

# EDUCAÇÃO - E A NOVA ERA

*Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão Reflexão*



**REFLEXÃO**

**ISSN 0102-0269**

**Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia  
PUCCAMP**

**Diretor Responsável:** Tarcísio Moura

**Editor Responsável:** Constança Marcondes Cesar

**Conselho Editorial:** Constança Marcondes Cesar, Elisabete Matallo Marchesini de Pádua, Francisco de Paula Souza, João Carlos Nogueira, João Francisco Regis de Moraes, Luis Alberto Peluso, Maria Cecília Maringoni de Carvalho, Paulo de Tarso Gomes, Tarcísio Moura.

**Colaboradores efetivos:** Antonio Carlos Martinazzo, Gabriel Lomba Santiago, Gentil Gonçalves Filho, Germano Rigacci Junior, Haroldo Niero, Jamil Cury Sawaia, João Batista de Almeida Junior, José Benedito de Almeida David, José de Souza Teodoro Junior, Luiz Roberto Benedetti, Márcia Reami Pechula, Maria Letícia Jacobini, Milton Aparecido Maia, Paulo Moacir Godoy Pozzebon, Vera Irma Furlan.

**Correspondentes no Brasil:** Alberto Cupani (Florianópolis), Alberto Oliva (RJ), Alino Lorenzon (RJ), Antonio Joaquim Severino (SP), Creusa Capalbo (RJ), Hilton Japiassú (RJ), Hubert Lepargneur (SP), João Ribeiro Junior (Campinas), Lídia Maria Rodrigo (Uberlândia), Mário Guerreiro (RJ), Moacir Gadotti (SP), Nelson Carvalho Marcelino (Campinas), Newton Aquiles von Zuben (Campinas), Olinto Pegoraro (RJ).

**Correspondentes no Exterior:** Agostinho da Silva (Portugal), Ahmed Etman (Egito), Alain Guy (França), Antonio Braz Teixeira (Portugal), Celina Mertora Mendoza (Argentina), Eduardo Abranches de Soveral (Portugal), Evangelhos Moutsopoulos (Grécia), Francisco da Gama Caieiro (Portugal), Georges GUSDORF (França), Javier San Miguel Beltran (Chile), Jean-Marc Gabaude (França), Ludmilla Perepiolkina (Finlândia), Margaret Chatterjee (Índia), Maria Vassiliadou (Grécia), Mário Castellana (Itália), Venant Cauchy (Canadá), Vera Vidal (França), Yvon LaFrance (Canadá), Zdnéck Kourin (Gidy).

### **Pontifícia Universidade Católica de Campinas**

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes

Magnífico Reitor: Prof. Gilberto Luiz Moraes Selber

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos: Prof. Alberto Martins

Vice-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Pe. José Benedito de Almeida David

Pároco e Coordenador-Geral da Pastoral: Pe. José Arlindo Denadai

**INSTITUTO DE FILOSOFIA  
PUCCAMP**

**REFLEXÃO 58  
EDUCAÇÃO E A NOVA ERA**

**CAMPINAS, SP  
1994**

**Reflexão/Instituto de Filosofia - PUCAMP**  
**Nº 1 . - Campinas: PUCAMP, 1975.**

Periodicidade: quadrimestral.

A numeração dos fascículos é seqüencial desde o número 1 (1975).

Até 1993 foram publicados 57 fascículos em 18 volumes.

ISSN 0102-0269.

1. Filosofia - Periódico.



CDD 105

## SUMÁRIO

<b>Editorial</b> .....	7
<b>ARTIGOS</b>	
<b>João Francisco Regis de Morais</b> , De herdeiros da Modernidade a construtores de uma nova era .....	11
<b>Elisabete Matallo M. de Pádua</b> , Na prática a teoria é outra? O que andam pensando nossos professores .....	19
<b>Mariano Narodowski</b> , Cuerpo indantil y escolaridad moderna .....	42
<b>Jefferson Ildefonso da Silva</b> , Estruturalismo e educação .....	59
<b>Tânia Maria Marinho Sampaio</b> , A questão freireana na educação como práxis político-filosófica .....	77
<b>Maria da Graça C. Lisbôa</b> , A educação: da Idade Média às humanidades nos dias de hoje .....	89
<b>Maria da Graça C. Lisbôa</b> , Primórdios da idéia de universalidade no Brasil .....	103
<b>Maria Imaculada Reis</b> , Metodologia como um dos fatores imprescindíveis na superação do atual processo discriminatório no interior das escolas de 1º, 2º e 3º grau de ensino .....	117
<b>Antonio Braz Teixeira</b> , O homem no pensamento português contemporâneo .....	143
<b>Creusa Capalbo</b> , Identidade Cultural afro-latino-americana: uma visão da Filosofia da Religião .....	176
<b>Maria do Carmo Tavares de Miranda</b> , Uma fenomenologia da existência em Gilberto Freire .....	184
<b>DEBATE</b>	
<b>Maria Nilde Mascellani</b> , Dilthey e Dewey: duas filosofias fundadas na compreensão da vida - Semelhanças e diferenças .....	196
<b>RESENHAS</b> .....	201

## SOMMAIRE

Éditorial .....	7
-----------------	---

### ARTIGOS

<b>João Francisco Regis de Morais</b> , De héritiers de la modernité à des constructeurs d'un nouvel âge .....	11
<b>Elisabete Matallo M. de Pádua</b> , Dans la pratique la théorie est autre: ce qui pensant nos professeurs .....	19
<b>Mariano Narodowski</b> , Corps d'enfant et scolarité moderne ...	42
<b>Jefferson Ildefonso da Silva</b> , Structuralisme et éducation .....	59
<b>Tânia Maria Marinho Sampaio</b> , La question freirienne dans l'éducation envisagée comme praxis politique-philosophique ....	77
<b>Maria da Graça C. Lisbôa</b> , L'éducation: du Moyen Âge aux humanités d'aujourd'hui .....	89
<b>Maria da Graça C. Lisbôa</b> , Origine de l'idée d'Université au Brésil .....	103
<b>Maria Imaculada Reis</b> , Méthodologie comme un des facteurs indispensables dans la dépassement de l'actuel procès discriminatoire au dedans des écoles du 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup> degrés de l'enseignement.....	117
<b>Antonio Braz Teixeira</b> , L'homme dans la pensée brésilienne contemporaine .....	143
<b>Creusa Capalbo</b> , Identité Culturelle Afro-latino-américaine: une perspective de la philosophie de la religion.....	176
<b>Maria do Carmo Tavares de Miranda</b> , Une phénoménologie de l'existence chez Gilberto Freyre .....	184

### DÉBAT

<b>Maria Nilde Mascellani</b> , Dilthey et Dewey: deux philosophies fondées sur la compréhension de la vie - Ressemblances et différences. ....	196
<b>RÉCENSIONS</b> .....	201

## EDITORIAL

### A EDUCAÇÃO E A NOVA ERA

Devemos a J. J. Rousseau a afirmação de que "discutir a Educação é debater a própria condição humana". Ora, valorizar o tema educacional é exatamente declarar nossa crença na perfectibilidade do ser humano. Até mesmo porque quem não mais puder crer que o homem pode aperfeiçoar-se, conformar-se-á com jogos insípidos de inteligência ou se transformará num inútil profeta do Apocalipse. Zargwill, em um seu escrito de contornos quase trágicos, escreveu: "Tirem-me a esperança de mudar o futuro, e enlouquecer-me-ão". Daí ficar bem fácil percebermos que quantos intentem desqualificar o tema educacional, em meio filosófico ou não, comportam-se com uma alienação avestruziana.

Não fora tudo que até aqui foi aludido, temos que ver que em nossa realidade brasileira, o recorde de movimento editorial no campo da não-ficção é mantido pela mística, seguida esta imediatamente pela ...Educação. Veja-se que isso ocorre num país como o nosso, no qual, em razão de seus quase quinhentos anos de submissão, os projetos educacionais jamais foram prioridade político-social. Nada implica com mais vigor projetos existenciais e envolve tantas posturas ideológicas quanto a Educação, pois, afinal, educar significa "conduzir de um lugar para outro" no âmbito de uma teleologia definida. Conduzir o educando de um lugar existencial que julgamos precário ainda, para outro sítio no qual visualizamos - com acerto ou não - mais saber, mais maturidade humana, em suma, mais plena expressão de cidadania.

Na década de 70 embarcamos, cá no Brasil, em certos simplismos que complicaram nossa caminhada. De um lado, aceitamos sem qualquer sutileza interpretativa a afirmação de que a educação escolar é sempre reprodutora, sem nos darmos conta

de que o mesmo espaço da reprodução - como o afirma Foucault em sua célebre "hipótese repressiva" - é também espaço de conspiração; senão, como haveríamos de explicar os críticos da educação escolar? De outro lado, aceitamos, também sem maiores exigências de matização, uma divisão maniqueísta da sociedade em classe dominante e classe dominada. Não há dúvida de que as dominações existem, sendo que negá-las seria desvario, quando não desonestidade mesmo. Todavia, até quando iríamos candidamente fechar os olhos para a complexidade de nuances daquilo que também Foucault denominou a microfísica do poder?

Hoje estamos mais exigentes em termos de pensamento e, portanto, mais preparados para uma discussão do educacional que realmente se configure como um debate acerca da condição humana - em geral, e nas realidades particulares das diversas culturas. Por exemplo, hoje sabemos que um país como o Canadá investiu somas vultosas e grande esperança na Educação, com isto resolvendo um elevado número de problemas relativos a qualidade da vida. Assim que, para os céticos de sempre, há hoje pouco lugar.

Por essas tantas razões, a Revista **Reflexão**, no cumprimento de sua vocação originária de ser um periódico preocupado com nossa realidade enquanto inserida no grande panorama mundial, dedica agora o seu nº 58 à temática educacional. Para tanto reúne visionários, pesquisadores, analistas, metodólogos e outros, capazes de compor um variado quadro teórico que, iniciando-se por conjecturas acerca do papel da educação no futuro, aborda também a mentalidade e as preocupações atuais dos docentes; dá importante espaço à temática da corporeidade na educação, como também oferece estudos metodológicos que vão do 1º ao 3º grau. Muitos são os profissionais que, no presente número da **Reflexão**, se debruçam sobre temas todos de não pequena importância.

O jagunço Riobaldo, diz Guimarães Rosa, viu o diabo no meio do redemoinho e assim mesmo não se negou a fazer a travessia do Grande Sertão. Pois a editoria deste periódico, perspectivando o fogo cruzado em que se transformou a discussão educacional, quer assim mesmo prestar o seu serviço, contribuindo para a travessia do difícil momento que vivemos. Tenha, portanto, o prezado leitor condescendência para com a falhas desta empresa; bem como, tenha a grandeza de reconhecer-lhe os acertos. Que a boa vontade desta editoria fique clara para todos.

**A Redação**

## ÉDITORIAL

### L'EDUCATION ET LE NOUVEL ÂGE

Nous devons à J. J. Rousseau l'affirmation: "discuter l'éducation c'est débattre la condition humaine même". Or, mettre en valeur le sujet de l'éducation c'est déclarer notre foi dans la perfectibilité de l'être humain. Celui que ne peut plus croire que l'homme peut se perfectionner acceptera les ennuyeux jeux de l'intelligence ou pourra se transformer dans un inutile prophète de l'Apocalypse. Zargwill, dans un écrit d'allure presque tragique, a écrit: "Enlevez-moi l'espoir de changer le futur, et on me rendra fou". D'où être très facile qu'on s'aperçoive que tous ces qui cherchent à déqualifier le sujet de l'éducation, dans un milieu philosophique ou non, ont un comportement aliéné, comme s'ils étaient des autruches.

En plus, on doit se souvenir que dans notre réalité brésilienne, le record des publications, des livres de non-fiction est dû aux écrits sur la mystique, suivis des écrits sur... l'Éducation. On doit faire attention que ça se passe dans un pays comme le notre, dans lequel, en vertu de presque cinq cents années de submission, les projets éducationnels n'ont jamais été une priorité politique-sociale. Rien n'enveloppe, plus que l'éducation, tant de projets existentiels et tant de perspectives idéologiques comme l'éducation, une fois que éduquer signifie: "amener d'un lieu à l'autre", dans le domaine d'une téléologie bien délimitée. Amener l'élève d'un endroit existentiel encore précaire, à un autre lieu dans lequel on envisage - avec sagesse ou non - un surplus de savoir, de maturité humaine, bref, une plus grande expression de citoyenneté.

Dans la décade 70, on s'est engagé, au Brésil, dans certaines simplifications qui ont compliqué notre route. D'un côté, on a accepté, sans aucune subtilité interprétative, l'affirmation: l'éducation scolaire est toujours reproductive, sans nous apercevoir que l'espace même de la reproduction - comme on peut trouver chez Foucault dans sa remarquable "hypothèse répressive" - c'est aussi un espace de conspiration; sinon, comment on pourrait

expliquer les critiques de l'éducation scolaire? D'autre côté, on a accepté, sans nuances, une division maniqueiste de la société en des classes dominante et dominée. Pas de doute: c'est sûr que les dominations existent; nier-les ce serait une folie, une manque d'honnêteté. Cependant, jusqu'à quand on fermerait innocemment les yeux en face de la complexité des nuances que Foucault a nommé la microphysique du pouvoir?

Nous sommes aujourd'hui plus exigeants au sujet de la pensée et, donc, plus aptes à une discussion de l'éducation dans le cadre d'un débat sur la condition humaine en général et dans les réalités particulières de chaque culture. On sait, par exemple qu'aujourd'hui un pays comme le Canada a mis beaucoup d'argent et des grands espoirs dans l'éducation et de cette façon le Canada a résolu plusieurs problèmes relatifs à la qualité de la vie. Il y a donc, aujourd'hui, très peu de place pour les sceptiques de toujours.

Pour ces raisons, la Revue Reflexão suivant sa vocation originaire de revue qui s'occupe de notre réalité, insérée dans le grand cadre mondial, cette revue dédie maintenant son numéro 58 au sujet de l'éducation. En vue de cela elle rassemble des visionnaires, des chercheurs, des analystes, de méthodologues et d'autres, qui ont la capacité de composer un tableau théorique nuancé, lequel commence par des conjéctures à l'égard du rôle de l'éducation dans le futur, et touche aussi la mentalité et les préoccupations actuelles des professeurs; elle ouvre des possibilités de réflexion sur la corporeité dans l'éducation et offre aussi des études méthodologiques sur le 1<sup>er</sup> jusqu'au 3<sup>ème</sup> degré. Il y a plusieurs auteurs dans ce numéro de Reflexão et ses écrits ont comme sujet des thèmes de grande importance.

Le matamore Riobaldo a vu le diable au milieu du tourbillon, nous dit Guimarães Rosa; mais le matamore n'a pas refusé de traverser la Grande Terre Sauvage. L'éditeur de cette revue, dans la perspective de la guerre dans laquelle la discussion de l'éducation s'est transformée, cherche à prêter son aide et à contribuer pour rendre plus facile la traversée du moment difficile qui nous vivons. Que notre ami lecteur aye condescendance envers les fautes de cette entreprise et aussi la générosité de reconnaître ses trouvailles. Que la bonne volonté de l'éditeur soye évidente à tous.

**La Rédaction**

# DE HERDEIROS DA MODERNIDADE A CONSTRUTORES DE UMA NOVA ERA\*

Regis de MORAIS  
UNICAMP

## RESUMO

O presente texto focaliza os descaminhos a que a modernidade é levada no século XIX. A partir de tal focalização, investiga as lamentáveis heranças do mundo moderno, que imprimem na contemporaneidade uma feição trágica. Porém, abordando a "revolução científica contemporânea" (que se verifica nas primeiras décadas do século XX), mostra grande transformação de mentalidade que se delineia nos anos finais do presente século. Finalmente, cogita sobre as novas possibilidades da educação para os tempos vindouros.

## RÉSUMÉ

Le présent article envisage les égarements de la modernité au XIXe siècle. À partir de cette mise au point, l'auteur recherche attentivement les regrettables héritages du monde moderne. En abordant néanmoins la "révolution scientifique contemporaine" (qui s'accomplit dans les premières décades du XXe. siècle) montre la grande transformation de mentalité qui s'ébauche aux années finales du présent siècle. Finalement, conduit sa méditation sur les nouvelles possibilités de l'éducation pour les temps à venir.

---

(\*) Exposição feita na Conferência Internacional Educação para o Futuro, Memorial da América Latina, S. Paulo, 05-10-1993.

A Idade Moderna foi um período pleno de encantos e entusiasmos. Isto é inegável desde que pensemos no arroubos de totalidade do Renascimento antropocêntrico, desde que não nos esqueçamos da grande aventura de interpretação do mundo de Newton ou o brilho da campanha dos burgueses na Revolução Francesa. Inegável também ao nos recordarmos do fato de que, ao longo da modernidade, surgiram as principais sociedades científicas que até hoje sobrevivem. Todavia, os encantos e entusiasmos da modernidade prepararam, com certeza, grandes desencantos do presente século.

Na virada do século XIX para de o XX, apesar alguns trombeteios superficiais de otimismo (como podemos ler, por exemplo, nas obras de Ernest Renan ou em algumas de Mark Twain), sabia-se que o homem do século XIX, civilizatoriamente avançado: a) perdera a humildade do medieval, em seu posicionamento frente à Natureza bem como ante as revelações divinas; b) perdera parte do entusiasmo cândido do renascentista, no júbilo de sua "revolução científica" e da sua da sua "secularização liberalista"; c) pretendia, o homem do passado século, resolver o mundo: ou com o racionalismo absoluto ou com o empirismo relativista, quando não com a estranha combinação de ambos; d) nosso antepassado do século XIX chegara à arrogância do humanismo científicista; e) finalmente, cristalizara ele o delírio do progresso como *fim em si mesmo*.

Nós, em nosso século XX, herdamos tudo isto.

Não demorou muito, e toda a "glória" herdada da modernidade precipitou-se num abismo de trevas e gemidos: a 1.<sup>a</sup> Grande Guerra de 1914. Guerra tremendamente cruel, lutada corpo-a-corpo, resolvida a baioneta. Tanta era a crueldade que marcava a 1.<sup>a</sup> Guerra que cada vez mais o homem contemporâneo se via desapontado consigo mesmo. Afinal, vinha-lhe do fundo das entranhas, o primata violento que os adornos civilizatórios esconderam por algum tempo.

A nação alemã perdia, a olhos vistos, a Guerra (um conflito armado que se alongava um tanto desnecessariamente). Foi então que Georges Creel, um especialista em relações públicas,

concebeu a idéia de preparar condições humanas e honrosas para uma rendição da nação alemã que pusesse fim ao conflito. Foi, assim, elaborado um documento em 14 pontos, o qual foi discutido pelo Presidente Wilson com os envolvidos na 1ª Guerra. Tal documento prometia: não aconteceriam anexações territoriais, não seriam cobradas indenizações aos vencidos, nenhuma humilhação poderia ser imposta aos perdedores.

Foi, então, assinado (em 1918) o "Tratado de Versalhes" - assim denominado por ter sido assinado na Sala dos Espelhos do Palácio de Versalhes. O cumprimento desse Tratado, no entanto, foi a maior página de traição, vilania e irresponsabilidade da história atual; nada do prometido e comprometido fora cumprido: imensa foi a humilhação por que passou o povo alemão. Estava instituído o discurso cínico das traições diplomáticas, com todas as suas "elegâncias". Para o cientista e pensador Gregory BATESON, o Tratado de Versalhes explica o grande elenco de infortúnios do presente século. Explica a 2ª Guerra Mundial e o medonho estado de ânimo em que nesta se mostrou o povo alemão, explica a Guerra da Coréia, a do Vietnã e outros conflitos filhos da irresponsabilidade da política internacional (BATESON, 1985).

As heranças da modernidade (configuradas sobretudo no "desencantamento do mundo" provocado pelo advento da ciência experimental) e o Tratado de Versalhes permitem-nos compreender: as inquietações ecológicas do homem contemporâneo, bem como o clima nefando de décadas de guerra fria. Como repetia BATESON, ao falar para jovens nos anos 60: "Os pais comeram frutos amargos e os filhos têm feridas nas bocas". Sim, para que possamos entender nossa atual boca cheia de feridas, temos que recorrer à História e ver o que fizeram nossos antepassados.

Pois bem. Nesse entrechoque político, mal os contemporâneos perceberam os avanços da ciência. Mal puderam eles perceber a ciência alterando as concepções de Universo (cosmológicas). Ainda no princípio deste século, o avanço científico questionou a cosmovisão mecanicista de Descartes e Newton, bem como a linearidade das formas positivistas de pensamento. A Física Teórica, ciência-símbolo dos tempos atuais, reencontrou

uma concepção metafísica do Universo, reabrindo possibilidades místicas de ciência, não apenas de crença (KOESTLER, s/d.). Isso ao ponto de dizer o físico britânico Sir James Jeans: "Ao contrário de ser uma massa de matéria caótica, o Universo é um grande pensamento inteligente em expansão". Ora, pela via científica e assessorado por cientistas, o filósofo francês Jean GUITTON propõe, para esses novos tempos, aquilo que ele denomina o **metarrealismo filosófico**: uma proposta de pensamento que ultrapassa a antiga tensão existente entre materialismo e espiritualismo, agora com a viabilidade de conciliação entre ambos. Escreveu GUITTON: "O ano de 1927 é um dos mais importantes na história do pensamento contemporâneo. Ele marca a arrancada da filosofia metarrealista. É o ano em que Heisenberg expõe seu 'princípio da incerteza', em que o cônego Lemaître anuncia sua teoria sobre a expansão do Universo, em que Einstein propõe sua teoria unificada dos campos, em que Teilhard de Chardin publica os primeiros elementos de sua obra. E é o ano do Congresso de Copenhague, que marca a formalização da teoria quântica. Não é significativo que essas revoluções epistemológicas tenham sido provocadas por homens de ciência?" (GUITTON, 1992: 138-139).

Assim, carregando as cicatrizes de grandes conflitos armados e as marcas materialistas do século XIX, o nosso século assiste - especialmente em sua segunda metade - a uma "revanche do sagrado", estudada esta por filósofos e cientistas dos talentos de Leszek KOLAKOWSKI e Peter BERGER. Novos cenários dão lugar à boa vontade humana de buscar a contemplação do rosto da divindade. As manifestações são muitas, ora mais orientais, ora mais ocidentais em seu modo, mas vê-se com clareza o homem contemporâneo novamente enamorado do sagrado.

Os "meios de comunicação de massa", em seu constante trabalho, mais com certa hiper-realidade do que com a simples verdade cotidiana, seguem passando uma imagem falsa do mundo e da vida. O que faz notícia são tragédias, chacinas, massacres - coisas felizmente excepcionais da vida. Mas essas coisas nos são apresentadas tão isoladas e de forma tão constante, que acabamos por pensar que a exceção é a regra. Que o mundo está assim mesmo e não resta qualquer esperança. Os milhões de anônimos íntegros,

cidadãos respeitáveis, mas que não fazem notícia, esses são ignorados pela mídia. Afinal, nunca se escreveu a história dos homens sem história. Escreveu o filósofo espanhol Miguel de Unamuno: "Os jornais nada mencionam da vida silenciosa dos milhões de homens sem história que a toda as horas do dia e em todos os países do globo se levantam a uma ordem do sol e vão para os seus campos, prosseguindo no obscuro e silencioso labor cotidiano e eterno, esse labor que, como o das madréporas suboceânicas, deita as bases sobre as quais se levantam as ilhotas da história" (Apud KUJAWSKI, 1988: 37). Como se pode ver, todo um potencial silencioso de melhoramento do mundo é ignorado pela mídia, a qual, como referi, passa uma imagem falsa das possibilidades do nosso tempo.

Em meus freqüentes contatos com jovens vejo que hoje, em termos de conscientização, assiste-se a uma mocidade em larga medida voltada para três idéias básicas: a) espírito e matéria formam apenas aspectos de uma mesma realidade; b) o Universo é, sim, um pensamento inteligente em expansão; c) um Universo assim inteligente não pode ter surgido da desinteligência do acaso. Na verdade, quase toda a humanidade volta a ser sensível a ponderações deste tipo.

Neste final de século, no entanto, não importa tanto ser-se otimista ou pessimista quanto importa ser-se esperançoso. Ocorre que otimismo ou pessimismo, qualquer dos dois é dependente de um indutivismo histórico inconsistente. Só se é otimista ou pessimista por razões objetivas que têm a ver com o comportamento histórico até este momento. Otimistas e pessimistas interessam, ambos, a governos discricionários ou a situações de dominação; afinal, para o otimista está tudo tão bom que ele nada reivindica; da mesma forma, o pessimista pensa: "O que eu sozinho posso mudar? Nada." E encruza os braços, sem aborrecer as figuras manipuladoras da realidade sócio-política. Mas o esperançoso, esse é perseguido, preso, exilado ou morto. Tem dentro de si, crepitando, o fogo de Prometeu: a força utópica. E, como lembra o filósofo alemão Ernst BLOCH, estamos colocados ante um dilema terrível: a utopia ou nada.

Como é sabido, o termo **utopia** vem da expressão grega **OU TOPOS**, que significa: o que **ainda não** teve lugar. E, observe-se, a expressão grega não tem voz de futuro do tipo: o que ainda não teve, não tem e nem nunca **terá** lugar. Utopia é termo que se abre para o redimensionamento do horizonte futuro, com funções que são também especificadas por Ernst BLOCH. Para este, são funções do pensamento utópico:

1) **Insistir em que o real não se esgota no imediatamente dado**: é necessário explorarmos os **possíveis concretos** dos quais o real está prenhe. Como pondera BLOCH: se o real for o "cárcere do já existente", uma terrível condenação pesa sobre a humanidade.

2) **Frisar que a utopia tem de ser um instrumento objetivo para explorarmos as possibilidades que há no real**, no sentido de que o trabalho com a "esperança" é a ruptura com a "experiência" em termos de ruins coisas passadas. É a busca decidida do **novum**.

3) **Insistir que utopia tem que ser exigência de radicalidade**. Não se trata de cultivar fantasias alienantes e a estas chamar de utopias; mas, alimentados de esperança redimensionarmos nosso presente mobilizados pela idéia-força da transformação. Nossa **vontade** de melhorar o futuro tem que radicar em que valorizemos nosso presente e neste atuemos, ainda que seja na linha da tão decantada "revolução molecular" (Apud MORAIS, 1993: 73-86).

Como deve ficar claro, o pensamento utópico não pode ser confundido com as referidas fantasias alienantes; apenas ele não tem as cores de certo pragmatismo pseudo-científico que só se dedica a pensar em "aplicações imediatas". Afinal, como frisou Bassarabe NICOLESCU, um tal pragmatismo não transformará nada enquanto não transformar a si mesmo, voltando a valorizar o aparato teórico e axiológico da vida humana - em termos de amadurecer decisões.

Ante tudo o que até este ponto expusemos, temos que colocar a pergunta exigida pelo evento do qual participamos: "de que dependem as novas possibilidades da Educação?" Nesse passo serei o mais objetivo possível, em termos textuais, simplesmente arrolando meus pontos de vista. As novas possibilidades da Educação dependem, a meu ver:

1º) de ultrapassarmos a condição de melancólicos e passivos herdeiros de uma modernidade em muitos aspectos equivocada;

2º) de tomarmos consciência das novas alternativas de pensamento e fé propostas pela ciência contemporânea. (Isso realmente pode mudar o rumo todo da Educação que hoje temos);

3º) os novas possibilidades da Educação dependem de termos presente o fato de que no futuro moram **todas** as possibilidades (as boas e as ruins), e de que se concretizarão as que forem preparadas pelo nosso agora;

4º) dependem de que os governos sejam vistos como servos das nações, e de que estas assumam as lutas pelos seus direitos. Isso pode dar o verdadeiro sentido de cidadania;

5º) dependem de que tenhamos claro que, enquanto a grande ordem política não mudar (ela, que há tanto precisa transformar-se!), temos pequenas e importantes coisas a fazer na guerrilha da ética do "ainda não".

Este é momento de pensarmos algo enorme como uma mudança de mentalidade em escala planetária, isto é: coisa que começamos agora, sabedores que seja algo que só pode acontecer em décadas de história. Este não é um momento adequado para perguntarmos o que devemos fazer amanhã em nossas salas de aula. Todo imediatismo, para além de ser falta de paciência histórica, traz em si o perigo das atitudes abruptas que depois desandam em equívocos.

Oxalá o futuro seja uma árvore frondosa que dê sombra e frutos aos nossos netos e aos filhos dos nossos netos. É preciso ter o desprendimento e a generosidade de plantar para que outros colham.

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS

BATESON, Gregory., *Pasos hacia una ecologia de la mente*, Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1985.

KOESTLER, Arthur., **As razões da coincidência**, Rio de Janeiro s. d. Editora Nova Fronteira.

GUITTON, Jean et alii, **Deus e a ciência**, Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1992.

KUJAWSKI, Gilberto de M., **A crise do século XX**, S. Paulo, 1988.

MORAIS, Regis de., **Ecologia da mente**, Editorial PSY , Campinas, 1993.

# NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA? O QUE ANDAM PENSANDO NOSSOS PROFESSORES

Elisabete Matallo M. de PÁDUA\*

*"Yo soy yo y mi circunstancia, y se no  
la salvo, no me salvo yo."*

*Ortega Y Gasset*

*"A Ideologia não está fora de nós como  
um poder perverso que falseia nossas  
boas intenções; ela esta dentro de nós,  
talvez porque tenhamos boas  
intenções."*

*Marilena Chauí*

## RESUMO

O artigo analisa as relações teoria-prática a partir de questões levantadas por docentes do curso de Metodologia do Ensino Superior da FAFIG, Guaxupé, Minas Gerais. Analisa as contradições que permeiam a prática docente, a desarticulação teoria-prática e seu significado para a Educação Continuada

## ABSTRACT

This text analyses the relationship between theory and practice based on questions pointed by teachers during the Methodology at Superior Level from FAFIG, Guaxupé, Minas Gerais.

