



13 REFLEXÃO

REFLEXÃO

Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC

Diretor Responsável: Côn. Haroldo Niero

Redação: Antônio Joaquim Severino e Moacir Gadotti

Conselho Editorial: João Francisco Regis de Moraes, João Carlos Nogueira, José Antonio Moraes Busch, Tarcísio Moura, Francisco de Paula Souza, Gabriel Lomba Santiago.

Colaboradores Efetivos: André Wilson Martinelli, Antônio Teixeira Filho, Basília de Araujo Pinto, Brígida Montini, Brasilino Paschoal Canoas, Constança Marcondes César, Euclides Martins Balancin, Fernando Godoy Moreira, George Papatzanakis, Geraldo Pinheiro Machado, Giovanni Barese, Glauco Prado Nogueira, Jamil Cury Sawaia, Jefferson Ildelfonso da Silva, João Correa Machado, José Machado Couto, Lídia Maria Rodrigo, Luís Gonzaga Scudeler, Luís Roberto Benedetti, Maria Guadalupe Pedrero, Maria Soares de Camargo, Mario Scolari, D. Roberto Pinarello de Almeida, Rubem Alves, Ruy Rodrigues Machado, Vera Irma Furlan de Faria.

Diagramação e Composição

Supervisão Geral: Anis Carlos Fares

Coordenadora: Celia Regina Fogagnoli

Equipe: Ivany Maria Victorino, Maria Imaculada Ferraguti Pinto e Marilza Martinazzo Dainesi.

Desenhistas: Alcy Gomes Ribeiro e João Daniel de Araújo.

Impressão

Chefe: Benedicto Ferreira

Subchefe: Benedito Antonio Gavioli

Equipe: Ademilson Batista da Silva, Alceu Amauri Costa, Airton Roberto Anesi, Luiz Carlos B. Grilo, Nilson José Marçola, Ricardo Maçaneiro e Wagner Ramos.

Auxiliares de Administração: Vilma Pratalli, Regina Delbone e Maria Aparecida Mendonza.

Redação e Administração: R. Marechal Deodoro, 1 099 – Centro
13100 – Campinas – SP – Tel.: (0192) 2-7001 – Ramal 29

Assinatura anual: Cr\$210,00

Número avulso: Cr\$ 70,00

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Grão-Chanceler: Prof. Dr. D. Antônio Maria Alves de Siqueira

Magnífico Reitor: Prof. Dr. Benedito José Barreto Fonseca

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos: Prof. Carlos de Aquino Pereira

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos: Prof. Dr. D. Roberto Pinarello Almeida

Capelão-Geral: Monsenhor Luís Fernandes de Abreu

Pároco e Coordenador-Geral da Pastoral: Prof. Pe. José Antonio Moraes Busch

SUMÁRIO

Editorial	5
------------------------	----------

ARTIGOS:

Moacir Gadotti , Idéias diretrizes para uma Filosofia da Educação	9
Rubem A. Alves , Notas introdutórias sobre a linguagem	21
Nair Leme Fobé , Emergência do sujeito no diálogo educacional	40
Elvira Eliza França , Comunicação e relação pedagógica	59
Maria Fernanda F. B. Dichtchekenian , O imediato na fenomenologia	69
Cesar Augusto Ramos , A teoria do conhecimento de Jean Piaget. Aspectos críticos-expositivos	76
Newton A. v. Zuben , Eclipse do humano e a força da palavra ..	108

DEBATE:

Moacir Gadotti , Para que serve afinal a filosofia ?	131
---	------------

CRÔNICAS:

Francisco R. Sampaio , Rui Barbosa	139
Noticiário científico-cultural	140

RESENHAS:	145
------------------------	------------

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 autores dos artigos publicados terão direito a cinco exemplares. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Visando facilitar o trabalho do conselho editorial, revisores e gráficos, solicita a Revista a seus colaboradores, observem na apresentação de seus originais, as seguintes normas:

Os trabalhos a serem enviados não devem exceder 30 laudas datilografadas, de 30 linhas cada um, em espaço duplo, devendo ser remetidos em três vias. As citações bibliográficas do corpo do texto devem ser registradas em notas de rodapé de cada página, e nelas assinalados: o nome do autor (em ordem direta, com sobrenome em maiúsculas), o título do documento citado (grifado) e o número da página. As referências bibliográficas completas — com indicação de cidade, editora, data e demais dados bibliográficos e tipográficos — devem constar na Bibliografia final do artigo, de acordo com a técnica bibliográfica.

Solicita-se, finalmente, que o trabalho tenha boa apresentação de datilografia, facilitando assim os trabalhos de composição gráfica. O autor deve enviar igualmente os dados de sua qualificação para identificação junto aos leitores.

REFLEXÃO

Revista de Filosofia e Teologia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Instituto de Filosofia e Teologia.
CAMPINAS — SP — BRASIL.

1 979, 4(13): — janeiro/abril

1. Filosofia — Periódicos, 105.
2. Teologia — Periódicos, 205.
3. Bibliografias Especializadas, 016.

EDITORIAL

RECADO AO LEITOR

“Reflexão” está de roupagem nova. Nova capa, novo formato. Não se trata, porém, de pôr roupas novas em velhas idéias. Nossa intenção é de ampliar o esforço feito até aqui para que a filosofia tenha voz, que ela fale o que tem a dizer de essencial. “Reflexão” já nascera em 1976 com a vontade e a decisão de levar à frente a dura tarefa de criar uma nova linguagem para a filosofia: uma filosofia voltada para a realidade brasileira e não destinada apenas aos filósofos por profissão. Não queria repetir a ilusão da filosofia tradicional de fazer uma filosofia apenas para os filósofos, servindo apenas aos **herdeiros** da filosofia. Queria sim, pôr a reflexão e a práxis filosófica a serviço do humano, portanto, a serviço de todos quantos refletem sobre as finalidades do seu trabalho, da sua vida. Hoje, em 1979, ela está precisando ainda mais essa sua trajetória, trazendo para sua temática os problemas da sociedade brasileira contemporânea, lugar filosófico por excelência: a educação, a ciência, a linguagem e a comunicação, a psicologia, a política etc.

“Todos os homens são filósofos”! Antonio Gramsci, com essa afirmação, não queria reduzir os homens a meros pensadores do mundo. Queria reconhecer a todos os homens, mesmo àqueles que desempenham em nossa sociedade trabalhos manuais (e principalmente a eles), o direito de dizerem a **sua palavra** sobre aquilo que produzem e sobre eles mesmos. Nem todos são filósofos por que elaboraram novas teorias filosóficas, mas todos o são no momento em que se interrogam sobre o que fazem. Reconhecemos que estamos ainda longe de elaborar e aprofundar essa filosofia de todos os homens, voltada para o homem e a seu serviço. Por isso, estamos contando com nossos novos leitores para tornar a nossa filosofia viva e atuante, uma **filosofia da práxis** mais do que uma filosofia da reflexão, uma filosofia mais interrogativa e menos dogmática. São esses os nossos propósitos iniciando essa nova fase da “Reflexão”. Levarmos avante essas idéias dependerá de um esforço comum, aliando nossos professores e alunos, nossos leitores e nossos críticos. O diálogo e a crítica são essenciais nesse processo de crescimento. Começemos por eles e por uma retomada da nossa própria filosofia.

Neste número, deixaremos de publicar as seções bibliográficas que voltarão, reformuladas nos próximos números, com novo tratamento técnico; igualmente a partir de 1979, “Reflexão” passará a ser uma publicação quadrimestral dadas as exigências de melhor distribuição do trabalho gráfico no decorrer do ano.

ARTIGOS

IDÉIAS DIRETRIZES PARA UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Moacir Gadotti

Doutor em Educação; professor de Filosofia da Educação da UNICAMP e da PUCC.

Eis algumas idéias diretrizes para uma filosofia da educação que surgiram do meu trabalho, nestes últimos quatro anos, no Centro de Filosofia da Educação da Universidade de Genebra, em estreita colaboração com seu responsável Claude Pantillon.

A filosofia da educação não é uma iniciação à filosofia antiga ou contemporânea. Seus limites situam-se exatamente entre a educação e a pedagogia atual, as ciências da educação de um lado, e a filosofia, do outro. Em outras palavras, o que a filosofia da educação aborda numa perspectiva filosófica, o que "dá a pensar" à filosofia, é a situação da educação e da pedagogia e como se encontra atualmente.

Este seminário (*) deve permitir durante o semestre a abordagem de certos problemas educativos e pedagógicos. Em seu decorrer, este seminário nos auxiliará na determinação de algumas das tarefas, o horizonte, as possibilidades de uma filosofia da educação.

1 – AS TAREFAS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O problema da educação e da inovação é menos da competência de uma filosofia geral do que de uma filosofia da educação. Para que a educação e a inovação tirem um real proveito do seu comércio com a filosofia é necessário que esta última se coloque, antes de mais nada, à **escuta** da educação e da inovação. **A filosofia da educação implica uma educação da filosofia**: não pode pretender uma intervenção válida se não estiver por dentro, informada, preparada e formada, se ignorar a realidade, de sua análise, do levantamento dos seus problemas, suas riquezas e possibilidades, enfim, se não se articular sobre a situação.

Quero dizer que a educação deve representar para a filosofia um autêntico **desafio**. E, neste caso, sua principal tarefa consistirá em ajudar os homens a enfrentar esse desafio, em não depor armas em face do rumo dos acontecimentos, mas em tentar dar-lhe **novos rumos** voltados para uma perspectiva humana, ajudando a definir e a delimitar constantemente essa perspectiva.

Mas essa vontade e intenção de reorientar com maior firmeza o processo educativo colocando-o de maneira mais apropriada a serviço dos homens, de todos os homens, aproveitando das brechas abertas por uma **sociedade** e uma **educação em transição**, significam que o exercício da reflexão crítica não é suficiente, que a reflexão e o pensamento devem traduzir uma **atitude**, uma maneira de ser, um engajamento, uma luta, uma presença efetiva e resoluta do mundo. É necessário pois, que esta reflexão, que este pensar resolvam habitar o mundo, viver neste mundo, encarnar-se, aceitando o risco de **práxis**, de caminhar verdadeiramente com os homens, o povo, e de fazer **com** ele e a **favor dele** a aventura da educação. Uma filosofia da educação que foge a essa responsabilidade em face do outro, criança ou adulto, da sociedade e do mundo, entricheirando-se atrás do mundo das idéias, só pode desiludir e trair; arrisca-se a ser um **ópio**, uma **fuga**, um "supplément d'âme", em resumo, uma caricatura do homem e do pensar.

A quem compete a filosofia da educação ? Aos filósofos, certamente, por que não ? Mas sob a condição de que eles se submetam às condições e exigências indicadas acima. Mas cabe também aos representantes dos meios educacionais (responsáveis, técnicos, pedagogos, especialistas das diferentes disciplinas) sob a condição de que, por sua vez, façam o caminho inverso, isto é, se interessem, se formem e se informem sobre a filosofia.

Esses dois tipos de parceiros, unidos por uma problemática, pela mesma preocupação e vontade diálogo colocarão então em comum as respectivas competências, suas experiências e seus recursos.

Contudo, de modo geral, a filosofia da educação não poderá tornar-se uma especialidade qualquer com seus "mestres" e seus "peritos": ao meu ver, ela deve ser uma preocupação que concerne finalmente **todos** os parceiros, **todos** os atores da educação. Promover uma filosofia da educação não significa dar o poder aos filósofos (em nome de uma doutrina ou de uma sabedoria dos quais eles seriam os guardiães e teriam o monopólio), de decidir, do alto e pelos outros, o que a educação deveria ser, separando os que pensam daqueles que executam, o pensar, do trabalho. A filosofia da educação deve contribuir para indicar possíveis caminhos, para esclarecer, para suscitar o espírito de responsabilidade, de lucidez, de participação na solução dos problemas educacionais que são os nossos, os problemas do nosso tempo.

Eis, em resumo, algumas das tarefas de uma filosofia da educação que leva em consideração as exigências acima indicadas:

1. Colocar-se à escuta, formar-se e informar-se, tomar o pulso da situação da educação.
2. Dar-se em seguida a uma **reflexão crítica** destinada à proble-

matização desta situação. Por exemplo, o problema da finalidade da educação, da existência de antropologias, de ideologias subjacentes aos sistemas educacionais, às reformas, às inovações, às concepções e doutrinas pedagógicas, à prática da educação etc. A esse respeito parece-me indispensável e salutar a explicação crítica, já que esses pressupostos estão implícitos, insuficientemente elaborados, às vezes, contraditórios entre si ou em relação aos dispositivos, aos métodos, aos conteúdos, às estruturas que esses sistemas, essas reformas, essas doutrinas, essas disciplinas preconizam ou veiculam.

3. Semelhante trabalho de reflexão crítica seria incompleto, porém, se não tentasse pôr igualmente em evidência, os recursos, as possibilidades, as promessas que oferece o desenvolvimento da pedagogia, das ciências da educação e da tecnologia.

4. Afrontar as questões, as opiniões, as ideologias que tentam desvalorizar a reflexão, o ato de pensar, o esforço de coerência e que, sob diferentes rótulos, por diversas razões, desviam da vida pessoal e das exigências da existência: **o homem como sujeito**.

5. Enfrentar este problema decisivo: é possível uma filosofia da educação? Qual é o seu sentido? Tem ela alguma coisa a dizer, a dar, para a solução dos problemas encontrados? Por quê, em nome de quê? Sua tarefa limita-se ao exame crítico?

6. À luz e em função das questões e problemas que surgirão dentro de uma **prática da filosofia da educação** que leve em consideração as tarefas indicadas acima, o recurso à **história da filosofia** tornar-se-á indispensável na medida em que ele esclarece o presente. Um diálogo fecundo entre o passado e o presente pode, então, instaurar-se.

7. Evidentemente, o recurso apenas à tradição não satisfaz. Novas sínteses são indispensáveis, mesmo devendo ter em conta os ensinamentos preciosos do passado. Caberá à filosofia da educação levantar novas pistas, abrir novos caminhos, apresentar novos projetos. Para isso, esta filosofia deverá aproveitar-se das experiências e recursos oferecidos pelas ciências da educação. A filosofia da educação deve ter como meta a indicação concreta dos primeiros passos a serem dados, o esboço de uma **linha de ação**, de uma **práxis educativa**.

8. Será conveniente o estabelecimento de um diálogo constante, de permutas, de comunicação entre os diferentes setores ou departamentos, entre as disciplinas, os autores e protagonistas da educação. A filosofia da educação não trabalha em círculo fechado.

Como se pode observar, são essas tarefas consideráveis. E assim mesmo, são insuficientes. Se é verdade que filosofar significa sobretudo certa **presença no mundo**, na história, junto ao outro e perante si mesmo, uma maneira de ser, de existir, o que importa, antes de mais nada, é que os

obreiros de uma filosofia da educação, dêem verdadeiramente o exemplo de lucidez, de atenção paciente e vigilante, de engajamento, de responsabilidade, de companheirismo. Enfim, devem preocupar-se com tudo o que possa encorajar, nutrir, fecundar, suscitar essa atitude nos meios educativos e dela fazer o alvo central e decisivo da educação.

Em síntese, devem esforçar-se na promoção daquela “integração” de que nos fala Paulo Freire, e através da qual os homens têm acesso à dignidade de “pessoa”, que participa plenamente na dialética homem-mundo, que não se diminui, não se reduz nem se resigna a simplesmente “estar no mundo”.

Dentro destas diretrizes, a filosofia da educação tem por missão essencial trabalhar pela **libertação dos homens** não só através da palavra mas também através de uma **prática da liberdade**.

2 – A EDUCAÇÃO CONTRA A EDUCAÇÃO

Uma das tarefas essenciais da filosofia da educação, preocupa-da com o homem, consiste em decifrar o mundo em que vivemos, quero dizer, em lutar contra este analfabetismo que, em nossa pátria, se confunde com o não saber ler nem escrever: a educação talvez ensine a ler, mas contribui muito pouco para a leitura e a compreensão da realidade, da história, da vida. **Ler e escrever**, contudo, continuam sendo o essencial do ato educativo, mesmo depois da alfabetização.

Decifrar o mundo significa que o acesso à nossa realidade é problemático, que é preciso ir além das aparências, atrás das máscaras e das ilusões, pagando o preço da crítica, da luta, da busca, da **transgressão** e da libertação. É este o papel da conscientização de que nos fala Paulo Freire.

A conscientização deve levar em consideração principalmente o sistema escolar, o ensino público e particular, a educação permanente e a educação de adultos, para fazer delas uma leitura crítica, radical. Um dos maiores obstáculos à conscientização é a própria educação. Para educar (conscientizar) é preciso **lutar contra a educação**, uma luta retomada incessantemente, contra a educação dominante, a educação do colonizador. Não apenas interrogar a educação sobre a natureza do seu projeto, sua coerência e sua incoerência, suas finalidades, explícitas ou implícitas, a diferença entre o que ela preconiza e o que ela faz etc., mas, além disso, pôr em evidência sua **função ideológica** em relação ao contexto político, social e econômico. Esta leitura crítica da educação é essencial para a formação dos estudantes tendo em vista a sua profissão, mas também lhes compete continuar essa crítica fora da Universidade, nos meios onde eles possam intervir.

Isto posto, parece-me cada vez mais evidente que a **conscientização** e **análise crítica** da educação devem ser ampliadas. A conscientização na educação, no processo educativo é apenas uma pequena província desta consciência da vida, do mundo, de si mesmo, à qual os homens devem ter acesso para “serem” plenamente e enfrentarem os desafios do presente.

Da mesma maneira, a crítica da educação para que seja aprofundada e dê frutos, deve apoiar-se numa inteligência que leve em conta as múltiplas dimensões do humano, dimensões que, geralmente, a educação menospreza, ignora, negligencia e às quais ela vira as costas.

Parece-me que a missão da Universidade em face da educação, da escola, consiste em tornar-se um local onde essa crítica e essa conscientização possam ter lugar, onde se leva a sério a **questão da educação**, tema central da filosofia da educação, como questão, em vez de dar simplesmente “soluções”.

Tal é a perspectiva na qual nós trabalharemos neste semestre.

3 – MÉTODO E NÃO-MÉTODO

Tomar a educação como **questão**, como fenômeno no sentido fenomenológico (**), isto é, “mostrar-se e esconder-se”, implica não ter do desenvolvimento desta questão a não ser uma **linha diretiva e provisória**. O mesmo ocorre com a bibliografia. Por isso, o que nos preocupa ao atender à exigência da apresentação de um “programa”, **por** nós e **para** os outros, é esse pressuposto de que o desenvolvimento correto de uma pesquisa não é possível sem uma longa lista de assuntos e uma bibliografia que determine com precisão, a maneira, o “tratamento” a ser dado. Um trabalho de pesquisa determinado por esse ponto de vista, teria chegado às conclusões antes mesmo de iniciar a busca. Pelo contrário, um programa de filosofia da educação deveria partir apenas de certo número de preocupações, os “temas geradores” na linguagem de Paulo Freire, o esboço da direção que se quer dar ao trabalho filosófico sobre a educação.

Essa atitude implica deixar que essas preocupações, essas inquietações — “a coisa mesma” — determine a maneira, o tratamento que lhe deve ser aplicado. Não se pode prever de antemão o desenvolvimento que terá um seminário de filosofia da educação. E é nesse sentido que a bibliografia deveria ser a última coisa a ser elaborada. Ela deveria apenas **nomear** as contribuições recebidas para chegarmos ao encontro (se chegarmos) do que procuramos. Ela deveria ser a lembrança, a memória, o **traço** dos que, antes de nós ou conosco, se preocuparam pelas mesmas questões. Uma bibliografia, por isso, só pode pôr em evidência um caminho **já** percorrido, o de **seu** autor. Por isso ela é sempre parcial e não poderá representar a experiência de todo o grupo que vai iniciar o trabalho.

Para os já acostumados com uma metodologia muito estreita, delimitada por regras muito precisas, precisão quanto ao conteúdo, precisão quanto às diversas etapas, do desenvolvimento do “programa” etc., o método proposto pode parecer um **não-método**. Mesmo assim não deixaria de ser um método, só que fugiria ao sentido cartesiano. Não quero dizer que a filosofia da educação não seja precisa ou não tenha **rigor** científico. Só que o rigor e a precisão em filosofia é de outra ordem. Não é o mesmo rigor das ciências.

Esse não-método, contudo, pode-nos levar à uma verdadeira prática e criação da filosofia da educação. Um programa rigorosamente planejado só poderia surtir o efeito contrário, isto é, reproduzir uma filosofia da educação, a filosofia da educação dominante. Se entendermos que a tarefa principal da filosofia da educação é pensar a educação, a nossa educação, o caminho (**methodus**) deve ser o não-método, tomando o risco dos percalços.

Decidir-se pelo não-método não significa não ter caminhos, significa **ser autor**, construir caminhos. Decidir-se pelo não-método significa decidir-se pela **autonomia** e pela **participação** na busca de novos métodos (caminhos). São essas suas exigências pedagógicas primeiras. Autonomia, aqui, significa liberdade de organização de suas atividades em função de seus interesses, liberdade de disputar o **espaço que é liberado** para a conquista de cada um na sala de aula; significa, ainda, a possibilidade de se **expor** e, portanto, de receber crítica, de assumir mais conscientemente e mais radicalmente a autonomia.

A **participação na decisão comum** vem limitar a autonomia pelo jogo das pressões das diversas tendências do grupo que se propôs fazer uma experiência democrática para dar nascimento a uma filosofia também democrática. A prática da filosofia deveria abrir o espaço político-pedagógico da sala de aula não para imitar uma democracia que seria realizada entre quatro paredes, mas para estudarmos as possibilidades e os limites dessa situação.

A proposta do não-método não limita a responsabilidade do “dirigente” (do coordenador) do grupo. Sempre que necessário o coordenador do grupo precisa incomodá-lo, desinstalá-lo de suas verdades adquiridas, sem falar às vezes a certa “dramaticidade” (Sartre). A relação docente é, em filosofia, uma relação dramática, conscientemente dramática. É preciso irritar-se, às vezes, dividir-se, dispersar-se, sobretudo quando percebemos estarmos “terminando bem” (como no cinema), quando percebemos estar a sala de aula se tornando uma “família feliz”.

Essas não são nem podem ser “regras para dirigir o nosso espírito” (Descartes), mesmo porque o não-método não é cartesiano e, portanto, não admite regras pré-dadas, a não ser a não-regra. Nesse caminho,

aparentemente sem regras, cujas regras são feitas caminhando, caminho (forma) e conteúdo do caminho não se separam. A filosofia, nesse caminho, pode ser o seu próprio conteúdo. De **afirmativa** ela passa a ser **interrogativa**. As afirmações tornam-se problemáticas aumentando as interrogações e as inquietações. A filosofia da educação, interrogando a teoria e a prática da educação, usa da filosofia para denunciar a filosofia, o que ela tem sido, o que ela veicula.

Se avançamos na tarefa de demolição de uma filosofia eminentemente afirmativa, devemos igualmente avançar a edificação de uma nova. É preciso ser **autor**, para ser autor é preciso tomar a sério a tarefa da "destruição" (Heidegger). Destruição aqui significa decifração do essencial. A destruição é a tarefa da filosofia da educação, uma destruição cheia de amor pelo outro e pela verdade. Uma destruição violenta, mas uma violência cheia de ternura, de simplicidade e de amor.

Por essas razões, não insisto tanto numa teoria do conhecimento quanto numa **teoria da práxis**. Como pensar a prática ? Aqui está a questão mais grave que nos deve ocupar constantemente. Como interrogar a prática da educação. O interesse maior de um seminário de filosofia da educação não é o de trazer numerosos conhecimentos que possam servir para a dominação, para obter mais poder. Pelo contrário, deve interessar-se em conhecimentos que destruam o poder, o poder da relação docente, por exemplo, a hierarquização, a dominação; deve questionar a prática da educação. Não deve produzir novos tratados de filosofia da educação, nem pequenos ensaios de filosofia definindo conceitos, belíssimos, como "diálogo", "autenticidade", "transparências", "ser-no-mundo" etc.

Este seminário é um convite: tentem ler (diferentemente) a educação que vivem e praticam. E depois: **contem**.

4 – ESPECIFICIDADE DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

O que é o ato filosófico ? Disse no início desta proposta de programa de estudos que um seminário de filosofia deveria começar por interrogar a própria filosofia. Quero dizer com isso que a primeira questão do filosofar é esta: o que é a filosofia ? E no nosso caso: qual é a **especificidade** de uma filosofia da educação ? Ainda: qual é a **validade** de uma intervenção filosófica na educação ?

Começo por delimitar sumariamente o que não é ato filosófico, o que não é filosofia ou, ao menos, o que uma filosofia da educação deveria evitar.

Em primeiro lugar uma filosofia da educação deveria evitar a **ilusão** de pensar que sua intervenção é imprescindível e que basta filosofar sobre a educação para consertar os erros porventura existentes no quadro

educacional que vivemos. Uma filosofia da educação, deve, antes de mais nada, reconhecer os limites de sua intervenção. Paulo Freire diria, como disse na **Pedagogia do Oprimido** que a primeira virtude do educador (e do filósofo também) é a humildade.

É preciso ainda evitar a ilusão de que a educação é um processo simples e que basta legiferar em nome de uma concepção do mundo, o que a filosofia tradicionalmente tem feito em relação à educação, como se a filosofia da educação fosse o "negócio" exclusivo dos filósofos. Em termos brasileiros, essa "filosofia" se traduziria por um decreto. É a ilusão fatal de que basta um discurso para que o "curso das coisas" se modifique. Uma reflexão fundamental sobre a educação só pode ser estimulante e útil na medida em que ela pode mostrar concretamente os primeiros passos a dar na superação das contradições que ela mesma põe em evidência.

Em terceiro lugar, é preciso evitar a fraude comum da filosofia tradicional que consiste em dizer que é preciso saber filosofia para filosofar. O que tem desacreditado a filosofia da educação é, justamente, o fato de estar ela sendo destinada a iniciados, apenas fugindo e silenciando-se diante dos grandes problemas político-educativos do momento. De tal sorte que, parece se preocuparem os filósofos de formação (ou por profissão), cada vez menos com os problemas educativos e filosóficos. Há, assim, mais filosofia da educação fora das fileiras dos profissionais da filosofia da educação. Na sociologia, na história, na política, por exemplo. Se a filosofia da educação tem alguma coisa a dizer de essencial, de importante à educação, é necessário caminhar ela passo a passo com a prática da educação. A filosofia não pode assumir a postura de dizer "de fora", o que deve ser praticado "dentro", isto é, na educação. Quanto a isso, uma boa carga de responsabilidade cabe aos educadores não aceitando, submissos, uma filosofia que lhes diga o que devem ou não devem fazer. A filosofia da educação deve ser feita **por** eles e não **para** eles, nunca **sem** eles.

A práxis de uma filosofia da educação feita pelos educadores deve, porém, ser nutrida por uma leitura que os familiarize com as noções de base, o discurso, o método, a maneira de fazer filosofia e de questionar. O ato filosófico exige uma preparação. O exercício do ato filosófico, a atitude filosófica, não aparece naturalmente. É o resultado de um **longo trabalho**, do qual também o discurso dos grandes filósofos não está ausente. Eles podem-nos indicar pistas para avançar a exploração deste imenso campo que é a educação.

Mas, por que interrogar-se sobre a especificidade da filosofia da educação? Não seria essa uma maneira de partir das "essências" como o faz a filosofia tradicional?

Para mim, essa questão é muito mais concreta. Ela se coloca toda vez que um aluno me pergunta como fazer um trabalho de filosofia, quando até então ele fez "apenas" trabalhos em educação ou em ciências da educação (história, economia, psicologia etc.). Quando podemos dizer que um trabalho é ou não é um trabalho de filosofia da educação ? Em que a filosofia da educação é diferente das ciências da educação ?

O desenvolvimento dessa questão toma o mesmo caminho da crítica da filosofia, de um lado, e da educação, de outro.

Se a filosofia é concebida como uma reflexão radical e crítica sobre a realidade dos homens, suas atividades, seus trabalhos, no que concerne à educação, a filosofia deve responder, antes de mais nada, à questão: para que serve a educação, em que sentido o homem se educa ? Por que e para que o homem precisa educar-se ? Isto quer dizer que a primeira preocupação do filósofo, e do educador enquanto filósofo face à educação, é de saber se a educação tem um fundamento, tem raízes. Esta preocupação é diferente da preocupação do sociólogo da educação, do psicólogo etc., pelo tipo de questão que aquele põe à educação e pelo interesse que comanda a questão. O filósofo (o educador-filósofo) interessa-se justamente por aquelas questões que as ciências da educação esquecem, que as ciências da educação pressupõem ou que, simplesmente não lhes interessam.

Não estou justificando uma pseudo-separação entre filosofia e ciência que também contesto. A diferença está menos no "objeto" da educação (que é o mesmo das diversas ciências que estudam a educação e, nesse sentido, a própria filosofia seria uma ciência da educação) do que na **maneira de explorar** a educação. A filosofia da educação explora as raízes, os pressupostos, aquilo que está subjacente à educação. É por isso que ela pode (sem risco de cair num idealismo incosequente) interrogar-se sobre um "projeto de homem e de sociedade" subjacente às teorias e à prática da educação, interrogar-se sobre as ideologias subjacentes, sobre uma teoria da sociedade etc. Seu interesse a leva a explorar o que está por trás da educação, a suspeitar da educação, a suspeitar que além da aparência de uma educação necessária pode ocultar-se a dominação, a reprodução etc.

Exemplo: o cientista da educação interessa-se pelos fatos educativos. Ele os analisa, os explica pelas relações mantidas na sociedade e faz "sociologia da educação". Ele os contabiliza e os traduz por números, dados, quadros etc. e faz "estatística da educação". Ele os explica pelo comportamento da criança, do adolescente, do adulto etc., e esse trabalho é um trabalho de psicologia da educação. Nutrido por essas perspectivas, certamente importantes, mas insuficientes para compreender a educação porque são sempre parciais, a filosofia da educação procura compreender a significação do ato educativo, do fato educativo, sem pretensões de esgotar o conhecimento, ou de substituir-se àquelas ciências. Ele não procura

explicações, nem as dá: ele busca situar-se teoricamente para compreender e orientar o que faz e o que é feito em educação. A reflexão filosófica tem um interesse eminentemente prático.

Mas como podemos realmente desvelar tudo o que “procede” o ato educativo? Existe um método (*démarche*) filosófico radicalmente diferente daquele que pode seguir o cientista da educação?

Do que procurei expor até aqui, pode-se concluir que a filosofia não separa a questão que ela coloca, da maneira de colocá-la. Se as ciências da educação diferenciam-se pelos métodos que empregam na exploração da educação, isso não ocorre com a filosofia. Ela não se distingue pelo seu método, mas por aquilo que precede o método, isto é, o interesse que comanda os métodos. É por isso que o filósofo pode articular métodos científicos diferentes (de acordo com os seus limites e o tipo de interesse de sua investigação) em função da questão que ele coloca. — Isso quer dizer que a filosofia é guiada, de um lado, pelo **objeto**, pela coisa mesma que é interrogada, e, de outro lado, pelo **interesse**, pelo tipo de questão que ele coloca, pela preocupação que o habita. É por isso que ele recusa uma metodologia que manipula, como nas ciências, o objeto de pesquisa. Mesmo quando o filósofo se utiliza da sociologia ou da psicologia da educação, ele não faz sociologia ou psicologia da educação da mesma maneira que o sociólogo e o psicólogo. Ele constrói seu método praticando a filosofia, filosofando. Esse método no sentido forte do termo, essa atitude dessa maneira de fazer filosofia, é sempre, porém ligada a um **sujeito histórico** por isso é sempre provisória. Tentando manter sempre viva a dialética sujeito-objeto do conhecimento, a filosofia representa em relação às ciências uma crítica fundamental do objetivismo sustentado por elas. Sendo uma crítica histórica a filosofia assim praticada exige a prática das coisas das quais ela fala. É a sua prova da verdade: a práxis. O filósofo da educação não pode falar da educação abstraíndo-se da sua própria prática educativa. Ele não pode falar a não ser após ter feito a experiência da educação. Pelo seu próprio método (caminho), ele se recusa a falar **sobre** a educação.

Um bom resultado em filosofia da educação não se mede pela lógica, pelo rigor interno de sua metodologia, de sua dinâmica, mas por essa coerência do conteúdo do discurso com o sujeito que o pronuncia. O discurso educativo alimenta-se constantemente por essa relação entre o autor e o que ele diz, entre a teoria e a práxis. A pesquisa (investigação) que consiste numa sucessão, coerente ou não, de autores e de citações, em filosofia da educação é uma falsa pesquisa. Eu não posso fazer a filosofia da educação de Reboul, de Kneller, de Paulo Freire, de Anísio Teixeira. A minha filosofia da educação para que seja válida deve referir-se necessariamente à minha prática da educação.

O método filosófico não apresenta **regras** ou técnicas seguras de tal sorte que, praticando-as, poderíamos obter filosofia. É por isso que ao pedir um trabalho, uma monografia filosófica, não podemos ensinar como fazê-lo através de esquemas rigorosos. Ninguém pode garantir que estamos filosofando apenas porque sabemos o "abecedário" filosófico, mesmo porque a filosofia considera suas conclusões secundárias em relação ao objeto de reflexão, do qual ela permanece sempre aprendiz. O pensamento filosófico não é um dogma, mas um guia intelectual para a compreensão das coisas, da vida, do mundo, para a ação sobre o mundo, as coisas, a vida ... é "a luta de classes na teoria", como magistralmente a definiu Althusser, unindo assim teoria e práxis; é a prática de pensar a prática, "a melhor maneira de pensar certo", no dizer de Paulo Freire.

A questão da especificidade da filosofia da educação caminha juntamente com a questão mais geral da filosofia: o que é a filosofia? A filosofia não é uma atividade especulativa e abstrata que estabelece verdades absolutas, apesar de existir uma filosofia filosofante da transmissão hereditária de mestre para discípulo dos "problemas fundamentais", a filosofia que forma filósofos para formar filósofos. A filosofia que estou propondo para que nós a pratiquemos e pela qual eu combato não é uma filosofia sagrada, reservada a alguns especialistas. Todos os homens são filósofos, não necessariamente porque elaboram a filosofia, mas porque trabalham e pensam o seu trabalho, pela pesquisa que todo homem pode fazer no que concerne ao sentido de sua vida e do que faz. Nem toda filosofia se resume na filosofia que Marx denunciava na **XI Tese sobre Feuerbach** quando afirmava que "os filósofos tinham apenas interpretado o mundo e o que importava era transformá-lo". Não quer dizer com isso que Marx recusasse a filosofia. Marx repugnava a filosofia filosofante, a filosofia alienada e afirmava a unidade da teoria e da prática. O verdadeiro filósofo não é aquele especialista que elabora novas concepções do mundo (mesmo aquelas que nos parecem geniais), mas aquele que pela sua práxis modifica o meio, dando-lhe sentido, e desse modo, dando sentido à história, fazendo história.

Estou tentando fazer uma filosofia da educação que se precisa aos poucos. Sua elaboração é lenta porque é uma **filosofia crítica da educação**, não uma filosofia dogmática. É uma filosofia da educação que introduz certa **suspeita** no otimismo educacional, nesta inocência da educação. Uma filosofia que seja mais interrogativa e menos afirmativa. Uma filosofia que não rejeita o risco de, por vezes, embarcar na dispersão, de navegar na superfície, para se decentrar, mudar de ângulo. Não uma filosofia da poupança, mas uma filosofia do desperdício, da abundância de experiências novas, arrojadas, atrevidas. Aceitar, portanto, o **desafio** de tentar outra coisa, assumir riscos de sair da dogmaticidade, dos chavões, dos lugares-comuns, das coisas pré-fabricadas que andam aí aos montes em nossa educa-

ção, em nossa vida. Uma filosofia que aceite suas limitações, as limitações da reflexão. Ao mesmo tempo uma filosofia que **leve a sério** (e nisto eu insisto, quero sublinhar esse "levar a sério") a tarefa de humanização, compreensão, de dedicação ao homem, ao homem do povo. Esta filosofia eu chamaria de **filosofia popular**, que seria o contrário do filósofo vulgarizado. Enquanto esta é uma maneira de simplificar os problemas, dando respostas prontas, banalizando a filosofia, a **filosofia popular** mantém a complexidade dos problemas, evita as simplificações: todos os problemas reais são problemas complexos.

NOTAS:

(*) Proposta para um "programa de estudos" de filosofia da educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pós-graduação em Educação, agosto de 1977.

(**) A tradição idealista da fenomenologia existente entre nós pode dificultar-nos a sua compreensão, mas não nos impede de entendê-la no seu sentido concreto, dialético.

NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE A LINGUAGEM (*)

Rubem A. Alves

Professor da UNICAMP, Livre-Docente em
Filosofia Política.

I – LINGUAGEM E PODER

“A palavra falada foi a primeira tecnologia por meio da qual o homem se separou do seu ambiente a fim de se apropriar dele sob uma forma diferente.” Marshall McLuhan.

“Para o homem social o universo só existe por meio da sociedade e, conseqüentemente, por meio da língua.” H. Lefebvre.

“Falar é um ato de liberdade; a palavra é liberdade. É correto, portanto, que a linguagem seja considerada a raiz da cultura.” L. Feuerbach.

Dos protozoários ao homem, todos os organismos têm um problema comum a resolver: a **sobrevivência**. Seres vivos são seres de **carência**. Cada momento ou expressão de vida é uma perda de energia. Ao expressar-se a vida tende para a morte. Daí a necessidade de recuperar a energia perdida para poder continuar a viver.

Mas, como é que o organismo faz isto? Pela incorporação da natureza a si mesmo, “A natureza”, observa Marx, “é o corpo inorgânico do homem. Dizer que o homem vive da natureza significa que a natureza é o seu corpo, com o qual deve estar num processo de trocas constantes, a fim de não morrer.” (1) Afirmação que vale para todos os seres vivos porque, como constata Bertalanffy, “um organismo é um sistema aberto, no sentido preciso de que ele conserva sua forma somente graças a um fluxo contínuo de trocas com o mundo.” (2)

Isto quer dizer que a sobrevivência depende da **eficiência** dos mecanismos desenvolvidos pelo organismo para fazer com que a natureza venha a ser uma **função** de suas necessidades. Uma vez perdida a energia, a única fonte possível é a natureza: Mas este universo físico **ignora** o organismo. Nada existe nele, nenhuma teleologia, que o organize como **função** da vida. Nada o obriga a fornecer as energias de que o animal carece. Por isto estas energias só são apropriadas pelo organismo por meio de um ato agressivo, parasitário, pelo qual o animal toma da natureza e a assimila:

torna-a semelhante a si. Biologicamente não creio existir muita diferença entre matar um animal para servir de alimento e o simples ato de respirar. Ambos são formas de apropriação de energias. Só sobrevivem os animais aptos para fazer isto. **Sobrevivência, em última análise, é uma função do poder, da eficácia do organismo para se apoderar do seu meio.**

Dando um passo adiante, observemos que a atividade animal não se processa a esmo, numa constante sucessão de tentativas e erros. Muito ao contrário. Ela é ordenada e previsível. Possui uma **lógica** que é determinada pelas necessidades específicas do organismo em questão, e pelas condições do ambiente em que ela se dá. Na realidade tudo se processa como se ela fosse **programada** pelo corpo do animal. Vamos explicar: Sabemos que os vários organismos são resultados de longas histórias, de processos distintos de experimentação que se deram através de milhares de anos. Os experimentos mal sucedidos terminaram com a extinção das espécies que os empreenderam, e sobreviveram aquelas que conseguiram **inventar e aprender** soluções satisfatórias. Inventar: descobrir uma fórmula mais eficaz para resolver um problema. Aprender: preservar a experiência testada, para usá-la no futuro. A aprendizagem é a transformação de uma experiência que se poderia perder no passado, numa ferramenta para conquistar o futuro. Vemos aqui o **sentido funcional da memória**: ele permite que o organismo racionalize seu comportamento futuro com base numa experiência passada. Cada organismo é uma estrutura que preserva uma invenção, e um aprendizado típico para o problema da sobrevivência. Para uma ameba, uma pulga, um rato, um gato, um urubu, um camarão ou um polvo, o problema da sobrevivência e as soluções para ele são absoluta e radicalmente distintas. Cada organismo é um processo de aprendizagem preservado como memória biológica; é uma história transformada em estrutura. E a isto que se denominava comportamento instintivo. Em outras palavras: o animal é determinado ou programado pelo passado de sua espécie, presente em sua organização biológica. Daí poder-se dizer (Berger e Luckmann) que o animal é o seu corpo. A consequência disto é que seu comportamento é estabilizado, fechado. Sua programação está completa. Não permite reorganização. É verdade que o animal tem certa capacidade para aprender a resolver problemas novos. Mas na medida em que sabemos, tal processo é sempre regulado por sua programação biológica, que em nenhum momento pode ser reestruturada. Em outras palavras: o animal não é livre em relação ao seu passado; não pode reorganizar sua experiência e a sua atividade.

Notemos agora uma outra coisa. O animal não organiza a sua ação simplesmente em resposta às suas necessidades. É verdade que a ação irá sempre buscar atender a uma necessidade. Entretanto, a forma que ela toma depende de certas informações acerca do meio ambiente, colhidas e interpretadas pelo animal. Por exemplo: um pássaro pode estar com muita

fome, mas ele não se aproximará do alimento se perceber a presença de um gato por perto. A necessidade de comer cede diante de uma necessidade maior: a sobrevivência. Dadas as necessidades de sobrevivência, o animal organiza sua ação de acordo com certa interpretação da situação que lhe é transmitida pelos seus sentidos e memória. Através do corpo o animal é informado se seu ambiente é propício ou ameaçador, se ele deve avançar ou fugir. Sem esta **atividade interpretativa** a ação não poderá ser coordenada com eficácia. Generalizemos: **para ser eficaz a atividade tem de se dar em resposta a uma atividade interpretativa que é, mesmo nos seus níveis mais rudimentares, uma forma de conhecimento.**

O mecanismo mais simples de interpretação do mundo é a capacidade do organismo para sentir **dor** ou **prazer**. A sensação de prazer é um ato de conhecimento que interpreta uma dada relação organismo-ambiente como sendo favorável ou à sobrevivência ou à expressão do corpo. A sensação de dor, ao contrário, faz o animal saber que sua vida está em perigo. A atividade se dará, então, ou pela aproximação do animal do objeto que lhe causa prazer, ou pela sua fuga daquele que lhe causa dor.

Este fato tem conseqüências muito importantes para a organização da experiência. Verificou-se que as experiências organizadas em resposta a uma situação de prazer tendem a manter-se abertas, enquanto aquelas que se formaram em resposta à dor tendem a fechar-se. Como se chegou a tal conclusão e o que ela significa? Um rato, colocado numa caixa, tem o seguinte problema: para conseguir o alimento terá de mover uma alavanca. Depois de mover a alavanca acidentalmente algumas vezes o animal aprende que há uma relação causal entre tal ato e o recebimento do alimento. Experiência de prazer. Entretanto, se se desligar a alavanca do mecanismo que dá o alimento, o rato ainda irá movê-la algumas vezes, mas logo descobrirá que a coisa não funciona mais, que a relação causal anterior não mais existe. E tratará de reorganizar o seu comportamento. Modifiquemos a relação. Ao invés do alimento o rato receberá um choque ao mover a alavanca. De forma idêntica ele aprenderá esta situação. A alavanca passará a ser associada à dor e portanto será evitada. A dor produz sempre um **comportamento de fuga** (avoidance behavior). Mudemos a relação, desligando a alavanca do choque elétrico e ligando-a ao mecanismo do alimento. Porque o rato foi condicionado a evitar a alavanca, ele fugirá de outras experiências com ela, e, portanto, não aprenderá que a relação deixou de ser desagradável para ser de prazer. Desta forma, a aprendizagem que se dá em resposta à dor tende a impedir a reorganização da experiência, na medida em que ela faz com que o sujeito evite contatos novos.

“O aspecto interessante do comportamento de fuga está em que ele leva o animal a se isolar e, portanto, a não se expor a aspectos muito importantes do meio ambiente.” (3) A experiência dolorosa leva o sujeito a fechar-se para o novo e a se consolidar em torno de uma aprendi-

zagem passada. Isto é muito importante para que se compreenda a razão por que os universos lingüísticos construídos em resposta a uma experiência dolorosa tendem a tornar-se rígidos, impedindo novos contatos do sujeito com o mundo.

Ao contrário dos animais que têm uma programação definida biologicamente e, portanto, fechada, o homem é aberto. Com isto queremos dizer que sua programação não se fecha: é incompleta, defeituosa talvez. Tudo dependerá do ponto de vista. Mas por que dizemos isto? De que informações dispomos para fazer tal afirmação? A resposta é muito simples. Observa-se que existe uma relação constante entre a estrutura biológica do animal e a sua atividade. Determinados animais sempre fazem a mesma coisa. Se temos em mãos um ovo de pássaro, sabemos, antes de ele nascer, que tipo de ninho ele irá fazer e qual tipo de canto será o seu. Inversamente, se ouvirmos certo canto ou virmos certo ninho, sabemos de que pássaro provém. Isto se aplica a todos os animais.

Em relação ao homem entretanto, tal não acontece. A história e a antropologia nos revelam que a produção humana é fantásticamente variada, diversificada e mesmo contraditória. Ao comparar os utensílios que culturas distintas criaram para atender às suas necessidades, constatamos simplesmente que eles são diferentes, e com isto, somos remetidos a maneiras diferentes de os homens se comportarem. Entretanto, quando comparamos as cosmovisões ou estruturas de valores que estes homens criaram, veremos que freqüentemente elas não são apenas diferentes, mas contraditórias e opostas. E tudo isso foi feito por um mesmo homem, definido biologicamente. Não se pode, portanto, dizer que haja uma relação causal entre o corpo humano e a atividade humana. Há um vazio imprevisível entre o corpo e a atividade. Tudo se processa como se o homem tivesse de **inventar** aquilo que ele irá fazer. É por isto que dissemos que sua programação é aberta. Ao contrário dos animais, o homem não é determinado pelo seu passado biológico. Daí a possibilidade de sua abertura ao futuro.

Vejamos a diferença entre a atividade animal e a humana sob outro aspecto. O animal toma o mundo tal como lhe é dado. Sua postura é totalmente ecológica: **adaptar-se** e **ajustar-se** ao meio ambiente. O homem, ao contrário, não toma a natureza como o seu limite, mas busca transformá-la para que ela se ajuste às suas próprias exigências. E ao nos referirmos a esta atividade transformadora não temos em mente tão só as alterações do ambiente por meio da tecnologia, desde seus aspectos mais primitivos. O próprio ato de organizar simbolicamente a natureza já é uma técnica de que o homem lançou mão para transformar o universo físico de um contínuo espaço-temporal indiferenciado, num cosmo, numa estrutura significativa dentro da qual ele pudesse **orientar-se**. "A palavra falada", observa

McLuhan, “foi a primeira tecnologia por meio da qual o homem se separou do seu ambiente a fim de se apropriar dele sob uma forma diferente.” (4)

A atividade humana, assim, tem por objetivo sujeitar a natureza às necessidades do corpo. **Daí a necessidade de que o mundo seja organizado em função de sua vontade.** Esta é a razão por que os homens criam universos simbólicos, criam religiões e fazem história e os animais não. Os universos simbólicos, a religião, a história são expressões do esforço humano no sentido de tornar a natureza, o tempo e o espaço em função de si mesmo. Esforço titânico para **antropologizar** o universo todo, transformando-o numa extensão do corpo.

