a proposta alternativa dos Ginásios Polivalentes.

Os Ginásios Polivalentes surgem "não apenas como uma solução imediata e provisória para a crise que o ensino secundário representava, em termos de sua inadequação ao modelo econômico adotado, mas também como possível modelo, cujos princípios viessem a ser adotados numa reforma de ensino em âmbito nacional." (p. 148)

Na prática, os Ginásios Polivalentes destinam-se a promover o ajustamento social do aluno. Ajustamento esse, exigido pela nova estratégia econômica do País.

A proposta dos Ginásios Polivalentes consegue força porque o discurso de seus idealizadores é um discurso liberal, que promove a solidariedade social atendendo-se às aptidões individuais.

É a partir de 1964 que o Brasil "opta" de vez por participar da ligação internacional capitalista. O golpe militar, concentrando no executivo todo o poder de manipulação da sociedade, entrega o País ao chamado Capitalismo Periférico (os países do Terceiro Mundo na dependência ímpar dos centros hegemônicos).

Essa nova, isto é, definitiva ligação do País, faz com que se pense numa proposta de escola secundária condizente com a situação política e econômica que começa a vigorar na sociedade. Essa proposta depende pouco dos tecnocratas nacionais e muito dos centros hegemônicos. Esses centros têm que garantir para si a hegemonia total sobre os países dependentes.

É nesse sentido que os Ginásios Polivalentes ganham muita força, pois, esses ginásios são considerados pelos tecnocratas no poder, como reprodutores da situação vigente, isto é, conseguem transmitir para os alunos os valores hierarquizados da sociedade, colocando nas mãos dos EUA, todo o poder de dominação do País.

A autora termina esse capítulo, concluindo assim o seu livro, com muitos questionamentos, sendo central a questão relacionada ao fato de os Ginásios Polivalentes não conseguirem reforçar a situação que imperava na sociedade, isto é, enquanto proposta de modernização, não constituíam cópias autênticas de modelos adaptados à sociedade norte-americana, mas eram também frutos de discussões anteriores à 64, da sociedade brasileira. Com isso, apesar de toda crítica endereçada ao secundário, clarifica muitas vezes a não reprodução total da nova situação política.

O livro de Clarice Nunes tem como elemento principal a periodização da educação secundária. Essa periodização, inspirada principalmente em "Educação e Dependência", de Manfredo Berger, ganha importância à medida que caracteriza a escola secundária dentro do processo de transformações sócio-político e econômicas pelo qual a sociedade brasileira passou no período definido para a análise.

Durante a periodização, a autora enfoca os interesses da classe dominante, na tentativa de manutenção da ordem, através da Escola.

A Educação, em particular a secundária, é necessária como manipuladora da sociedade, garantindo para o dominador o controle de toda a população.

A autora, com veemência, denuncia ainda os grupos se confrontando para conseguir o poder na elaboração de projetos que sistematizam, ao longo da história, o ensino secundário.

Ora grupos conservadores, ora grupos progressistas, vencendo a disputa junto ao Ministério da Educação, conseguem manter suas posições até o momento em que o capital da classe dominante não seja afetado.

É evidenciado, ao longo da análise, que os setores majoritários da população, organizados ou não, pouco acesso têm à elaboração de projetos para uma mudança no ensino secundário.

Por seu alto grau de historicidade e também por sua postura crítica no que se refere à escola como instituição que reproduz as relações sociais vigentes, este livro, a nosso ver, é valioso não só para os estudiosos de educação, mas também para os profissionais a ela ligados e, portanto, com ela cotidianamente comprometidos.

Benedito Noel P. de Godoy Jr.
Mestrando em Filosofia da Educação,
PUC-Campinas

SILVA, Ezequiel Theodoro da.

O ato de ler; fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.

São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981. 104 pp. (Coleção Educação Contemporânea).

Ezequiel Theodoro da Silva é professor da UNICAMP e do curso de pós-graduação em Biblioteconomia da PUCAMP. Pessoa bastante preocupada com a situação atual da leitura no Brasil, publica agora mais uma obra na série Coleção Educação Contemporânea que vem contribuir, ainda mais, para o enriquecimento da literatura nesta área (leitura).

A leitura constitui, atualmente, "um instrumento básico de nossa educação", porém, não se lhe tem dado a devida importância, ficando ela (leitura) relegada a segundo plano.

Com esta obra, **O ato de ler**, o professor Ezequiel T. da Silva apresenta uma proposta com o objetivo de mudar a concepção da leitura em nossos meios educacionais, e sugere um modelo teórico para o ato de ler.

A obra está estruturada em introdução, prefácio e cinco capítulos, assim intitulados: Necessidade de um inquérito sobre a leitura; Uma apreciação sobre os modelos clássicos de leitura; Delimitação dos horizontes do trabalho; Busca de fundamentos para uma explicitação do ato de ler (quadro teórico); O ato de ler explicitado. Uma bibliografia com setenta e cinco referências encerra a obra.

No primeiro capítulo é colocada a necessidade da leitura como instrumento de participação e realização do homem dentro da sociedade letrada. Relata a situação de

“descaso” da leitura no Brasil, nos dias atuais, ficando a responsabilidade de leitura a cargo total da disciplina Comunicação e Expressão. Aponta, ainda, algumas falhas (analfabetismo, falta de tradição de leitura, meios de comunicação de massa, “dificuldades econômicas” etc.) que contribuem para a não-leitura em nosso país. Apresenta as funções gerais da leitura dividindo-as em cinco tópicos. Lembra que o fundamental na leitura é que o leitor se porte diante do texto “transformando-o e transformando-se” (p. 44).

No segundo capítulo, a leitura é conceituada em diversas ciências: Comunicação, Lingüística, Cibernética, Semiótica, Filosofia, Psicologia etc. Apresenta em ordem cronológica (1954 — 70) os modelos clássicos de leitura, comentando-os.

No terceiro e quarto capítulos é descrito o tipo da pesquisa, “pesquisa de cunho teórico” (p. 56), que para atingir seus objetivos se utiliza da abordagem fenomenológica pelo fato desta possibilitar acesso mais coerente na complexidade estrutural da leitura. Na abordagem fenomenológica devem-se levar em conta as experiências anteriores do pesquisador e, ainda, para dar significado aos dados, o leitor deve-se deixar guiar pela própria consciência. É proposto um novo modelo para o “ato de ler” dentro da Psicologia Educacional, fundamentando os seus conceitos através da Filosofia. A leitura é colocada como possibilidade de transformação de vida. Outro problema apresentado é a necessidade de motivação da leitura.