---

(\*) Mestre em Filosofia Social, docente do Instituto de Filosofia da Puccamp.

The contradictions normally found during the teaching practice and their importance for the Permanent Education are also analysed

A idéia de escrever sobre essa temática surgiu de uma prática pedagógica. Ministrando a disciplina Metodologia do Trabalho Científico no curso de Especialização em Metodologia do Ensino, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guaxupé, Minas Gerais, (julho/93), tivemos a oportunidade de conviver com um grupo de professores que atuam no magistério de 1º, 2º e 3º graus.

Apesar do pouco tempo dessa convivência, um total de 40 horas/aula, a heterogeneidade da formação acadêmica e da prática profissional dos elementos do grupo proporcionou rico material para se refletir sobre as relações teoria-prática.

Se "pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo", como afirma Paulo Freire no texto-referência de nosso trabalho com os professores, foi um duplo desafio: as idéias expressas pelos professores nos seus textos constituíram um pretexto para o aprofundamento teórico da problemática citada e, ao mesmo tempo, se constituíram em indicadores para o repensar de nossa prática pedagógica.

O trabalho se organiza a partir de nossa reflexão e comentários sobre questões apresentadas, buscando fundamentá-las teoricamente, para que possa ser também socializado com os professores que cursaram a disciplina, a fim de realimentar as discussões e gerar novas reflexões.

## 1. A PROPOSTA DE TRABALHO

Nossa compreensão da disciplina Metodologia do Trabalho Científico é que ela deva ter um caráter teórico-prático<sup>1</sup>, o que nos permitiu elaborar para esse curso um plano que abordava Fundamentos Teóricos e Fundamentos Técnicos.

O objetivo da primeira parte foi discutir a questão da produção do saber, do caráter histórico-sociológico da produção do conhecimento, as características da Ciência e do Método Científico,

tendo como pano-de-fundo os principais aspectos da evolução histórica da Ciência; procurou-se ainda abrir uma discussão sobre a questão do método nas Ciências Humanas.

Na segunda parte, articulada com a primeira, enfocamos o trabalho metodológico-científico, abordando a questão da leitura analítica de textos teóricos, subsídios para a pesquisa bibliográfica e documentação, diretrizes para realização de seminários e para a elaboração do projeto de pesquisa.

## 2. ATIVIDADES PROGRAMADAS E ESTRATÉGIAS

O desenvolvimento do conteúdo programático através de oficinas foi uma das estratégias adotadas.

A oficina de Leitura Analítica teve por texto-referência "Considerações em torno do ato de estudar", de Paulo Freire<sup>2</sup>. As orientações básicas para a realização do processo de Leitura Analítica foram apresentadas ao grupo<sup>3</sup>; a seguir, foi solicitado a cada professor que individualmente realizasse o trabalho, a partir do roteiro proposto, que inclui elaboração do glossário de palavras e conceitos desconhecidos, análise e interpretação do texto e levantamento de questões para debate.

Conforme programado, a atividade a seguir foi oficina de Seminário. A partir das orientações teóricas, o grupo deveria organizar um texto-roteiro para a apresentação do Seminário, a partir de um novo texto. Levando em consideração o tempo já gasto pelo grupo com o texto anterior e a necessidade da leitura analítica para se elaborar o roteiro, foi mantido o texto de Paulo Freire; essa atividade foi realizada em grupos de 4 a 6 elementos, que debateram as idéias do autor, organizaram o texto-roteiro e apresentaram outras questões para debate. Um dos grupos apresentou o Seminário para os presentes.

Os outros itens do programa foram desenvolvidos através de aulas expositivas, com esquemas de referência no quadro negro e uso de transparências. Como estratégias para mobilização do grupo foram utilizadas a *díade* (momento do

cochicho), o painel de palavras-chave no quadro-negro (para o grupo tentar chegar ao consenso sobre o que seria "conhecimento"), e a plenária para debate de questões e a participação livre a todos que desejassem fazer intervenções/comentários.

### 3. A CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO E O PROCESSO DE TRABALHO

O grupo totalizou 54 professores, assim distribuídos:

Quanto à área de atuação:

Humanas .....	39 .....	72,2%
Exatas .....	10 .....	18,5%
Biológicas .....	5 .....	9,3%
Total .....	54 .....	100 %

Quanto à atuação no magistério/docência\*

1º grau	34 .....	53,2%
2º grau	21 .....	32,8%
3º grau	9 .....	14,0%

\*alguns docentes atuam simultaneamente  
no 1º e 2º graus e no 2º e 3º graus.

Quanto ao Estado de origem

Minas Gerais	50 .....	92,6%
São Paulo	4 .....	7,4%
Total	54 .....	100 %

A primeira atividade do grupo foi a realização do glossário do texto-referência, quando foram relacionadas as seguintes palavras e conceitos:

- adentramento
- aportar

- apreço
- bibliografia
- desvelamento
- educação bancária
- incidência
- prescrição dogmática
- relação dialógica
- sistemática

Como se observa, algumas palavras são de uso freqüente nos meios acadêmicos - bibliografia, por exemplo - mas as expressões educação bancária e relação dialógica oportunizaram um momento de esclarecimento da pedagogia de Paulo Freire, ainda desconhecida por parte dos elementos do grupo.

No que se refere à análise do texto, os docentes a realizaram e uma primeira avaliação deu-se através da troca entre os próprios colegas, que apreciaram o trabalho a partir de um esquema de referência que apresentamos previamente, anotando à margem suas observações.

Em atividade extraclasse avaliamos cada trabalho realizado pelos professores. Nesse momento, pudemos perceber a diversidade de concepções do processo educativo existentes no grupo, o que nos instigou a uma análise mais detalhada do teor das questões que o grupo levantou para debater a temática abordada por Paulo Freire.

Fizemos um primeiro levantamento das questões apresentadas e estabelecemos alguns critérios para agrupá-las, como segue:

1. questões relativas a estratégias de ensino e formação de hábitos de estudo;
2. questões relativas ao currículo, à estrutura do ensino e à formação do docente;
3. questões relativas ao desenvolvimento do pensamento crítico.

A partir dessa categorização foram selecionadas algumas questões e agrupadas para análise, sem que com isso tivéssemos perdido de vista sua complexidade, seu embricamento e a impossibilidade de analisá-las de forma isolada. Dessa forma, no item a seguir, ao mesmo tempo em que buscamos refletir sobre as questões apresentadas, procuramos fundamentar teoricamente nossos comentários, para que se possam constituir em indicadores para reflexão e debate entre os professores, e, quem sabe, indicadores de uma possível ação transformadora.

#### 4. O QUE ANDAM PENSANDO NOSSOS PROFESSORES...

*"Todos sabem, discutem, refletem sobre os problemas do ensino. Mesmo assim, nada se modifica, por quê?"*

O desencanto do professor com esse saber que nada modifica nos leva a refletir sobre o conteúdo desse saber e sobre a forma como esse saber está inserido nas atividades desempenhadas pelo professor, já que as mudanças/transformações só se podem concretizar através da prática. Nesse sentido, o conteúdo, enquanto teoria, não é simplesmente o acúmulo ou a aquisição de conhecimentos que posteriormente serão aplicados na prática. O saber relacionado com a aquisição e acúmulo de conhecimentos, enquanto atividade teórica que se contrapõe à atividade prática, não permite a realização daquilo que se propõe teoricamente, ao contrário, acaba oportunizando e fortalecendo uma oposição radical entre teoria e prática. É como se os critérios de verdade sobre os fenômenos da realidade postos pela teoria fossem auto-suficientes e prescindissem da ação, da prática, para se efetivar a mudança/transformação da realidade. Essa é uma das armadilhas que encontramos em nossa formação, onde o saber tem sido encarado/produzido como um valor que se auto-justifica, como um fim em si mesmo, como se na "prática a teoria fosse outra". Cabem

portanto algumas observações sobre a complexa questão da prática e suas relações com a teoria.

Um primeiro aspecto a se considerar é que no âmbito do senso comum, a oposição teoria-prática ocorre porque a prática se identifica com a utilidade de determinadas ações, bastando-se a si mesma.

Já o pragmatismo, enquanto formulação teórica, entende que a prática dos indivíduos deve levar à satisfação de suas necessidades e interesses, refinando a idéia de utilidade do senso comum. Nesse sentido, só é útil a ação que se mostra eficaz para satisfazer uma necessidade; no que se refere ao processo do conhecimento, esse seria verdadeiro na medida em que fosse útil - a utilidade entendida como eficácia da ação prática individual do homem.

De inspiração positivista, o pragmatismo orientou teorias pedagógicas (W. James - 1842/1910 e A. N. Whitehead - 1861/1947, por exemplo) que se preocuparam com a utilidade, na vida prática, dos conhecimentos que a escola transmite, dando um sentido instrumental ao conhecimento - o papel da teoria é encontrar e resolver dificuldades, para adaptar o homem a sua realidade concreta; por outro lado, a teoria é verdadeira quando satisfaz ao conjunto das necessidades humanas imediatas.

Reforça-se aqui a questão do sucesso, do êxito, das práticas "que já deram certo", o que acaba limitando as possibilidades de mudança, uma vez que a prática se torna mecânica, repetitiva; ao mesmo tempo, as práticas "que não deram certo" - segundo a ótica da utilidade - são excluídas juntamente com seus sujeitos, porque ineficientes e perturbadoras da ordem social em que estão inseridas. A escola não foge a essa regra.

Portanto, no processo do conhecimento, a contraposição entre teoria e prática se manifesta por uma redução do prático ao útil "que acaba por dissolver o teórico no útil"<sup>4</sup>

Na prática pedagógica se expressa pela questão do professor:

*"Como formar hábitos de estudo? que nos parece centrada na utilidade imediata do uso de técnicas que em si garantam a resolução de problemas ou a aquisição de conhecimentos.*

Como conseqüência, além da separação teoria-prática, se escamoteia, ideologicamente, a reflexão do próprio significado e importância da prática como geradora das possibilidades de transformação da realidade. No caso da escola, nada se modifica, como diz o professor, porque o que se discute é a utilidade ou não, a adequação ou não dos conhecimentos para atender as necessidades que são artificialmente postas pelas políticas educacionais do Estado, pelos planejadores do ensino, pelos Diretores, etc. sem levar em conta os sujeitos - educador e educando - que vivem o cotidiano escolar.

Nesse sentido, as técnicas e a instrumentalização, desvinculadas de fins e valores, sob o manto da neutralidade, são os elementos que norteiam uma prática imediatista, descontextualizada histórica e socialmente, fragmentada em "disciplinas", que não permite uma visão integrada dos fenômenos que a compõem, uma vez que as categorias de eficiência, organização e funcionalidade regem uma prática onde "inovações" ou atividades que não estejam "a priori" estabelecidas pelo planejamento não são admitidas.

Por outro lado, para "ser moderno", estar sempre tecnicamente "atualizado", estar "em dia com a teoria", a visão pragmática consegue dissolver teorias e práticas inovadoras transformando-as em "moda" - a inovação como possibilidade de orientação para o futuro acaba sendo um modismo - ora Piaget, ora Ferreiro, ora Rogers, ora Freinet... as contribuições teóricas para a educação não são vistas como idéias a serem discutidas para fundamentar uma prática pedagógica, mas de repente, extraem-se delas técnicas, ou o que talvez seja pior, apenas fragmentos teóricos, que se tornam prescrições dogmáticas.

Educador e educando não são sujeitos e sim objetos no processo. Dizemos objetos porque ambos estão sob o domínio dessa racionalidade pragmática, que em última instância dilui as contradições que permeiam toda prática pedagógica. É como se tivéssemos um cordão de isolamento separando educador e educando: de um lado, educador com um arsenal de conhecimentos teóricos, de técnicas, de modelos cientificamente organizados, de

outro lado o educando, "mente em branco", esperando receber esse saber já organizado, que ele aplicará sem dúvidas ou questionamentos. Quando os há, os alunos são "rebeldes" e devem ser "postos na linha"

Nesse contexto faz sentido a necessidade sempre presente das técnicas, das normas, dos modelos que possam "garantir a aprendizagem", ou como o próprio Paulo Freire diz, garantir a domesticação, o treinamento, a manipulação e a alienação.

Faz também sentido a modernização dos equipamentos da tecnologia educacional, a corrida aos computadores que, a título de racionalização da prática pedagógica, terminam por homogeneizar programas de ensino, que devem ser consumidos pelos alunos a partir de um nivelamento dos conteúdos educacionais que possibilite uma "avaliação do desempenho"; centrada no formalismo, burocratizada, autoritária, avaliação essa que também impede o emergir da criatividade de alunos e professores.

Quando o professor pergunta:

*"Se já sabemos o caminho a percorrer, o que nos está impedindo?"*

coloca a exigência da reflexão de pelo menos dois aspectos: um se refere a essa segurança de já saber e o outro se refere aos impedimentos para a concretização da ação, ambos, a nosso ver, estreitamente ligados à compreensão do papel da teoria e do papel da prática como atividade transformadora e, ao mesmo tempo, critério de verdade no processo do conhecimento.

De fato, contra o pragmatismo positivista que cinde teoria e prática, a perspectiva dialética vem contribuir para a compreensão da atividade prática e da atividade teórica como elementos de um mesmo processo, e é justamente isso que buscamos esclarecer - qual o entendimento de teoria quando o professor diz que já sabe o caminho a percorrer? Será que o impedimento não está justamente na compreensão equivocada de que basta somar - teoria + prática- e tudo se resolve, independentemente do contexto histórico-sociológico da sua prática pedagógica?

Nesse cotidiano, ainda hoje tão marcado pelo pragmatismo e pelo tecnicismo, imerso no ativismo, em meio a precárias condições de trabalho, os espaços que o professor tem para reflexão de sua prática são mínimos. Se "pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo", como afirma Freire em nosso texto-referência, então a atividade prática deve ser compreendida a partir de um referencial teórico que lhe possibilite assumir outra postura.

"O homem é um ser da práxis"<sup>5</sup> afirma Freire, então cabem algumas considerações sobre a práxis.

"Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis". A afirmação de Vasquez<sup>6</sup> indica que há uma especificidade nessa concepção de prática que a diferencia do pragmatismo. Essa especificidade reside na intencionalidade, na finalidade que está presente na atividade humana, que pressupõe uma antecipação, uma consciência, do resultado a que se quer chegar. É clássica esta passagem de Marx: "uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador".<sup>7</sup>

Isso significa que através da atividade o homem transforma uma dada realidade, a partir dos fins por ele colocados. Não é uma atividade mecânica, porque atuando nessa realidade, ao mesmo tempo que a modifica, o homem se modifica. A práxis supõe a ação do mundo sobre o homem, sua ação consciente sobre o mundo e a reflexão sobre sua ação; portanto a práxis se constitui pela unidade de ação e reflexão sobre a realidade, mediadas pelas finalidades.

A práxis não pode ser entendida como atividade que se contrapõe à teoria - "a práxis é determinação da existência humana como elaboração da realidade... a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente - quer dizer que se renova continuamente e se constitui praticamente - unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade"<sup>8</sup>

Por outro lado, a teoria ou o conhecimento em si, não levam à ação ou transformação da realidade. Não basta sabermos o caminho a percorrer, porque a relação entre pensamento e ação requer a mediação das finalidades, que colocamos como objetivos a serem alcançados por meio de nossas ações - o agir, o realizar, é que possibilita ou não a transformação da realidade.

Então, o que está a impedir esse agir? Já que a posse da teoria em si não garante a mudança, a ação, o que a práxis exige é que a teoria seja de tal modo articulada com a prática, que permita constante crítica, para que as finalidades, objetivos e metas não se percam no meio do caminho ou que os fins se transformem em meios.

Como chama a atenção Wachawicz "pouco valem as formulações teórico-progressistas da educação se não se encontrarem as formas de praticá-las, ainda que não seja possível encontrarem-se essas formas sem aquelas formulações<sup>9</sup>. A questão é que a desarticulação teoria-prática é de tal ordem, tanto na formação profissional quanto no currículo a ser desenvolvido, que a teoria se esgota em si mesma e a prática se esvazia. Ocorre que, ao se defrontar com a realidade, o professor é tomado pela perplexidade, e muitas vezes acaba criando uma resistência à teoria, sob o argumento de que "não leva a lugar nenhum" - por ser vista. Como um conhecimento especulativo, abstrato, puro, que se afasta do mundo da experiência concreta, a teoria não teria nada a dizer à educação, uma vez que esta é atividade prática.

Mas se o agir requer a mediação das finalidades, o resgate da articulação teoria-prática é condição "sine qua non" para a transformação; do contrário a prática se torna alienada, repetitiva, desmotivadora de reflexões e ações que levem à mudança. Instalam-se o pessimismo e a dúvida nos professores:

*"Como ser críticos se nós fomos educados de maneira a consumir e não a apreender a discutir as idéias?"*

*"Será que as poucas mudanças que estão ocorrendo tem algum efeito?"*

Não se pode esquecer que as finalidades para a ação pedagógica - o que ensinar, como ensinar, a partir de quais referenciais teóricos ensinar, quais as implicações da prática já existente, devo mudar?, quero mudar?, etc. - só podem ser compreendidas como práxis social,<sup>10</sup> portanto, a partir também (mas não só...) de uma dimensão política de todo esse processo educativo. Isso quer dizer que entre a teoria e a prática que se pretende transformadora, o processo educativo aparece como mediador, capaz de levar a conquista da consciência crítica necessária para romper com o pragmatismo, o tecnicismo e a alienação, na perspectiva de mudança.

Interessante como os professores se expressaram com relação à "formação" do pensamento crítico:

*"Como ser um indivíduo crítico, se o que está a nossa volta só nos causa alienação? (TV, rádio)".*

*"Todo aluno nasce com espírito crítico ou isso é adquirido ao longo do tempo?"*

*"A crítica e a reflexão estão presentes apenas nas pessoas de nível mais elevado. É possível tornar o povão crítico e reflexivo?"*

Notam-se aqui os diferentes graus de compreensão da alienação, da crítica e da realidade histórico-social e os conteúdos ideologizados do discurso, a exemplo da última questão.

Ainda como consequência da separação teoria-prática, a ideologia dominante é capaz de difundir que somente a classe dominante, a elite, tem condições de ser crítica, porque isso está relacionado ao "preparo" da classe dominante para analisar criticamente a realidade, como se "os outros", "o povão", não tivessem condições de pensar. Quando se leva isso ao processo educativo, a possibilidade de pensar a transformação, a mudança social, é tarefa de "iluminados" - "ao resto da sociedade só cumpre deixar que a consciência seja moldada, a fim de que os homens

possam viver - como seres racionais - de acordo com sua própria natureza"<sup>11</sup>, isto é, como seres passivos, influenciáveis.

O desafio que se põe ao professor é a sua conscientização/educação, que entendemos só ser possível no próprio processo educativo.<sup>12</sup>

Tomando novamente Marx, na Tese III, encontramos sua crítica à idéia de que o trabalho da educação cabe só a uma "parte" da sociedade, à parte "esclarecida"; a teoria materialista da transformação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem os homens mudarem e que o educador, por sua vez, precisa ser educado...<sup>13</sup>

Portanto, não se pode supor essa separação entre esclarecidos/não esclarecidos - educadores e educandos fazem parte de um mesmo processo. Se assim não fosse, caberia aos educadores a tarefa de transformar a realidade, como se só eles fossem sujeitos e estivessem imunes à transformação. Na verdade, ao modificar as circunstâncias os homens são por ela modificados, o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado. Recentemente Konder, analisando essa tese de Marx, repõe o desafio de que o educador deve enfrentar na sua práxis: "o que permite pensar a educação do educador? o que permite pensar uma ação historicamente situada que parte das circunstâncias constituídas e incide sobre elas, transformando-as? Teria de ser - sem dúvida! a atividade de um sujeito que ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação".<sup>14</sup>

Sem dúvida, é o homem que faz as circunstâncias mudarem e ao mesmo tempo se transforma. Só que esse é um processo historicamente situado que só pode ocorrer pela prática - mas não uma prática utilitária e sim uma práxis revolucionária, na qual educador e educando se transformam.

Quando Freire fala do processo de conscientização, chama a atenção para o significado dessa transformação do educador a partir de um compromisso que ele estabelece consigo mesmo e com a realidade histórico-social: não há oposição entre "aqueles que sabem" e "aqueles que não sabem", educadores e

educandos tem cada qual o seu saber e a ação educativa só pode dar-se entre dois sujeitos, ambos compromissados com sua própria mudança e a da sociedade.

Essa compreensão do processo educativo e da necessidade de constante crítica/autocrítica do educador, pode ser o início da mudança. Quando o professor pergunta:

*"O exercício de uma postura crítica pode ajudar o indivíduo a mudar sua realidade?"*

devemos observar que uma postura crítica não é algo que se dê automaticamente. "A crítica é um trabalho intelectual com a finalidade de explicitar o conteúdo de um pensamento qualquer, de um discurso qualquer, para encontrar o que está sendo silenciado por esse pensamento, por esse discurso... a crítica não é, portanto, um conjunto de conteúdos verdadeiros, mas uma forma de trabalhar. A forma de trabalho intelectual, que é o trabalho filosófico por excelência".<sup>15</sup>

Portanto, a postura crítica não é um conjunto de teorias/ idéias verdadeiras, que defendemos "com unhas e dentes", "contra tudo e contra todos"; se assim fosse, fecharíamos todas as portas ao diálogo, radicalizando a contraposição verdadeiro/falso, mergulhando no dogmatismo, correndo o risco de servir de instrumento à ideologia dominante.

"É próprio da ideologia manter a consciência num círculo de dogmaticidade. Ao se apresentar à consciência como conteúdo verdadeiro e legítimo, a ideologia não busca apenas um consenso, quer também a submissão"<sup>16</sup> - e submissão é o que não podemos admitir enquanto educadores, sob pena de mantermos a alienação e nos mantermos alienados.

A crítica pressupõe um trabalho, uma disciplina intelectual que só se ganha a partir da reflexão sobre a prática, da sistematização das interpretações que fazemos da realidade, da proposta de alternativas para a ação cotidiana, no desvelamento dos valores que orientam a prática. É um exercício filosófico que se transforma em força mobilizadora para a ação.

A atitude crítica não é inata, como indagou o professor; só pode ser o resultado de um trabalho intelectual onde o educador resgate seu lugar de sujeito no processo histórico. Retomando Freire, "a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adestramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente".<sup>17</sup>

Alcançar a razão dos fatos significa superar a dicotomia teoria-prática e compreender a realidade em sua totalidade. Se o que ocorre é a existência de uma práxis fragmentada, por tudo que já apontamos, mas também em decorrência da divisão do trabalho e da divisão da sociedade em classes, o pensamento que se pretende crítico deve ser capaz de superar o entendimento positivista de que a totalidade é a soma de todos os fatos da realidade.

Nesse sentido, a perspectiva dialética contribui vigorosamente para a compreensão da totalidade como visão de conjunto da realidade, que nos permite perceber sua provisoriedade e entender cada fenômeno como parte de um todo estruturado, dinâmico, em constante movimento/criação.<sup>18</sup>

Se a realidade é entendida como um todo estruturado, que se desenvolve, que não é "dado de uma vez por todas", mas que vai se criando, não é imutável, o conhecimento dessa realidade não é uma utopia, assim como não é tarefa só para os "iluminados". É tarefa para todos aqueles que estão dispostos a essa atitude de adestramento, dispostos a construir os caminhos que levem à compreensão da realidade.

Quando os professores questionam:

*"A culpa é do sistema? É possível adotar Freire e se manter tradicional?"  
(grifos nossos)*

*"Por que é tão difícil implantar uma educação libertadora no Brasil?"  
(grifo nosso)*

dão a perceber como a sua compreensão da realidade ainda é fragmentada. Do contrário, que sentido teria adotar Freire? Com sua pedagogia libertadora, com seu entendimento da escola como uma estrutura opressora que transforma educadores e educandos em objetos, que os silencia e que portanto exige de ambos a construção de uma consciência crítica, não é passível de ser adotado, à maneira dos meios e métodos tradicionais. É uma pedagogia que exige vivência, consciência, crítica, criatividade, para que se enfrentem os modelos educativos vigentes, alienadores e que não se vão modificar voluntariamente.

Desvelar a realidade, compreendê-la em sua totalidade, é a possibilidade que se abre para o entendimento da escola e da educação como espaço possível para a mudança. Não estamos num beco sem saída... há luz no fim do túnel - desde que a práxis dos educadores seja orientada pela competência, pela consciência dos objetivos político-educacionais que se propõem e por uma visão crítica da realidade. Isto pode responder à questão:

*"Como fazer com que o aluno passe de objeto a sujeito?"*

*(grifos nossos)*

porque não há "passe de mágica"; educador e educando, num processo que não é imediato, devem assumir o lugar de sujeitos, num processo de construção onde não cabem "receitas" prontas, acabadas, porque essa construção se faz ao longo da própria prática.

Diante da afirmação

*"Os alunos que temos não são os que queremos"*

não caberia a pergunta: será que nós somos os educadores que eles querem?

Quando o próprio professor pergunta:

*"Vale a pena ler?"*

só podemos retomar Freire para reafirmar que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a

continuidade da leitura daquele".<sup>19</sup> Buscar a leitura do mundo, a leitura da palavra, significa também compreender a realidade em sua totalidade. Como o educador pode ainda ter dúvidas sobre a importância do ato de ler, nesse sentido amplo que Freire propõe, se a tarefa da educação é primordialmente mediar sujeito e realidade através da leitura do mundo, da linguagem?

Cabe lembrar que para assumir a postura de sujeito no ato de estudar, Freire afirma em nosso texto-referência que esse ato "não se reduz à relação leitor-livro ou leitor-texto... no fundo é uma atitude em frente ao mundo," atitude de sujeito, que compreendendo a realidade, pode também transformá-la.

Valeria a pena, nos limites deste artigo, comentar ainda as questões:

*"Como evitar o estudo consumista, num mundo do imediatismo, do hoje e do agora?"*

*"Diante de tanta ideologia eu pergunto: qual o ponto de partida para reverter esse sistema educacional?"*

A educação enquanto uma práxis social é também o "lugar da reprodução" das idéias e dos valores dominantes da nossa sociedade de classes, lugar da dominação, como analisaram Bourdieu e Passeron<sup>20</sup>, lugar da perpetuação das condições de manutenção do sistema econômico vigente, enfim, lugar da conservação da sociedade tal qual está estruturada.

Ocorre que a ideologia<sup>21</sup> tem íntima relação com a separação teoria-prática, uma vez que consegue veicular a idéia de que os problemas da educação são teóricos, técnicos, desvinculados da realidade social; dessa forma, passa ao largo das contradições entre capital e trabalho, da divisão da sociedade em classes, das desigualdades sociais e do fato de o educador ser também um trabalhador. Por isso, se justificou por tanto tempo, nas pedagogias tradicionais, o investimento nas técnicas, no refinamento da tecnologia educacional, porque aí residiriam os problemas do

ensino. Pragmatismo/utilitarismo e imediatismo/consumismo são frutos desse processo que pretendeu (ainda pretende...) reduzir a atividade de educadores e educandos à mera aplicação de técnicas e instrumentos de ação, alijando o pensar, o criar, o contestar, ao mesmo tempo em que gerou o conformismo, a disciplina, a despolitização,<sup>22</sup> mascaradas sob a necessidade da ordem no ambiente escolar.

Qual seria então o ponto de partida?

Considerando que a eficiência da ideologia depende da sua capacidade de representar o real e a prática social, na medida em que silencia sobre a totalidade e ao mesmo tempo pretende que a realidade, ou os fatos que deseja ocultar/mascarar passem por naturais, eternos, não consegue ser hegemônica. Aqui encontramos as possibilidades de resistência. "Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos outro discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava".<sup>23</sup>

Essa resistência cabe aos educadores, a partir de sua consciência crítica e da práxis transformadora.

A superação pode ser efetivada desde que o educador compreenda que sua resistência passa pelas contradições que se dão no interior da escola, pelo desvelamento da desarticulação teoria-prática (o planejado não é o realizado), pela revelação das prescrições dogmáticas que permeiam a prática, pelo compromisso de educar para a solidariedade (e não para o individualismo), pelo risco que corre ao tirar "todas as coisas de seu devido lugar", assumindo o papel de sujeito no ato de educar.

### CONCLUINDO, COM MAIS PERGUNTAS ...

Mais do que refletir sobre as questões levantadas pelos docentes, que remetem ao estudo e à compreensão da multiplicidade de fatores que envolvem a relação teoria-prática, o trabalho faz brotar outras indagações.

No que se refere ao próprio trabalho desenvolvido, considerando que as questões que destacamos para análise foram elaboradas por docentes que estavam buscando sua capacitação a nível de pós-graduação, cabe a questão: como estamos dialogando com os docentes que estão no cotidiano, desenvolvendo o trabalho educativo? Qual o sentido, hoje, da Educação Continuada?

E ainda: como fazer da Educação Continuada um espaço possível de diálogo, na perspectiva das mudanças que desejamos?

Qual papel os cursos de Aperfeiçoamento/Especialização têm cumprido, no que se refere aos subsídios teóricos que possam oportunizar mudanças na prática docente?

Por outro lado, em que medida a prática docente tem sido considerada quando se estruturam esses cursos? Para quem estamos falando? O que estamos falando?

Uma última questão, esta levantada pelos docentes, gostaríamos de comentar, pelo desafio/provocação que encerra:

*"Você se considera 'sujeito' de suas ações pedagógicas?"*

Houve um tempo em que me sentia totalmente segura do meu saber, de minha competência e acreditava caber a mim, enquanto docente, além da tarefa de ensinar, o papel de "revolucionar" a ordem da escola e como consequência, a estrutura social. Consciência ingênua! Pura ilusão!