Dizíamos, antes, que a sobrevivência depende de mecanismos eficazes de que o corpo disponha a fim de resolver o problema de incorporar energias novas, extraídas da natureza. Ora, o corpo humano se caracteriza por sua imensa fragilidade. Daí a necessidade de se inventarem técnicas para aumentar a eficácia do corpo e melhorar o desempenho dos seus membros. Técnicas são extensões do corpo. Sob este ponto de vista a sociedade pode ser entendida como uma técnica, pois que as necessidades humanas de sobrevivência só podem ser resolvidas por mecanismos sociais. Assim como as técnicas são expansões do corpo, também o é a sociedade. E de forma muito especial, pois ela chega a condicionar os nossos próprios sentidos. “A nossa linguagem conceptual”, observa Merton, “tende a fixar nossas percepções, e de forma derivada, nosso pensamento e comportamento” (5) Ora, é a linguagem que faz a sociedade possível e esta torna a linguagem necessária. O condicionamento de nossa percepção pela linguagem é, realmente, o condicionamento de nossa maneira de ver, ouvir e sentir pela sociedade. Isto significa que nossos **mecanismos de interpretação** não são mais puramente biológicos, mas sociais. Se o animal interpretava sua relação com o meio ambiente através de reações puramente orgânicas de dor e prazer, o homem, ao contrário, vai ter mesmo suas dores e prazeres naturais interpretados pelo seu corpo social. A sociedade transforma o esquema interpretativo orgânico de dor e prazer num **esquema interpretativo cultural de valores**. Valores são a forma que a dor e o prazer assumem num contexto cultural. O que é um valor positivo? É aquele que sugere uma ação positiva, da mesma forma que o prazer provoca uma ação de aproximação. E um valor negativo? uma proibição, uma inibição de ação, da mesma forma que a dor significa para o animal um objeto proibido. A realidade social condiciona assim tanto a nossa interpretação da situação em que nos encontramos como a maneira pela qual organizamos nossa ação para fazer frente à situação assim definida.

Vejam, portanto, que a atividade humana é governada pelos valores do grupo. São os valores que lhe interpretam o mundo e que, conseqüentemente, indicam os caminhos de ação. Max Weber chama a nossa atenção para o fato de que as ‘imagens do mundo’ — ou aquilo a

que chamaríamos cosmovisões — funcionam freqüentemente como o homem que controla os trilhos dos trens, determinando os “trilhos em que a ação humana corre, movida pela dinâmica do interesse” (6). É lógico que os valores não são entidades “ideais” que desceram de um mundo além do nosso; entidades portanto “reveladas”, universais e eternas. Os valores, da mesma forma como a dor e o prazer nos animais, são mecanismos para a interpretação do mundo, criados por grupos humanos, em meio à sua luta para sobreviver no seu meio ambiente. Somente é valor para um grupo social aquilo que ele entende ser indispensável para a tarefa de sobrevivência humana. Aquela atividade que descrevemos atrás como o esforço para antropologizar o mundo adquire aqui um pouco mais de precisão. Se o homem, diferentemente dos animais, não é definido biologicamente, mas antes socialmente, por meio dos valores que indicam as condições de sua humanidade (ou de sobrevivência, ou de humanização), podemos dizer que todo o esforço humano é uma tentativa para transformar valores em fatos históricos e sociais. A atividade humana é um instrumento de mediação que toma o universo físico ou uma ordem social precária e busca moldá-los de sorte que venham a harmonizar-se com os valores humanos. Isto é evidente desde as mais primitivas formas do comportamento humano. Quando, por exemplo, culturas primitivas, através do ritual religioso **repetiam e imitavam** os atos cosmogônicos dos deuses, estavam simplesmente tentando tornar **eficazes**, novamente, aqueles momentos e atos que eram de valor supremo, por se constituírem no início o fundamento do seu cosmo físico e social. Não nos interessa se os efeitos desejados eram atingidos ou não, mas simplesmente a intenção do ato. Seu objetivo era tornar históricos (no sentido de objetivos, concretos), através de imitação e repetição, aquilo que a comunidade toda considerava ser os valores supremos. Creio que este modelo se aplica a tudo que poderíamos chamar de atos de criação de cultura. Digo que este é o ato essencialmente humano porque é somente por meio dele que se resolve a contradição entre o homem e a natureza. Como bem observa Marx, as contradições teóricas entre subjetivismo e objetivismo, espiritualismo e materialismo, contradições que refletem a contradição entre o homem e o mundo, se resolvem por meios práticos. (7)

Quando discutíamos a ação animal indicamos que ela se organiza segundo uma programação biológica: o organismo conteria a memória das atividades necessárias para sobreviver. Atividades, enfatizamos uma vez mais, que não surgiram do ar, mas de uma longa e penosa luta pela sobrevivência. É graças a esta memória que o animal racionaliza seu comportamento, dando-lhe uma unidade lógica. Por outro lado, é esta memória biológica que faz possível a ação conjugada. Por ex.: a divisão do trabalho entre as abelhas e formigas. Resumindo, podemos então dizer que a memória biológica permite ao animal preservar e usar as experiências passadas de

sua espécie, e conjugar a ação, a fim de ter maiores condições de sobrevivência. A memória animal é uma aquisição técnica, pois liberta o organismo de um comportamento errático e ineficaz, dando-lhe uma lógica que é importantíssima na luta pela sobrevivência. A vida, tal como a conhecemos, seria impossível sem este mecanismo de preservação de experiências passadas. Digamos a mesma coisa de forma diferente: a memória, por ser um fator fundamental na organização da ação, é um fator fundamental de **poder**. Sem memória o poder não se organiza. Permanece ineficaz. Observamos mais que o homem, por não ser programado biologicamente, tem de inventar sua própria programação. Mas para que ela tenha **continuidade temporal** e seja **conjugada** socialmente, deverá contar com um mecanismo que **funcione** como a memória biológica. Isto é, um mecanismo que funcione, para o homem, da mesma forma que a memória biológica funciona nos animais. É em resposta a esta necessidade que a linguagem é inventada. **A linguagem é a memória coletiva da sociedade**. É ela que provê as categorias fundamentais para que certo grupo social **interprete** o mundo, ou seja, para que ele diga **como ele é**. Mas exatamente por causa disto, por determinar a interpretação, a linguagem determinará também **a maneira pela qual a referida comunidade irá organizar a sua ação**. É lógico. Um sujeito (homem ou comunidade) age em resposta a determinado estímulo. Mas se o mundo, donde vêm os estímulos, é mediado pela linguagem, esta irá, de uma forma ou de outra, condicionar a resposta.

A linguagem e com ela a consciência, nasceu assim, de uma exigência prática: a luta pela sobrevivência, a necessidade de se preservarem e de se socializarem as experiências bem sucedidas. Mesmo as formulações mais abstratas a aparentemente divorciadas de qualquer motivo prático foram, de uma forma ou de outra, motivadas e provocadas por necessidades concretas. Porque "não é a vida que é determinada pela consciência, mas a consciência que é determinada pela vida". (8)

Por isto mesmo Berger e Luckmann chamam a nossa atenção para o fato de que, em decorrência do centro pragmático da consciência, a maior parte do conhecimento que nossa linguagem contém é do tipo **receita** (9). Que é receita? É uma série de ingredientes que devem ser preparados de certa forma, a fim de obtermos certo produto. O produto é o objeto do desejo, daquilo que queremos obter através de nossa ação. Dizemos que certo conhecimento é verdadeiro quando ele é eficaz para produzir o efeito que desejamos. Assim a categoria **verdade** é uma forma simbólica de nos referirmos ao prático e funcional. Como muito bem indica Piaget, "o conhecimento não é uma cópia do meio, mas antes um sistema de interações reais que refletem a organização auto-reguladora da vida em suas relações com as coisas" (10). Esta constatação exige de nós uma atitude totalmente nova frente às idéias. A própria categoria de **verdade**, tão freqüente em nossa linguagem, tende a dissociar a consciência de

sua função prática, para relacioná-la com a percepção de relações ou idéias eternas. “A falsidade da filosofia”, comenta Nietzsche, “consiste nisto: ao invés de ver na lógica e nas categorias da razão meios para a manipulação do mundo, para propósitos práticos, os homens passaram a ter nelas um critério de verdade ou de realidade” (11). Constatção muito importante, especialmente no campo da comunicação. Idéias não são aceitas ou mantidas por serem verdadeiras mas por serem práticas. “Na medida em que seu conhecimento funciona satisfatoriamente, eu estou pronto a suspender quaisquer dúvidas sobre ele” (12). A palavra **verdade** é o nome que damos, “a posteriori”, a uma idéia que antes já era vital para nós mesmos.

II – LINGUAGEM E COSMOVISÃO .

“Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo”. Wittgenstein.

Podemos, agora, passar a considerar a linguagem não mais do ponto de vista de sua função, mas sob a perspectiva de sua estrutura. Façamo-nos a seguinte pergunta: o que é a linguagem? A resposta quase evidente é que a linguagem é um conjunto de sinais fonéticos e/ou gráficos convencionais, criados pela sociedade a fim de representar para o homem as coisas e suas relações, e assim tornar possível a comunicação, necessária à conjugação da ação. É necessário explorar isto que aí está dito.

Perguntemo-nos: qual é o processo pelo qual a sociedade cria a linguagem? Uma das respostas possíveis é a que o homem é mais ou menos semelhante a uma câmera fotográfica. Através dos seus sentidos ele tiraria “retratos” do mundo, que seriam “revelados” na mente. A mente seria uma máquina reduplicadora do mundo. E a linguagem, o que seria? Um sistema de sinais para representar esta reduplicação. Imaginemos que um homem veja uma árvore. Lá fora está a árvore e na mente dele está a imagem dela. Agora, se ele necessita comunicar a um companheiro seu esta imagem, ele poderá simplesmente **apontar** para a árvore, se se encontrarem próximos dela. Mas, e se a árvore estiver fora do alcance de sua vista? Neste caso a comunicação, isto é, a focalização das atenções dos dois homens sobre um mesmo objeto, só se dará se eles dispuserem de um sinal que ‘signifique’ a árvore, e lhes evoque a sua imagem. Os sinais são criados para desempenhar esta função. Parece, portanto, óbvio que as palavras têm por função representar coisas. Mas será que isto é tudo? Será a linguagem um simples agregado de sinais, um inventário do mundo? O homem é um construtor de mundos; sua atividade busca criar uma “ordo amoris”, uma organização que seja expressiva dos seus valores e funcional para a sua sobrevivência. Assim como o homem inventa ferramentas para ajudá-lo

nesta tarefa, ele também inventa uma linguagem. A linguagem, assim, **não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo**. Na realidade, para o homem, o real é aquilo que ele organiza. Esta é uma das constatações muito interessantes a que Kant chegou, através de sua análise do processo de conhecimento. A mente não é passiva: máquina de retratos! Ao contrário **ela é uma das formas de atividade do homem**, em sua luta para criar um mundo significativo. Isto se torna muito claro quando examinamos a experiência simples de tentar aprender a falar uma língua estrangeira. Todos os que passaram por esta experiência sabem que não basta decorar o seu vocabulário básico. Porque, mais importante que o vocabulário (que é o inventário das coisas) é a estrutura da língua, o seu espírito, que deriva da maneira específica por que o povo que a fala organiza, entende e sente o mundo. Assim, para que aprendamos a **usar** as palavras é necessário **descobrir** a realidade estrutural e 'espiritual' da língua. Há alguns fatos da psicologia que talvez nos ajudem a compreender esta questão. A psicologia Gestáltica nos mostrou que o ato pelo qual a mente transforma sensações em percepções (que são estruturas significativas) é regido por certos modelos preexistentes em nossa mente. Os dados das sensações, que em si não têm sentido, são comparados pela mente com certos modelos nela existentes, e que decifram a sua significação. As sensações, em si, não **interpretam** a situação em que me encontro, a fim de orientar meu comportamento. A interpretação (e, portanto, a orientação do comportamento) começa com a percepção. Vamos dar um exemplo: Ouço uma sirena tocando. Ela pode significar várias coisas: é hora de começar o trabalho numa fábrica, uma ambulância está passando, incêndio, alarme de um ataque aéreo etc. A escolha de uma destas possíveis interpretações vai depender das formas que regem a minha percepção. E somente a partir daí é que vou saber o que fazer. O ato de conhecer é, portanto, um ato de **re-conhecer**: a constatação da concordância entre dados sensoriais novos e as formas memorizadas. Conheço o novo, **dou-lhe um nome**, somente depois de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estrutura minha experiência. **Há uma memória estrutural** sem a qual não podemos dar nomes às coisas, não podemos reconhecer o nosso mundo. Estas formas não são inatas nem fixas. São decorrentes da cultura e frequentemente o homem passa por verdadeiras revoluções em sua consciência, pelas quais certas formas se desintegram e outras aparecem. Digamos, de passagem, ser este um processo que ocorre não apenas com indivíduos e comunidades. O próprio processo científico de conhecimento é uma sucessão permanente de revoluções estruturais, por meio das quais o homem reorganiza radicalmente o seu mundo. Dois simples exemplos: a transição de um modelo geocêntrico de astronomia para um heliocêntrico, e a transição da física Newtoniana para a Einsteiniana. Podemos lançar mão de um outro exemplo, agora no domínio da estética. Numa peça musical as várias

notas têm, é lógico, um conteúdo sensório e físico muito preciso. Se tocamos um dó no piano, ele terá certo número de vibrações e poderemos ouvir o som correspondente. Mas, ele não significa nada. Ninguém vai dizer se o dó é bonito ou feio, porque, em si, ele é desprovido de conteúdo estético. Entretanto, se a mesma nota se encontra dentro da estrutura musical de uma fuga de Bach, de uma ópera ou de uma canção caipira, ela **assumirá** significações estéticas radicalmente diferentes. **Constatamos, portanto, que o sentido das partes é dado pelo todo.** As partes adquirem o sentido que o todo lhes confere.

O mesmo princípio se aplica à linguagem. Palavras são como notas, em si desprovidas de significação humana. O que lhes dá sentido é a estrutura global em que elas se encontram, e que rege a forma pela qual são usadas. Daí a afirmação de Wittgenstein de que "o sentido de uma palavra é o seu uso na linguagem". (13) Uma mesma palavra terá significações totalmente diferentes, dependendo de como é usada. É sempre necessário ter em mente, portanto, que a significação de uma linguagem não pode ser derivada de um exame objetivo do seu sentido real, pela "verificação" de sua correspondência com coisas concretas. Porque o mundo humano é organizado e estruturado em função de valores, aspirações e emoções. "Quero que vocês se lembrem de que as palavras têm os sentidos que nós lhe damos (...) Frequentemente os filósofos falam sobre analisar e investigar o sentido das palavras. Mas não nos esqueçamos de que uma palavra não tem um sentido que lhe é dado, por assim dizer, por um poder independente de nós mesmos, de sorte que seria possível uma investigação científica daquilo que a palavra **realmente** significa. Uma palavra tem o sentido que alguém lhe deu." (14) Uma comunidade cria uma linguagem e a sua significação específica, ao inventá-la e usá-la em meio ao seu esforço para construir um mundo expressivo dos seus valores. E mais: o mundo, como cosmovisão, como espaço e tempo humanos, não poderia existir, se não fosse a linguagem. Pois é esta que organiza os 'dados' numa 'ordo amoris'. Há um sentido muito real em que podemos dizer: "No princípio foi a Palavra (Logos) (João 1. 1). Todas as coisas foram feitas por Ela e sem ela nada do que foi feito se fez."

Que procuramos então, ao analisar a linguagem ? o inventário dos sinais e a manipulação estatística dos mesmos é nada mais que uma simples tarefa subsidiária à descoberta da **estrutura que rege seu uso e organização**, que, por sua vez, nos remetem à própria **estrutura de consciência do grupo social** que a entrega. Como observa Humboldt, "a diferença real entre linguagens não é uma diferença de sons ou sinais, mas antes de 'cosmovisões (Weltansichten)'." (15)

Descobrimos então uma estranha dialética. Por um lado, a linguagem é ferramenta criada para o homem no seu esforço para construir um mundo. Mas uma vez criada, a linguagem se transforma de ferramenta

em sistema: ao invés de ser o homem quem a usa é ela que usa o homem. Em outras palavras, o homem pode usá-la somente porque ele já foi por ela socializado, condicionado, determinado. Como bem sugeriu Merton, “nossa linguagem conceptual tende a **fixar** nossas percepções, nosso pensamento e comportamento.” (16) Isto nos permite voltar ao problema das estruturas “a priori” que regem o ato do conhecimento. Quando Kant analisou o assunto, sua impressão foi de que tais estruturas eram inatas, universais e portanto idênticas para todos os homens. Parece, entretanto, que a verdade é que as chamadas estruturas da razão nada mais são que as estruturas da própria linguagem. Isto é: a lógica do nosso pensar é subordinada e derivada da lógica do nosso falar. Ou, a lógica do indivíduo deriva-se da lógica da sociedade em que ele se encontra. Seria portanto possível falar-se de uma mente ou razão social, não como uma realidade autônoma, mas como a lógica que rege o pensamento de certa realidade social. Uma coisa parece certa: um indivíduo sozinho não tem condições para sustentar uma estrutura de consciência divergente daquela que domina a sociedade, **a menos que** esta estrutura divergente seja, por sua vez, sustentada por uma comunidade menor, localizada em meio à maior. Neste caso, parece claro, é possível que o indivíduo não seja absorvido. Mas o conflito entre a comunidade divergente e a sociedade dominante será inevitável.

Se são as estruturas da razão as estruturas da linguagem, e se tem esta uma gênese histórico-social, concluímos serem as estruturas da razão relativas e culturalmente condicionadas. E dando um passo à frente: se o ato de conhecimento do mundo é um pelo qual a mente organiza os dados dos sentidos, e se as estruturas que presidem a esta atividade são as da linguagem, concluímos que em última instância **o nosso mundo é mediado pela linguagem**. O mundo em relação ao qual eu organizo minha ação é aquele que eu descrevo em minha linguagem. “Os limites de minha linguagem”, observa Wittgenstein, “denotam os limites do meu mundo.” (17) Isto quer dizer que o mundo humano é uma **construção** que se faz com o auxílio de um **modelo** e de uma **ferramenta**: a linguagem. O mundo humano, portanto, não é um **dado**. “A despeito da etimologia do termo”, observa Merton, “os dados não são dados mas **construídos**...” (18)

Por um ato de abstração seria possível imaginar o bicho-homem a contemplar o universo físico, sem ter uma estrutura lingüística (social) a organizar-lhe as sensações. Não sabemos, entretanto, o que tal situação significa, pois ela não nos é acessível na experiência comum. Desde que a criança vem ao mundo “as coisas lhe vêm vestidas em linguagem, não em sua nudez física; e esta vestimenta de comunicação a torna participante nas crenças daqueles que as rodeiam,” observa Dewey. E continua: “Temos aqui as categorias de relação e unificação, tão importantes como aquelas de Kant, mas agora empíricas e não mitológicas.” (19) “O homem não mais vive num universo físico mas num universo simbólico.

Ele não pode defrontar-se com a realidade forma imediata; não pode vê-la, como se fosse, face a face", sugere Cassirer. Seu ver, seu perceber, seu sentir são agora condicionados pela sociedade. Condicionamento que pode transformar-se em controle. Retomamos algo que sugerimos antes: o corpo humano, frágil e impotente perante o meio, expande-se para controlar o mundo. Cria ferramentas para isto. Entre elas, a própria sociedade. Assim, o seu corpo 'humano' não mais é o seu limite biológico, marcado por sua pele. Porque suas maneiras de ver, sentir, agir e relacionar-se com o seu mundo são agora condicionadas por seu corpo social.

O mundo humano, isto é, o mundo em relação ao qual organizamos nosso comportamento, é uma criação da sociedade. É lógico, pois a linguagem, que é ferramenta e modelo deste mundo, nunca é um fenômeno individual. Ela sempre pressupõe alguém que fala, alguém que ouve e algo de que se fala. Ela é criada para atender a uma necessidade social de comunicação, por sua vez exigida pela necessidade de se conjugar a ação, com vistas a maior eficácia na luta pela sobrevivência. De certa forma, portanto, o mundo físico me é mediado pelo outro. Foi isto que levou Feuerbach a dizer que "sem os outros o mundo seria não apenas morto e vazio para mim, mas completamente sem sentido." E de forma mais precisa, por Lefebvre: "Para o homem social o universo só existe por meio da sociedade e, conseqüentemente, por meio da língua." (21)

III — LINGUAGEM E VALOR

"O homem é a medida de todas as coisas." Protágoras.

"Para o homem o absoluto é sua própria natureza." Feuerbach.

O biólogo Johannes von Uexkull sugere que cada organismo tenha uma forma específica de experimentar o mundo. Se pudéssemos adentrar cada forma de vida, para dali de dentro contemplar a natureza, veríamos quadros totalmente diferentes. Por que isto? Porque, segundo von Uexkull, a experiência é determinada pela forma anatômica de cada espécie. (22) Entremos um pouco no campo da fantasia para tentar ver como é que o corpo determinaria a visão do mundo. Primeiro uma planta. Seu mundo imediato, mais próximo, pintado nas cores mais vivas: a terra, a água, o ar, o sol — tudo aquilo que se relaciona de forma direta com as necessidades de vida, contidas em suas estruturas anatômicas. Do centro para a periferia o quadro perderia subitamente a cor, reduzindo-se a um borrão indistinto. Casas, homens, automóveis — tudo aquilo que estivesse um pouco mais além do ambiente imediato da planta, tudo aquilo que não

pudesse ser traduzido em termos de suas necessidades básicas de vida, não teria forma, cor ou significação. Agora, com uma borboleta. Seu mundo seria bem mais amplo, como consequência do próprio fato de que ela se move — não está fixada a um ponto. Movimento implica consciência de espaço, de primeiro plano, de segundo plano, de horizontes, de direção. E consciência de ritmo: quando se dará o movimento, quando pousar, quando levantar vô. Seu ambiente imediato, colorido com tintas fortes: o mundo das flores, do néctar. Na ocasião da reprodução, o cheiro do sexo, a exigência do instinto. No segundo plano encontraríamos as superfícies que compõem o seu espaço: sejam pedras, paredes, barrancos, o solo. E os sinais para orientar o seu ritmo: a luz, as trevas e outros. Mas, na medida em que nos afastamos do centro de cores vivas e de temperatura alta, relacionado com o problema fundamental do animal, ou seja, sua sobrevivência e expressão, e as cores vão perdendo sua intensidade, as formas se tornam borradas, até que se reduzem a um indiferenciado sem sentido. Poderíamos continuar indefinidamente a multiplicar exemplos para indicar os múltiplos mundos que as necessidades da constituição anatômica do animal determinam. Para o urubu, o cheiro de carniça em decomposição que provoca vômitos no homem é algo que traz água na boca... o animal (inclusive o homem) vê o mundo de acordo com o tipo de **relação** com a natureza necessária para a sua sobrevivência. **O mundo é a natureza organizada do ponto de vista das necessidades de uma espécie**, para que ela seja uma continuação natural do corpo. Poderíamos dizer, mergulhando ainda mais na fantasia, que a **esperança** de cada espécie viva é que a natureza seja nada menos que uma extensão do corpo. Se a planta tivesse religião e nós lhe perguntássemos acerca da realidade última, acerca da estrutura fundamental do mundo, ela nos responderia que é uma planta. "Se as plantas tivessem olhos, e capacidade para sentir gosto e para julgar, cada uma diria que a sua flor é a mais linda de todas", comenta Feuerbach. Porque a sua sobrevivência exige que o seu mundo seja estruturado à imagem de sua estrutura anatômica. Para a borboleta, igualmente, os deuses são borboletas. O absoluto, para o organismo, é a sua própria forma, assim como para o homem o seu absoluto é a sua própria natureza (Feuerbach). A experiência do mundo e a sua organização, podemos dizer, são reguladas por um cerne, um **centro estruturante**. Que constitui este centro? A necessidade vital, específica para cada animal. Tomando emprestado de Tillich uma expressão que ele usa num sentido puramente filosófico, diremos que aqui encontramos o "ultimate concern", a necessidade fundamental: viver. É o caráter último, de suprema importância, a intensidade deste centro, que faz com que tudo o que se relacione imediata e diretamente com ele tenha cores vivas e temperatura quente. Tudo é importante. Tudo é vital. Está em jogo o valor último: a vida. Exatamente por isto aqui se encontra também a zona de maior inteligibilidade, de maior clareza cognitiva. Todos os mecanismos que regulam as trocas entre o organismo e seu mundo

imediatos são formas de conhecimento. A planta “conhece” a terra, o ar, o sol, a água de uma forma específica, que tem a ver com a preservação de sua vida. Como a borboleta conhece suas flores, seu espaço e seu tempo, de forma prática. Conhecimento que implica uma classificação do mundo em zonas de dor e zonas de prazer, que orientarão a atividade ou para a fuga ou para a aproximação. Deste centro estrutura-se o mundo. Mas à medida em que nos distanciamos dele notamos que há um esfriamento progressivo, que as cores não são mais tão intensas. Por quê? Porque o distanciamento implica que agora nos movemos numa área que não é imediata e diretamente relevante para o “ultimate concern”: a tarefa de viver. Até que atingimos uma área absolutamente indiferente ao animal, que nada **significa** para ele, pois nem o convida a aproximar-se (prazer) nem o leva a afastar-se (dor). Área que não provoca emoções: é in-significante, na experiência que o animal tem do mundo, por não ser significativa para sua vida. Isto nos permite fazer uma observação parentética sobre a relação entre conhecimento objetivo e valor. Com muita razão a ciência elegeu a norma do conhecimento objetivo como o padrão do conhecimento rigoroso. Conhecimento objetivo: “value free”, não distorcido pelas emoções e pelas condições emotivas do observador. Com isto, chegou-se a um dualismo que separa as emoções do conhecimento científico. Erro fundamental que ignora que é somente quando o observador está profundamente interessado no objeto, quando o objeto diz respeito à sua própria vida, que a sua atenção se concentra e se disciplina para o ato de conhecimento. Conhecimento desprovido de uma atitude valorativa (“value-free”) só é possível em relação àquela área periférica a que nos referimos. Chegaríamos, então, ao absurdo de que só se podem conhecer, objetivamente, aqueles objetos desprovidos de importância para o homem. Não é correto separar o conhecimento objetivo das emoções e dos valores. Ao contrário. A relação entre eles é dialética. É porque certo objeto ou situação se relaciona com meu “ultimate concern” que eu me debruço sobre ele para conhecê-lo. Mas para que o conhecer? Para que eu possa relacionar-me com ele de forma adequada. O verdadeiro conhecimento objetivo brota de uma atitude valorativa e emotiva, e pretende ser uma ferramenta para que o homem integre eficazmente o referido objeto no seu projeto de dominar o mundo. Prático, portanto. Fechemos aqui o parêntesis.

O organismo, portanto, experimenta o mundo de forma seletiva. Isto é, sua percepção, sua cognição, se subordinam às **relações** vitais, reais, que se devem dar entre o corpo e o mundo, para que a vida continue. **Vida é relação.** Daí decorre o fato de que ela nunca vê o mundo como algo objetivo, desprovido de interesse, mas como mundo-em-relação-à-vida. E, inversamente, sempre se percebe como vida-em-relação-ao-mundo. Digamos a mesma coisa de uma forma diferente. O mundo que o organismo experimenta é sempre resposta a uma pergunta que este lhe dirige: promes-

sa ou ameaça? Amigo ou inimigo? Prazer ou dor? Esta pergunta básica é fundamentalmente uma pergunta acerca do **valor**: a significação do mundo para o corpo. A pergunta acerca do valor é a pergunta sobre o tipo de relação. Daí podermos dizer que **valor é relação**.

Também o homem olha o mundo sob o impulso do **interesse** determinado por seu "ultimate concern". Aristóteles começa a sua *Metafísica* dizendo que "todos os homens têm um impulso natural para obter conhecimento." (23) Homem curioso, que se defronta com o mundo como quem se defronta com um enigma a ser decifrado, e que encontra, no ato de conhecer, um prazer único e final em si mesmo. O fato, entretanto, é que esta visão do homem como primariamente um curioso, representa uma ilusão de óptica. Porque a experiência primária que o homem tem do mundo não é a de um enigma intelectual a ser decifrado, mas de um problema vital, de cuja solução depende a sua sobrevivência. O ato de conhecer é uma resposta a um problema prático e tem de se traduzir numa orientação concreta da atividade humana, para que o homem triunfe sobre as circunstâncias. Como muito bem observa Dewey, "empiricamente as coisas são comoventes, trágicas, belas, cômicas, estabelecidas, perturbadas, confortáveis, desagradáveis, cruas, rudes, consoladoras, esplêndidas, aterrorizantes". (24) O homem não as vê como **fatos** objetivos, mas como mensagens, como valores, como anúncios ou prenúncios, como promessas ou ameaças. O homem vê o mundo através de uma **atitude valorativa**, isto é, atitude que pergunta à realidade acerca de sua **significação** para o seu problema fundamental. Em outras palavras: a atitude valorativa pergunta primariamente não **acerca da coisa** (atitude objetiva), mas **acerca da relação** da coisa com o homem. Foi em torno desta constatação que Martin Buber construiu a sua filosofia. O mundo se constitui a partir da maneira pela qual o homem se relaciona com aquilo que o circunda. Mas o que nos vai interessar, de forma especial aqui, é que a palavra vem a existir como parte deste esforço para estabelecer relação e para criar valor. Ao dar nome a alguma coisa o homem está dizendo o que ela significa para ele: como se relaciona com ela, e como a vê em relação a si mesmo. Dar nome é atribuir significação. É um ato de organização do mundo em relação a mim. Neste contexto, é especialmente significativa a sugestão de J. G. Hamann (25) de que a primeira palavra provavelmente "não foi nem substantivo nem verbo mas pelo menos um período inteiro". O homem apreende primeiro o todo: ele-em-relação-com-o-mundo. O ato de análise, de partir, de dividir, vem depois. O segredo da linguagem humana, assim, não é nem a esfera objetiva que ela pode indicar, nem simplesmente estados individuais subjetivos. Ao contrário: é a **relação** de um sujeito, indivíduo ou comunidade, com um espaço e um tempo.

Sugerimos atrás que **relação é valor**. Ao expressar uma relação, conseqüentemente, a palavra expressa um valor. E como ocorria no mundo

experimentado pelo animais, também aqui constataremos que a palavra tem uma temperatura, uma coloração. Na medida em que a linguagem se aproxima do ponto central, do "ultimate-concern" do homem, veremos que ela estará mais carregada de emoção. A significação da palavra, para o homem, estará na razão direta da sua proximidade deste núcleo existencial. E inversamente: na medida em que se afasta dele, irá-se tornando insignificante, desprovida de conteúdo humano.

É preciso entender que a atitude valorativa (isto é, que cria valores) é irracional. Irracional porque anterior à razão. Mas cuidado ! É preciso não tomar esta afirmação como o ponto de partida para uma divisão da história da consciência em dois períodos: Primeiro, período valorativo, pré-científico, ideológico ou utópico, seguido e anulado pelo segundo, ou seja, o pensamento objetivo, a-ideológico, a-utópico, a-valorativo. O que queremos dizer, ao contrário, é que os valores não são **deduzidos** ou posteriores a um ato racional (que seria, neste caso, universal e uniforme para todos os homens !). A atitude valorativa é a mais fundamental no relacionamento do homem com o mundo. E são os valores que criam a necessidade e a possibilidade da razão. A razão é uma função dos valores. Como observa Max Weber, a razão é a racionalização de pressuposições irracionais. Mas o irracional aqui não é sinônimo de absurdo. Trata-se, antes, de uma **opção** quanto a um tipo de relação com o mundo. Fazer os valores posteriores à razão equivale a voltar a um idealismo que prespõe a existência "a priori" das idéias. Mas isto parece não ser possível. Tudo parece sugerir que é a vida, com suas exigências de sobrevivência, que determina a consciência, e não o contrário. A palavra, portanto, é uma nota de rodapé à existência. Só pode ser compreendida por referência a ela. Esta é a razão por que a palavra tem de nos remeter sempre ao sujeito que a proferiu, indivíduo ou comunidade. Não descobriremos sua significação por meio de uma comparação com uma "linguagem racional". Temos de penetrar nas suas origens humanas: a biografia do que fala. De que nos fala a linguagem ? De deuses ? De anjos ? De atos cosmogônicos ? De fins apocalípticos ? Fantasias ? Ilusões ? Sonhos ? Foi a psicanálise que chamou nossa atenção para o fato de que o segredo da linguagem não é primariamente **aquilo de que ela fala**, mas antes, **aquele** que a fala. Ao invés de perguntar se os símbolos fantásticos, se as fantasias absurdas e se as construções da imaginação correspondem a determinados objetos, temos de tomar a linguagem com sintoma de que contém o segredo de alguém. Foi alguém, dominado por uma atitude valorativa específica, que usou aquela linguagem. Esta, como estrutura de valores, nos remete assim, sempre, a um sujeito que a construiu como ferramenta em sua luta para organizar um mundo significativo.

A linguagem sugere ainda mais: que os valores que ela contém são compartilháveis, comunicáveis, sociais. O próprio ato de pronunciar a

palavra implica que ela não pode permanecer comigo. Alguém mais a entende. Na realidade, o ato de pessoas falarem e entenderem uma linguagem comum indica que participam de uma mesma estrutura de valores. São os valores que tornam a comunicação possível, pois, como já sugerimos atrás, são eles que dão significação às palavras. É lógico que não estou tomando linguagem no sentido amplo de língua portuguesa ou língua italiana. É possível que pessoas que falam uma mesma língua conversem por horas seguidas, sem haver um ato de comunicação. Por quê? Porque o conhecimento da relação entre as palavras e as coisas, que nos permite falar uma mesma língua, não garante que participemos de um mesmo universo de valores. É a linguagem comum, como estrutura de valores, que se constitui na base que poderíamos chamar de **comunidade**. Ela se constitui na pressuposição da participação (relação eu — isso, relação eu — tu), na pressuposição da interpretação (o que significa a situação em que nos encontramos, promessa ou ameaça ?), e na pressuposição para a integração da ação (o que fazer ?). É preciso notar que uma situação comum de classe — participação numa mesma condição econômica — não é base suficiente para a comunidade. Porque a situação material, em si, não é significativa. Pode ser sentida e vivida de múltiplas formas diferentes. Ela só **adquire** significação através de uma linguagem que a interpreta como valor, seja positivo, seja negativo. E será esta linguagem que se constituirá na base da unidade da vivência de uma situação comum, e na base para a organização da ação frente à mesma.

CONCLUSÃO:

O objetivo destas anotações foi sugerir três das dimensões da linguagem, dimensões estas que se revelam em função das perguntas que lhe dirigimos.

a) A linguagem é **expressiva** de valores e intenções. Revela-nos um sujeito (indivíduo ou comunidade) oculto por detrás do discurso. Pela linguagem o homem, ainda que não o deseje, se dá a conhecer.

b) A linguagem é uma **estruturação do mundo** e, como tal, programa a nossa maneira de organizar os dados da experiência. Na feliz sugestão de Michael Polanyi, a linguagem é um **mapeamento** da realidade que nos permite apreendê-la como um todo estruturado. Nesta função é ela a fonte das categorias fundamentais do pensamento.

c) Finalmente, a linguagem é uma **ferramenta** para domínio e controle da realidade.

O ideal de uma linguagem totalmente objetiva, cópia da realidade, parece, assim, ser totalmente inatingível. Mesmo o discurso mais vazio de elementos expressivos, mais friamente formal e objetivo, esconde uma metafísica e um sujeito com os seus valores. Como Max Scheler muito bem observou, a ciência moderna e os seus fantásticos triunfos só se explicam a partir de uma nova atitude valorativa nos seus momentos fundadores: a intenção burguesa de dominar e manipular o mundo. Sem esta "vontade de poder" nem a matemática nem o método experimental nos teriam levado aos resultados de que hoje dispomos. O método científico (que é um exercício de poder e manipulação sobre os objetos), se constituiu a partir de uma postura valorativa específica que, a fim de se tornar efetiva, estruturou a realidade em termos mecanicistas.

Para se entender a linguagem, portanto, não basta que lhe dirijamos perguntas de natureza epistemológica. As questões epistemológicas se elucidam nos níveis valorativos e metafísicos do discurso. Parece-nos, portanto, que toda racionalidade se constrói sobre pressupostos não racionais ou pré-racionais. Caberia perguntar, com Freud, numa carta dirigida a Einstein em 1932, se não será verdade que toda a ciência se assenta sobre uma mitologia...

NOTAS:

(*) Este texto não foi preparado para ser publicado. Ele contém notas de aula, para serem discutidas com alunos de graduação. O seu objetivo, portanto, é didático, não contendo novidades para os especialistas. O que se espera, com a sua publicação, é que estas notas possam ajudar os alunos no início do seu estudo do fenômeno da linguagem. (O autor.)

(1) E. Fromm, **Marx's Concept of Man** (Fredick Ungar Pub. Co., New York, 1964), p. 104.

(2) Citado por J. Piaget, **Biologie et Connaissance** (Gallimard, 1967), p. 401.

(3) Børgger e Seaborne, **The Psychology of Learning** (Penguin Books, England, 1969). p. 42.

(4) Marshall McLuhan, **Understanding Media: The Extensions of Man**, (McGraw Hill Book Co.,) New York, 1965), p. 57.

(5) R. Merton, **On Theoretical Sociology** (The Free Press, New York, London, 1967), p. 145.

(6) Gerth and Mills (eds.), **From Max Weber** (Oxford University Press, New York, 1967), p. 280.

(7) E. Fromm, **op. cit.** p. 135.

(8) Marx e Engels **The German Ideology** (Progress Publish, Moscow, 1964), p. 38.

- (9) Berger & Luckmann, **The Social Construction of Reality** (Doubleday Co., Garden City, N. Y., 1 967), p. 42.
- (10) J. Piaget, *op. cit.* p. 39.
- (11) Cf. Hans Barth, **Wahrheit und Ideologie**, 1 945. Citado por W. Stark, *op. cit.* p. 319.
- (12) Berger e Luckmann, *op. cit.* p. 44.
- (13) L. Wittgenstein, **Philosophical Investigations** (The MacMillan Co., New York, 1 968), p. 20e, § 43.
- (14) L. Wittgenstein, **The Blue and Brown Books** (Harper TB, New York, 1 965) pp. 27 – 28.
- (15) Citado por E. Cassirer, **An Essay on Man** (Doubleday & Co., Garden City, New York, 1 953), p. 156.
- (16) Robert Merton, **On Theoretical Sociology** (The Free Press, New York, 1 967), p. 145.
- (17) L. Wittgenstein, **Tractatus Logico-Philosophicus** (Editora da Universidade de São Paulo, 1 968), p. 111, § 5.6.
- (18) R. Merton, *op. cit.* p. 108.
- (19)
- (20) L. Feuerbach, **The Essence of Chistianity** (Harper & Row, 1 957), p. 82.
- (21) H. Lefebvre, **Lenguaje y Sociedade** (Proteo, 1 957), p. 105.
- (22) Johannes von Uexkull, **Theoretische Biologie** (2ª edição, Berlim, 1 938). **Umwelt and Innenwelt der Tiere** (2ª edição, Berlim, 1 931).
- (23) Aristotle, **Metaphysics** (The University of Michigan Press, 1 963), p. 3.
- (24) Cassirer, *op. cit.* p. 104
- (25) Citado por Martin Buber **The Knowledge of Man** (Harper and Row, New York, 1 965), p. 116.

EMERGÊNCIA DO SUJEITO NO DIÁLOGO EDUCACIONAL

Nair Leme Fobé

Professora do Centro de Lingüística Aplicada da Unicamp; professora do Instituto de Letras da PUCC; mestranda em Educação na Unicamp.

É nosso objetivo, neste estudo, mostrar como o diálogo educacional entre o emissor (educador) e o receptor (educando) deverá ocasionar uma transferência da posição inicial do sujeito do discurso. A princípio, essa posição é ocupada pelo educador que deve levar, paulatinamente, o educando a assumir seu lugar como sujeito de um discurso significativo.

Para um estudo do sujeito do discurso partiremos de uma conceituação do que seja linguagem, detendo-nos nos aspectos principais de sua natureza e apresentando uma tentativa de definição.

Como segundo passo, faremos uma análise de alguns pensamentos sobre o lugar do sujeito no discurso, salientando uma posição fenomenológica.

Concluiremos o trabalho, mostrando como essas reflexões, combinadas com certas análises lingüísticas, podem conter algumas implicações metodológicas que poderão levar os responsáveis pelo ensino da aquisição de uma língua, a uma conscientização deste problema.

1 – NATUREZA DA LINGUAGEM

A linguagem é, sem dúvida alguma, a maior realização do homem. Nunca podemos fazer uma imagem dele, separado da linguagem. Ela faz parte do homem e é por meio dela que ele vai estabelecer contato com os outros e com o mundo.

Ao criar um sistema escrito, o homem se viu limitado a um sistema de sinais gráficos que nunca poderá realizar o que a língua falada realiza. Haverá sempre os aspectos extralingüísticos, tais como: a mímica, os gestos, as pausas, as reticências, o não expresso carregado de carga semântica, que nunca poderá ser veiculado numa linguagem escrita. Cabe salientar, porém, que devido a tais limitações, vai a linguagem escrita desenvolver recursos de métrica, ritmo, e se valer de dimensões simbólicas que a permitam sugerir o que não pode ser claramente explícito.

O que é, realmente, a linguagem ?

Antes de tentarmos propor uma definição vamos examinar alguns aspectos de sua natureza.

1.1 — A Linguagem é uma atividade exclusivamente humana. Observou Descartes, na quinta parte de seu **Discurso sobre Método** que é fato notável não haver ninguém tão destituído, excetuando os idiotas, que não seja capaz de organizar diferentes palavras a fim de formar enunciados pelos quais exprimem seus pensamentos; por outro lado, não há outro animal, embora bem dotado pelas circunstâncias, que possa fazer o mesmo.

Segundo G. Gusdorf (1977, pág. 13), o advento da palavra manifesta a soberania do homem. O homem interpõe entre si e o mundo uma rede de palavras por meio da qual se torna dominador do mundo. É certo que alguns animais são fisicamente equipados, como o homem, com órgãos que podem produzir sons da fala e alguns são treinados a falar mas não desenvolvem nenhum sistema de equivalência entre o som e significado.

Assim, Gusdorf nos diz que “se o chimpanzé tem a possibilidade de uma linguagem mas não a concretiza, é porque a função de falar, em sua essência, não é uma função orgânica, mas uma função intelectual e espiritual” (Op. cit., pág. 11).

Benveniste (1976: pág. 67) aponta que só podemos falar em linguagem entre os animais, num sentido metafórico.

Fazendo um estudo sobre o que se observou da comunicação entre abelhas mostra Benveniste como há diferenças essenciais entre esta e a linguagem humana e chega á conclusão de que “o modo de comunicação empregado pelas abelhas não é uma linguagem, é um código de sinais” porque “todos os caracteres resultam disso: a fixidez do conteúdo, a invariabilidade da mensagem, a referência a uma situação, a natureza indecomponível do enunciado, a sua transmissão unilateral” (Op. cit., pág. 67). Assim, as abelhas, ao transmitirem sua “mensagem”, não esperam uma interpelação ou uma opinião, não buscam uma resposta, portanto, não há diálogo. Como nos diz G. Gusdorf (Op. cit., pág. 13), “o animal não conhece o **signo**, mas o **sinal** somente, isto é, a realização condicional a uma situação reconhecida na sua forma global, e não analisada em seu detalhe”; daí a mensagem das abelhas não poder ser analisada, no sentido atomista da palavra, isto é, não poder ser decomposta em elementos mínimos formadores, o que acontece, porém, com a linguagem humana, onde cada enunciado pode ser decomposto, seguindo regras definidas” de modo que, um número bastante reduzido de morfemas permite um número considerável de combinações — de onde nasce a variedade da linguagem humana, que é dizer tudo” (*ibidem*, pág. 66).

Além disso, uma abelha só pode emitir uma mensagem que é resultado de sua experiência. Não transmite os fatos a ela enunciados por outra. O que formaria a transmissão. A abelha não constrói uma mensagem a partir de outra mensagem (Idem, *ibidem*, pág. 65).

Outro aspecto a ser considerado é o conteúdo da mensagem que, no caso das abelhas, é sempre relacionado com a possibilidade ilimitada dos conteúdos das mensagens humanas.

Há ainda de se considerar que as abelhas são animais que vivem em sociedade, lugar, onde se processa sua linguagem. A sociedade também forma a condição básica da linguagem humana: a mensagem humana está sempre em circulação em determinada sociedade, é a revelação do sentido em circulação.

1.2 — Nunca se descobriu um grupo humano que não se valesse da linguagem. Todas as pessoas têm capacidade de falar, embora nem todas possam ler e escrever. Os deficientes se valem do mesmo código de língua dos demais membros de seu grupo e, embora não emitindo sons, por deficiência, traduzem-nos por gestos ou outros meios.

Quando a função da linguagem se desfaz é porque ocorrem anomalias. Assim, diz G. Gusdorf (Op. cit.).

“O afásico perde o sentido da unidade e da identidade do objeto. Num mundo partido, incoerente, ele é cativo da situação concreta, condenado a um modo de vida vegetativa. Não há, propriamente falando, doenças da linguagem, mas de traumas da personalidade, em que o paciente, se encontra desadaptado da realidade humana, e como que decaído deste universo, dentro do qual a emergência da fala o tinha feito entrar” (pág. 14).

1.3 — Todos os grupos humanos desenvolvem um código bastante capaz, de exprimir suas necessidades diárias. A variedade cultural irá determinar diferenças do vocabulário. Assim, alguns desenvolvem um verbalismo extremo, enquanto outros podem dizer tudo de que necessitam dentro da linguagem bem restrita. Às vezes, por questões culturais, valem-se alguns povos de perífrases para indicar modéstia e outros valem-se de omissões, como, no caso de certos idiomas que omitem os pronomes ou os substituem por expressões equivalentes, às vezes, as novas necessidades implicam empréstimo a outros códigos existentes.

As culturas desenvolvem um vocabulário de acordo com as suas necessidades, assim, a palavra **geladeira** seria supérflua num contexto esquimó, como as várias expressões para se referirem às sempre mutáveis condições atmosféricas do clima inglês não encontrariam registros eficazes na língua brasileira.

1.4 — Todo processo de linguagem implica a transmissão de mensagens, o que envolve um transmissor e um receptor que devem possuir um campo de experiência comum para que a comunicação se processe sem ruídos; todo ato de comunicação humana consiste de cinco partes: a) a codificação da mensagem; b) sua transmissão; c) sua realização através de sinais convencionais; d) sua recepção e e) sua decodificação. Podemos ilustrar esses passos no seguinte diagrama, apresentado por Darbyshire (1971. 15):

Codificador ----- Emissor ----- Sinal ----- Receptor ----- Decodificador.

Os pensamentos, crenças, idéias, emoções sentimentos, todas as atitudes da mente apenas são conhecidas à medida que expressas e só reveladas, na maioria das vezes, através do crivo consciente do codificador. A única afirmação que o receptor pode fazer através da inferência, dizendo por exemplo: "este homem parece estar triste", mas, nunca pode, realmente, observar as condições reais do que está acontecendo.

Segue-se que não importa o que se diga, há sempre outras formas de se dizer a mesma coisa. O código, embora limitado por um número definido de sinais, possui uma aplicação infinita e cada falante vai-se valer do mesmo código e, no entanto, ser original, individual. O uso do código é, um ato social, isto é, sempre envolve pessoas, pelo menos duas, senão não haverá comunicação e, para que essa comunicação realmente, se realize, é necessário que os envolvidos no ato manipulem os sinais do código de uma forma comum, preestabelecida — pois as regras do jogo têm de ser mantidas por todos os falantes. Isto limita a originalidade, de um lado, e também possibilita a criatividade de outra; pode, sempre, haver nova forma de se dizer a mesma coisa. Se houver originalidade em demasia, pode acontecer que a mensagem não seja bem apreendida, provocando os chamados "ruídos" na comunicação.

Há, porém, de se destacar, aqui, que o ruído pode ser negativo ou positivo, já que o uso eficaz de um canal da comunicação é aquele que transmite ao receptor um número de escolhas que lhe permita decodificar a mensagem. Ruído negativo consiste num erro que irá interferir na decodificação da mensagem; daí, a necessidade de se aprender uma língua e as leis que a governam. Ruído positivo é aquele sentido acrescentado à experiência e que vai levar a um maior enriquecimento da linguagem, aumentando a compreensão e o prazer do receptor: não é apenas a transmissão do fato percebido, mas sua interpretação, estabelecendo uma nova dimensão, como no caso da literatura. Isto nos leva a outro aspecto da natureza de

linguagem que é a possibilidade de o homem se expressar de forma original, dentro de um código comum a todos.