A leitura é colocada no mundo atual como parte integrante da vida humana, onde o domínio dos códigos constitui elemento vital para que a comunicação se realize, e na linguagem deve haver um domínio, tanto no aspecto denotativo como conotativo do código.

É feito um esquema do ato de comunicação dando-se ênfase aos “novos significados”, e o ato de ler é inserido no contexto educacional. A educação é abordada mais como projeto do que processo. Daí a necessidade da leitura crítica que conscientize o homem e permita que ele alcance a sua plenitude através da constatação (o que o texto diz), confrontação (reflexão, problematização, o que o texto sugere a mais) e transformação (pronto para a recontextualização, experiência enriquecida), perante o texto.

No quinto capítulo, o ato de ler é explicado, também, através da fenomenologia, e esta difere de algumas outras correntes psicológicas tradicionais que vêem no ato de ler um ato com respostas predeterminadas por padrões prontos, propostos e aceitos tradicionalmente. A leitura é vista como “seqüência” na vida do leitor e não como fato efêmero, a fim de que ele possa constatar, cotejar ou projetar, e para que, através disso, ele (leitor) possa “superar o documento escrito para atingir o texto” (p. 87)

É proposto o modelo do “ato de ler” relacionado com a Hermenêutica, Psicologia e Comunicação, ficando, porém ele, como uma possibilidade “não final e aberta a críticas e transformações” (p. 94)

Concluindo, **O ato de ler**, do professor Ezequiel T. Silva, apresentado como tese de doutoramento, constitui um trabalho que vale pelas suas proposições teóricas para a leitura. Apontaremos, porém, alguns pontos que poderiam ser corrigidos:

- para uma obra de cento e quatro páginas, incluindo bibliografia, parece-nos muito extenso o prefácio de trinta páginas;
- uma terminologia altamente técnica, resultando num texto bastante teórico;
- indicaríamos a obra não especificamente para bibliotecários e professores, mas sim para psicólogos e pedagogos (especialistas em educação);
- aconselharíamos a redação de uma **Errata** para corrigir erros tipográficos: à página sessenta e seis, falta uma letra na palavra através; à página noventa e quatro, do item três, pula-se para o item cinco.

Embora existam estes pequenos senões, em nada diminuem eles a importância e profundidade desta obra, que constitui um relevante instrumento gerador de "uma maior inquietação em torno da leitura no território nacional, tentando colocar o valor do livro e da leitura no seu devido lugar".

Maria Constância M. Souto e
Plácida Leopoldina V. Amorim

PENNA, Antonio Gomes.
História das idéias psicológicas.
Rio de Janeiro, Zahar, 1981, 152 p. (Psyche.)

O Prof. Penna é Diretor do Instituto de Psicologia da UFRJ, Chefe do Centro de Pós-Graduação do ISOP/FGV e Diretor do Departamento de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia da UGF. Sobejamente conhecido no Brasil e no estrangeiro por seus trabalhos no campo da psicologia e da epistemologia, possui ele uma formação filosófica e científica muito vasta e diversificada. Os seguintes títulos de obras publicadas dão-nos uma idéia de parte de sua produção científica: **Percepção e aprendizagem** (1969), **Percepção e realidade** (1973), **Linguagem, personalidade e terapia** (1975), **Aprendizagem e memória** (1975), **Comunicação e linguagem** (1976), **Introdução à história da psicologia contemporânea** (1978). Há algum tempo, sob sua responsabilidade e direção, foi lançada pela Zahar do Rio de Janeiro a tradução da coleção inglesa, intitulada Curso básico de Psicologia (CBP) em 36 volumes.

Nas primeiras páginas da obra, da qual pretendo tecer alguns comentários, são consignadas homenagens ao "Prof. Nílton Campos e Prof. M. T. L. Penido, Mestres da extinta FNF da Universidade do Brasil" (p. 7). Nílton Campos, que deu o nome ao Pavilhão do Instituto de Psicologia da UFRJ, mereceu um estudo do Prof. Aquiles Cortes Guimarães ("A fenomenologia no Brasil: a obra de Nílton Campos". In: **Momentos do pensamento luso-brasileiro**. Tempo Brasileiro, 1981, pp. 85 - 96). Quanto ao Prof. M. T. L. Penido, existe atualmente um estudo em andamento no Rio de Janeiro: A dissertação de Mestrado em Filosofia na UGF, intitulada "Subsídios para a função da analogia em filosofia e suas aplicações na teologia dogmática" do Prof. Antonio M. de Castro.

Na **Introdução** do livro em apreço são explicitadas as intenções do autor: "O presente texto pretende ser, apenas, uma breve **História das idéias psicológicas**. Não é e não poderia ser um texto de história da psicologia. A história da psicologia é a história de uma ciência. Como tal, cobre um período reduzido de tempo. Para sermos precisos, cobre o período que começa nos fins do século XIX e se estende até o presente. Inicia-se com a emergência das ciências humanas ocorrida no século passado. Pensar em uma história da psicologia cobrindo os séculos anteriores constitui tecnicamente um erro" (p. 11).

A proposta vem desenvolvida em três partes: (1) a história das ciências e seus problemas; (2) história das idéias psicológicas; (3) a emergência da psicologia científica.

Para embasar o estudo, são, antes de mais nada, retomadas, de maneira sintética, as grandes linhas de discussão dos clássicos da história das ciências, apresentando, entre outros autores, o pensamento de Canguilhem e Koyré, de Bachelard e Kuhn, de Popper e Foucault. A exposição e análise dos principais problemas epistemológicos, tais como o ritmo do desenvolvimento do saber científico, a noção de obstáculo, de corte e de ruptura, a polêmica do **continuismo versus descontinuismo**, do **internalismo versus externalismo**, a questão dos precursores e da periodização na história das ciências e especificamente da psicologia, são feitas com muita didática e clareza, colocando ao alcance do leitor uma vasta documentação bibliográfica.

A noção de obstáculo, comum a Popper, traz uma contribuição rica para a compreensão do desenvolvimento científico. "Tais obstáculos Popper os classifica em econômicos e ideológicos. Do ponto de vista econômico, destacam-se tanto a pobreza quanto a excessiva afluência de recursos" (p. 21). A teoria popperiana vem cotejada com a idéia de paradigma de Kuhn na tentativa de esclarecer o problema da periodização e das revoluções científicas.