Após mais de 20 anos como professora, para ser coerente com a perspectiva dialética, que abracei enquanto concepção de mundo, só posso responder que me considero "sujeito em formação", "educadora em formação". Isso me obriga a constante crítica/autocrítica das ações pedagógicas que me proponho, uma vez que compreendo a realidade como um todo estruturado mas em constante mudança, em movimento, inacabada.

Falar assim até parece que foi tudo muito fácil. Pelo contrário! Aprender com a própria prática é ir construindo uma autonomia freqüentemente questionada no interior da escola (no planejamento, pelos departamentos, pelos colegas, pelos alunos)

e no exterior da escola também (pelo grupo social, pelas associações, pela família).

Por estar trabalhando há muitos anos na área da Metodologia, foram inúmeras as exigências tecnicistas com que me defrontei e, superá-las, ainda hoje, depende do compromisso político e da coerência das ações pedagógicas propostas. Uma luta! O currículo muitas vezes aparece como entidade abstrata, poderosa, quase que obrigando ao ativismo e ao cumprimento rigoroso dos conteúdos considerados mínimos na disciplina, e muitas vezes a reflexão sobre a prática, que se pretende histórico-crítica e articulada com a teoria, deixa muito a desejar. A insatisfação também me atinge e me angustia.

Aquela tarefa "heróica" dos primeiros tempos foi substituída pela compreensão/constatação que as mudanças se dão muito mais ao nível da micro do que da macro estrutura. A sala de aula, a escola, a universidade e mesmo o município, são espaços privilegiados para educadores e educandos deixarem emergir seus desejos, suas vontades, seus sonhos de uma ordem social mais justa; enfim, o espaço da subjetividade e da intersubjetividade que o positivismo objetivista, numa ação sistemática, disciplinada e eficiente, tem conseguido roubar de todos nós.

Ser uma "educadora em formação" é correr o risco e o desafio de se repensar a cada entrada e a cada saída da sala de aula, uma vez que não se pode congelar o real.

Uma utopia? Uma aventura?

Mas vale a pena, podem crer.

## BIBLIOGRAFIA

- CANIVEZ, Patrice. Educar o Cidadão? Campinas: Papirus, 1991
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e Educação in Educação e Sociedade, CEDES, nº 5, 24-40.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade. RJ: Paz e Terra, 1976, 9-12.

- \_\_\_\_\_ A importância do Ato de Ler. SP: Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_ Educação como Prática da Liberdade, 11ª ed., RJ: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_ Pedagogia do Oprimido, 8ª ed., RJ: Paz e Terra, 1980
- GADOTTI, M. A Questão da Educação e a Formação do Educador. Reflexão, PUCCAMP, nº 37, jan/abr. 1987, 7-30
- KONDER, Leandro. O Futuro da Filosofia da Práxis. O Pensamento de Marx no século XXI. RJ: Paz e Terra, 1992.
- KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. 2ª ed., RJ: Paz e Terra, 1976.
- MARX, Karl. O Capital. 2ª ed., RJ: Civilização Brasileira, Livro I, tomo 1, 1971.
- MENDES, Durmeval Trigueiro. (org.) Filosofia da Educação Brasileira. 3ª ed., RJ: Civilização Brasileira, 1987.
- SEVERINO, A. J. Educação, Ideologia e Contra-Ideologia. SP: EPU, 1986.
- \_\_\_\_\_ A Contribuição da Filosofia para a Educação. Em Aberto. Brasília, ano 9, nº 45, jan-mar. 1990, 19-26.
- VASQUEZ, A. S. Filosofia da Práxis. RJ: Paz e Terra, 1968.
- WACHOWICZ, Lilian A. O Método Dialético na Didática. Campinas: Papirus, 1989

## NOTAS

- (1) A Metodologia do Trabalho Científico surge no bojo da Lei 5540/68, que originou amplo processo de revisão curricular; a forma como foi sendo integrada aos currículos gerou uma diversidade de interpretações, tanto do seu papel quanto do seu conteúdo programático. Geralmente tida como disciplina de apoio, seu papel foi basicamente introduzir o estudante na vida acadêmica; seu conteúdo hoje se apresenta em três vertentes: a que privilegia a formação epistemológica, a que dá ênfase à metodologia aplicada, enfatizando a formação de hábitos de estudo e técnicas e a que busca consolidar uma abordagem teórico-prática.
- (2) Paulo FREIRE. Considerações em torno do ato de estudar in Ação Cultural para a Liberdade. RJ: Paz e Terra, 1976, 9-12.
- (3) Vide programa em anexo.
- (4) A. S. VÁSQUEZ. Filosofia da Práxis, 212.

- (5) "Mais ainda: o homem é práxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em 'coisa'. Sua vocação ontológica, que ele deve tornar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental". Paulo FREIRE. *Papel da Educação na Humanização*, 123.
- (6) A. S. VASQUEZ, *Id. op. cit.*, 185.
- (7) K. MARX. *O Capital*, V. I, Tomo 1, 202.
- (8) A. KOSIK, *Dialética do Concreto*, 202.
- (9) Lillian A. WACHOWICZ. *O Método Dialético na Didática*, 51.
- (10) Analisando a importância da didática na educação como práxis social, a autora diz que "é fundamentalmente na didática que se exerce a possibilidade de fazer da educação uma prática social progressista ou conservadora; pois é através dos componentes didáticos da ação educativa que se passa, ou não, a possibilidade que tem a classe 'de vanguarda' para exercer a hegemonia na sociedade". *Ibidem*, 51.
- (11) A. S. VASQUEZ, *Id. op. cit.*, 159.
- (12) Na *Pedagogia do Oprimido*, FREIRE analisa os processos da consciência para captar a realidade. Identifica a consciência intransitiva como aquela que capta só os fenômenos mais próximos do seu existir e os tem como dados naturais - aqui o fenômeno da opressão é natural e se explica por forças superiores ao homem, divinas, mágicas. Num segundo momento, ainda com uma visão parcial da realidade, organiza-se a consciência transitiva, que consegue captar a complexidade dos fenômenos, perceber a opressão, mas sua consciência ingênua não lhe permite explicar a realidade e sua posição é de objeto - segue prescrições que não entende. Já a consciência transitivo-crítica, possibilita captar a realidade, porque se preocupa com a totalidade - a compreensão da totalidade possibilita a transformação. (Ver também *Educação como Prática da Liberdade*, p. 58 e seguintes).
- (13) *Apud*. A. S. VASQUEZ, 158.
- (14) L. KONDER. *O Futuro da Filosofia na Práxis*, 117.
- (15) M. CHAUÍ. *O Papel da Filosofia na Universidade*. *Cadernos SEAF*, nº 1.
- (16) A. J. SEVERINO. *Educação, Ideologia e Contra-Ideologia*, 99.
- (17) Paulo FREIRE. *Considerações em torno do ato de estudar*.
- (18) K. KOSIK traz uma importante reflexão sobre a totalidade, quando afirma que ela significa "realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade".
- (19) Paulo FREIRE. *A Importância do Ato de Ler*, 22.
- (20) BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C.- *A Reprodução*. RJ: Francisco Alves, 1975.
- (21) Ideologia aqui tem o mesmo sentido crítico que lhe atribuíram Marx e Engels em *A Ideologia Alemã*. - "É assim um fenômeno de superestrutura, uma forma de pensamento opaco que, por não revelar as coisas reais de certos valores, concepções e práticas sociais que são materiais, (ou seja, econômicas), contribui para a aceitação e reprodução, representando um "mundo invertido" e servindo aos interesses da sociedade como um todo. Nesse sentido, a ideologia se opõe à ciência e ao pensamento crítico". H. JAPIASSU e D. MARCONDES. *Dicionário Básico da Filosofia*, 128.

(22) Para a questão das implicações desse processo de despolitização ver Patrice CANIVEZ. Educar o Cidadão? - Campinas: Papyrus, 1991, 241p.

(23) M. CHAUÍ. Ideologia e Educação, 25. Nesse mesmo texto a autora procura identificar quem silencia o discurso da educação: "a regra da competência, somada ao mito da racionalidade encarada no 'taylorismo' e na burocracia (com suas seqüelas, isto é, hierarquia, fragmentação, separação entre dirigentes e dirigidos) e, acrescida dos padrões de organização e planejamento sob a forma "neutra" da administração silencia o discurso da educação, para que o poder fale sobre ela". (p. 28)

# CUERPO INFANTIL Y ESCOLARIDAD MODERNA

Mariano NARODOWSKI

Universidade Nacional - Buenos Aires  
(Argentina) - DAAD (alemanha)

## RESUMO

Este ensaio, discordando dos que afirmam ser o tema da corporeidade uma preocupação pequeno-burguesa interessada em eclipsar as grandes interrogações político-econômicas, propõe um trabalho com a "hipótese repressiva" de Michel Foucault. Isto é: o discurso do corpo reprimido é, por contra-face, o discurso do corpo reivindicado. É texto que se empenha em aprofundar a questão do hiperdimensionamento racionalista da **episteme moderna** e suas contrafaces; isto tudo procurando discutir o tema da corporeidade tal como é visto por declaração ou por silenciamento - pela escola contemporânea.

## RÉSUMÉ

Cet essai, en discordant de ces qu'affirment que le thème de la corporéité constitue une préoccupation de la petite bourgeoisie intéressée en éclipser les grands questionnements politico-économiques, propose un travail avec l' "hypothèse répressive" de Michel Foucault. Ça signifie: le discours du corps réprimé est, par opposition, le discours du corps revendiqué. Ce texte s'engage dans l'approfondissement de la question de l'hyperdimensionnement rationaliste de la moderne épisthème et ces contrefaçons. Tout cela en discutant le thème de la corporeité de la façon selon laquelle ce thème est vu - de manière explicite ou implicite - par l'école contemporaine.

## EL CUERPO VACIADO

Existe ausencia de cuerpo en la educación actual? La pregunta inquieta y su probable respuesta inquieta más todavía: el racionalismo habría invadido tanto la educación escolar de los niños que solamente sus mentes son tenidas en cuenta. Un cuerpo negado, obstruido, censurado, escondido tras la prolija pantalla de la razón. Un cuerpo reprimido a favor del dualismo mentalista: oposición cuerpo-alma pero siempre a favor de esta última; ambivalencia condensada en un solo valor (o Valor), aquel de la capacidad racional de los hombres.

Tales serían nuestras principales intuiciones no del todo erradas, ya que la retornar con nuestra mirada sobre nuestro educado cuerpo solamente percibimos el vacío de aquello postergado a la razón, a la mente, al poder de las ideas. Un vacío fuerte pero a la vez una carga pesada, un objeto difícil de controlar, un sufrimiento cotidiano a soportar. Nuestra educación cartesiana habría negado nuestro propio cuerpo dotándolo de un valor superfluo y a pesar de esto (o justamente por ello) nuestro cuerpo está presente por omisión, en el ámbito de un suplicio que diariamente debemos soportar. Un campo propio que por no ser cultivado acabó por constituirse en nuestra prisión. Un cuerpo negado por una educación racionalista, un cuerpo sufrido para siempre.

Estas intuiciones se basan en dos hechos. Por un lado, el curriculum de las instituciones escolares modernas; es decir, los objetivos perseguidos, las actividades emprendidas y sobre todo los contenidos o temas de enseñanza, privilegian ostensiblemente el uso de la razón y el desarrollo mental y menosprecian lo corporal, si cabe esta distinción tan tajante construida con fines analíticos.

Más cerca o más lejos del denominado "enciclopedismo" (una postura en educación pero también una actitud encaminada a ofrecer a los alumnos la mayor cantidad posible de saberes), toda la teoría educativa, incluida la llamada "activa" y la práctica escolar corriente, ponderan significativamente el trabajo estrictamente intelectual en contra de lo corporal.

Es un ejemplo a destacar que los saberes relativos a lo corporal ocupan espacios marginales en el currículum y su respectiva aplicación a los planes de estudio y al horario de clases, cubriendo franjas temporales cuantitativamente irrelevantes en comparación con las materias que se dedican a la instrucción a través de la actividad mental. Esto no solamente ocurre con las tareas escolares de carácter expresivo; aún la práctica deportiva y hasta el adiestramiento físico son tareas menores a pesar de que las mismas ofrecen notables posibilidades de disciplinamiento cuasi-militar.

Además de la inferioridad de condiciones en lo que se refiere a la carga horaria, las asignaturas que se dedican a la actividad con el cuerpo no gozan de la importancia o el prestigio que se les atribuye a las que se dedican a lo intelectual. Esto se demuestra año a año en un fenómeno corriente: es poco probable que un alumno va a reprobado su curso si posee buenas calificaciones en las asignaturas "importantes", aunque su desempeño en las otras sea directamente desastroso.

Por otro lado, y acompañando esta depreciación de lo corporal en el plano institucional, la preocupación por una educación de cuerpo que desarrolle sus aspectos más creativos y autoconcientes ha sido tradicionalmente blanco de críticas y hasta de sorda ironía. El pensamiento positivista clásico en pedagogía ha visto en esa preocupación un peligro de subversión del orden escolar dominante. Una parte del pensamiento pedagógico autodenominado "progresista" ("marxista", "radical", de inconfesable raíz positivista) la ha caracterizado como "pequeño burguesa e irrelevante" frente a los grandes problemas políticos, ideológicos y financieros de la educación de los sectores populares<sup>1</sup>.

Algunos autores de esta última corriente (especialmente los vinculados al marxismo "ortodoxo") suelen condensar todo lo referido a la educación del cuerpo en la educación a través del trabajo y sobre todo en la propuesta de integración en este de la actividad manual con la intelectual<sup>2</sup>. A pesar de esta proclama que aparentemente tiende a desterrar el dualismo, es necesario subrayar el énfasis puesto por estos autores en el trabajo como único ámbito de expresión corporal; punto de vista en el que infelizmente

coinciden aquellos que se arrojan representar el interés general de la liberación de los hombres con aquellos que tradicionalmente vieron y ven en el cuerpo del otro (específicamente en el cuerpo asalariado) solamente un medio de producción de ganancias y de extracción de lucro. Para este marxismo no hay educación del cuerpo en el juego, en el goce, en el sacrificio, en el contacto genital. Sólo es cuerpo el cuerpo que trabaja.

Este muy rápido pasaje tanto por los lineamientos curriculares generales y su disposición en la distribución del tiempo escolar como por los trazos globales de las corrientes pedagógicas modernas avalarían las primeras intuiciones que indicaban que el cuerpo en la educación ha sido depreciado, desvalorizado. Teoría educativa y práctica escolar demostrarían que la escuela mutila, desmembra, corta; en fin, castra. El producto terminado sería un enorme cerebro, una bien estructurada conciencia que no tiene conciencia del espacio total del que forma parte sino solamente de su matriz originaria, aquella mente que la dio a luz.

## LA PREGUNTA SOBRE EL CUERPO

Esas intuiciones si bien no están equivocadas y forman parte de un rechazo visceral, profundo, contra la configuración moderna de la escolaridad, no agotan en lo absoluto las reflexiones acerca del lugar del cuerpo en la educación moderna. Es decir, el concluir la existencia de un cuerpo depreciado forma parte esencial de ese rechazo pero es solamente un efecto de superficie si lo que se pretende es buscar el efectivo lugar del cuerpo. No se trata entonces de preguntar: cuerpo sí?, cuerpo no?. Se trata de contestar a la siguiente pregunta: qué cuerpo?

Si nos detenemos un poco más en el concepto de "depreciación" como conclusión respecto de aquello que acontece, se verificará que las argumentaciones están sostenidas por negaciones de distinta índole. El cuerpo en la escuela no es creativo; no ocupa lugar relevante; es censurado; está, en fin, depreciado. Estas negaciones son el producto del cotejo entre la

situación observada y la situación pretendida, entre el acontecimiento y el ideal buscado por lo que el cuerpo no es creativo de acuerdo a un criterio anterior de creatividad; no ocupa un lugar relevante en relación al sitio que se le había asignado de antemano; es censurada su existencia ideal; ha caído, en fin, el precio que se le había estipulado.

Este tipo de afirmaciones se corresponden con lo que, siguiendo el pensamiento de Michel Foucault, hemos dado en llamar "hipótesis represiva" (Foucault, 1987). Como habrá ya podido advertirse, la hipótesis represiva es un dispositivo discursivo que actúa en dos tiempos. En primer lugar niega todo aquello que se posiciona en forma contraria a un ideal extradiscursivo, anterior, en algunos casos prehistórico o metafísico por lo que aparecen en el texto distintas formas de negación: algunas directas (el cuerpo es negado, no hay cuerpo) y algunas indirectas (el cuerpo es censurado, obturado). En segundo lugar este mecanismo construye categorías donde insertar el producto de lo negado (y de hecho también de lo afirmado, del ideal) clasificando lo que es y lo que no es, lopreciado y lo depreciado.

Se configura de este modo una analítica de la verdad en donde se incluyen todos los elementos posicionados en relación al ideal en una categoría o en otra. La hipótesis represiva niega pero afirma. Excluye un campo simántico al negarlo pero lo reincluye en otro al categorizarlo. Desplaza un objeto al desvalorizarlo respecto del ideal pero lo relocaliza en función de la analítica construida.

La hipótesis represiva en tanto dispositivo destinado a negar tiene un valor táctico. Es decir, no es que el cuerpo deje de ser mutilado, prohibido en la escuela moderna; sería absurdo rechazar de plano esta afirmación. Pero tampoco será útil tomar la parte por el todo; o sea, extraer una función parcial, local, táctica e inferir a partir de ella situaciones estratégicas.

La negación del cuerpo representa un proceso momentáneo y represivo. Pero todo proceso represivo es a la vez productivo en la medida que la represión no anula un acontecimiento sino que lo transforma cambiándole su sentido o sustituyéndolo. El detectar una prohibición no resuelve el problema sino que lo plantea

con fuerza, porque la represión es una acción básicamente originaria ya que comporta el ejercicio de un poder que al decir no afirma, produce, induce, forma.

Por qué nuestras intuiciones más primarias, nuestras afirmaciones iniciales suelen plantear, basándose en la hipótesis represiva, la existencia de un cuerpo negado? Paradojalmente, nuestro rechazo a la herencia dualista a través del afirmar la existencia de una prohibición del cuerpo en la escuela no hace más que resaltar aquello a lo que se pretende combatir. Si no hay cuerpo, si el cuerpo en la escuela es negado o se sitúa en un lugar inaccesible o inalcanzable, inmediatamente pasa a ser una reivindicación. El cuerpo negado es el cuerpo reivindicado, reclamado, buscado. Pero esa búsqueda reivindicatoria y finalmente compensatoria de la mutilación dualista no hace sino reafirmar ese dualismo: recompene la totalidad conservando la dicotomía; es capaz de reconstruir un cuerpo... el cuerpo negado por el racionalismo; o sea, el cuerpo parcial.

La expresión actual de esta reivindicación es observada en el auge del narcisismo; el culto a un cuerpo delgado, sano, pulcro, prolijo. Un cuerpo esbelto, trabajado hasta la exasperación en el esfuerzo físico del gimnasio, donde los espejos habilmente ubicados me devuelven una imagen fina; complaciente recomposición de este mi cuerpo mutilado por la policía racionalista durante quinientos años. (Lipovetsky, 1986).

En la educación escolar - sobre todo en aquellas instituciones ganadas definitivamente por una suerte de compulsión al modernismo - el cuerpo reivindicado es el cuerpo "expresivo" vuelta a las potencialidades del niño. Dejar-hacer que compensa tanto enciclopedismo, tanto rigor mental.

Una y otra reivindicación, la de la fuerza de las máquinas y las pesas en el gimnasio y la de la expresión corporal, la biodanza y la gimnasia "integral", no desmontan el dualismo racionalista sino que terminan por avalarlo. Son su contracara, su lado luminoso y creativo, el espacio necesario que el dualismo depara para aquellos que reaccionan ingenuamente contra la razón. Táctica eficaz, el enemigo es tanto más fuerte cuando su contrincante lo evalúa tanto más moribundo.

Un párrafo final para aquellos que desdeñan el estudio del cuerpo por hallar en él un problema menor en relación a los supuestamente grandes interrogantes que plantea la ideología en, por ejemplo, la institución educativa. Sólo resta afirmar que nos parece más "materialista", y tratamos de demostrarlo a lo largo del presente trabajo, estudiar los efectos del poder en el cuerpo -cómo induce placer y sobre todo cómo genera saber (Foucault, 1980) - que suponer que la ideología es un operador central de las relaciones sociales de la educación. La ideología, al igual que la violencia, conforman residuos, efectos del ejercicio poder.

## EL CUERPO PRODUCIDO

Plantear la inexistencia en la escuela moderna de un cuerpo reprimido formula inmediatamente una pregunta acerca del cuerpo efectivamente producido. Es evidente que la censura, la interdicción, algo nos dicen acerca del cuerpo escolar; del cuerpo escolar cotidiano y no del deseado. Pero el descubrimiento de la acción represiva no alcanza porque ella, como se vio, solo cumple una función táctica.

Es necesario encaminarse más allá de la represión, pero no hacia un más allá oculto, esencial, no-fenoménico. Muy por el contrario, el cuerpo de la educación escolar, el realmente producido opera cotidianamente en las escuelas y será allí, en el día a día del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde habrá que ir a buscarlo.

Para rastrear la presencia necesaria de un cuerpo típicamente escolar habrá que remontarse bien atrás en el tiempo con el objeto de observar el momento de la génesis de la escuela moderna y seguir sus pasos iniciales que estructuraron su configuración definitiva. Si bien no es el objetivo de este corto estudio emprender una empresa de semejante envergadura<sup>3</sup> se esbozarán esquemáticamente algunas ideas.

La escuela moderna no es producto de un progreso histórico general de la humanidad sino el ámbito de una discontinuidad. La actual configuración de la escuela encierra

ciertos caracteres peculiares que definitivamente no atraviesan otras formas de organización educacional. la escuela, entonces, es un ámbito sui generis de producción y circulación de saberes delineado por unos particulares dispositivos institucionales que conforman un producto específico de la modernidad.

Esto significa que la disposición de los mecanismos que terminan por conformar la institución escolar moderna y la posterior dinámica y dispersión de los mismos en el diagrama de estas instituciones constituyen productos específicos, de lo que inmediatamente se deriva o infiere una profunda discontinuidad en la historia de la educación: la escuela moderna expresa un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas que no revisten desde nuestro punto de vista la forma de un "progreso" sino meramente la de una nueva y peculiar modalidad de producción de saberes.

Esta fractura aparece claramente en el siglo XVII en la obra de un pastor protestante bohemio perteneciente a la orden de "Los Hermanos de Moravia": J. A. Comenius (Komensky en la versión no latinizada). En sus textos se despliegan los dispositivos fundantes de las nuevas relaciones educativas: simultaneidad y autoridad, universalidad y obligatoriedad. En el texto se desliza en forma suave, casi imperceptible, el intento de construcción de una institución de secuestro.

No es que antes de Comenius estos elementos no hayan jamás aparecido; en no pocos tratados pedagógicos de los siglos XIV a XVI se encuentran muchos de ellos planteados con significativa audacia. No es que la obra de Comenio "represente" a un movimiento pedagógico del que el autor checo sea el "principal exponente". Simplemente, si se intenta rastrear una fractura Comenius la expresa convenientemente, sintetizando, incluso, muchas de las visiones de antecesores y contemporáneos.

Qué es lo que la pedagogía moderna y específicamente Comenius instauran? Un sistema de simultaneidad en dos niveles. Por un lado, simultaneidad sistémica: la posibilidad de que todas las instituciones escolares conformen un sistema con un único currículum, mismas normas legales, un calendario escolar único, capaces de articular horizontalmente los esfuerzos educacionales en un

determinado espacio nacional. La existencia de un estado nacional moderno parece ser la condición sine qua non para la realización de la simultaneidad sistémica la que, de cualquier modo, ya se encuentra en estos escritos del siglo XVII.

Por otro lado, simultaneidad institucional: un docente que al mismo tiempo enseña a un único y homogéneo grupo de alumnos los mismos contenidos curriculares. Al contrario del anterior método individual o de técnicas confrontativas como la *disputatio*, la simultaneidad en el nivel de la sala de clases unifica acción de los educandos. Esto supone un nuevo mecanismo: la gradualidad, a partir de la cual los alumnos se agrupan de acuerdo a grados de profundidad alcanzados en el tratamiento de los contenidos.

Nótese que este mecanismo echa las bases para la construcción de categorías mentales que dan cuenta del grado alcanzado: madurez, desarrollo, aprendizaje. Nacen a partir de aquí las disciplinas que más tarde explicarán, normatizarán y hasta habrán de estandarizar la actividad escolar infantil: la psicología del aprendizaje, del niño, la psicología evolutiva, la psicopedagogía que con este u otros nombres estudiará -a partir, de mediados del siglo XIX- las patologías que insiden en la gradualidad.

Esta nueva situación epistemológica constituye el efecto de otra más general. El nacimiento de la escuela moderna va de la mano del nacimiento de aquel objeto de sus esfuerzos y sujeto de sus esquemas conceptuales; no hay escuela moderna si no hay cuerpo infantil.

La coincidencia entre nacimiento de la escuela y nacimiento de la infancia ha sido constada por varios historiadores, aún adscritos a diferentes tendencias (Aries, 1978; Brinkmann, 1986; Donzelot, 1980 y Postman, 1983). Si bien no se precisa por el momento el determinar qué fue primero, parece evidente que ambos hechos son constituyentes uno de otro ya que es imposible pensar -obviamente- en una escuela sin infancia, del mismo modo que no hay modo de hallar una infancia que anteceda a la escolaridad. Esto último es menos obvio y necesita de alguna explicación de mayor calibre.

La infancia no es un fenómeno estrictamente naturalmente biológico sino que está fuertemente determinada por circunstancias sociohistóricas entre las que se encuentra, constituyendo el elemento fundamental, el advenimiento de la moderna sociedad burguesa y el fin de lo que Aries denomina "la época clásica" europea. La infancia es una institución social que se desarrolla a partir del siglo XIII en Europa pero es en el siglo XVII donde encuentra su configuración definitivamente moderna.

Esa instancia novedosa implica una etapa vital diferente de la primer niñez y de la joven adultez; para Aries, una impasse entre la adquisición de la marcha y el lenguaje y la entrada en la función productiva y reproductiva, en el mundo adulto; para Postman, el límite entre los que han accedido o no a la lectoes-critura. Esta nueva situación no existía en la edad media y aún en la actualidad es discutida su expresión entre aquellos que desde muy jóvenes se sitúan en el mundo del trabajo. En ellos la infancia no es vivida sino reivindicada.

El espacio privilegiado para el desarrollo de la infancia es aquel en el que los sujetos participan de acuerdo a su propio y particular status. Un espacio donde el niño participa como niño y no como adulto o "hombre-pequeño". Un espacio que contiene una serie de normas y regulaciones absorbidas de la producción económica y del mundo de los adultos pero que se aplican de modo peculiar. La escuela no es la producción ni el trabajo, no solo porque no participa de la esfera de la generación de valor<sup>4</sup> sino porque posee leyes específicas vinculadas a la existencia en ella de una clase particular de sujetos: los niños.

El cuerpo de la educación escolar es, pues, el cuerpo infantil; un nuevo ámbito de recepción de efectos en un nuevo ámbito de funcionamiento institucional. Un nuevo cuerpo, la infancia, para una nueva institución, la escuela.

Esto quiere decir que siempre el cuerpo fue valorado en la educación; es más, la educación escolar existe y es posible en virtud de la ponderación enteramente positiva de la existencia del cuerpo de los niños. Y por este motivo siempre existió un discurso sobre el cuerpo, la escuela moderna crea constantemente las

condiciones para la producción de saberes acerca del cuerpo infantil. Discurso de la pedagogía, si, pero también de la medicina, de la higiene escolar, del derecho penal de menores y de las distintas ramas de la psicología.

El discurso de la pedagogía nos habla constantemente del cuerpo de los niños pero operando una condensación que le es típica: todo niño es un alumno o; mejor dicho, todo niño está en condiciones de ser un alumno y sus atributos están en relación a la capacidad de aprender, de comportarse correctamente en la escuela, etc. Para la pedagogía ser niño es ser alumno, cosa aceptada y bienvenida por la cultura occidental: los niños deben ser alumnos ya que desde la existencia inicial de la infancia la misma se identifica con la asistencia escolar.

El discurso de la pedagogía nos habla del cuerpo del niño a través de dos tipos de textos. Unos que corresponden a la Pedagogía (así, con la mayúscula correspondiente a la pedagogía académica) y que se expresan en grandes ensayos acerca de las potencialidades creadoras de los niños; obras magnas donde la infancia debe ser formada, estimulada, desarrollada. Otros que corresponden simplemente a la pedagogía y que es el campo de aplicación concreta de las ideas educativas. No se plasma en grandes ensayos sino que aparece en pequeños textos, en las reglas de acción burocrática, en los reglamentos, en las instrucciones, en los manuales.

En lo que respecta al cuerpo infantil pedagogía académica y pedagogía vulgar no se contraponen sino que se complementan. En la Pedagogía continúan los ecos del nacimiento de la infancia por lo que su temática central sigue estando constituida por la delimitación del niño, la reflexión acerca de sus intereses y posibilidades, la afirmación de su existencia singular. En la pedagogía vulgar, el cuerpo, ya delimitado por la academia, es objeto de control y aprovechamiento máximo.