1.5 — Todo o homem é um criador de enunciados mas, para se fazer entender, tem de permanecer nos limites das “regras” estabelecidas pelo sistema lingüístico de sua comunidade, portanto, dentro de um código, elementos que compõem o código podem ser contados, existem em número limitado. As suas combinações em frases ou partes do discurso, não.

Diz-nos Benveniste: “Um inventário dos empregos de uma palavra poderia não acabar, um inventário dos empregos de uma frase não poderia nem mesmo começar” (Op. cit., pág. 139).

É na combinação das palavras nas frases que o homem revela suas originalidades, como ser-no-mundo, que está no mundo, mas não é do mundo. É por meio da dupla dimensão de estar no mundo, tomar consciência dele, através de seu corpo, e de transformá-lo num mundo mais denso de sentido que o homem se manifesta, criando enunciados. De um lado está a língua, sistema de signos que se agrupam por regras fixas e, de outro, está sua manifestação que pode ser diversamente infinita quando é finito o número de elementos empregados.

1.6 — Ao mesmo tempo que fala, o emissor também ouve o que está falando, portanto, recebe “feedback”, que também pode ser a reação manifestada pelo receptor. Se notar que sua mensagem está carregada de ruídos, irá reformá-la, usar outras palavras, portanto, escolher novos itens lingüísticos dentro do mesmo código. Há, como já afirmamos, inúmeras maneiras de se dizer a mesma coisa. No caso da língua escrita, às vezes não se processa o “feedback”, e o receptor vai abandonar a leitura, já que seu conjunto de experiências não lhe permite decodificar a mensagem da forma que lhe é apresentada. Daí, passarmos para outro aspecto da natureza da linguagem e sua multiplicidade.

1.7 — Nenhuma língua pode ser abordada em um único aspecto, não se poder falar de linguagem como objeto prontamente identificável que se pode isolar e examinar, como se faz com uma mistura analisada num laboratório, ou uma pedra. Não é um objeto homogêneo mas complexo, implicando uma gama de variedades ou tipos, em que cada tipo possui características próprias. Quando falamos de variedades, duas nos ocorrem prontamente à mente: a língua falada e a escrita.

Outra seria representada pelos inúmeros dialetos, variedades regionais. Há ainda as diferenças dentro das próprias, dependendo da posição social que ocupa o falante. Cada indivíduo é, de certa forma, dependendo de seu grau de instrução, capaz de usar vários tipos de linguagem, que as necessidades sociais o exigirem; assim, usamos um tipo de linguagem, quando conversamos em casa, outro, quando falamos ao telefone;

outro, quando entramos numa situação mais formal; e, assim, por diante. Daí, todo falante acaba desenvolvendo uma consciência lingüística que o faz se adaptar às várias situações.

2 – TENTATIVA DE UMA DEFINIÇÃO:

Uma possível definição seria, segundo Finochiaro (1974: 3): “a linguagem é um sistema de símbolos vocais arbitrários que permite a todas as pessoas numa determinada cultura, ou outras pessoas que tenham aprendido o sistema dessa cultura, se comunicarem ou se inter-relacionarem”.

Diz-nos Benveniste, em seu capítulo sobre a natureza do signo lingüístico: “toda afirmação sobre a essência da linguagem ou sobre as modalidades do discurso começa por enunciar o caráter arbitrário do signo lingüístico” (op. cit. pág. 51). Assim, o traço que une o significante (imagem acústica) e o significado (conceito) aparece sem motivo algum aparente, não havendo nenhuma explicação plausível para seu aparecimento, ou nenhuma ligação lógica com a realidade; assim a palavra cavalo, por exemplo, surge arbitrariamente para indicar o animal. Benveniste, fazendo um estudo sobre a arbitrariedade que liga, segundo Saussurre, o significante a seu significado, diz que esse laço não é arbitrário, mas sim **necessário** (grifo do autor), já que, na minha mente, o traço entre significante e significado se estabelece prontamente, assim, cavalo-animal. O fato é que ambos foram expressos juntamente no meu espírito, consideração essa de grande importância a todos os estudiosos, envolvidos com o problema da aquisição da linguagem. Há entre significante-significado “uma simbiose tão perfeita que o conceito (...) é como a alma acústica”. A nossa mente não contém formas vazias, tudo o que lá existe já foi nomeado. Invocando o pensamento de Saussurre, diz-nos Benveniste que a língua é como uma folha de papel, em que o pensamento representa um lado e o som o outro, não se podendo recortar um lado, sem recortar o outro, daí, na língua, não se poder isolar o pensamento do som.

Ainda Saussurre mostra como o signo é caracterizado, ao mesmo tempo, por sua imutabilidade e mutabilidade, assim, o signo, sendo arbitrário é imutável, já que não há norma lógica para discuti-lo é mutável, já que, sendo arbitrário, pode alterar-se; o que se altera, porém, é a significação e não o signo.

Outro ponto importante a se considerar no estudo dos signos é que eles têm valores “relativos”, isto é, valores intimamente relacionados uns com os outros, formando um sistema que está sempre se readaptando.

Para nosso propósito, vamos adotar a definição de linguagem sugerida por Pyles (1964: pág. 3): “Linguagem pode ser definida como uma combinação sistemática de sons que tem significado para todas as pessoas, numa determinada comunidade cultural” e a linguagem escrita é a representação gráfica dessas combinações de sons.

Talvez a palavra mais importante, nessa definição, seja **sistemática**. Toda linguagem opera dentro de seu próprio sistema, e, como já foi posto, a mudança em um elemento acarreta mudanças no todo, pois já estão relacionados uns com os outros.

Os sons de uma língua, bem como todos os aspectos lingüísticos aparecem sempre de acordo com um sistema e não por acaso, pois sem o sistema não haveria comunicação.

Continuemos com a definição — combinação de **sons**, significando que produzimos sons, através dos chamados órgãos da fala, que nada mais são que órgãos cuja função básica é totalmente diversa que a eles damos, quando os usamos para emitir sons da linguagem, funções tais como mastigação, respiração. O homem adaptou tais órgãos, de tal forma, que pode servir-se deles para exprimir qualquer coisa que o preocupe.

Todas as pessoas de determinada cultura aprendem a relacionar o significante com o seu significado e, portanto, podem e se utilizam desse sistema convencional para se comunicar, para expressar sua existência, num relacionamento ininterrupto que vai formar a história.

3 — FUNÇÕES DA LINGUAGEM:

O sistema convencional, que chamamos linguagem, deve, portanto, ser preservado e transmitido, para que os registros culturais possam ser conhecidos pelas gerações futuras, daí ser a aprendizagem da língua materna elemento essencial para a assimilação e a vivência de uma cultura.

A linguagem é, pois, o veículo de que se valem as diferentes culturas para preservar o diálogo histórico e o homem, portanto, só se culturaliza por meio da linguagem. É através dela que vai efetivar seu lugar no mundo-com-os-outros. Não só aprende sua língua por meio dos outros, mas também só se vai dar a conhecer aos outros, por meio dela.

Assume, então, a linguagem diversas funções, a saber:

3.1 — **Pessoal** — expressão das emoções, necessidades, desejos, atitudes, opiniões do emissor, é o lugar que assume com ser de características próprias que se vai dar a conhecer por meio da linguagem, da sua linguagem, desenvolvendo, assim, um estilo próprio que vai identificá-lo. O

homem não só se dá a conhecer pela sua fisionomia, traços físicos, mas também pelo seu modo de dizer o mundo. Daí como nos afirma o pensamento fenomenológico, segundo uma das características de seu método, que é essencialmente estrutural ao descrever qualquer fenômeno, um dos aspectos assumidos pela linguagem é a expressão do sujeito que se revela ao exprimir o mundo. Entramos aqui no âmbito da intencionalidade, que aparece como várias formas do sujeito se relacionar com o mundo. Dizer o mundo é, pois, exprimir as diversas formas de intencionalidade.

O homem, ao exprimir o mundo, se desvela, se torna conhecido e, como ele é múltiplo, sua linguagem é polissêmica, daí, ele se dará a conhecer não só pelo que diz, mas também pelo que oculta, que também é uma forma de linguagem. Sua existência é tão mais densa de sentido quanto sua linguagem for ambígua. Daí, a aprendizagem de uma língua consistir não só em descobrir sentido nas palavras, associando significante-significado, mas também buscar mais sentido, mergulhar em outros aspectos semânticos da linguagem, no seu simbolismo.

Assim, o sujeito humano apresenta uma complexidade que lhe é própria e também uma multiplicidade significativa e só se revela através da palavra. Sua abordagem só pode ser hermenêutica, isto é, só podemos conhecê-lo por suas múltiplas expressões. Nunca teremos um conhecimento perfeito desse sujeito se não o tomarmos de forma global, e não em um de seus aspectos, ou avaliá-lo, apenas, por alguns momentos de expressão. E necessário que haja diálogo, é necessário considerar-se outra função da linguagem que é a:

3.2 — Interpessoal, ou, usando um termo fenomenológico, **intersubjetiva**, que é a base das relações sociais com indivíduos ou grupos. É através do inter-relacionamento que o sentido é posto em circulação. É através da intersubjetividade que o sujeito se dá a conhecer e passa a conhecer os outros, estabelecendo uma intersubjetividade comunicativa que é também significativa, assumindo, portanto, a linguagem, outra função que é a:

3.3 — Diretiva que forma o comportamento dos outros, através da discussão, pedidos ou aconselhamentos, isto é, o sentido (direção) que se dá à linguagem. Conforme o sentido direcional que se dá à linguagem, ela pode-se carregar de mais sentido (significado), estabelecendo um bom relacionamento ou criando alienação. Essa função está intimamente ligada à:

3.4 — Referencial: que liga os objetos em discussão ao seu contexto local ou na cultura de onde provém. Nenhuma expressão é isolada no tempo e no espaço, é um estímulo ou uma resposta inserida num contexto. A palavra é um fenômeno e o que aparece é o sentido, não de forma epifânica, destituída de uma realidade concreta mas como significa-

tiva, em determinado lugar e tempo. O que faz sentido aqui pode ser carente de sentido em outro lugar. O que é carregado de significado em determinado tempo, pode ser vazio de significado em outra época. O que é relevante aqui, e agora, pode ser ridiculamente trivial deslocado de seu contexto. Isso nos leva a tomar em consideração outra função de linguagem, a:

3.5 — **Metalingüística** que se constitui na discussão sobre a própria linguagem, o que ela realmente significa, e:

3.6 — **Imaginativa** que é o uso da linguagem de forma criativa, embasamento de toda a expressão literária.

3.7 — A fala, é, portanto, o traço de união entre o indivíduo e os outros. Ela se apresenta de forma paradoxalmente ambígua, pois, ao mesmo tempo, que permite dizer de mim, ela também, já que me foi dada pelos outros, reprime dentro de mim uma voz original que se quer liberar.

Assim como nos diz Gusdorf (**Op. cit.**, pág. 56): há duas funções da linguagem, a expressiva e a comunicativa. Desenvolvo a função expressiva da linguagem para “me fazer entender, para desembocar dentro do real, para me ajuntar à natureza”. Por outro lado, a função comunicativa me faz ir aos outros.

Um problema se apresenta: ou eu me expresso, à minha maneira, rompendo as barreiras que se me impõem, ou falo como todo mundo. Em ambas as posições o sentido verdadeiro da personalidade se apaga.

Quanto mais expresso menos comunico e quanto mais comunico, menos expresso. Aceito o pensamento de Bergson e condeno a linguagem estabelecida, para dar oportunidade à projeção do eu profundo, ou aceito a tese de Durkheim, que afirma a autoridade do senso comum e a direção social da consciência individual.

Estas posições esvaziam ou limitam, no campo da linguagem, o sentido exato do destino do homem, pois o homem é capaz de realizar o equilíbrio dos contrastes, sendo, ao mesmo tempo, capaz de projetar o eu puro e participar do social e do racional.

As duas funções da fala, propostas por Gusdorf, são portanto complementares, porque “a expressão pura, isolada de toda comunicação, se torna uma ficção, porquanto toda fala tem em vista outra pessoa” (**Op. cit.**, págs. 61, 62).

O contrário também não tem sentido, não pode haver comunicação sem expressão, porque minha linguagem não existe desapropriada. “Ela não existiria, se uma intenção pessoal, primeiramente, não a tivesse feito nascer. Se eu falo, é porque tenho alguma coisa a dizer, sempre será preciso um eu como sujeito da frase”. (*idem*, pág. 60).

Para Popper (1975), o homem desenvolveu, além das funções expressiva e sinalizante, próprias aos animais, as funções descritivas e argumentativa, e é, através do desenvolvimento da função argumentativa, que há possibilidade do crescimento científico. Classifica essas funções como superiores.

“Com a função descritiva da linguagem humana, emerge a idéia reguladora de **verdade**, isto é, uma descrição que se ajusta aos fatos” (pág. 121).

Ainda aponta outras idéias reguladoras ou avaliadoras como as de conteúdo, conteúdo de verdade e verossimilitude.

O desenvolvimento de uma linguagem descritiva exosmótica possibilita a emergência de um terceiro mundo lingüístico onde se desenvolvem os problemas e os padrões da crítica racional.

“A este desenvolvimento das funções superiores da linguagem é que devemos nossa humanidade, nossa razão, pois nossos poderes de raciocinar nada mais são que poderes de argumentação crítica” (idem, pág. 112).

4 – SUJEITO DO DISCURSO

Vamos retomar as duas primeiras funções da linguagem para enfocar o problema proposto — o sujeito do discurso.

Os homens ainda não encontraram uma forma melhor nem mais eficaz de comunicação, a não ser através da palavra. Podemos aqui contrapor o pensamento de que a comunicação também pode ser imagética e que a imagem é mais expressiva do que a palavra. A imagem porém, ao ser captada, passa a ser interpretada e não o é através de outras imagens, mas pela palavra. Temos ainda a considerar que os outros meios de comunicação que se valeram da linguagem, são posteriores a ela. Não podemos imaginar o homem separado da palavra.

“Todos os caracteres da linguagem, a sua natureza imaterial, o seu funcionamento simbólico, a sua organização articulada, o fato de que tem um **conteúdo**, já são suficientes para tornar suspeita essa assimilação a um instrumento que tende a dissociar do homem a propriedade da linguagem. Seguramente, na prática cotidiana, o vaivém da palavra sugere uma troca, portanto, uma coisa que trocaríamos, e parece pois, assumir uma função instrumental ou veicular o que estamos prontos a hipostasiar-se num ‘objeto’. Ainda uma vez, porém, esse papel volta à palavra”. (Benveniste, **Op. cit.**, pág. 285).

É na linguagem que o homem se fenomenaliza, estabelece relação com o mundo e com os outros homens, que dá significação à sua existência. Ao expressar o mundo se expressa e **ao se expressar**, exprime o

mundo, porque só na linguagem se constitui como **sujeito** e só pela linguagem se dá a revelar como **sujeito**; porque "só a linguagem fundamenta na realidade, na **sua** realidade" (*Op. cit.*, pág. 286).

É através da linguagem que o homem se identifica, ao que o estruturalismo se opôs ao afirmar que a língua se fala, o que eliminaria o papel da intencionalidade. Só há percepção a partir de alguma coisa e só há consciência das experiências vivenciadas, e só há comunicação quando houver consciência da subjetividade que emerge no ser quando em relação aos outros seres no mundo.

O sujeito só tem consciência de si mesmo quando estabelece relação com os outros, daí, resulta a intersubjetividade, que nada mais é do que a afirmação do sujeito do discurso, **eu** que é **eu** enquanto em relação com o **tu** e é, ao mesmo tempo, **tu**, onde o tu passa a ser o **eu** do discurso. Um, não existe sem o outro. Nessa interdependência, não só há continuação do discurso, mas também a preservação do sujeito.

Só haverá comunicação quando esta situação for estabelecida. É nessa intersubjetividade que se afirma o papel do sujeito; é por ela que o homem ocupa seu lugar no mundo e, sem ela, o mundo perderia um pouco do seu sentido.

Ao enfocarmos o lugar do sujeito no discurso lingüístico também enfocamos seu lugar privilegiado no mundo, o mundo só existe a partir dele e, assim como um discurso sem sujeito seria um discurso vazio de sentido, o mundo sem o homem seria um mundo diminuído de sentido, como bem nos lembra o poeta John Donne, em sua décima sétima meditação (1). É, pois, nessa identificação como sujeito do discurso que o homem assegura sua singularidade significativa num mundo povoado por outros "eus", interligados, e, paradoxalmente, só se poderá afirmar como eu, quando aceitar a presença dos outros, só é ser no mundo-com-os-outros; é na intersubjetividade.

A linguagem, de algum modo, propõe formas 'vazias' das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e às quais refere à sua 'pessoa', definindo-se ao mesmo tempo com **eu** e um parceiro como **tu**.

Já Buber, em seu livro "Ich and Du", traduzido pelo professor Newton Aquiles Von Zuben — "Eu e Tu" mostra como, indo além de uma análise lingüística dos pronomes, há uma função dialógica entre Eu e Tu, atribuindo a cada uma delas uma identificação própria, cada uma portadora de ser, e, como tal, é o lugar onde o sujeito se revela. É através da palavra que o homem fundamenta sua existência e estabelece relações com os outros e "a palavra como diálogo é o fundamento ontológico do "inter-humano" (1974: pág. 289).

O homem só estabelece sua relação com a existência quando ocupa seu lugar de sujeito do discurso e, dividido às funções da linguagem, tais como já especificadas, vai se identificar um determinado lugar e momento, vai se valer de um código pré-estabelecido e adquirido, através de uma aprendizagem sistemática, código esse que é o alicerce comum de todos os falantes de sua cultura e, no entanto, ao proferir seu enunciado vai fazê-lo de forma original e específica que o identificará, juntamente com outros traços físicos a ele transmitidos geneticamente.

É nessa dimensão que o homem deixa de ser apenas um repetidor para se tornar um criador. É nessa originalidade, nessa possibilidade de combinar livremente, de forma infinita, dentro das barreiras finitas do código lingüístico, que o homem pode-se tornar um criador de uma "parole parlante", na linguagem de Merleau Ponty. Pode o homem também não se identificar, passar a ser mero repetidor de enunciados e, muitas vezes, através de sucessivas repetições, irem os enunciados se esvaziando de sentido e formarem uma linguagem denotativa, vazia semanticamente.

Assim, como nos diz Lewis, em seu estudo "Merleau-Ponty and the phenomenology of language", a "parole parlante" "fundamentally creative, arises as man's existence polarizes in a certain direction — undetermined until that moment — expressive of his intention, existence creates la **parole** as an empirical support of its own non-being. By constituting a linguistic world, la **parole parlante** reincarnates this purely human element in what we view as the natural world; la **parole parlée** operates in a naturalized linguistic world wherein la **parole parlante** reappears, in the hands of writers, artists, and philosophers, as an omnipresent source of transcendence and enriched expression". (Lewis; 1 970: 23) (2)

A palavra poética é espontânea, é uma forma original e criativa fruto da intelectualidade, isto é, das diversas formas de relacionamento sujeito-mundo, é a manifestação dos diversos pontos de vista em que toma o sujeito ao olhar o mundo.

Em contrapartida, a "parole parlée" já perdeu sua força semântica, às vezes como instrumento para fins mais utilitários, mera referência ao momento material, sem acrescentar mais sentido ao mundo a que se refere.

Segundo Buber, é uma atitude do sujeito em relação ao mundo que delimita seu lugar, que fundamenta seu modo de existir. Essas atitudes, segundo ele, se traduzem por duas palavras-princípios: EU — TU e EU — ISSO. A primeira representa o ato do sujeito em perfeita reciprocidade com o seu receptor e ambos se identificam, nessa intersubjetividade, onde cada pólo mantém sua integridade. A segunda atitude é a transforma-

ção do TU em objeto, em meio de utilização. A verdadeira dimensão do Eu só efetiva, na medida que entra em relação com o Tu. Assim o 'entre' passa a assumir o lugar de revelação da palavra proferida pelo sujeito. Para que se estabeleça um verdadeiro diálogo é preciso que haja a preservação do todo, não como simples soma de elementos mas como a própria manifestação de duas estruturas que se inter-relacionam ambas se desvelando mas nunca se desintegrando, num verdadeiro elo de correspondências transcendentais. Somente no encontro dialógico, onde cada participante mantém sua totalidade é que reside o fundamento da intersubjetividade. Assim, também, Merleau-Ponty só entende o sujeito que se abre para o outro.

No relacionamento EU – Isso, o sujeito usa a palavra para se impor sobre o mundo, analisá-lo, ordená-lo, transformando o mundo num objeto, num instrumento para suas pesquisas. Buber vai além ao afirmar que só na relação EU – Tu pode haver amor, não só busca de sentido, mas também doação de sentido, algo que acontece no espaço 'entre' os dois, proveniente dos dois pólos que se integram num diálogo perfeito que leva à revelação e afasta a alienação.

O sujeito do discurso revela-se na esperança de uma resposta. Para Buber, segundo comentário do Prof. Newton A. Von Zuben, "a responsabilidade como projeto do homem na história de viver num nível real e essencial de vida humana é a resposta ao apelo do dialógico." (Op. cit.: pág. LX.)

Portanto, ao se estudar o discurso a procurar descrevê-lo em todas suas dimensões, não nos devemos ater apenas à sua estrutura representativa do mundo, devemos também focar o sujeito, em suas diversas expressões, em suas atitudes para com os outros.

Podemos, pois, transpondo o que foi posto para o campo da educação, onde um verdadeiro diálogo deve ser estabelecido entre educador e educando, que "educar-se é aprender a dizer o mundo e a dizer-se ao mesmo tempo como sujeito de percepção, de expressão, de fala. Rezende (1978: pág. 8) Completando, cabe ao professor desenvolver aquela palavra que realmente significa, pois a educação, sendo uma aprendizagem de cultura onde o educando se insere, é também a aprendizagem da humanização da linguagem.

O educador, ao se tornar sujeito do discurso pedagógico, terá de desenvolver uma palavra forte para poder levar o educando a uma expressão mais significativa e, portanto, deve ele próprio se armar, se preparar para sua tarefa.

O educador deve ter consciência da mensagem a ser transmitida, bem como da individualidade de seu receptor, que deve ser encarado como o Tu, da palavra-princípio de Buber.

A palavra, encarada como transmissão de recepção está relacionada com a história, que é o sentido em circulação, numa determinada cultura e está sempre viva e suas mensagens transcendem o momento histórico.

O sentido no processo educativo nos vem do passado, como legado a ser transmitido que preserva a própria fisionomia de determinada cultura, mas também as transforma em projeto, que é a visão futura, o sentido que lhes damos agora e será transmitido à gerações futuras e, assim, o diálogo continua, preservando a história e mantendo o pensamento que encerra a palavra que fala, que acrescenta sentido, que se abre para outras dimensões.

Há também a mensagem que nos vem do presente, aquela em circulação no momento atual e da qual só tomamos consciência se houver uma perfeita abertura para o mundo. Não deve haver nem um espírito do contra nessa atitude de relacionamento com o presente nem uma atitude passiva, de completa aceitação. Deve-se, ao contrário, numa atitude fenomenológica abrir-se o sujeito para os vários sentidos em circulação, para descobrir o verdadeiro sentido e, só assim, ser capaz de acrescentar mais sentido à mensagem em circulação. Deve assumir uma verdadeira atitude hermenêutica do presente.

Como professores da língua, como nos colocaremos nesse esquema? É na linguagem que a circulação do sentido se processa efetivamente, na forma de comunicação. Como já foi posto, toda comunicação comporta um emissor, o sujeito do discurso, e um receptor, o que vai decodificar a mensagem. Se o professor pode ser encarado como sujeito do discurso, o Eu da relação Eu — Tu, só pode assumir seu papel se reconhecer no **Tu** a possibilidade de ele vir a ser o sujeito, naquela situação de "alocução", em que **Tu** passa a ser **Eu** e **Eu, Tu**. Verá então sua atividade assumir uma dimensão maior, com maior sentido, aquele dado pela necessidade de dotar seu educando com uma palavra carregada de carga semântica, que realmente o transforme em um homem cuja palavra realmente diga algo de si, tornando-se um sujeito de uma palavra original e criativa.

Para isso, deve assumir uma atitude de diálogo com outras disciplinas que o irão ajudar em sua tarefa de sujeito de discurso que leva outros a assumirem o papel de sujeitos num diálogo significativo e não sujeitos alienantes e alienados.

5 — CONCLUSÃO

Atualmente, as pesquisas lingüísticas, como não poderiam deixar de ser, já que a ênfase nas outras ciências tem sido a mesma, dão

importância primordial aos aspectos semânticos da ligação e da comunicação. Algumas teorias estão ainda em seus primeiros estágios de desenvolvimento. A técnica do ensino situacional da linguagem e do ensino baseado na funcionalidade da língua estão ganhando ascendência sobre as demais. Tudo isso vem demonstrar que há uma preocupação dos envolvidos com o problema da aquisição da linguagem em se levar para o ensino de língua as mesmas considerações acima colocadas, a saber, relacionar significante-significado sempre com um contexto funcional, onde a expressão não seja mera repetição sem sentido, mas funcional.

Vimos também que o professor de língua não está mais isolado em seu trabalho, pois, no contexto atual, há uma gama variada de estudiosos se preocupando com o problema da linguagem e sua aprendizagem. Cabe a ele desenvolver um diálogo interdisciplinar para descobrir as fórmulas mais adequadas para a execução de sua tarefa.

5.1 — Assim, em contato com a **psicologia**, vai aprender que a aprendizagem envolve um emissor-professor e um receptor-educando e que toda a aprendizagem deve estar relacionada com as necessidades e experiência desse educando.

5.1.1 — A motivação é, portanto, fator fundamental na aprendizagem. No caso da aquisição de uma língua estrangeira, por exemplo, essa motivação é dupla: de um lado, o desejo de se identificar e ser identificado por falantes do idioma que está aprendendo. Há, pois, a necessidade de um diálogo maior, entre culturas, nesse mundo em que vivemos, uma aldeia global, na conceituação de Mc Luhan, onde o educando tem consciência da fragilidade das barreiras entre nações. Sente a necessidade não só de estabelecer seu lugar, como indivíduo, num diálogo, mas também de colocar sua cultura no contexto de outras culturas. Por outro lado, sente-se motivado pelo aspecto prático da aquisição de uma segunda língua, como instrumento para uma educação ou um emprego melhor.

5.1.2 — A aprendizagem é um processo gradativo, assim, na formação de um currículo de uma língua estrangeira, os itens mais simples devem ser apresentados primeiramente e os mais difíceis colocados, de tal forma, que estabeleçam um encadeamento com os mais fáceis, dos quais se valem como embasamento. Isso levará os alunos a adquirir confiança em seus desempenhos sem precisarem valer-se da tradução, que se constitui num obstáculo, criando ruídos na comunicação. A aquisição do idioma passa a ser um todo integrado; daí a necessidade de repetições para levar à fluência, não de longos diálogos que apelam à memória, mas de segmentos curtos e significativos. Essas repetições tendem a diminuir à medida que os alunos adquirem competência na língua estrangeira. Constatamos que há aqui uma longa distância entre aquela atitude de se encarar o educando como mero repetidor, um sujeito de uma "**parole parlée**", e, passar a

encará-lo como agente ativo de sua educação, um sujeito que irá poder usar uma palavra semanticamente forte.

5.1.3 — A aprendizagem tende a se intensificar, à medida que os alunos conseguem estabelecer associações significativas, portanto, deve-se desenvolver o uso de associações, o que leva à introdução do mesmo item lingüístico em outras situações adequadas.

5.1.4 — Desde que o aluno é, ao mesmo tempo, receptor e emissor (o **Tu** que se torna **Eu**, o objeto do discurso para sujeito do discurso), forma parte integrante no processo da aprendizagem, não mero repetidor mas um participante, não mais um elemento passivo, instrumental, mas sim elemento ativo, sujeito atuante. Dá-se assim, um papel de responsabilidade ao educando que passará a se ver como o agente de sua própria aprendizagem e não mais de um paciente.

5.1.5 — Temos de levar em consideração que cada indivíduo aprende de forma diferente; daí, a necessidade de se incluírem atividades variadas no processo da aprendizagem.

5.1.6 — O papel do professor é ajudar o educando a encontrar o caminho mais fácil, antecipar os problemas, estudar novas maneiras de apresentar o mesmo item, conduzir à percepção das associações dos contrastes.

5.2 — Com a ajuda da **antropologia**, ciência relativamente jovem, vai o professor aprender que, embora haja diferenças entre os povos, possuem estes pontos em comum. Não há povo sem cultura, a cultura pertence ao povo, é sua fisionomia própria, o identifica junto às outras nações, mas, em todas as culturas há princípios básicos de vida que norteiam todos os homens sobre a terra. Cabe ao professor mostrar esses pontos comuns. A linguagem é o lugar por excelência da cultura, segundo nos afirma De Waelhens, e, segundo a linha fenomenológica, se a cultura exprime a existência de um povo, a linguagem exprime sua cultura; daí, a educação deve ser a aprendizagem da linguagem; daí a aprendizagem ser progressiva e sempre atual. Como conseqüência, os alunos deveriam ser encorajados a falar de sua própria cultura na língua estrangeira que estiveram aprendendo.

5.3 — Em contato com a **sociolingüística**, ciência que estuda o relacionamento entre a sociedade e a linguagem, o professor vai aprender que determinadas situações sociais condicionam determinados desempenhos lingüísticos e haverá tantos desempenhos lingüísticos quantas situações o falante ocupar; daí, a necessidade de adequação da linguagem a um desempenho à situação específica em que se encontra o falante.

Ninguém usa apenas um tipo de linguagem. Os fatores que determinam o uso da linguagem são: idade, sexo, posição social e desem-

penho social. A sociolinguística vai ajudar o professor a se tornar consciente de que a língua evolui não só através do espaço, mas também do tempo.

As línguas, conseqüentemente, variam para se adaptar a cada nova situação e cabe ao professor se atualizar sempre para não levar aos seus alunos um material anacrônico e sem adequação lingüística ao mundo em que vão atuar, levando-os não a uma integração mas a uma alienação.

5.4 — Em contato com a **psicolinguística**, o professor ficará sabendo que cada indivíduo desenvolve seu próprio estilo, sua forma peculiar de se expressar e também recebe do professor um modelo que o irá ajudar a encontrar seu verdadeiro lugar no mundo-com-os-outros. A linguagem e o pensamento estão interligados. Saber-se expressar é também saber ordenar os pensamentos e vice-versa, daí, um currículo bem organizado irá ajudar os alunos a disciplinar suas idéias a clarificá-las e a explicitá-las, de forma lógica e ordenada.

5.5. — Concluindo, portanto, o papel do professor de uma língua estrangeira é da maior importância no contexto do processo educativo. Ele se torna o veículo pelo qual o educando terá acesso a outra cultura.

No mundo atual, onde as barreiras caem, levadas pelos meios de comunicação de massa, não aprender uma segunda língua é alienar-se e, voltando a uma linguagem fenomenológica, o homem só se humaniza por meio da cultura e só se culturaliza através da linguagem.

O homem só conhece o mundo porque se relaciona com ele, e só conhece os outros porque entra em diálogo com eles, e só conhece outras culturas quando com elas estabelece comunicação.

Uma comunicação mais autêntica é aquela que se faz na mesma língua, daí a necessidade de sua aprendizagem. Esse fator, aliando a necessidade cada vez mais urgente de uma cessão às idéias novas em circulação, torna o trabalho do professor compensador. Cabe a ele descobrir seu verdadeiro sentido, como sujeito de uma palavra forte, de um discurso carregado de sentido e sempre atualizado, através de um constante diálogo interdisciplinar, acrescentando, assim, mais sentido à sua tarefa.

BIBLIOGRAFIA

- BENVENISTE, Émile (1 976) — **Problemas de Lingüística Geral** Companhia Editora Nacional, SP.
- BLOOMFIELD, Leonard (1 965) — **Language**, George Allen — Unwin Ltd., London.

- BREDA, V. e TAMINIAUX, J. (editores, 1 959) — **Actes du Deu xième Colloque International de Phenomenologie** — Martinus Nijhoff, la Hague.
- BUBER, Martin (1 974) — **Eu e Tu**, Cortez & Moraes, São Paulo.
- CLARK, Dickinson, Hudson, Pace (1 960) — **English Literature** Macmillan, E.U.A.
- CHAO, Yuen Ren (1 977) — **Língua e Sistemas Simbólicos**, Companhia Editora Nacional, SP.
- CRYSTAL, David — Davy, Derek (1 969) — **Investigating English Style**, Longman, Green & Co., Ltd., Londres.
- DARBYSHIRE, A. E. (1 971) — **A Grammar of Style**, The Language Library, editado por Eric Partridge and Simon Patter, Londres.
- FINOCHIARO, Mary (1 974) — **English as a Second Language from theory to practice**, Regents Publishing Co., Inc. E. U. A.
- GUSDORF, G. (1 977) — **A Fala**, Editora Rio, Rio de Janeiro.
- LEWIS, PE (1 970) — **"Merleau — Ponty and the phenomenoly of language"**, in Structuralism, ed. Jaques Ehrmann, Anchor Books, E. U. A.
- LYONS, J. (1 972) — **New Horizons in Linguistics**, Penguin Books, Inglaterra.
- HOLLIDAY, M. A. K. (1 972) — **Language Structure and Language Function**, in New Horizons in Linguistics, edited by John Lyons, Penguin Books, England.
- POPPER, Karl (1 972) — **Conhecimento Objetivo**, Editora Itatiaia Ltda., Belo Horizonte.
- PYLES, Thomas (1 964) — **The Origins and Development of the English Language**, Harcourt, Brace e Word, Inc., E. U. A.
- REZENDE, A. M. (1 978) — **"Fundamentos Filosóficos da Educação"**, Unicamp, Campinas.
- WAELEHENS, A. Dc (1 959) — **"L'Idée Phenoménologique D'Intentionnalité"** in Actes du Deuxième Colloque International de Phénoménologie, Krefed, 1 — 3 novembro 1 956, edités par les Soins de H. L. Van Breda e J. Tarmiaux — Martinus Nijhoff, La Hague.

NOTAS:

(1) "No man is an island, entire of itself; every man is a piece of the continent, a part of the main. If a clod be washed away by the sea Europe is the less, as well as if a promontory were, as if a manor of thy friend's or of thine own were. Any man's death diminishes me because I am involved in mankind, and the therefore never send to know for whom the bell tolls; it tolls for thee". Donne, John, "Meditation 17", in "English Literature", Clark, Dickinson, Hudson, Pace, Macmillan, E.U.A., 1960.

"Nenhum homem é uma ilha, completa em si mesma; todo homem é parte do continente, parte do principal. Se um grão de areia é levado pelo mar, a Europa diminui, assim como tivesse sido um promontório, ou a propriedade de seu amigo ou a sua própria. A morte de qualquer homem me diminui, porque sou parte da humanidade, e, portanto, não procura saber por quem o sino dobra; ele dobra por você".

(2) La **parole parlante**, "fundamentalmente criativa, surge à medida que a existência do homem se polariza numa determinada direção não determinada até naquele momento — expressiva de sua intenção, a existência cria la parole como um apoio empírico de seu próprio não-ser. Ao constituir um mundo lingüístico e um mundo cultural, la **parole parlante** operareincarna este elemento puramente humano no qual vimos como o mundo natural; la **parole parlée** opera num mundo lingüístico naturalizado onde la **parole parlante**, reaparece, nas mãos de escritores, artistas e filósofos, como uma fonte onipresente de transcendência e expressão enriquecida.

Rezende, A.M., A linguagem e a análise do discurso pedagógico, in **Fundamentos Filosóficos da Educação**, Unicamp, Campinas, p. 67.

COMUNICAÇÃO E RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Elvira Eliza França

Mestranda em Educação na Unicamp

INTRODUÇÃO

Na relação do homem com o mundo, ele se coloca diante de um problema de grande significação: buscar o sentido de sua existência no processo histórico cultural em que vive. Esse sentido só lhe poderá ser significativo quando ele conseguir exprimir-se e participar desse processo. A transmissão de sentidos se dá na coexistência, no outro que é a referência do próprio homem como ser existente no mundo. A linguagem como forma de expressão do mundo humano se faz necessária para que se amplie seu mundo, na relação com o outro.

Nesse sentido, há uma preocupação muito grande de nossa parte, quando sentimos que essa linguagem, essa forma de comunicação está dominada pela tecnologia dos meios de comunicação de massa, que direcionam a percepção dos sentidos existentes.

Não há propriamente uma proposta humanista nestes meios de comunicação, mas uma continuidade do processo de desumanização do homem. Essa desumanização se reflete nos demais segmentos de nossa sociedade, dando-nos a impressão de ser um processo irreversível.

No contato mais íntimo com propostas de desenvolvimento desses meios, sente-se que o homem só é pensado enquanto consumidor, sem ser valorizado em suas aspirações e necessidades. Sendo esse, um dos procedimentos constantes no nosso dia-a-dia, toma lugar de destaque na hierarquia de preocupações relacionadas à educação porque sua influência é tão relevante, a ponto de levar o sistema educacional, principalmente a relação professor-aluno, a grandes mudanças, que nem sempre são as mais coerentes nem as mais significativas.

Neste trabalho há uma preocupação em se dar um tratamento metodológico numa perspectiva da Fenomenologia Existencial hermenêutica, pois o sentido só existe enquanto for busca, enquanto se constatar fenômenos, contestá-los e projetar-se uma perspectiva decorrente desse discurso dialético.

A nossa visão é apenas um dos aspectos que influenciam a relação pedagógica, sendo que o discurso deverá ser completado com ou-

tros pontos de vista. A visão do psicólogo, do economista, do político, do antropólogo, do sociólogo e outros, poderá completar nossa compreensão sobre a problemática do discurso pedagógico. Aliás, é a visão fenomenológica da realidade, que só pode ser vista cada vez num perfil, num aspecto que parece ser prioritário no interesse de cada pesquisador.

A diversificação e contestação do que foi neste trabalho constatado, só servirá como contribuição para que se lance novas interpretações desse fenômeno e, novos projetos a seu respeito. Somente nos diferentes pontos de vista, é que se poderá chegar a um consenso, àquilo que na Fenomenologia se chama de buscar mais sentido onde há sentido.

1 — VISÃO GERAL SOBRE OS PROCESSOS DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO NA CULTURA DE MASSA

Em nossa sociedade os meios de comunicação adquirem relevante importância por constituírem o elo entre a sociedade intelectual e a massa. Enquanto a primeira está imersa no fluxo de informações mas reage e transforma os elementos recebidos em outras mensagens originais — difundidas pelo “mass media” — a massa digere essas mensagens que vêm de seu transmissor, fazendo com que cada vez mais diminua a sua coerência interna, por assimilar valores culturais e modelos que não são produzidos por ela mesma. Essa passividade do receptor frente às informações recebidas faz com que ele adote os modelos apresentados pelo “mass media” para solucionar problemas que não são seus e que não trazem resultados significativos à sua vida, tornando-se então um alienado cultural.

O progresso cultural é fabricado em um microambiente e incorporado a um macroambiente por um grupo que tem acesso aos meios de comunicação, segundo as palavras de Abraham Moles (1). Sem levar em conta a autonomia estética, o produto cultural está estritamente determinado pelo seu caráter industrial e de consumação diária, deixando de lado a espontaneidade criadora. Esse distanciamento crescente entre o indivíduo criador e o consumidor faz emergir uma nova enfermidade em nosso mundo tecnológico: a alienação cultural, que é alimentada por uma “cultura mosaica” (2), constituída de abundantes elementos díspares que se confrontam com nossas percepções a todos os momentos. São esses fragmentos culturais, reunidos por justaposição do tempo ou pela frequência que constituem um processo cumulativo de aumento da cultura, alimentado e direcionado pelo “mass media”.

Para compreendermos melhor o fenômeno cultural, convém definirmos a cultura numa abordagem fenomenológica. No diálogo com a Antropologia sócio-cultural, a cultura é a fisionomia própria que um grupo humano adquire através da sua história; a definição filosófica nos diz que a

cultura é a forma da existência humana, percebida no ser no mundo com os outros (3).

Ao dizermos fisionomia, estamos falando de traços que nos permitem reconhecer e identificar o que inicialmente se apresentava numa estrutura física, mas que se transporta para o psicológico, na forma de ser, no comportar-se e exprimir-se, característico do fenômeno humano. Quanto à forma, ela nos lembra uma estrutura, cuja ordem comporta um sentido da existência, apresentando-se como uma forma simbólica, própria do mundo humano. Nessa estrutura de comportamento, o homem não precisa mais dos elementos da matéria para entender o significado das coisas, mas do sentido que estes comportam. Estes sentidos estão concentrados numa multiplicidade, que na sua hierarquia dão uma resposta significativa apropriada pelo homem através da sua experiência de vida. É nessa estrutura simbólica que o sentido circula; que a cultura veicula sua significação num discurso, onde são apresentados os vários sentidos sem interrupção (polissemia).

A compreensão do sentido, da natureza simbólica da cultura, faz com que o homem não só faça a aquisição do sentido que circula, mas com que ele possa interpretá-lo mais significativamente, buscando novos significados ao fenômeno cultural e, nesse estabelecimento com os elementos significativos, evocar outro sentido, para que se conserve essa polissemia.

A sua identificação com o mundo far-se-á a partir do momento em que o homem se sente relacionar com o mundo e lhe responde significativamente.

Não se trata de um culturalismo, onde o homem somente vai assimilar esses conhecimentos. Nem de apenas detectar o sentido em circulação, mas de uma vivência existencial desses elementos, um contestar esse sentido, questionar a existência, e, dessa interpretação, projetar e lançar novos horizontes a partir de sua consciência cultural, adquirida em todo o processo.

A educação, acerca das considerações da cultura, pode ser entendida então como "aquisição e explicitação ou uma consciência cultural própria, isto é, em busca da compreensão do sentido dessa mesma existência, não apenas para vivê-la, senão e até principalmente para questioná-la,... como uma das manifestações do homem sem esgotar-lhe as possibilidades históricas." (4)

Se entendermos a cultura como forma do sentido da existência, como forma concreta que a existência humana adquire através da sua história, segundo Antonio M. Rezende, quando o homem se encontra alienado da sua própria existência, podemos dizer que a cultura está com sintomas patológicos, por estar ocultando o sentido do existir no contexto em que ele vive, sem oferecer-lhe condições para interpretar criticamente

suas mudanças. Do matizar um modelo, fabricado pela "sociedade intelectual dos criadores" (5) e transposto à massa, padronizar seu comportamento e estilo é diminuir a existência e impedir que a cultura diversifique e multiplique suas manifestações; é reduzir o sentido da existência a somente um ponto de vista como valor absoluto.

Sendo a cultura adquirida pelo grupo através da sua história, o processo de comunicação tem relevante papel nas transmissões de valores e de sentido em circulação entre as pessoas desse grupo. A indústria cultural, tão determinante no desenvolvimento social, por estar centrada no caráter industrial e de consumo, está diretamente relacionada com a dominação econômica e política, através da seleção de informações, que poderão promover o desenvolvimento da consciência cultural ou a sua atrofia e definhamento. Há uma arbitrariedade dos meios de comunicação por desprezarem a hierarquia de valores e tentarem nivelar as pessoas, sem lhes dar o direito à verdadeira significação das mensagens. "A massificação é tanto mais perniciosa quanto mais ela se apresenta com aparências da democratização da cultura, quando, na verdade, ela não passa de uma privação cultural coletiva" (6).

A significação da existência do homem se expressa através da cultura, é na linguagem, no entanto, que ele se culturaliza pois é ela que lhe dará o sentido e a expressão dessa cultura. "A linguagem tem o poder de dizer o sentido dos outros sentidos" (7). Quando a linguagem tem o poder de dizer o sentido da cultura, as suas proporções, a significação da existência e manifestação dos indivíduos, ela está apresentando sintomas patológicos também.

O campo do conhecimento só se alargará na medida em que as pessoas treinarem sua capacidade criadora e sensibilidade para interpretar seu mundo de forma que busquem mais sentido no que há sentido e ampliem seus horizontes culturais na busca de novas aplicações destes conhecimentos para a transformação do mundo em que vivem.

O homem necessita responder e reagir significativamente aos estímulos das mensagens que recebe a todo momento. Ele precisa, não reproduzir mas, criticar e buscar novos significados naquilo que está mobiliando seu cérebro. O comportamento das pessoas está relacionado com fatos do passado, num tempo presente. É através da capacidade de discernimento do que lhe é significativo, que no momento histórico o homem saberá usar este passado de maneira humana, podendo então projetar-se para frente. O mundo é inesgotável; "o que nos importa é precisamente saber o sentido de ser do mundo" (8) e a busca do sentido deve ser uma constante na vida do homem. Acrescentar significado às coisas, é também buscar o verdadeiro sentido; é usar a capacidade que se tem para utilizar e transformar o mundo.

2 — A PRESENÇA DO OUTRO NA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA

Vimos como é importante o verdadeiro sentido que a cultura assume num grupo humano. O homem deve aprender sua cultura e identificar-se com ela. A educação assume então um papel preponderante ao levar o homem a humanizar-se através da aprendizagem — que tem uma íntima relação com a cultura — e que para a fenomenologia, só existirá nele quando implicar toda a realidade humana, além da biológica e física. É através da aprendizagem que o homem descobre onde há sentido, que ele aprende a relacionar os elementos que lhe são oferecidos, muitas vezes arbitrariamente e em constante circulação.

Merleau-Ponty nos diz que “é dentro do mundo que nos comunicamos, através daquilo que nossa vida tem de articulado”, (9) mas que o mundo comum só se estabelece no diálogo intersubjetivo com o outro: “essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio da verdade” (10). Ora, assim sendo, a aprendizagem só poderá ser resultado de uma relação intersubjetiva; de um “ato do ser-no-mundo-com-os-outros”. (11)

Se a presença do outro em nossa vida é inegável, é também indiscutível que ele contribua para a nossa compreensão do mundo, num diálogo espontâneo, servindo-se da linguagem como condição para o restabelecimento dessa realidade comum.

Há uma íntima relação entre a cultura e educação, quando o homem aprende a viver o sentido da cultura — uma manifestação do fenômeno humano. Através da educação o homem vai aprender o sentido que circula em seu grupo, progressivamente, aprendendo a ser e adquirindo sua própria consciência cultural. Assim, o ato de educar tanto poderá levar o homem a constatar e acumular conhecimentos culturais, que reproduzirá em suas experiências vivenciais, como levar o educando à consciência crítica, à contestação dos valores que assimila e vivencia e, dessa nova visão elaborar os projetos de transformação de sua própria realidade.

Nessa relação surge o educador, que dentro da sociedade assume a educação como profissão, numa íntima relação com o ensino-aprendizagem. Assim, “a relação professor-aluno comporta uma reciprocidade essencial, que é o princípio e a base de uma colaboração” (12) devendo, portanto, transcender à simples função técnica ao nível de informação, para ser uma presença significativa, uma intencionalidade de relacionamento. “É justamente pela presença do mestre que o discípulo pode chegar à cultura, e da cultura aos valores, pois existe um homem que os testemunha” (13). O ensinar a pensar de um mestre é a forma de desenvolver no aluno a capacidade de guiar-se no mundo, de questionar os fins; é

dar-lhe condições para aprender a defender-se da alienação cultural e da competição individualista e, mais ainda, pensar-se existindo dentro de um grupo, sem se deixar diluir nele como massa anônima.

2.1 – A AÇÃO NÃO-NEUTRA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Toda a atividade humana está impregnada de subjetivismo, pois as condições de produção e conhecimento resultam da elaboração dos fenômenos no contexto do homem que lhes atribuirá significado a partir de seu ponto de vista. Por mais objetiva que seja essa busca de significado, fica presente o envolvimento subjetivo do homem sujeito à realidade sócio-político-cultural. “A produção científica se faz numa sociedade determinada que condiciona seus objetivos, seus agentes e seu modo de funcionamento. É profundamente marcada pela cultura em que se inserem” (14).