Com respeito à cientificidade da psicologia são destacadas duas posições antagônicas: a de Canguilhem e a de Piaget. "A rejeição da cientificidade da psicologia que assim se proclama é compartilhada por muitos críticos e epistemologistas contemporâneos. Fundamentam-se, em suas objeções, no caráter ideológico de que ela se revisitaria. Acusam-na, em última análise, de servir ao sistema dominante. Em suas formulações se expressariam mais desejos do que conhecimentos" (p. 38). No entanto, para o famoso psicólogo e epistemologista de Genebra, há uma argumentação muito séria que nos persuade do caráter científico da psicologia. "Segundo Piaget, a condição científica da psicologia resultou da intervenção de vários fatores, dentre os quais se incluem: (1) a tendência comparatista; (2) a ênfase nos aspectos genéticos ou evolutivos particularmente proposta por Darwin; (3) a utilização de modelos fornecidos pelas ciências da natureza; (4) a delimitação rigorosa de problemas e escolha adequada dos métodos para sua solução" (lb.).

A primeira parte da obra finaliza com um estudo das relações entre a história da psicologia e a psicologia histórica, propondo a seguinte distinção. "Enquanto a primeira opera a nível de conceitos centralizando-se no estudo da emergência e evolução da psicologia definida como ciência, a psicologia histórica trabalha, não a nível conceitual, mas trabalha a nível factual, estudando as transformações que historicamente se propõem no comportamento humano" (p. 41). Apesar de sucinta, a parte inicial do livro apresenta uma visão, clara e bem fundamentada, da problemática substantiva da história das ciências.

A segunda parte desenvolve, em duas seções, os grandes momentos da história das idéias psicológicas. A primeira estuda a reflexão psicológica entre os primitivos, a contribuição dos filósofos gregos e cristãos (Santo Agostinho e Santo Tomás de Aquino), bem como a dos modernos até o século XIX. A caracterização da filosofia e da ciência dos tempos modernos vem descrita de acordo com as colocações teóricas dos clássicos da história das ciências. "A modernidade marca-se por uma profunda ruptura com o pensamento anterior (antigo e medieval). Na verdade, caracteriza-se pela emergência de um tipo de saber que rompe os padrões que se fixaram com os gregos. Nela assiste-se ao advento do que A. Koyré chama de universo da precisão, por oposição ao universo do mais ou menos que prevaleceu, em relação ao mundo sublunar, entre os gregos. Estes jamais admitiram que a exatidão ou o rigor pudesse valer para o mundo terrestre" (p. 75).

Dentro do quadro dos grandes movimentos filosóficos da modernidade destacam-se duas vertentes: a empirista e a racionalista. As idéias psicológicas dos grandes pensadores, tais como, a título de ilustração, Descartes e Spinoza, Rosseau, Locke e Hume, Stuart Mill e Spencer, Leibniz, Kant e Hegel, Nietzsche, Dilthey, Comte e Kierkegaard, são apresentadas com muita clareza. A segunda parte conclui, ressaltando as contribuições de alguns pensadores do movimento da psicologia filosófica, em especial Maine de Biran e Bergson. A psicologia filosófica, denominação dada por Piaget, pretendia ser mais rigorosa do que a científica e experimental.

Na terceira e última parte é estudada a emergência da psicologia como conhecimento científico. Uma passagem da obra de M. Foucault, *Doença mental e psicologia* (1968), associando a análise da loucura ao surgimento da psicologia, levanta o debate, discutindo, ao mesmo tempo, as condições de seu aparecimento e a aquisição de estatuto científico. E a esta altura convém sublinhar a influência positivista, decisi-

va para a fundação da moderna psicologia como ciência. Em seguida, são analisados os movimentos das pesquisas neurofisiológicas, bem como as contribuições de Fechner e Wundt, de Ebbinghaus, de W. James e de Darwin. Estes pensadores, como o autor ressalta na **Introdução**, "já se inserem, não numa história das idéias, mas história da psicologia como ciência" (p. 13).

A extensa bibliografia, que o leitor encontra no final da obra, revela a vasta cultura do autor e a riqueza de sua formação intelectual e profissional. O livro, que veio complementar e ampliar a **Introdução à história da psicologia contemporânea** (324 p.), está, sem dúvida, destinado à mesma aceitação e ao mesmo êxito. Inútil acrescentar que a obra em apreço interessa não só ao estudante e ao profissional de psicologia, mas também ao de filosofia e a toda pessoa que se proponha conhecer melhor a história das ciências em geral e a história das ciências humanas em particular.

Alino Lorenzon
Dep. de Filosofia da UFRJ e UGF

REICH, Wilhelm.
Psicologia de massa do Fascismo
Porto, Publicações Escorpião, 1974.

Wilhelm Reich, nesta obra, procura, utilizando a pesquisa psicanalítica, encontrar respostas para um fenômeno sócio-político que contrariava princípios basilares do pensamento marxista.

Aplicando o que denomina "psicologia materialista dialética" — que define como a pesquisa do fator subjetivo da história, da estrutura ideológica dos homens de uma época e da estrutura ideológica da sociedade que constituem — Reich procura fundamentar-se teoricamente tendo em vista a constituição de uma política de ação antifascista. Considera o ideário fascista uma forma de "reação política" que tem por finalidade a manutenção do "status quo" — impedir a queda de um sistema econômico, a seu ver, condenado pelas leis inexoráveis da evolução histórica.

O importante a considerar em sua obra é a metodologia que utiliza e os pressupostos teóricos dela. Aliás, tal posição metodológica assume na época uma inovação no contexto do pensamento marxista. Não desejando ferir ou chocar os melindres da ortodoxia política (marxista), à qual se identificava efetivamente, procura o autor definir sua posição em face do objeto de estudo. Afirma, por exemplo, que seu trabalho visa a preencher uma lacuna nos estudos dessa natureza, visto que a "estrutura do homem atuante, aquilo a que se chama "fator subjetivo da história", permaneceu inexplorada porque Marx era sociólogo e não psicólogo, e porque nessa época não existia psicologia científica." Lembra que o pensamento marxista deixou muitas questões sem resposta, uma vez que se dava demasiada ênfase ao aspecto econômico e descurava os fenômenos de ordem psíquica. Mostra que, somente mais tarde, Freud viria a descobrir, "com a ajuda de um método específico, a que chamou psicanálise, o processo que domina a vida psíquica".

Reich, nesse trabalho de definição de método, dirige críticas aos vulgarizadores do marxismo, acusando-os de usar uma abordagem mecanicista no estudo dos fatos de conotação sócio-econômica. Para ele, os princípios do materialismo histórico estavam sendo distorcidos. Marx, por exemplo, ensinava que as alterações da superestrutura da sociedade (sistema político, ideológico etc.) são determinadas, em última instância, pelas alterações no modo de produção e troca. Reich retoma o problema sem veleidades revisionistas, segundo afirma, para melhor esclarecer o que considera lacunoso na obra marxista. Era seu dever apontar as influências recíprocas entre a super e infra-estrutura, assim como o papel da ideologia no devir histórico.