La pedagogía académica opera un poder epistemológica; esto es, construye formas de verdad ligadas al cuerpo educado en lo que se refiere a normalidad, salud, aprendizajes relevantes, saberes significativos, etc. Al contrario, la pedagogía vulgar ofrece

posibilidades de un ejercicio biopolítico concreto: control de la actividad infantil, disciplinamiento corporal, encierro, etc. Mientras la Pedagogía opera saberes directamente sobre el cuerpo infantil, la pedagogía opera prácticas en el cuerpo infantil.

Es cierto que una mirada rápida sobre la actividad escolar impresiona a favor de un puro disciplinamiento del cuerpo de los niños. Tal como lo han desarrollado numerosos autores, este es un hecho que atraviesa toda la escolaridad moderna y se vincula a los procesos de disciplinamiento general en todas las instituciones modernas de secuestro. Sin embargo, el de la institución escolar es un disciplinamiento especial y se vincula al efectuado en el manicomio, la prisión, el cuartel, la fábrica o el hospital solamente por su forma, ya que los que cuerpos en cada caso son bien diferentes. El cuerpo de la escuela es la niñez y la misma es definida, acotada por la pedagogía académica. poder epistemológico y biopolítica se entrelazan en lo que respecta al lugar del cuerpo en la escuela.

El cuerpo del niño en tanto positividad del cuerpo de la educación escolar es, expresado por la pedagogía en cualquiera de sus dos versiones. En el caso de la versión académica el cuerpo del niño se transforma en un espacio de construcción epistemológica ya que múltiples discursos lo toman como objeto de indagaciones y blanco de la más rigurosa investigación. Por ejemplo, la gradualidad como dispositivo escolar, otro elemento construido por Comenius, da pie a un sinnúmero de análisis y conclusiones. El discurso de la psicopedagogía que normatiza acerca de las posibilidades de aprender de acuerdo a la psico-evolución o el del psicoanálisis que traza la trayectoria del deseo humano a partir del nacimiento, se complementan en la delimitación del cuerpo del niño.

Pero además, otras disciplinas han estado ligadas a la pedagogía en lo que concierne a los saberes acerca del niño y a la producción de efectos en sus cuerpos. Se trata básicamente, del derecho penal de menores y de la medicina.

El primero es un campo discursivo que analiza la corrección e incorrección de la conducta infantil. Su auge lo tuvo en el siglo pasado y si bien poco a poco ese área es hoy sustituido

por la psicología, el derecho escolar con la ayuda de la psiquitría permite detectar el grado de responsabilidad o la inimputabilidad de un menor frente a acciones acahecidas en el ámbito de la escuela. la expresión vulgar y biopolítica de este poder epistemológico es la llamada "disciplina escolar". A través de ella se controla directamente el flujo del cuerpo infantil en los límites de la escuela, se estipulan las relaciones sociales y se fija al niño a la institución de secuestro.

Cabe agregar para ilustrar la capacidad operativa inicial del dercho escolar respecto del cuerpo de la infancia que en los orígenes de la escuela moderna, la fijación de la infancia en la institución constituía uno de los principales problemas. En el Buenos Aires de comienzos de siglo XIX, por ejemplo, no solamente se establecen fuertes castigos para los alumnos que eluden su presencia en la escuela sino que la misma policía es encomendada para capturar a los transgresores<sup>5</sup>.

La retención del alumnado durante un período no corto de tiempo y la aplicación de la comeniana simultaneidad áulica o institucional, precisa de un vasto aparato tecnológico-conceptual, pedagógico-legal que provea saberes útiles acerca de cómo fijar a los niños a sus pupitres, dura tarea para los maestros de ayer y hoy. Así, durante siglos se construyeron disciplinas que dieron cuenta de la atención del infante: cuánto tiempo podía permanecer fija. Pero también se determinó el castigo a los niños que no prestan la debida atención y se estipuló las cualidades intrínsecas a aquellos niños a los que el castigo no los beneficia por ser directamente irrecuperables.

La psiquiatría ha sido un excelente auxiliar del derecho escolar. El clásico concepto de educabilidad, la capacidad de un sujeto de ser educado, tiene implícito un supuesto de ajuste a la institución escolar: es educable aquel que permanece en la escuela. Aquellos niños que pese a la acción de la disciplina logran eludir la acción docente son considerados inadaptados, enfermos. Su lugar no es la escuela porque su pertenencia al cuerpo infantil está cuestionada. Su niñez (su status de alumno) es patológica por lo que su lugar no es la escuela común sino el manicomio o alguna forma de escolaridad creada para infancias enfermizas.

El segundo de los campos discursivos que atraviesan el saber pedagógico es el de la medicina y es el que más directamente está vinculado a la visión clásica del cuerpo en la educación ya que, al contrario del derecho y la pedagogía académica, su punto de vista tiene por objeto explícito al cuerpo en sentido biológico. En los últimos cien años, este saber se ha especializado pasando de la medicina clínica general a la pediatría, que se ocupa del cuerpo de este relativamente nuevo objeto: la infancia.

La medicina implanta una gradualidad particular que es la del desarrollo físico. Pero además nos brinda una fisonomía de la infancia, cuáles deben ser sus caracteres exteriores, orgánicos, cómo funciona un cuerpo infantil saludable. Suele dar algunas respuestas frente a desarreglos de la conducta estudiantil ("hiperkinesia", "mala alimentación", "defectos endocrinológicos" por citar algunos) pero al igual que el derecho penal de menores, sus respuestas vienen siendo sustituidas por la psicología, la psicopedagogía y el psicoanálisis. Sin embargo, sigue proporcionado un marco general acerca de nuestras primeras imágenes respecto de lo que es normal en un niño. Poder supremo e intangible, la pediatría es el punto de referencia global acerca de un chico sano.

Su aplicación biopolítica suele expresarse en lo que se dio en llamar la "higiene escolar"; o sea, las normas de salud y limpieza propias del niño en tanto alumno. La escuela es el campo por excelencia del control médico. Allí se controla el advenimiento de una enfermedad y se instruye acerca del tratamiento frente a ciertas problemáticas orgánicas. En lo que respecta a la genitalidad, la escuela brinda el marco de silencio adecuado al pudor y las buenas costumbres, silencio solo interrumpido por mandatos expresados solapadamente acerca de las buenas maneras, la profilaxis y la relación entre el sexo y el amor.

La higiene escolar es además un instrumento malthussiano de control demográfico por medio de certificados de vacunación, libreta sanitaria u odontológica; un intrincado dispositivo burocrático que supervisa nacimientos, morbilidad y muerte. El cuerpo de la pediatría es así campo estadístico, de control numérico. Cuerpos calcularizados, contados, medidos.

## EL FIN DEL CUERPO Y DE LA ESCUELA MODERNA

Los fenómenos descriptos muestran una característica interesante y al mismo tiempo vecina a la paradoja. Por un lado la observación del cuadro de situación del cuerpo infantil y la comprobación de la existencia de un cuerpo-niño efectivamente producido por la escuela y el discurso pedagógico implican el final de toda posible visión ingenua acerca del problema. Hacía el fin de siglo XX no nos es posible ya pensar en el cuerpo vaciado de la educación y estar esperanzados en una pronta reivindicación, realización de la utopía del cuerpo total. Hoy sabemos que lo que parecía vaciado está lleno de contenidos específicos que hacen que la educación del cuerpo exista aunque no sea del modo que nosotros, lúcidos y sensibles, hubiésemos deseado.

La minuciosidad en el análisis hace que podamos desmontar el aparato de la escuela moderna hasta hallar sus pliegues más recónditos, sus relaciones últimas, sus sentidos virtuales, La ingenuidad ya no forma parte de nuestra visión y solo recurrimos a ella concientemente, "críticamente", para intentar resolver aquello que, ya sabemos, tiene una solución única.

Y sin embargo, ese criticismo, esa minuciosidad, ese conocimiento de los pliegues menos evidentes del cuerpo infantil y de la escuela moderna nos alertan acerca de su funcionamiento definitivo. Algunas pocas ideas, hipótesis preliminares en estado larval, nos acometen. Si tan eficaces son sus dispositivos; si tan provos son sus mecanismos...cómo fue posible que nosotros no hayamos sido alcanzados por ellos? Cómo se explica nuestra razón poderosa si la misma ha sido generada por esos dispositivos y es oportunamente atravesada por ellos?

Preguntas finales. Cuestiones vitales acerca del fin de la escuela moderna: nos fue dado a conocer hasta sus últimas consecuencias aquello que ya no funciona como antes. Podemos establecer regularidades hasta en los pliegues más recónditos porque ellos se han replegado una vez más, formando un nuevo tejido, un nuevo diagrama.

Existe la infancia? Es evidente que no en el sentido descrito por Aries; infancia blanco de crudo disciplinamiento. Existe la escuela como productor de efectos de disciplinamiento del cuerpo infantil? Si de crisis de la educación se puede hablar es posible que lo que atraviesa un estado crítico es la escuela moderna o, pensado de otro modo, la que está recibiendo sus estocadas finales es la fase moderna de la escolaridad.

No es que no haya existido el disciplinamiento del cuerpo infantil. El funcionamiento de las instituciones escolares parecía delinear ese objetivo. No, tampoco, que haya dejado de existir aunque por lo menos parece haber dejado de conformar su función predominante. La escuela moderna y el lugar que le deja al cuerpo parece encaminarse en una nueva dirección; otros dispositivos, otros cuerpos.

No creemos pertinente juzgar la desaparición de la infancia en el sentido de Postman ni, consecuentemente, de la escuela moderna. Creemos con Brinkmann que en el marco de esta problemática "se desprende la necesidad de volver a medir la niñez, en vez de hacerla desaparecer por medio de la definición, sólo porque ya no es la buena, antigua y propia niñez". (1986: pág. 13)

## BIBLIOGRAFÍA

- AIRES, Ph. (1978): *Historia social da criança e da familia*, Zahar, Rio de Janeiro.
- BRINKMANN, W. (1986): "La niñez en proceso de transformación. Consideraciones sobre su génesis, su desaparición y su valor efectivo para la pedagogía." en *Educación*, Tubingenn.
- DONZELOT, J. (1980): *A policia das familias*, Graal, Río de Janeiro.
- FOUCAULT, Michel (1987): *Historia de la sexualidad*. 1. -La voluntad de saber, México, Siglo XXI.

LIPOVETSKY, G. (1986): La era del vacío, Anagrama, Barcelona.

REGIS DE MORAIS, J. F. (1991): Dimensões antropológicas da corporeidade, III Simpósio Paulista de Educação Física, UNESP/Rio Claro.

## NOTAS

(1) Puede verse una crítica a estas posturas "críticas" en Regis de Morais (1991)

(2) Este punto de vista que arrancaría con el mismo Marx ha sido magistralmente sintetizado por M. Manaccorda en su ya clásico libro Marx y la pedagogía moderna (Oikos-Tau, Barcelona, 1985). En el libro de Mariano Fernandez Enguita Trabajo, escuela e ideología (Akal, Madrid, 1986), aún dentro de la misma vertiente teórica, puede verse una posición más amplia.

(3) En realidad esa es nuestra principal preocupación teórica que está siendo desarrollada en narodowski, M.: El nacimiento de la escuela moderna, disertación de doctorado, UNICAMP, 1992.

(4) Acerca de los problemas teóricos consecuentes de considerar a la escuela como inserta en el campo de la producción económica véase Bowles, S. y Gintis, H.: "La escuela como escenario de la contradicción capital-trabajo" en Educación y Sociedad, Nro. 2, 1984.

(5) La cuestión del nacimiento de la escuela moderna en la región rioplatense puede verse en Narodowski, M.: "El nacimiento de la escuela moderna en Buenos Aires. Problema pedagógico"

# ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO

**Jefferson Ildefonso da SILVA**  
PUC/SP

## RESUMO

O texto objetiva ir além da consideração do estruturalismo no âmbito das relações puramente didáticas e lingüísticas, examinando suas implicações na relação educando-educador em termos histórico-antropológicos. Examina-se inicialmente a dimensão positivista do estruturalismo, distinguindo-o do materialismo em sua busca de objetividade e cientificidade, para, em seguida discutir o problema da transição subjetividade-intersubjetividade-objetividade, que se fundamenta na função significativa do inconsciente coletivo - a objetividade converte-se assim em impessoalidade, "reintegrar a cultura à natureza". Finalmente cabe discutir as limitações do estruturalismo na fundamentação do educar, dentre as quais se destaca a ausência de dimensão teleológica, dado que a ação educadora no estruturalismo se restringe a uma descrição da estrutura dinâmica da realidade, não concedendo ao homem a possibilidade de fazer e fazer-se dentro da realidade, suprimindo o sujeito em favor da objetividade, como se esta não fosse consequência da práxis, que constitui o elo sujeito-objeto.

## RESUMÉ

Le texte vise dépasser la considération du structuralisme dans l'esphère des rapports simplement didactiques et linguistiques, en analysant leurs implications dans la relation éducateur/éduquant en termes historico-anthropologiques.

D'abord l'auteur examine la dimension positiviste du structuralisme, en le distinguant du materialisme dans sa recher-

che d'objectivité et de scientificité, pour, ensuite, discuter le problème de la transition subjectivité - intersubjectivité-objectivité, laquelle se fonde dans la fonction signifiante de l'inconscient collectif - l'objectivité se convertant par là en impersonnalité: "re-intégrer la culture, à la nature". Finalement il faut discuter les limitations du structuralisme à fonder l'acte d'éduquer, parmi lesquelles on doit citer l'absence de la dimension téléologique, une fois que l'action éducatrice dans le structuralisme se borne à une description de la structure dynamique de la réalité sans accorder à l'homme la possibilité de faire et de se faire à l'intérieur de la réalité, avec la suppression du sujet en faveur de l'objectivité; tout se passant comme si l'objectivité n'était pas le résultat de la praxis, laquelle constitue précisément le lien entre le sujet et l'objet.

A abordagem filosófica da educação leva-nos a refletir sobre os pressupostos influentes no comportamento dos educadores. Há pressupostos que atuam na elaboração de uma teoria da educação, enquanto outros estabelecem normas comportamentais visando à orientação imediata da prática educativa. Os primeiros encaminham a elaboração de uma pedagogia, ao passo que os segundos se atêm mais diretamente às atitudes didáticas e ao ensino.

O estruturalismo pode ser visto como um dos pressupostos atuantes sobre pedagogos e educadores, sendo assumido mais freqüentemente, no nível da consciência refletida, como fundamentação de atitudes didáticas em vista do "processo de intercomunicação" e das operações intelectuais. (Cf. Capalbo, 1974:125) Raramente é considerado como subjacente a uma atitude relacional educador-educando e determinante de uma elaboração de conceitos sobre a realidade do homem e da cultura.

Pretendemos orientar nossa reflexão primeiramente para a educação como processo coexistencial e interpessoal de comunicação. A comunicação de conhecimentos e de significados culturais é apenas um momento, e nem o mais radical, do processo histórico do homem de se fazer que preside à relação educacional originária. É nesse processo que devemos buscar as condições da relação educativa. A intercomunicação objetal, vista no nível

cultural e simbólico, situa-se no originado, é uma atitude segunda que supõe de uma parte um conteúdo comunicável já elaborado ou em elaboração, e de outra parte indivíduos já constituído pelo encontro primário com a natureza e o conjunto dos homens. O processo de intercomunicação perde sua dimensão educativa ao cortar os fios que o prendem a esse outro processo primitivo.

Uma reflexão filosófica da educação deve atirar-se à empresa de explicitar e compreender esses fios da história dos homens, presentes no emaranhado do cotidiano e na prática educativa. Mister se faz ultrapassar as relações meramente didáticas para buscar suas ligações educativas.

À tarefa filosófica, vista da educação, se impõem a explicitação e o falar sobre as influências e os elementos que presidem a ação concreta educativa. Ao encararmos o estruturalismo como um possível elemento influenciador da relação educativa, procuraremos desvendar os pressupostos orientadores de sua abordagem do homem e do mundo, que na educação é o elemento central. Deixaremos de lado suas incursões no campo da lingüística, para nos atermos às suas proposições antropológicas.

Tendo a característica fundamental de um método, o estruturalismo pretende atingir o homem de um modo científico, com a chancela objetivista e rigorosa das ciências positivas. Há um esforço para envolver a antropologia pelas ciências naturais. É o próprio Lévi-Strauss que no-lo diz: "Que uma tal concepção tenha podido nascer na paleontologia, incita a antropologia social a alimentar uma esperança secreta: ela pertence às ciências humanas, seu nome o proclama suficientemente; mas, se se resigna a passar seu purgatório junto às ciências sociais, é que não desespera de acordar entre as ciências naturais, na hora do juízo final." (Lévi-Strauss, 1970: 63)

Diante disso, podemos aventar que o caráter de objetividade do estruturalismo implica uma perspectiva predominantemente positivista da realidade humana. Donde a questão: Qual é a contribuição do estruturalismo como "ciência do homem" para uma teoria e uma prática da educação que pretendem ser caracteristicamente humanistas?

Para encaminharmos a reflexão ressaltaremos em primeiro lugar os aspectos do estruturalismo que mais possam influenciar a relação pedagógica, para depois situá-los face ao processo originário do homem de se fazer.

A primeira dificuldade com que deparamos é determinar os elementos característicos do estruturalismo, visto existirem muitas e diversas posições quer de seus mestres, quer de comentadores e intérpretes dos vários estruturalismos. Em vista disso focalizaremos apenas alguns aspectos que julgamos mais fundamentais e determinantes, apoiando-nos sobretudo nas posições de Lévi-Strauss.

## 1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DO ESTRUTURALISMO

### 1.1 A positividade do estruturalismo

O estruturalismo apresenta-se primeiramente como busca da positividade, da cientificidade, como superação da subjetividade dominante no existencialismo. (Cf. Lepargneur, 1972: 3)

As ciências da natureza, fundamentadas sobre fatos observáveis, constituem a maior conquista cultural do homem moderno e assim são tomadas como modelo de uma ciência do homem que não poderia fundamentar alhures as suas elaborações. Para o estruturalismo o homem deve ser compreendido como um fenômeno da natureza, como significativo por pertencer ao mundo natural, e sua realidade será posta a nu através dos dados de sua constituição. Nesse sentido fala Lévi-Strauss: "A propósito de uma forma de pensamento e de atividade humanas, não se podem suscitar questões de natureza ou de origem antes de se ter identificado e analisado os fenômenos, e descoberto em que medida as relações que os unem são suficientes para explicá-los. É impossível discutir sobre o objeto, reconstruir a história que lhe deu origem, sem saber, primeiramente, **o que é**; em outras palavras, sem ter esgotado o inventário de suas determinações internas." (Lévi-Strauss, 1970: 47-8)

A experimentação é o ponto de partida do empreendimento estruturalista enquanto entra em contato com o homem em sua realidade e faz a experiência dela. A experimentação, no nível da realidade humana, provoca uma aproximação perigosa que põe em risco a objetividade pela absorção do sujeito pela realidade experimentada. Isso é mais problemático enquanto o espírito deve deixar-se "modelar por ela" e poder dizer: "Eu estava lá, tal coisa me aconteceu - Acreditareis ali estar vós mesmos." (Lévi-Strauss, 1970: 59)

A subjetividade, inerente à experimentação da antropologia social, deve, no entanto, fazer de si mesma "um meio de demonstração objetiva." (idem: 58) Aqui surge uma das características do método estruturalista: o cuidado para que experimentação se mantenha no nível da objetividade e possa manipular a realidade viva e envolvente, leva o mesmo espírito, "que se entregou à experiência", a transformá-la em modelos que substituam a mesma realidade. A operação mental, que elabora os modelos, deve estar toda dependente da observação, garantia da objetividade. A elaboração de modelos não dá ao estruturalismo em caráter idealista de construções lógicas, pois eles não são a estrutura significativa da realidade, mas o meio que permite/perceber a estrutura subjacente aos dados observáveis.

A estrutura mantém seu caráter de objetividade sem, no entanto, confundir-se com a realidade como se fosse sua montagem material. A estrutura está na ordem das relações, do arranjo interno que explica e significa a própria realidade e o fenômeno concreto em ligação com os demais. A confusão entre a estrutura e a montagem material da realidade pode levar a atribuir ao estruturalismo um caráter materialista que não lhe cabe nesse sentido. Entretanto, é necessário ver a realidade envolvida pela estrutura, sendo esta de ordem funcional e aquela de ordem fenomenal. Com essa distinção, pode-se entender como a estrutura está na ordem da inteligibilidade e com se situa além da observação empírica: "... não existe estruturalismo sem a pretensão de superar uma simples descrição da materialidade do fenômeno. O estruturalismo é profundamente procura de inteligibilidade." (Lepargneur, 1972: 5) A estrutura tem

assim papel fundamental como significante. Deverá, no entanto, estar continuamente controlada pelos dados observáveis da realidade.

Aparece aí a dimensão positivista do estruturalismo que nega elaborar qualquer concepção metafísica ou voltar-se para o sujeito como criador da significação. O significado não tem valor e não é determinante da realidade; ao contrário, nasce da própria ordem da realidade. Assim afirma Lévi-Strauss: "... o sentido resulta sempre da combinação de elementos que não são em si mesmos significativos. (...) enquanto que, na minha perspectiva, o sentido nunca é um fenômeno primeiro: o sentido é sempre dedutível. Dito de outra forma, por trás de todo senso há um não-senso, e o contrário não é verdadeiro. Para mim, a significação é sempre fenomenal." (Lévi-Strauss, 1970: 202)

## 1.2 A subjetividade e o inconsciente coletivo

Apesar de o estruturalismo não querer ser uma nova concepção do homem, mas um método de abordagem científica, surge o problema de como pode ele manifestar o homem como realidade subjetiva ou até que ponto o vê como essa realidade subjetiva.

Primeiramente, não parece que o estruturalismo negue o campo da subjetividade e, mais ainda, esta lhe aparece como um problema a ser resolvido. Neste ponto a análise de Enzo Paci apresenta o seguinte: "Depois do encontro com Merleau-Ponty, Lévi-Strauss procura a concretude: as etapas desta investigação, na qual parece que se impõe a conciliação entre o formalismo e o pré-categorial, entre o método dos modelos e a experiência vivida - investigação que ainda não se pode dizer completa - são *La pensée sauvage* (1962) e *Le cru et le cuit* (1964). Não há distinção nítida, como se tratasse de dois períodos, porém a temática se faz sempre mais urgente e Lévi-Strauss sente sempre mais a necessidade do indivíduo, do sujeito concreto, enquanto procura explicar o indivíduo como espécie e a espécie como indivíduo ou, noutros termos, a conexão entre sistema e subjetividade individual". (Paci, 1970: 97)

Lévi-Strauss vê a necessidade do subjetivo, mas procura dar-lhe, de imediato, a segurança da objetividade através da intersubjetividade. O eu individual é uma ameaça à objetividade da realidade: é interpretação e ideologia que se distanciam do pensamento concreto, do pensamento selvagem, e por isso mesmo da verdade da realidade: "O eu não é somente odioso: ele não encontra lugar entre um nós e um nada." (Paci, 1970: 99)

A transferência da intersubjetividade para a objetividade é feita pelo inconsciente. O fato social só pode ser apreendido em sua totalidade se for vivido na realidade subjetiva do observado e do observador através da experimentação. Essa experiência, no entanto, não pode situar-se no nível do eu concreto, mas do nós residente no inconsciente que é anterior ao eu e que assim possibilita ao eu transferir-se ao objeto. No nível do inconsciente os arranjos podem ser tratados objetivamente sem a interferência neles do subjetivo: "É sempre através do inconsciente que se realiza o paradoxo, peculiar à etnologia, de ser uma consciência objetiva e, ao mesmo tempo, subjetiva, portanto as leis do inconsciente transcendem a dimensão subjetiva, são-lhe, por assim-dizer, 'externas' e, de igual, só podem ser acolhidas pelo efetivo operar da subjetividade." (Bonomi, 1970: 121)

O inconsciente tem assim a função simbólica, a função significativa "sem referência a um objeto pensante". (Ricoeur, 1970: 161) É nesse inconsciente que residem as relações objetivas e onde o espírito se encontra com a natureza, onde o pensamento já existe antes do sujeito: "... e eu estaria mais inclinado a admitir que o pensamento começa antes dos homens". (Lévi-Strauss, 1970: 213) O inconsciente torna-se a "forma fundamental do espírito humano" (Renzi, 1970: 109) e a razão última de toda estrutura, diríamos quase uma estrutura originária. Desse modo o inconsciente funda uma homologia de base e uma isossemia que tudo incorpora e, por isso, é a raiz significativa e a situação originária. Nessa ordem do inconsciente situa-se o pensamento selvagem como "um sistema de postulados e axiomas requeridos para fundamentar um código, permitindo a tradução com o rendimento menos eficiente possível, do 'outro' para o 'nosso' e

reciprocamente, o conjunto das condições por meio das quais podemos compreender-nos melhor: naturalmente, sempre com um resíduo. No fundo, o 'pensamento selvagem', em minha intenção, é apenas um ponto de encontro, o efeito de um esforço de compreensão, de mim colocando-me em lugar deles, deles colocados por mim em meu lugar". (Lévi-Strauss, 1970: 199) Nele o eu se encontra com o outro e a cultura se reintegra na natureza, desaparecendo assim a distância entre o pensamento, o espírito, e a realidade. As suas leis se coincidem: "como o espírito ainda é uma coisa, o funcionamento desta coisa nos instrui sobre a natureza das coisas: mesmo a reflexão pura se resume em uma interiorização do cosmo". (Bonomi, 1970: 138)

O inconsciente, com sua dimensão de homologia onde "corpo, alma, sociedade, tudo se mistura", (Lévi-Strauss, 1970: 49) tem necessariamente uma dimensão social e cultural. Permanece tal enquanto está para além, ou melhor para aquém de qualquer determinação de ordem individual. Seu caráter de nós coletivo e impessoal coloca-o fora de um sistema de relações de subjetividades ou de uma comunhão de consciências: é realmente inconsciente.

O inconsciente coletivo não é vazio, mas significativa e origem de toda significação objetivamente válida. "A relação de significação não é natural, mas cultural, isto é, não vem da natureza, mas da coletividade humana formando sistema, ou, com rigor, de sua atividade inconsciente". (Lepargneur, 1972: 14) O trabalho do estudioso é constatar e compreender o mecanismo e funcionamento desse inconsciente, para estabelecer os padrões compreensivos da realidade, do homem.

A dimensão significativa do inconsciente nos faz compreender o valor cultural do mesmo; o que implica colocar a cultura na base de toda compreensão do homem. No entanto, a dimensão cultural do inconsciente não o afeta em sua simbiose com a natureza e segundo a interpretação de Ricoeur (1970: 161) "este espírito inconsciente pode ser dito homólogo à natureza; talvez mesmo ele seja natureza". A cultura elaborada, refletida, deve conduzir às "categorias inconscientes" pela superação das "interpretações racionalizadas". Nessa perspectiva não se pode

perceber claramente a distinção entre natureza e cultura, pois há uma "continuidade cronológica e espacial entre a ordem da natureza e da cultura, (...) a emergência da cultura permanecerá para o homem um mistério, enquanto ele não chegar a determinar, no plano biológico, as modificações de estrutura e de funcionamento do cérebro, do qual a cultura foi, simultaneamente, o resultado natural o modo social de apreensão". (Lévi-Strauss, 1970:57) No pensamento selvagem temos justamente a expressão de uma cultura que não conhece linhas de separação da natureza: "A relação íntima que o indígena tem com o ambiente circundante - relação que não é apenas de manipulação em vista de uma necessidade, mas ainda de conhecimento: o mundo dos acontecimentos naturais é constantemente objeto de um revolvimento interessado - faz nele surgir a exigência de um pensamento que tenha a cultura como inserida sobre a natureza". (Bonomi, 1970: 135) Essa afirmação reflete a posição de Lévi-Strauss ao oferecer uma imagem de um pensamento selvagem "que não é, para nós, o pensamento dos selvagens, nem o de uma humanidade primitiva ou arcaica, mas sim o pensamento em estado selvagem, distinto do pensamento cultivado ou domesticado em vista de obter rendimento". (Bonomi, 1970: 137)

Desse modo o estruturalismo mostra a concordância fundamental de todos os sistemas, a homologia radical, e pretende revelar a invariância característica da natureza humana e que contamina a cultura. As sociedades primitivas têm um papel privilegiado no método estruturalista enquanto mostram homens resistindo obstinadamente à história e permanecendo "como prova viva do que queremos salvar". O inconsciente é uma estrutura de caráter sincrônico, significativa por si mesma, sem referência à história; esta mostra apenas substituições das manifestações do inconsciente coletivo, sem dar origem à sua significação: "Talvez descobramos um dia que a mesma lógica se produz no pensamento mítico e no pensamento científico e que o homem pensou sempre do mesmo modo. O progresso - se é que então se pode aplicar o termo - não teria tido a consciência por palco, mas o mundo, onde uma humanidade dotada de faculdades constantes ter-se-ia encontrado, no decorrer de sua longa história, continuamente às voltas com novos objetos". (Lepargneur, 1972: 62)

A história no estruturalismo não é negada, mas assume o papel de instrumento que permite perceber os modos variados e discordantes de se realizarem os sistemas. Permanece, no entanto, na obscuridade a dimensão da história como processo e geradora de significação: "Na verdade, é a natureza dos fatos que estudamos que nos incita a distinguir neles o que pertence à estrutura, e o que pertence ao evento. Por importante que seja a perspectiva histórica, não podemos atingi-la senão no fim: (...) Não é de admirar, se, respondendo a essa solicitação do objeto, adotamos um método mais de transformações que de fluxões". (Lévi-Strauss, 1970: 61)

Diante dessas reflexões podemos concluir que, ao se embasar no inconsciente coletivo, o estruturalismo radicaliza a objetividade na tentativa de reduzir o homem ao impessoal assimilando-o à natureza: "o fim último das ciências humanas não é constituir o homem, mas dissolvê-lo..., (de) reintegrar a cultura na natureza, e finalmente, a vida no conjunto de suas condições físico-químicas". (Ricoeur, 1970: 183)

## 2. A EDUCAÇÃO FACE AO ESTRUTURALISMO

### 2.1 O caráter filosófico do estruturalismo

Procurando manter a reflexão sobre a educação para além das relações meramente didáticas, devemos necessariamente explicitar as relações constitutivas do homem como determinantes do processo educativo, e quais as contribuições do estruturalismo para o encaminhamento desse processo.