A relação mestre-aluno, quando se fecha apenas para o campo do conhecimento, fica reduzida ao ensino, deixando predominar as normas e as instituições; mas se essa relação for de pessoa para pessoa, recíproca e voltada à significação da existência, ela será mais verdadeira e levará tanto um como outro a se amadurecerem num projetar-se de conhecimento e saber, assentado na colaboração e no diálogo. Todo trabalho implica uma dependência que caracteriza o trabalho comum. Assim, a mutualidade e responsabilidade pela realização envolve os sujeitos, reclamando a presença de um diálogo, não só de intelecto mas, das personalidades que é um “voltar-se para o outro” (15).

Em ação, o mestre se expõe, demonstra sua vida, seus valores, seu modo de pensar e encarar a verdade. Seu testemunho deve chamar seus discípulos à participação e à responsabilidade e, assumir seus valores, sem no entanto, confundir a identificação do mestre com o ato de imitá-lo, por ser ele quem lhe fornece certezas do domínio humano.

2.2 – A FALTA DE DIÁLOGO PELA MANUTENÇÃO DA AUTORIDADE

Se, em outras épocas, a educação era dada através da própria vivência de mestre com os alunos, onde ele transmitia seus conhecimentos profissionais e intelectuais de maneira espontânea e harmônica, hoje “a função de mestre reduz-se ao papel de chefe ou instrutor” (16). O saber é, muito mais, estar adaptado às condições atuais, que usar os conhecimentos para novas aplicações. Nessas condições, o mestre torna-se um vigia, usando das suas atribuições com autoridade, assegurado muitas vezes pela desigualdade de idade que justifica seu saber superior e na estrutura escolar,

que lhe dá o poder de julgar e avaliar, determinando a desigualdade com seus discípulos e dificultando a manutenção do diálogo.

O discípulo, por não saber ainda definir seu rumo, aceita essa transmissão de valores, assegurando-os como absolutos. A manutenção e abuso de autoridade leva à desumanização, pois estabelece cada vez mais a diferença de classes. Se não há neutralidade no ato pedagógico, a política inculcada num opressor é o da classe que oprime e que se reproduz através da prática de domesticação. A educação se distingue pelo seu conteúdo revolucionário ou domesticador; pela manutenção e legitimação do poder ou pela luta para sua autonomia e o uso do diálogo.

Ora, se o papel do mestre é ensinar o pensar a realidade, como já foi dito, o conflito do cotidiano, as contradições existentes pela inadequação de valores aplicados à realidade do educando etc., que fazem parte da nossa existência, devem ser discutidos, criticados e reformulados também num ambiente escolar. O insucesso da educação está em não oferecer subsídios para os alunos interpretarem a sua realidade, enquanto oferecem temas não pertinentes à experiência deles. Os professores depositam conteúdos desprendidos da realidade, por se considerarem possuidores do saber, e, na ignorância, os alunos passivos e cordatos com essa autoridade, dão continuidade à alienação e contradição existentes, alimentando-as até que possam perceber que ela está em constante evolução e contínua transformação. Predeterminar condições de aprendizagem, dar ênfase na abordagem de assuntos inadequados à vida do estudante, não valorizar suas tendências e necessidades pessoais em detrimento de uma competição fundamentada na reprodução e alienação, é destruir os objetivos da educação. "Seja qual for a técnica usada, o aluno é levado a sentir que a sobrevivência, na classe, está condicionada a receber a aceitação, e aprovação do professor e para isto, o aluno deve jogar segundo as regras daquele" (17). A partir do momento em que o aluno se submete a esta coação, ele perde a oportunidade de ser livre e usar suas potencialidades para compreender sua própria existência, põ-la em questão e buscar melhores meios para seguir seu caminho na vida.

A respeito do uso do poder, através da legitimação da estrutura de mando, podemos constatar que a administração escolar reproduz também a relação de poder existente, condicionando a ação do professor em sua produção intelectual.

O quadro burocrático, mediador entre a classe dominada e dominante, tem a função de manter esse distanciamento, reproduzindo sempre a mentalidade da classe dominante. O que podemos notar é que na busca de ascensão profissional, seria o "leitmotive" o canalizador das energias em termos de ação profissional, que passa a ser vivida com uma reprodução das relações clássicas de chefe e subordinado. O ideal para se manter

o "status quo" é chegar nas mesmas condições do opressor, e enquanto essa mentalidade não for repensada e buscar-se a verdadeira libertação, o diálogo será apenas uma palavra bonita, um chavão usado por muitos, sem contudo exercer o seu verdadeiro sentido.

CONCLUSÃO

O papel da comunicação de massas, como determinante social, chega a ser uma preocupação muito grande, principalmente a nós, que somos voltados à educação. A massa, alienada às verdadeiras causas que provocam essa situação, vai criando necessidades que não lhe dizem respeito. Certos modelos, aspirações lhe são inculcados, desviando suas atenções daquilo relacionado com sua realidade.

Os meios de comunicação de massa, fazem um nivelamento por baixo em suas mensagens, mas sempre voltadas para um estilo de vida, pensamento e ação que não é da própria massa desnivelada em relação ao grupo de elite, para o qual tendem os modelos apresentados. As suas aspirações são sempre a desses modelos da classe dominante que se transformam no canalizador de interesses na busca de uma realização existencial. Nesse ambiente, o homem não se compromete com o seu mundo, pois está voltado para um estilo de vida que não a sua, mas em que há um reflexo no seu pensamento e ação. O não compromisso com sua própria cultura e modo de existir, torna o homem um alienado de seu mundo, um frustrado por não conseguir chegar ao sucesso de seus modelos que é o objetivo de sua vida.

A gama de informações da cultura de massa, atinge diretamente o educando e o educador. Se o aluno é estimulado por uma cultura alheia à sua verdadeira, por esses meios, a escola alimenta essa alienação, fornecendo-lhe uma educação cumulativa com pouca ligação à sua realidade. Como poderá ele entender seu mundo, refletir sobre sua existência, se não há como fazer emergir o sentido que lhe tem significado ?

A escola, como reprodutora do interesse das classes dominantes, faz o mesmo jogo dos meios de comunicação, não levando o aluno a pensar sobre sua própria vida. Seus conteúdos nunca se mostram pertinentes ao que é relevante na vida do educando, como problema da miséria, subnutrição, exploração e dominação, relacionamento familiar como ele vivencia etc. O mundo apresentado é sempre o ideal, nunca alcançado por ele, que se frustra na incompreensão dessa incoerência, desse conflito existencial. O sentido se perde e a escola fracassa nos seus propósitos, afastando crescentemente educandos e conteúdo escolar.

A busca de novas técnicas pedagógicas e recursos audiovisuais tem sido a preocupação da escola nos últimos tempos para fazer parecer

interessante seus conteúdos de ensino. Adotando a insignificância colorida dos meios de comunicação de massa, ela revestiu-se de roupagens sofisticadas para amainar a monotonia de seus conteúdos amorfos. A inexistencialidade dos conteúdos de estudo, passaram a exigir que a máquina pedagógica investisse nos recursos tecnológicos para sua sobrevivência. Restamos, então, perguntar: o problema da alienação estará resolvido? Terá o estudante condições de sobreviver numa sociedade que desconhece, e pronta a sufocá-lo? A sofisticação do ensino o levará a libertar-se, permitindo que haja comunicação e diálogo, onde o significado de sua vida seja emergido em seus próprios termos?

Dá-se comunicação docente sobre os conteúdos em que se inserem professores e alunos. Como na educação é que os grupos assimilam e vivem as suas culturas, a coexistencialidade dessa relação definirá uma ação cultural transformadora e efetiva do "status quo" e não a mera transformação superficial que se dá nas metodologias e recursos de ensino.

Na convivência num mundo comum é que eclode o diálogo, possibilitando a abertura do sentido constatado, que se pode contestar na medida em que não for rico de significação. Assim, é que novas propostas surgirão para que, numa práxis educacional humanizadora, a verdadeira consciência cultural surja como libertadora dos que se envolvem no ato de educar-se.

Fazer cultura não é só detectar o sentido em circulação; é buscar outros sentidos que poderão ter maior significação no fenômeno educacional e propor novas alternativas decorrentes dessa ação.

Seria incoerente, da nossa parte, dar por concluída essa primeira reflexão sobre a comunicação e a relação pedagógica, uma vez que nosso ponto de vista, numa perspectiva fenomenológica, faz parte de um processo dialético e, por conseguinte, sujeito a novas contribuições e transformações.

BIBLIOGRAFIA

- FREIRE, Paulo, **Conscientization**, Buenos Aires, Ediciones Busqueda, 1 974.
- GADOTTI, Moacir, **Comunicação Docente**, São Paulo, Loyola, 1 975.
- JAPIASSU, Hilton, **O mito da neutralidade científica**, Rio de Janeiro, Imago, 1 975.
- LEMBO, J. M., **Por que falham os professores**, São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária, 1 975.

- MERLEAU-PONTY, M., **O visível e o invisível: a fé perceptiva e sua obscuridade**, São Paulo, Perspectiva, 1 971.
- MOLES, Abrahan, **Rumos de uma cultura tecnológica**, São Paulo, Perspectiva, 1 973.
- REGIS DE MORAIS, J. F., (org.) **Construção social da enfermidade**, São Paulo, Cortez & Moraes, 1 978.
- REZENDE, A. M., **Apostila de fundamentos filosóficos da educação**, mestrado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1º semestre de 1 978.
- SEVERINO, A. Joaquim, **Metodologia do trabalho científico: diretrizes para a elaboração de uma monografia científica**, São Paulo, Cortez & Moraes Ltda., 2ª ed., 1 977.

NOTAS:

- (1) Abrahan MOLES, **Rumos de uma cultura tecnológica**, p. 54.
- (2) *Ibid.*, p. 53.
- (3) Cf. Antonio M. REZENDE, **Apostila Fundamentos filosóficos da educação** – (mestrado) Noção Fenomenológica da Cultura.
- (4) Cf. Antonio M. REZENDE, **Apostila Fundamentos filosóficos da educação** – (mestrado) Educação, Cultura e Desenvolvimento.
- (5) Abrahan MOLES, **Rumos de uma cultura tecnológica**, p. 51.
- (6) A. M. REZENDE, **Pistas para um diagnóstico da patologia cultural**, por J. F. REGIS DE MORAIS (org.), **Construção social da enfermidade**, p. 171.
- (7) *Ibid.*, p. 172.
- (8) M. MERLEAU – MONTY, **O visível e o invisível**, p. 18.
- (9) A. M. REZENDE, **Pistas para um diagnóstico da patologia cultural**, por J. F. REGIS DE MORAIS (org.), **Construção social da enfermidade**, p. 22.
- (10) *Ibid.*, p. 23.
- (11) A. M. REZENDE, **Apostila – Fundamentos filosóficos da educação** – (mestrado)
- (12) Moacir GADOTTI, **Comunicação docente**, p. 62.
- (13) *Ibid.*, p. 67.
- (14) Hilton Japiassu, **O mito da neutralidade científica**, p. 11.
- (15) Moacir GADOTTI, **Comunicação docente**, p. 66.
- (16) *Ibid.* p. 67.
- (17) J. M. LEMBO, **Por que falham os professores**, p. 20.

O IMEDIATO NA FENOMENOLOGIA

Maria Fernanda F. Beirão Dichtchekenian

Doutora em Psicologia pela PUC SP; professora do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Educação da mesma universidade.

Qual o "lugar" do imediato ?

Ou qual o espaço que se nos abre em termos de compreensão quando nos atemos ao conceito de imediato tal como é usado pela fenomenologia ?

I — Numa proposta de fenomenologia feita por Husserl:
O apelo da fenomenologia para voltarmos à experiência concreta, ao **positum**, ao dado, é o primeiro exemplo da procura do imediato.

Mas há outros:

- O próprio conceito de fenômeno enquanto aquilo que aparece se mostra por si;
- O conceito de **intencionalidade** definido nas relações de imanência consciência-mundo;
- A **redução**, que nos coloca na imediatez da relação da consciência com o objeto presente intencionado por ela.

II — Nas conseqüências desta proposta no que respeita à psicologia como ciência:

1. em termos epistemológicos
2. na prática científica.

I — Numa proposta da fenomenologia feita por Husserl:

Vamos detar-nos um pouco em cada um destes conceitos citados no esquema.

Fenômeno: é o que aparece. Mas existem diferentes níveis do aparecer. Dependendo da atitude daquele que "vê", ou da forma como ele se "coloca perante", o ver pode-se reduzir à aparência, àquilo que se manifesta; ou seja, o observador coloca-se em determinado ponto de referência e descreve aquilo que ele pode ver desse ponto. Este não é o fenômeno em termos fenomenológicos. Nesses termos o fenômeno tem um sentido, e

este sentido se revela no aparecer se este aparecer é olhado com olhos fenomenológicos. Voltamos à atitude do observador — o deixar aparecer o fenômeno decorre da “atitude” de “perseguir” o fenômeno nas suas diferentes formas de manifestação. Isto quer dizer que os pontos de referência não devem ser estáticos permanecendo num nível de observação entendido no sentido estrito do termo. O “ver” fenomenológico é entendido antes como resposta ao que se insinua no que se manifesta. Quer dizer que é a atitude do observador, despojada de referenciais preestabelecidos, que possibilita o “aparecer” em sua originalidade. Neste sentido o imediato não é mediatizado por qualquer referencial teórico estabelecido. Mas este despojamento não é aleatório. Obedece a uma estratégia. Neste “deixar aparecer” o referencial surge “a posteriori”, solicitado pelo próprio fenômeno, ou melhor, eu, enquanto sujeito, procuro estabelecer um referencial que me permite visualizar o fenômeno em todas as suas possibilidades ou analogicamente, se compararmos o referencial a uma posição no espaço, de todos os ângulos.

Apesar disto, este referencial é um meio através do qual eu posso aperceber-me dos limites a que eu cinjo o fenômeno, cingindo-me no referencial. A posição crítica da fenomenologia consiste fundamentalmente nisto: estabelecer pontos de referência e saber que são pontos de referência apenas — saber em que medida o meu “ver” é limitado e aperceber-me destes limites que, momentaneamente tem de ser estabelecidos — sempre como meios. Mas, apesar disso, e, por isso, o fenômeno se revela com um sentido. Não se esgota nesse sentido, mas esse sentido revela-o fundamentalmente.

A volta às coisas mesmas diz respeito a este aparecer na visão fenomenológica. As coisas não são mais definidas em termos espaciais ou meramente materiais. As coisas mesmas dizem respeito à preocupação com os fenômenos — ocupar-se — antes de mais nada, com a explicitação do sentido oculto no aparecer. É assim que se pode voltar à coisa no sentido original.

Então no fenômeno está implicada uma relação com o sujeito que desvenda seu sentido. É no conceito de **intencionalidade** que está radicada a proposta fundamental da fenomenologia de “volta às coisas mesmas”.

Se as coisas não são em si, mas para um sujeito, da mesma maneira o sujeito está constantemente fundido com as coisas. É neste intercâmbio que se constitui o sujeito-objeto. A intencionalidade define este movimento básico de ida e volta, da constituição recíproca sem que seja dado ênfase a um dos pólos da constituição. Não há um primeiro momento, mas uma simultaneidade de consciência-mundo (ou sujeito-objeto). É nesse sentido que uma distinção entre interior (ou subjetividade como em si) e exterior (coisa) não ocorre, pois ela implica concepções

metafísicas que desviam já de início o cientista de uma postura rigorosa em termos de ciência. Uma pré-conceituação radical do que é mundo ou sujeito furta o pesquisador a comprometer-se com o **dado** ou a considerá-lo em sua originalidade.

Ora o **positivismo fenomenológico** se define neste compromisso com o dado: na consciência não há nada mais do que este “ver” que se põe em presença do dado, dado este que vai preencher com sua presença a intenção que se dirige para ele. A origem de toda a experiência não está, pois, no sujeito ou no objeto, mas no **encontro**, no preenchimento da intencionalidade da consciência pelo objeto intencional. A consciência é um **puro ver**, portanto nada se origina dela nem ela precisa sair de si para algo exterior.

A objetividade passa, então, a ter outro sentido dado através do “ver” fenomenológico — é pela **redução** que o sentido original do dado revela. Como ?

A redução coloca-nos na imediatez da relação da consciência com o objeto presente, intencionado por ela. No entanto, o exercício da reflexão fenomenológica define-se pelo **afastar-se** da vida natural da consciência. Ou seja, o objeto intencionado pela consciência fenomenológica não é o objeto dado na atitude natural, “mundana” que serve de base para a constituição do objeto empírico, revestido de um caráter de objetividade como o proposto pela ciência clássica.

A imediatez que a reflexão fenomenológica persegue está radicada no plano da vivência ou no mundo irrefletido, que se nos apresenta antes de qualquer esforço de posse, esforço este que me afasta da vivência original através de constituições feitas, consciente ou inconscientemente, quer no plano científico, quer na vida diária comum — separa-me do solo original onde estão enraizadas essas mesmas constituições.

O caminho proposto pela fenomenologia para voltarmos ao fenômeno ou àquilo que se mostra por si é a **redução**, caracterizada pelo esforço de separação da própria experiência por meio de reflexão. O que é oferecido à reflexão são as próprias relações estabelecidas no intercâmbio contínuo das experiências com as quais eu estou fundido no viver cotidiano. Pela redução eu, me separo deste viver cotidiano, deixo de estar fundido com a própria experiência para, pela reflexão, contemplar essa experiência. Esse desdobramento de mim sobre mim não leva à apreensão solitária de um “eu” que pensa, mas permite visualizar-me enquanto sujeito que intenciona. Ou seja, pela **reflexão** eu tematizo a minha vivência, torno claro o modo de me relacionar com o objeto e também a forma como ele se oferece a mim. Se, pela reflexão, eu me separo das relações efetivas com o mundo, elas não são modificadas (no exercício da redução), mas “visualizadas” como modos de relação e modos concomitantes

de aparecer o objeto. É, portanto, elucidando pela redução as estruturas da relação e os modos de constituição do objeto que se chega a estabelecer um plano de objetividade.

O afastamento do imediato pela reflexão cria outro nível de imediatez. Na verdade, o imediato do cotidiano e até o imediato que é dado como objeto ao cientista, ele não é a primeira camada da constituição. É apenas um imediato aparente — nele já existe um compromisso com o mundo mediatizado pela cultura, no primeiro caso, e ainda pelas crenças que regem o conhecer da ciência, no segundo. Por isso, em termos fenomenológicos se fala de um mundo **reflexivo** (do conhecimento vulgar e científico) oposto ao mundo **irreflexivo** (da vivência original fundadora do primeiro). É difícil afastarmo-nos deste mundo reflexivo. Mas a reflexão fenomenológica exercida na redução tem esse propósito. Este afastamento não visa a negar o valor nem o poder deste mundo já constituído, mas afastar-nos da imediatez ingênua para atingirmos a imediatez original ou chegarmos ao irrefletido fundador que aparece oculto e até deformado no plano reflexivo. É assim que o sentido original aparece. E, no segundo momento da redução, ou na volta ao constituído, o valor da constituição se revela. Se, no primeiro momento se abriu um campo para a explicitação do sentido, no momento seguinte há o engajamento de um sujeito que se posiciona a si, se posicionando no mundo. Só assim a significação ocorre e, com ela, a possibilidade de fundar o próprio conhecimento em diferentes áreas e de estabelecer os limites em cada uma delas.

II — Convém esclarecer, agora, qual o sentido da fenomenologia no âmbito do conhecimento científico. Aparecem dois momentos:

1. em termos epistemológicos
2. como atividade ou na prática científica.

1. Através dos conceitos que acabamos de analisar sob a perspectiva do **imediat**o, a fenomenologia apareceu como um caminho. Na verdade, esses conceitos são os referenciais que permitem traçar este caminho. Eles definem a fenomenologia como forma de se colocar perante a realidade a ser estudada. Eles não mudam o objeto, mas a forma de o "ver". A partir desta mudança na forma de "ver", a maneira de tratar o que é "visto" mudará, conseqüentemente, não no que respeita às técnicas, mas ao uso que se faz delas. Quer dizer, não cabe à fenomenologia questionar as técnicas enquanto tais, mas questionar, sim, o comprometimento do sujeito pesquisador com essas técnicas. Ela implica uma mudança de atitude que abre ao pesquisador um novo caminho no âmago da própria ciência. Num primeiro momento pode aparecer como uma anticência, quando definida como posição crítica em relação ao conhecimento científico. No entanto, a crítica à ciência não pode ser entendida no sentido banal. No sentido rigoroso é a autocrítica a que se submete o próprio

conhecimento científico que encontra uma fonte de renovação ao tomar consciência dos seus limites no confronto com o mundo, com os outros, consigo próprio.

Qualquer pergunta feita no âmbito da ciência implica uma compreensão prévia ou, se quisermos, num comprometimento sujeito-objeto. No entanto a pergunta é já um segundo momento que marca uma distância em relação ao objeto que, por sua vez, deve seguir uma trajetória que a própria pergunta traça. Quando questionamos essa pergunta o objeto é libertado e pode aparecer sob outras óticas. É então que ele se revela em suas outras possibilidades, e nós, como sujeitos conhecedores, tentamos persegui-lo submetendo-nos a seus poderes. É este o caminho da fenomenologia — ele é traçado pelo objeto. A reviravolta proposta à ciência pela fenomenologia é inerente ao próprio conhecimento científico — as técnicas, elas são meios de perseguir o objeto, não para o capturar definitivamente, mas para o poder abordar numa primeira instância. Isto é tão óbvio que parece redundante dizer que a fenomenologia abre novas perspectivas para o conhecimentos científico. Mas abre. Porque a ciência tende a se fechar nesta primeira instância tornando-a como última e definitiva. E é aqui que a atitude fenomenológica, ao ser vivenciada pela ciência leva a assumir sua radicalidade enquanto conhecimento questionador.

2. Vamos tomar como exemplo prático o estudo do movimento vivido. Recorremos à publicação de Erwin Straus — “O movimento vivido” em **Phenomenological Psychology**, Basic Books, inc. Publishers, N. York, traduzido em castelhano na ed. Paidós, B. Aires. Tomando como referencial o espaço tridimensional, é o mundo que é considerado o marco de referência para o movimento animal e humano. Ora o movimento vivido diz respeito à maneira de um ser se mover. Por exemplo: o **salto**. No mundo do esporte eu posso medir a duração do salto desde o começo até o final, e também sua altura e longitude. Mas medi o salto, e, na verdade, é a **ação do saltar** que interessa para a Psicologia. Ou seja, não interessa o marco de referência espacial e temporal do salto terminado, mas a ação daquele que salta. A ação implica a incorporação de um **aqui** (espaço) com **agora** (tempo) que se define, não em termos de **posição** (que é meramente espacial) mas de **situação** (que engloba espaço-tempo conjuntamente). E essa incorporação que ocorre na ação de saltar, ela não pode compreender-se em termos de espaço objetivo nem de um tempo objetivo.

Na visão da física o espaço é homogêneo e o tempo também é formado por unidades idênticas. Ora, voltando àquele que salta, o que implica uma análise em termos de situação ? Na vivência, espaço e tempo são inseparáveis. Ao pular de **aqui** para **ali**, o ali é o **ainda não** em termos temporais. E por isso, quando o que salta se dirige para ali, este ali não é uma posição no espaço, mas é o **ainda não** que é antecipado como pre-

sença. O sujeito que salta se orienta em direção à profundidade — o ali que está distante dele, tanto no tempo como no espaço. E o movimento vivido no salto implica antecipação deste algo que ainda não aconteceu, ou do futuro. Uma análise em termos de posições, tomando como referencial o espaço homogêneo, só admite uma compreensão de relações de contigüidade e proximidade. Ora, o fato de podermos perceber a profundidade mostra que nos encontramos perante o mundo em sua totalidade, e que esta relação não pode compreender-se como composto nem como uma série de muitas relações de proximidade.

Da mesma maneira, uma investigação fisiológica do salto não nos leva a esclarecer este problema como modalidade particular do ato de mover-se. **Na verdade** é necessário que ocorram todos os processos fisiológicos de um modo adequado para que possamos mover-nos. Entretanto, todos os detalhes sobre as funções dos músculos agônicos, antagonísticos e sinérgicos; a inibição e a modificação dos movimentos especiais; a direção do movimento assinalado pela estimulação proprioceptiva e êxtero-ceptiva, etc. — não nos leva a afirmar que a atitude automotora seja a execução de um movimento ou um processo que tenha lugar no músculo.

Se o aparelho motor é condição do movimento, ele não nos fornece condições de chegarmos à compreensão do fenômeno da atividade automotora. A psicologia do movimento tem, pois, seus objetivos e métodos próprios.

Citando as próprias palavras do autor já referido Erwin Strass, no mesmo artigo, ele afirma: "Se tenho de ir daqui para ali, devo dar certo número de passos. O caminho é um, a minha ação é uma e a minha própria atitude para com o mundo, é ela mesma, uma. Ora bem, se seguirmos o procedimento dos físicos e admitirmos a identificação do movimento vivido com o movimento executado qual pode ser a unidade básica que adotemos? Onde se detém esta divisão progressiva? Deveríamos empregar como unidade básica a contração de um músculo particular ou ainda a simples contração tetânica? Devemos considerar como a unidade de mil movimentos diferentes a ação de um músculo em sua totalidade, uma fibra muscular particular ou ainda uma unidade mais elementar? Deve deter-se a nossa subdivisão nas estruturas anatômicas microscópicas ou nas partículas elementares da física nuclear? Mas pouco interessa onde nos detenhamos. Se seguirmos o princípio da física não há nada semelhante a uma unidade de movimento ou uma mudança de lugar experimentada; simplesmente há uma soma de acontecimentos distintos no aparelho motor que desloca o corpo desde um ponto no espaço até outro. Não estamos já falando da atuação de um eu como unidade em presença no mundo".

Há problemas que foram deixados de lado pela psicologia de uma forma deliberada, porque não havia meios adequados que permitissem

tratá-los cientificamente. Esta seleção, que inicialmente a psicologia fez, se justifica como primeira tentativa de abrir um campo para a investigação, ao mesmo tempo que dá uma segurança ao cientista que procura afirmar-se em relação às outras áreas de investigação. É o confronto com essas outras áreas que leva a psicologia a cingir-se a modelos alheios (físicos ou biológicos) e as perseverar neles apesar do seu objeto. É assim que o objeto da psicologia — o sujeito — é tratado como algo estranho, como uma entidade, um em si. O sujeito é tão objetificado no sentido escrito, ou seja, é forjado um sujeito científico que é aquele que pode ser analisado e explicado. Desencarna-se o sujeito de sua subjetividade para se encaixar no sujeito — objeto no conhecimento científico. É assim que ele passa a ser objeto de estudo de comportamentos. Comportamentos estes explicados numa óptica de hipótese que manipulam o sujeito científico, ao mesmo tempo que dão ao investigador o poder de universalizar. Este é um momento necessário à ciência, mas também extremamente perigoso. Pois, este poder de generalização instala o conhecimento num "lugar" alheio ao sujeito que viva. Ou seja, o sujeito objeto da ciência não é mais o sujeito que vive no mundo concreto. E se afirmamos que a possibilidade de generalizar e de criar normas e regras que dizem respeito a todos os comportamentos é um momento necessário, ele não pode ser confundido com a tarefa última da ciência. Se a objetivação científica é necessária para remediar as insuficiências da compreensão imediata, ela não esvazia toda a dimensão subjetiva, ou a possibilidade de uma nova compreensão.

Nessa nova compreensão está implicada a referência ao sujeito que vive, sente, imagina, pensa, etc., que enfim, escapa a toda determinação última que se queira fazer dele. E esta volta ao sujeito concreto implica a compreensão do sentido dos comportamentos vivenciados por ele. Se, por exemplo, dum ponto de vista psicanalítico eu posso explicar determinados comportamentos por mecanismos de repressão ou de transferência, o sentido desses comportamentos ou a forma como o sujeito vivencia estes comportamentos não se esgota a nossa visão explicativa. Ela pode servir a mim, enquanto cientista, como maneira de me aproximar do sujeito, inserindo-o num quadro teórico explicativo, para num segundo momento, eu tentar retomar estes comportamentos no contexto vivencial do sujeito e, assim, descobrir o seu significado original.

O objeto da psicologia proposto na visão fenomenológica é um sujeito que vive no mundo concreto e que não se esgota numa visão explicativa. Os dados explicativos dizem respeito a uma interpretação do fenômeno humano, e é necessário ir até essa interpretação para ver, até que ponto, ela diz respeito a um saber sobre o homem.

A TEORIA DO CONHECIMENTO DE JEAN PIAGET ASPECTOS CRÍTICO-EXPOSITIVOS

Cesar Augusto Ramos

Professor de Filosofia da Universidade Federal do Paraná; mestrando em Filosofia da Educação da PUCSP.

I — ASPECTOS EXPOSITIVOS DA TEORIA DO CONHECIMENTO DE JEAN PIAGET

1. A POSIÇÃO EPISTEMOLÓGICA DE J. PIAGET

Piaget é considerado psicólogo da inteligência. Como biólogo, dedicou-se ao estudo, teórico e empírico, do conhecimento. A preocupação de Piaget é, antes de mais nada, epistemológica. Contudo, a abordagem dada ao conhecimento — velha questão da filosofia — implica diversos pressupostos de natureza metodológica e teórica rompidos por Piaget; na medida em que rompe com a teoria do conhecimento de inspiração filosófica. Enquanto biólogo, dedica-se ao estudo do conhecimento, utilizando-se da psicologia como instrumento teórico na análise da inteligência. Adota uma postura diferente: a teoria do conhecimento não é de domínio exclusivo da filosofia; e se assim acontece, é porque o objeto estudado não adquiriu ainda o estado suficiente de um tratamento científico. Piaget está convencido — na medida em que a sua prática-teórica assim o exige —, que a questão do conhecimento é uma questão da ciência. Evitar o assenhoramento da teoria do conhecimento por parte da filosofia, significa para Piaget propor alguns cuidados metodológicos: a) o conhecimento é uma atividade da inteligência. Desse modo o objeto da epistemologia é o conhecimento, mas precisamente, a inteligência. Logo as ciências que se ocupam da inteligência (biologia, psicologia, lógica etc.) ajudam na pesquisa do conhecimento por parte de uma epistemologia científica; b) o conhecimento deve ser tomado não como um estado, mas como um processo. A epistemologia torna-se então histórica, genética: “epistemologia é a teoria do conhecimento válida e, mesmo que esse conhecimento não seja jamais um estado e constitua sempre um processo, esse processo é essencialmente a passagem de uma validade menor para uma validade superior.” (1) Uma teoria do conhecimento não deve reduzir-se à investigação das manifestações do conhecimento apenas, mas deve considerar o processo do

conhecimento e não tão-somente o fato. O estudo do conhecimento deve ser ao mesmo tempo diacrônico e sincrônico. c) o conhecimento deve ser tomado não de modo geral e abstrato, mas olhado do ponto de vista do seu crescimento. Deve-se perguntar "como aumentam os (e não o) conhecimentos? Por quais processos uma ciência passa de um conhecimento determinado, julgado depois insuficiente, a outro conhecimento determinado, julgado depois superior pela consciência comum dos adeptos desta disciplina? Todos os problemas epistemológicos são, então, encontrados, mas na perspectiva histórico-crítica e não mais de improviso, na de uma filosofia." (2) O conhecimento não é unívoco, deve ser entendido nos diversos momentos e formas diferentes que adquire na sua evolução. "O que se propõe a epistemologia genética é, pois, pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares e seguir sua evolução até os níveis seguintes até, inclusive, o pensamento científico." (3) d) A epistemologia genética deve ser interdisciplinar, não só pela afinidade que ela tem devido o objeto de estudo com outras ciências; mas também para possibilitar o controle dos resultados, objetividade e neutralidade que a ciência exige: "Se quisermos constituir uma epistemologia realmente científica, trata-se, ao contrário, de colocar os problemas sob forma tal, que possam ser resolvidos, da mesma maneira, por equipes de pesquisadores diversos, independentemente de sua filosofia pessoal." (4) Contudo, a epistemologia não se confunde com a lógica. A questão não é puramente formal, da validade do conhecimento, mas a de determinar como o conhecimento atinge o real, portanto, quais as relações entre o sujeito e o objeto. Também não se confunde com a psicologia do desenvolvimento, pois esta descreve, faz apenas um inventário da evolução do conhecimento.

Em função dessas observações, Piaget elabora uma teoria própria, onde fará uso de diversos conceitos estranhos à tradição filosófica. De todo modo, o objetivo último de Piaget é explicar como chega o homem ao conhecimento lógico-matemático.

O ponto de partida é simples: como biólogo, entendeu Piaget que todo organismo não é uma mônada isolada, mas mantém com o meio um intercâmbio constante. O organismo é um sistema de trocas. O resultado dessa interação é a adaptação biológica, entendida como comportamento. Entre a adaptação cognoscitiva e a biológica não há ruptura, mas continuidade, embora a adaptação cognoscitiva represente o estágio final, mais evoluído do comportamento biológico. Para Piaget a "inteligência é adaptação... com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, portanto, supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal

como o organismo estrutura o meio imediato." (5) A ligação da biologia não se dá apenas pela base orgânica em que repousa o pensamento (e que Piaget denomina "herança específica"), mas também pelo modo como funciona a inteligência, o "modus operandi" (e que Piaget denomina "herança genérica"), que é o mesmo em todos os seres vivos. O funcionamento intelectual é um caso específico do funcionamento em geral.

Todo organismo atua no sentido da sua adaptação; inclusive a inteligência. Um organismo está adaptado quando funcionar em interação com o meio, de tal modo que esse funcionamento represente o "bem-estar" do organismo. A adaptação é encarada, portanto, como um processo, onde "os processos cognoscitivos aparecem então simultaneamente como o resultante da auto-regulação orgânica, da qual refletem os mecanismos essenciais, e como os órgãos mais diferenciados dessa regulação no âmbito das interações com o exterior." (6)

Estudar o conhecimento é estudá-lo do ponto de vista da adaptação de um órgão, a inteligência, que representa a maneira como o sujeito consegue relacionar-se com o objeto. Essa relação é evolutiva: acompanhar o seu desenvolvimento significa descrever uma verdadeira "embriologia mental", onde a adaptação desempenha papel primordial; encontrando na inteligência mais formas superiores do equilíbrio, prolongando a adaptação biológica mas superando-a infinitamente. A pergunta pelo conhecimento é a pergunta pela conduta, ação, comportamento adaptativo do homem. Ação que não é isolada, nem se dissolve no exterior. O estudo da inteligência é feito tendo em vista as estruturas qualitativas do sujeito e não a sua "performance".

Por outro lado, essa conduta inteligente não se resume à dimensão psicológica. O pensamento entendido como ação significa uma atividade transformadora das coisas; de tal modo que o sujeito incorporando-as, transforma-as em objeto de conhecimento. Nesse momento a epistemologia genética de Piaget deixa de ser uma teoria psicofisiológica do conhecimento, para tornar-se, efetivamente, uma análise que trata de questões específicas ao problema do conhecimento, apreendidos nos diversos níveis do sujeito epistemológico: "se chamamos epistemologia, não o estudo causal, portanto psicofisiológico, dos fatores que tornam possível o funcionamento do conhecimento (por exemplo, as condições nervosas e o dispositivo material que explicam as variações de uma percepção), mas a análise das condições de verdade (ou de adequação, de adaptação etc.) dos conhecimentos enquanto relações de informação entre sujeito e os objetos, é evidente que o problema epistemológico se encontra em todos os níveis." (7) A análise epistemológica é um verdadeiro levantamento da história do conhecimento a nível individual; o estudo teórico e experimental dos diversos modos de conhecimento do desenvolvimento cognoscitivo. Se a finalidade é explicar o conhecimento lógico-matemático, deve-se bus-

car na criança a origem dessas estruturas. "Acreditamos que toda pesquisa em psicologia científica deve partir do desenvolvimento e que a formação dos mecanismos mentais na criança é o que melhor explica a natureza e o funcionamento desses mecanismos no adulto. O objetivo essencial da psicologia infantil nos parece, portanto, a constituição de um método explicativo para a psicologia científica em geral, ou seja, o fornecimento de uma dimensão genética indispensável à solução de todos os problemas mentais." (8)

2. ELEMENTOS EPISTEMOLÓGICOS

Se a teoria do conhecimento é a teoria que procura compreender o processo do conhecimento, ela deverá, em última análise, explicar a interação entre sujeito que conhece e o objeto de conhecimento: "A análise epistemológica de um modo de conhecimento consiste em determinar suas condições necessárias e suficientes, não sob o ângulo das relações entre os instrumentos cognoscitivos do sujeito e os caracteres do objeto, mas tal como se mostra acessível à experiência desse sujeito." (9) Esses dois elementos do conhecimento constituem um par dialeticamente unidos, estabelecendo uma dinâmica cada vez mais rica em termos de adaptação e equilíbrio. O intercâmbio entre sujeito e objeto se faz progressivamente, onde a própria objetividade é resultado de uma construção. Na medida em que as relações entre sujeito e objeto forem cada vez mais intensas e complexas, tanto mais adaptação haverá; tanto mais equilíbrio o sujeito conquistará; tanto maior objetividade possuirá a realidade.

2.1. SUJEITO DE CONHECIMENTO

O sujeito de conhecimento são as estruturas cognoscitivas que se transformam no sentido da sua própria construção. O sujeito é organizado porque não é uma fonte caótica, precisamente por ser uma estrutura: "não existe registro cognoscitivo sem a intervenção de um funcionamento organizador, que se conserva a partir de situações anteriores, sendo que estas remontam gradativamente até às reações inatas." (10) A existência de estruturas evita cair num empirismo radical. O sujeito constrói estruturas com as quais interage com o meio (objeto), e ao agir, estrutura-se, criando novas organizações. O sujeito é organizado na medida em que se constitui em estrutura. Uma estrutura "é um sistema de transformações que comporta leis enquanto sistema (por oposição às propriedades dos elementos) e que se conserva ou enriquece pelo próprio jogo de suas transformações, sem que estas conduzam para fora de suas fronteiras ou façam apelo a elementos exteriores. Em resumo, uma estrutura compreende os caracteres de totalidade, de transformações e de auto-regulação."

(11) As estruturas cognoscitivas, enquanto sistemas de totalidade, transformam-se alterando totalidades anteriores, mantendo-se coesas. As estruturas regulam-se elas próprias. Isso significa que as transformações estruturais não desorganizam o sujeito epistêmico. Os novos elementos construídos são incorporados à estrutura modificando-as; mas o caráter de totalidade permanece. Se as estruturas cognoscitivas se transformam, deve-se perguntar qual é a sua gênese. Segundo Piaget há somente três soluções: pré- formação (as estruturas são dadas tais como se apresentam, à maneira das idéias platônicas, ou como essências eternas); criação contingente (as estruturas surgem por acaso). Piaget rejeita essas duas posições, pois as estruturas são construídas, embora não sejam contingentes, porque necessárias. A solução que Piaget adota, a que caracteriza o seu estruturalismo, é a da construção. Mas se as estruturas cognoscitivas são construídas, como explicar a gênese? O processo de construção, a passagem de uma estrutura a outra, é denominado de gênese: "uma gênese é apenas a passagem de uma estrutura a outra, passagem esta que explica a segunda, ao mesmo tempo que o conhecimento das duas é necessário para a compreensão da passagem enquanto transformação." (12) Gênese e estrutura são inseparáveis. Não existe uma sem outra, constituindo a gênese o momento anterior pois é passagem de um estado anterior para um ulterior. Não existem estruturas inatas, não há começo absoluto. "Quando se fala de gênese no campo psicológico — e, sem dúvida, nos outros campos também — é preciso em primeiro lugar afastar toda definição a partir de começos absolutos. Não conhecemos, em psicologia, começo absoluto e a gênese se processa a partir de um estado inicial que comporta, ele próprio, eventualmente, uma estrutura." (13)

Mas, se o sujeito de conhecimento são estruturas cognoscitivas organizadas, qual é o fator que estrutura internamente a inteligência em desenvolvimento? Piaget chama esse fator de equilíbrio (diacronia), isto é, o processo que guarda estados de equilíbrio (sincronia). Há diferentes estados de equilíbrio, pois este é heterogêneo e descontínuo, mas um só processo de equilíbrio, homogêneo e contínuo. Quatro observações são fundamentais: a) O importante não é o equilíbrio, enquanto estado isolado, mas sim o próprio processo de equilíbrio: "o equilíbrio é apenas um resultado enquanto que o processo, como tal, apresenta maior poder explicativo." (14) b) "O equilíbrio não é característica extrínseca ou acrescentada, mas propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental." (15) c) O modelo de Piaget de equilíbrio não é um estado de repouso, mas caracteriza-se pela existência de propriedades: mobilidade, campo de aplicação (em termos de equilíbrio-amplitude), permanência e estabilidade. Piaget define um estado de equilíbrio "pela compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores." (16) O equilíbrio significa a compensação por atividade da parte do

sujeito em relação às perturbações do objeto. d) No processo de equilíbrio, os equilíbrios superiores são vistos em função dos estados imediatamente precedentes, e não em função do ponto de partida. Esse equilíbrio superior é analisado em termos das propriedades de equilíbrio.

Se o sujeito de conhecimento é organizado, (estruturando-se internamente por um processo de equilíbrio) em nada pode-se afirmar que ele é passivo. Pelo contrário, a atividade do sujeito é vista em termos do seu funcionamento: significa assimilação, a incorporação dos dados do real às estruturas do sujeito. O objeto é adaptado às características da organização estrutural. Isso implica que o conhecimento não constitui uma cópia da realidade. Diz Piaget: "o fato essencial de que convém partir é que nenhum conhecimento, mesmo perceptivo constitui uma simples cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores." (17) Todo conhecimento implica a assimilação de algo, conferindo-lhe significado. Isto é um fato que ocorre desde as condutas sensorio-motores elementares até às operações lógico-matemáticas superiores. Conhecimento do objeto será diferente conforme o momento evolutivo em que se encontrar a estrutura assimiladora. A assimilação cognoscitiva significa um prolongamento da biológica. Piaget insiste em mostrar contituidade e semelhança funcional nos diversos níveis da vida.

Se, de um lado, o sujeito incorpora os objetos aos seus esquemas, de outro lado — numa relação indissociável — o sujeito acomoda-se (adapta-se) às demandas peculiares do objeto: "Ainda menos pode dar azo a dúvidas que a vida mental também é acomodação ao meio ambiente. A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação." (18)

2.2. O OBJETO DE CONHECIMENTO. A OBJETIVIDADE.

Na teoria piagetiana, o objeto só é objeto de conhecimento na medida em que o sujeito consegue atuar sobre ele. Como o sujeito está num processo de equilíbrio (há vários sujeitos devido aos diversos níveis de equilíbrio), isto significa que o objeto é construído conforme o nível de desenvolvimento do sujeito. O objeto não é um dado, mas o resultado de uma construção de acordo com o momento evolutivo epistemológico do sujeito. Piaget insiste nesta construção do objeto, não como atividade fortuita, mas como processo onde o próprio sujeito se modifica na construção do objeto: "o objeto só existe, para o conhecimento, nas suas relações com

o sujeito e, se o espírito avança sempre e cada vez mais à conquista das coisas, é porque organiza a experiência de um modo cada vez mais ativo, em vez de imitar de fora uma realidade toda feita: o objeto não é um “dado”, mas o resultado de uma construção.” (19)

Se o objeto é construído, a objetividade será avaliada conforme essa construção. A objetividade também é resultado de um processo e está adstrita à organização cognoscitiva do sujeito. Essa organização, ao sofrer um processo de descentração, chega a uma compreensão formal das coisas num estado de total indiferenciação entre sujeito e objeto; indiferenciação que não emancipa o objeto da sua vinculação com o sujeito. Se o objeto nunca é completamente independente das atividades do sujeito, é porque esta objetividade acha-se subordinada, segundo Piaget, a três condições: a) “Em primeiro lugar a objetividade é um processo e não um estado. A objetividade supõe um encadeamento de aproximações sucessivas, talvez nunca terminadas... O objeto é atingido somente no sentido de um ‘limite’ matemático... b) Em segundo lugar, as aproximações que conduzem ao objeto não são de natureza simplesmente aditiva (...), mas contêm ademais um processo essencial de descentralização, no sentido de se libertarem de aderências subjetivas ou pré-noções julgadas exatas de início, unicamente pelo fato de serem mais simples para o sujeito. c) Em todas as ciências naturais avançadas, cujo protótipo é a física, a conquista da objetividade não consiste em atingir o objeto, por assim dizer, ‘nu’ ou puro, mas em explicá-lo e descrevê-lo já por meio de quadros lógico-matemáticos (classificação, estabelecimento de relações, medições, funções etc.) fora dos quais é impossível qualquer assimilação cognoscitiva. Ora, esses quadros são relativos à atividade do sujeito, de um sujeito descentrado, é claro, logo epistêmico e não subjetivo, no sentido de individual mas apesar disso, do sujeito. Está pois fora de cogitação falar de objetividade ou de objeto sem remontar a condições prévias de organização cognoscitiva.” (20)

3. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.

Se a epistemologia é genética, é necessário descrever a história do conhecimento, a nível ontogenético, como uma espécie de “embriologia mental”, desde momento mais primitivo até fases superiores. Com efeito, a construção do conhecimento — e que de resto é a construção sujeito e do objeto-objetividade —, começa por uma completa indiferenciação entre sujeito e objeto (período sensorio motor), até atingir uma completa diferenciação no período formal com as estruturas lógico-matemáticas. Nesse momento haverá mais descentração do sujeito, e o objeto será tanto mais objeto (objetividade), quanto mais for assimilado por

estruturas não egocêntricas, isto é, quando a acomodação ao objeto ocorrer num nível cuja "compreensão" é dada por estruturas formais.

O conhecimento passa por etapas sucessivas, por uma construção seqüencial, onde cada estágio é necessário para o seguinte, sem saltar etapas. É um processo histórico. A construção epistemológica é a história da equilibrção, o testemunho da dinâmica entre sujeito-objeto: "a formação dos conhecimentos é, pois, a história de uma organização progressiva, de modo que, eliminando todo caráter de fixidez do objeto e do sujeito, a explicação se orienta necessariamente no sentido da pesquisa do mecanismo de equilibrção e auto-regulação." (21)

Piaget propõe quatro grandes períodos na evolução cognoscitiva: período sensorio-motor (de 0 a 2 anos); período pré-operacional (de 2 a 7 anos); período operacional (de 7 a 12 anos) e período formal (12 anos em diante). Toda atividade de Piaget está voltada para a análise teórica e experimental dessa evolução cognoscitiva. Vamos propor aspectos mínimos dessa evolução.