Por que razão a vitória do nacional socialismo surpreendeu a tantos, inclusive nosso Wilhelm? Observemos o seguinte postulado marxista: a luta de classes é o motor da história. Os países industrializados, dotados de grandes contingentes de operários, encontram-se maduros para a eclosão da revolução socialista que levará o proletariado ao poder. Mas tal doutrina foi posta em cheque pela eclosão do movimento fascista, no qual tomaram parte apreciáveis contingentes da classe operária. Falharam, portanto, as previsões do socialismo científico e o revés exigia maiores explicações da parte dos ideólogos da esquerda. De fato, Reich parte da constatação de um fato político evidente, isto é, a ocorrência do fascismo representava um "desvio entre a evolução da base econômica que impulsionava para a esquerda, e a evolução da ideologia das mais largas camadas da população, que se fazia para a direita". Reich propõe esclarecer o porquê desse desvio ideológico. Encara a ideologia como força histórica e esclarece que, na base do comportamento político do agente social, pode haver forças psíquicas revolucionárias e forças psíquicas conservadoras. Aponta para a necessidade de compreender as relações entre situação social e a formação da ideologia, em particular as relações que não são diretamente observáveis de um ponto de vista sócio-econômico, as relações que são irracionais. É, neste ponto, que a psicanálise teria uma função a preencher no quadro do materialismo histórico e, isso, com a finalidade de esclarecer o que a sócio-economia não pode: a compreensão da estrutura e da dinâmica da ideologia.

O autor aborda os mecanismos da formação da personalidade, mostra o papel da socialização, principalmente na fase infantil, época em que a criança é incorporada ao grupo mediante a interiorização das normas e valores que caracterizam determinado agrupamento social. Há, neste ponto, uma objeção a fazer a seu pensamento. Consideramos superada a concepção que coloca os indivíduos em oposição à sociedade. Concebemos o indivíduo e a sociedade como aspectos diferentes de uma mesma unidade: a realidade humana. Há influências recíprocas entre indivíduo e sociedade. Não há uma pressão unilateral esmagadora da sociedade sobre o indivíduo, que anule suas peculiaridades.

Nota-se, por outro lado, que Reich trata das chamadas subculturas e, isso é visível, ao fazer digressões a respeito do processo de socialização em estratos sociais diversos. Enfoca, sem o definir precisamente, o problema relacionado com a personalidade-status e a personalidade-básica, sendo esta última repositório das influências mais generalizadas da cultura e responsável por certas atitudes e comportamentos que o autor aborda, mas sem utilizar conceituação adequada.

Outro aspecto considerado na obra é o da "demora cultural". Em resposta ao desenvolvimento da base material da sociedade, o ajustamento dos valores e ideais é mais lento, havendo, portanto, uma defasagem entre os dois planos, fato este de ricas conseqüências para a problemática em foco. Neste caso, a força da tradição é levada em conta, principalmente ao se tratar do apego dos indivíduos às normas costumeiras de resolver problemas e às formas tradicionais de dominação.

Também chama nossa atenção o empenho do autor em buscar as raízes dos problemas que estuda nos níveis mais profundos da realidade social, aspecto esse a ser retomado e sistematizado por Georges Gurvicht. É no nível das atitudes e valores que Reich busca a solução do problema que investiga, isto é, o elemento ideológico, que, a seu ver, chega a constituir o obstáculo ao comportamento político racional. Focaliza o processo de socialização e sua influência na formação da personalidade do indivíduo, fixando-se nesta, de modo gradativo, as atitudes e ideais que são do interesse de determinada sociedade. Enfatiza a importância da repressão sexual nesse desenvolvimento e caracteriza toda uma gama de recalques no quadro a que denomina "economia sexual".

Considera a repressão sexual como ocorrência tardia na evolução social e a relaciona ao surgimento da propriedade privada, à qual associa a emergência do

casamento monogâmico e da família patriarcal. Inter-relaciona as instituições e concebe a família como a instituição responsável pela elaboração da ideologia na sociedade de classes.

Reich, para fundamentar suas explicações, recorre às contribuições do antropólogo Morgan, principalmente as expostas no livro *Origem da Família, do Estado e de Propriedade Privada*. Nota-se que o autor, da mesma forma que Max Weber, adota o princípio da causalidade múltipla (interferência de multiplicidade de fatores na causalidade social) e da interação entre super e infra-estrutura.

Embora muitas objeções possam ser feitas à obra, particularmente ao caráter conjectural de muitas de suas idéias, não podemos deixar de louvar a crítica contundente até certo ponto pioneira — que faz às noções errôneas do termo “raça” que integravam a ideologia fascista. Neste particular, apoiando-se em dados científicos de validade incontestável, Reich demonstra a precariedade da argumentação racista, tão em voga na época. Aliás, o uso inadequado do termo “raça” não é uma exclusividade fascista. Muitas pessoas chamam “raça” a todo grupo humano arbitrariamente designado como tal. Por isso, devemos fazer distinção entre “a raça”, fato biológico, e “mito da raça”. Na realidade, a “raça” acabou-se convertendo menos num fenômeno biológico de que num mito social. De acordo com Ashley Montagu, para não citar outros eminentes antropólogos, este mito fez um mal imenso ao plano social e moral.

Deise Mauri Bellandi

PATERNOSTRO, Rocco.

Critica, Marxismo, Storicismo Dialettico: Due Note Gramsciane

Roma, Bulzoni Editore, 1977, 141 p.

O livro faz parte dos “Cadernos de História da Crítica e da Poética”. Coleção de Ensaio e Textos dirigida por Mario Costanzo, 1.

Como o próprio título revela, trata-se de duas notas sobre Gramsci. E notas distintas. Pode-se, contudo, captar no livro certa unidade, enquanto nele o autor aborda as idéias fundamentais e as proposições básicas do pensador sardo sobre a filosofia da “práxis” e sobre a literatura italiana.

Essa unidade é ainda assegurada por uma postura inicial em que o autor procura demonstrar como, sob uma aparentemente “fragmentária e provisória”, “insuficiente”, “episódica”, os escritos gramscianos manifestam a solidez e a originalidade de um pensamento que é historicismo absoluto e integral, uma vez que se nutre e alimenta do “poder” da própria história, enquanto para Gramsci resolver problemas significa resolvê-los concretamente, isto é, imergi-los no banho concreto da história concreta feita de homens concretos (p. 15, nota de rodapé).