Algumas observações se fazem importantes:

O estruturalismo se apresenta de imediato como um método de caráter científico, relegando a segundo plano suas dimensões filosóficas. A preocupação com a objetividade científica domina e canaliza as preocupações, deixando pouco espaço para o questionamento filosófico. O próprio Lévi-Strauss (1970: 197) o confessa explicitamente: "Agora, às objeções filosóficas, que passarei por alto, uma vez que P. Ricoeur deseja que sejam

deixadas provisoriamente de lado: ele realçou-lhe o caráter de 'esboço', o caráter incerto. Estou perfeitamente de acordo com ele. Não quis fazer uma filosofia, tentei apenas dar-me conta, para meu proveito pessoal, das implicações filosóficas de certos aspectos de meu trabalho".

Tal atitude pode suscitar objeções. Talvez o estruturalismo não tenha pretensões gnoseológicas, mas queira se limitar a uma simples proposição metodológica em vista da construção da ciência ou do conhecimento científico. No entanto, se assim for, surge o questionamento da legitimidade de um método científico que não se justifica perante a problemática gnoseológica. Assim, "o pensamento estrutural permanece um pensamento que não se pensa", demonstrando deficiência de uma atitude de reflexão radical capaz de possibilitar-lhe o dimensionamento total de suas afirmações metodológicas. Ao estruturalismo falta uma definição filosófica mais precisa; o que levou Ricoeur (1970: 181) a afirmar que "a filosofia estruturalista me parece condenada a oscilar entre vários esboços de filosofia".

Por outro lado, além de não se poderem negar as implicações filosóficas do estruturalismo, deve-se ver nele uma determinada orientação filosófica. Questionado por Ricoeur sobre a existência de uma filosofia estruturalista solidária ao método estrutural, Lévi-Straus (1970: 220) responde abertamente: "Confesso que a filosofia que me parece implicada em minha pesquisa é a mais terra-a-terra, a mais estreita de quantas o senhor esboça no seu estudo, no momento em que se interroga sobre a orientação filosófica do estruturalismo, observando que várias seriam concebíveis. Portanto, não ficaria assombrado se me demonstrassem que o estruturalismo deságua na restauração de uma espécie de materialismo vulgar.

Admitida essa perspectiva, não se pode mais tratar o estruturalismo como simples método. Mister se faz abordá-lo também com uma atitude filosófica e suscitar os problemas que nele estão implícitos. É justamente nesse nível que a reflexão filosófica da educação faz suas maiores questões ao estruturalismo.

## 2.2.0 estruturalismo e a educação do homem como ser em constituição

A educação só é inteligível como processo: implica a superação da permanência como simples continuidade, e a superação da descontinuidade como substituição de situações sem ligações teleológicas, características do processo como caminhada e constituição de um fazer-se. (Cf. Bollnow, 1971: 20-35)

O homem está originariamente inserido na natureza com a qual tem que se ater para se constituir como ser existente. Essa relação fontal faz de sua vida um conviver com as coisas - a "societas rerum" - e um encontro com os outros homens - a "societas hominum" - como integrantes de sua existência. Estar inserido na natureza não é uma simples "posição" - como nos poderia sugerir o estruturalismo - mas é uma exigência de ação, pela qual o homem vai transformando a natureza e se constituindo como tal.

Nessa perspectiva, a educação encontra seu lugar e sua função enquanto o homem é sujeito ativo e produtor de si, mas que somente o é na ação sobre a natureza e na relação com os outros homens. A educação implica sempre uma dualidade influenciadora em que a dimensão de sujeito em ambos os aspectos, segundo suas características, não pode ser minimizada.

A educação implica ainda, para o sujeito, uma ação transformadora de si ao transformar o mundo e as relações com os outros. Desse modo, é uma práxis, na acepção mais precisa do termo, enquanto é ação não circunstancial e transitória, mas ação integrada na totalidade do fazer humano no mundo, implicando necessariamente uma transformação concreta da realidade. (Cf. Vázquez, 1968: 3-16 e 185-243) A ação educativa não pode ser - como talvez sugerisse o estruturalismo - um simples constatar a funcionalidade da estrutura subjacente e dinamizadora da realidade. Ao contrário, deve ser uma presença, ou melhor, uma co-presença atuante e agente do próprio dinamismo estrutural.

O estruturalismo fecha, ou ao menos obscurece, o caminho de uma perspectiva educacional como processo de se fazer, ao não dar suficiente peso ao homem como agente dinamizador das relações estruturais.

Nesse mesmo sentido, a dimensão de vida, característica do processo educativo, só pode ser fundamentada como tal na medida em que a vida se apresenta como uma tarefa, como um "que-fazer". (Cf. Marías, 1966: 200) A dimensão teleológica acompanha necessariamente o fazer humano, a vida humana, tornando-a um projeto. Pelo projeto o homem faz das coisas da natureza suas coisas, constitui o mundo e cria as condições de sua existência. Pelo projeto orienta sua ação, interpreta as coisas e as faz significativas, as faz sua realidade. Com isso o homem se faz com as coisas para além da situação, superando-as ao integrá-las em si mesmo: "Afirmamos a especificidade do ato humano que perpassa o meio social mesmo conservando as determinações, e que transforma o mundo baseando-se nas condições dadas. Para nós, o homem se caracteriza antes de tudo pela superação de uma situação, pelo que consegue fazer com o que fizeram dele, ainda que nunca se reconheça em sua objetivação. Encontramos essa superação graças à raiz do humano e em primeiro lugar na necessidade". (Sartre, 1970: 77)

Este dinamismo vital não pode ser objetivado no impessoal, no não-vivido do inconsciente coletivo, sem referência ao sujeito como agente de contínua superação. O impersonalismo radical do estruturalismo e suas reservas diante do vivido, dificilmente poderão justificar e fundamentar o processo educativo.

A superação é causa e fruto de uma historicidade inerente ao homem, que é criação, enquanto produz a realidade humanizada pela sua práxis; que é hermenêutica, enquanto interpreta e fundamenta o nascimento do sentido, o conhecimento. A educação está inserida em todo esse processo que se faz no conjunto das relações que não podem caracterizar-se por uma homologia. A educação, fundamentada no vivido, no existir histórico com a dimensão do sujeito, não tem lugar na posição estruturalista.

### 2.3 A objetividade do estruturalismo e a educação

A reflexão sobre a educação não pode deixar de considerar o significado da realidade, da matéria e da objetividade. O homem é necessariamente um ser da natureza, do mundo material.

O estruturalismo parece acenar para um certo materialismo, enquanto polariza sua atenção para um mundo objetivamente estruturado e absorvedor de toda significação, para uma natureza homologizadora e incorporadora da cultura e de um espírito que é inconsciente e cujas leis são as leis do mundo. (Ricoeur, 1970: 161)

A compreensão da matéria é fundamental para se pensar radicalmente sobre o estruturalismo. Não há significação em uma matéria que por si já fosse estrutura: a ordem, a relação, como elementos fundamentais para a constituição da estrutura, não têm sentido a não ser em referência ao sujeito operante; a situação, a posição não são capazes de gerar a relação, porquanto elas são por sua vez relações, continuando assim a pergunta sobre a razão de ambas.

Poderia a relação ser vista como uma qualidade intrínseca do ser - o "esse ad". Nesse sentido, estaríamos fugindo para o campo da metafísica formal, para a "consistência" do ser na perspectiva parmenidiana. (Cf. Marías, 1971: 15) Reduzir a relação a uma simples e completa referência das coisas entre si, seria procurar compreender um mundo que fosse tal sem a sua referência necessária ao sujeito do qual é mundo. Como não há sujeito que não tenha sua dimensão teleológica, também não há mundo como coisas em relação - que não seja um mundo do sujeito. É contra-senso falar em relações puramente objetivas, na realidade que "só é apreendida sob a forma de **objeto ou de intuição**, mas não como **atividade humana sensível**, como **práxis**, não subjetivamente". (Marx e Engels, 1979: 11; Cf. Vázquez, 1968: 150-5)

A preocupação científica do estruturalismo o leva à pretensão de uma volta às coisas em si, ao objeto do materialismo vulgar feuerbachiano, não se apercebendo que retornar às coisas em si, é retornar a este mundo como produto da ação do homem-sujeito, e, nessa condição, como objeto do conhecimento.

Essa perspectiva cognitiva descarta a tendência idealista de falar do mundo como contemplação ou construção fenomênica do sujeito cognoscente. Apresenta a relação do sujeito com o mundo como **práxis**, como atividade subjetiva e material, criadora

simultaneamente das condições materiais de existência e do conjunto das relações entre os homens e com a natureza. Desse modo se explica e se responde melhor à preocupação do positivismo estruturalista face ao mundo objetivo como estrutura, como teia de relações. A objetividade do mundo como produto da práxis é mais significativa que o "inconsciente coletivo" do estruturalismo. Na busca dessa objetividade, não há um alijamento do homem, pois, ao encontrá-la, encontra-a totalmente presa a ele, e assim encontra a própria raiz do homem como ser enraizado na natureza.

O método estrutural busca uma situação originária que está subjacente às construções da consciência subjetiva. Essa situação originária seria a própria constatação da natureza como o irreduzível fundamento da intencionalidade, da teleologia. Ao se deter mais em mostrar as relações dos fenômenos no mundo, no qual está também o sujeito, corre o risco de obscurecer esse sujeito e assim de não dar a explicação plena à realidade das relações no mundo. Parece que o estruturalismo teme o subjetivismo idealista e, com isso, procura dar ao subjetivismo originário uma conotação objetivista e a-histórica. Cabe aqui a observação contra Feuerbach de que "na medida em que ele é materialista, não aparece nele a história (...) materialismo e história aparecem completamente divorciados nele". (Marx e Engels, 1979: 70)

Em relação à prática educativa, a reflexão deve mostrar sempre as ligações do processo humano com a natureza, com o mundo. Entretanto, deve deixar transparecer, ao mesmo tempo, uma natureza e um mundo humanos, prenes de vida e de uma subjetividade, diante dos quais não posso colocar-me como observador exterior e estranho.

A prática educativa deve compreender o homem como atuante no mundo, no qual ele se situa também como sujeito significativo. Só se pode conhecer o sentido de uma cultura, de um fato cultural, de um mito, através de uma releitura, na qual o sujeito se coloca nessa cultura e nesse mito: a leitura puramente objetiva carece de sentido. Portanto, torna-se difícil compreender a posição de Lévi-Strauss (1970: 206) ao afirmar: "Parece-me que o senhor (Paul Ricoeur) liga a noção de discurso à noção de pessoa. Mas, em

que consistem os mitos de uma sociedade? Eles formam o discurso dessa sociedade, e um discurso para o qual não há emissor pessoal: um discurso, portanto, que se recolhe como um lingüista que vai estudar uma língua mal conhecida, e cuja gramática ele tenta fazer, sem cuidar de saber quem disse o que foi dito". Se o lingüista não se preocupa com quem disse, com quem fala a língua, não pode, todavia, deixar de tratar a língua como uma língua que é ou foi falada por alguém, em seu sentido histórico, e cuja sentido afeta a ele mesmo e que só pode ser compreendido pela releitura histórica que instrui o conhecimento.

### 3. CONCLUSÃO: A EDUCAÇÃO FACE À ANÁLISE ESTRUTURAL

A análise estrutural mostra as coisas voltadas para um ambiente e integrando um sistema de relações fora do homem como sujeito. Fundamentaria, assim, uma pedagogia que orientaria a prática educativa no sentido de projetar o homem fora dele, para a integração no inconsciente coletivo do qual recebe a sua significação: "O homem se reduz a um pensamento impessoal e coletivo, resultante da organização do sistema". (Capalbo, 1974: 124) Tal pedagogia é necessariamente dissolvente do homem, fechando-lhe o caminho para a afirmação de si como sujeito, e para o movimento de sua emersão da natureza característica do processo de hominização. Assim, só restaria ao homem a sua reintegração na natureza, e a pedagogia, como as demais ciências do homem, teria como objetivo final não constituir o homem, mas dissolvê-lo. Esta seria uma anti-pedagogia negadora do processo histórico do homem em vista de um materialismo naturalista.

Tais conclusões poderiam parecer extremadas diante das intenções estruturalistas, sobretudo de Lévi-Strauss. No entanto, ele mesmo percebeu a direção de suas posições, apesar de se negar a assumi-la: "Portanto, não ficaria assombrado se me demonstrassem que o estruturalismo deságua na restauração de uma espécie de materialismo vulgar. Por outro lado, por demais sei que essa orientação é contrária ao movimento do pensamento filosófico contemporâneo para que não se imponha uma atitude de

desconfiança: leio a seta indicadora e me proíbo de avançar pelo caminho que ela me aponta." (Lévi-Strauss, 1970: 220)

Ao aplicar os princípios metodológicos do estruturalismo à didática e ao processo de aprendizagem, é necessário que se tenha um espírito alerta e uma firmeza crítica capazes de impedir a dominação do objetivismo pessoal e materialista. Não se podem separar, na ação educativa, a didática da educação, e a aprendizagem da pedagogia.

Sem desmerecer os aspectos positivos do método estruturalista, até mesmo para um encaminhamento didático (Cf. Capalbo, 1974: 125-6), não podemos encontrar nele as bases de uma educação que se proponha encaminhar o processo de construção histórica do homem.

## BIBLIOGRAFIA

1. BOLLNOW, O. F. *Pedagogia e filosofia da existência*. Petrópolis, Vozes, 1971.
2. BONOMI, Andrea. Implicações filosóficas na antropologia de Claude Lévi-Strauss. In: LIMA, Luiz Costa, org. *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. Petrópolis, Vozes, 2 ed., 1970. p. 114-39.
3. CAPALBO, Creusa. Estruturalismo e educação. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, 68(2): 113-26, mar. 1974.
4. LEPARGNEUR. H. *Introdução aos estruturalismos*. São Paulo. Herder/EDUSP, 1972.
5. LÉVI-STRAUSS, Claude. Aula inaugural. In: LIMA, Luiz Costa, org. *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. Petrópolis, Vozes, 2 ed., 1970. p. 45-77.
6. —————. Respostas a algumas questões. In: LIMA, Luiz Costa, org. *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 192-220.
7. MARÍAS. Julian. *Introdução à filosofia*. 2 ed. rev. São Paulo, Duas Cidades, 1966.

8. \_\_\_\_\_ . **Antropologia metafísica: a estrutura empírica da vida humana.** São Paulo, Duas Cidades, 1971.
9. PACI, Enzo. Antropologia estrutural e fenomenologia. In: LIMA, Luiz Costa, org. **O estruturalismo de Lévi-Straus.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 94-106.
10. RICOEUR, Paul. Estrutura e hermenêutica. In: LIMA, Luiz Costa, org. **O estruturalismo de Lévi-Straus.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 157-91.
11. RENZI, Emilio. Sobre a noção do inconsciente em Lévi-Strauss. In: LIMA, Luiz Costa, org. **O estruturalismo de Lévi-Straus.** 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1970. p. 107-113.
12. SARTRE, Jean-Paul. **Crítica de la Razón Dialéctica.** 2 ed. Buenos Aires, Editorial Losada, 1970. Tomo I, Libro I.
13. VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

# **“A QUESTÃO FREIREANA DA EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS POLÍTICO-FILOSÓFICA”**

**Tânia Maria Marinho SAMPAIO**

Mestre em Educação - Univ.

Federal Fluminense - RJ

## **RESUMO**

O presente artigo, ao estudar a questão freireana como práxis político-filosófica, mostra como o alfabetizando, em Paulo Freire, distanciando-se de seu mundo, problematizando-o, “decodificando-o” criticamente, se descobre como sujeito instaurador do mundo de sua experiência no qual passa a assumir seu papel. Alfabetizar-se significa, então, aprender a ler a palavra escrita em que a cultura se diz para promover, a partir daí, transformações sociais. Conseqüentemente, haverá sempre profunda vinculação entre teoria e prática. Qualquer dissociação entre ambas representará o reflexo de uma distorção conceitual imposta pelo dualismo cientificista que dissolve artificialmente a conexão entre teoria e vida.

## **RÉSUMÉ**

Le présent article, étudiant la question freirienne comme praxis politico-philosophique montre la manière selon laquelle le sujet dell’alphabétisation, chez Paulo Freire, en s’éloignant de son monde, en le rendant problématique et en “le décodifiant” critiquement, se rédecouvre comme le sujet instaurateur du monde de son expérience où il assume sa tâche. S’alphabétiser signifie alors apprendre à lire la parole écrite dans laquelle la culture se dit pour promouvoir, à partir de cela, des transformations sociales. Par conséquence, il y aura toujours profonde

connexion entre la théorie et la pratique et toute dissociation dans ce domaine représentera le reflet d'une distorsion conceptuelle imposée par le dualisme scienticiste qui dissous artificiellement la connexion entre théorie et vie.

Não nos dirigimos, neste texto, ao tratamento da crise das forças políticas que envolveram o regime socialista, mas abordamos, sim, a conseqüente transformação do marxismo, na qual posicionamos a política educacional formulada por Paulo Freire. Respondendo no campo da educação a tais transformações, sua política educacional tem na "filosofia da práxis" o esteio filosófico que, varando o século XX, faz-se frente absoluta para que o velho Marx, renovado, possa ser pensado também no século XXI. Pretendemos assim dar uma contribuição às discussões quanto a novas respostas do marxismo, especificamente no que tange à esfera política da educação.

Por tal, em nome da própria história em seu permanente "devenir", dispomos no mesmo horizonte, aberto em princípios e expurgando os dogmatismos, as categorias político-filosóficas que estariam embasando a política educacional de Freire, compreendendo-as como contribuição à teoria marxista contemporânea.

Entendemos que o princípio básico do marxismo não consistia na revelação de verdades imutáveis, mas, sim, na compreensão de que à medida que a realidade social concreta mudasse, do mesmo modo deveriam mudar as construções teóricas elaboradas para compreendê-las.

Com o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo monopolista, com as revoluções científicas contemporâneas, o predomínio instrumental da razão se tornou onipresente. E a sociedade unidimensional daí advinda, dirigida pelos técnicos e pela ciência, assumiu perspectiva da dominação e da produção.

Verificamos que por ter Freire detectado a renúncia da mediação entre teoria e prática, impressa nessa ordem do cientificismo e da tecnologia, nos permitiu concluir que ambas, a ciência e a técnica, escondendo-se sob o rótulo da neutralidade do saber, visavam, sem outra alternativa, a eficiência de um sistema

social que se faz regido por estímulos externos, a não permitir atos reflexivos.

As categorias conhecimento interessado, auto-reflexão e relação teoria/prática, sob as quais dispomos sua política educacional, mesclam, com certeza, à filosofia da práxis de Marx, o além histórico que quer soerguer o sujeito concreto posto no alfabetizando, o qual acabara por sucumbir na materialidade sem fronteiras que o cientificismo e a tecnologia de um mundo capitalista impuseram ao homem pós-Marx, ou pós-moderno como chamamos hoje.

Nesse contexto por certo, o interesse da razão em se libertar significará mudar o estado de consciência mediante uma teoria prática que não manipule coisas e processos coisificados, mas que conduza a consciência a um estágio de autonomia, por meio de representações críticas e claras.

Por isso o interesse emancipatório a concentrar em si o alicerce da nova sociedade, cujo objetivo deverá ser definido discursivamente em comunhão com os outros e em liberdade de expressão, vinculado a um pensamento em forma de diálogo, é que propiciou no pensamento freireano, a recuperação da relação teoria/prática. Desenvolveu uma nova teoria política da educação, na qual em lugar do sujeito preso ao modelo tradicional de conhecimento, fez valer a autoridade epistemológica enquanto representada pela comunidade que age e se comunica.

Defendemos que Paulo Freire não abandonou o projeto político da modernidade, do esclarecimento humano. Que ele quis convictamente mostrar que a modernidade não está extinta, mas sim, como bem dispôs Marx sobre o tempo histórico, Freire também mostra que a modernidade é um projeto histórico incompleto. Assim achou que devemos completá-la, corrigi-la, pois acusa na sua proposta política de educação, a preocupação com a questão da valorização da emancipação humana, com a libertação do oprimido por essa sociedade que se centrou em torno do poder e do capital.

Fizemos do seu percurso o esteio de nossas reflexões, uma vez que tal autor vem trabalhando, ainda que de forma não

explicitamente sistemática, as categorias que consideramos sustentar sua prática político-educacional, as quais se fazem sonantes aos temas que historicamente enfeixam a contemporaneidade.

Permitimo-nos atentar que a proposição de sua práxis educacional libertadora, atinente ao processo de autoconstituição do sujeito, a responder pela sua libertação progressiva das condições reais de opressão, predispõe para si que os interesses que dirigem o conhecimento e que determinam as condições de validade das afirmações, são eles próprios oriundos da razão humana. E por tal, que o sentido do conhecimento e a medida de sua autonomia não podem ser explicados senão em relação com o próprio interesse. Daí termos entendido que para Freire, o interesse emancipatório está estreitamente ligado à crítica, que já se impõe dentro do conhecimento como processo de auto-reflexão dele e que é justo este o teor contido na sua política educacional, quando se lhe entrega a qualificação gnosiológico-antropológica.

Dessa forma, a primeira categoria que realçamos (conhecimento interessado), de acordo com sua preocupação histórica do resgate do sujeito também histórico, dispõe sobre sua política educacional o conhecimento dirigido por interesses, os quais não se podem ele dissociá-lo, pois esta separação representaria o mesmo que negar a existência de uma finalidade para as ações e as interações humanas.

Como a noção de "interesses" foi por nós interpretada como "as orientações básicas enraizadas nas condições fundamentais específicas da reprodução e autoconstituição possíveis da espécie humana, ou seja, trabalho e interação" (Habermas, 1973, p. 242), nos permitimos esticar essa idéia, mostrando que em Freire, a cultura se faz o lugar onde decididamente essas orientações aportam, assumindo assim a dimensão antropológica que Freire lhe concede. E a teoria da ação cultural, onde se vê a cultura como instância-patamar da alfabetização, nos permitiu concluir que tanto a educação quanto a cultura se revelam sob o estatuto gnosiológico-antropológico.

Frisamos dessa forma que a efetiva ação histórica do homem no mundo é que se impõe como lugar mesmo de sua

emancipação ou libertação; e essa ação histórica Freire vê impressa na ordem cultural. Desse modo é que também frisamos que é na cultura que se manifesta o interesse emancipatório, de sentido apriorístico, o qual se realiza nas dimensões técnica e social, então tornadas no seu seio, viáveis historicamente.

Assim, trabalhando a relação dialética que importa na ação posta no mundo - a ação cultural - e a reflexão sobre essa ação, Freire leva o alfabetizando a conscientizar-se de que esse aprendizado coincide com o aprendizado de sua própria atuação, de sua extensão para a realidade. E isso é a verdadeira práxis em Freire.

Vimos que entregando à alfabetização a fundamentação lógica que requer todo processo de conhecimento, Freire a torna expressão concreta da vocação ontológica de sujeito, posto que delineia o método sobre ela criado, concomitantemente à auto-constituição do sujeito, ao fazê-lo (o método) coincidir com as etapas do processo de conscientização.

Desse modo, na alfabetização/conscientização verificamos a nítida ligação com o conhecimento interessado, condizente com a capacidade de criticidade que possibilita ao homem atender ao seu intento de libertação.

E ainda concluímos que essa criticidade se impõe no momento que Freire caracteriza que a alfabetização não se dá antes nem depois, mas em concomitância à conscientização do sujeito, querendo dizer que a criticidade que a conscientização traz em si, vem já dentro do processo de alfabetização, ou ainda, dentro do processo de auto-reflexão que o conhecimento permanente, inacabado, reciclável promove ao homem, a transformar historicamente sua ação e compreensão do mundo.

Em segunda instância, abordamos a categoria auto-reflexão. Tal estudo nos permite admitir que sendo a auto-reflexão o elemento principal para compreendermos não só a condição do conhecimento interessado, mas também as reflexões entre teoria e prática, faz-se valer como postura metodológica, a qual permite a utilização e formação de uma política educacional crítica, não dogmática, a atender ao interesse da autonomia e emancipação do homem e da sociedade.

Somente pela auto-reflexão é que vemos em Freire a garantia de conquista da liberdade política e da participação social, legitimadas por um processo interativo reconhecido por todos.

Compreendemos que tal como Marx quis superar tanto o materialismo que encontrou em Feuerbach, quanto o idealismo advindo eminentemente de Kant, através da práxis conciliatória dessas duas unilateralidades opostas, Freire também mostrou que a objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas paradoxalmente esta atinge no objetivado, o que ainda não se objetivou inteiramente. Isso corresponde à compreensão de que em Freire, o objeto não é só objeto; é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente como obstáculo e interrogação.

Daf, na dialética freireana constituinte da consciência, em que esta se faz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência, a informação é sempre "provocação" que incita a consciência a totalizar-se. Por isso para Freire o mundo é "espetáculo", mas sobretudo "convocação".

Julgamos muito significativa a compreensão de que a intencionalidade transcendental da consciência permite-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força de seu impulso transcendentalizante, pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isso é capaz de crítica, por isso se atém a uma práxis que é revolucionária.

Entendemos ainda que a reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distância do mundo: a distância é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se ela em sua subjetividade.

Posto isso, atinamos que, distanciando-se de seu mundo, problematizando-o, "decodificando-o" criticamente, no mesmo

movimento da consciência, o alfabetizando em Freire se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência de si e a consciência do mundo crescem juntas e em razão direta; uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca relação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo e conquistar o mundo. Aí a essência humana existênciam-se, autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora: o alfabetizando é levado a escrever sua história. Alfabetizar-se é assim aprender a ler a palavra escrita em que a cultura se diz e dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. E isso o é a práxis freireana.

Observamos que as etapas do seu método, respaldadas no senso histórico cravado na cultura do povo, fazem das instâncias codificação/decodificação, o espaço para o alfabetizando refletir sobre o conteúdo de sua ação (a teoria, como conteúdo cultural codificado) se aliançando à forma de um conhecimento verdadeiramente crítico (a prática, como conteúdo cultural decodificado).

Seu método de alfabetização, portanto, perfaz a interligação dos elementos que apontamos ao longo de nossa reflexão: uma forma de educação onde o saber nela contido se faz em concomitância à ação própria do homem diante do mundo (a cultura), enquanto já internalizado na ordem da conscientização.

Daí o ciclo que Freire estabeleceu alfabetização/conscientização/cultura se fecha, ao conectar-se estreitamente entre si, nas vezes de fazer da lógica impressa no conhecimento, a própria lógica que perfaz o interesse da vida sujeito que, historicamente, realiza a sua condição originária de libertação, sob a forma de uma educação libertadora. Compreendemos então em Freire, a proposta

de uma teoria do conhecimento que subsidia uma teoria social, a interligar a teoria à prática verdadeira.

Diríamos, pois, que a auto-reflexão representa na obra de Freire, um elemento fundamental na luta pela emancipação. Por ela os dominados podem ser esclarecidos a respeito de sua situação enquanto classe, no contexto da exploração e subordinação capitalista; ela seria uma ferramenta para iluminá-los no resgate dos elementos de classe contidos em suas próprias culturas e no saber acumulado pelos homens através dos tempos. Serviria para orientá-los à conseqüente ação transformadora que a própria reflexão crítica exige.

Então dispomos a terceira categoria, a qual propõe a unidade teoria/prática enquanto dirigida ao contexto da análise político-cultural sobre a sociedade. Enquanto pela análise do conhecimento identificamos em Freire a unidade entre conhecimento e interesse, quando a esta análise juntamos a da sociedade, atingimos a compreensão da unidade entre teoria e prática.

Percebemos, assim, na sua concepção sobre educação, onde busca explicitar os mecanismos de interação entre teoria e prática, a necessidade por ele apontada de armar uma teoria do conhecimento que ao mesmo tempo se aliance, conforme já afirmamos, a uma teoria social. Para ele, uma teoria do conhecimento só tem sentido na medida em que possa ser utilizada para promover transformações sociais.

Tornou-se, assim, possível verificarmos a dissociação entre teoria e prática como reflexo de uma percepção conceitual distorcida. Isto é, a educação parece ter assumido o dualismo cientificista, o qual ao privilegiar apenas uma das manifestações do conhecimento, o encara como único, tomando-se a parte pelo todo, dissolvendo-se com isso a conexão entre teoria e vida. O conceito de teoria, atinente a esse tipo de educação, pressupõe apenas um comportamento passivo, negando-lhe seu componente prático. Não se percebe aí a disposição para uma ação que vise resgatar a reflexão sobre as implicações históricas das ações pedagógicas, no sentido de buscar formas de intervenção social mais efetivas.

Dessa forma é que aqui defendemos a postulação de Freire quanto ao resgate da formação cultural do alfabetizando, como postulado pedagógico da sua emancipação. Aí trabalhando, a saber, efetivando a relação teoria/prática, traz preciosas contribuições para a análise entre o poder e a cultura na sociedade capitalista monopolista.

Ao problematizar a cultura, Freire ressaltou com vigor sua função legitimadora e dominadora, mas deixou espaços para a constituição das relações de resistência, ao mostrá-la como um momento poderoso no processo de dominação, querendo reconstruí-la enquanto força política.