3.1 — Período sensorimotor

"Se não há — diz Piaget — no início, nem sujeito, no sentido epistemológico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, pois, o de elaborar tais mediadores." (22) A criança irá construir, nesse período, as estruturas fundamentais do objeto, do espaço, da causalidade, do tempo etc. Tal construção, entretanto, está restrita à ação física da criança, centrada no próprio corpo: "com efeito, tanto no terreno do espaço como dos diversos feixes perceptivos em construção, o lactente tudo relaciona a seu corpo como se ele fosse o centro do mundo, mas um centro que a si mesmo ignora." (23) Piaget chama este estado de "egocentrismo radical". Se, a princípio, o objeto de conhecimento da criança estava restrito ao nível dos reflexos e dos primeiros hábitos, esse objeto, construído pela ação física da criança, já é um primeiro passo no desenvolvimento epistemológico. Com a construção da noção de objeto permanente, a partir da coordenação das ações do sujeito, inseparáveis das coordenações espaço-temporais e causais, o objeto adquire permanência espaço-temporal, diferenciando-se o sujeito do objeto. O próprio corpo é considerado como objeto entre os demais. E neste quadro (já no final do período), surge outro fato fundamental na evolução cognoscitiva: o surgimento daquilo que Piaget chama de "função semiótica ou simbólica". Na verdade, a "função semiótica" apresenta um desenvolvimento contínuo no decorrer do período sensorimotor, mas é no final do período que surge o momento mais importante da "função semiótica" que é a linguagem. Para

Piaget a “função simbólica ou semiótica compreende, além da linguagem, a imitação sob suas formas representativas (imitação diferenciada etc., aparecendo no término do período sensorimotor e assegurando, sem dúvida, a ligação entre o sensorimotor e o representativo), a mímica gestual, o jogo simbólico, a imagem mental etc., e, muito freqüentemente, esquece-se que o desenvolvimento da representação do pensamento (sem falar ainda das estruturas propriamente lógicas) está ligado a essa função semiótica em geral e não só à linguagem.” (24)

3.2 — Período pré-operacional

O pensamento sensorimotor, embora progrida no sentido da representação simbólica dos objetos, não é conceitual. Com a função semiótica (capacidade de fazer distinção entre significantes e significados, e de evocar graças a estes, os significados não percebidos na ocasião), o pensamento representacional do sujeito pré-operatório, principalmente na sua primeira fase (2 a 4 anos), interioriza as ações, comportando uma tomada de consciência parcial do sujeito da ação, o “eu”. A ação conceitualizada situa-se num contexto espaço-temporal bem mais amplo, dando ao sujeito maior mobilidade. Contudo, essa ação sobre os objetos é ainda muito precário, “psicomórfica”. Nessa fase o sujeito é anímico no sentido de atribuir aos objetos caracteres do sujeito animado: “os objetos são espécies de seres vivos, dotados de certos poderes parecidos com os da própria ação, tais como empurrar, puxar, atrair etc., tanto a distância como por contato, seja qual for a direção das forças ou com uma direção exclusiva que é a do agente independentemente dos pontos de impacto sobre os objetos passivos.” (25)

No período pré-operacional a intuição é desenvolvida. O objeto é assimilado na sua individualidade que se conserva, não sendo, contudo, ainda possível compreendê-lo como elemento relacionado ao todo. O ato da criança nas suas relações com o conjunto é ainda intuitivo. Piaget afirma que “a criança, possuindo a noção de conservação de um objeto individual, não tem ainda a do conjunto de objetos: a classe total, pois, não está construída por que não é sempre constante, e esta não-conservação prolonga assim, ao mesmo tempo, as reações iniciais ao objeto (...) e a ausência da totalidade geral.” (26) O pensamento é pré-lógico, é pois, irreversível, centrado sobre o sujeito: “procurando destacar a característica mais geral pela qual a lógica da criança no início difere da nossa (com uma defasagem entre suas manifestações na ação e depois na linguagem), vê-se que esta característica é, sem dúvida, a **irreversibilidade**, que é devida à ausência inicial da descentralização e que conduz às **não-conservações**. Com efeito as operações lógico-matemáticas são, como já vimos, ações interiorizadas, reversíveis (no sentido de que cada operação comporta uma

operação inversa, como a subtração em relação à adição) e coordenadas em estruturas de conjunto. A criança atua, primeiramente, por meio de ações simples, de sentido único, com uma centralização sobre os estados (sobretudo os estados finais) e sem esta descentralização, que é a única que permite atingir as 'transformações' como tais." (27)

3.3 — Período operacional-concreto

Segundo Piaget, o momento fundamental da evolução das estruturas cognoscitivas, realiza-se quando elas se tornam operacionais. Para Piaget, "o aspecto essencial da inteligência acha-se na operatividade que transforma determinado estado de realidade, e conduz a construções, tais como, classes, números e outras noções lógicas." (28) A inteligência operacional constitui o divisor de águas na construção epistemológica. Antes do 7/8 anos há uma inteligência pré-lógica (pré-operacional) e, após essa idade, torna-se a inteligência operacional, lógica. De 7 a 12/13 anos as operações são concretas no sentido em que revelam uma manipulação "hic et nunc" do real; por oposição às operações formais que se referem ao hipotético-dedutivo.

Piaget chama de operações "as ações interiorizadas (ou interiorizáveis), reversíveis (no sentido de poderem desenrolar-se nos dois sentidos e conseqüentemente de comportarem a possibilidade de uma ação inversa que anula o resultado da primeira) e se coordenando em estruturas, ditas operatórias, que apresentam leis de composição caracterizando a estrutura em sua totalidade, como sistema." (29)

As operações surgem no comportamento da criança quando, na relação com o objeto, este passa a ser compreendido como um todo que se conserva. Experimentalmente pode-se constatar que a conservação da massa, do peso e do volume, são conquistas da criança que ocorrem, respectivamente, por volta dos 8, 10 e 12 anos. A lógica operatória torna-se possível, no momento em que a criança considera o objeto como pertencente a um conjunto, e que mantém relações entre as partes. "Ora, as relações que as crianças estabelecem entre os elementos de um todo ou conjunto, por ela detectado, não são relações quaisquer, mas, ao contrário, como observou Piaget, obedecem a leis. Essas leis não são independentes entre si, mas formam sistemas que apresentam as mesmas formas, independentemente dos conteúdos a que se aplicam. A presença desses sistemas caracteriza o comportamento lógico-concreto ou operatório." (30)

As operações são explicadas por Piaget pelo uso de sistemas lógico-matemáticos: a ação do sujeito regula-se pelos mesmos princípios que regulam as estruturas matemáticas de conjunto, que proporcionam uma imagem metodologicamente útil, para diagnosticar como estão organi-

zadas as estruturas cognoscitivas. Com efeito, elas possuem propriedades formais das estruturas lógico-matemáticas, que servem como modelo às cognoscitivas, denominadas por Piaget de 'agrupamentos'. "O **agrupamento**, uma estrutura criada por Piaget e seus colaboradores (...), é basicamente uma hibridação nascida de duas estruturas que já conhecem bem os matemáticos e os lógicos: o **grupo** (...) e o **reticulado**,... Há nove agrupamentos diferentes que descrevem a estrutura cognoscitiva do período operacional concreto: um agrupamento preliminar e oito maiores. Estes agrupamentos são considerados como modelos da cognição em várias esferas do esforço intelectual. Primeiro descrevem a organização das operações lógicas propriamente ditas, vale dizer, as operações que se ocupam das classes e relações lógicas. Quatro dos agrupamentos maiores se relacionam com as operações de classe e os quatro restantes com as operações de relação."(31) O agrupamento é, assim, análogo ao grupo matemático e constitui espelho às estruturas mentais operacionais concretas, situadas entre a lógica do adulto (operacional-formal) e as estruturas pré-lógicas da primeira infância, caracterizadas pela intuição. "É preciso admitir — assevera o psicólogo —, então, que a passagem da intuição à lógica, ou às operações matemáticas se efetua no decorrer da segunda infância pela construção de agrupamentos e grupos. Em outras palavras, as noções e relações não se podem construir isoladamente, mas constituem organizações de conjuntos, nas quais todos os elementos são solidários e se equilibram entre si. Assim, esta estrutura própria à assimilação mental de ordem operatória assegura ao espírito um equilíbrio bem superior ao da assimilação intuitiva ou egocêntrica, já que a reversibilidade, anteriormente adquirida, traduz um equilíbrio permanente entre a assimilação das coisas pelo espírito e a acomodação do espírito às coisas." (32)

3.4 — Período formal

Esse período marca o ponto final das mudanças qualitativas estruturais do sujeito. As estruturas, atingindo maior estado de equilíbrio, mantêm com o objeto, relações epistemológicas formais. O pensamento trabalha com suposições, combinações, libertando-se assim do concreto. O objeto agora é transformado em uma possibilidade, em hipóteses logicamente possíveis. O pensamento formal reflete fora do presente imediato, sobre o possível, o hipotético, submetendo o real a uma análise combinatória; daí ser a lógica do adolescente proposicional. "As operações 'formais' assinalam, por outro lado, uma terceira etapa em que o conhecimento ultrapassa o próprio real para inserir-se no possível, e para relacionar diretamente o possível ao necessário, sem a mediação indispensável do concreto: ora, o possível cognitivo, tal como, por exemplo a seqüência infinita de números inteiros, a potência do contínuo ou, simplesmente, as dezesseis

operações resultantes das combinações de duas proposições **p** e **q** e de suas negações, é essencialmente extemporânea, em oposição ao virtual físico cujas realizações se deslocam no tempo. Com efeito, a primeira característica das operações formais é a de poder recair sobre hipóteses e não mais apenas sobre objetos: é esta novidade fundamental da qual todos os estudiosos do assunto notaram o aparecimento perto dos onze anos. Ela porém implica uma segunda, não menos essencial: como as hipóteses não são objetos, são proposições, e seu conteúdo consiste em operações intraproposicionais de classes, relações etc., do que se poderia oferecer a verificação direta; o mesmo se pode dizer das conseqüências tiradas delas pela via inferencial; por outro lado, a operação dedutiva que leva das hipóteses às suas conclusões não é mais do mesmo tipo, mas é interproposicional e consiste pois em uma operação elevada à segunda potência.”(33)

A expressão lógica desse período é o grupo INRC (identidade, negação, recíproca e correlação). Piaget considera a forma geral do grupo INRC como modelo da cognição do adolescente; modelo no mesmo sentido em que o “agrupamento” o é para a criança menor.

4 — Conhecimento experimental e conhecimento lógico-matemático.

Na teoria do conhecimento de Piaget, a lógica desempenha papel constante na determinação do sujeito do conhecimento. A relação entre lógica e inteligência tem em Piaget correspondência no sentido de que ou a ação é pré-lógica (pré-operacional), caracterizando-se, nesse caso, como uma lógica da ação, gênese para a lógica operacional, ou ela se constitui em ação lógica propriamente dita. O pensamento “caminha” para as estruturas do período formal, onde a inteligência encontra estado de equilíbrio mais avançado. Há um isomorfismo entre as estruturas lógico-matemáticas e as estruturas do pensamento mais evoluídas. Tal paralelismo explica-se pela aceitação da idéia piagetiana acerca da natureza operacional da inteligência. Seria possível, sem muito rigor, dividir o desenvolvimento da inteligência em pré-operacional (lógica das ações) e operacional. A lógica do adulto significa a interiorização da lógica infantil pré-operacional. Assim, as operações lógico-matemáticas derivam das próprias ações; pois, se estas se originam das coordenações em relação aos objetos, aquelas são produto de uma abstração procedente das coordenações das ações: “parece, com efeito, incontestável que as operações lógico-matemáticas são preparadas às apalpadelas e suas regulações do nível da representação pré-operatória.”(34)

As estruturas lógico-matemáticas têm suas origens nas coordenações gerais da ação. Isto significa que elas não resultam nem da experiência, nem da hereditariedade: “as estruturas lógico-matemáticas não podem

resultar da aprendizagem no sentido estrito porque, embora se apliquem continuamente aos dados exteriores, assimilam a aprendizagem sem serem modificados por esta, a não ser na qualidade de exercício consolidador e generalizador mas sem alterações de estrutura. De outro lado, estas estruturas não podem resultar de simples transmissão hereditária, porque se estivessem ligadas a genes, da mesma maneira que a forma do crânio, um lobo do cérebro ou um instinto particular, não seriam necessárias, nem gerais, nem dotadas de sua espantosa plasticidade construtiva.”(35) Com efeito, a solução piagetiana está em dizer que elas são construídas. “Somos portanto obrigados a conceber a construção das estruturas lógico-matemáticas em forma não de um desenvolvimento que integraria, de maneira imprevisível, elementos exteriores, mas de um desenrolar endógeno, que procede por etapas, de tal natureza que as combinações que caracterizam uma qualquer dentre elas sejam, de um lado, novas, enquanto combinações, e, de outro lado, contudo só se exercem sobre elementos já dados na etapa precedente.”(36)

Se as estruturas lógico-matemáticas são construídas através de um processo interno de auto-regulação, qual é o papel da sensação e da percepção na formação dos nossos conhecimentos? A resposta a essa pergunta implica afirmar que não há diferentes espécies de conhecimento, como por exemplo, um conhecimento perceptivo, outro intelectual e um terceiro afetivo. O que existe é a evolução de um só tipo de conhecimento, o lógico-matemático, e cuja origem não está nem na percepção nem na sensação. Nossos conhecimentos — afirma Piaget — “não provêm nem da sensação, nem da percepção somente, mas da ação inteira, cuja percepção constitui apenas função de sinalização.”(37) Um primeiro serviço que pode prestar a psicologia-genética contemporânea ao estudo das relações elementares entre o sujeito e o objeto do conhecimento, é o de libertar desta ilusão tão tenaz e funesta, isto é, de que quase todo saber provém das ‘sensações’.(38)

Se os nossos conhecimentos, (privilegiando-se o conhecimento lógico-matemático), não provêm nem da sensação nem da percepção, qual é a situação da experiência na formação do conhecimento? É preciso fazer uma distinção entre ação física e ação lógico matemática, entre conhecimento experimental e conhecimento lógico-matemático. Ao nível da criança a ação física (experiência física) significa atuação sobre os objetos permitindo descobrir algumas de suas propriedades. Essa ação permanece pré-lógica. A partir dos 7 anos é possível outro tipo de ação, a lógica-matemática, e que procedem das coordenações gerais das ações físicas, consistindo uma experiência sobre a ação e não mais sobre os objetos. “Não se conhece, realmente, um objeto senão agindo sobre ele ou transformando-o (assim como o organismo não reage ao meio senão assimilando-o, no sentido mais amplo do termo). E são duas maneiras de transformar

assim o objeto a conhecer. Uma consiste em modificar-lhe as posições, os movimentos ou as propriedades, para explorar-lhe a natureza: ação essa que chamaremos 'física'. A outra consiste em enriquecer o objeto de propriedade ou relações novas, que conservam as propriedades ou relações anteriores, mas completando-as por sistemas de classificações, de ordenações, de colocações em correspondência, de enumerações ou medidas, etc.: essas ações que chamaremos 'lógico-matemáticas'".(39) Portanto, a conclusão a que chega Piaget, é que são essas duas formas de ação e não apenas a percepção que constituem a fonte do conhecimento científico. Por outro lado, o conhecimento experimental e o conhecimento lógico-matemático são indissociáveis, e, por certo, o conhecimento lógico-matemático assumirá importância decisiva para a própria experiência física. A experiência física, ao contrário da experiência lógico-matemática, é tirada do objeto e não da ação: "a experiência física responde à concepção clássica da experiência: ela consiste em agir sobre os objetos. Por exemplo, a criança, ao erguer sólidos, perceberá por experiência física, a diversidade dos pesos, de sua relação com o volume em densidade igual, das variedades das densidades etc."(40) A experiência lógico-matemática, consiste, em compensação, "em agir sobre os objetos, mas com abstração dos conhecimentos, a partir da ação e não mais dos próprios objetos."(41)

Uma vez construídas as estruturas cognoscitivas, qual a relação entre conhecimento experimental e conhecimento lógico-matemático? São diferentes, mas estão indissociavelmente ligados, por razões propostas pelo próprio Piaget: "a primeira é que o conhecimento lógico-matemático, embora tirado em sua origem das coordenações gerais da ação, é sempre conhecimento de um objeto, porque a ação, normalmente, não se executa no vácuo, e sim sobre objetos... A segunda razão é de caráter essencial para a compreensão dos conhecimentos adquiridos e da experiência física. Vimos que as aprendizagens elementares não eram possíveis a não ser enxertando-se em condutas inatas, como o condicionamento sobre os reflexos etc. Ao nível do pensamento, onde os conhecimentos adquiridos se apóiam sobre uma experiência física melhor elaborada, a representação não se desdobra mais em um quadro hereditário, porque não há idéias inatas, mas exige, na qualidade de condição necessária e prévia um quadro lógico-matemático fora do qual não é possível em nenhum dos níveis observáveis: quadro de classificações, de relacionamentos ou correspondências, de medidas etc."(42) Fica claro, portanto, que a experiência física não se dá de modo "puro". E necessário sempre um quadro lógico-matemático como condição da experiência: "do ponto de vista da experiência física, em cada um de seus níveis, por mais primitivas que sejam, a necessidade desse quadro é extremamente significativa, porque mostra a impossibilidade da experiência 'pura' no sentido do contacto direto e imediato entre o sujeito e os objetos. Em outros termos, todo conhecimento do

objeto, de qualquer natureza que seja é sempre assimilação a esquemas e estes esquemas contêm uma organização lógica ou matemática, por mais elementar que seja. Mesmo no nível da percepção, o contacto cognoscitivo com o objeto percebido não consiste no puro registro ou na simples 'leitura' da experiência."(43)

Se as estruturas lógico-matemáticas são necessárias (são organizações que chegam à necessidade lógica, por assim dizer 'a posteriori', através de um processo de equilibração interna por auto-regulação. É uma necessidade endógena, sem ser programada hereditariamente), como é possível um acordo com o real ? Qual a concordância da matemática com a realidade ? A questão levantada por Piaget é concluída da seguinte maneira: "se este acordo não se efetua a partir do exterior, isto é, por ajuste progressivo do quadro matemático e do conteúdo experimental no curso da experiência, como troca entre os sujeitos e os objetos ou entre o organismo e o meio, é portanto, porque se realizou antes, não por harmonia preestabelecida, mas no interior do organismo e nos níveis anteriores ou inferiores à coordenação geral das ações que se exercem sobre o meio."(44) Na obra "Epistemologia Genética" adota a solução de uma 'harmonia estabelecida'. O acordo é gerado pela construção epistemológica, estabelecendo uma harmonia entre a matemática e o objeto físico: "é, portanto, pelo interior mesmo do organismo e não (ou apenas) pelo canal das experiências externas que se faz a junção entre as estruturas do sujeito e as da realidade material. Isto não significa, de modo algum, que o sujeito tenha consciência disso nem que ele compreenda a física quando age manualmente, quando come, respira, vê ou escuta; mas isto equivale a dizer que seus instrumentos operatórios nascem, graças à ação, no seio de um sistema material que determinou suas formas elementares... trata-se em realidade de uma harmonia 'estabelecida' e até muito progressivamente por um processo que tem início desde as raízes orgânicas e se prolonga indefinidamente."(45)

5 – Lógica e linguagem

É o pensamento que precede a linguagem, e não contrário. O problema da construção da lógica não fica, segundo Piaget, resolvido por considerações lingüísticas. O pensamento coloca-se como elemento mais abrangente que a própria linguagem, constituindo-se, desse modo, a fonte não só da lógica como também da linguagem. A linguagem é entendida como aspecto, talvez o mais importante da função semiótica, que por sua vez é compreendida pelo pensamento como um todo. Piaget admite que "existe uma função simbólica (ou semiótica) mais ampla que a linguagem, englobando, além do sistema de signos verbais, o símbolo no sentido

estrito... Com efeito, o próprio da função simbólica (semiótica) consiste numa diferenciação (signos e símbolos), que são os significantes, dos significados (objetos ou acontecimentos, uns e outros esquemáticos ou conceitualizados)... A formação da função simbólica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de modo que os primeiros permitam a evocação da representação dos segundos... Como a linguagem só é uma forma particular da função simbólica, e como o símbolo individual é, certamente mais simples que o signo coletivo, conclui-se que o pensamento precede a linguagem e que esta se limita a transformá-lo, profundamente, ajudando-o a atingir suas formas de equilíbrio através de uma esquematização mais desenvolvida e de uma abstração mais móvel.”(46) A linguagem constitui elemento essencial ao acabamento das operações lógico-matemáticas, mas não é condição “sine qua non” para a sua formação. Piaget afirma mesmo que as raízes das operações lógico-matemáticas devem ser procuradas no período sensorimotor, antes da linguagem. Existe uma espécie de “lógica” das coordenações das ações já no período pré-representacional: “as operações +, -, etc., são, então, coordenações entre ações, antes de poderem ser transpostas para uma forma verbal.”(47) Não é, portanto, a linguagem que causa a forma dessas operações. Assim nos três campos, na função simbólica, nas operações concretas da lógica e na lógica das proposições, a conclusão a que chega Piaget, é que a linguagem não é suficiente para explicar o pensamento lógico, embora se constitua em condição necessária para o seu acabamento. A fortiori, a transmissão verbal não é suficiente para constituir na criança as estruturas operatórias. Essa transmissão é importante com a condição de que a criança assimile os conteúdos da linguagem dentro de estruturas do pensamento, não transmitidas pela linguagem.

6 — O “a priori” piagetiano. A necessidade estrutural

Piaget sente-se muito próximo do espírito kantiano. O “a priori” na teoria do conhecimento de Piaget pode ser destacado em dois aspectos, o que implicará diferenças básicas com a perspectiva de Kant. Em primeiro lugar, o modo de funcionamento das estruturas é “a priori” no sentido que é dado independentemente da experiência; ou seja, ele é inato: “é mesmo possível que existam no homem não ‘idéias inatas’, no sentido de Descartes mas categorias a priori no sentido kantiano de condições prévias de toda a experiência.”(48) O “a priori” piagetiano se reduz ao modo de funcionamento das estruturas cognoscitivas (invariantes funcionais) não no sentido de idéias inatas ou de formas que se impõem à experiência, mas no sentido de “a priori” estrutural: “com efeito, se existe verdadeiramente um núcleo funcional da organização intelectual que pro-

mana da organização biológica no que ela tem de mais genérico, é evidente que essa invariante orientará o conjunto das sucessivas estruturas que a razão vai elaborar em seu contato com o real; desempenhará assim o papel que os filósofos atribuíram ao **a priori**, quer dizer, imporá às estruturas certas condições necessárias e irredutíveis de existência.”(49) Em segundo lugar o “a priori” piagetiano surge para explicar o caráter de necessidade das estruturas. Ao estudar o desenvolvimento das estruturas lógico-matemáticas na criança, observou que a necessidade se impõe ao sujeito, não de início, mas muito progressivamente, até o momento em que se torna um verdadeiro “a priori”: “o **a priori** não se apresenta sob a forma de estruturas necessárias senão no final da evolução das noções, nunca em seu início.”(50) Portanto, é só “a posteriori” que “chegamos a uma espécie de necessidade **a priori**, mas de um **a priori** que só se constitui no final e não no ponto de partida, a título de resultante e não a título de origem, e que, portanto, da idéia apriorista só retém a da necessidade, não a da pré-formação.”(51)

II – ASPECTOS CRÍTICOS DA TEORIA DO CONHECIMENTO DE JEAN PIAGET

1 – UMA EPISTEMOLOGIA CIENTÍFICA ?

A epistemologia genética de Piaget pretende ser científica na medida em que estuda, não as possibilidades e condições do conhecimento “enquanto conhecimento”, mas quando se torna uma investigação teórica e empírica do desenvolvimento do sujeito do conhecimento. Uma epistemologia que quer ser científica, deve tratar da gênese e do processo de transformação dessa gênese nas mais diversas espécies de conhecimentos, abordados sempre de maneira científica. “Fazer epistemologia de maneira objetiva e científica, não é preciso tomar o conhecimento com um C maiúsculo, como um estado sob suas formas superiores, mas achar os processos de formação, como se passa de um menor conhecimento a um conhecimento superior, sendo isto relativo ao nível e ao ponto de vista do indivíduo. O estudo destas transformações do conhecimento, o ajustamento progressivo do saber, é o que eu chamo de epistemologia genética.”(1)

A proposta de uma teoria do conhecimento científico só será possível, quando o conhecimento deixar de ser uma preocupação filosófica e ingressar definitivamente no terreno da ciência. Uma teoria do conhecimento filosófica apresenta todos os vícios de uma reflexão filosófica: ela será, antes de mais nada, uma “sabedoria”, do que uma teoria científica. A

filosofia é um discurso vazio, pessoal da reflexão. Vazio porque não produz um conhecimento que pode ser verificado e controlado pela comunidade dos cientistas, que exerceriam sobre ele controle e verificação; pessoal, porque a filosofia é uma tomada de posição em relação às coisas. Ora, como é possível uma teoria do conhecimento que não pode ser testada, precisamente porque é subjetiva? Ela será necessariamente contraditória, pois baseia-se na reflexão pessoal do filósofo. Piaget, sugere que um conhecimento deixa de ser filosófico, para tornar-se científico, quando se chega a conciliar os controles mútuos e as verificações sucessivas. Portanto, a diferença entre uma teoria do conhecimento filosófica e científica está no método: "convém lembrar que não existe nenhuma diferença de natureza entre os problemas cognitivos filosóficos e científicos, mas somente uma diferença na sua delimitação ou especialização e sobretudo nos métodos, quer sejam simplesmente reflexivos ou fundados sobre uma observação sistemática ou experimental para os fatos e sobre algoritmos rigorosos para a dedução."(2) O fato do conhecimento, se for tratado com rigor metodológico, permitirá "um acordo dos espíritos mediante a convergência", que para Piaget, é o que vai distinguir a especulação filosófica da análise científica. Claro fica, em Piaget, que a adesão pessoal impede o controle e a verificação do conhecimento filosófico: "a filosofia, ao visar a totalidade do real, comporta necessariamente dois caracteres, que constituem a sua originalidade própria: o primeiro é que ela não poderia dissociar questões umas das outras, uma vez que o seu esforço específico consiste em atingir o todo; o segundo é que, tratando-se de uma coordenação de conjunto das atividades humanas, cada posição filosófica determina valorações e uma adesão, o que exclui a possibilidade de acordo geral dos espíritos na medida em que os valores em questão permanecem irredutíveis."(3) A ciência, ao contrário, começa logo que "concordamos em delimitar um problema de maneira que subordine a sua solução a averiguações acessíveis a todos e verificáveis por todos, dissociando-se das questões de valorações ou convicções."(4) Efetivamente, na concepção de Piaget, a teoria do conhecimento será científica quando for tratada de modo objetivo; quando se livrar de implicações subjetivas, pessoais. Deixará a sua fase filosófica e começará uma fase científica, não mais intuitiva ou reflexiva mas objetiva e verificável.

Surge agora uma questão crítica: até que ponto é possível a objetividade (suscetível de controle e verificação) numa teoria sobre o conhecimento? Em que condições é possível uma "objetividade", e em que medida essas condições podem ser aplicadas no estudo do conhecimento? Esses os problemas básicos que importa analisar, para se concluir acerca do estatuto científico da teoria do conhecimento. Vejamos quais os requisitos da objetividade — propostos pelo próprio Piaget — e se eles podem ser aplicados ao estudo do conhecimento.

As chamadas ciências humanas atingirão, na perspectiva de Piaget, o estado ideal de ciências verdadeiramente 'nomotéticas', quando possibilitarem: a) o estabelecimento de estudo comparativo, isto é, quando forem descentradas de um único sujeito — o próprio homem que se constitui em critério e método — para subordinar o conhecimento a múltiplas referências. A objetividade se dá pela descentração do sujeito em relação ao objeto, pela criação de um sujeito epistêmico independente do objeto: "toda a história da física é a duma descentração que reduziu ao **mínimo** as deformações devidas ao sujeito egocêntrico para as subordinar no **máximo** às leis do sujeito epistêmico, significando que a objetividade se tornou possível e que o objeto passou a ser relativamente independente dos sujeitos."(5) A dificuldade da objetividade nas ciências do homem está, em o homem ser ao mesmo tempo sujeito e objeto: "sendo o objeto, por seu turno, um sujeito consciente, dotado de linguagem falada e de múltiplos simbolismos, a sua objetividade e condições prévias de descentração tornam-se, assim, mais difíceis e muitas vezes limitadas."(6) b) Influência dos modelos fornecidos pelas ciências da natureza; c) delimitação dos problemas e metodologia próprias, o que implicará uma convergência de propósitos e métodos; d) escolha de métodos próprios que possibilitem a verificação etc.

Dadas as condições de uma ciência 'nomotética', é possível uma teoria do conhecimento científica? Uma teoria do conhecimento objetiva, isto é, onde o sujeito não esteja centrado como objeto, que não seja ao mesmo tempo sujeito e objeto? Piaget pretende superar essa dificuldade ao dizer que o objeto da epistemologia científica não é o "conhecimento enquanto tal", mas a gênese desse conhecimento. A objetividade está em que há um sujeito epistêmico independente do seu objeto, sobre o qual se aplica a análise. Mas o objeto desse sujeito epistêmico não é o próprio sujeito? Não está aí o sujeito centrado no próprio objeto?

Ora, na medida em que o método piagetiano (método da livre conversação, denominado 'método clínico' por se assemelhar, devido ao trato individual-heurístico, ao psicanalítico), tem por função diagnosticar a constituição cognoscitiva da criança; na medida em que este método exige a participação do pesquisador (entrevistador), não no sentido de conduzir a conversação, mas de fazer com que as respostas se situem no contexto mental "puro" da criança; desaparece a possibilidade de dar ao objeto a distância metodológica necessária à objetividade. Além disso, a pergunta, do adulto à criança, embora a mais imparcial, é a pergunta ao próprio sujeito, tomado agora como outro, pois encontra-se numa fase diferente da sua evolução. Se a criança é outro indivíduo, não constitui um "objeto" desvinculado do sujeito, mas o próprio sujeito epistêmico exteriorizado na criança. Ora, a epistemologia genética tem por fim a análise do desenvolvimento das estruturas cognoscitivas do homem, onde a criança é

tomado como pretexto metodológico. Mas não se pode inferir daí um sujeito epistêmico descentrado de um objeto, no caso, a evolução das estruturas cognitivas da criança até a adolescência.

Efetivamente um dilema impõe-se: ou a análise do sujeito epistemológico confunde-se com o objeto porque é o estudo de um objeto que é o próprio sujeito, e nesse caso é impossível, segundo o critério piagetiano de descentração, fazer uma epistemologia científica; ou é a análise objetiva da evolução dos vários níveis desse objeto, e nada têm de comum, sujeito e objeto, pois estão descentrados, sendo possível "isolar" o objeto da epistemologia, adquirindo, assim, "status" de ciência. Essa segunda possibilidade afirma que as diferentes fases do sujeito são vistas, não apenas pela manifestação das características próprias a cada fase (sincronia), mas também, tendo em vista, o processo total (diacronia). É em função do processo total que se torna possível estabelecer níveis comparativos e diferenciados. Ora essa colocação, supõe, na verdade, a existência de um único sujeito, embora com fases distintas. Com efeito, será o sujeito epistemológico mais avançado (mais equilibrado) que constituirá o sujeito epistemológico da ciência, como também do próprio pesquisador, na análise dos outros sujeitos. Ele constitui-se, então, em padrão, modelo. Sujeito e objeto imbricam-se: o primeiro como medida, enquanto possui o termo da evolução do segundo que é analisado, mas na verdade, é o próprio sujeito exteriorizado como objeto na criança. Não há, aí, descentração: o sujeito é, ao mesmo tempo, objeto. O que se critica é a pretensão de dar à epistemologia genética o estatuto de ciência, baseando-se na descentração do sujeito (objetividade). Não se discute a possibilidade da evolução do conhecimento. O que se suspeita é o tratamento científico dado ao conhecimento, implicando com isso, todos os pressupostos metodológicos rigorosos. Destarte, não há o que estranhar uma abordagem "filosófica" do conhecimento, enquanto reflexão crítica.

Por outro lado, se a estrutura formal do pensamento caracteriza-se pela possibilidade de logicização, de axiomatização, isto implica a lógica estar ligada ao sujeito, conforme propõe o próprio Piaget: "simplesmente, e agora no terreno da lógica da ciência ou da teoria científica enquanto teoria, a lógica não pode dissociar-se inteiramente do sujeito lógico." (7) Se excluída a possibilidade de dissociar a lógica do próprio sujeito, uma vez ela constituir o prolongamento formalizado da ação, fica claro da inviabilidade daquilo que o psicólogo suíço denominou de descentração do sujeito, como condição para uma ciência, a ser utilizado no estudo das estruturas lógico-matemáticas.

2 – O RACIONALISMO FORMALISTA DE PIAGET

2.1 – Afetividade, consciência e memória

O tratamento dado às outras atividades humanas mostra como a teoria de Piaget está penetrada de um racionalismo formalista. A afetividade, a consciência e a memória são estudadas em função das estruturas cognitivas.

Se a preocupação é a construção do conhecimento, a afetividade é essencial como motivação, como energética da ação, mas não constitui explicação das estruturas. Além disso, a afetividade é algo que não pode ser metodologicamente controlado, pois funciona a nível individual; o que não pode constituir, por certo, interesse para a teoria da cognição que se preocupa com o geral e universalizável para todos os indivíduos. É bem verdade que para Piaget, afetividade e inteligência, são dois aspectos indissociáveis de uma só realidade, a ação. Entretanto, esta só se manifesta por um mecanismo que é dado pela inteligência.

O que interessa à Epistemologia Genética é o estudo da ação adaptativa, que no homem é inteligente, consciente e universal. A tomada de consciência é sempre ação, uma operação, e está longe de constituir um simples "insight" ou um esclarecimento. A "tomada de consciência é uma reconstituição conceptual do que tem feito a ação." (8) Ela é sempre ato compreensivo, é a interpretação e a explicação da ação. Analogamente, a memória não é simples evocação, reprodução do anteriormente construído; mas verdadeira reconstituição de um passado do qual uma parte esquecida, se procura completar e reconstituir.

O que importa para Piaget, na afetividade, na tomada de consciência e na memória, é reduzir a ação que se opera sempre dentro de quadros cognitivos pré-lógicos ou lógicos.

2.2 – Lógica espelho do pensamento

O racionalismo formalista piagetiano é constatado de modo evidente quando faz da lógica espelho do pensamento: "que a lógica seja o espelho do pensamento e não o inverso é o ponto de vista para o qual fomos conduzidos (...) ao estudarmos a formação das operações da criança e, isto, depois de termos sido persuadidos, desde o início, do acerto do postulado sobre a 'irreduzibilidade' em que se inspiram os 'psicólogos do pensamento'. Isto significa tornar a dizer que a lógica é uma axiomática da

razão, da qual a psicologia da inteligência é a ciência experimental correspondente.”(9) Tal posição é vista de modo claro na investigação da epistemologia infantil: o critério é o sujeito “epistemologicamente adulto”, vale dizer, logicamente constituído. “Para estudar a lógica da criança, na verdade partimos da idéia que parecia mais natural, conhecendo-se previamente apenas a lógica adulta, e não precisamente o juízo lógico e o raciocínio infantis, objeto de nosso estudo.”(10) Trata-se, antes, de uma retrospectiva epistemológica do que uma epistemologia genética, onde as operações lógico-formais, são tomadas como critério.

Ao identificar a estrutura formal com a estrutura do pensamento científico, a epistemologia de Piaget se reduz à possibilidade de construção do conhecimento científico, ou seja, como chega o conhecimento à formalização da ciência. Ora, essa formalização é possível porque a razão assim opera. A ciência está justificada pela justificação da própria razão; e esta, por sua vez, pela possibilidade de axiomatização. Esse é o resultado da epistemologia genética. As operações formais tornam-se conteúdo da reflexão científica. A explicação científica se reduz em atribuir ao real, ações ou operações análogas ao funcionamento epistemológico do sujeito formalizado; em pensar “que os objetos se comportam racionalmente e agem uns sobre os outros seguindo estruturas que são isomorfas em relação às nossas operações matemáticas.”(11)

2.3 – O objeto formalizado.

O racionalismo piagetiano acredita que o objeto existe, mas jamais é alcançado, porque ele “não é senão um limite matemático.”(12) Essa razão formalizada que se encontra “ausente” do mundo real, tem como garantia única do acordo entre as operações lógico-matemáticas e as coisas, a sua origem biológica: “há um acordo entre as matemáticas e a realidade através do organismo, e não pela experiência física conduzindo sobre os objetos.”(13)

Na medida em que Piaget propõe a relação estrutura formal e objeto, como o momento máximo de adaptação cognoscitiva, o objeto coloca-se como ‘limite matemático’, e exatamente nesse momento a objetividade encontra seu grau mais “puro”. É pela mediação das estruturas lógico-matemáticas que a objetividade é dada. Por outro lado, a construção do objeto caminha paralelamente a um movimento de interiorização da ação. Ora, como a interiorização da ação significa a sua operacionalidade lógica, conclui-se que, o momento “máximo” de objetividade corresponde a movimento “máximo” de operacionalidade (logicidade), que de resto, guarda ponto mais alto de descentração. O racionalismo piagetiano é evidente: é logicizando-se que a objetividade se torna possível. O sujeito

lógico-matemático é aquele onde a objetividade atingiu o mais alto grau no exato momento em que o objeto se constitui em limite. Com efeito, uma dificuldade parece subsistir. A adaptação biológica exige que o meio efetivo de um organismo esteja de tal modo relacionado, que não se pode falar em organismo e meio isoladamente, mas em meio-organismo, como unidade vital à própria vida, e que é expressão do equilíbrio. A adaptação cognoscitiva (que para Piaget chega a resultados muito mais completos e as estruturas mais estáveis), ao contrário, parece indicar uma indiferenciação progressiva entre meio e órgão, entre sujeito e objeto, já a partir do período sensorimotor — embora a criança ao nascer ateste aquela unidade — até atingir completa separação. Ora, se a adaptação biológica atesta a unidade meio-organismo, o curioso é que este paradigma biológico é recusado na adaptação cognoscitiva. Esta ficará mais adaptada quanto mais se apresentar o sujeito diferenciado do objeto. Isto significa que a adaptação cognoscitiva orienta-se de modo oposto, seguindo caminho diferente em relação à biológica? A inteligência no seu mais alto grau de adaptação encontra-se numa relação “abstrata” com o objeto que se formalizou.

2.4 — A formalização das estruturas

O racionalismo formalista de Piaget aparece não só como resultado da evolução do conhecimento, mas também presente em todo processo evolutivo: “as noções de forma e de conteúdo são essencialmente relativas e que uma forma ou uma estrutura formal não poderia adquirir autonomia completa. No domínio da evolução isso é evidente: as estruturas sensorimotoras são formas em relação aos movimentos simples que elas coordenam, mas conteúdos em relação às ações subjetivas e conceptualizadas do nível seguinte; as operações ‘concretas’ são formas em relação a estas últimas ações, mas conteúdos em relação às operações já formais do nível de 11 a 15 anos; estas não passam de conteúdos em relação às operações que sobre elas recaem nos níveis ulteriores.”(14) Mas é impossível conceber uma totalidade formal maior que aquela do período formal, justamente devido à dificuldade de formalização. Um conteúdo só encontra sua formalização na etapa seguinte, o que impede uma estrutura de todas as estruturas: “não existe uma ‘estrutura de todas as estruturas’ no sentido de conjunto de todos os conjuntos, etc., não só por causa das antinomias conhecidas, mas também, e de maneira mais profunda, por causa dos limites da formalização.”(15) Além da estrutura formal não há evolução das estruturas, porque ela impõe o limite da possibilidade de formalização, porque ela não se transforma em conteúdo de forma superior. Ela mesma atinge o limite superior porque ela mesma é o seu conteúdo.

Essa grandeza e limitação da estrutura formal impede ao formalismo piagetiano, admitir a hipótese de uma totalidade das atividades humanas em ligação íntima com a história; em ver na própria atividade humana uma "práxis" totalizante.

2.5 — A axiomatização em Piaget

O racionalismo formalista de Piaget pode, ainda, ser constatado de modo inequívoco pela axiomatização que executa da lógica tanto operacional concreta ("agrupamentos"), como da formal (grupo INRC). "A lógica formal ou a lógica constitui, simplesmente a axiomática dos estados de equilíbrio do pensamento, e a ciência real, correspondente a essa axiomática, é a própria psicologia do pensamento."(16)

A axiomatização constitui também uma existência metodológica: "frente a realidades complexas e resistente à análise exaustiva, permite ela construir modelos simplificados do real, fornecendo, assim, ao estudo desse último, instrumentos de dissecação insubstituíveis. De modo geral, uma axiomática constitui, como o demonstrou F. Gonseth, um 'esquema' da realidade e pelo próprio fato de que toda a abstração conduz a uma esquematização, o método axiomático prolonga, no total, o da própria inteligência."(17)

Se axiomatizar significa "estabelecer princípios que constituem uma base coerente e suficiente de dedução para todas as proposições de uma teoria", (18) a axiomatização do pensamento operatório concreto (7 a 12 anos) representa antes uma "compulsão" à axiomatização do pensamento operatório concreto, por iniciativa do formalismo de Piaget, do que uma real conquista. Alguns críticos, como G. G. Granger, não aceitam a noção de agrupamento proposta por Piaget, susceptível de axiomatização, pois apresentam características incompatíveis com as estruturas de Grupo. Desse modo, afirma Granger, não se pode axiomatizar essas formas operatórias, denominadas por Piaget de "agrupamentos": "não podemos, sem grave inconveniente, falar de axiomatização a propósito de figuras pré-científicas ou protocientíficas do pensamento, como faz Piaget nos seus trabalhos sobre a inteligência."(19) "A intuição de estruturas protológicas desenvolvidas por Piaget é rica de sentido, mas com a condição, julgamos, de ver nela, não sistemas axiomatizáveis, mas as premissas de um desenvolvimento do pensamento que conduz precisamente às estruturas axiomatizadas verdadeiras formas de equilíbrio do pensamento racional, quer dizer, às matemáticas, entendidas no sentido mais lato."(20)

2.6 – O “egocentrismo” formal do racionalismo piagetiano

Piaget pode ser acusado de um “egocentrismo” formal, na medida em que toma o pensamento formal como critério, espelho para a construção epistemológica. Assim o tratamento, a avaliação dos diversos sujeitos epistemológicos “pré-formais”, é feita a partir do universo formal. A axiomatização das estruturas anteriores ao pensamento formal é possível tendo em vista as leis do pensamento formal. Em função de um recurso, usa a axiomática formal “adaptada” ao período operatório concreto. Da mesma forma, a linguagem infantil é vista como parte do discurso formal (senão não seria possível o método clínico, da livre conversão), mas é tomada distintamente, enquanto revela uma lógica não formal.

Piaget pode ser traído por aquilo que acusa no pensamento infantil: o egocentrismo, quando analisa esse mesmo pensamento do ponto de vista do formalismo, criando, assim, uma espécie de egocentrismo lógico-formal. Por outras palavras: a superestimação da lógica não levou Piaget a sugerir na criança, a existência de um sujeito epistemológico organizado, além de suas reais possibilidades concretas? Essa é a suspeita que levanta John H. Flavell: “cremos que a inclinação de Piaget para as matemáticas e para a lógica, para a sistematização e para a simetria e ordem, levou-o a ver nas ações intelectuais da criança mais coerência e estrutura do que realmente têm.”(20)

2.7 – Razão formal:

Todo formalismo acaba num empobrecimento da própria razão. A razão ao se limitar a simples regras formais da lógica, acaba ela mesma se autolimitando, fetichizando-se. Esse intelecto, essa razão formal, segundo M. Horkheimer, realiza-se independentemente de um conteúdo. “A força que basicamente torna possíveis as ações racionais é a faculdade de classificação, inferência e dedução, não importando qual o conteúdo específico dessas ações: ou seja, o funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento. Este tipo de razão pode ser chamado de razão subjetiva.”(21)

O objeto subordina-se às “categorias” da razão, limitado dentro de uma configuração lógica. Tudo que escapa às estruturas lógico-matemáticas, escapa também a qualquer apreensão cognoscitiva. A própria razão sente-se irracional naquilo em que ela é julgada inconveniente. Ela mesma é dominada quando se limita a uma atividade especializada, quando aprecia o racional dentro dos limites do lógico-formal. Outras atividades humanas escapam do alcance da razão, e se tornam uma espécie de “terra-de-ninguém”. “A plausibilidade dos ideais, os critérios que norteiam nossas

ações e crenças, os princípios orientadores da ética e da política, todas as nossas decisões supremas, tudo isso deve depender de fatores outros que não a razão.”(22)

A formalização da razão corre o risco da perda da razão. Acaba expurgando o próprio sujeito, tornando a subjetividade algo estranho. “Um homem inteligente não é aquele que pode simplesmente raciocinar com correção, mas aquele cuja mente está aberta à percepção de conteúdos objetivos, que está apto a receber o impacto de suas estruturas essenciais e transformá-las em linguagem humana; isso se aplica também à natureza do pensamento como tal e de seu conteúdo objetivo. A neutralização da razão, que a despoja de qualquer relação com o conteúdo objetivo e de seu poder de julgar este último, e que a reduz ao papel de uma agência executiva mais preocupada com o como do que com o porquê, transforma-a cada vez mais num simples macanismo enfadonho de registrar os fatos. A razão subjetiva perde toda espontaneidade, produtividade e poder para descobrir e afirmar novas espécies de conteúdo — perde a própria subjetividade.”(23) A formalização universaliza-se, transcendendo o indivíduo, assumindo caráter neutro. A razão encontra a sua impessoalidade na descoberta de uma razão pura formal, como algo idêntico a todos os sujeitos. O conteúdo sendo excluído, resta a forma, a estrutura lógica “pura”. Ora, na medida em que a identidade formal da razão exclui seu “portador”, o indivíduo concreto, alienando-se numa razão “científica”, positiva e neutra, a subjetividade é então eliminada, e a racionalidade transforma-se numa irracionalidade; a realidade em algo estranho a ser domesticado. Essa razão impõe ao objeto as condições de assimilação, que são sempre lógico-formais.

Esse “imperialismo” lógico pode significar, no âmbito do conhecimento, uma “insegurança epistemológica”. O pensamento absolutamente logicizado é pensamento reificado, não dialético. Essa “insegurança” torna-se socialmente manifesta pela necessidade que tem, a razão formal, de objetivação num sistema social. Ora, a tecnocracia representa esse ideal. A tecnocracia, enquanto sistema supra-individual, funciona como mecanismo de identificação e objetivação da razão. Aí ela não se encontra só, vazia, mas encontra um próprio sujeito impessoal, que de ídolo, passa a ser senhor.

3 — PRESSUPOSTOS DO SUJEITO EPISTEMOLÓGICO.

Toda epistemologia se funda sobre uma ontologia. No “estruturalismo a sua ‘ontologia’ não é mais do que uma projeção no objeto das configurações formais na análise — unilateral e fetichizada — do intelecto subjetivo.” (24) Serão “objetivas” aquelas configurações às quais se

possa aplicar as leis do intelecto formal. O objeto acabará tendo “consistência” ontológica conforme a projeção que sobre ele fizer as estruturas do sujeito. O “estruturalismo é uma nova variante agnóstico-formalista que consiste na substituição do idealismo subjetivo pelo idealismo objetivo.”(25) Com efeito, o objeto existe, mas as suas determinações são extraídas do sujeito, no sentido que a virtualidade do real é limitada pela atividade assimiladora do sujeito; que, ao se estruturar lógico-matematicamente, as determinações ontológicas do objeto não serão outras senão as do sujeito lógico. Contudo, o próprio sujeito epistemológico possui pressupostos. Supõe-se um organismo estruturado, organizado. Há desde início, um acordo entre sujeito e objeto, entre organismo e o meio. Esse acordo resultará no estabelecimento de uma harmonia entre a mente e a realidade.

A idéia de ordem (organização) é pressuposto para a vida em geral: “todas as manifestações da vida, quaisquer que sejam e em todas as escalas revelam a existência de organização”.(26) Da mesma forma o desenvolvimento cognoscitivo tem esses pressupostos: “as estruturas de ordem aparecem, assim, no início (e isto desde o ADN) como inerentes a toda organização biológica e ao seu funcionamento. Na outra extremidade, as estruturas de ordem são produto de pensamento, mas de um pensamento igualmente ordenado em seu funcionamento.”(27) O sujeito é, desde o início, uma organização estruturada (uma totalidade que se transforma autoregulando-se), que determinará o seu modo de manifestação. A organização estrutural é condição para que a experiência ocorra. Mesmo que a organização estrutural seja construída, toda gênese de uma estrutura é processo de transformação de estruturas. Assim, há sempre uma organização, sendo ela condição prévia para a transformação, e assim por diante. A evolução do sujeito cognoscente se faz por um continuísmo pacífico. Não há conflitos, crises, negações, contradições; não há, enfim, um processo verdadeiramente dialético. Há apenas o desequilíbrio, que, na verdade, é apenas o outro termo na equação do equilíbrio.

A dialética entre sujeito e objeto em Piaget parece esquemática e, pobre demais, para revelar a real dinâmica entre o conhecimento e as coisas.

BIBLIOGRAFIA:

- BRINGUIER, Jean-Claude. Conversando com Jean Piaget (Conversations libres avec Jean Piaget), trad., Maria J. Guedes, São Paulo, Difel, 1 978.
- CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi. Piaget: modelo e estrutura, Rio de Janeiro, José Olympio, 1 972.