O livro apresenta, pois, duas notas ou considerações sobre a obra de Gramsci. A primeira trata da “filosofia da ‘práxis’ como filosofia do homem e como nova ‘Weltanschauung’”; a segunda aborda temas ligados à crítica literária, ao marxismo e ao historicismo dialético.

Na primeira nota, subdividida em dois parágrafos, procura-se demonstrar como a filosofia da “práxis” emerge da obra de Gramsci — sobretudo da “Concepção Dialética da História”¹ — como verdadeira filosofia do homem, em sua imanência e em seu devir histórico, e o conduz à criação de uma nova “Weltanschauung”, isto é, à construção de uma nova cultura, um novo Estado, uma “nova ordem”, caracterizada pela passagem do “reino da necessidade ao reino da liberdade”.

De início, o autor chama a atenção para um problema de método: a necessidade metodológica de uma leitura global de Gramsci, apta a esclarecer os NEXOS

DIALÉTICOS pelos quais se desenvolve todo o seu pensamento. Em Gramsci, um problema está necessariamente ligado a outro precedente por um nexo de causa e efeito, não em sentido mecanicista ou determinista, mas dialético. Isto implica uma reciprocidade necessária, pela qual a causa se manifesta no efeito, o efeito se insere e se afirma na causa e, por seu turno, será causa de outro efeito, de modo que atinja uma perspectiva de desenvolvimento histórico, não teleologicamente circunscrita a um sistema realizado e acabado, mas projetada na reta do contínuo fazer-se e do incessante devir da história.

O ponto de partida dessa reta é o homem, concebido não de forma estática (o "homem em geral"), mas como "um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa — objetivos ou materiais — com os quais o indivíduo está em relação ativa".² Realizado esse primeiro nexo dialético no próprio homem, Gramsci estabelece conseqüentemente outro entre estrutura e superestrutura. E da síntese que se obtém entre esses dois nexos dialéticos é possível compreender como os outros; objetivo — subjetivo, quantidade — qualidade, necessidade — liberdade, individual — coletivo, dirigentes — dirigidos, intelectuais — massa, filosofia — política, cultura — vida etc., se exijam reciprocamente, numa relação de causa e efeito, dialetizada no devir da história.

Desse tipo de reflexão decorre, para o autor, que a filosofia gramsciana (a filosofia da "práxis") sendo a filosofia do homem, será necessariamente portadora e criadora de uma nova "Weltanschauung" (concepção de mundo), cujo sentido passa a explicar.

A nova "Weltanschauung" exige, primeiramente, um novo conceito de cultura. Esse conceito se baseia na nova visão de homem que, embora realidade individual, só se explica na sua relação com os outros, como produtor e artefice consciente da história (cultura, arte, política, filosofia etc.), sempre protegido na dialética constante do seu devir histórico, sobre o alicerce concreto de suas relações sociais. É a visão marxista do homem, que se destaca seja daquela positivista (impregnada de evolucionismo mecanicista), seja da idealista (imbuída de metafisicidade).

Da síntese entre essa visão de homem e o nexo dialético estrutura — superestrutura origina-se o núcleo fundamental de seu pensamento, a união dialética entre teoria e prática, entre ciência e ação, cultura e vida, intelectuais e massa: "quando se consegue introduzir uma nova moral adequada a uma nova concepção do mundo, termina-se por introduzir também esta concepção"³.

No âmbito do pensamento gramsciano essa nova cultura: a) seria crítico consciente, enquanto participa ativamente da produção da história do mundo; b) seria dinâmico — dialética, de uma constante busca; c) teria a função histórica de organização cultural das massas (aqui o problema da linguagem seria resolvido também num processo dialético interdependente e integrante⁴); d) deveria assegurar uma unidade ideológica entre os "simples" e os "intelectuais". Estes, como intelectuais orgânicos, não teriam por função manter os "simples" na sua filosofia primitiva do senso comum, mas de conduzir-lhes a uma nova e superior concepção da vida, que se vai converter em norma ativa de conduta.

Segue-se toda uma descrição do papel dos intelectuais, tendo por condição básica a necessidade de estarem ligados ao povo — nação, isto é, ao proletariado, e como dever fundamental a conquista da hegemonia político — cultural, a única a permitir ao proletariado tornar-se de classe subalterna, classe dirigente. Com efeito, todos os intelectuais são intelectuais de uma classe. Daí essa estória de "autonomia", de neutralidade ser pura ilusão. Isso exige dos intelectuais: a) inserção histórica e ativa na vida prática, como construtor, organizador;⁵ b) esforço de tornar as massas conformes à classe dirigente, pela "direção" intelectual e moral.

Além de conduzirem a luta pela hegemonia cultural, os intelectuais devem comandar a luta pela conquista do poder político. Esta se caracteriza pela socialização da nova cultura e pela constituição do partido político, o "novo príncipe", organicamente estruturado, com vistas à conquista do Estado e sua reorganização, isto é, sob a hegemonia do proletariado, onde dirigentes e dirigidos sejam componentes de uma classe única.

Para Gramsci, uma vez conquistado o poder — o Estado — pela classe proletária, seria necessário pôr novamente em circulação as idéias de ANTONIO LABRIOLA⁶, no que este contribuiu para situar exatamente a filosofia da "práxis". Com efeito, como Gramsci, Labriola procura evitar, de um lado, o positivismo e, de outro, as correntes idealistas (Croce, Gentile, Sorel, Bergson); procura evitar Bukharin, por não ser dialético, e também Croce, por apresentar uma dialética apenas conceitual, não real, uma dialética de idéias, não de coisas. É o velho problema da relação entre vontade (superestrutura) e determinismo econômico (estrutura) que, para Gramsci, só pode ser equacionado dialeticamente, numa relação recíproca de causa e efeito.

Assim, da sua batalha seja contra o idealismo hegeliano, seja contra o materialismo vulgar, o pensador italiano investiga um duplo aspecto: 1) no campo da cultura, à tese idealismo opunha a antítese filosofia da "práxis"; síntese: nova cultura (ou seja, revolução do mundo cultural); 2) no campo político, à tese burguesia opunha a antítese proletariado; síntese: nova forma estatal socialista (revolução e destruição do precedente mundo econômico-político burguês).

Mas Gramsci vai além enquanto propõe a filosofia da "práxis" como nova "WELTANSCHAUUNG", tendo em Marx seu criador e em Lênin seu organizador, inspirada nos três seguintes movimentos culturais: filosofia clássica alemã (Hegel), economia clássica inglesa (Ricardo) e literatura e política francesas (Robespierre).