Serviu-se, assim, dessa denúncia, mas no espaço aberto para as relações de resistência anunciou sua ação político-educacional, fazendo com que a praticidade da educação viesse respaldar-se na ação/reflexão, que impregnadas no seu método de alfabetização, simultaneamente desaloja, desloca e dissolve a rigidez da consciência dos alfabetizados oprimidos, a fim de libertá-los dos velhos temas que tragicamente "coagulam" suas consciências, na intransitividade em que se aprisionam.

Concluimos, então, que Freire, sem ter requerido uma sustentação teórico-filosófica que viesse a dar conta da inerência da ação cultural na ordem de uma teoria do conhecimento, propôs uma práxis educacional que se fez o meio ou o método (o de alfabetização) capaz de provocar, em suas etapas intestinas, a conscientização do sujeito perante si, ao pôr em questão suas próprias ações, enquanto reveladoras e transformadoras do processo cultural, o qual se lhe apresenta como condição estruturante de seu próprio contorno no mundo.

Fez pares indissolúveis o sentido gnosiológico do sentido antropológico, ao tornar a sua proposta inquiridora de um saber que se deposita sobre a ordem mesma da vida cultural concreta do alfabetizando, que se transforma a partir daí em realidade-problema.

Podemos finalmente fechar nossas idéias, afirmando que o diálogo freireano, suporte de sua ação político-educacional, carrega para si, no seio de sua estrutura, quer uma práxis utópica, quer uma eticidade política, na exigência de respeito à reciprocidade

da argumentação discursiva de todos os direitos condizentes a cada um e a qualquer participante da sociedade,

Fica o registro da imparcialidade arraigada nas estruturas da própria argumentação, não precisando ser inserida como um conteúdo normativo adicional. É daí que deduzimos a proposta ético-política que subjaz à sua práxis dialógica, considerando que a liberdade e a democracia perfazem as representações fundamentais que desembocam nas condições de simetria social e nas expectativas de reciprocidade.

Essa nossa conclusão nos permite chegar a dispor que a aludida práxis dialogal põe em questão um tipo de vontade racional, passível de garantir o interesse de todos os indivíduos particulares de uma comunidade, a qual não deixa de se fazer atenta à coesão social que a unifica objetivamente.

Freire preconizou, diante do que apreendemos, uma verdadeira política educacional que apontou um dos caminhos auxiliares para o abalo ético, político e epistemológico da devastação irracional, a qual nutre a relação opressora que se abate sobre a realidade social brasileira.

Asseguramos que nossa leitura sobre Freire obedeceu ao próprio princípio que emana de uma práxis humana revolucionária. Levantamos as categorias que, no tempo contemporâneo, sustentam e representam o a mais teórico que se congeminou ao a mais histórico que o século XX engendrou em si; ou seja, o deslocamento da centralização do capital, feito sujeito do capitalismo monopolista, para a revolucionária práxis que quer soerguer o sujeito enquanto ser conscientizado, capaz de reinscrever-se numa nova ordem político-ética.

## BIBLIOGRAFIA

- BEISEGEL, Celso Rui. "O método Paulo Freire de alfabetização de adultos". In: **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação**. São Paulo, Pioneira, 1974, p. 164-172.

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) **A questão política da educação popular**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- BUFFA, Ester e NOSELLA, Paolo. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo, Cortez, 1991.
- BUFFA, Ester, Miguel G. Arroyo, Paolo Nosella. **Educação e cidadania**. Cortez, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros ensaios**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, 8ª edição.
- \_\_\_\_\_ . **Conscientização. Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Moraes, 1990, 3ª edição.
- \_\_\_\_\_ . "Conscientización y revolución". in: **Documentos IDAC**. nº 1, Genebra, 1973.
- \_\_\_\_\_ . **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 15ª edição.
- \_\_\_\_\_ . "Papel da educação na humanização". In: **Revista Paz e Terra**. nº 9, out/1969, Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_ . **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983, 12ª edição.
- \_\_\_\_\_ . **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.
- GADOTTI, Moacir. "A educação como ato político: a pedagogia do oprimido". In: **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987, p. 26-38.
- GIROUX, Henry A. "Paulo Freire e o conceito de alfabetização crítica". In: **Pedagogia radical**. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1983, p. 80-87.
- \_\_\_\_\_ . **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, Vozes, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. "Connaissance et intérêt". In: **La technique et la science comme 'ideologie'**. Paris, Gallimard, 1973.

- \_\_\_\_\_ . **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.
- \_\_\_\_\_ . **Théorie et pratique**. Payot, Paris, 1975, vol. 1 e 2.
- J., Simões Jorge. **A ideologia de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola 1ª, 1973.
- \_\_\_\_\_ . **Libertação como alienação? A Metodologia antropológica de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo, Cortez-Editores Associados, 1991.
- MCLaren, Peter. "Paulo Freire e o pós-moderno". In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, 12(1): 3-13, jan/jun, 1987.
- ROUANET, Paulo Sérgio. **Teoria crítica e psicanálise**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1986.
- STANLEY, Aronovitz, e GIROUX, Henry. **Postmodern education. Politics, culture and social criticism**. University of Minnesota Press, Minneapolis, Oxford, 1991.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo, Brasiliense, 1988, 2ª edição.
- TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo, Loyola, 1979.
- VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

# A EDUCAÇÃO: DA IDADE MÉDIA ÀS HUMANIDADES NOS DIAS DE HOJE

**Maria da Graça C. LISBÔA**  
UERJ - Estácio de Sá - Nuno Lisbôa

## RESUMO

Após examinar a importância das universidades para a formação e o desenvolvimento do homem, Maria da Graça Lisboa aborda a importância das ciências humanas no Brasil contemporâneo, para o desenvolvimento da democracia.

## RÉSUMÉ

C'est d'après l'examen de l'importance des universités pour la formation et le développement de l'homme, que Maria da Graça Lisboa envisage l'importance des sciences humaines dans le Brésil contemporain, pour le développement de la démocratie.

A Universidade surgiu na Idade Média com o nome de Studium, graças ao prestígio que alcançaram com o decorrer dos tempos, no fim do Século XII, algumas escolas ou Studia passaram a permitir que aqueles que nela se formassem pudessem lecionar em qualquer outro lugar. Com isso ganharam o nome de.. "Studia Generalia", tal palavra significava faculdade ou conjunto de corpos de ensino que formavam a Universidade.

Segundo Joaquim Veríssimo Serrão, a origem das Universidades remonta aos primeiros séculos da era cristã, quando já existiam escolas superiores em Constantinopla, Beirute e Alexandria em funcionamento regular até a Idade Média.

Com o surgimento das Universidades, o saber foi colocado ao alcance do maior número de pessoas e o conhecimento

levado ao universalismo proporcionava uma nova dimensão de vida. A corporação de mestres e alunos engrandecia o homem e valorizava o seu espírito.

A partir do século XV, floresceram Universidades em grande parte da Europa, graças a ação cultural da Igreja. Dentre elas, citam-se Bolonha, Pádua, Pávia, Ferrara na Itália, Montpellier, Toulouse, Paris, Orleans, Poitiers na França, Salamanca, Valladolid na Espanha, Coimbra em Portugal, Oxford e Cambridge na Inglaterra.

O Brasil, descoberto em 1500, começa seu processo educacional em 1549, quando aqui chegaram os jesuítas, que sem dúvida, ofereceram um contribuição excepcional.

Os jesuítas tudo faziam para a "Maior Glória de Deus". Desse modo, foram convertendo os índios e catequizando os colonos que aqui chegavam.

Num segundo momento, vão promover uma educação baseada no conhecimento das humanidades e fundamentada no modelo europeu marcado pela cultura Greco-Romana.

A cultura humanística será o modo de ser um bom cristão. No curso médio estudavam segundo a "Ratio Studiorum" que proporcionava o conhecimento das letras, da Filosofia e da Teologia, sob a égide da Escolástica. Tinham ainda a disciplina como um dos seus grandes valores, o que era de serventia para a educação.

No "Ratio Studiorum" aprendia-se a valorização das Humanidades superiores, valorizando a arte, a imaginação, a inteligência e a razão. O que lhes dava uma possibilidade de se expressarem com exatidão.

A partir de 1580, outras ordens religiosas se introduziram no Brasil: os franciscanos, os carmelitas e os beneditinos, mas não estavam como os jesuítas inteiramente vocacionadas para a educação.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal, sob a ordem do Marquês de Pombal, Ministro de rei D. José I. A partir daí inicia-se a decadência do ensino.

Em 1772, começa por um Alvará real o restabelecimento das primeiras letras, da gramática, do latim e do grego. Foi criado um imposto denominado "subsídio literário" com a finalidade de manter o ensino primário e médio. Verifica-se que, a partir daí, existirá uma interferência do Estado que ocorrerá não só na manutenção do ensino como na administração das escolas primárias e secundárias.

A vida na colônia, fruto de um sistema patriarcalista, absorve hábitos de vida de Portugal.

Antonio Paim em seu livro "A Querela do Estatismo" nos mostra que a compreensão da realidade do patrimonialismo luso-brasileiro é uma conquista para encarar o processo político-social brasileiro.

Foi Pombal quem deu a componente modernizadora ao patrimonialismo português através das reformas que implantou em Portugal, retirando-o do atraso intelectual em relação aos demais países da Europa. Para Pombal a "Ratio Studiorum", a escolástica, o método de ensinar dos jesuítas mantinham Portugal mergulhado num atraso intelectual muito grande em relação aos demais países europeus. Para conseguir retirá-lo do atraso era preciso retirar primeiro os jesuítas do poder, da vida econômica, social e política. Para tanto, tornou-se necessário expulsá-los em 1759.

Adolpho Crippa diz, em seu artigo "O conceito de filosofia na época pombalina", que a reforma pombalina é mais uma exigência do espírito científico da época do que fruto de um prolongamento debate de pensadores. Tal debate não existiu por restrições impostas pelas leis então vigentes, que por influência da escolástica dominante".

O empirismo foi a fonte para a modernidade. Bacon, Hobbes, Locke, Berkeley e Hume seriam os autores da Nova teoria do conhecimento, o empirismo. Em todos eles encontrar-se-á a afirmação de que o conhecimento não se origina no sujeito ignorante que diante da realidade seria receptáculo vazio. As idéias, as sensações são as bases de todo o conhecimento e chegam à inteligência pelos sentidos.

Foi o seminário de Olinda, o germe da universidade reformada de Coimbra por Pombal que procurou equilibrar a educação literária dos jesuítas com a cientificista de Pombal. Ensinava-se gramática, latim, retórica, grego, francês, ciências, matemática e ciências físicas e naturais.

O seminário de Olinda foi o centro irradiador de idéias liberais no Brasil.

Em 1777, morre D. José I. Sucede-o no trono D. Maria I que tenta pôr fim as idéias implantadas por seu antecessor, e faz o fenômeno conhecido como a "Viradeira", que se traduz a intenção de acabar com a obra feita por Pombal. Entretanto, por estar bem alicerçada, a obra de Pombal não é destruída por D. Maria I.

Sucede-a D. João VI. Quando este muda a corte para o Brasil, o ensino superior vai adquirir nova feição.

A educação superior, que era feita na Europa, continuar a ser feita lá onde o iluminismo aflora, e as idéias iluministas chegam ao Brasil pelos livros e pelos jovens que iam estudar em Coimbra e Paris.

Com D. João VI vão criar-se as primeiras escolas isoladas que não são universidades. Seguindo o modelo Francês de ensino, que Napoleão pregou, são escolas meramente profissionalizantes. Nessa época perde-se a idéia de universidade.

As escolas criadas por D. João VI tinham curso eminentemente prático, visavam formar o profissional em Medicina, Engenharia e Oficiais Militares com a intenção de desenvolver a Colônia.

As idéias do século XIX trazem no seu bojo a renovação cultural vinda da Revolução Francesa e Americana. Soma-se a elas a presença dos jovens brasileiros que estudavam em Montpellier, Paris e Coimbra. Tais idéias manifestadas no Seminário de Olinda se difundiram e assistiu-se à Revolução Pernambucana em 1817.

A instrução elementar era feita nas províncias, mas grande parte da população ficava de fora das escolas.

O ensino secundário era ministrado no Colégio Pedro II ou em aulas avulsas.

Surge em 1870 uma nova forma de ensino com os Colégios protestantes. A Escola Americana em São Paulo, o Colégio Mackenzie e outros, que dado o pequeno número de alunos que o freqüentavam, não chegaram a exercer influência no sistema educacional brasileiro.

Com o apoio do governo surgem as primeiras escolas privadas. Saliente-se, entretanto, que haverá grande diferença entre os dois sexos e à mulher será atribuída a educação doméstica.

Nos anos de 1840, o ecletismo desponta como corrente filosófica importada da França, que será a primeira corrente filosófica estruturada no Brasil.

Será ela a filosofia condutora para os problemas políticos do segundo reinado. Seus principais representantes foram: Domingos Gonçalves de Magalhães, Mont'Alverne e Ferreira França, e na França, Maine de Biran e Victor Cousin.

Ao chegarmos ao ano de 1870, uma nova corrente filosófica vinda da França penetra no pensamento da intelectualidade brasileira: o Positivismo.

O positivismo, foi criado por Augusto Comte originário de Montpellier, França.

Teve o positivismo o poder de desenvolver o cientificismo que trazia no seu bojo aliado o cientificismo Pombalino, acrescido de sua parte religiosa e espiritual. Penetrou no Colégio Pedro II, na Escola Normal, Escola Politécnica, Academia Militar, Academia de Medicina.

O Rio de Janeiro foi o centro irradiador do saber positivista através de seus Clubes, Bibliotecas e Salões de Conferências.

Em 1889, deu-se a Proclamação da República e com a Constituição de 1891 que sofreu nitidamente influência positivista, tivemos a separação da Igreja do Estado. Ocorre que dois problemas serão o cerne da questão: o problema religioso e o da fundamentação de moral.

Vai ocorrer a liberdade religiosa e a laicização da escola pública mantendo-se livre o funcionamento das escolas confessionais. A Igreja sofrerá um processo de renovação.

A moral não poderá ser exercida somente pelo ensino científico então o governo entende tal fato e surge um tácito acordo entre o Poder Temporal, Poder Espiritual e o ecletismo.

Padre Júlio Maria, influenciado pela linha renovadora do Papa João XIII combatendo o indiferentismo, o laicismo, o positivismo, o naturalismo e a idéia de unir a Igreja ao povo já esta não era mais ligada ao Estado.

Em se falando em idéias educacionais, não se pode deixar de falar do catolicismo e da influência que ele teve na educação no Brasil. Verifica-se que o positivismo terá grande influência nas idéias educacionais até o ano de 1922, quando se funda o Centro D. Vital e faz-se a publicação de seus livros e revistas.

Entretanto é na República Velha (1890/1930) que o positivismo se firma como corrente de pensamento filosófico. Para os positivistas o poder vem do saber. É sobre essa influência do positivismo o Colégio Pedro II modifica seu currículo passando a ministrar as ciências conforme a ordem positivistas: matemáticas, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, põem fim ao estudo da retorica e da filosofia.

A filosofia positivista foi, então, aparecer nas Reformas Educacionais "Benjamim Constant e Rivadávia Corrêa".

Diz Vera Werneck: "Apesar da influência do positivismo depois de 1891, ao contrário do que se poderia esperar, a força da cultura de cunho Jurídico e Humanístico era tão grande que se abriram oito faculdades de Direito nos primeiros 20 anos da República para três de Engenharia, uma de Medicina Veterinária, uma de Agricultura e o Instituto de Química do Rio de Janeiro".

Os positivistas se colocaram todo o tempo contra a idéia de criação de Universidade. Entendiam que juntar ensino positivo com ensino metafísico não era possível.

Sem dúvida, a década de 1920 foi marcada por um momento de grande ebulição na educação no Brasil. Muito discutiu-se a respeito. Não se desejava uma Universidade que desse ênfase a formação de elites. Dessa forma esquecendo a pesquisa.

Nesse espírito de debates, percebia-se que havia o desejo de fazer um ensino baseado num sistema educacional que daria ênfase à educação básica e, ao mesmo tempo, formaria um todo articulado que iria do ensino primário ao superior. Era unânime a idéia de que, modificando a educação, iria modificar-se a sociedade. E isto estaria sob a responsabilidade do Governo Federal.

Três foram os pontos que contribuíram especialmente para que os debates se solidificassem: 1º) A fundação da ABE, Associação Brasileira de Educação, em 1924; 2º) O inquérito feito pelo jornal "O Estado de São Paulo" e efetivado por Fernando de Azevedo em 1926; 3º) E, finalmente, as reformas educacionais realizadas na década de 20.

A ABE envidou esforços no sentido de promover debates em todo o país e realizou um questionário que foi elaborado pela Seção de Ensino Técnico e Superior com vista a chegar a um consenso sobre a idéia de Universidade. Outra iniciativa que a ABE tomou foi no sentido de promover todos os anos, Conferências Nacionais de Educação, nas quais o tema Universidade chegou a merecer lugar de destaque.

Creusa Capalbo em seu artigo intitulado: "As Raízes Históricas da Filosofia da Educação no Brasil", diz: "O movimento visando a reforma do ensino tem o seu primeiro impulso na reforma de 1920, empreendido por Antônio Sampaio Dória, na instituição pública de São Paulo, que combate os velhos métodos e técnicas do ensino. Surgem nomes como Lourenço Filho que em 1924 procura organizar o ensino primário no Ceará, Anísio Teixeira, na Bahia, Carneiro Leão no Rio, Francisco Campos e Mario Cassanta em Minas em 1927. A esse movimento de idéias novas, vem juntar-se o inquérito sobre instituição pública em São Paulo, realizado por Fernando de Azevedo em 1926, visando não só a modernização das técnicas e métodos de ensino, mas que antecipe as necessidades do país em mudança, isto é, a passagem para a civilização de tipo industrial e de uma democracia social e econômica".

Em 1931, logo após o fim da República Velha, o Centro D. Vital de São Paulo publica debates pedagógicos e do Padre Leonel França, Ensino Religioso e Ensino Leigo, todos criticando o pensamento da Escola Novista.

É aí que surge em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, onde são lançadas "as diretrizes de uma política escolar inspirada em ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana industrial".

Os objetivos dos pioneiros era de fato novo, entretanto mostravam seu cunho nitidamente socializante. Suas idéias alicerçavam-se na tese de que a escola deveria ser gratuita, leiga, obrigatória, sem distinção de cor e sexo que a democracia se faz via educação e que essa educação deve ser adaptada às características regionais do Brasil.

Em 1934, assistimos a Assembléia Nacional Constituinte, colocar na Constituição um capítulo específico sobre educação, regulando a gratuidade do ensino no país.

Em 1935, o então Secretário de Educação Anísio Teixeira cria A universidade do Distrito Federal. Sua estruturação é diferenciada das demais, uma vez que não tem nenhuma faculdade com cunho profissional. Ela conjugava quatro faculdades e um instituto (Faculdade de Filosofia e Letras, Faculdade de Ciência, Faculdade de Economia e Direito, Faculdade de Educação e o Instituto de Artes).

Segundo Paim, o intuito da UDF era alcançar os seguintes objetivos: a) "promover estudo e cultura para o aperfeiçoamento da comunidade brasileiros;

b) encorajar pesquisa científica, literária e artística;

c) propagar aquisições da ciência e das artes pelo ensino regular de suas escolas;

d) promover a formação de magistério em vários graus."

Em 22 de junho de 1935, fêz-se o primeiro Vestibular da UDF e seus cursos trazem uma nova imagem que não é a antiga veia utilitarista do saber.

O nível do curso era muito alto, contava o corpo docente com professores que vieram do exterior e criaram laboratórios para experiências e faziam excursões de cunho científico. A experiência da UDF era inédita. Não havia nada de semelhante no país. Criava-se o homem voltado para o saber e para a pesquisa.

A UDF formava pesquisadores que passaram a trabalhar nas instituições existentes. Inicia-se a criação de uma pleidade de cientistas formados pela UDF. Entretanto o Estado Novo ameaçado com a UDF vai fechá-la em 1939.

A USP, Universidade foi criada em 1933 pelo governador Armando de Salles de Oliveira, à época interventor do Estado de São Paulo. Ampla em sua proposta era responsável por todos os ramos do saber, visava sobre tudo a promover o ensino das disciplinas humanistas, através da pesquisa científica e de altos estudos.

Segundo Maria de Lurdes Fávero a USP nasceu com um caráter político explícito, pois se atentarmos que a criação dessa Universidade vai coincidir com um momento de crise das oligarquias paulistas, acentuada entre a revolução constitucionalista de 32 e o Estado Novo. Afinal, essa revolução foi para as classes paulistas o sinal de alerta para a falta de quadros culturais e políticos. Nasce com a missão de formar uma elite dirigente com conhecimentos científicos.

Segundo o depoimento de alguns fundadores da liga feita em 1952 seus objetivos eram os seguintes:

- a) a compreensão do que deveria ser uma Universidade e a função integradora da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras;
- b) a organização de um Centro de Altos Estudo;
- c) Autonomia Universitária.

Na realidade, a grande novidade da USP foi colocar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como célula mater da Universidade e retirando dela o ranço profissionalizante. Em 1938 tornou-se mais uma escola de caráter profissionalizante.

O ensino técnico-profissional foi implantado com a Constituição de 1937. Em 1942, foi regulamentado o ensino industrial, em 1943 o ensino comercial, em 1946 o ensino normal.

A partir de 1930, cria-se uma mentalidade tecnocrata que elabora leis, regulamentos, portarias, criando órgãos quer de controle, quer executores.

Em 1938, é criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e, em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Segundo Antonio Paim, é depois do Estado Novo que se substitui a política pela técnica. Foi o empenho de equacionar os problemas políticos em termos técnicos que levaria Getúlio Vargas a dar ao Estado a atribuição de interferir nos problemas educacionais.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passa a acelerar a tecnologia e o desenvolvimento, no final da década de 1940. Tais tecnologias chegam ao país e a partir daí, vai se precisar de uma cultura Universitária voltada para o desenvolvimento técnico. Não é mais possível criar cidadão para atender o aparelhamento burocrático do país. Há que se fazer ciência na Universidade. Enquanto nos Estados Unidos pouco se faz de desenvolvimento científico e de descobertas na Universidade, pois foi deslocado para o Centro de Altos Estudos e para as próprias indústrias a pesquisa no Brasil é ainda na Universidade que se fizeram as descobertas científicas.

Desse modo, o que apareceu no ano de 1950 toma forma definitiva nos anos de 1960 quando se verifica um descrédito nos estudos humanísticos tradicionais (Grego, Latim, Filosofia, Francês).

Demerval Saviani nos diz que, a partir dos anos 50/60 no que diz respeito à cultura universitária letrada e jurídica, é esta: "preserva-se e sistematiza-se a técnica da análise formal textual, ou "imaneente", mas abandona-se o pressuposto da normatividade na medida em que se concede mais faro especial a qualquer formação histórico-cultural determinada. E se privilégio se concede será ao dos modos absolutamente contemporâneos de expressão letrada estática, moral e religiosa".

Segundo Rouanet, "a melhor forma de o Estado liberal manter sua dominação era manter a cultura tradicional brasileira, a inimiga principal, uma cultura alienada, colonizada por idéias estrangeiras dominada por desembargadores que citavam Anatole e por professores de Português que citavam Rui Barbosa. Ele era

o símbolo do Brasil que queríamos mudar; um Brasil Beletrista, mais preocupado com a crase que com a crise e cujo nacionalismo se manifestava mais no ódio ao falicismo do que na defesa da Petrobrás".

Continua Rouanet, "Esse Brasil formalista, cartorial, forense, antimoderno de algum modo estava associado ao conceito de "Humanidades".

Elas simbolizavam tudo isso: Uma cultura livreira, uma pedagogia de tudo que ensinava a declinar latim, sonetos de Olavo Bilac, ou estudar Filosofia nas confidências do Padre Leonel França. Rejeitávamos isso, não porque sejamos necessariamente incultos (muitos sabiam Sartre, Hegel,) mas porque uma educação assim concebida não podia formar os "recursos humanos" necessários para o nosso desenvolvimento".

Precisávamos de químicos industriais e engenheiros eletrônicos e não latinistas, essa era a síntese de nossa oposição às humanidades.

Antonio Paim nos diz que em 1952 foi criado o BNDE, dando início ao estabelecimento de normas de atuação no conjunto da administração tradicional. O essencial corresponde ao empenho de submeter certos órgãos públicos a regime de projeto, isto é, ao imperativo de consubstância dos propósitos a planos num documento que leve em conta as exigências do mercado, compondo adequadamente as fontes de recurso a mobilizar e assegurar o retorno do investimento. A aplicação conseqüente desse conjunto de princípios iria a levar essa preferência à gestão empresarial. Criam-se então diversas empresas. O importante a destacar é que no seio destas algumas tiveram a possibilidade de alcançar a vitalidade do novo segmento em emergência, mesmo quando a componente modernizadora desapareceu sob Goulart.

Finalmente, o novo estilo ganharia uma outra componente através do programa de metas do Governo Kubitschek. Embora se tratasse de metas isoladas, dos transportes da energia de base. O BNDE, era na prática o gestor do programa. Teria a oportunidade de testar a aprovar este programa e aprimorar novas técnicas nos setores essenciais da economia brasileira. Tratava-se de uma etapa

prévia e inelutável, seguida por uma ação modernizadora global e interna.

A essa fase desenvolvimentista de Juscelino, feita pelos tecnocratas, segue-se o Governo de João Goulart que optou por fazer reformas de base. Ora essas reformas tomaram cunho político e acabaram numa grande movimentação social e geraram das partes dos estamentos tradicionais uma revolta que culminou com a revolução de 64.

A revolução de 64 traz em seu bojo toda uma mentalidade Técnico-cientificista. Formar técnicos é o mais importante para o país, para o seu desenvolvimento, e assim, desse modo, com um congresso repleto de membros da ARENA, passa a lei 5.692, a qual legitimou o ensino profissionalizante no país e extirpou o ensino das humanidades.

O projeto modernizador da revolução de 64 somente logrou sucesso graças ao grande número de membros da elite técnica que se formou na década de 50.

Isso levou a universidade brasileira a ser filha da lei 5540/68, onde apesar do poder centralizador de uma reitoria, vê-se todo o ensino voltado a dar vagas, abrir espaços, se aperfeiçoar, investir e pesquisar não mais nas humanidades, mas sim nas Universidades profissionalizante. Na Universidade que cria os técnicos, os burocratas para atender os sistema desenvolvimentista. Os valores clássicos e tradicionais da Universidade são revestidos de Novos Valores e Novos Enfoques.

Rouanet dá quatro razões para que mantivéssemos as humanidades nos currículos acadêmicos:

1º) o cultivo das humanidades constitui uma contravenção necessária à depressão da cultura tecnológica entre nós, lembra ele que o humanismo viveu sempre bem com a técnica. A renascença foi a época das humanidades, mas também de um grande progresso científico e tecnológico. Em 2º lugar: o manejo das humanidades torna o espírito infinitivamente mais versátil. Entre as várias especialidades, numa sociedade generalista capaz de estabelecer inter-relações entre várias áreas do saber. Num fragmento cada vez

mais pela divisão do trabalho, em que cada um de nós conhece uma, a figura generalista, aparece como indispensável. A defesa da humanidade, longe de representar uma fuga para o passado, acaba se revelando parte do projeto moderno e conciliável com o desenvolvimento do país. Em 3º lugar: O cultivo das humanidades por contribuir para o hábito os pensamentos crítico, sem o qual nossa jovem democracia não poderia sustentar-se. Em 4º lugar: as humanidades para uma fonte de prazer. Seria uma parte cultural desinteressada.

Tudo isso, entretanto, com a revolução de 1964 tomou outro rumo. Criaram-se muitas vagas para as faculdades de química, engenharia, física. O latim, o francês foram abolidos. A História Geral e a Geografia Geral, foram substituídas por Estudos Sociais e o latim terminou. Mas terminou também com o fim das humanidades o pensamento crítico e a reflexão.

Rouanet constata em seguida que "o fim da literatura foi o empobrecimento do imaginário, que não mais se podia fantasiar um futuro situado além do existente. O fim do latim e do francês significou o fim do instrumento que com todos os defeitos do ensino tradicional comportavam perspectivas de evasão e transcendência: fuga temporal em direção ao nosso passado cultural mais remoto, ou fuga espacial em direção a outro universo que não o da cultura anglo-saxônica dominante.

O Brasil inteiro fazia vestibular com testes de múltipla escolha, gostava de futebol, jogava loteria esportiva, torcia por Fitipaldi e vivia mergulhado numa ignorância enciclopédica.

A cultura que queríamos destruir era frívola e ornamental, acadêmica e elitista, eurocêntrica e alienada, mas nela pulsavam memória e esperanças, que se extinguíram quando foi arrasada pela tecnocracia triunfante.

No Brasil dos anos 70 não havia mais pessoas alienadas; só havia conformistas esquizóides."

"As humanidades não são elitistas e é a política que as banuiu das escolas secundárias substituindo-as por um ensino vocacional cujo principal objetivo é encaminhar para o mercado de

trabalho as crianças de renda baixa, impedindo o seu acesso às universidades públicas, deslocando-as para as Universidades pagas; elitista é a política que, a pretexto de não sujeitar a criança a um saber alienado, deixa-a mergulhada numa pseudo-cultura espontânea que em sua pobreza e indiferenciação bloqueia qualquer reflexão emancipatória e nesse sentido é a principal aliada da oligarquia. No Brasil democrático que começaria a construir chegou o momento de reinventar as humanidades".

Com as humanidades a universidade brasileira estaria fazendo a formação integral do homem, atendendo a apelo do seu próprio Universitas. Tirar o homem da idéia de especialização seria importante, tirá-lo das idéias científicas também é importante. Colocá-lo numa interrelação com a universidade dos pensamentos e conhecimentos só o fará crescer culturalmente.