- COUTINHO, Carlos Nélon. O Estruturalismo e a Miséria da Razão, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1 972.
- FLAVELL, John H. La Psicología Evolutiva de Jean Piaget (The Developmental Psychology of Jean Piaget), versão castelhana de Marie Thérèse Cevasco, Buenos Aires, Paidós, 1 971.
- FURTH, Hans G. Piaget e o Conhecimento: fundamentos teóricos (Piaget and Knowledge — theoretical foundations), trad., Valerie Rumjanek, Rio de Janeiro, Forense, 1 974.
- GRANGER, Gilles-Gaston. Pensamento Formal e Ciências do Homem — Vol. I e II — (Pensée Formelle et Sciences de L'Homme), trad., Miguel Serras Pereira, Lisboa, Presença, 1 976.
- HORKHEIMER, Max. Eclipse da Razão (Eclipse of Reason), trad. Sebastião Uchoa Leite, Rio de Janeiro, Labor do Brasil, 1 976.
- MERANI, Alberto L. Psicologia e Pedagogia (as idéias pedagógicas de Henri Wallon) (Psicologia y Pedagogia — Las ideas pedagógicas de Henri Wallon), trad., L. de Almeida Campos, Lisboa, Editorial Notícias, 1 977.
- PIAGET, Jean. Biologia e Conhecimento (Biologie et Connaissance), trad., Francisco M. Guimarães, Petrópolis, Vozes, 1 973.
- PIAGET, A Epistemologia Genética (L'Épistémologie Génétique), trad., Nathanael C. Caixeiro, Petrópolis, Vozes, 1 972.
- PIAGET, O Estruturalismo (Le structuralisme), trad., Moacir Renato de Amorim, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1 970.
- PIAGET, e INHELDER, Barbel, Gênese das Estruturas Lógicas Elementares (La genèse des structures logiques élémentaires), trad., Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1 975.
- PIAGET, O Nascimento da Inteligência na Criança (La Naissance de L'Intelligence chez l'Enfant), trad., Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1 970.
- PIAGET, Jean. Problemas de Psicologia Genética, trad., Célia E.A. di Piero, Rio de Janeiro, Forense, 1 973.

- PIAGET, *Psicologia e Epistemologia* — Por uma teoria do conhecimento (*Psychologie et Épistémologie — Pour une théorie de la connaissance*), trad., Agnes Cretella, São Paulo, Forense, 1 973.
- PIAGET, *Psicologia da Inteligência* (*Psychologie de l'Intelligence*), trad., Egléa de Alencar, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 2ª ed., 1 972.
- PIAGET, *O Raciocínio na criança* (*Le Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant*), trad., Valerie Rumjanek Chaves, Rio de Janeiro, Record.
- PIAGET, *Sabedoria e Ilusões da Filosofia* (*Sagesse et illusions de la philosophie*), trad., Zilda Abujamra Daeir, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1 969.
- PIAGET, *Seis Estudos de Psicologia* (*Six Études de Psychologie*) trad., Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio L. Silva, Rio de Janeiro, Forense, 1 971.
- PIAGET, *A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências* (*La Situation des Sciences de l'Homme dans de Système des Sciences*), trad., Isabel Cardigos dos Reis, Lisboa, Livraria Bertrand, 1 976.

NOTAS:

- (1) PIAGET, Jean, *Psicologia e Epistemologia* (Por uma teoria do conhecimento), trad. Agnes Cretella, São Paulo, Forense, 1 973, p. 14.
- (2) PIAGET, J., *op. cit.*, p. 33.
- (3) PIAGET, J., *A epistemologia Genética*, trad., Nathanael C. Caixeiro, Petrópolis, Vozes, 1 972, p. 8.
- (4) PIAGET, J., *Psicologia e Epistemologia*, p. 103 — 104.
- (5) PIAGET, Jean, *O Nascimento da Inteligência na Criança*, t. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro, Zahar, 1 970, p. 15.
- (6) PIAGET, Jean, *Biologia e Conhecimento*, trad., Francisco M. Guimarães, Petrópolis, Vozes, 1 973, p. 38.
- (7) PIAGET, J. *Biologia e Conhecimento*, p. 78.
- (8) PIAGET, Jean, *Seis Estudos de Psicologia*, trad., Maria D'Amorim e Paulo Silva, São Paulo, Forense, 1 971, p. 107.
- (9) PIAGET, Jean, *Biologia e Conhecimento*, p. 247.
- (10) PIAGET, J., *Biologia e Conhecimento*, p. 175.
- (11) PIAGET, J., *O Estruturalismo*, trad., Moacir Renato de Amorim, São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1 970, p. 8.

- (12) *Ibidem*, p. 103.
- (13) PIAGET, J., **Seis Estudos de Psicologia**, p. 134.
- (14) *Ibidem*, p. 94.
- (15) *Ibidem*, p. 94.
- (16) *Ibidem*, p. 94.
- (17) PIAGET, J., **Biologia e Conhecimento**, p. 13.
- (18) PIAGET, J., **O Nascimento da Inteligência da Criança**, p. 18.
- (19) PIAGET, J., **O Nascimento da Inteligência na Criança**, p. 347/8.
- (20) PIAGET, J., **Biologia e Conhecimento**, p. 80/1.
- (21) *Ibidem*, p. 147/8.
- (22) PIAGET, J., **Epistemologia Genética**, p. 14.
- (23) *Ibidem*, p. 15.
- (24) PIAGET, J., **O Estruturalismo**, p. 76.
- (25) PIAGET, J., **Epistemologia Genética**, p. 27.
- (26) PIAGET, Jean, **Psicologia da Inteligência**, trad. Egléa de Alencar, Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 2^a ed., 1 972, p. 170.
- (27) PIAGET, J., **Seis estudos de Psicologia**, p. 75.
- (28) FURTH, Hans G., **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**, trad. Valerie Rumjanek, Rio de Janeiro, Forense, 1 974, p. 28.
- (29) PIAGET, Jean, **Problemas de Psicologia Genética**, trad. Célia E. A. di Piero, Rio de Janeiro, Forense, 1 973, p. 72.
- (30) CHIAROTTINO, Zélia Ramozzi, **Piaget: modelo e estrutura**, Rio, José Olympio, 1 972, p. 23/4.
- (31) PIAGET, J.,
- (32) PIAGET, J., **Seis Estudos de Psicologia**, p. 56.
- (33) PIAGET, J., **Epistemologia Genética**, p. 48.
- (34) PIAGET, J., **Epistemologia Genética**, p. 67.
- (35) PIAGET, J., **Biologia e Conhecimento**, p. 364.
- (36) *Ibidem*, p. 360.
- (37) PIAGET, J., **Psicologia e Epistemologia**, p. 73.
- (38) *Ibidem*, p. 111.
- (39) *Ibidem*, p. 73.
- (40) *Ibidem*, p. 76.
- (41) *Ibidem*, p. 77.

- (42) PIAGET, J., **Biologia e Conhecimento**, p. 376/7.
- (43) **Ibidem**, p. 377/8.
- (44) **Ibidem**, p. 388.
- (45) PIAGET, J., **Epistemologia Genética**, p. 68.
- (46) PIAGET, J., **Seis Estudos de Psicologia**, p. 85/86.
- (47) **Ibidem**, p. 88.
- (48) PIAGET, J., **Biologia e Conhecimento**, p. 67.
- (49) PIAGET, J., **O Nascimento da Inteligência na Criança**, p. 14.
- (50) **Ibidem**, p. 15.
- (51) PIAGET, J., **Seis estudos de Psicologia**, p. 146.
- (1) BRINGUIER, Jean-Claude, **Conversando com Jean Piaget**, t. Maria J. Guedes, São Paulo, Difel, 1 978, p. 15.
- (2) PIAGET, Jean, **Sabedoria e Ilusões da Filosofia**, trad. Zilda Abujamra Daeir, Difusão Européia do Livro, São Paulo, 1 969. p. 49.
- (3) PIAGET, Jean, **A Situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências**, trad., Isabel C. Reis, Lisboa, Livraria Bertrand 1 976, p. 45.
- (4) **Ibidem**, p. 45/6.
- (5) **Ibidem**, p. 52.
- (6) **Ibidem**, p. 55.
- (7) **Ibidem**, p. 112.
- (8) BRINGUIER, Jean-Caude, **Conversando com Jean Piaget**, p. 126.
- (9) PIAGET, J., **Psicologia da Inteligência**, p. 52.
- (10) PIAGET, Jean, **O raciocínio na criança**, trad., Valerie R. Chaves, Rio de Janeiro, Record, p. 8.
- (11) BRINGUIER, J., **Conversando com Piaget**, p. 86.
- (12) **Ibidem**, p. 90.
- (13) **Ibidem**, p. 91.
- (14) PIAGET, J., **Epistemologia Genética**, p. 75.
- (15) PIAGET, J., **O estruturalismo**, p. 58.
- (16) PIAGET, J., **Psicologia da Inteligência**, p. 23.
- (17) PIAGET, J., **Psicologia da Inteligência**, p. 52.
- (18) GRANGER, Gilles-Gaston, **Pensamento Formal e Ciências do Homem (Vol. II)**, trad., M. S. Pereira, Lisboa, Presença, 1 976, p. 95.
- (19) **Ibidem**, (vol. I), p. 50.
- (20) **Ibidem**, (vol. I), p. 59.

- (20) FLAVELL, John h., **La Psicología Evolutiva de Jean Piaget**, trad. do inglês para o castelhano de Marie Thérèse Cevasco, Buenos Aires, Paidós, 1 971, p. 460.
- (21) HORKHEIMER, Max, **Eclipse da Razão**, trad. Sebastião Uchoa Leite, Rio de Janeiro, Ed. Labor do Brasil, 1 976, p. 11.
- (22) *Ibidem*, p. 16.
- (23) *Ibidem*, p. 65.
- (24) COUTINHO, Carlos Nelson, **O estruturalismo e a miséria da razão**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1 972, p. 66.
- (25) *Ibidem*, p. 51.
- (26) PIAGET, J., **Biologia e Conhecimento**, p. 173.
- (27) *Ibidem*, p. 193.

ECLIPSE DO HUMANO E A FORÇA DA PALAVRA:

Martin Buber e a questão antropológica

Newton Aquiles von Zuben

Doutor em Filosofia e Professor de Antropologia Filosófica na Faculdade de Educação da UNICAMP

“No princípio era o Verbo” (S. João).

“No princípio era a ação” (Goethe).

“No princípio é a relação” (Buber).

Este estudo procura mostrar a preocupação de Martin Buber quanto ao grande enigma que vem desafiando a curiosidade questionadora do homem no transcurso de sua história: a questão de sua existência. A interrogação sobre o ser do homem, sobre sua natureza, sobre o seu sentido pode ser considerada como o princípio iluminador das diferentes interrogações de Buber. A sua mensagem antropológica, revelada como verdadeiro projeto de esperança no humano, representa um marco essencial na atual preocupação pela sorte do homem das Ciências Humanas e da Filosofia. Esta mensagem (a ser “ouvida” ao invés de ser meramente lida) é atual porque atuante. Ela é atuante porque provoca; o seu vigor gera novas reflexões. É ainda significativa porque está profundamente comprometida com a sua experiência vivida, com sua “Erlebniss”. O pensamento e reflexões de Buber assinaram um pacto com a situação concreta de sua própria história. Para Buber, a experiência vivida de presença ativa ao mundo, aos outros, à cultura, à história iluminou e gerou suas reflexões. Sua existência foi a manifestação concreta de suas reflexões — foi a revelação de um compromisso com a história que ele fez sua.

Para o mundo contemporâneo, habitado e regido pelos pregadores da “morte do homem” e pelos arautos do advendo da “supermáquina”, a mensagem de Buber soa como um indifarável e incômodo desafio. Para aqueles preocupados pela sorte do homem, essa mensagem faz brotar um raio de esperança, gerador de um indifarável tormento e secreta alegria. A interrogação de Buber sobre o sentido do Homem faz crescer, no pensamento atual, uma recordação nostálgica do humano, do “simplesmente” humano. Sua voz ecoa numa época em que paulatinamente e inexo-

ravelmente se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: sua humanidade.

Somos levados a rever as perspectivas da existência. Acreditamos que a partir de Buber não houve mais preocupação em saber se a vida vale ou não a pena de ser vivida; o importante é saber o que fazer com a resposta, se afirmativa. A nostalgia do humano provoca uma conversão à questão, e não uma simples volta a um saudosismo romântico. A afirmação do humano não é simples tarefa intelectual, mas um projeto de vida — é uma exigência de fato. Este projeto do “questionar” envolve o risco supremo da própria situação humana da reflexão.

Não se preocupando com teorias ou sistemas e caracterizando-se curiosamente como homem “a-típico”, Buber não elabora simplesmente discursos e elocubrações sobre palavras que visem a rótulos e modelos. A sua palavra deixa de ser simples “logos” contemplativos dos gregos para tornar-se a “davar” criativa dos hebreus. A força desta palavra reside no fato de ela mediar o verbo e a ação. Se para São João “no princípio era o Verbo” e para Goethe “no princípio era a ação”, para Buber “no princípio é a relação”. Para esta época de indeterminação, de velamento, de eclipse do humano, a palavra questionadora e criativa mostra sua força. Para Buber a “chochmá” (sabedoria) hebraica se distingue claramente da “sophia” dos gregos. Esta última denota um conhecimento da ordem da contemplação e chochmá se volta para a união entre o conhecimento, a vida e a ação.

Situando a preocupação de Buber no seio da preocupação da filosofia contemporânea (polarizada em torno da questão do sentido originário da existência humana), reconhecemos não só a urgência e a necessidade de re-petir a questão; não só assumindo-a até as últimas consequências de sua exigência, mas também verificando a importância da obra buberiana que é, sem dúvida, uma das mais fecundas contribuições à Antropologia Filosófica.

Pretendo, neste trabalho, apresentar, num primeiro momento, algumas reflexões em torno do sentido da questão sobre a existência. Não tenciono tratar exaustivamente o tema, mas apenas encaminhar linhas de reflexão para abordagens posteriores. Em seguida, tentarei, esclarecer aquilo que chamo de intenção antropológica de Buber ou o fato primitivo do pensamento de Buber — a sua “idéia-força”. Tal intenção, o autor estabelece desde o início de sua obra **O Problema do Homem**. Aí ele quer tornar conhecido o sentido do “princípio dialógico”, apresentado desde **EU e TU**, como o fundamento ontológico da existência humana concebida como ser-de-relação.

Veremos de que forma Buber caracteriza o “autoconhecimento” como sendo ato vital. Em seguida, como Buber apresentou a sua

tentativa de aproximação da questão enigmática. Como ouvintes de sua mensagem, não deixaremos de perguntar até que ponto ela é realmente o des-velamento do homem, a superação do eclipse. Às vezes, a força da palavra reside exatamente no reconhecimento de limitações. Cabe muito bem aqui, aquilo que foi dito por Aldous Huxley: "As palavras são ao mesmo tempo indispensáveis e fatais. Tratadas como hipóteses de trabalho, as proposições sobre o mundo são instrumentos por meio dos quais somos capacitados progressivamente a entender o mundo. Tratadas como verdades absolutas, como dogmas que devem ser engolidos, como ídolos que devem ser adorados, as proposições sobre o mundo torcem nossa visão da realidade e nos conduzem a todo tipo de conduta imprópria". (*Os Demônios da Loucura*, pág. 308.)

Do mesmo modo, a inocuidade da palavra está na pretensão de tudo definir, tudo englobar em seu seio, apresentando-se como verdade absoluta e acabada. Para Buber, a palavra não é instrumento para contemplar "visando" à realidade, mas sim a própria criação no seio do mundo. A palavra gera a relação.

A relação é, ao mesmo tempo, o **sentido** de ação do homem no mundo e o "da-zwischen" — o lugar (da) ontológico-existencial onde transcorre a história dos homens. A mola mestra na interpretação da existência do homem é a "relação", pois esta indica que o significado desta existência não está nem nele nem no mundo ou no outro mas, "entre" os dois. Este "lugar", além do homem e aquém do mundo, além do "EU" e aquém do TU ou do ISSO, encontra o seu eco na idéia de **intencionalidade** tal como é desenvolvida pela fenomenologia e, sobretudo, relembra a força expressiva do não-ser ou do vazio criativo, expresso no **Tao Te King** de Lao Tse.

1 — A AMBIGÜIDADE DA QUESTÃO

A interrogação sobre o sentido da existência humana nos coloca numa situação muito particular que se aproxima da situação apresentada pelo chamado "círculo hermenêutico", provindo da Hermenêutica. Poder-se-ia chamá-lo, neste caso, de o "círculo da questão". Em realidade, neste círculo, o sujeito e o objeto se identificam. O homem coloca a questão do sentido de sua existência e, ao mesmo tempo, é ele próprio o conteúdo desta interrogação. Este "objeto" da interrogação — o homem — só pode ser abordado e concebido através do instrumental teórico e conceitual elaborado pelo "sujeito" — o próprio homem. E mais, esta

elaboração conceitual está de algum modo determinada pela própria situação do sujeito questionador e é exatamente esta situação existencial que se transforma no "objeto" a ser estudado.

Por esta razão, a "questão" do sentido da existência humana se apresenta como ambígua e enigmática, exigindo, de nossa parte, uma postura peculiar. A história do pensamento humano apresenta inúmeras tomadas de posição frente a esta "questão". De certo modo, a questão expressa-se de uma só maneira — quem é o homem? . As respostas são cada vez mais únicas. Na verdade, não deixa de ser desconcertante o fato de tal questão ter recebido, no decurso dos tempos, tantas respostas que, até o momento, não satisfizeram plenamente as expectativas do homem.

Ainda hoje esta questão atormenta o homem, de forma semelhante à sentença da Esfinge: "Responde ou morrerás!" É próprio do ser do homem questionar. Faz parte de sua estrutura fundamental questionar sobre o sentido de sua existência. E é justamente em épocas em que o homem está mais atormentado (quase sucumbindo sob o efeito de forças incontroláveis que tentam subjugar seus projetos) que, com mais veemência, este impulso questionador o atinge. Aparentemente o homem ainda não morreu — isto significa que ele ainda se esforça por encarar a questão e tentar responder. A sentença da Esfinge ainda o angustia: sem dúvida, passamos por uma época que está abalando o homem, provocando nele o esforço em enfrentar o desafio.

Ao tentar compreender a natureza desta "questão" surgem várias interrogações. Existe uma **constante** que sustenta todas as posições históricas diante dela? Esta **constante** se relaciona com o seu conteúdo ou com a postura do próprio questionador? Trata-se de um processo de elucidação ou de dedução dos vários atributos de uma essência única, dada de modo definitivo? Seriam as respostas "puras elucidações conceituais"? De que modo uma "resposta" é instruída pelas "respostas" anteriores? A passagem de uma "resposta" de certa época histórica — dada em certa circunstância cultural — à outra posterior acontece por acaso? Cada nova posição abre novas possibilidades, mas será que não devemos reconhecer a existência de um encadeamento se processando graças a uma força — *dunamis* — diretiva, que caracteriza a própria questão como questão? Para esclarecer estes pontos, podemos tentar entender a estrutura da questão.

A questão pode ser considerada como forma de antecipação que aguarda o seu preenchimento. Sendo forma, ela não teria ainda conteúdo. Porém, enquanto é antecipadora, pois trata-se de uma orientação em direção a um conteúdo que deveria colocar um termo à expectativa que ela constitui, a questão não possui uma forma pura, no sentido da lógica formal, mas uma forma indicadora, reclamando, de algum modo, o

conteúdo apropriado; neste sentido, ela tem em si mesma, enquanto questão, um conteúdo. (Cf. Ladrrière, **Vie Sociale et Destinée**, pág. 130).

O conteúdo esperado (a resposta) não representa simplesmente a explicitação de um conteúdo da antecipação. Este representa, antes de mais nada, a demarcação do espaço onde poderá surgir a resposta. A própria questão estabelece o âmbito onde se inscreverá a "resposta". É, neste sentido, que a questão encerra uma pré-compreensão da realidade por ela abordada.

Isto nos lembra o questionamento socrático. Com efeito, se tentarmos aprender, o sentido de uma questão, pressupomos que não o aprendemos ainda; se procuramos pelo seu sentido, isto quer dizer que ele não é ainda conhecido, mas pode ser apreendido. Por outro lado, de algum modo, o conhecemos, já que sabemos o que procuramos. Sócrates (Platão, **Menon 380**) qualificou esta ambigüidade de "proposição batalhadora" segundo a qual é tão impossível ao homem procurar o que já sabe como procurar o que não sabe. Explicando: o que ele já conhece não precisa procurar, pois já sabe; aquilo que ele não sabe, não pode procurar, uma vez que desconhece o que deve procurar. Conhecemos qual foi a solução apresentada por Sócrates: a reminiscência. Todo conhecimento é uma lembrança. Não haveria certo paralelismo com a idéia de recuperação da Fenomenologia Contemporânea ? Recuperação do irrefletido pela reflexão, das experiências naturais pela filosofia; em suma, da antropopraxis pela antropologia ? Mas como podemos procurar a verdade da "questão da existência ? já que é tão impossível possuí-la como não a possuir ?

A questão encerra em seu seio uma compreensão prévia, uma pré-compreensão que orienta, dirige, encaminha a resposta. Esta pré-compreensão comporta alguns elementos que são essenciais ao entendimento da questão como sendo princípio de orientação e não como princípio objetivo de dedução.

Em primeiro lugar, a existência do homem não pode ser considerada como um dado; ela não se reduz a puras manifestações objetivas ou à sua realidade biológica ou a comportamentos observáveis. O homem é um projeto inacabado — tese já muito conhecida; a sua existência é um contínuo "fazendo-se"; ela está, de certo modo, suspensa. É por esta razão que o homem se representa a si próprio como enigma a ser desvendado. O enigma, longe de ser uma barreira, é um estímulo, uma provocação. O homem, então, é interpelado a descobrir, sem cessar, sua fisionomia: a pôr-se constantemente à prova. É exatamente esta procura que define a tarefa primordial da reflexão como recuperação do sentido. Os sentidos estão encobertos; é importante revelá-los. A reflexão procura dizer o sentido não dito da existência; ela objetiva o desvelamento (alheiteia — verdade) do fenômeno humano. Entendemos, então, que as "respostas" à

questão, ou mesmo as posições tomadas diante da questão, não são meras deduções a partir de uma essência dada "a priori". Se algo permanece nas questões, as "respostas" não são uma estéril retomada ou reprodução do mesmo.

Em segundo lugar, por ser inacabado, o ser do homem comporta uma exigência de realização. Trata-se de uma exigência formal, uma vez que não há indicação de como poderá ser concretamente satisfeita (Cf. Ladrière, op. cit. pág. 130.)

Finalmente, tal exigência não é puramente uma procura contingente; ao contrário, ela reveste a forma da universalidade.

Estes elementos, que caracterizam a pré-compreensão, esclarecem a própria estrutura da questão. Há uma expectativa, isto significa que o homem é uma realidade a ser constantemente descoberta. Como carência de ser, há busca de mais ser. A descoberta de efetiva pela palavra eficaz, ao nível do discurso e ao nível do próprio engajamento com o mundo. Assim, o homem descobrirá sua fisionomia nos atos realizados através deste contato, desta interação com o mundo.

Os antigos caracterizam o espanto como a força que impele o homem a procurar o sentido das coisas. Aristóteles assim descreve a relação entre o espanto e a filosofia: "Pois é o espantar-se que fez com que os homens filosofassem tanto no seu início como ainda hoje. Inicialmente, esse espanto referia-se ao objeto inexplicável mais próximo; depois, à medida que se progredia, foram abordados problemas mais difíceis... (**Metafísica** Livro I — 982b 10.)

O desconhecido provoca em nós um estranhamento e o aparecimento de perguntas. Com efeito, ninguém jamais questionará o inequívoco ou o que corresponde a significados cotidianos. O que está em primeiro plano ou o que é evidente e claro elimina qualquer pergunta. Porém, alguma coisa que não seja clara e evidente deve, a fim de tornar-se objeto de pergunta, dizer-nos respeito de algum modo e, assim, "apresentar-se"; caso contrário, não nos despertaria interesse. O que não nos interessa, o que não nos atrai a atenção, não pode tornar-se objeto de pergunta.

As perguntas surgem quando **precisamos** esclarecer algo, por ser-nos intolerável a incerteza. Ainda em sua **Metafísica**, Aristóteles dizia: "Para aquele que deseja progredir, é muito útil a discussão apropriada das dúvidas, pois o resultado posterior é a solução das dúvidas anteriormente propostas; essa solução, no entanto, é impossível se não se conhecer o encadeamento. Por isso, devem ser examinadas, antes, todas as dificuldades (...), aquele que se propõe examinar sem discussão antecipada das dificuldades é como o andarilho que não sabe para onde ir nem por quê (...). Pois o alvo só é claro para aquele que iluminou antecipadamente as dúvidas, para o outro, não.

A questão sobre o sentido da existência não deixa o homem indiferente. Ele necessariamente toma partido, uma vez que é seu próprio ser que está em jogo. Até mesmo o escamoteamento da questão é uma tomada de posição que traduziria o receio em descobrir sua própria verdade.

Além do mais, a questão que tem como ponto central o sentido da existência apresenta uma exigência de radicalidade. "Ser radical", disse Marx, "é tomar as coisas pela raiz. Ora para o homem, a raiz é o próprio homem". As interrogações singulares ou parciais dependem da questão radical: Quem sou eu? Estas interrogações implicam uma constante **re-petição** da questão primordial, na medida em que a re-petição é o desvelamento constante de todas as possibilidades que a questão encerra. Sem dúvida, estas possibilidades transformam a questão, conservando porém, o seu conteúdo originário. "Conservar um problema", afirma Heidegger, "significa liberar e salvaguardar a força interior que está na raiz de sua essência e que a torna possível como problema" (**Kant e o problema da Metafísica**).

Em suma, a questão sobre existência é ambígua, exigente, radical, envolvendo um caráter de antecipação. Além disso, ela deve ser instruída pelo que se chama pré-compreensão de modo que o próprio questionar não se revele como especulação estéril, mas esteja vinculado (porque radical) à própria existência concreta do homem. Mais que uma tarefa intelectual, o homem se defronta com a questão de sua existência como ato vital (*Lebensakt*).

Esta idéia retoma o que disse acima sobre o caráter inacabado do ser humano. O contínuo questionamento, característico do sujeito humano a ponto de definir sua própria essência, implica o apelo a uma resposta traduzida na plena afirmação de si mesmo.

Existe o questionamento porque o homem ainda é carente. O sentido da questão é justamente o de se suprimir como questão pondo um término à expectativa que ela gera. Segundo Ladrière (*Vie Sociale et destinée*, p. 133), podemos dizer em outras palavras, que o homem é fundamentalmente desejo, isto é, uma carência e exigência de sua ultrapassagem. É por isso que o ser humano é um ser ético. E o **Lebensakt**, quer justamente exprimir a realização desta dimensão ética. Como exigência de realização a vida ética é uma forma, uma vez que é de sua essência a antecipação ativa de uma realização vindoura. A exigência se torna efetiva na medida em que a sua realização se traduz numa ação concreta. "É através dos gestos, palavras, atos de trabalho de luta, de expressão, de comunicação, de instauração que o homem edifica seu destino ético" (*Ladrière, Vie sociale...* pág. 134.)

2 — O CAMINHO DA QUESTÃO

Para Martin Buber, mais significativa e mais importante do que uma **reflexão sistemática** é a **meditação** sobre a experiência concreta existencial. O pensamento está inteiramente alicerçado sobre a experiência; a reflexão parte da experiência, devendo reencontrar-se com ela. O pensamento não pode estar alienado daquilo que o circunda. Buber é homem de ação. Sua ação humana, social, política é permeada pela sua reflexão filosófica. Seu apego ao plano especulativo, à idéia, não traduz uma fuga do emaranhado turbilhão dos fatos, mas uma profunda confiança na idéia como orientação para a ação — um instrumento para a compreensão da experiência concreta e de sua subsequente transformação significadora. Aliás, Buber considera esta orientação, esta projeção à ação, à práxis, como princípio constitutivo da idéia, do pensamento.

É possível destacar na obra de Buber alguns pontos principais, alguns temas mais importantes que outros, que têm a função de princípios, no sentido de fundamento, de orientação esclarecedora e de intuição primordial. Esses temas poderiam dividir-se em: **Judaísmo**; o **Hassidismo** e a **ontologia da redação** e, baseada nesta, uma antropologia filosófica. Relacionado a esta Antropologia filosófica e sobretudo haurida em sua própria experiência existencial, coloca-se todo o seu pensamento político e social manifesto em vários escritos. Pode-se fazer uma abordagem de ordem cronológica, mas as três dimensões relacionam-se como que dialeticamente, podendo-se estruturar de modo a se implicarem mutuamente. A preocupação de repensar a mística judaica conduziu Buber a reflexões sobre uma ontologia da relação. Seus estudos sobre a mística judaica, sua história e sua tradição, de um lado, e sobre a Bíblia de outro, levaram Buber a uma compreensão bastante clara do sentido da relação, pois a história do povo judeu é a história de um diálogo entre Deus e o Homem. Entretanto, o tema de relação constitui o centro e o fundamento de toda a reflexão buberiana. As meditações que aparecem sobretudo em **“Eu e Tu”** situam-se, mesmo dentro da perspectiva cronológica das obras de Buber, no centro de suas atividades.

Para Buber, a relação, como princípio dialógico, é o feito primitivo, pronto dinâmico que dá organicidade à compreensão do mundo e do ser, e em última análise da existência humana.

A obra **“Das Problem des Menschen”**, resultado de cursos ministrados na Universidade de Jerusalém, tem o objetivo de explicitar e esclarecer o sentido deste **“princípio”**. É a esta obra que o presente estudo se refere mais explicitamente. Entretanto, o limite deste estudo não me

permite analisar criticamente de modo exaustivo todas as concepções desde Aristóteles até Heidegger e Scheler, passando por Agostinho, Pascal, Hegel, Marx, Feuerbach e Nietzsche entre outros. Preocupei-me mais particularmente em ver como Buber encaminha o "questionamento" sobre o sentido da existência humana e qual é o sentido de sua proposta.

Logo no início da obra "**O Problema do Homem**", Buber anota claramente que: a "nova tarefa (que) se coloca ao pensamento humano", a saber, a instauração de uma nova dimensão no homem e no mundo (a dimensão dialógica que produzirá um novo universo) não poderia ser executada a menos que se interrogasse, antes de mais nada, sobre o ser sem o qual este desabrochamento seria impossível: o homem.

A tarefa que Buber atribui ao estudo do homem é a de abordá-lo em sua totalidade, isto é, segundo o seu ser e sua significação. Embora o homem se reconheça como o objeto mais digno de sua reflexão, bem cedo ele se retira, resignado e abalado pela complexidade da problemática. Esta resignação o leva a tomar dois caminhos igualmente condenáveis: (1) considerar tudo "entre os céus e a terra", esquecendo-se de si próprio, homem; (2) seccionar o homem em compartimentos, aos quais se consagra separadamente numa análise menos problemática e problematizante, menos exigente e menos engajadora.

Pode-se, então, entender o que está em jogo na análise a que Buber submete as diferentes tentativas de explicação do ser humano encontradas nos autores supracitados. Todas elas, de um modo ou de outro são reducionistas. Para ele, a problematicidade, a exigência da questão e o engajamento (no sentido de vínculo entre a reflexão e a experiência concreta, entre a idéia e a ação) são as características do verdadeiro estudo do homem, isto é, em sua totalidade, em seu ser e sua significação. Todas as concepções analisadas por Buber pecam, de algum modo, por desconhecerem as principais características de abordagem, ou seja, a problematicidade, a exigência da questão e o engajamento.

Para Buber foi Kant que formulou, com mais precisão, como deve apresentar-se a Antropologia. Na verdade em sua "Lógica" Kant formulou as três questões: O que posso **saber** ? O que devo fazer ? O que tenho o direito de esperar ? Nestas três questões está envolvida uma quarta: O que é o homem ? À primeira responde a metafísica; à segunda, a moral; à terceira, a religião; e, finalmente, a antropologia vai fornecer uma resposta à quarta. É esta a tarefa que a antropologia se atribui a si mesma, mas isso não encontramos, pelo menos em sua integralidade, tratado na obra de Kant. Há neste, sem dúvida, algumas considerações antropológicas sobre o conhecimento do homem, sobre o egoísmo, sobre a imaginação, mas estranha o fato de que nenhuma de suas reflexões correspondem às exigências de uma autêntica antropologia filosófica, isto é, não correspon-

de à questão: "Que é o homem" ? em seu sentido integral. Mais ainda, os problemas fundamentais implicados nesta questão, tais como — "a posição singular do homem no cosmos, a compreensão do outro, sua existência como ser que sabe que deve morrer, sua condição em face do destino, suas relações com o mundo das coisas, sua atitude em todos os confrontos com o mistério não são explicadas" (*Das Problem des Menschen* pág. 13). Vemos de novo, nesta afirmação, a preocupação constante de Buber com o vínculo estreito entre a reflexão e a experiência concreta, a vida.

Buber afirma em seguida que Heidegger se interessou por esta estranha contradição, buscando a explicação no caráter indeterminado da natureza humana, concentrando a problemática na finitude do homem. Para ele a própria questão tornou-se problemática. Que posso eu saber ? Implica uma limitação, pois isso significa que existem outras coisas que não posso saber. O mesmo acontece com outras questões. Quanto à quarta — O que é o homem ? — trata da finitude no próprio homem. E, como base da metafísica, ele coloca não a antropologia, mas a ontologia fundamental.

Mas, isto é o que diz Heidegger e não mais Kant. A ênfase é colocada bem mais sobre o "saber" inserido na questão — Que posso eu saber ? — do que propriamente sobre o "posso". E o essencial não é que eu possua exclusivamente tal saber e que não possua outro. O mesmo se dirá a respeito das duas outras questões. O sentido propriamente dito da quarta questão é reconduzido às três outras: O que é afinal este ser que pode conhecer, que deve "fazer" e que pode "esperar" ? "Mas isso significa também que, a finitude provinda do fato de que não se possa conhecer mais que isso, está inseparavelmente ligada à participação com o infinito, participação dada pelo fato de que há uma possibilidade de saber" (*idem* pág. 14). Na medida em que se reconhece a finitude do homem, deve-se reconhecer, ao mesmo tempo, a sua participação com o infinito. Ambas, finitude e infinitude, não são duas qualidades justapostas mas perfazem a dualidade do processo que permite reconhecer o sentido profundo da natureza humana. "O finito dá feição humano ao homem, e o infinito também o faz; ele, o homem, participa de ambos". (pág. 15).

Buber insiste sobretudo na necessidade de que a antropologia se constitua independentemente das outras disciplinas filosóficas, pois nestas e autêntica totalidade do ser do homem não é atingida. Tal totalidade não pode ser compreendida senão quando são levados em consideração todos os aspectos da existência humana. "Uma antropologia filosófica legítima deve saber que há não só um gênero humano, mas também povos, não só uma alma humana, mas também tipos e caracteres; não só uma vida humana mas também idades. Não é senão fazendo uma idéia sistemática dessas diferenças e de todas as outras, tomando consciência do dinamismo que reina dentro de cada particularidade e "entre" elas, e pela prova

sempre nova da unidade na multiplicidade, que a antropologia filosófica poderá ver o homem em sua integralidade" (*Das Problem des Menschen* pág. 17 – 18).

A Antropologia Filosófica tem como tarefa essencial apreender o homem em sua totalidade. O método não deve distanciar-se do concreto e das características essenciais da vida do homem sob o perigo de, se assim não proceder, não alcançar o homem em sua singularidade e em sua dimensão global. Buber avançou um passo ao dizer que a resposta à questão: "O que é o homem ? " não poderia jamais proceder de uma consideração da pessoa humana em si; é necessário, ao contrário, encarar a pessoa humana na sua integralidade de suas relações com o ser.

A integralidade almejada será atingida então por um duplo caminho: pela distinção e pela comparação. A interrogação levada a efeito pela Antropologia Filosófica deve situar o homem na natureza; "compará-lo com outras coisas, com outros seres vivos, com as outras criaturas dotadas de consciência a fim de lhe conferir, com segurança, uma posição determinada (*Das Problem des Menschen*, pág. 18). Pela distinção, atinge-se o homem em sua concretude e pela comparação esta concretude recebe seu sentido pelo sentido do mundo que a envolve. A totalidade visada é realmente o ser do homem inteiro, o "homem real, aquele que sabe, qualquer que seja o povo, o tipo, a idade aos quais ele pertence, o que nenhum ser no mundo pode saber, exceto ele mesmo: que ele segue o caminho estreito que o conduz do nascimento à morte; que experimenta o que nenhum outro ser fora ele experimenta: a luta com o destino, a revolta e a reconciliação; e que mesmo às vezes, associado pela escolha a um outro ser humano, aprende ser seu próprio sangue o que se passa secretamente no outro" (*idem* pág. 18).

Sem dúvida que as disciplinas filosóficas nos ajudam a compreender as questões de Kant. A lógica e a teoria do conhecimento nos ensinam sobre a possibilidade de saber; a cosmologia e a filosofia da história nos dizem o que há para se saber; a ética e a estética nos mostram o que há para se fazer. Quanto à resposta à terceira questão, encontramos indicações na filosofia da religião, que nos permite detectar o sentido profundo daquilo que nos é dado como objeto de esperança. A Antropologia Filosófica se aventura a considerar o homem como tal, em sua totalidade; é por isso que ela se diferencia fundamentalmente das outras ciências. Essa totalidade do ser humano engloba o fato de que o homem é o ser a ser compreendido, mas, ao mesmo tempo, denota o próprio ser que compreende, que conhece, que perscruta o sentido de sua existência. A perspectiva é bem diferente das outras ciências particulares. Se a integralidade ou a totalidade do homem que é interrogador, estiver em jogo, convém partir deste núcleo interrogador e reflexivo, e ir ao encontro das manifestações múltiplas da experiência humana, e não perfazer o caminho inverso, o caminho do

explorador que, abstraindo-se de si mesmo, se apóia sobre os dados empíricos para reintegrar o núcleo reflexivo.

3 – CARACTERÍSTICAS DA QUESTÃO E O AUTOCONHECIMENTO

O conhecimento filosófico do homem é, essencialmente, exame de si mesmo. E para que o homem possa examinar a si mesmo é necessário que aquele que faz antropologia (o filósofo) faça uma auto-análise enquanto pessoa. E aquilo que constitui a viga mestra e o núcleo do conhecimento filosófico é o caráter de individuação que está na base da diversidade infinita das pessoas. É ao redor daquilo que o filósofo descobre, quando se examina, que deverá organizar e cristalizar tudo aquilo que encontra quando analisa o homem da história e o homem contemporâneo, os dois sexos, os indianos ou os chineses, os vagabundos e os potentados, os fracos de espírito e os gênios para assim tornar-se autenticamente uma Antropologia Filosófica (Cfr. Das Problem des Menschen, pág. 19 – 20.)

Uma ressalva que se deve apresentar diante destas reflexões de Buber, nesta obra, é o fato de não ter explicitado mais claramente as questões relativas ao método. Ademais o conceito de pessoa não fica claro quando aplicado, como já dissemos, ao exame que o filósofo elabora ao tentar compreender o sentido de seu ser como existente. O conceito é desenvolvido em **EU** e **TU**, designando o homem quando este pronuncia a palavra princípio "eu-tu" na relação inter-humana em oposição a "ser egótico" que é aquele que pronuncia a palavra-princípio "eu-isso". Só o ser na sua totalidade pode proferir a palavra "EU-TU". Do ponto de vista da relação que se estabelece entre o homem e o mundo, a distinção é feita em termos de um relacionamento cognoscitivo para o EU-ISSO, e relação dialógica, para EU-TU. O primeiro é da ordem do conhecimento objetal enquanto o segundo é uma relação ontológica, existencial. Parece-nos estar em jogo aqui o conceito de totalidade, o homem, como pessoa, é, para Buber, o homem na totalidade de seu ser. Porém, ainda do ponto de vista do método específico da Antropologia Filosófica, não nos parece muito claro o que realmente Buber quis insinuar. A sua preocupação foi também estabelecer uma distinção nítida entre as duas abordagens do humano: a perspectiva filosófica e a perspectiva científica.

Quanto ao conceito de "individuação", é nítida a influência de Dilthey sobre Buber. Com efeito, para Dilthey, no âmbito do problema da compreensão, a questão dominante era: "Como a compreensão do outro é possível?" e, sobretudo, como tal conhecimento que um ser situado na história tem de outro ser também situado nela pode ter um estatuto mais rigoroso do que simples intuição fugaz. Dilthey lança mão da noção "encaadamento" (Zusammenhang) ou "estruturas de conjunto". Para ele, cada

expressão da vida tende a se estabilizar em uma configuração estável. E a possibilidade de compreensão do outro é determinado por este poder da vida psíquica em construir um conjunto estruturado no qual se organizam todos os sentimentos dos homens, sua capacidade de avaliação, suas regras de vontade. Estes conjuntos organizados repousam numa atividade fundamental da vida que Dilthey chamou de "estrutura teleológica". Tal estrutura permite a classificação dos tipos de atitudes históricas, e a conceitualização do contingente, do individual. Em suma, Dilthey é claro ao insistir que o conhecimento se estabelece através da diferença com o outro; ou, então, é pela dissimilaridade entre dois conjuntos estruturados diferentemente que se pode apreender a intenção de uma vida. (Cfr. Dilthey- "**Idées pour une psychologie descriptive et analytique**". "**Contribution à l'étude de l'individualité**." traduzidos e publicados na obra "**Le monde de l'esprit**" dois volumes).

Buber estabelece a diferença essencial, entre os dois discursos sobre o homem. Ele contrapõe o filósofo e o psicólogo. Este também desenvolve uma análise sobre si mesmo. Porém, esta análise nos revela um "noema" abordado por uma "noesis". Os dois são, certamente correlativos, mas caracterizados por uma cisão, uma separação entre dois polos, o pólo subjetivo (o sujeito de conhecimento, da análise) e o pólo objetivo (o objeto a ser considerado analisado). Segundo Buber, a análise científica é mais um processo objetivado, isolado do contexto existencial do observador. (Tal afirmação pode ser contestada atualmente.) Para Buber, há uma distância, diria quase radical, entre o ser do cientista que deve ser observado e a unicidade (totalidade) da pessoa encarnada. Para responder ao seu estatuto de observador, ele deveria submeter-se à objetividade, a "certa" imparcialidade diante do objeto — o que indicaria mais uma ruptura entre suas duas dimensões: a do objeto a ser conhecido e a do sujeito cognoscente. Observar é patentear os traços apresentados pelo objeto, assinalar e perscrutar esses traços; é olhar o objeto sob diferentes ângulos. Parece essencial que o observador esteja isolado desses traços; o objeto não é percebido corretamente senão através dessa conduta, e a soma das características observadas no objeto não tem qualquer interferência sobre o observador. É aí que se estabelece a distinção entre a observação do psicólogo e o ato de reflexão empreendido pelo filósofo. O auto-exame que este último vai desenvolver tornar-se-á uma maneira de compreensão de "conhecimento" que denominará "conhecimento interno". "Tomar intimamente conhecimento de algo, "diz Buber", ou de um ser, significa, de modo bem amplo, conhecê-lo na sua totalidade, sem entretanto, recorrer ao mesmo tempo a abstrações que os abreviem naquilo que têm de mais concreto". (Buber — **Elementos do Inter-humano** pág. 284 em "**Das dialogische Prinzip**. ed. 1 973).

Buber retoma a noção Diltheyana de "innewerden". Dilthey distingue "experiência externa" e "experiência interna". Para Dilthey, as experiências internas permitem a "apreensão" de nosso próprio conjunto psicológico (Cfr. **Le Monde de L'Esprit** pág. 251) e mais adiante afirma: "Assim chega-se a compreender a individualidade no seio das circunstâncias que a acompanham e a distinguem das outras individualidades". (idem págs. 251 – 252 (Contribution à l'étude de l'individualité). Cabe aqui também uma referência importante, embora breve, a um ensaio onde Buber distingue dois tipos de "conhecimento". Trata-se de **Philosophische und religiöse Weltanschauung** (1928).

"A palavra "conhecer" é empregada em dois sentidos:

1 – Na linguagem comum "conhecer" significa considerar "algo como objeto". Tal conhecimento se fundamenta no relacionamento entre sujeito e objeto (cosmovisão filosófica). 2 – Outro sentido é atribuído à palavra "conhecer" na frase bíblica: "Adão conheceu sua mulher 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. Este conhecimento dá origem à cosmovisão religiosa (em Nachlese pág. 128).

Aqui Buber distingue o conhecimento do tipo Sujeito-Objeto caracterizando o que se passa entre os dois polos como "Verhältnis" (relacionamento) enquanto o "conhecimento de **essência para essência**" é a relação (ontológica, existencial) – Beziehung – entre o EU e TU. O relacionamento cognoscitivo é "considerar uma coisa como um objeto". O encontro de duas "essências" é aquela **relação de ser** que, segundo Buber, antecede o relacionamento cognoscitivo ou relação de conhecimento.

Na relação de "innewerden" não se pode tratar de um objeto que está diante de um sujeito, simples peça entre outras peças, observáveis, em suma, algo inteiramente limitado. O "innewerden", em jogo na reflexão filosófica, é um conhecimento com características diferentes. O filósofo não é observador indiferente de um processo ou de um mecanismo que busca o princípio de sua compreensão em um elemento exterior a si. E nele, **como pessoa**, diz Buber, está este princípio. E pessoa é o ser em sua relação com o ser, com o mundo e com o outro, o TU. A totalidade só é compreensível quando não existe nada além de um ser que **existe**. Este "conhecimento" como **innewerden** não será possível enquanto eu não me libertar da ordem da observação, enquanto não me tornar presença para mim mesmo. Nosso olhar sobre nós mesmos tem que renunciar ao estatuto de olhar analítico para se tornar olhar-visão. Não há que temer as trevas, pois a luz se presentificou e, pela presença de todo nosso ser, tornou-se revelação de claridade. A dualidade sujeito-objeto desaparece.

Deve-se estar atento, no entanto, a fim de não interpretar erroneamente o pensamento de Buber, sobre sua insistência a respeito da **totalidade**. A subjetividade do filósofo ao refletir sobre si mesmo, ao elaborar o exame antropológico, como diz Buber, deve estar presente. E o que afirmamos acima, “devo tornar-me presente a mim mesmo”, não significa uma mera introspecção idealista. O filósofo deve **engajar o seu “si-mesmo”** concreto. A concretude, é, por assim dizer, dupla. Na reflexão está engajado o “concreto” da existência e ainda a tarefa, o sentido da reflexão é dirigida ao engajamento concreto, pois ela é essencialmente voltada para a ação, ela é orientação, pro-jeção para a ação. Assim se vê como o discurso filosófico sobre o sentido da existência envolve uma preocupação essencialmente ética. “Aquele que estuda sem a intenção de agir” nos diz o Talmud, “melhor seria que nunca fosse criado”. Para ilustrar o sentido do conhecimento, Buber utiliza não a imagem do espetáculo em que se **contempla** de fora, um objeto, mas a imagem da iniciação em que o iniciado participa diretamente na “dança” e penetra na realidade que busca conhecer.

Como o propósito da Antropologia Filosófica é o de perscrutar o ser do homem em sua dimensão total, essa tomada de conhecimento de si mesmo evidencia-se como indispensável. Ela deve equilibrar-se à tarefa e “realizar este ato de entrada nessa dimensão única, como um ato vital, sem precauções filosóficas predeterminadas”.

O autoconhecimento é comparado, por Buber, a um ato vital, deixando entender que tal exame de si tem como finalidade atingir uma dimensão única que é a totalidade. Este ato vital denota o caráter de exigência interna do próprio questionamento. Ele é um ato vital na medida em que está em jogo a própria existência do homem questionador. Nesta tarefa são abandonados modelos teóricos, teorias e preconceitos de ordem filosófica ou outra qualquer. Tal afirmação pode indicar que este questionar, o autoconhecimento, inaugura o próprio filosofar.

Em vez de desembocar num conhecimento objetivo e seguro o homem atinge a sabedoria (chochmá). Como dissemos, o verdadeiro conhecimento não se traduz em mera contemplação, de fora, de um objeto. “Nesse campo não se chegará ao conhecimento, permanecendo na praia a contemplar as espumas das ondas” (Das Problem... págs. 20 — 21). A sabedoria que encerra este “auto-exame” é uma verdadeira iniciação, “é preciso assumir riscos, é necessário jogar-se na água, é preciso nadar, alerta e com todas as forças”. Estamos longe da sólida segurança das teorias e modelos científicos que explicam a natureza do homem. Vê-se aqui a santa insegurança a “estreita aresta” que se percorre ao desenvolver este “conhecimento” de si mesmo. “... é possível vir um momento em que se pensa estar percebendo a consciência; é somente assim que nasce o exame antropológico” (Das Problem... pág. 21).