O autor conclui esta nota afirmando que, com essa visão gramsciana, estão abertas as portas ao sopro vivificador do devir histórico, e que os ídolos apriorísticos e mecanicisticamente finalísticos foram abatidos em nome do contínuo "fieri" do gênero humano.

A segunda nota, subdividida em quatro parágrafos, gira em torno da contribuição que Gramsci trouxe para uma renovação da literatura italiana a ser construída sobre as bases do historicismo dialético. Esse tema central é tratado mediante análise que o autor faz dos escritores italianos, sobretudo no período 1945 — 1956, que se empenharam em fundar uma crítica literária de inspiração histórico — materialista, baseada no retorno à "metodologia heróica de De Sanctis" e na "releitura de Gramsci e de Gobetti".

Quanto a De Sanctis, pela sua metodologia de natureza anticroceana, insistindo que também os fatos poéticos devem ser entendidos como historicamente condicionados. Quanto a Gramsci e Gobetti, na ênfase mais constante nesse aspecto histórico. Com efeito, comentando a afirmação croceana de que mesmo os fatos artísticos e em geral "todos os fatos nos quais se explica a dialética da vida espiritual" não se produzem por "partenogênese" e "segundo linhas evolutivas fechadas no horizonte de uma determinação específica", mas pela intervenção do elemento "masculino", "daquilo que é real, passional, prático, moral", Gramsci assim escrevia: "esta observação pode ser assumida pelo materialismo histórico", porque "a literatura não gera literatura, as ideologias não criam ideologias, as superestruturas não geram superestruturas... essas são geradas, não por "partenogênese", mas pela intervenção do elemento "masculino", a história, a atividade revolucionária que cria o 'novo homem', isto é, as novas relações sociais". (p. 57). Daí Gramsci deduzir que "o 'homem velho', com a mudança, torna-se também ele 'novo', uma vez que entra em novas relações, já que as relações primitivas foram postas de cabeça para baixo" (p. 57).

NATALINO SAPEGNO foi o autor escolhido por Paternostro como paradigma para o estudo proposto, não apenas por ter sido citado por Gramsci em "Literatura e Vida Nacional"⁷, mas sobretudo pelo fato de Sapegno ter, posteriormente, retomado e intensificado aquele diálogo-encontro "agradável e frutífero" com Gramsci, iniciado em Turim, quando era ainda jovem.

A importância desse encontro, diz o autor, reside na possibilidade de resultar daí uma nova orientação da cultura italiana e, portanto, uma reforma do método e da tônica de sua própria crítica literária. Essa nova cultura se codifica na relação dialética de teoria-prática, ciência-ação, estrutura-superestrutura, típica da filosofia da "práxis", e se propõe a unificar a crítica dos costumes, dos sentimentos e das concepções do mundo com a crítica estética ou puramente artística. Em outras palavras, tende a precisar como da crítica de uma civilização literária e artística pode e deve nascer uma nova arte⁸.

Todo o trabalho de Sapegno, destacado no texto, se concentra em demonstrar como, para Gramsci, não se trata de insistir no nexo entre os fatos literários e a realidade cultural, moral e política, e sim de reconstruir o nexo não mecânico, mas dialético, entre a literatura e a estrutura econômico-social. Com efeito, não se conhecem formas artísticas e culturais separadas das condições históricas que as determinam e são por essas mesmas formas determinadas. Não há estética absoluta, mas sim circunscrita no tempo. Daí resulta que a literatura não pode ser senão histórica, política, popular. "Para que uma literatura seja popular não basta ser bela: faz-se necessário um determinado conteúdo intelectual e moral, que seja a expressão elaborada e completa das aspirações mais profundas de um determinado público, isto é, do povo-nação, em uma determinada fase do seu desenvolvimento histórico. A literatura deve ser, ao mesmo tempo, elemento atual de civilização e obra d'arte". Somente assim ela conquistará o interesse do povo.

A essa altura o autor faz todo um comentário sobre as observações de Gramsci⁹ a respeito do caráter não nacional-popular da literatura italiana, conseqüentemente, da preferência do povo por autores estrangeiros, sobretudo franceses. Após lembrar que, segundo Gramsci, a postura que deve ser assumida exige uma coincidência de interesses entre intelectuais e o povo, antes referida, Rocco destaca os três princípios básicos para se estabelecer uma crítica literária de inspiração histórico-materialista, à luz da obra do pensador sardo: 1º) considerar o marxismo como humanismo integral; 2º) o marxismo não estuda os fatos e despreza os homens, mas os trata a ambos em relação dialética, num processo histórico próprio de um tipo de civilização; 3º) Marx não é um messias (de imperativos categóricos, normas indiscutíveis, absolutas, fora do espaço e do tempo) mas significa ele o ingresso da inteligência na história da humanidade, reino da consciência.

Destaca-se, a seguir, o problema da semelhança e distinção entre literatura e política, entre artista e político. Ao citar o que se diz a esse respeito em "Literatura e Vida Nacional"¹⁰, o autor lembra que Gramsci aceita o ponto de vista de Della Volpe sobre a necessidade de superação dos dogmas estéticos românticos e de uma resposta às exigências metodológicas da pesquisa materialista sobre a arte. No entanto, Gramsci vai mais além: admitindo a distinção-união (sob forma historicamente dialética) entre crítica política e crítica artística (estética), de fato privilegia o elemento da crítica política, talvez — conclui o autor — por ser o aspecto mais conforme à sua ação de homem político.

No trabalho há, ainda, todo um estudo sobre a questão do realismo em arte e em literatura. Parte-se do conceito de realismo expresso por Engels: "... reprodução fiel de caracteres típicos em circunstâncias típicas" (p. 86). Para ilustrar o seu conceito Engels cita o exemplo do livro de Balzac, a "Comédia Humana". É o que queria De Sanctis: "... o movimento de uma arte séria é este: falar pouco de nós, e

fazer que as coisas falem muito. 'Sunt lacrimae rerum'. Dai-nos as lágrimas das coisas e economizai as vossas lágrimas' (p.98).

Gramsci, no entretanto, procurava ir mais além, explicitando e, até certo modo, complementando esse conceito, ao insistir na necessidade de intervenção na arte e na literatura do elemento "masculino", a história, a atividade revolucionária, pois só este elemento "cria o 'novo homem', isto é, as novas relações sociais." Queria dizer com isso que a arte não deve e não pode ser concebida como realidade meta-histórica ou metafísica, ou mesmo como produto determinado da própria história, mas como dialeticamente ligado à história, isto é, não antes, nem depois, mas na própria história.