# PRIMÓRDIOS DA IDÉIA DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

**Maria da Graça C. LISBOA**  
UERJ - Estácio de Sá - Nuno Lisboa

## RESUMO

Maria da Graça Lisboa toma como ponto de partida de seu artigo uma apresentação histórica da criação das Universidades na Europa e, após o estudo da universidade portuguesa e de sua evolução sob a influência de várias filosofias, ela aborda a criação da Universidade brasileira e estuda as filosofias que presidiram essa criação.

## RÉSUMÉ

Maria da Graça Lisboa prend pour point de départ de son article une présentation historique de la création des universités en Europe et, d'après l'examen de l'université portugaise et de son évolution sous l'influence de plusieurs philosophies, elle envisage la création de l'Université brésilienne et elle étudie les philosophies qui ont présidé cette création.

A Universidade surgiu na Europa na Idade Média com o nome de Studium. Graças ao prestígio que alcançaram com o decorrer do tempo, nos fins do século XII, algumas escolas ou Studia passaram a permitir que aqueles que nelas se formassem lecionassem em qualquer outro lugar. Com isso, ganharam o nome de Studia Generalia. O termo Universitas, que anteriormente significava qualquer corporação ou comunidade, passou a ser usado como sinônimo de Studia Generalia: faculdade ou conjunto de corpos de ensino que formavam a Universidade.

Segundo Joaquim Veríssimo Serrão, porém, a origem das Universidades remonta aos primeiros séculos da era cristã, quando já existiam escolas superiores em Constantinopla, Beirute e Alexandria, em funcionamento regular até a Idade Média.

Na Europa Ocidental, foram as Universidades se multiplicando durante a Idade Média, adquirindo a condição de portadoras do saber. Seu espírito de fortalecimentos e de unidade contribuiu para a formação dos Estados Nacionais. Já a partir do século XV, tomou a Universidade rumos diversos, fosse pelo sentido das nacionalidades, pela centralização do poder nacional, fosse novos descobrimentos. Como instituição cultural, a Universidade Medieval pode considerar seu ciclo encerrado no início do século XVI. No período quinhentista surgia uma Universidade humanista.

Para que se possa mergulhar no pensamento luso-brasileiro e na idéia de Universidade, é preciso examinar a Universidade em Portugal, sua evolução com relação às várias filosofias das épocas até que se possa alcançar a discussão da Universidade no Brasil.

A notícia da instalação da primeira escola em Portugal remonta ao ano de 1064, em Coimbra. Posteriormente, surgiram mosteiros que fundaram escolas, com a ajuda financeira da Coroa, o que lhes permitia enviar mestres ao exterior, em geral à França, para adquirir os conhecimentos necessários.

Somente a partir do século XV viria Portugal a desfrutar das condições políticas e culturais que ensejariam a criação de um Estudo Geral. Assim é que em 1290 D. Dinis, estimulado por representantes da Igreja e dos mosteiros, criou a primeira Universidade de Portugal, em Lisboa. Problemas políticos e financeiros acarretaram a mudança da sede da Universidade por seis vezes no decorrer de sua história.

Em 1548, inaugurou-se o Colégio das Artes, instituição que celebrizou o ensino em Portugal. Seu modelo era calcado nos dos grandes colégios das grandes universidades da Europa, que primavam pela excelência do ensino. Foram criados no Colégio das Artes, no final do século XVI, os Cursos Conimbricenses, ponto

alto do saber sistemático e especulativo, correspondendo ao apogeu da elaboração da metafísica em Portugal.

Introduziu-se em 1591 a *Ratio Studiorum*: um sistema de estudo adotado pelos jesuítas. Baseava-se no pensamento de S. Tomás de Aquino, valorizando o espírito sobre a matéria. Não pretendia a *Ratio* ser uma filosofia de educação, mas sim propiciar uma metodologia educacional.

O século XVII foi na Europa um período de mudanças, com o empirismo de Locke na Inglaterra e o racionalismo de Descartes na França. Tanto a religião quanto a política e a cultura sofreram sua influência.

Nessa época de transição, a burguesia se fortalecia com o mercantilismo: era o alvorecer do capitalismo. As estruturas feudais encontravam-se em crise, abalando os privilégios da nobreza; e à medida que o senhor feudal ia sendo desestabilizado, a Igreja, por seu lado, também perdia seu poder.

A filosofia iluminista, que surgiu no século XVIII, era caracterizada pelas idéias de liberdade e de progresso e pela ênfase no uso da razão.

Encontrou o iluminismo seu ápice em Portugal na segunda metade do século XVIII, com D. José e seu Ministro Pombal, embora já tivesse dado os primeiros passos no reinado anterior, com D. João V. Em Portugal os principais pensadores que promoveram o iluminismo foram Bluteau, Sanches, Sarmento e Verney, entre outros. Com a grande agitação cultural que promoveram, foram eles chamados de "estrangeiros", por trazerem para o país as novas doutrinas filosóficas e científicas em voga no resto da Europa. A principal consequência dessas novas idéias em Portugal foi a reforma da universidade em 1772. Reforma essa que modificou o rumo do pensamento no país, ressaltando a importância do saber científico para que se pudesse fruir das riquezas do reino.

O pensamento luso-brasileiro no século XIX foi extremamente influenciado por importantes correntes filosóficas da época, tais como o ecletismo e o positivismo.

O ecletismo caracterizou-se por uma postura selecionadora entre as diversas idéias e formas assumidas pelo pensamento durante toda a história da filosofia. Não consistiu o ecletismo em fenômeno da modernidade ocidental; mas sim, em posicionamento enraizado na antiguidade clássica. Foram chamados de ecléticos todos os que procuraram assimilar parte da doutrina de filósofos do período helenístico, integrando-se a seu próprio sistema, de forma a não deixar relegado ao abandono algo que se julgasse de valor.

As duas principais cabeças do ecletismo francês foram Maine de Biran e Victor Cousin. Este último criou o sistema filosófico denominado ecletismo espiritualista: uma espécie de religião oficial na França. Não chegou, porém, à elaboração de uma doutrina sólida, apta a contrapor-se à filosofia do século XVIII.

Foi o ecletismo movimento que se expandiu entre os pensadores brasileiros e a elite nacional, representando, assim, o primeiro movimento filosófico estruturado no Brasil.

Com a independência política proclamada em 1822, encontravam-se as mentes brasileiras desejosas de inovação na esfera cultural. Há que se lembrar que a intelectualidade brasileira recebera sua formação em Portugal e na França. Com a independência política, era natural que se procurasse também a independência no âmbito das idéias filosóficas. Foi assim que a elite intelectual da jovem nação foi buscar na França inspiração nas idéias de Victor Cousin, trazendo para o Brasil o florescimento de um ecletismo absorvido.

Dentre os principais brasileiros que se destacaram no ecletismo, podem-se mencionar Silvestre Pinheiro Ferreira, Ferreira França, Domingos Gonçalves de Magalhães e Mont'Alverne, entre outros.

Já a outra doutrina filosófica que exerceu grande influência sobre o Brasil do século XIX, o positivismo, somente chegou ao país em 1870, conseguindo a partir daí amplíssima repercussão.

Comte, o pai do positivismo, acreditava que a humanidade deveria ser organizada de forma científica de modo que pudesse

atingir sua plena realização no campo político e social. Seu pensamento tomava forma num momento em que a Europa era avassalada por movimentos dos mais variados matizes. Comte pretendia "regenerar" a humanidade. Desejava reordenar o espírito humano. Para tanto fazia-se necessário subordinar a imaginação à observação.

Embora Comte houvesse fundado uma religião, a religião da humanidade, em que se estabelecia o amor por princípio, a ordem por base e o progresso por fim, religião esta dotada de igrejas, sacerdotes e cultos, muitos positivistas não se tornavam adeptos dessa religião.

O Rio de Janeiro revelou-se um campo fértil para a disseminação do positivismo. Além de ser o coração político do país, estavam situados na cidade os melhores salões de cultura, bibliotecas, museus, institutos de ensino, faculdades e clubes, enfim, um ambiente propício para o desenvolvimento do pensamento.

A penetração do positivismo de Auguste Comte no país deu-se inicialmente através da Real Academia Militar, disseminando-se daí para a Escola Naval, Academia Militar, Colégio Militar, Escola de Belas Artes, Escola Politécnica e escola de Medicina.

Debatia-se o país de então com questões polêmicas, tais como o da abolição e da proclamação da república. O positivismo proporcionava respostas para elas através da sociologia, a mais moderna das ciências, criada por Comte.

As maiores expressões do positivismo no Brasil foram Teixeira Mendes, Pereira Barreto, Miguel Lemos e Benjamin Constant.

Com o passar dos séculos, paralelamente à evolução do pensamento filosófico, também o ensino apresentava uma seqüência de Transformações em cada país. Se algumas sociedades tendiam para a centralização do ensino numa Universidade controladora, outras privilegiam a criação de Escolas Isoladas.

No que tange à criação de Escolas Isoladas, em Portugal a geração que se costuma chamar de geração pombalina, constituída

dos que se formaram após a reforma de Universidade de 1772 e que, afastada da Corte com a morte de D. José I, acabaria voltando ao poder na década de noventa, essa geração em matéria de ensino superior abandonou a idéia de Universidade, dando preferência ao modelo de Escolas Isoladas.

De um certo ângulo, tal evolução poderia ser entendida como uma espécie de desdobramento do ideário pombalino. No entendimento de Pombal e dos homens que o cercavam, a ciência estava pronta e conclusa, dependendo precisamente dela a reconquista da grandeza e da riqueza perdidas. Nesse plano, a questão resumia-se à sua aplicação. O núcleo central da Universidade Reformada passou a ser a Faculdade de Filosofia, tendo em vista a filosofia natural, denominação atribuída à ciência, incumbida de formar naturalistas, mineralogistas e metalurgistas, ou seja, quadros técnicos capazes de explorar as riquezas do reino. A experiência terminaria por evidenciar que a Universidade não tinha outra missão além da de agregar as faculdades profissionais. Se deixasse de existir, era muito provável que o ensino em nada sáísse afetado. Essa linha de raciocínio inteiramente plausível explicaria a preferência pelos estabelecimentos isolados, que se tornaria patente no Brasil, naquele momento ainda integrado à Coroa Portuguesa.

Outra situação há de ter atuado no mesmo sentido correspondente à disputa que se estabeleceu na França entre Napoleão e a Universidade, resultando no fechamento dessa instituição. Reorganização, a Universidade Napoleônica perdeu a antiga posição de destaque, sendo então submetida à estrita obediência ao Estado. Desde essa época, o ensino superior francês passou a repousar nas Grandes Escolas. Uma orientação que, sem dúvida, viria a coincidir com o pensamento da elite portuguesa.

Foi assim que, por ocasião da vinda de D. João VI e sua corte para o Brasil, trouxe o rei consigo o Conde de Linhares, D. Rodrigo de Souza Coutinho, que dá início à implantação de Escolas Isoladas, enquanto a Universidade permanecera em Coimbra, embora fechada.

São exemplos de seu esforço inicial a criação de uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da Cidade da Bahia em 18 de

fevereiro de 1808, a instalação por decisão real da real Academia de Guardas Marinha, no Convento de S. Bento em 5 de maio de 1808, e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina no Hospital Militar e de Marinha, em 5 de novembro de 1808.

Em 1810, concebeu D. Rodrigo a Academia Militar como estabelecimento destinado à formação simultânea de oficiais do exército e de engenheiros, inspirando-se amplamente nos Estatutos da Universidade pombalina, com ensino das ciências em primeiro plano.

A vinda da Missão Francesa ao Brasil, em 1816, permitiu que se lançassem as bases para a fundação, em 1820, da Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil na sede do então Vice-Reino.

Não foi realizada pesquisa sobre o período que se seguiu.

Logo após a Independência, durante o funcionamento da Assembléia Constituinte, Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Lourenço (1774-1847), insistiria na necessidade de ser criada uma Universidade. A tendência que se observou foi a da formação de duas Universidades, uma em São Paulo e a outra em Olinda. Os debates sobre o tema da Constituinte revelaram, porém, a extrema fragilidade da unidade nacional. O tópico serviu para acirrar a rivalidade entre as províncias. Os deputados, não contentes em pleitar a Universidade para sua própria província, ainda denegriam a província cogitada. Alegou-se, por exemplo, que a antiga capital, a cidade de Salvador, seria uma "cloaca de vícios". Como o Rio de Janeiro já dispunha de uma base mais adiantada, os cursos ali existentes foram alvo de violentos ataques. Enfim, acirraram-se os ânimos.

O projeto aprovado pela Assembléia Constituinte estabelecia a fundação de duas Universidades, como já mencionado, uma em São Paulo e a outra em Olinda. Além de não se fixarem prazos para a execução, facultava-se também a cada uma das demais províncias a criação de estabelecimentos semelhantes "desde que os habitantes arcassem com as despesas". Ninguém podia portanto alegar discriminação; pelo menos até que se desse o passo inicial para a organização das duas Universidades.

O ponto de maior importância estava no artigo 4º desse projeto que indicava nestes termos precisos, "Entretanto, haverá desde já um Curso Jurídico na cidade de São Paulo".

O que isso representava na realidade era a inclinação da Assembléia no sentido de uma iniciativa neutra. Afinal, a existência de um Curso Jurídico em São Paulo não ofendia, a qualquer outra província. Mesmo porque a Bahia já tinha seu curso médico. O Rio de Janeiro, os de engenharia e de medicina. Rezava a experiência que a Unidade nacional não era afetada por esse tipo de empreendimento.

A insurreição denominada Confederação do Equador, que se seguiu à dissolução da Assembléia, há de ter calado fundo no espírito de nossa elite. O sentimento por ela suscitado iria enterrar a disposição de implantar a Universidade.

Este estudo pretende demonstrar a faceta inédita de que a elite brasileira não pensava toda ela como a geração pombalina, segundo o modelo de D. Rodrigo. Nesse tema, a elite brasileira mostrar-se-ia independente. Há elementos incontestáveis que indicam nessa elite o desejo de uma Universidade. E não só isso. Tal desejo inclinava-se por um modelo assemelhado ao que resultou da Reforma de 1772. Documento localizado durante a pesquisa para a tese de doutorado na UGF Primórdios da Idéia de Universidade revela que a Faculdade de Filosofia seria o cerne da nova instituição, como ocorria na Reforma Pombalina. Tal documento, elaborado por alguém que preferiu manter-se anônimo, foi enviado ao Imperador. A transcrição do mesmo encontra-se anexa à referida tese.

O interesse do mencionado documento cifra-se no fato de ser um indicador da preferência pelo modelo pombalino, visto que cogita de uma Faculdade de Matemática. A Faculdade de Filosofia Natural formaria os técnicos que se faziam necessários para a identificação e exploração das riquezas naturais do país.

Ainda que não se possa indicar em que medida o projeto de que se trata expresse a opinião da elite, ele representa uma comprovação de que pelo menos uma parte dela não seguia a D. Rodrigo e outros expoentes da geração pombalina na preferência pelos estabelecimentos isolados.

A idéia central era a de criar uma Universidade com a possibilidade imediata de instalação em prédio próprio e que dispusesse de uma organização acadêmica para seu funcionamento. O local previsto era o largo de São Francisco de Paula. No tocante à organização acadêmica, o autor julgava necessário que fossem instituídos os cursos de Teologia, Direito Canônico, Jurisprudência Civil e Criminal, Medicina e Cirurgia, Matemática e Filosofia.

Deve-se lembrar que a Faculdade de Filosofia Natural em Coimbra tinha como disciplinas fundamentais a Física, a Matemática, a Química, a Botânica, a Farmacologia e a Anatomia.

O projeto estipulava que deveria haver um reitor, um secretário, uma Congregação de Professores, Lentes e Bedéis.

A Congregação Geral deveria orçar o total das despesas anuais para conhecimento de Sua Majestade Imperial e para saber-se o orçamento preciso da Universidade.

A Congregação Geral deveria colocar à disposição das diversas faculdades o Museu de História Natural, o Gabinete de Física, o Teatro Anatômico, o Laboratório de Química, o Jardim Botânico da Lagoa Rodrigo de Freitas e a livraria pública, bem como todos os edifícios existentes destinados á instrução pública. Vale ressaltar que a reforma da Universidade de Coimbra em 1772, com sua visão utilitarista, previa os mesmos Gabinetes acima mencionados.

Depreende-se daí que o autor do projeto identificou-se uma vez mais com o espírito da reforma da Universidade. O que ele propunha para o Brasil era uma instituição calcada nos moldes da Universidade Reformada.

Já quanto à retomada da idéia de criação dos Cursos Jurídicos, não mais se tem como referência a mesma motivação que animou a apresentação do projeto na Assembléia Constituinte. O imperativo neste último caso era de ordem prática. Assomava a "maior urgência de acautelar a notória falta de bacharéis formados para os lugares da magistratura". Era o que dizia o Decreto de 9 de janeiro de 1825, assinado por D. Pedro e que teve sua origem no Conselho de Estado.

O estado de "independência política", a que se elevava o Império, no entender daquela instância da monarquia, tornava incompatível ir contratar, como antes, esse tipo de profissional na Universidade de Coimbra, ou em qualquer outro país estrangeiro.

A Lei de 11 de agosto de 1827 resultava dos mesmos propósitos, mas agora a preferência em matéria de localização daqueles estabelecimentos passara para as cidades de São Paulo e de Olinda.

Ficou estabelecido que os Cursos Jurídicos seriam provisoriamente ordenados pelos Estatutos do Visconde de Cachoeira, até que seu estatuto próprio fosse compilado pela Congregação de Lentes e aprovado pela Assembléia Geral.

O Estatuto do Visconde de Cachoeira discorria sobre a necessidade de se ter entendimento do Latim e do Francês para se chegar aos escritos dos Grandes Mestres. Entendia que a retórica era fundamental para a eloquência necessária à profissão. Fazia, ainda, referência à importância da Filosofia racional "a qual apura o entendimento, e ensina as regras de discorrer e tirar conclusões certas de princípios". Quanto à Geometria e à Aritmética, elas eram absolutamente necessárias para a "clareza, precisão e exatidão" das idéias.

A Lei tratava também dos aspectos administrativos e acadêmicos.

Entende-se que Sua Majestade, o Imperador, houve por bem aprovar o sistema de Escolas Isoladas, que já persistia desde 1808. Tal modelo era o escolhido por D. Rodrigo. Ficava evidente que para o Imperador o modelo da Universidade não era a melhor opção. Para D. Pedro, pelo menos naquele momento, o modelo das escolas isoladas continuava sendo o mais conveniente para o país.

Estava, dessa forma, selado o destino da Universidade por mais de um século. Sua criação fora foco de discórdia e de divisão. Foi preciso arquivá-la.

À medida que os sentimentos separatistas foram sendo superados, a máquina centralizadora deu-se conta de que era

necessário fiscalizar o ensino para evitar que ele pudesse ser colocado ao serviço das causas vencidas.

Em 1842, num projeto que pretendia organizar uma Universidade com objetivo apenas centralizador, surgiu a idéia de se criar a Universidade Pedro II. Ela reuniria os cursos das faculdades de teologia, direito, matemática, filosofia e medicina, bem como um curso de ciências físico-matemáticas. Seriam extintos os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, da mesma forma que a Faculdade de Medicina da Bahia. Seus estatutos seriam nos moldes da Universidade de Coimbra.

O projeto viria a ser radicalmente transformado por parecer do Conselho de Estado, reunido em 1843. A redação foi a mais genérica possível, sem se prender a qualquer modelo de Universidade existente. Foi mantida, porém a centralização, através da extinção dos cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, das escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro e das academias militar e da marinha.

Ainda em 1843 foi apresentado o projeto de cunho centralizador do Senador Castro e Silva, em que se espelhava bem a mentalidade centralizadora que se pretendia fixar. O senador desejava criar uma Universidade onde seriam fundidos "os Cursos Jurídicos, as escolas de Medicina, as academias militares e de marinha, o Colégio Pedro II e todas as aulas secundárias do município da Corte".

As vantagens da centralização não se reduziram apenas aos aspectos econômicos. Advinham "também e principalmente, pelas vantagens que devem para o progresso da Instrução Pública" em resultado do melhor desempenho dos lentes.

Tais projetos, embora não tenham atingido o objetivo a que se propunham, são importantes para a compreensão do conceito de Universidade da época.

Rui Barbosa colocou-se contra a idéia de centralização, pois no campo governamental ela lhe causava sérias preocupações. Citava Rui o exemplo da pujança da Inglaterra, onde o liberalismo imperava. O que Rui pretendia demonstrar era que a tendência centralizadora era capaz de fechar uma nação.

Victor Cousin, o líder da escola eclética, havia lutado na França contra o espírito restaurador que se apossou de parte da elite depois da queda de Napoleão. Em 1844, ele se colocou na defesa da Universidade, contra o partido católico e contra notável facção do partido liberal.

O ecletismo de Cousin promoveu ampla movimentação entre os intelectuais brasileiros. A formação dessa corrente abrangeu os doze anos que medeiam entre 1833 e 1845. Durante esse período, seus partidários os divulgaram textos filosóficos disseminando suas idéias.

A par da repercussão da corrente eclética, todo o debate cultural travado na França era acompanhado com interesse no Brasil, incluindo-se nele a discussão acerca da Universidade. A esse debate pode-se filiar o projeto de Universidade do Visconde de Goyana, documento localizado no Arquivo Público Nacional e que marca outro ponto inédito da tese mencionada.

Ao apresentá-lo ao Senado na sessão de 1.º de julho de 1847, seu autor declarou ter meditado muito sobre o assunto, o que é fiel tradução da verdade, pois o manuscrito localizado, que vem assinado pelo nobre representante de Pernambuco, traz a data de 6 de junho de 1845.

O Visconde de Goyana fez em seu texto alusão à experiência francesa. E ainda que não se referisse a Cousin, em seu projeto, estabelecia-se que os alunos estudariam Filosofia Eclética, precedida da História da Filosofia Geral

Fecha-se, dessa forma, um buraco negro existente até então com relação ao momento do estudo da filosofia eclética no Brasil.

Em 1869, iniciou-se uma campanha a favor do ensino livre. Encontrava-se embutida em seu bojo a idéia de descentralização do ensino. Para essa tendência concorrida o contato com o modelo alemão, que era livre, aberto, descentralizado: o oposto do ensino francês. Outra corrente que pregava o ensino livre era a do pensamento liberal.

Embora o Ministro do Império Paulino José Soares de Souza tentasse aliar a idéia do ensino livre à da Universidade, sua

iniciativa não logrou êxito e seu Gabinete caiu logo em seguida.

Ressurgiu a idéia de ensino livre em maio de 1872 com um Parecer da Congregação de São Paulo que desejava modificar a Faculdade de Direito e criar uma Universidade. O conceito de ensino livre teria como cerne a prática do privat-docent, adotada na Universidade Alemã.

Na sessão de 4 de outubro de 1877, voltou a ser debatida a questão da criação da Universidade no Brasil. Franklin Dória esclareceu que uma Universidade não representava por si só o progresso da instrução superior. Na Idade Média, o horror reinava em volta das Universidades. Atacou outros dois pontos. A necessidade de uma faculdade de letras, que até então não havia sido cogitada no Brasil de 1823 a 1870; e a adoção do ensino livre pois, sem ele, não existiriam condições para um aprendizado profícuo e para um engrandecimento do ensino superior. A liberdade era essencial.

Os positivistas lograram sua ascensão durante o Império e lutaram por todos os meios para que não se criasse uma Universidade no país. Pereira Barreto e Teixeira Mendes foram dos que se colocaram contra a Universidade.

Segundo Pereira Barreto, a Universidade era uma instituição que embrutecia o povo e corrompia os costumes sociais. Entendia ele que a Universidade era anarquia sistematizada, pois era impossível que se fizessem conviver cursos do Estado Positivo com cursos do Estado Metafísico. Para que o país saísse do atraso em que se encontrava, era preciso ter cursos do Estado Positivo.

Para Teixeira Mendes a criação de uma Universidade representava má fé com relação à população e um atentado à ordem. Chegou a apelar para o patriotismo do Imperador no sentido de que, em nome dos interesses vitais da pátria vetasse tal projeto. Para ele, as escolas superiores existentes eram suficientes para atender à demanda de profissionais.

Em 3 de maio de 1889, Sua Majestade Imperial, D. Pedro II, abriu a 4ª sessão da 2ª legislatura da Assembléia Geral, sua

última fala no trono. Nela Sua Majestade discorre sobre a necessidade de serem criadas duas Universidades, uma no Norte e a outra no Sul do país.

O ressurgimento da indicação da necessidade de duas Universidades não chegou sequer a ser objeto de exame. Logo depois, em 15 de novembro, extinguiu-se a monarquia.

Os primórdios da idéia da Universidade Brasileira não se encontraram apenas nos debates da Constituinte em 1823, embora sejam ali extensamente discutidas as razões que exigem sua criação e a conveniência de sua localização nesta ou naquela província. Eles remontam, sim, à origem portuguesa das elites do país e as diversas correntes filosóficas que influenciaram seu pensamento.

# **METODOLOGIA COMO UM DOS FATORES IMPRESCINDÍVEIS À SUPERAÇÃO DO ATUAL PROCESSO DISCRIMINADOR NO INTERIOR DAS ESCOLAS DE 1º, 2º E 3º GRAUS DE ENSINO**

**Maria Imaculada REIS**

Fundação de Ensino Superior de  
S. João del Rei-MG

## **RESUMO**

Para tentarmos refletir a metodologia como um dos fatores imprescindíveis à superação do atual processo discriminador no interior das escolas de 1º, 2º e 3º graus de ensino, vamos discutir: as grandes correntes filosóficas e a educação; o homem como resultante da ação no mundo pelo trabalho; ciência e educação brasileira contemporânea; a relação da educação com a estrutura social, considerando como pressuposto para análise que o direcionamento da educação atende aos interesses de uma minoria dos homens. E por outro, que a Metodologia é um dos fatores imprescindíveis à superação do atual processo discriminador no interior das escolas de 1º, 2º e 3º graus de ensino, e uma necessidade política para o nosso tempo.

**Palavras-chave:** dialética; ciência; educação brasileira; estrutura social

## **SUMMARY**

By trying to consider "Methodology as one of the indispensable factors to overcome the present discriminatory process in the

schools of 1st, 2nd and 3rd levels of education, we will discuss: the principal philosophical trends and the Education; the human being as the result of his action in the world through his work; Science and contemporary Brazilian Education; the relationship between education and the social structure, considering as the presupposition for the analysis that, on one hand the education direction meets the interests of a minority. And, on the other hand, that the methodology is one of the indispensable factors to overcome the present discriminatory process in the schools of 1st, 2nd and 3rd levels of education and a political necessity of our time.

## 1. INTRODUÇÃO

Concordamos com Paro, V. H. em seu livro "Administração escolar: introdução crítica", quando ele considera sabido que a educação como questão histórica é condicionada pela divisão do trabalho, e isto não pode ser menosprezado como fator de desqualificação profissional. Só que para o autor o ponto de partida dessa desqualificação é o processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar e o aviltamento de seus salários. "A consequência inevitável foi a baixa qualidade do ensino, num círculo vicioso em que a degradação do produto da escola pode ser identificada, ao mesmo tempo, como ponto de partida e como resultado da desqualificação profissional do educador escolar." (1987, p. 132).

Ao invés de engrossar os movimentos que engendram o "não ter saída", como professora das disciplinas Princípios e Métodos da Administração Escolar, Estágio Supervisionado em Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento do Ensino, objetivamos contribuir para a explicitação das estruturas da ciência com as da produção, para que a educação no quadro das relações capitalistas tendam historicamente sob outra qualidade social, ainda que no contexto do capital. Nesse sentido, temos pesquisado na disciplina Estágio Supervisionado em Administração Escolar, como se tem produzido uma prática administrativa escolar na

direção da autonomia, participação e descentralização, e verificando se é dentro ou fora dos moldes da democracia liberal. Este veio consta de uma abordagem de campo. Ao mesmo tempo, para compreendermos a proposta da escola em termos de relacionamentos, de compreensão prática da realidade, realizamos o estudo de um outro veio desta pesquisa - predominantemente teórico, mas com base na pesquisa de campo. Fazemos a tentativa de constatar se a escola propõe reelaborar uma nova forma de viver em sociedade. Consideramos esse segundo veio de caráter filosófico. Assim, com essas disciplinas acadêmicas, centrando a nossa atenção no eixo da educação, procuramos sempre fazer a articulação delas com a filosofia, a economia e a história. A educação, enquanto uma instância da prática social global, é contraditória em seus vários elementos. Justamente pelo seu caráter contraditório, ela tem possibilidade de tender para a realização do homem em suas várias dimensões. Este texto privilegia a concepção de método da educação como uma discussão para melhor compreendermos as contradições da educação, e superá-las progressivamente.

## 2. O HOMEM COMO RESULTANTE DA AÇÃO NO MUNDO PELO TRABALHO

*Toda ciência seria supérflua,  
se a forma de manifestação e  
a essência das coisas coincidissem  
imediatamente. (MARX)*

A concepção que temos do conhecimento é de uma produção coletiva da experiência humana em geral, condicionada pelas estruturas sociais, pelo desenvolvimento das ciências e marcado por ideologias, crenças, interesses, paixões e outros condicionantes. Não há uma relação mecânica (de causa e efeito) entre interesses sociais, organização do trabalho no interior da unidade produtiva, e conhecimento. O conhecimento passa por um intrincado entrelaçamento de relações históricas, sociais, psíquicas

e é um processo que tem como ponto de partida a prática, a produção material e intelectual herdada da humanidade.