O conhecimento de si não significa "posse" de si. "Enquanto alguém se possui, enquanto se "possui" como a um objeto, apreende-se, experiencia-se o que é o homem como uma coisa entre coisas". (idem)

A totalidade se manifesta, torna-se apreensível, somente quando alguém se torna apenas um ser que *existe*. A raiz para o conhecimento é a própria existência, e esta é a relação com o ser, com o mundo, com o outro.

4 -- PROSPECTIVA BUBERIANA

Atualmente, segundo Buber, a problemática do homem atingiu um estado de maturidade muito significativa, uma vez que o homem é tratado como um problema filosófico independente. Trata-se de um marco na História do espírito humano, caracterizado por uma crise de amadurecimento. Esta nova situação do estudo filosófico sobre o homem é basicamente determinada por dois fatores principais. Primeiro, um fator de ordem sociológica: o declínio progressivo e inexorável das antigas formas orgânicas de vida comunitária, como, por exemplo, a família, a aldeia, a comunidade. A época caracterizada pela "Hauslosigkeit" (falta de moradia), deixou o homem mergulhado nas profundezas melancólicas de sua solidão. O mundo de Aristóteles veio dar ao homem uma segurança cosmológica. O homem da época moderna, privado novamente desta segurança uma vez que sua moradia foi de novo abalada profundamente, viu apresentar-se diante de si nova segurança sociológica, possibilitando-lhe íntimo vínculo com seus semelhantes.

Tais formas, no entanto, começavam a deteriorar-se, cedendo lugar a novas manifestações de comunidade como o sindicato, o partido etc. As formas que surgiram em nossa época, representando a possibilidade de um novo lugar para o homem com os seus semelhantes, "chegaram a inflamar paixões coletivas que penetraram profundamente na Vida do Home" (**O Problema do Homem**, pág. 60). Elas não conseguiram, no entanto, transmitir plenamente ao homem aquele sentimento de segurança ou confiança que havia perdido. O homem se sente só, apesar de tudo. "Mas esta solidão crescente é cada vez mais sufocada e reprimida por toda esta agitação" (idem, pág. 60). Ela é, no entanto, fecunda na medida em que o silêncio provindo dela leva o homem a confrontar-se com a procura de sentido de sua existência e com a concretude às vezes áspera de sua vida.

Um segundo fator é de ordem histórico-psicológica. Trata-se da relação do homem com o produto de sua atividade, de sua ação, pelo qual o homem é, de algum modo, ultrapassado. Isto caracteriza a singularidade, segundo Buber, da crise moderna. Constata-se este fator, de início, no plano da técnica: as máquinas que o homem inventou para servi-lo subju-

ram-no. O homem é, antes, controlado e dominado por elas. O mesmo ocorre no plano econômico onde a produção e a valorização das mercadorias escapam ao controle do homem. Tal situação atinge um ponto crítico na perspectiva política, pois vemos o homem gerar “demônios que não pode dominar” (idem, pág. 61).

Neste clima surgiram o que Buber chamou “tentativas de nosso tempo” quanto à abordagem da questão antropológica. Buber as qualifica somente de “tentativas” porque não chegaram a atingir a questão do homem em sua totalidade e profundidade. Tanto estas tentativas como a perspectiva da verdadeira Antropologia Filosófica foram preparadas pelo pensamento de Kierkegaard. Este encontrou na intuição de Feuerbach o terreno propício no qual poderia manifestar toda a sua profundidade e vigor. Feuerbach não soube, diz Buber, tirar todas as conseqüências de sua intuição.

Não tenciono examinar a análise que Buber faz das tentativas contemporâneas representadas por Heidegger e Scheler. Tal abordagem extrapolaria o âmbito e a finalidade deste estudo.

Pretendo agora expor, de forma sucinta, a prospectiva buberiana sobre a questão do homem, sobre a interrogação do sentido de sua existência.

Buber apresenta duas tendências de explicação do fenômeno humano ou da condição humana. De um lado, o que chamou de individualismo, e de outro, o coletivismo. Ambos resultam e são manifestações de um mesmo estado do homem: a situação de privação de uma pátria cósmica e social, causando um sentimento de angústia cósmica e vital e de disposição existencial de solidão. O homem se sente exposto, atirado na natureza como uma criança rejeitada e, enquanto indivíduo, isolado no meio do mundo dos homens.

Quanto ao individualismo, o homem corre o risco de afirmar esta situação — ele aceita este estado de exposição de isolamento, pois este representa seu ser-indivíduo. A saída do estado de desespero com que é ameaçado pelo isolamento é feita pela glorificação deste estado.

O coletivismo se baseia, de certo modo, no fracasso do individualismo. No coletivismo o homem esquivava-se do isolamento “enquadrando-se” numa “das composições massivas de grupo de nossa época”. “Quanto mais essa composição é massiva, menores são as lacunas, ela é mais eficaz e a pessoa pode sentir-se libertada da privação de uma pátria, são suas duas formas: social e cósmica”. Cabe lembrar aqui, que Buber qualificou as etapas pelas quais o homem passa em sua história, distinguindo-as em duas: a chamada “**Hauslosigkeit**” (ausência de moradia) e a “**Behaustheit**”, época na qual o homem habita o mundo como se fosse sua moradia. Aqui, a angústia vital não tem mais sua razão de ser, uma vez que o

homem pode amoldar-se à vontade geral. Sua responsabilidade é absorvida pela responsabilidade coletiva.

Para Buber, a solução individualista é imprópria já que só abarca uma parte do homem. Assim, a sua fisionomia é deformada.

Por outro lado, a solução do coletivismo também é insuficiente uma vez que concebe o homem como "parte". Assim, a sua fisionomia é mascarada.

Se, no coletivo o homem se sente seguro, no fundo o isolamento do homem não é ultrapassado, o homem fica insensibilizado contra ele próprio. O vínculo do homem com o "todo", com a multidão, não é uma relação inter-humana autêntica. O homem se sente des-pessoalizado, isto é, isolado em seu "si-mesmo".

O encontro possível do homem consigo mesmo só poderá realizar-se no encontro do indivíduo com o outro. Só assim ele ultrapassa sua solidão — quando reconhecer no outro, com sua alternidade, a si mesmo. homem.

Assim Buber resume seu diagnóstico: "Apesar de todas as tentativas de revivificação, o tempo do individualismo passou. O Coletivismo, pelo contrário, está no apogeu de seu desenvolvimento, mesmo se já alguns sinais isolados indicam que as rédeas vão-se soltando. Neste ponto, o único meio para escapar é a revolta da pessoa para a libertação das relações". (*Das Problem...* pág. 163). Buber sempre depositou profunda esperança no humano, ele é um pensador otimista. "Vejo subir no horizonte, com a lentidão de todos os processos que compõe a verdadeira história do homem, um grande descontentamento que não se parece com nenhum dos que se conhecem até agora. Não haverá mais insurreições, como no passado, contra um reinado de certa tendência para levar ao triunfo outras tendências: insurgir-se-á por amor da autenticidade, na realização contra a maneira falsa de realizar uma grande aspiração, a aspiração à comunidade" (*idem*, pág. 163).

Este novo surgimento Buber chama de "terceira via". Trata-se de **atos de vida**. Não é, pois, tarefa restrita a um puro conhecimento intelectual ou a uma solução simplesmente ao nível teórico. Para Buber, não existe conhecimento senão vinculado à vida. Neste particular, ele enfatiza claramente a necessidade do engajamento total do homem. Este deve aspirar à sabedoria e não simplesmente ao saber. "A vida e o pensamento encontram-se dentro da mesma problemática" (*idem*, pág. 163).

A proposta buberiana apresenta-se com uma ruptura da alternativa: individualismo versus coletivismo. Instruído pelas insuficiências destas duas soluções, ele repousa a sua proposta sobre a noção chave de "entre" (*Zwischen*).

Como o fato fundamental, (primitivo) da existência humana não é, nem o indivíduo enquanto tal, nem o "todos-juntos", mas é o homem-com-o-homem, é, a partir daí, que deve ser construído o autêntico "terceiro caminho".

O indivíduo é um fato da existência somente se entrar em relação com outros indivíduos; e o "todos-juntos" pode-se tornar um fato da existência humana quando constituir em unidades vivas de relação. Na relação o homem vê o outro em sua alternidade, ela implica a ultrapassagem do domínio particular de cada um, para que se possa estabelecer uma comunicação numa "esfera" que lhe seja comum. É esta a esfera do **entre**. O "entre" não é uma construção auxiliar — é o "lugar" e o suporte daquilo que se passa entre os seres humanos. A **relação** (Beziehung) não se situa em regiões interiores do indivíduo, ou dentro do mundo que engloba esses indivíduos, determinando-os. A relação é essencialmente a saída, a projeção de um homem em direção do outro.

"Além do subjetivo, aquém do objetivo, sobre a estreita aresta onde se encontram o EU e o TU estende-se o reino do **ENTRE**" (idem 167).

É curioso notar a observação clara de Buber, de que esta esfera ainda não foi conceitualmente apreendida. "Esta esfera, que é dominada pela existência do homem enquanto homem, mas que ainda não foi conceitualmente apreendida, é chamada por mim a esfera do **entre**" (idem pág. 165).

Embora nunca se referindo diretamente à questão, Buber não aceitou, pelo visto, a idéia de intencionalidade, tal como foi apresentada e desenvolvida pela Fenomenologia. Pode ser que a restrição que Buber fez baseava-se no fato de a intencionalidade estar vinculada mais precisamente ao campo cognoscitivo, sendo portanto parcial.

De fato, a intencionalidade é uma relação de transcendência, é uma projeção da consciência para fora de si, ou antes, é a própria consciência enquanto ultrapassagem abertura para além de si em direção ao outro. Ela é apelo, exigência de desarraigamento de si. Segundo nos mostra a Fenomenologia, na intencionalidade, consciência e mundo se pertencem reciprocamente. Também não é algo que se situa na consciência como "noese" ou no objeto como "noema", mas entre os dois.

Preocupado com a totalidade do humano, talvez Buber, que conhecia profundamente a obra de Husserl, Heidegger e outros fenomenólogos, tenha optado em não utilizar o conceito de intencionalidade para evitar o risco de ser mal interpretado, devendo assumir as insuficiências que tal conceito, já consagrado em como determinado contexto tem apresentado.

Por outro lado, deve-se lembrar que no âmbito do pensamento de Buber não se identifica (embora apresente semelhanças) totalmente com o da Fenomenologia.

Em suma, para Buber o **entre** é o ponto de partida da Antropologia Filosófica, visando à compreensão transformada da pessoa. O "objeto" central é o **homem-com-o-homem**. O **entre** (*zwischen*) é a condição de atualização da relação. Esta relação é um **evento** da palavra.

Em seu diagnóstico, Buber apresentou o homem, a humanidade como "doente", engolfada numa profunda crise, causada por uma ruptura que separava os homens uns dos outros e os homens do Absoluto. A volta à segurança ("Behausheit"), o reencontro com o verdadeiro destino que a humanidade des-cobriu para si serão assegurados (tal é a esperança que alimenta a mensagem buberiana) pela vida em diálogo. Buber previa uma nova tarefa que se apresentaria ao pensamento humano e aspirava à implantação de uma nova dimensão no mundo, a dimensão dialógica no homem. E, justamente essa nova tarefa, que se evidencia como um novo universo para o homem, não poderá ser realizada sem que se interogue sobre o ser pelo qual e no qual a renovação vai ser realizada: o homem. Considerado como ser de relação, uma análise filosófica profunda sobre o sentido deste "existencial" — a relação — será indispensável para a base sobre a qual poderá apoiar-se a "questão antropológica".

A antropologia buberiana é uma antropologia da participação, da responsabilidade, do engajamento, da confirmação. A procura de identificação com o próprio ser — o sentido vivido da existência como ser-ao-mundo — será saciada pela invocação originária existencial de um "Tu" que me interpela. O sujeito humano atinge o seu ser através do "dizer-Tu" (*Dusagen*), inter-revelado no lugar ontológico que une dois humanos que têm por ser o "dizer-Tu". Esta antropologia leva até as últimas conseqüências o "dizer-Tu" como ato ontológico-existencial do homem. Tal "palavra" não ecoa, não se empenha em mera contemplação do mundo e dos outros, mas numa atitude concreta que toma para si a transformação significativa do mundo e dos outros e, por isso mesmo, de sua própria existência. O discurso sobre o homem é simples etapa na consecução final do diálogo entre os homens. A força da palavra se revelará claramente através de sua dupla dimensão: a palavra crítica, questionadora e a palavra criadora e transformadora. Por esta palavra emergirá o sentido do homem no mundo e na história.

DEBATE

PARA QUE SERVE AFINAL A FILOSOFIA ?

Moacir Gadotti

Em fins de outubro de 1978, um grupo de professores de filosofia, reunidos em São Paulo sob os auspícios da **Sociedade Brasileira de Cultura Convívio** para tratar do tema "o ensino da filosofia", surpreendeu os meios filosóficos pelas posições "derrotistas" expostas. A reação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), regional do Estado de São Paulo, não se fez esperar, denunciando a tônica das exposições e debates que, dizia, era de uma nítida servidão da filosofia "às necessidades tecnológicas do país e ao atual mercado de trabalho, tal como vem sendo definido e limitado pela legislação em vigor". O encontro, no qual pontificou o presidente da Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, Tarcísio Padilha, parecia justificar e manter a inexistência da filosofia no sentido secundário; além disso, sugeriu também a eliminação do curso de graduação em filosofia sob o pretexto da inexistência de um mercado de trabalho. Esse curso seria substituído por "cursos de especialização" abertos a outras áreas, que poderiam interessar-se, eventualmente, na continuação de seus estudos em cursos de pós-graduação. Aos novos "especialistas" da filosofia (da física, da química, da veterinária, do futebol etc.) caberia a tarefa da docência e da pesquisa de acordo com a realidade nacional.

Se essas coisas foram ditas por "filósofos" podemos com razão, perguntar: o que justifica ainda a filosofia ? Ou os filósofos não estariam mais tomando a sério a filosofia ?

Proponho-me a refletir um pouco sobre essas questões que o debate (polêmica) está abrindo, de um lado sobre os filósofos (sempre indesejáveis) mas que parecem agora justificar a sua indesejabilidade, e, de outro, sobre a realidade um tanto deprimente dos nossos cursos de filosofia. Uma coisa está ligada a outra: não será um pouco por causa dos filósofos que a filosofia atrai pouca gente ? Ou será o contrário ? Acusar o "mercado de trabalho" parece muito cômodo. A verdade é que a questão da filosofia não é filosófica. Ela não pode ser vista "em si" como os filósofos metafísicos e idealistas a vêem. É preciso perguntar que filosofia está sendo rejeitada e que filosofia poderia ser aceita.

Os regimes políticos de direita nunca toleram o ensino da filosofia e das ciências sociais. A supressão do ensino da filosofia e das ciências sociais está na ordem das coisas da rentabilização capitalista. Toda pesquisa e todo o sistema escolar capitalista precisam estar atrelados ao capital. Neste sistema, a filosofia e as ciências sociais não são apenas inúteis, mas igualmente subversivas. Daí portanto a necessidade de suprimi-las paulatinamente, "lenta e gradualmente". Sua tarefa é facilitada enormemente por uma filosofia sacrossanta e "perene" que se reserva a iniciados ou especialistas, que medeia entre o capital e a busca de uma reflexão radical, a qual será sempre **profanadora e inacabada**.

Na ordem do sistema capitalista, a única filosofia tolerada é a filosofia da alienação. O capital precisa cada vez mais de homens alienados. Os padrões não

contentes com uma mão-de-obra disciplinada que abandona anualmente o quartel (a "boca do forno", na expressão de empresários cariocas) após o serviço militar, esperam agora que a escola despeje regularmente uma mão-de-obra especializada, mas sem formação geral e política, programada em função das exigências do sistema capitalista. As discussões sobre a opressão e a ditadura certamente não terão lugar numa classe de física ou de matemática. Cientes disso, os regimes de direita, em vez de aposentar simplesmente os professores indesejáveis (embora os países mais atrasados ainda o façam), preferem agora recuperar o terreno sobre o qual crescem essas "ervas daninhas". Daí a "inexistência" do "mercado de trabalho", armadilha na qual caem inocentemente nossos filósofos.

A filosofia "inocente" desses filósofos que estudam os grandes filósofos em grandes cursos de moral e de metafísica, mesmo assim, é pouco perigosa, mas não deixa de ser pouco rentável diante dos olhos dos tecnocratas. Já que as "ervas daninhas" de uma filosofia de oposição ao capitalismo encontra hoje resistência e terreno árido para brotar, os tecnocratas atacam a filosofia submissa e obediente, o pouco que restou, com medo de que talvez essa filosofia, a filosofia dos filósofos, dos especialistas, possa "converter-se". Diante desse estado precário do ensino da filosofia e da "inocência" de bom grupo de filósofos tem razão a Associação de Professores e Estudantes de Filosofia do Estado de São Paulo de se inquietar. Como resistir aos tecnocratas de um lado e aos filósofos-pelegos de outro ? Como resistir aos filósofos que preconizam o desaparecimento do ensino da filosofia para amanhã, e hoje desprezam a defesa de interesses corporativos ? É a situação paradoxal dos filósofos que contestam em nossa época a tecnocracia e o consumismo e pensam uma filosofia servindo aos interesses dessa mesma tecnocracia. A falência deles é também a falência de uma filosofia que os tornou "escravos" há um tempo da teologia e hoje (numa época em que esta não precisa de escravos, pois está atingindo a sua maturidade) da tecnocracia. A filosofia deixou de ser o lugar do debate dos grandes (e graves) problemas do homem contemporâneo. As ciências humanas a estão substituindo justamente por isso. Pretensiosamente, a filosofia dos especialistas, dos filósofos por profissão, recusa-se a tratar dos problemas concretos e urgentes do homem, para servir às organizações políticas e econômicas do capitalismo.

Em resumo, a filosofia volta a ser contestada hoje até pelos filósofos. De um lado, nossos governos a acusam de veicular noções pouco úteis ou, pelo menos, não adaptadas às exigências de um país em "desenvolvimento acelerado". O ensino da filosofia vem sendo boicotado sistematicamente e, dando lugar para conhecimentos "sólidos", "úteis", "práticos". De outro lado, pode-se, com razão, criticar o ensino de certa filosofia dogmática, em nome da qual a classe dominante (o nosso complexo industrial-militar-político) faz passar a cultura burguesa e os valores moribundos de um humanismo estéril. Esta filosofia vende agora suas armas aos tecnocratas, dando-lhes razões suplementares.

Neste caso, todos parecem estar contentes quando são os próprios filósofos que puxam a fila do enterro da filosofia, após sofrer assassinatos sucessivos. Teme a SEAF de São Paulo que mais um pacote (desta vez "filosófico") esteja por vir: "são projetos hipotéticos, levianos talvez, ou manifestações de tendências bem caracterizadas que apenas esboçam um último bote contra o que restou da filosofia ? " Seja como for, escondam ou não o seu jogo esses filósofos, o fato é que a filosofia caminha, entre nós, para uma verdadeira profissionalização, com seus "peritos" (já

não sacerdotes) preparando "peritos": filósofos-profissionais para preparar filósofos-profissionais para preparar filósofos-profissionais... Aos que tiverem "vocaçãõ" para entrar num círculo vicioso e fechado, com seus grupos, centros sociedades, conjuntos etc. o futuro está garantido (apesar de filósofo) desde que jurem o credo filosófico. Quando todos não podem ser filósofos, que o sejam apenas alguns, os escolhidos pelos seus dons naturais!

Isso tudo é um pouco da falência do nosso sistema de ensino voltado para a discriminação, incapaz de desenvolver em todos a capacidade de pensar. Nesse contexto, os filósofos por profissão (os eleitos do Olimpo) são mais perigosos para a democracia do que aqueles que combatem a filosofia. Estes o fazem em nome de algum valor confesso, declarado, ostensivo; aqueles defendem apenas o privilégio de filosofar, não querendo eliminar o privilégio para estender a filosofia a todos, reconhecendo que todos somos filósofos. Como dizia Gramsci, "o fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato **filosoficamente** mais importante e **original** do que a descoberta, por um "gênio filosófico" de uma nova verdade que permaneceria patrimônio de círculos restritos de intelectuais"(1). É verdade que o privilégio de filosofar é um privilégio de "filósofos", isto é, de pouquíssimo valor face aos privilégios econômicos ou políticos da classe dominante. É apenas um ganha-pão dos cães de guarda dessa classe e que falando em seu nome, reservam-se a "nobre" tarefa de dizer coisas incompreensíveis à maioria dos mortais. Quando esses filósofos não são ideólogos da classe dominante, são meros tradutores, continuando a história de uma filosofia importada. A rigor, é preciso dar razão a Roland Corbisier que afirmar: "um retrospecto daquilo que, com extrema generosidade semântica, se costuma chamar de história da filosofia no Brasil, nos mostra que a nossa filosofia jamais passou de mero reflexo ou reiteração da filosofia européia, sempre com várias décadas de atraso"(2). Os filósofos brasileiros não são suficientemente corajosos para pensar por eles mesmos e por seu país.

Leio com espanto na conclusão de um jovem filósofo brasileiro, Hilton F. Japiassu, escrevendo na Revista **Convivium** (nº 2, 1975, pág. 170) um artigo intitulado **para onde vai a filosofia?**: "se são as **idéias** que movem as coisas, são os elaboradores de idéias, os que nada sabem **fazer**, que fornecem os mais poderosos instrumentos para que o mundo seja feito, refeito ou transformado". Só faltaria Japiassu acrescentar a palavra de ordem da classe dominante brasileira: que alguns pensem e que a maioria faça, que os senhores mandem e que os escravos executem, nós podemos ser os guardiães de vossa liberdade de pensar! Entre nós os filósofos continuam repetindo as conclusões do velho idealismo alemão já criticado há mais de um século por Marx. É essa filosofia que está sendo ensinada ou veiculada através dos nossos manuais escolares (essas "belas mentiras"), a filosofia dominante, alienada e alienante, medida do nosso filósofo. É ainda o mesmo filósofo que Marx descrevia em 1844 na sua obra **Economia e filosofia**: esse "tipo abstrato de homem aliando (que) se toma por medida do mundo alienado. Toda a história da alienação e toda a abolição da alienação não são a seus olhos senão a história da produção do pensamento abstrato, absoluto, do pensamento lógico, especulativo". Antes de perguntar se é preciso ensinar a filosofia, se "o mundo precisa de filosofia", antes de colocar a alternativa "a favor ou contra filosofia" é preciso responder à pergunta: que filosofia?

Para que serve afinal a filosofia?

Hegel dizia que a filosofia é a única disciplina que coloca o problema de todos os problemas, a questão de todas as questões. Salvo nos Seminários Eclesiásticos onde a filosofia sempre foi uma forma de preparar ideologicamente os futuros ministros

para o exercício de sua missão teológica, o ensino da filosofia (concebida sempre como disciplina e não como conjunto de questões) nunca foi nossa maior glória. Aqui, ela nunca teve um passado muito glorioso. Nossas classes de filosofia no segundo grau nunca ocuparam um lugar fundamental. Não formaram gerações. Por isso ela sempre foi inofensiva. Já no ensino superior ela se tornou uma especialidade (em extinção) como qualquer outra, ou pior. O círculo dos "filósofos" estreita-se em sociedades fechadas. Os filósofos falam aos filósofos. Girando sempre sobre os mesmos não se pode estranhar que hoje a filosofia esteja agonizante. Preocupada em formar discípulos para perpetuar-se, paradoxalmente, a filosofia está morrendo asfixiada, sufocada; porque não está servindo, a não ser àqueles que se destinam a uma função filosófica, àqueles que fazem dela uma profissão. Os filósofos que fazem da filosofia uma especialidade estão fechando as portas para asfixiá-la quando deveriam é derrubar os muros que a separam dos reais problemas dos homens, das massas, enraizando a **reflexão** na **práxis** e nutrindo a **práxis** pela **reflexão**.

A Filosofia pode servir para a formação do espírito crítico, com exceção da filosofia dogmática, essencialmente afirmativa; pode servir à análise reflexiva da situação do nosso estudante e do nosso professor e, sobretudo, daqueles a quem é negado pensar ou freqüentar a escola. Mas para isso é preciso que ela abandone a tradição de se perder no impessoal, no abstrato em si, para escutar e perceber o trabalho pelo qual o homem se constrói a si e a sociedade.

Por isso, a filosofia, o exercício do livre debate, é uma necessidade; é o negócio de todos: ensinar e aprender a **problematizar** o que parece evidente, necessário, correto; ensinar e aprender a **contestar** inclusive o pontificado dos filósofos e o museu dos seus grandes "clássicos".

O grande problema ("o problema dos problemas") da filosofia hoje, entre nós, é justificar a sua própria existência: quando não está com excesso de pretensões ela não sabe para que serve. A filosofia não tem o monopólio do pensamento e o pensamento não tem o monopólio da verdade: as coisas importantes passam ao lado dela e dele. A grande questão da filosofia é ela mesma. Prisioneira dela mesma (numa ontologia imaginária) é preciso que volte contra si mesma as armas que aponta a todo o conhecimento humano. A sua própria desmistificação, o reconhecimento dos seus limites e o reconhecimento de sua dependência do econômico, do político, da história, são as **exigências** que ela deve aceitar para que o que ela reivindica tenha peso. Como François Chatelet mostrou no seu livro **A filosofia dos professores** (3) deve ela utilizar o lugar que é o ensino da filosofia para criticar esse mesmo ensino, seus programas, os exames, para denunciar o imperialismo do qual ousa ainda se prevalecer a especulação, para mostrar claramente qual foi a função da filosofia no passado e qual é atualmente: a legitimação e, ao mesmo tempo, o aroma espiritual da ordem burguesa. Paradoxalmente é a própria filosofia que nos permite contestar impunemente o sacerdócio filosófico.

A Filosofia, a arte e a religião igualmente, serviram muitas vezes como álibi, como ocasião de fuga da realidade concreta para um mundo imaginário e impotente, desempenhando o papel de um verdadeiro ópio, não chegando a nada, não conduzindo a nenhuma mudança profunda, ao contrário, engajando-se fortemente na manutenção e na continuidade das coisas. Pode-se por isso falar com alívio anunciando a "**morte da filosofia**". Contudo, é preciso saber o que significa isso, o que significa expulsá-la do ensino secundário, expulsá-la da graduação na Universidade e do con-

junto das ciências. Trata-se da crise de tudo o que pensávamos saber sobre o homem, a crise do nosso mundo e de nós mesmos? É por isso que não queremos mais ensinar a filosofia? "Se é isso, responde Claude Pantillon, parece inevitável. Se, igualmente, por morte da filosofia entendemos que não é mais possível ficar pura e simplesmente amarrados aos nossos ancestrais pelas tradições filosóficas, então, certamente, a filosofia está agonizante, o que não significa, de maneira alguma, que essas tradições não tenham mais nada a nos dizer, mas apenas que isso não é tão evidente como no passado e hoje elas devem ser examinadas com cuidado. A morte da filosofia significa que a filosofia está por se fazer, a refazer e ninguém deverá inquietar-se por isso, pois todas as grandes filosofias foram sempre por sua vez a resposta a tais crises" (4). Como bom filósofo Claude Pantillon sabe tirar partido, dialeticamente, da própria crise da filosofia que não é um fenômeno brasileiro, atingindo também todos os países que não souberam renovar-se, traíndo a própria tradição filosófica de duvidar, de contestar, de inquietar e de buscar.

Nesse sentido, cada vez mais o filósofo me parece como o homem da **suspeita**, o homem que não duvida apenas, mas vai além da dúvida, suspeita sistematicamente e sobretudo das evidências, das coisas que se apresentam de forma definitiva, das coisas claras; suspeita que há sempre algo que não se mostra, que está escondido atrás das aparências, suspeita da parcialidade daquilo que vê, daquilo que as ciências apresentam como definitivo. Por isso é o homem da **atenção**, irreverente por vezes. É também o homem da **ironia** diante das coisas seguras, pois é seguro de que nada é seguro, seguro de que todas as posições dogmáticas são também parciais, seguro ainda porque, apesar dos filósofos, para expulsar a filosofia da humanidade seria preciso expulsar também todos os homens: o mundo pode existir sem filósofos, mas porque não, pode também existir sem homens!

NOTAS:

- (1) Antônio Gramsci, **Concepção dialética da história**, Rio, Civilização Brasileira, 1978, pág. 13.
- (2) Rolando Corbisier, **Filosofia e crítica radical**, São Paulo, Duas Cidades, 1976, pág. 104.
- (3) François Chatelet, **La philosophie des professeurs**, Paris, Bernard Grasset, 1970, pág. 158.
- (4) Claude Pantillon, **A propos de l'acte philosophique**, Universidade de Genebra, 1974 (texto inédito), pág. 2.

CRÔNICAS

RUI BARBOSA

F. R. Sampaio

Diretor do Instituto de Letras da PUC C.

Rui é um Mundo. Eis um dito que, à força de repetido, vai entanguindo-se no conteúdo, adelgaçando-se na impressão, para ficar apenas uma frase que arma ao efeito; queremos dizer: para ficar pirotecnicamente verbal, bolha de sabão ou bulha de palavras, pábulo de nossos sentidos materiais, deleite dos olhos ou afago das orelhas. Tanto é certo que o homem é um eterno namorado e um incorrigível amoroso das aparências vistosas, das formas campanudas; e que, as mais das vezes, se não nos precatamos, a palavra entoada nos embala e nos engana, porque a inteligência despercebida é cesto roto que retém dela apenas a salugem, e os acidentes, esvaçando-se, e não aproveitando à gente, a inerência, o suco, o âmago das coisas.

Acresce que na vida moderna, onde vige a lei da fadiga e do corre-corre esbofado, as crespas lutas do ganha-pão cotidiano, os espetáculos, o rádio, os arruídos e as luzes mundanais nos fizeram extrovertidos, embotaram o homem, embrutaram-lhe o espírito, que só consegue arranhar a superfície das palavras e se agrada muito mais do verniz delas do que da sua essência.

A linguagem dir-se-ia que deixou de ser o símbolo que fala à alma, para ser um acúmulo de estrépitos que alevantam pó e antes turvam do que amostram a verdade.

É feita à moda dos anúncios luminosos: primeiro fere os sentidos, ofuscando-os, e depois, por esse crivo dos sentidos amolentados, que são os novos Zenões de uma Tróia desprevenida e descuidada, o cavalo cheio de traições penetra e toma a praça da inteligência.

E assim se explica que muito mistifório bárbaro, muita salsada russa, graças aos retumbos com que se faz anunciar, tinha rendido a seus pés tantas ingenuidade inteligente.

Mas isto é outro caso e voltemos ao nosso.

A verdade é que se desbotou uma frase, e desbotou-se paradoxalmente, porque o esmaecimento aqui é ínsito e provocado pela coloração espalhafatosa do exterior: Rui Barbosa é um mundo !

Mas a frase, que enche a boca, não traduziu rebato do coração, não foi informada da averiguação da inteligência.

Dir-se-ia que nos ficou, monótono e sem rumo, o estribilho onomatópico de uma cantiga cuja letra e cuja música o tempo se encarregou de esvaecer por inteiro.

Mas o exagero no escandi-lo, a ênfase da boca cheia, de mãos dadas com lirismo piegas de todos nós, está ciente e firme de que assim recompôs a partitura.

E ... Rui é um mundo !

E acabou-se a história e quem quiser que conte outra.

E o que mais dói é que assim, sem alma e sem consciência, se procure dar mostras de rendida admiração ao preexcelente lidador, que é grande porque se pôs

todo, sem exclusão, da mais mínima parte do seu ser, nas pelepas em que a sua vida foi um de contínuo alterar.

Ao homem que, mais que tudo, foi uma probidade sincera e predicante, andamos, de há muito, e às turras com a letra e o sentido das suas mensagens, andamos a chamar-lhe mundo, literato, artista, a mais notável capacidade verbal da raça, dicionário ambulante e outras coisas assim.

Certo que tudo isto pode ter sentido. Mas também pode não ter.

Porque, antes de mais nada, Rui foi um lampadário que ardeu votivamente no altar da justiça e da liberdade. Os pndentes deste lustres são outros focos de luz irradiante e ofuscadora e se chamam Rui jornalista, Rui abolicionista, Rui orador, Rui pedagogista, Rui legislador, Rui diplomata, Rui moralista, Rui beletrista, Rui vasta notícia da língua, Rui crítico.

É um universo, e não um mundo, e todos os Ruis recebem luz e calor do Rui humanista e humanitário, a cuja roda gravitam, como os planetas à roda do Sol.

O humanista, o apóstolo da justiça e da liberdade, o civilista e o patriota, o campeão que não se exaure nas milhentas lutas titânicas a que se arremessa, a um só tempo, a prol do respeito à pessoa humana, centelha de Deus que o Estado não pode oprimir — este gigante, o Briaréu, cujos cem braços estendidos para o Bem da Humanidade, ao se recolherem com os pomos apetecidos, que sonhavam ter alcançado, surpreenderam-se, e surpreenderam-nos, porque nas mãos também vieram molhos de folhas verdes, pirilampos, acúleos, orvalhos, flores e gorjeios de passarinhos... Consolou-se e consolou, feriu-se, sangrou-se e sagrou-se o destemeroso paladino do Bem. Nunca recuou. E atingiu o seu desideratum ?

Pouco importa a colheita imediata, porque Rui não foi, nas suas próprias palavras, o utilitarista que planta a couve para a sopa do dia seguinte. Foi um semeador do Bem e o Bem só pode medrar em terra bem arroteada. A lavradura foi o incêncio das almas, o despertar das consciências, o alerta das suas clarinadas, que ecoaram nos quatro cantos da Pátria, das Américas, nos quadrantes do mundo.

E Rui tem razão quando carrega os sobrolhos se lhe querem chamar apenas de escritor, ou qualquer outro nome, que lhe ofusque destarte o título apetecido, a que sua vida, seus sacrifícios e a funda deste Davi fazem jus, e que tão bem se assinala nestas palavras que desejou sintetizassem o seu curriculum vitae: "Estremeceu a Pátria, viveu-no trabalho e não perdeu o ideal".

Não negamos que o Rui humanista se centuplica, tem cem rostos, a qual mais de admirar. Mas dentro e no fundo do calidoscópio a pedrinha mágica é uma só: o amor da humanidade.

Rui é na verdade, um paladino da justiça, um campeão da liberdade e um indefesso lutador em prol da honra da nossa Pátria.

NOTICIÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL: BIBLIOGRAFIA BRAS. DE TEOLOGIA

Grande contribuição trará para os estudiosos da teologia em nosso país, a **Bibliografia Teológica Brasileira**, nova publicação lançada pelo Departamento de Filosofia e Teologia da Universidade Católica de Minas Gerais. O Departamento acaba

de publicar o 1º volume deste valioso instrumento de trabalho, periódico que estará associado à revista **Atualização**, publicação mensal de divulgação teológica, editada pelos Missionários Sacramentinos de Nossa Senhora. Este 1º volume constitui os nºs 105/106 desta revista. Trata-se de um repertório bibliográfico da área da teologia, estruturado de acordo com o seguinte sistema de classificação:

1. Ciências sociais em correlação
2. Teologia prática
3. História das Igrejas
4. Bíblia
5. Contexto bíblico
6. Teologia sistemática

Todos estes itens comportam sugestivas subdivisões temáticas.

Está de parabéns o Departamento de Filosofia e Teologia da UCMG por esta iniciativa coordenada pelo Prof. Alberto Antoniazzi. Pedidos e informações devem ser dirigidos ao seguinte endereço:

*

CARA A CARA

Publicada pelo Centro de Estudos Everardo Dias, de Campinas, foi lançada em 1978 uma nova revista semestral, **Cara a cara**. O primeiro número saiu em maio de 1978. Trata-se de um revista feita por professores e alunos universitários e que se propõe a "intervir no debate político que se processa hoje no interior das oposições no Brasil". Identificando-se com a causa de uma democracia radicalmente concebida, a Revista publicará trabalhos que "interessem ao esforço de compreensão da nossa realidade política, econômica e social". O diretor responsável é Adalberto de Paula Paranhos. O endereço para correspondência: Caixa Postal 1 216. 13100 — Campinas — SP. Os nossos votos de prosperidade à nova companheira e conterrânea.

RESENHAS

BICUDO, Maria Aparecida.
FUNDAMENTOS DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL
São Paulo, Edição Saraiva, 1978.

O livro que se origina de um trabalho de tese apresentada pela autora junto à então chamada Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, tem por objetivo focalizar teoricamente a função da Orientação Educacional a partir de pontos de apoio fornecidos pela Filosofia, Psicologia e Sociologia. A Orientação Educacional é vista como auxílio que se presta ao educando, "como método de pesquisa do projeto humano, i.e., como um recurso que deve auxiliar o aluno, na escola, como Ser a situar-se no mundo", uma vez que o estudante tem possibilidade de crescer, à medida que reavalia suas experiências de acordo com seu núcleo avaliativo e em relação à escola. É vista também com o papel de analisar os diferentes acontecimentos que ocorrem no meio escolar e que influenciam o processo educativo ali desenvolvido. Tal análise se justifica na medida em que leva a uma explicitação dos valores significativos para o estudante e para o sistema escolar, na medida em que mostra as tendências do processo educativo, auxiliando educadores e educandos a se tornarem conscientes deles, o que caracteriza a função da Orientação Educacional como atividade do currículo diferindo pois fundamentalmente de outros serviços existentes na escola. Nesta, o aluno é a maior preocupação da autora que entende como base para o trabalho de Orientação Educacional uma fundamentação filosófica que proponha objetivos e reflita sobre a existência do ser que é orientado. Ora, o homem, corpo, procurando adaptar-se ao meio é capaz de raciocínio simbólico vivendo num mundo de símbolos por ele elaborado, realizando-se como pessoa na convivência com outras, pois possui capacidade de comunicação e participa das coisas que realiza criando-as. Esse mundo de significados onde o homem existe e coexiste é construído por ele através de suas atividades mentais expressas por meio de sinais. São estes instrumentos através dos quais o pensamento se desenvolve e define, servindo ainda para comunicar o conteúdo completo do pensamento. Desse modo, cada forma de atividade cultural desenvolve seu tipo próprio de expressão e compreensão, como na arte, linguagem, religião etc.

O sinal está, portanto, ligado a um dado imediato como uma espécie de ser substancial que, mesmo tendo um caráter particular, é a forma pela qual a elaboração mental se torna conhecida. Assim, a definição de um conteúdo pode passar de um ser para outro e manter certa estabilidade em alguns sinais específicos. A aquisição do sinal para a mente humana é como se fosse o primeiro estágio e a primeira explicitação de objetividade. Há uma transcendência da consciência individual no sentido de universalidade em seu significado. Elaborado pela mente será explicitado como um símbolo. Em virtude da variabilidade dos símbolos o ser humanizado consegue generalizar e abstrair problemas, isolando relações entre as coisas e conseguindo pensar sobre elas. É capaz de perceber as dimensões do tempo e, portanto, fazer história. Encarando-se o homem como ser simbólico, que constrói sinais e atribui significados ao mundo em que vive e expressa suas atividades mentais através de uma linguagem que lhe é característica, tem-se um embasamento para algumas realizações escolares. Como no caso das tarefas que visam ao conhecimento da linguagem e ciências em geral. Tal embasamento que diz respeito às expressões das atividades mentais exige uma postura frente à situação de ensino como a de auxílio dado ao ser que se educa para que este possa expressar suas realizações, o que vem trazer a esta altura, a

necessidade de se refletir sobre a situação educadora em si. Ao mesmo tempo que é expectador, como ser independente do mundo que o cerca, o homem é autor desse mundo em que vive, uma vez que participa da existência das coisas. Ao entrar em relação comunica-se com o outro ser do ponto de vista de sua totalidade. E daí surge a verdadeira vida humana, que se torna possível através da confirmação de qualidades e capacidades pessoais. Tal avaliação que é a expressão do sentimento originado pelas próprias realizações que estão sendo avaliadas responde ao desejo básico da existência humana que é o de confirmar e ser confirmado. Sua explicitação constitui o âmago da vida em comunidade. Este ato expressa-se através da conversação genuína que significa aceitação do outro. Nesse tipo de relacionamento o ser humanizado transcende sua individualidade e se torna pessoa a partir do relacionamento com seu semelhante. Envolve uma relação essencial no sentido em que se abre ao outro apenas com fins implicados na própria situação na qual ambos se encontram. O espaço que se estabelece entre dois seres que se encontram é a esfera do entre que se concretiza no relacionamento dialógico. Este permite ao homem transformar-se e transformar o mundo. O Eu-Tu é uma forma pela qual o homem se relaciona com o mundo. Significa uma relação total, um encontro direto. No momento do encontro os seres aceitam-se como são confirmando-se mutuamente em sua singularidade de forma aberta.

A outra atitude que o homem assume frente ao mundo é expressa pela palavra princípio "Eu-Isso", que é a palavra da separação. O Eu que diz Isso coloca-se frente ao ser com o qual se relaciona numa atitude sujeito-objeto. I.e; como observador, como um ser que experimenta, conhece. É o princípio do conhecimento e da técnica. O mundo do Isso é o mundo ordenável no tempo e no espaço.

As pessoas vivem num ciclo de momentos Eu-Tu e Eu-Isso. No entanto, a dinâmica do processo de tornar-se é muitas vezes bloqueada por fatores que advêm da própria realidade da vida humana e da realidade social. Da social, porque o mundo do Isso cresce e com ele o estabelecido no qual o homem se prende. Da própria vida porque tem ela dois pólos: o de ser e o da aparência, sendo que num o homem é espontâneo, e noutro preocupa-se com o que pensam a seu respeito. Neste caso, lança mão de recursos para impressionar e influenciar segundo seus propósitos, o que ameaça a esfera do entre uma vez que o relacionamento passa a basear-se numa situação falsa. O homem-essência também influencia o outro, no entanto, como encontrou sua unidade pessoal tem aí uma disposição que considera certa. Existindo tal disposição no outro, há a possibilidade de um encontro numa comunicação existencial entre um que está no ser real e outro que está num processo de tornar-se.

É o que ocorre numa situação educadora. Nesta, a possibilidade de comunicação implica voltar-se para o outro, de tal forma que consiga perceber a totalidade e unidade do outro. Tal percepção é possível pelo evento chamado "tornar-se presente" que é o processo de ver o outro através de seus próprios olhos, imaginando o que o outro neste momento e situação está percebendo e sentindo.

A unificação de todos os atos da pessoa é processo genuinamente seu, sendo descoberto por ela própria ao responder ao momento presente ou situação concreta. Dá a necessidade de ela ser livre para que possa encontrar sua unidade uma vez que esta é que dará significado à sua existência. O homem livre possui direção e unidade, que formam o eixo em relação ao qual os eventos se configuram significativamente. Relacionando-se tais temas com o meio escolar e OE cabe questionar que tipo de relacionamento é objetivado na escola. Além disso, o germe do mundo instituído que

reside na relação Eu-Isso encontra solo fértil na instituição escolar, como também o Eu-Tu. O ponto importante enfatizado na situação escolar é o da resposta emitida pelo educador. Se a resposta for aberta, procurando tornar o outro presente, há a possibilidade de se formar um ambiente propício para o desenvolvimento dos educandos.

Num ambiente em que as pessoas — educadores e educandos — se assumem, expõem-se, existe a possibilidade de tornar-se. Além disso, a afirmação de que o homem se torna um Eu a partir da totalidade e da unidade que percebe existir no outro, repercute na realidade escolar ao nível de sistema. É, nesse sentido, que as pessoas que têm por tarefa a educação a ser realizada na escola devem-se tornar conscientes do significado dos acontecimentos que aí ocorrem. E devem tentar fazer com que tais acontecimentos adquiram sentido de acordo com uma linha diretriz que expresse a sua unidade. Neste ponto, a função da OE se delinea como a área dentro da escola que tem por objetivo auxiliar aquelas reflexões que levem à demarcação de uma linha básica do sistema. No entanto, se a OE está voltada para a atualização do educando é preciso explicar-se como o Eu atualizante se desenvolve a um nível de realidade psicológica e psicossocial. O Eu é entendido como sistema interno organizado que é o próprio núcleo atualizante da pessoa, a partir do qual avalia as experiências que vivencia. Tal avaliação é o ponto básico para que o autocrescimento do Eu ocorra ou não. O Eu se atualiza pois na medida em que o organismo se esforça para crescer. Este crescimento tende a certas direções indicadas por necessidades básicas como necessidade de viver, sentir-se seguro, receber afeição, respeitar e ser respeitado. Concebido como um sistema de valores e estrutura organizada o Eu apresenta uma consistência interna necessária. É esta consistência que lhe dá unidade, que se expressa através de suas atividades. A manutenção da consistência do Eu dá-se por meio da aprendizagem do organismo que permite ao indivíduo não se encontrar desprotegido frente à uma situação nova. Também o respeito à aceitação apenas daquelas experiências que são consistentes com seu sistema de avaliação permite a manutenção da consistência do Eu. O crescimento harmonioso do Eu está vinculado à percepção realística que ele possui sobre si mesmo, o que ocorre quando o indivíduo possui, de fato, atributos que acredita possuir. Fundamental para que isto ocorra, é que vivencie experiências autênticas e as simbolize de forma adequada. Uma pessoa auto-atualizante tem, por isto, uma percepção mais acurada do meio em que interage, encontra-se aberta às experiências que vivencia sentindo-se recompensada pelo próprio processo de atualização. Daí relacionar-se de forma peculiar e ser mais criativa. Para a OE o Eu atualizante, assim descrito, é meta desejável no sentido de desenvolvimento do ser humanizado. Se a escola se propuser a educar este ser deve considerar como pré-condição para isto a situação de não — ameaça que além de favorecer o desenvolvimento de pessoas saudáveis, age como facilitador da aprendizagem.

Mesmo porque numa atmosfera favorável não precisará criar mecanismos de auto-defesas para proteger-se, estando pois descontraído para perceber as solicitações do ensino. Mas para trabalhar dessa forma, o educador precisa compreender a situação, a si próprio e ao aluno. Precisa perceber-se como pessoa e como educador para poder afirmar o ser do educando. Esta condição é necessária para que o educando possa sentir-se seguro para desenvolver um processo de aprendizagem ligado com seu núcleo de avaliação. Será em relação a este núcleo que poderá avaliar suas próprias experiências e crescer de forma realística. Os grupos congeniais como forças para o desenvolvimento do educando também devem ser considerados, entendidos e

discutidos de forma aberta. A OE realizará, portanto, não só a orientação do processo educacional realizado no sistema escolar como a orientação do processo de desenvolvimento do Eu do educando. Encarada do ponto de vista escolar, a função adquire significado ao pensar-se o processo da educação que ocorre na escola como intencional. O que exige sejam as atividades aí desenvolvidas, analisadas de forma crítica, tendo em vista o tornar-se do educando, bem como necessidades e expectativas da sociedade e da cultura em que vive.

A análise dos acontecimentos que interferem no processo educativo é função da OE. que auxilia a apreensão e reflexão sobre os quadros de valores da escola e do estudante, levando-o a ascender na escalada da conscientização.”

Portanto o modelo proposto da função de OE implica uma unificação entre os vários componentes do processo educativo: a administração, o corpo de professores, os alunos, levando-se em consideração todas as influências culturais exercidas sobre eles. Age pois, como um ponto de ligação entre o Eu atualizante do estudante visto como fim e os objetivos que a escola levanta para o processo educativo. Implica um trabalho de conjunto das várias posições ocupadas na escola cabendo as decisões a toda equipe e não só a OE. A este compete: analisar os dados fornecidos por todos, levantar valores considerados significativos, apresentar seus estudos à equipe que trabalha com o processo educativo na escola. A partir disso, é possível atingir-se a fase de reflexão crítica dos dados obtidos para avaliar o processo e dar ensejo ao aparecimento de novas propostas. Também o auxílio a ser dado para o estudante no sentido de reflexão crítica e contínua sobre suas atividades não é tarefa exclusiva do OE, mas do educador auxiliado por aquele. Este momento de encontro e pensar crítico de todos os envolvidos na tarefa educativa é uma avaliação do processo ali desenvolvido. O que permite afirmar ser o trabalho de OE um processo dialético, uma vez que suas ações influenciam o ser do educando e que as ações do educando também influenciam o OE, propiciando renovação nas próprias expectativas da escola, tornando-a um sistema aberto às necessidades do Eu-atualizante do educando.