Esclarecendo melhor: a relação dialética entre estrutura e superestrutura, na qualidade de nexos dialético fundamental no interior da filosofia da "práxis", além de pressupor aqueles outros nexos antes citados nesta resenha, pressupõe também o de arte-história. Assim, conteúdo e forma, juntamente com o significado estético, assumem, em Gramsci, também e sobretudo um significado histórico, com seu caráter dialético: forma histórica é igual à linguagem historicamente determinada e determinável; conteúdo histórico é igual ao modo de pensar igualmente determinado e determinável, isto é, não mais abstraído porém entrelaçado com a forma.

Após retomar o tema da contribuição decisiva de Gramsci à reconstrução do próprio tecido histórico da cultura e, conseqüentemente, da própria arte literária italiana, Paternostro finaliza seu estudo sublinhando o que antes afirmara como essencial dessa contribuição: reconstruir o nexos real, dialético, entre literatura e estrutura econômico-social.

CONCLUSÃO

A obra em questão deve ser vista do ângulo sob o qual se posiciona o autor. Crítico literário marxista, ele se insere dentre os estudiosos italianos empenhados no movimento de renovação da crítica literária de seu país, iniciado nos anos Cinquenta e revitalizado nos anos Setenta. Eles se propõem a precisar e adquirir uma consciência metodológica que pressuponha uma crítica da ideologia e portanto da cultura, e uma crítica da economia e portanto da política, que reafirme uma "práxis" modificadora tanto a nível de superestrutura como de estrutura e, por conseqüência, uma militância político-cultural (p. 81).

Reconhecendo em Gramsci um pensador cuja contribuição pode ser decisiva para a ação que desenvolve, Rocco Paternostro dedicou-se ao estudo de sua obra, demonstrando conhecê-la em profundidade.

O ponto central do seu trabalho, ao meu entender, é a ênfase no aspecto histórico do pensamento gramsciano. E à luz dessa categoria fundamental que vai ser possível superar tanto o idealismo quanto o positivismo mecanicista e, assim, construir a "nova ordem", com a organização do novo bloco histórico, sob a direção orgânica e persuasiva dos intelectuais. Isto vai colocar o problema da cultura, ou melhor, da nova cultura, que se deve construir sobre uma nova visão de homem. Visão que implica considerá-lo não como indivíduo isolado mas em relação com os outros homens, no espaço e no tempo, em determinadas condições sociais. Homem que, uma vez bloco histórico, culturalmente renovado e engajado na ação-luta no campo político, constrói o regime da liberdade, organizado e controlado pela maioria dos cidadãos, isto é, pelo proletariado.

Outro aspecto que merece destaque são todas as referências do autor, ao longo do livro, sobre a ação dos intelectuais. É evidente que Gramsci os prestigia em toda a sua obra. Aliás, sua ação é fundamental à construção do novo Estado. Mas desde que se identifiquem com os verdadeiros interesses do povo. Referindo-se à impopularida-

de da literatura italiana, observa que “os intelectuais não saem do povo, ainda que algum deles seja de origem popular; não se sentem ligados ao povo, não o conhecem e não percebem suas necessidades, aspirações e seus sentimentos difusos; em relação ao povo são algo destacado, solto no ar, ou seja, uma casta, não uma articulação — com funções orgânicas — do próprio povo”¹¹.

O sentido do verdadeiro intelectual e sua ação, como Gramsci os conceitua, acham-se detalhados na parte inicial desta resenha. O importante é o compromisso e o engajamento permanente deste com o povo-nação “para saber falar ao povo como líder e como igual ao mesmo tempo, para fazer com que o povo participe da crítica de si mesmo e de suas debilidades, sem todavia fazê-lo perder a confiança na própria força e no próprio futuro”¹².

O que foi dito acima, acredito, é suficiente para se ter uma visão, relativamente completa, do livro em análise. No mérito, diria que se trata de um livro sério, bem fundamentado e rico de informações sobre os temas tratados. Se algo tivesse a observar, seria que o caráter repetitivo de certas passagens poderia ser evitado, uma vez que tornam a obra um tanto prolixa. Por outro lado, seria recomendável fossem indicadas com mais clareza as citações das obras de Gramsci pois, às vezes, podem ser confundidas com as de outros autores. Todas as citações são, porém adequadas e tornam a obra, sob esse aspecto, rica e ilustrativa.

José Loureiro Lopes

Universidade Federal da Paraíba.

NOTAS

- (1) GRAMSCI, Antonio. — **Concepção Dialética da História**. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- (2) GRAMSCI, A. — **Concep. D. da Hist.** o.c. p. 47.
- (3) Idem, *ibidem*, p. 52.
- (4) Idem, *ibidem*, p. 13, Nota III.
- (5) GRAMSCI, A. — **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 3. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, p. 11.
- (6) GRAMSCI, A. — **Concep. Dial. da Hist.** o. c., pp.98 — 100.
- (7) GRAMSCI, A. — **Literatura e Vida Nacional**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978, p. 179.
- (8) Idem, *ibidem*, pp. 4 — 9.
- (9) Idem, *ibidem*, pp. 106 — 110.
- (10) Idem, *ibidem*, pp. 13 — 14.
- (11) GRAMSCI, A. — **Lit. e V. Nac.** o.c. pp. 106 — 107.
- (12) Idem, *ibidem*, p. 19.

História das Ciências no Brasil

Mário Guimarães FERRI e Shozo MOTOYAMA (Coordenadores)

São Paulo: EPU: EDUSP — 3 vols. 1979 — 1981.

Com a publicação de seu terceiro e último volume, os coordenadores da série em epígrafe deram cumprimento cabal à difícil tarefa de trazer a lume nova abordagem histórica das ciências no Brasil. Dizemos “nova”, porque, desde **As Ciências no Brasil**, memorável obra coordenada por Fernando Azevedo, limitadas incursões se fizeram nesse campo de estudos.

Para que tal série se concluisse de forma satisfatória, muito contribuiu a larga experiência de seus coordenadores, ambos professores da Universidade de São Paulo. Assim, Mário Guimarães Ferri, que já exerceu o cargo de Reitor dessa Universidade, é autor de inúmeros trabalhos científicos publicados inclusive sobre as ciências no Brasil. Shozo Motoyama é Livre-Docente em História da Ciência pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, onde é atualmente Professor do Departamento de História. Tem inúmeros trabalhos publicados, na área de sua especialidade.