Osny Telles Marcondes Machado Galvão

Pós-graduanda em Filosofia da Educação na PUCSP

**CHARDIN, Teilhard de,
MUNDO, HOMEM E DEUS
SP, Editora Cultrix, 1 978, 251 págs.**

A presente edição da Cultrix constitui uma seleção comentada de textos de Chardim, extraídos de *O Fenômeno Humano, As Direções do Porvir, A Energia Humana, Ciência e Cristo, Como eu creio, A Ativação da Energia, O Futuro do Homem, Escritos do Tempo da Guerra 1 916 – 1 919, Hino do Universo, O Meio Divino, O Coração da Matéria.*

A criteriosa escolha, na imensa obra do pensador francês, abrange uma discussão a respeito da essência do homem e seu lugar num mundo em evolução, bem como a respeito do vínculo entre o mundo, o homem e Deus. Assim, os problemas do significado do mal, do sofrimento e da morte – e sua antítese, a felicidade; a reflexão a respeito dos direitos humanos, a essência da democracia, o papel da Igreja, emergem, no livro, ao lado da indagação em torno do ateísmo contemporâneo e o

deus da evolução. Cristo e a evolução, o Cristo na matéria, o poder espiritual da matéria e um extrato do famoso texto **A Missa Sobre o Mundo**, são algumas das leituras propostas. Este conjunto de textos se encerra, como os do próprio Teilhard, com a última página do seu diário, a qual constitui um resumo da obra do filósofo e faz entrever a reflexão em torno de um neocristianismo.

Os extratos oferecem, num pequeno volume, uma indicação da trajetória de Chardin. O modo como se encontram apresentadas, partindo do mais próximo de nós, isto é, nós mesmos enquanto seres humanos; a imediata vinculação com o tema do mundo e do mal; a chegada aos problemas de Deus e do espírito, através da discussão dos problemas contemporâneos da matéria e energia, direitos humanos e outros — permite, mesmo aos não-filósofos, seguirem o encaminhamento de uma reflexão, das mais ricas do nosso tempo e, simultaneamente, atender ao filosofar, que no sentido amplo, acompanha todo homem. As questões da hiperfísica de Teilhard são, de fato, as questões mais antigas que o homem se propôs e que cada ser humano retorna, na origem do próprio filosofar, ao se admirar perante o real.

Leitura obrigatória para estudiosos de filosofia, o conjunto de textos é acessível aos leitores não-iniciados nessa disciplina, constituindo, além de um apanhado da metafísica de Teilhard, uma excelente introdução à filosofia, em virtude da forma com que são apresentados, das notas e comentários e dos problemas que aborda.

Os escritos de Teilhard vêm precedidos por uma introdução, redigida pelo professor-conferencista que os comenta, José Luiz Archanjo, cuja tese de doutorado em filosofia, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, teve por assunto precisamente **A Hiperfísica de Teilhard de Chardin**. O professor é ainda vinculado à Fundação Teilhard de Chardin, de Paris, que lhe atribuiu a tarefa de controlar e aprovar as traduções, feitas em nosso país, das obras do pensador francês. A chancela da Fundação Teilhard aparece também no prefácio escrito pela sua Secretária-Geral Jeanne Mortier.

Na introdução, a biografia de Teilhard se entrelaça com uma visão sintética da hiperfísica, explicitada através dos textos. A linguagem clara, a simplicidade e a concisão marcam, como qualidades básicas o **Ver para Agir** que Archanjo escreveu com indistigável entusiasmo e comoção, mas também com ordem e rigor.

Esta síntese dos contrários, rigor e paixão, José Luiz mantém durante todo o livro: as notas não são apenas um comentário explicativo, mas oferecem um vocabulário básico de Teilhard e, ainda, uma abordagem crítica e comparativa desse pensamento com a filosofia da ciência contemporânea, a antropologia filosófica, a ética e a metafísica clássica, como, por exemplo, na nota 18 da página 43, que distingue entre o sentido usual da metafísica, entendida como ontologia, e a hiperfísica de Chardin, “concebida como visão sintetizante de todos os fenômenos e do fenômeno inteiro (...) atingindo assim não o “porquê”, a “explicação de tudo” como pretendem os metafísicos, mas “uma descrição interpretativa da significação do Todo”, isto é, uma apresentação do significado, do sentido, da direção, do rumo, do encaminhamento, do “para quê” do conjunto de todas as coisas, do Real.”

Observações dessa qualidade perpassam todas as notas, explicitando as categorias do pensamento de Chardin.

Archanjo sugere ainda diferentes seqüências de leituras, além da ordem que aparece na edição da Cultrix, conforme o leitor seja leigo em Filosofia ou disponha da

formação filosófico-científica, ou teológica. Os textos selecionados permitem múltiplas combinações, o que mais uma vez, evidencia o cuidado com que foram escolhidos.

Entre nós, essa qualidade de trabalho editorial é incomum. Resta esperar que a Editora Cultrix dê continuidade à iniciativa e a inclua, na já indispensável coleção **Mestres da Modernidade**, um **Teilhard de Chardin**.

Constança Marcondes César

Doutora em Filosofia. Professora de Filosofia da PUC

GOMES, Roberto.

CRÍTICA DA RAZÃO TUPINIQUIM

Porto Alegre, Ed. Movimento, 1 978, 104 págs.

Até que enfim um livro atrevidinho. Coisa de bom paladar, nas idéias e na escritura. Depois da longa mornidão de teses e mais teses engravatadas ganhando publicação como "ensaios", até que enfim um ensaio mais chegado ao nosso brasileiro cotidiano. Não se trata de dar virtude a uma coisa e negá-la às outras. Conforme sentença o sábio Asdrúbal: "tudo tem sua serventia". É que, quando a virtude não é oxfordiana nem parisiense, embora assuste no começo, depois toca fundo.

Crítica da Razão Tupiniquim é um livro maliciável. Pode ser que alguém insinue: mas isso é cinismo puro ! ou então: este livro é uma rebeldia inconseqüente ! Mas não nos esqueçamos: quem malícia é o malicioso, e este — o mais das vezes — está é a fim de defender seu estilo pessoal, conquistado ao preço de muita subserviência a um alter ego danado. Gente de cabeça menos penumbrosa há de lograr um encontro criativo e amadurecedor com o texto de Roberto Gomes. O estilo do autor em consideração evoca Alcântara Machado, Mário de Andrade, evocando também — é claro ! — os prolixos adversários destes últimos, mas por contra-imagem.

Gostoso é o clima criado por Gomes em seu ensaio. Uma mistura de ira, piada e amargura, todos estes elementos tão bem sintetizados que nunca identificamos um deles sozinho. Como alguém que aplica uma sova na pessoa amada, ele se inferniza e ri do choro que lhe acomete. No entanto, o atordoamento é só aparente, pois de tão seguro de si e obstinado em seu reto caminhar, o autor fica até repetitivo, lá ou cá. Disse-me um amigo: "pena estar muito repetitivo o texto do Roberto !" e eu emendei: "ainda bem que repetitivo ! ele me lembra esses juristas incríveis que botam um pensamento-chave em sua defesa ou acusação e fazem tudo convergir para aquele ponto, até convencerem !" Na verdade, Roberto Gomes faz como quem desenha uma estrela; por mais longas que trace as pontas, o bico do lápis sempre tem que voltar ao centro da figura. E eu entendo isso como uma tática de persuasão. Além do mais, o autor lecionou na Universidade Católica de Curitiba e, se há algo que o professor bem sabe, é que a repetição intencional é componente dos recursos didáticos.

Mas, afinal, de que trata esse livro ?

Trata de algo inexistente (a "razão tupiniquim") mas bastante desejável. A questão é exatamente esta: por que inexistente uma razão nossa e, conseqüentemente, um quadro cultural delineadamente brasileiro ? incompetência ? somos um povo

antifilosófico ? estará inscrito, “em algum céu transcendental”, nosso destino de meros **assimiladores**, como pensou Luís Washington Vita ? (pág. 52) ?

O foco da obra de Gomes está voltado para o fazer filosófico. Mas essa é outra rasteira que ele passa no leitor incauto. De verdade, falando da filosofia, ele acaba questionando todo o nosso relacionamento edipiano com a Mãe-Europa. “Tendo-se furtado a responder a urgências históricas nossas, a grande crise do intelectual tupiniquim é viver mendigando consideração e reconhecimento. Mas busca este reconhecimento numa possível identificação com pensadores de nações ‘mais cultas’, equívoco através do qual busca aceitação. Quer ser aceito sem perceber que ser aceito é morrer para a **razão**” (pág. 47), crítica o autor em apreço. Alguns dirão que, puxa vida, esse assunto não é novo. E não é mesmo. Desde Sylvio Romero há preocupação maior ou menor com ele. Ocorre que Roberto Gomes oferece novidade de abordagem e um estilo desengravatado, no entanto musical e rítmico como a própria natureza de nosso povo mestiço.

Como iniciei dizendo, livro atrevidinho que leva a **sério** a nossa realidade, ameaçando agredir mas, feito um jogo de capoeira, fazendo da agressão mais um jeito de dançar. Diz uns desaforos com tanta razão que, no bolorento meio acadêmico, quem ainda é dono de restinhos de autocrítica leva a relhada e só acorda — não se queima. Por exemplo, diz: “Todo sujeito que sobe numa tribuna, julga essencial, antes do mais, colocar-se nas pontas dos pés e no alto de seus tamancos. Essencial trocar todas as palavras usuais por palavras que estranham nosso modo. Construir frases numa ordem que jamais usaria para pedir um cafezinho”, e mais adiante, considerando que o discurso de terno e gravata afugenta da realidade brasileira. “Então, a fuga para um universo adequado ao traje: a fria Europa” (pág. 17). Como se vê, não falta a este livro a Ira Santa para com os vendilhões do templo, vestida porém de humor e uma demoníaca lucidez. Isso aí: santo e demônio, caminha lépido o Roberto Gomes.

Bem. Este autor principia por discutir, combinando sensatez e humorismo, o título do seu livro; “mal sabemos o que seja uma Razão Tupiniquim. Uma piada, talvez. Hipótese que nos causaria grande prazer. Gostamos muito de piadas” (pág. 10). Com esta consideração, Gomes principia o questionamento referido, ali desenvolvendo rápidas mas boas idéias sobre a piada na realidade do brasileiro. Um elogio da anedota, enquanto esta busca o avesso da realidade numa beliscada crítica, enquanto a piada não se reduz à gratuidade do riso frouxo, como elemento de alienação. Querendo muito saber por que não assumimos nosso tipo anedótico prá valer, o escritor ironiza: “Queremos a coisa **séria**. Frases na ordem inversa, palavras raras, citações latinas — e é impossível qualquer piada em latim, creio. Isto criou situações constrangedoras, como as fúteis críticas **sérias** a Oswald de Andrade, acusado de mero piadista. Estranha gente, esta. Gaba seu inimitável jeito piadístico, mas na hora das coisas ‘culturais’ mergulha num escafandro greco-romano” (pág. 10). O brasileiro, num retorno às suas origens (que necessariamente o conduziria às suas urgências como povo) deve encontrar a sua expressão que será, afinal, a Razão Tupiniquim sem se envergonhar de si mesma. Coisa historicamente nossa, individual, sem que signifique porém xenofobia. Coisa que, por opressão e por omissão, tem estado latente, mas que precisará inventar seus temas, ritmos e linguagem. Fazer feito Mário de Andrade e Chico Buarque (entre outros), que se puseram a pensar o **que somos, e como somos**.

Daf para diante, Gomes percorre os mais variados aspectos da invasão cultural que acabou por alienar-nos, por calar-nos. E encara diversos mitos. O mito da “coisa séria”, do “homem sério”, enfim, da seriedade. Coisa séria é a que o estrangeiro espera de nós, o estrangeiro de fora e **de dentro** do país. Afinal, nem sempre é preciso viajar do Brasil para fazer um curso **na Europa**. Internalizamos de tal jeito os padrões e modelos europeus que, com freqüência, temos que sair do recinto de uma defesa de tese e ver o faxineiro amareleta e subnutrido para redescobrimo-nos no Brasil. O autor difere realidade **séria** de realidade tomada a **sério**. Tomar algo a **sério** é não se afastar das características muito suas, é assumir este algo de forma pura e desmascarada, pouco importando se o objeto de nossa atenção é mais ou menos rico do que as coisas européias.

Encara o mito do ecletismo brasileiro, na busca de lhe desvendar a pobreza. Duas pragas abateram-se funestamente sobre o Brasil. o ecletismo sonambúlico de Cousin e o não menos paranóico positivismo de Comte. Duas **razões afirmativas** destituídas de qualquer sentido crítico. Coisas que se ajustaram como luvas à mente do colonizado dependente.

Também desmistifica o tal “homem cordial” que o brasileiro personificaria. Nossa **cordialidade** responde a conveniências. Tanto que, todos os que questionam a instalação cômoda dos cordiais são presos e judiados, às vezes até à morte. “E nós, pretensamente tolerantes e esclarecidos, os ecléticos de espírito aberto, mostramos nossa verdadeira face: a intolerância. Uma intolerância **séria**” (pág. 43). Mais adiante, anota: Divergir é crime. Discordar é subversão. Perguntar já é um ato de desobediência. Isso no país do jeitinho, do homem cordial, do carnaval eterno” (pág. 43). Que cordialidade é esta ? Muitas vezes não saber dizer **não** em situação nenhuma ? Isto é doença, não cordialidade. Quando **nunca** sabemos dizer não, estamos mais enfermos do que a vítima de uma pneumonia. Que homem cordial é esse que, tão facilmente faz agressões pessoais na hora de criticar idéias ?

A certa altura, o texto de Gomes põe em foco a Filosofia. Aí, o autor levanta a necessidade de esclarecer-se outra dupla de expressões. **filosofia entre-nós** e **filosofia nossa**. “Que existam autores de obras filosóficas entre-nós não pode ser objeto de dúvida. Basta consultar alguns catálogos. Que tais autores sejam, em alguns casos, do melhor nível, também não pode ser contestado. Ocorre que isto não diz respeito à essência da questão aqui levantada. Na verdade nunca se perguntou, a sério, quais as condições de uma filosofia brasileira, limitando-se a sondar, de modo vicioso, o valor de autores que aqui escrevem ou escreveram” (pág. 53). Nesta parte, Roberto Gomes opina inexistir uma **filosofia nossa**, e exemplifica isto com aguda crítica a uma polêmica ocorrida entre dois pensadores. Vilém Flusser e Néilson Nogueira Saldanha. O primeiro publicou na Revista Brasileira de Filosofia, um artigo intitulado “Há filosofia no Brasil ? — Demonstração em três pensadores expressivos”, no qual desenrafza a filosofia histórica e geograficamente, reeditando a velha fantasia do saber universal. Em seguida, disserta sobre os pensamentos de Vicente Ferreira da Silva, Leônidas Hegenberg e Miguel Reale, pretendendo demonstrar a existência de filosofia nossa — mas só mostrando filosofia **entre-nós**. Do outro lado, Néilson Nogueira Saldanha, feito quem estri-la com convocação de selecionado, fica danado porque Flusser não incluiu pensadores de outros estados brasileiros (vejam só !). Roberto Gomes explora esse escorregão acadêmico aos limites do humorismo. Bem feito, fez muito bem. Por exemplo, aponta o ensaísta: “Se na obra de Vicente Ferreira da Silva

podemos encontrar uns lampejos de preocupação brasileira, um mínimo de esforço de memória nos mostra que pelo menos um destes autores, o Sr. Leônidas Hegenberg, houvesse escrito em inglês, ninguém notaria diferença. Ficaria até mais adequado" (pág. 54). E irritado com a capacidade nossa de postergar nossas urgências por uma prática asséptica da filosofia, conclui, com uma piada ousada: "Extraviadas as questões que eram urgentes, estes senhores conseguiram apenas nos dar uma amostra de que não há filosofia brasileira, em cinco pensadores expressivos" (pág. 55).

Depois Gomes enfrenta certa alusão feita por Álvaro Lins à impropriedade da língua portuguesa para o fazer filosófico, quando esta se tem mostrado tão rica para o fazer poético, "talvez porque a poesia sempre guardou seu potencial de rebeldia, seu caráter marginal, enquanto a filosofia concedeu em servir de apoio ideológico ao estabelecido", já retruca Roberto. E prossegue discordando de Lins, defendendo a nossa língua e sua máxima eficiência quando trata de coisas nossas. Até que dana a explodir a tal Ira Santa: "Como o português não traduz uma expressão de Hegel, Kant ou Aristóteles — mais recentemente, ao delírio, Heidegger — o português seria língua inferior quanto às possibilidades de filosofar" (...). "Se nossa língua não é capaz de exprimir o alheio, isso em nada a desmerece, uma vez que uma língua tem por função exprimir o próprio, não o alheio" (pág. 60). Então, na dura mesmo, o que nos falta é pensarmos o **nosso** pensamento, filosofar a partir do que somos, originais em nossa urgências e importâncias. Quando a **filosofia entre nós** passar a falar do Brasil e de suas necessidades passará a ser **filosofia nossa**.

Dedica, então, Gomes dois capítulos (IX e X) para um delineamento das chamadas "Razão Ornamental" e "Razão Afirmativa", onde pinta nítido o retrato de uma reflexão dependente e subnutrida. De um lado, plumas e paetês, a frase com muito espírito e nenhum tutano, a tentação triunfante do enfeite e da dança das raposas. (Deste lado, surge como protótipo o político José Maria Alkmim). Doutra banda — da mesma moeda — toda a subserviência imbecil cimentada pelo ecletismo e pelo positivismo, entre nós bastante similares em sua missão. Nestes capítulos o autor revela uma angústia que se destila também em humor do bom. São capítulos que judiam da gente, mas muito necessários. "Atado à camisa-de-força que vem a ser o espírito afirmativo, o pensamento pode exercer-se entre-nós desde que se comprometa a nada dizer, a não negar. Que seja apenas afirmativo. Ou seja: o pensamento pode existir entre-nós sob a condição de não pensar. Ou: de não existir" (pág. 75).

Lógico. Roberto Gomes finaliza seu livro pugnando pelo pensamento negativo, isto é, o que não dissolve contradições por anestesia (como o ecletismo) mas acentua-as para que logre a superação delas. Indica caminhos para uma "redução sociológica da filosofia" e, estudando o significado da Semana de Arte Moderna de 1922 para nós hoje, reivindica que nasçamos e mostremos o que somos brigando pelo que precisamos. E o bom é que não se nota nestas páginas qualquer prurido de nacionalismo ressentido, com exceção do último parágrafo do livro.

Como todo brigador apaixonado, Roberto, vez ou outra, exagera na tamanca-da. Assim, termina o livro dizendo: "Aprendamos duas coisas. Que nesta altura dos acontecimentos, um soco na mesa, violento e sonoro, é mais importante do que sabermos da validade dos juízos sintéticos a priori. E que, do ponto de vista de um pensar brasileiro, Noel Rosa tem mais a nos ensinar do que o senhor Immanuel Kant, uma vez que a filosofia, como o samba, não se aprende no colégio" (pág. 100).

Fico na moita. Para mim isso é dose exagerada. Não creio que ignorar as realizações alheias seja um bom princípio para iniciarmos nossa caminhada. Desconfio de qualquer isolamento ou discriminação ostensiva no mundo cibernético da informática. Conhecer, eu advogo, identificar bem para poder negar com mais raça e precisão.

No geral, porém, temos um excelente ensaio neste livro cuja virtude mais apimentada é o atrevimento, e a mais tocante é a angústia. Gomes executa "variações em torno de um tema" com sutileza só própria, entre nós, dos amantes da bossa-nova/jazz.

O livro tem senões técnicos de citação de rodapé, mas não comentarei isto para não exemplificar a **seriedade**, o **ornamentalismo** e a **afirmatividade** combatidos no texto em foco.

Mas cá prá nós: coisa catita de ler e mais verdadeira está difícil. Um livro necessário. Algo para estudar em nossas Universidades, para recondicionamento do ar ali respirável. Manjo disso. A vontade é de escrever na página de rosto do livro: AOS MAGNÍFICOS REITORES, e na página final: N. TERMOS/P. DEFERIMENTO.

Sei que o Roberto não pretendeu escrever um "clássico", pois isto é já pretensão "ornamental". E se ele quis dar mais um empurrão ao novo entusiasmo por estudos brasileiros, ficará tranqüilo. Acabou de dar o tal soco na mesa e deve ter acordado pelo menos parte dos bocejantes caciques do povo tupiniquim. A cambada vai mais acesinha.

J. F. Régis de Morais

Professor de Filosofia e Mestrando em Filosofia
Social na PUC de Campinas.

GUEDES, Sulami Pereira
EDUCAÇÃO, PESSOA E LIBERDADE
Ed. Cortez e Moraes. SP. 1 979

Esta obra tem por objetivo apresentar o ponto de vista teórico da concepção rogeriana da Educação. A partir de uma perspectiva fenomenológico-existencial reconstituir sua fundamentação psicoantropológica e apresentar as diretrizes para a prática pedagógica dela decorrente.

O enfoque rogeriano da Educação centraliza na pessoa do estudante os fundamentos para o real desempenho do processo educativo. Educar significa, para Rogers, facilitar a atualização do potencial cognitivo e afetivo do aluno, possibilitando seu crescimento como pessoa, que se traduz pelo desenvolvimento integral de seu "organismo" — livre e responsabilmente — pela comunicação interior, pela autonomia tendo — em vista a solução de seus problemas e dificuldades — e a conscientização de sua valorização como ser humano independente de sexo, raça, "status" social ou posses materiais.

Para tanto, é indispensável seja proporcionado ao aluno um clima favorável ao desenvolvimento da aprendizagem significativa em que haja compreensão, confiança, empatia e amor, a fim de que ele tenha condições de desenvolver a liberdade interior,

a auto-iniciativa, a criatividade, a reflexão crítica, o relacionamento interpessoal e a autodisciplina, caminhando em direção do crescimento pessoal e social.

A aprendizagem só é reconhecida e aceita significativamente quando o estudante percebe a importância do conteúdo informativo para a realização de seus objetivos e ideais. Não se trata de simples acumulação de informações para “aumentar os conhecimentos”, mas uma aprendizagem na qual o aluno se envolve como um todo — cognitiva e afetivamente. Isto torna o estudante mais flexível, fazendo-o perceber mais seus sentimentos e necessidades, a fim de que participe mais autenticamente no mundo, numa interação intelectual e emocional à qual se abre à realidade, como pessoa consciente de sua situação sócio-política(1)-cultural.

Para que o processo educativo centrado no estudante decorra eficientemente, é indispensável acentuar o desempenho atitudinal do professor, elemento essencial no relacionamento educativo. Suas atitudes — de autenticidade, de empatia e de consideração positiva incondicional — a linha filosófica pela qual se orienta, a ideologia que professa, a corrente psicológica em que se baseia, tudo influencia em alto grau a tarefa educacional da qual é parte integrante.

A posição psicofilosófica educacional do professor, no decorrer do processo educativo centrado no aluno, deve ser amplamente flexível, dinâmica, mutável e em evolução. Deve imbuir-se de aceitação e respeito pelos ideais do aluno, assim como pelos seus valores e por sua dignidade pessoal. Assim agindo,

“descobre que aí reside um ponto de vista, sobre as relações humanas que tendem a levá-lo, filosoficamente, mais além do limite onde até então se aventurara, oferecendo-lhe a possibilidade de uma técnica operacional que torne efetivo esse respeito pelas pessoas até o grau máximo possível e que já está presente nas suas próprias atitudes.”(2)

Na prática educacional centrada no aluno, o professor coloca seu saber e sua experiência à disposição dos estudantes, mas nunca de forma impositiva e direta. Ao contrário, dedica-se como um recurso maleável, sem jamais perder sua dignidade para tanto.

No entanto, é importante salientar que a Educação centrada no aluno, não conduz, absolutamente, ao individualismo. Opostamente, vê-se definir claramente a permuta individual e coletiva no relacionamento interpessoal em função do desenvolvimento sócio-cultural. Neste aspecto pode ser considerada como detentora de um sentido social, que a impede de cair num condenado psicologismo individual.

Contudo, é oportuno lembrar que o desempenho do processo educativo centrado no aluno, vê-se constantemente limitado e embargado no seu desenvolvimento, pela estrutura sócio-política-cultural, pelo sistema educacional vigente, pela legislação e regulamentos dele decorrentes, pela própria estrutura da língua e, ainda, pelas limitações culturais do próprio corpo docente.

Isto ocorre porque esta, não é a Educação que corresponde às aspirações da cultura atual cuja política-social é autoritária e tecnicista, embasada numa filosofia dominante e opressiva — mesmo que disfarçada —, cujo interesse está voltado para a “produção” de técnicos bem formados e alheios à realidade, e dispostos “a cumprir todas as ordens da autoridade constituída sem fazer perguntas...”(3)

Igualmente, alguns opositores da teoria rogeriana, questionam a propagação da centralização da Educação no aluno, a liberdade subjetiva e experiencial, assim como a proposição da criação de um clima permissivo para promover a facilitação da aprendizagem. Consideram que, mesmo vivenciando as condições facilitadoras sugeridas por Rogers, o professor terá dificuldades para sua execução e cumprimento de sua tarefa. Não acreditam na determinação, por parte dos alunos, dos objetivos que harmonizem com suas potencialidades e necessidades, sem que ocorra uma orientação direta dos professores.

Mas, as experiências concretas apresentadas por Rogers com a colaboração de outros professores, apontadas no início da obra **Liberdade Para Aprender** (1969) e por Miguel de La Puente, na obra **O Ensino Centrado no Estudante** (1978), comprovam que, a partir das condições facilitadoras — de autenticidade, empatia, apreço, liberdade subjetiva e aceitação —, os alunos aprenderão significativamente desde que o conteúdo informativo esteja de acordo com seus objetivos e propósitos.

Faz-se mister lembrar ainda, que a abordagem psicofilosófica-educacional rogeriana propõe uma desestruturação "da verticalidade das relações autoritárias inscritas nas tradições e nos rituais" (4), passando a destacar o crescimento do estudante como pessoa, em lugar de ocupar-se primeiro e exclusivamente com o contexto exterior. Porém, não o despreza, mas também não o enaltece como único, considerando entretanto que a transformação sócio-política-cultural,

"não admirá de qualquer movimento organizado e de grandes proporções, da ação de um exercício armado e empunhando bandeiras, nem tampouco de manifestos e declarações, mas do surgimento de um novo tipo de pessoa que brotará das folhas e caules agonizantes, amarelecidos e podres de nossas instituições evanescentes". (5)

Fica pois acentuada a prioridade da Educação em função do crescimento de uma nova pessoa, que vai surgindo paulatinamente, a fim de promover uma reavaliação radical das estruturas sócio-políticas-educacionais. (6)

Assim sendo, o estudante que experiencia o processo educacional, baseando-se nos parâmetros da teoria rogeriana, tende a alcançar as prerrogativas desta pessoa, isto é, a tornar-se altamente consciente, autodirigido, explorador de seu espaço interior, muito mais do que do espaço exterior. Será aquele que não aceita a passividade das instituições e o dogma da autoridade; não admite ser moldado, nem moldar o comportamento do Outro; tornar-se autoconsciente, livre existencialmente, responsável e autodisciplinado nas suas ações e opções. Participa do mundo de forma autônoma, consciente, autodeterminante e independente e não mais como mero recipiente passivo.

Profa. Sulami Pereira Guedes

Licenciada em Pedagogia; Mestra em Filosofia da Educação pela PUC-SP; Professora de Psicologia da Educação e Comunicação Oral na PUC e de Didática, nas Faculdades Padre Anchieta de Jundiá.

NOTAS:

(1) **POLÍTICA**, no uso psicológico e social atual, refere-se a **poder** e **controle**: o grau em que a pessoa deseja, tenta obter, possuir, compartilhar ou delegar poder e con-

trole sobre outros e/ou si mesma. Refere-se às **manobras, às estratégias e táticas, intencionais ou não**, pelas quais tal poder e controle sobre a própria vida e a de outros é procurado e obtido — ou compartilhado, ou abandonado. Refere-se ao **locus** do poder de tomar decisão: quem toma as decisões que, consciente ou inconscientemente, regulam ou controlam os pensamentos, sentimentos ou comportamentos de outros ou de si mesmo. Refere-se aos **efeitos dessas decisões e dessas estratégias**, seja procedendo de um indivíduo ou de um grupo, seja dirigido a obter ou a abandonar o controle sobre a própria pessoa, sobre os vários sistemas da sociedade e suas instituições.

Em resumo, é o processo de obter, compartilhar ou abandonar poder, controle, tomada de decisões. É o processo das interações e efeitos altamente complexos desses elementos, da forma como existem nos relacionamentos entre pessoas, entre uma pessoa e um grupo, ou entre grupos.

C. R. ROGERS — **Sobre o Poder Pessoal**, p. 14.

(2) C. R. ROGERS — **Terapia Centrada no Paciente**, p. 35.

(3) *Ibid.*, p. 380.

(4) J. M. G. de MAUPEOU — “A Visão da Pessoa na Teoria de C. Rogers” — **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**, Fundação Getúlio Vargas, vol. 26, 1 974, nº 1, p. 60.

(5) C. R. ROGERS e R. ROSEMBERG — **A Pessoa Como Centro**, p. 213.

(6) *Ibid.*, p. 219.

MORAIS, J. F. Regis de, (org.)

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ENFERMIDADE

São Paulo, Ed. Cortez & Moraes, 1 978, 199 págs.

Obra coletiva organizada pelo professor J. F. Regis de Moraes, com formação em filosofia e ligado ao Instituto de Filosofia e Teologia da PUC de Campinas, em que se procura reunir profissionais de diferentes formações (sociólogo, filósofos, psiquiatra, psicanalista, teólogo) para a discussão dos vários aspectos de um tema central: a patologia da sociedade, ou seja, suas características conflitivas que nos vão enredando e tornando penosa (por vezes sem sentido) a nossa existência.

Seus nove ensaios obrigam-nos a considerações mais detalhadas, já que uma resenha “por alto” não faria justiça à multiplicidade de opiniões que se unificam no corpo do trabalho. A unidade conseguida não brota totalmente de uma homogeneidade de idéias, mas também de contraposições dialéticas que muito enriquecem a obra. Senão vejamos:

Em “**Pulsões de Morte e Civilização**” João Carlos NOGUEIRA procura pensar a agressão humana em suas bases instintivas, “pulsionais”, através de fundamentos psicanalíticos e fenomenológicos. O conflito entre Eros (pulsões de vida) e Tánatos (de morte), com a vitória do primeiro pela repressão do segundo, permitiu ao homem construir sua civilização. Tal repressão, ao gerar a cultura, gera também um

sentimento de culpa que, permanecendo mais ou menos inconsciente, se manifesta como um mal-estar, um descontentamento do ser-no-mundo. Além de que, não sendo perfeita a repressão de Tánatos este se insinua nas formas várias da agressividade humana, do plano individual ao social.

Nas modernas sociedades de massa o problema se agrava na medida em que cada vez o homem tem menos espaço para criar, para usar sua imaginação, que lhe permite sublimar e superar a dura repressão que o superego lhe impõe. Assim, o neurótico, cujo ego vai sendo destruído pelas exigências do superego, possui com o habitante das modernas sociedades, inúmeras semelhanças. Em um e outro "está presente a repressão à força criadora" (pág. 16).

Talvez se possa discordar de um dos remédios propostos para aliviar tal mal-estar: o pensado por Freud, que acreditava ser possível restringir a agressividade apelando para todos os meios, inclusive "reações psíquicas de natureza ética". Isto é, "à sociedade, portanto, compete refrear o ímpeto de agressão dos indivíduos que a compõem" (pág. 18). Ora, possivelmente o aumento da repressão (sob a forma de "reações éticas") agravaria mais o problema.

O autor propõe ainda que, para se tentar a "realização da felicidade", o "fazer do amor o eixo central da vida" possa vir a ser a solução. Mas discordamos de sua utilização das idéias de Freud, que entende duas formas de amor: o sexual e o da amizade, sendo o último o que interessaria para a civilização pelo "seu caráter não exclusivista" (pág. 20). Colocamos em questão o caráter exclusivista do "amor sexual": não seria esta exclusividade apenas um valor que serviria ao homem na exploração de seu semelhante, principalmente a mulher?

Finalmente, buscando um meio-termo entre o hedonismo e o puritanismo, NOGUEIRA termina reafirmando a criatividade como caminho para a solução de nosso mal-estar, ainda que, em nossa opinião, seu meio-termo penda mais para o lado do puritanismo.

"Religião e Enfermidade", de Rubem A. ALVES, aparece como brilhante ensaio, que talvez se constitua no "carro chefe" da obra. Aqui são discutidas as relações entre religião (encarada como patologia e sintoma de patologia, respectivamente pela psicanálise e pelo marxismo) e patologia.

Inicia mostrando que o termo "religião" é tão vago e ambíguo que nele cabem manifestações desde a magia até organizações multinacionais, desde iconoclastas até profetas. E "enfermidade" se revela mais ambíguo ainda, na medida em que deve ser definido a partir de seu oposto: a saúde, que não sendo um fato empírico, só pode ser definida idealmente, sofrendo todo o tipo de influências político-econômicas (a ciência, afinal, não é neutra). Assim, na realidade, não interessa às multinacionais dos remédios produzir saúde, e sim ampliar seu mercado de faturamento: a doença. Medicina curativa e preventiva são inimigas.

No campo da saúde mental o problema se agrava ainda mais: ao focalizar sua atenção no indivíduo desviante (o "louco"), a psicologia objetivista (em particular a psicanálise) isola-o do contexto social, meio em que se deve buscar as causas de sua alienação. Ora, o louco é justamente o indivíduo que, percebendo a dureza da realidade de uma sociedade opressora, desenvolve sua "patologia" para não capitular e **ajustar-se** a um meio doentio. Então, ajustamento (termo tão usado na psicologia

tradicional) mostra-se como a verdadeira patologia, pois o ajustado é um homem que apenas reproduz, não cria, não usa a mais determinante característica humana: a imaginação.

É nesse contexto que podemos estudar a religião, entendida aqui como movimento de transcendência do que é para o que pode ser. Tal como o louco, o místico e o profeta negam a realidade e imaginam mundos outros em que se possa ser feliz. Desta forma, por trás da questão das normas que definem as divergências encontramos o problema do poder. A quem interessa manter o "status quo" através da definição da normalidade e anormalidade senão aos poderosos? "Não somos livres para pensar livremente. O poder determina os limites do pensamento possível" (pág. 44).

Assim encontramos, num de nossos grandes pensadores, o mesmo caminho trilhado por Laing, Cooper e outros da chamada "antipsiquiatria", a nos mostrar contundente e brilhantemente que "saúde, enfermidade e política se revelam como partes de um mesmo complexo" (pág. 36)

Podemos colocar o ensaio "**Medicina e Patologia**", de Sully URBACH como especificação e aprofundamento de um problema levantado por R. Alves: a saúde física e sua relação com a política econômica.

Aqui a medicina é discutida em relação a todo o "progresso" científico a que chegou o homem, demonstrando-se que, realmente, não podemos falar de uma vida melhor para o homem moderno. A maior velocidade dos veículos paralisa os transportes, os produtos químicos usados na lavoura desequilibram o meio e levam a fomes, a escolarização impede-nos de aprendermos, o sistema mercantil e salarial não nos deixa levar a vida que queremos e a invasão médico-farmacêutica destrói nossa saúde e nos torna saúde nos torna mais doentios.

Assim, temos uma medicina profundamente implicada com o poder e o lucro, que acredita os indivíduos adoecem "quando atingidos por algo externo e acidental e que podem ser curados com a utilização de cuidados técnicos" (pág. 152). Mas, na realidade, o problema da saúde é político e envolve "fatores que dizem respeito ao meio, à alimentação, ao habitat, ao modo de vida, à higiene" (pág. 148). E isto fica claramente demonstrado através dos dados de pesquisas citados, onde se observa que os progressos técnicos da medicina não contribuíram em nada para a erradicação das doenças, mas que, além de manterem o mesmo nível de enfermidade da população, muitas vezes o elevaram, criando novos males e ampliando seu mercado de lucros.

Tarcísio MOURA nos conduz, em seu "**Mercado das Cordialidades**", através dos intrincados caminhos da burocracia, esta instituição social que, como um câncer, se avoluma e toma paulatinamente todos os nossos espaços vitais.

Procura mostrar como a burocracia (um "instrumento de precisão" destinado a melhorar nossa vida), filha dos cânones da racionalidade e eficiência, guarda elementos irracionais em seus porões. Exige-se, na superfície do processo, uma total impessoalidade do burocrata, enquanto mais profundamente agem todos os elementos humanos, produzindo, no Brasil, o "homem cordial", com seus "jeitinhos". Essa dialética da razão e ação seria um elemento homeostático do processo, não estivesse a razão profundamente impregnada da irracionalidade e a ação comprometida com o poder.

Através da descentralização, da criação de estruturas piramidais aumenta-se o controle dos indivíduos envolvidos no processo em detrimento de sua eficiência. Assim, se o político invadiu a nossa burocracia a recíproca é ainda mais verdadeira. As questões humanas, nesse âmbito, passam a ser equacionadas pelo político-burocrata segundo as racionalísticas coordenadas burocráticas, impedindo a livre manifestação da imaginação e criando um sistema antidemocrático. Essa co-gestão de política e burocracia, nas palavras do autor, "dificilmente não se torna uma congestão".

Por fim a análise da educação num meio burocrático e da mercantilização dos valores nos mostra o quão asfixiante se tornou esta instituição que está levando o homem brasileiro a manter "a cordialidade do gesto, mas não da intenção" (pág. 70).

No ensaio "**O Meio Urbano: Mercado de Aflições**", J. F. Regis de MORAIS convida-nos a refletir sobre os espaços em que a maioria de nós vivemos: nossas casas e cidades. Quais são os problemas que nos afligem, habitantes das modernas cidades, das "tecnópolis" ?

No cerne de tais problemas está a questão da perda do poder por parte do homem: poder de construir sua vida construindo suas casas e cidades. Nossas casas, planejadas por outros, não se constituem mais numa extensão de nossa pele, num local confortável e amoroso. São, antes, caixas padronizadas onde nos refugiamos dos perigos da cidade.

E aqui se configura toda a alienante separação entre nossa vida privada e a vida em comunidade: não concebemos mais a cidade como uma extensão de nosso lar. A cidade, inflada desmesuradamente pela busca do lucro, tornou-se uma selva onde os indivíduos se cruzam mas não se vêem. Em nossas modernas megalópolis dois fatores básicos caracterizam a vida ali vivida: anonimato e mobilidade. Se tais fatores possuem pontos positivos são também altamente negativos, produzindo alienação e velocidades mortíferas nos veículos.

A própria configuração espacial das cidades é discriminatória, com suas zonas residenciais, industriais, subúrbios (miseráveis, no 3º mundo) etc. A busca do campo nas férias e fins de semana é um atestado de que nossas cidades fracassaram em atender às necessidades reais do homem.

Então, trata-se de reconhecermos que a utilização do espaço é também um problema político: a construção de um espaço vital é tarefa de todos na comunidade, e urge que o empreendamos, dado que cada vez mais em nossas metrópoles ele se transforma em espaço mortal dos valores humanos.

No pequeno texto de Antônio Joaquim SEVERINO, "**Educação e Despersonalização na Realidade Social Brasileira**" desponta a crucial questão: quem somos nós, brasileiros, e como nos estamos formando ? Ou seja, qual nossa identidade e nosso projeto ?

Entende o autor que devemos pensar **nossa realidade** através de uma filosofia social, de uma filosofia da história e de uma filosofia da educação, embasadas por uma antropologia filosófica que indique caminhos em busca de nossa identidade. Porque nossa sociedade, invadida culturalmente, perdeu seu próprio ser como cultura e nós, conseqüentemente, não vemos com clareza o sentido de nossa existência (como brasileiros). O sintoma básico dessa despersonalização constitui-se na hiper-

trofia dos valores econômicos a que estamos assistindo: o progresso se mede materialmente através do lucro.

Neste quadro, nossa educação (sistemática e assistemática) nada mais faz do que inculcar tais valores e afastar valores humanísticos. Porém resta uma esperança: a educação é fundamentalmente uma práxis política e, dialeticamente, suas contradições podem e devem ser buscadas para que possamos quebrar o círculo vicioso.

Ao nos fornecer "**Pistas Para Um Diagnóstico da Patologia Cultural**", Antônio Muniz de REZENDE amplia consideravelmente o quadro traçado por Severino. Aqui busca o autor, refletindo sobre o fenômeno da cultura e do existir humano, indicar-nos aspectos reveladores da enfermidade de uma sociedade.

"Uma cultura está doente na medida em que, a seu respeito e no seu âmbito, ao colocar-se a questão do sentido (da existência) o homem não encontra respostas satisfatórias" (pág. 160). Assim, quais são os locais onde se dá o sentido? Na linguagem, na estrutura social, nos valores, na história, na criatividade, na liberdade e no projeto.

Em termos de linguagem nosso povo está deixando de, através dela, exprimir sua existência: estamos carregados de expressões de outras culturas, estamos impedidos de dizer a *nossa* palavra. Estruturalmente, consideramos mais relevantes alguns aspectos do que outros, quando todos têm igual importância; há, assim, uma hipertrofia do econômico. Nossos valores são ditados por um pragmatismo tecnológico, filho direto do lucro. Desconhecemos nossa história passada e não nos interessamos pela presente, como se não a estivéssemos construindo; além de que o acesso a informações nos é negado. Não é reconhecido nosso direito (humano) de questionar o já existente e propor um novo sentido, criando formas alternativas de existir, o que, conseqüentemente nos leva à uma esquizofrenia cultural. Esquizofrenia essa caracterizada pela ausência de um projeto, enquanto indivíduos e enquanto cultura, que nos conduza à uma ampliação cada vez maior do sentido de nosso ser-no-mundo. Estamos-nos educando para reproduzir o já dado.

Roberto S. Pinto de MOURA apresenta-nos sua visão da questão dos tóxicos em "**Toxicomanias — A Sociedade no Tribunal**", que podemos alinhar entre as concepções mais tradicionais de homem e de suas formas de conhecimento.

Através de exaustivas classificações dos tipos de drogas, segundo composições químicas e efeitos provocados, o autor vai alinhavando seu pensamento no sentido de nos indicar que o homem é um ser da racionalidade, e que desvios de sua razão são patológicos e nocivos. Assim é que considera a ciência como a mais alta realização humana, depositando nela a esperança de um mundo melhor. Em nenhum momento se questiona sobre a decadência da civilização ocidental, racional e científica, onde a vida humana está sendo tão espezinhada pelo progresso da ciência. Ora, não será a procura das drogas uma forma deste homem tentar reencontrar seu equilíbrio, perdido na busca da objetividade que invadiu toda sua vida? Não será uma busca da transcendência e da ligação com o cosmos, relegadas pelos homens de ciência como fantasias e irracionalismos? A procura da poesia roubada pelo tecnicismo?

As idéias básicas contidas no texto encontram contraposições em outros textos da própria obra. Por exemplo, à afirmação do autor de que os tóxicos "(...) permitem a fuga à realidade..." (pág. 114) podemos contrapor a de R. Alves quando diz: "A

racionalidade do ajustamento não deixa de ser uma capitulação à irracionalidade de uma sociedade que apresenta todos os sintomas de loucura" (pág. 33). Ou ainda, à sua afirmação de que devemos usar, para construirmos nossa felicidade "(...) o fogo do saber, o fruto da ciência." (pág. 111), a de Resende ao concluir que "um dos setores mais importantes da filosofia atual é exatamente o da crítica das ciências e dos cientistas, no reconhecimento de que nem tudo o que é apresentado por eles é realmente científico, ou, mais profundamente ainda, que o discurso científico é ainda **uma modalidade** do discurso cultural" (pág. 167 — grifo nosso).

Desta forma, acreditamos que uma leitura crítica deste ensaio deve remontar à uma crítica das proposições positivista na ciência, especialmente na psicologia, que considera um perigo a "imaginação excessivamente estimulada" ou a "criatividade mal orientada ou sem aplicação útil" (pág. 127). Útil para quem ?

No último artigo da obra Maurício TRAGTENBERG trata das relações entre "**O Saber e o Poder**". É ele quem diz: "O que nos interessa é saber em que condições o Poder produz um tipo de saber necessário à dominação e em que medida esse saber aplicado reproduz o Poder" (pág. 181).

Focaliza, então, sua atenção sobre as Instituições de Pesquisa e Universidades do "país metrópole" do capitalismo mundial: os Estados Unidos. É lá onde o saber se reveste mais de características pragmáticas, sendo valorizado o "saber aplicado". Tal saber é, necessariamente "neuro", "apolítico", servindo com perfeição ao Poder. Os cientistas sociais, psicólogos, sociólogos, historiadores, antropólogos, não questionam (ou não podem questionar, com o risco de perder salários e financiamentos) a utilização do produto de seus trabalhos, como se eles tivessem um fim em si mesmos.

Mas não: são estes dados, levantados quase sempre em países periféricos, que servirão ao poderio econômico-militar norte-americano para manter sua hegemonia. Além de que, nos "programas de intercâmbio cultural", em que milhares de estudantes de tais países recebem bolsas de estudo para cursarem universidades norte-americanas o que se visa é à "americanização" do indivíduo; isto é, de volta às suas terras, tornam-se incapazes de estudá-las através da óptica de sua própria cultura, vendo-as sob o prisma da "positiva" e acrífica ciência que aprenderam.

Além de que o autor fornece-nos fartos dados estatísticos e econômicos sobre esta estrutura de poder pelo saber. Nomes de instituições envolvidas no processo são citados, além de nomes de eminentes cientistas que nele trabalham, muitos dos quais conhecidos (e respeitados) entre nós, como: K. Galbraith, John W. F. Dulles e Lincoln Gordon.

É, o texto, um forte libelo contra a propalada "neutralidade" científica e a "apoliticidade" dos cientistas. A questão deve ser sempre: a quem interessa nosso fazer científico e por quê ?

Desta forma, o pensamento contemporâneo brasileiro vem dar-nos mostras de sua força e vontade de conquistar seu lugar em nossa cultura, tão carente dele. Agora, mais do que nunca, impõe-se-nos o projeto de reconstrução de nossa sociedade, num

árduo trabalho de reflexão e ação, de logos e práxis, pois só assim saberemos quem somos e o que buscamos. A presente obra é um grande passo nessa direção e interessa a todos nós, brasileiros, envolvidos numa reflexão crítica do nosso estar-no-mundo.

João Francisco Duarte Júnior

Psicólogo, professor da Universidade Federal de Uberlândia e Mestrando em Filosofia da Educação na UNICAMP

Distribuição e vendas avulsas:

SÃO PAULO – CAPITAL

Cortez & Moraes Ltda.

Rua Ministro de Godoy, 1 002 – Tel.: (011) 62-8987

05015 – 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

Brasilivros 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) 222-8539

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.**

REFLEXÃO

REVISTA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

CAMPINAS Reflexão Ano IV Nº 13 pág. 1 – 164 Jan./Abril/79

CONTEÚDO

- MOACIR GADOTTI – Idéias diretrizes
para uma Filosofia da Educação • RUBEM
A. ALVES – Notas introdutórias sobre
a linguagem • NAIR LEME
FOBÉ – Emergência do sujeito
no diálogo educacional • ELVIRA ELIZA
FRANÇA – Comunicação e relação
pedagógica • MARIA FERNANDA F. B.
DICHTCHEKENIAN – O imediato na
fenomenologia • CESAR AUGUSTO RAMOS – A
teoria do conhecimento de Jean Piaget.
Aspectos críticos-expositivos • NEWTON
A. v. ZUBEN – Eclipse do humano e a força da
palavra • DEBATES • CRÔNICAS • RESENHAS