Os vários artigos que compõem os três volumes da obra em apreço foram redigidos por especialistas de inquestionável valor, portadores, cada um, de sua própria formação e, portanto, de visão particular das ciências no Brasil. Cada ramos da ciência vem cumprindo, até certo ponto, sua própria evolução, tornando compreensível iniciem alguns autores seus capítulos pelo século XVI (Mineralogia, por exemplo), enquanto outros partem de épocas bem mais próximas (Pesquisas Especiais, por exemplo). Por outro lado, como as interferências exteriores não foram exercidas em todos os ramos com iguais intensidade, houve acerto quando se concedeu maior ou menor espaço às influências culturais portuguesas, ibéricas ou, — de uma forma mais ampla, — do Ocidente. Entretanto, embora fosse respeitada tal pluralidade de estilos e abordagens, não se incorreu no perigo de rupturas, lacunas ou contradições.

Nas breves linhas deste registro, relativas ao primeiro volume, não podem ficar sem referência, ao menos os seguintes capítulos: “Trajetória da Filosofia no Brasil”, de Antônio Paim, laureado autor de **História das Idéias Filosóficas no Brasil**, “A Física no Brasil”, de Shozo Motoyama, aliás, coordenador da obra; “Evolução da Química no Brasil”, de Simão Mathias, que já ocupou os mais altos cargos na USP e em sociedades científicas; “A Medicina no Brasil”, redigido por Lycurgo de Castro Santos Filho, cujos trabalhos sobre História da Medicina no Brasil lhe conferiram o honroso Prêmio Sociedade Paulista de História da Medicina de 1961.

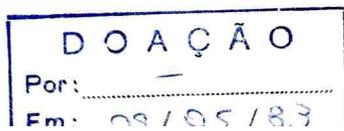
Mencionemos, do segundo volume: “Microbiologia”, de José Reis, Diretor da Revista **Ciência e Cultura** (SBPC) e Prêmio Kalinga, conferido pela UNESCO, por sua atividade de Redator Científico da **Folha de São Paulo**; “História da Botânica no Brasil” e “História da Ecologia no Brasil”, redigidos por Mário Guimarães Ferri, coordenador da série: “O Desenvolvimento da História da Ciência no Brasil”, de João Carlos Vitor Garcia (da Coordenação de Estudos de Política Científica e Tecnológica do CNPq), José Carlos de Oliveira (do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CNPq), bem como Shozo Motoyama.

No terceiro volume, destacamos: “A Mineralogia e a Petrologia no Brasil”, de Rui Ribeiro Franco, do Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares; “Contri-

buição à História da Técnica no Brasil", de Rui Gama, Professor Assistente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP (Departamento de História); "A Educação no Brasil", de Lena Castello Branco Ferreira Costa, da Universidade Federal de Goiás; "A Filosofia das Ciências no Brasil", de Shozo Motoyama.

Dada, pois, a multiplicidade de áreas examinadas, bem como a variegada postura de seus autores, o texto em apreço descortina amplos horizontes aos estudiosos de História da Ciência, ao mesmo tempo em que estimula novos trabalhos nessa área.

Walter Cardoso



Distribuição e vendas avulsas:

SÃO PAULO – CAPITAL

Cortez Editora & Editora Autores Associados
Rua Bartira, 387 – Tel.: (001) 864-0111
05009 – São Paulo – SP

Representantes:

RIO GRANDE DO SUL

Diálogo Distribuidora de Livros e Revistas Ltda.
Rua Garibaldi, 1 258 – Tel.: (051) 221-6642
90000 – Porto Alegre – RS

SANTA CATARINA

Livraria e Distribuidora Catarinense Ltda.
Rua Conselheiro Mafra, 47 – Tels.: (0482) 22-1460 e 22-4652
88000 – Florianópolis – SC

PARANÁ

Aramis Chain – Distribuidora Nova Ordem
Rua Gal. Carneiro, 415 – Tels.: (041) 222-3599 e 234-3601
80000 – Curitiba – PR

SÃO PAULO – INTERIOR DO ESTADO

Brasilvivos Editora e Distribuidora Ltda.
Rua Conselheiro Ramalho, 701 – Tels.: (011) 284-3685 e 251-1160
01325 – São Paulo – SP

RIO DE JANEIRO e ESPÍRITO SANTO

Editora Perspectiva S/A.
Rua do Rosário, 144 – 1º piso – Tel.: (021) 221-4528
20041 – Rio de Janeiro – RJ

MINAS GERAIS

J. M. Gomes
Rua da Bahia, 1 148 – s. 603 – Tel.: (031) 224-5835
30000 – Belo Horizonte – MG

BRASÍLIA e GOIÁS

Livraria Galilei Ltda.
SDS, BL-E, loja 11 – Ed. Cine Atlântica – Tel.: (061) 226-9433
70300 – Brasília – DF

BAHIA e SERGIPE

Conhecimento Distribuidora de Livros Ltda.
Rua Carlos Gomes, 49 – loja – Tel.: (071) 242-0401
40000 – Salvador – BA

RIO GRANDE DO NORTE, ALAGOAS, PERNAMBUCO, PARAÍBA, CEARÁ, PIAUÍ e MARANHÃO

Potylivros Distribuidora Ltda.
Rua Coronel Estevam, 1 420-A – Alecrim – Tel.: (084) 223-3379
59000 – Natal – RN

PARÁ

R. A. Jenkins Comércio e Representações
Rua Tamoios, 1 592 – Tel.: (091) 222-7286
66000 – Belém – PA

AMAZONAS

Metro Cúbico – Livros e Revistas Técnicas (Liv. Nacional)
Rua 10 de Julho, 613 – Tel.: (092) 234-3030
69000 – Manaus – AM

OS DEMAIS ESTADOS E TERRITÓRIOS PODERÃO SER ATENDIDOS PELO NOSSO DISTRIBUIDOR MAIS PRÓXIMO.

Martin Buber

Da função educadora

Newton A. von Zuben

O primado da presença e o diálogo

May Guimarães Ferreira

Essência e Existência: Conflito fundamental do pensamento pedagógico

José Luiz Nunes

A antropologia política de Paulo Freire: uma contribuição para o problema da decisão

José Dias Sobrinho

Sobre o conceito de ideologia em Althusser

João Ribeiro Júnior

Religião e positivismo

Mário Guerreiro

A filosofia como problema e estilo de filosofar

Ricardo Jardim Andrade

A gênese do conhecimento segundo Heidegger

Constança Marcondes César

O valor epistemológico da prioridade do mito sobre o logos em Vicente Ferreira da Silva (IV)

Interdisciplinar

Nair Leme Fobé

Edgar Allan Poe e a viagem em busca de uma visão unificada do universo

RESENHAS