O conhecimento tem vínculo com o caráter de classe, ou seja, ele é um instrumento de expressão daquilo que o homem é nessa sociedade classista; daí, ele pode tender tanto à favor da classe trabalhadora, quanto à favor do capital. A luta entre capital e trabalho produz tanto um conhecimento hegemônico quanto a possibilidade da contra-hegemonia. Por meio da objetividade, da capacidade de dar conta do real, esse conhecimento dá condições aos homens de realizar a transformação da realidade.

Em nosso estudo REIS, M. I. (1991) colocamos que historicamente, no modo de produção capitalista, o homem aliena pelo trabalho seu corpo e sua consciência, e essa alienação abrange a todos os homens, adquirindo eles uma compreensão, um conhecimento invertido do mundo produzido. Entretanto, como a produção social da existência humana é atravessada por numerosas contradições, nesse processo de alienação e a partir dele, o homem tende para a desalienação, quer dizer, para a compreensão da contradição antagônica fundamental: os homens estão divididos em classes, e a riqueza produzida socialmente é apropriada por apenas uma-a capitalista, impondo à outra-a trabalhadora, a exploração do trabalho, a miséria econômica e espiritual. Por aí, vamos percebendo, que o processo de desalienação enquanto compreensão da realidade vai se efetivar provavelmente com a experiência prática-teórica, e por meio de lutas organizadas pelos trabalhadores em busca da satisfação de reivindicações básicas de alimentar, vestir, morar, melhoria das condições de saúde, de ensino.

Temos um embate constante entre ambas as classes, pelo fato de uma manter uma relação hegemônica no plano econômico, político, cultural e intelectual em nome de uma propriedade privada dos meios de produção. Indagamos acerca do conhecimento, instrumento de luta, que produz tanto um conhecimento hegemônico, quanto a possibilidade de transformar a realidade, produzido também socialmente: na sociedade do lucro, o conhecimento tende em favor de quem? para que conhecer? por

quem o conhecimento precisa de ser apropriado na direção da transformação para o bem de toda a sociedade, sem discriminação? como conhecer?

Na sociedade do lucro, o conhecimento tende evidentemente a favor do capital, e vamos clarificar isto melhor quando explicitarmos a relação da ciência com a escola nos seus três graus de ensino. E essas instituições de ensino têm que ser entendidas no quadro das relações entre a estrutura econômica e a superestrutura jurídico - política e cultural como mediação entre as exigências do capital em conexão com a educação das diferentes classes sociais.<sup>1</sup>

A importância do "para que conhecer" do ponto de vista do trabalhador, está no fato de que precisamos entender como produzimos e reproduzimos nossa vida para lutarmos no rumo do avanço da história, contra o sistema político e econômico que aí está, contra a divisão capitalista do trabalho, contra o conhecimento escolar fragmentado, contra uma concepção de mundo fragmentada, e a favor da totalidade do conhecimento e da possibilidade da omnilateralidade<sup>2</sup> do homem enquanto sinônimo do desenvolvimento de todas as suas capacidades, inclusive de consumo e gozo. O mundo necessita de ser socializado, para termos o homem feliz e para tal, todo produto da produção social dos homens, como o conhecimento, tem de ser socializado.

Para construirmos o desenvolvimento total da capacidade de todos os membros da sociedade partindo da situação de divisão antagônica de classes, os trabalhadores precisam assumir essa tarefa, uma vez que a classe dominante se sente à vontade na auto-alienação, pois nesse processo de alienação está o seu poder. Assumir essa tarefa, para a elevação da sociedade para um estágio superior de convivência social, na direção da transformação dessas relações sociais para o bem de todos os homens-mesmo considerando que se tem de submeter a uma longa cadeia de mediações a partir da realidade atual- os objetivos em vista para um futuro à longo prazo, vão nesse rumo.

O homem é resultante da ação no mundo pelo trabalho, do seu comportamento em termos de contribuir para manter ou

transgredir a ordem social entre as classes, da sua participação na vida política (atuando ou se ausentando dela), é resultado do seu acesso ou não à escolaridade numa sociedade letrada e de outros fatores; e por outro lado, o homem não reflete passivamente as influências sociais. E é por meio dessa prática social que temos de travar a luta pelo material e pelo conhecimento.

O processo de descoberta e explicitação das contradições-relativamente ao conhecimento-leva em conta: o espaço dos acontecimentos, a relação de forças, a articulação entre estrutura e conjuntura, o sistema do capital mundial, o sistema do poder político transnacionalizado, as formas de controle, etc.

Na nossa vida diária encontramos, na reconstrução constante dos elos de ligação com a propriedade privada, uma diversidade de contradições, que escapam ao controle do capital. Cumpre à classe trabalhadora explorar tais contradições em função de seu interesse. E ajuntando conquistas, é possível uma vitória qualitativa<sup>3</sup> dessa classe. No entanto, não obstante na vida a história constituir-se de movimento, é à custa do sujeito ativo que se faz o desenvolvimento desse processo, é à custa de luta de classe.

Ainda no âmbito das relações capitalistas, mas lutando para a construção de novas relações de produção sociais, a luta pode alcançar sua síntese-negação da negação-transformação recíproca dos contrários, que depende da atividade consciente e propositada dos sujeitos históricos. E essa etapa final é também o início de um novo desenvolvimento.

Acreditamos que segue essa direção a transformação da sociedade, e mais, contando com o saber pessoal, intransferível das camadas populares, reivindicando a escola-um dos locais onde são sistematizados certos conhecimentos que educam o homem, pela organização dos trabalhadores em sindicatos ou coisa que valha, fazendo a nossa luta pelo tempo livre proporcionado pela capacidade da ciência no modo capitalista de produção. Enfim, a transformação social passa pelo exercício de aplicação das leis da dialética, pelo exercício portanto prático da luta pela mudança de correlação de forças contidas na contradição antagonica funda-

mental: trabalho e capital, pela elevação da educação do homem do senso comum à consciência filosófica.

O próprio Gramsci nos alerta para o seguinte: "Na realidade, pode-se prever 'cientificamente' apenas a luta, mas não os momentos concretos dela, que não podem ser senão resultado de forças contrastantes em contínuo movimento, (...)" (GRAMSCI, A., 1974, v. 01, p. 195)

O trabalho, parte vital da atividade humana, é em princípio expressão do conhecimento ou manifestação da própria pessoa, um processo educativo. Essa manifestação tornou-se negativa na condição em que o trabalho está perante o trabalhador como propriedade de outro, e só ao apropriar-se da totalidade dos instrumentos de produção se pode chegar à manifestação pessoal. E a educação escolar, sabemos, é entendida como fator que contribui para o enquadramento dos futuros profissionais no modelo social da economia capitalista, ela tem a proposta relativamente ao conhecimento de qualificar para o trabalho.

Trabalhando pela primeira vez com a disciplina Estágio Supervisionado em Administração Escolar, no 1º semestre desse ano, gostaríamos de apresentar, neste texto, a experiência que meus alunos e eu vivenciamos, sem pretender propor modelo, mas coletivizar uma experiência de trabalho para ser enriquecida e criticada.

É central a minha preocupação com uma Metodologia, que venha privilegiar a análise dos determinantes sócio-políticos, pois creio que é com esta Metodologia que as escolas brasileiras de 1º e 2º graus e a universidade poderão dar sua contribuição de uma efetiva política de organização e acumulação de forças da classe trabalhadora, inserindo as escolas nesse contexto como mediação, com possibilidade contraditória de tender para um conhecimento contra-hegemônico.

Todos os cursandos da disciplina e eu começamos a desenvolver o meu projeto de pesquisa sobre "A questão democrática nas escolas públicas-administração colegiada", como conteúdo e objeto dessa disciplina de Estágio em Administração Escolar (as

diversas relações-professor/aluno, professor/direção), o método de elaboração do conhecimento na escola.

Quanto aos nossos objetivos: partimos do pressuposto de que eleição direta para diretor e implantação de colegiado correspondem à necessidade de democratização das relações dentro da escola. E a partir daí vamos nos atentar para o cotidiano da escola visando investigar:

1. Para que e para quem o colegiado nas diversas escolas, tendo em vista o enfrentamento dos problemas da instituição, e a necessidade de busca da cidadania dos alunos.

2. Como se tem produzido uma prática administrativa escolar na direção da autonomia, participação e descentralização. É dentro ou fora dos moldes da democracia liberal?

3. O estudo do conhecimento que veicula na escola, entendendo por conhecimento a própria compreensão da vida, isto é, das relações sociais, da sociedade, da escola.

Em ligeiras pinceladas vamos mostrar o conteúdo da pesquisa: Eleições diretas para a função de administração escolar no estado de Minas Gerais; o plano de trabalho do diretor; o funcionamento do colegiado; o que é participação na vida da escola; desajustes da sociedade frutos das contradições sociais; a política de verba na escola; critério de qualidade de ensino; como se vivem os aspectos relações professor/aluno, conteúdo ministrado, relações professor/direção no concreto, no dia a dia. (Essa análise do concreto é que nos mostra o conhecimento concreto... O como, isto é, o método de reelaboração desse conhecimento é apreendido na percepção de cada aspecto vivido e na articulação de todos os aspectos.); especialista ou pedagogo; papel do professor e dos especialistas na escola; relação do estado brasileiro com a educação; a educação e a articulação com a estrutura econômica e superestrutura da sociedade; administração escolar e transformação social, etc.

As questões teórico-conceituais foram estudadas sistematicamente, retomando inclusive leituras feitas no semestre anterior, documentos emitidos pelos órgãos oficiais do estado,

textos sugeridos durante o curso pelos alunos, conforme suas necessidades de estagiários para entender a organização e o funcionamento da escola.

A obtenção dos dados pelos estagiários pertinentes às instituições foram obtidos por meio de aplicação de questionários a alguns membros do colegiado e demais pessoas envolvidas com a escola; esse instrumento foi elaborado conjuntamente, entre mim e os alunos. Tivemos a preocupação de elaborar questões precisas e concretas, abarcando nosso objetivo teórico e prático. (Hoje, estamos no 2º semestre do mesmo ano, e já sei de algumas lacunas desse instrumento.) Consideramos importante a participação dos alunos nesse trabalho, pois as nossas discussões teóricas com eles já têm o caráter da abordagem desse projeto.

O que venho analisando, em minha prática, tem um veio que se aproxima às questões pertinentes à Filosofia da Ciência, quando procuro buscar conhecimentos teórico-metodológicos que possam auxiliar-me nas reflexões dessa prática.

Por ora, deixo de falar dessa nossa experiência de Estágio de administração nas escolas, para pensar acerca de que a escola como as diversas outras instâncias sociais não podem perder de vista a questão do caráter histórico da ciência e da tecnologia, que não é neutro, e que portanto é necessário um engajamento político no enfrentamento desse problema pertinente à divisão.

### 3. CIÊNCIA E EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Na verdade, para Marx, só há uma ciência<sup>4</sup>, a Ciência da História que trata de como os homens produzem e reproduzem sua existência como seres humanos. E dentre esses aspectos de produção da vida temos por exemplo o trabalho, a ciência e a educação que não são mais do que uma existência contraditória historicamente determinadas, e que têm formas próprias no modo de produção capitalista.

Historicamente foi negado ao homem, pelo trabalho (subentendido que no final de inúmeras mediações é resultado da relação do homem com seu corpo inorgânico-a natureza), sua característica básica: a natureza de "fazedor de instrumentos". Restando ao trabalhador a condição de unilateralidade segundo a realidade e a condição de omnilateralidade segundo a sua possibilidade de sujeito histórico. A educação também, condicionada estruturalmente, contribuindo para a reprodução social das classes antagônicas, capitalista e trabalhadora, tem um caráter contraditório e tende a adequar-se à omnilateralidade do homem. Para isso, ela precisa ser direcionada para o desenvolvimento pleno da personalidade. A educação para a omnilateralidade do homem reaproximaria a ciência da produção e dessa maneira, o ser humano realizar-se-ia enquanto fazedor de instrumentos em todas as dimensões, instrumento de trabalho, de prazer, do desfrute da cultura em contraposição à realização dessas atividades de forma alienada.

Sintetizando, a educação escolar, sinônima de conhecimento, tem duas funções a exercer na formação do homem: uma educacional, de alfabetizá-lo para compreender o processo histórico que tende para a emancipação humana e orientar o homem desde criança para a aquisição de conhecimento comprometido com a transformação do mundo. E a outra função é instrutiva para o preparo profissional, para sobrevivência na sociedade industrial letrada.

Na busca da omnilateralidade do homem, e na medida em que a contradição fundamental entre o capital e o trabalho é ponto de partida e de chegada das atividades humanas, vejamos a ciência sob outra qualidade social. A ciência é um conjunto de conhecimentos racionais sistemáticos, produzida socialmente na prática para a construção de um mundo novo, em atendimento às necessidades e atividades de todos os homens indistintamente, ou seja, a ciência é uma tarefa social que, enquanto tal, não entra em contradição com os objetivos de toda a sociedade, e não permite uma diferença duradoura entre peritos e não peritos. Dessa maneira, a ciência requer, cada vez mais, condições sociais em que

cada ser humano possa exercitar sua capacidade criadora e de investigação.

Vejamos agora, segundo ALVIM, C. M. F. (1987) como se dá predominantemente a produção do conhecimento na educação em nossa contemporaneidade como desdobramento da proposta positivista do século passado. No ensino de 1º grau, a criança inicia sistematicamente seu contacto com o conhecimento livresco. E af nessa fase, já se começa a ensinar à criança que o conhecimento é um dado natural, que nos chega espontaneamente pelos sentidos. Também no 2º grau o conhecimento é tratado como algo que flui de algumas mentes iluminadas de sábios, de gênios, cientistas, filósofos-cujos nomes são mencionados não como intérpretes das necessidades da época, que produz frutos, resultados de um trabalho coletivo e de conhecimentos historicamente acumulados mas esses gênios são apresentados como pais do conhecimento, graças a seus dons. O conhecimento é concebido como algo individual e fora da história.

Precisamos desmistificar aquilo que se costuma admitir alienadamente em nosso meio, que o método de produção do conhecimento, de pesquisa e transmissão desse conhecimento se reduz a levantamentos estatísticos e técnicas de coletas de dados. A reorganização de técnicas didáticas que melhor se adaptem aos conteúdos são apresentadas quase sempre como acabadas. A preocupação com a relação professor-aluno, recursos didáticos, avaliação está contida numa visão abstrata, daí eles perdem sua importância no processo de ensino-aprendizagem. Nessas concepções acerca do conhecimento que encontramos disseminadas e predominantes em nossa sociedade permanece inexplicado o método de produção do conhecimento. É a partir da compreensão histórica da relação conhecimento, homem, natureza que adquirimos uma visão qualitativamente diferente da visão abstrata que se passa nas escolas acerca desses elementos; levando-se em conta o trabalho como atividade humana que transforma o próprio homem e a natureza.

Decorre das posturas metodológicas com relação à elaboração do conhecimento-de esforço espontâneo, e construção

isolada-o emperramento do entendimento entre teoria e prática no sentido de superar a separação entre elas. "Esta relação abstrata-teoria de um lado com seus sábios e a prática de outro com seus executores (técnicos, professores...) vai se cristalizando e se reproduzindo equivocadamente ao longo do ensino de 2º grau e é fortalecida nas Universidades." (ALVIM, C. M. F., 1987, p. 01).

O positivismo que está na base da visão de mundo, separa o homem de um lado e a ciência de outro e esse divórcio normalmente orienta nossa conduta teórica/prática de professores, cientistas, etc.

Ao pensar os processos históricos, que engendram a educação, temos então a proposta tecnicista traduzida do positivismo, como acabamos de colocar nesta reflexão-no sentido do expropriação do conhecimento dos currículos escolares.

A respeito da qualificação do estudante em qualquer grau de ensino, constatamos no nosso estudo REIS, M. I. (1991) que: essa dimensão não leva também, os alunos, à compreensão da realidade do processo histórico no sentido de apreender as relações do homem consigo mesmo, dos homens com as coisas, dos homens entre si com a pretensão do antingimento da emancipação humana e da transformação do mundo.

A qualificação exigida a nível de prática no local de trabalho das pessoas é baseada no aspecto do manejo nesses tempos contemporâneos, após a 2ª guerra mundial. Ainda assim, mesmo se determinados elementos como rapidez, destreza e certas habilidades não são validados socialmente, eles são considerados elementos de qualificação necessários aos operários pelos empregadores para aceitação em qualquer emprego.

No caso da automação (em que não há contato direto com a matéria e em que a intervenção humana se limita a vigiar, acompanhar o funcionamento autômato e corrigir eventuais acidentes), a qualificação nesses termos é também requisito apesar de todo avanço tecnológico. A situação exige do trabalhador uma certa capacidade de leitura e interpretação de dados formalizados, que requer conhecimentos gerais de matemática, desenho, física, etc.

Às mudanças sofridas pela automação são exatamente resultado de produção de conhecimentos novos, por um grupo reduzidíssimo de pessoas, nessa circunstância temos a qualificação em um outro nível, que não o do manejo, mas no que tange a recriar o conhecimento.

Vemos, portanto, que a qualificação feita pela escola para o trabalho capitalista não compensa predominante e geralmente as deficiências que surgem da divisão do trabalho (no sentido da compreensão da totalidade do conhecimento, e a instrução fica no nível do filete da qualificação) uma vez que a qualificação tem tendido a restringir-se a manejo. E simultaneamente, a liberdade, possibilidade da existência contraditória desse trabalho, continua cedendo lugar para a formação de um homem destruído. Insistimos em que o conhecimento fragmentado, que investe na produtividade do capital, pode ser um dos pressupostos para a superação do trabalho como força-de-trabalho, mercadoria. Esta constitui uma necessidade política para o nosso tempo. A intenção deste artigo é colocar a nossa compreensão de como se dá o direcionamento da educação escolar, sinônima de conhecimento, no Brasil contemporâneo; e a possibilidade de transformação da realidade do processo histórico - o processo de qualificação desqualificação é um desdobramento dessa compreensão da educação.

Referindo-nos ainda à situação, objetivos e qualidade da educação escolar pública (organizada e controlada pelo Estado), a qual atende teoricamente à maioria da população brasileira sobretudo no 1.º grau, aproveitamos também para mencionar a condição de outras modalidades de ensino. Com relação ao processo de burocratização da administração pública brasileira e a relação com a educação informa-nos TEIXEIRA: "(...) a educação do brasileiro, (...) passou a ser um processo formal, de mero cumprimento de certas condições externas, que se comprova mediante documentação adequada." (TEIXEIRA, A., 1956, p. 118 e 119). Assim, evidenciamos que estamos considerando a tendência predominante da educação a favor do capital, que vai diferenciar segundo contextos e épocas diversificadas de cada país. Em termos de particularidades, em contraposição a essa tendência e na

direção do desenvolvimento da personalidade crítica e criativa do homem, temos no Brasil atualmente a experiência de escolas públicas adequadas às idéias do construtivismo, método idealizado pelo educador suíço Jean Piaget - em Porto Alegre. Lá, conforme publicação do Jornal do Brasil, "a teoria pedagógica há quatro anos começou a ser implantada parcialmente nas 54 escolas de periferia." (...) "No entanto, só em agosto serão inauguradas pela Secretaria de Educação de Porto Alegre as escolas Jean Piaget e Anísio Teixeira, as duas primeiras da rede pública projetadas segundo a proposta pedagógica que elabora o aprendizado a partir da experiência." (... 'Não dá para comparar um sistema que visa o aprendizado com criatividade e outro que privilegia informações decoradas. O nosso sinalizador são as crianças alfabetizadas pelo método construtivista e que superaram a média de aprovação nacional', (...)) (MARCHAND, J., junho, 1992). Temos também a experiência dos CIEPS (Centros integrados de Educação Pública), projeto implantado há seis anos com uma proposta de ensino integral e que oferece atividades extras-esporte, por exemplo. O antropólogo e educador Darcy Ribeiro afirma que "Os CIEPS se fundam num meticuloso programa pedagógico, elaborado com a maior competência, nas linhas recomendadas pelos principais educadores brasileiros, notadamente por Anísio Teixeira." (...) E ainda que os CIEPS (...) "aprovam três vezes mais alunos" do que as escolas correntes. (RIBEIRO, D., outubro, 1991). Além dessas experiências institucionalizadas temos algumas outras tentativas tanto a nível de administração colegiada nas escolas - como caminho possível na construção de uma escola democrática, quanto tentativas de professores na direção de projetos alternativos, embora sejam experiências isoladas.

No mais a educação nas diversas modalidades, enfatizamos, organizada nos mesmos moldes dos princípios de modernização do estado atende aos interesses de uma minoria da população, em nome de um social para todos. Como exemplo disso e conseqüente baixa de qualidade de ensino, veja a exposição de LOVISOLO, H. (1988) inerentes às atuais características do modelo popular ou conscientizador da educação de adultos; consulte CALAZANS, M. J. C. (1985) para verificar a situação de

desprezo do governo para com a educação rural, leia HADDAD, S. et alii (1989) que nos mostram que o ensino supletivo não tem se dado nos termos de uma escolarização menos formal para atendimento das camadas populares. Veja também FREDERICK, A. D. & SILVEIRA, M. J. M. da (1986) sobre o ensino noturno nas escolas de 2º grau, quando os autores nos colocam a tendência do espaço escolar de não atender aos interesses dos que dela tem necessitado.

O caráter histórico da ciência tem de ser, portanto, o eixo da questão perseguido na luta pela organização do conhecimento no ensino de 1º e 2º graus; contra a produção como finalidade do homem abstrato e a favor da capacidade do desenvolvimento do homem como ser social histórico, onde a produção não tenha finalidade em si própria.

Vejamos o pensamento de GORZ, A. (1977) relativo à ciência e aos trabalhadores científicos. A produção social da ciência corresponde geral e predominantemente aos interesses do capital no atual modo de produção, ela se baseia em normas intelectuais e organizativas que fazem parte do critério da comunidade científica, que tem os valores capitalistas incorporados. Dentro desses critérios é que se fazem pesquisas. Essa comunidade é constituída de centros intelectuais de influências diversas, entretanto, ela tende a submeter-se à orientação do capital; a necessidade de novas descobertas subordina-se à hierarquia dos valores da classe dominante, de forma a permitir a reprodução e o reforço dessa dominação.

A nossa concepção de ciência e a maneira como a praticamos são forjadas na sociedade fundada na exploração, desde a definição do científico e do campo da ciência. Dessa maneira, conhecimentos e capacidades, que pertencem às camadas populares não são considerados científicos quando por exemplo, um grupo de amadores, que nunca freqüentou a universidade, constrói um motor para automóvel, utilizando peças feitas à mão, ou seja, a auto-aprendizagem é considerada não científica, porque esse grupo nunca freqüentou universidade. São considerados científicos, os conhecimentos e capacidades na medida em que são

resultado de um ensino formal no sistema escolar, sancionado por diploma e integrados nas relações capitalistas de produção. O que acontece é que a autoridade do conhecimento que a classe dominante detém, tem necessariamente de ser mantida para garantir a estrutura hierárquica da divisão do trabalho. E essa hierarquia tende a permanecer enquanto o conhecimento foi privilégio de alguns e significar posição social.

O trabalho de investigação ou atividade de pesquisa sofreu historicamente o processo da parcelarização, hierarquia das tarefas, inerentes ao trabalho de produção. E essas tarefas têm se realizado de modo repetitivo e rotineiro. Chegamos ao ponto de mais uma mudança qualitativa no desenrolar da história em que a força de trabalho científica é controlada e dominada. É a divisão capitalista da prestação de serviços.

A ciência é submetida ao poder da classe capitalista muitas vezes pelo processo de seleção sócio-política dos cientistas para a ocupação simultânea de cargo administrativo e intelectual nas universidades. A submissão aos limites do sistema vigente por parte dos candidatos aos empregos nesse campo decorre do disciplinamento dos meios utilizados pela universidade: a ideologia da ciência que proclama não ter outro objetivo senão a acumulação de conhecimentos neutros, por meio da competição, e a extrema especialização de cientistas.

Nas condições dessa relação estreita da ciência com a mercadoria e o estado, acentuam-se no pós-guerra as grandes manobras internacionais a respeito do que pesquisar e ensinar, quando também a disciplina militar invade os centros de investigação para estabelecer a orientação e utilizações da ciência. É de se acrescentar que após a 1ª guerra mundial, a militarização da economia é mais um mecanismo utilizado pelo capital para estender os seus lucros provenientes do complexo militar-industrial. E essa militarização traz conseqüências para a indústria, comércio, educação, enfim, para a vida de todos.

Retomando a nossa prática pedagógica-no sentido da interligação da teoria e prática-acreditamos que esse nosso empenho coletivo vai fortalecer nosso esforço teórico-prático nos rumos de

nos situar e atuar enquanto profissionais do ensino de forma imediata e mediata.

Tratando-se, no caso presente, de alunos que em sua maioria massiva já exercem a função de professor ou especialista, a contribuição deles no envolvimento desse projeto foi muito favorável na direção de fazer da pesquisa um momento de aproximação do conhecimento da realidade. A nossa pretensão em termos de duração dessa pesquisa é de cinco anos. Assim, esperamos, essa pesquisa pode proporcionar-nos oportunidade de reelaborar a prática nossa, de modo bastante concreto. A participação desses agentes com compromisso científico-político em projetos, em nosso ponto de vista, obriga-os ao desenvolvimento de habilidade de pesquisar a prática escolar desde já, em busca de saídas alternativas para o enfrentamento dos problemas que a desafiam.

Nessa nossa experiência, tentamos exercitar essa relação da teoria com a prática. E se hoje vivenciamos historicamente essa contradição, acreditamos que estaremos contribuindo historicamente para sua superação dentro e fora da escola com uma Metodologia capaz de democratizar a escola e o ensino público. E pela relação dialética escola-sociedade, essa escola estará contribuindo para a transformação da sociedade, dentro de seus limites.

#### 4. A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM A ESTRUTURA SOCIAL

Sobre essa conexão GURLEY, J. (1976) assim se expressa, a instituição escolar, como a igreja, o Estado e outros processos fazem parte da superestrutura de poder autoritário da estrutura econômica capitalista.

A estrutura social da sociedade é constituída das forças produtivas (meios de produção e força de trabalho), das relações sociais de produção ou relações de classe, e da superestrutura.

Entre as forças produtivas, relações sociais de produção e superestrutura temos um intercâmbio com numerosas relações que ora são condicionantes e ora são condicionadas.

No bojo dessas relações a educação escolar é uma mediação que tem possibilidade de tender para a realização do homem total, partindo das relações capitalistas de classe, se ela contribuir para a mudança de correlação de forças da contradição antagônica fundamental-capital e trabalho-e portanto, para uma nova reestruturação da sociedade para a construção de um homem com uma nova concepção de vida.

A nossa prática pedagógica tem sido perpassada dos fundamentos históricos, econômicos, filosóficos e sociológicos, na direção da reflexão deste texto. As atividades dos alunos estagiários foram várias para o entrosamento e compreensão da vida da escola: apresentação e comentários sobre nosso Projeto com a diretora e diversos membros da escola; leitura e análise do plano de ação do diretor; análise das atas do colegiado e das leis que regem o mesmo, desde sua regulamentação; comparação daquilo que é proclamado em legislação acerca do colegiado, e a construção do colegiado no cotidiano daquela escola; participação como expectador das peças de teatro apresentadas; participação em reunião do colegiado; encontro com os profissionais da educação para falar sobre temas como Municipalização do ensino; discutir com os trabalhadores do ensino sobre a Qualidade do ensino baseando-se em artigos diversos publicados, nas experiências dos estagiários (sempre os temas eram discutidos na universidade e nas escolas); participação, à convite de escola, de banca de gincana. Muitas leituras, e debates entre nós; aplicação de questionários; e outras atividades. Gostaríamos de fazer uma observação: Nessa nossa experiência de estágio escolar, determinadas escolas da cidade estavam de greve. Dessa maneira os alunos estagiaram em escolas de cidades diferentes. E sempre conversávamos sobre a necessidade de organização da categoria para suas diversas reivindicações, e analisávamos a conjuntura econômica e política do país. Todas essas atividades visaram entender o trabalho, a filosofia da escola, se a gestão da educação se dava no nível democrático ou tecnocrático; enfim, para o atendimento aos objetivos da pesquisa, esboçado aqui, num determinado momento do relato de nossa experiência.

Neste próximo semestre, com novos alunos estagiários vamos retomar esses dados do questionário aplicado, os quais foram muito amplos, com as respectivas análises realizadas pelos alunos. E pensamos em nos ater no projeto do diretor da escola, vamos explorá-lo por meio de entrevistas. Em linhas gerais, pretendemos saber como ele foi construído, fazer a análise de conteúdo de cada questão, e analisar as estratégias de efetivação do plano.

No momento seguinte tratamos das grandes correntes filosóficas e a educação, as quais vão mostrar o crescendo de algumas universidades pesquisadas, na luta pela necessidade de democratização de um ensino de qualidade, pela educação plena do homem. Sabemos que é um trabalho "artesanal" das universidades, de juntar forças, contra a solução conservadora da reforma universitária imposta pela política oficial cuja função principal é "preencher os níveis superiores da hierarquia social no desenvolvimento do capitalismo." (GAMBOA, S., 1989, p. 112). A luta entre as concepções de mundo, nas últimas décadas do pós-graduação, parece explicitar, a sua progressiva postura crítica.

## 5. AS GRANDES CORRENTES FILOSÓFICAS E A EDUCAÇÃO

Vamos abordar esse último item como uma síntese do estudo de GAMBOA, S. A. S. (in.: Ivani C. A. Fazenda - org., 1989) nesse aspecto das grandes tendências atuais. Ele situa como sendo estas, as empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas fundamentado numa pesquisa sobre a produção discente - com uma amostra representativa de 502 dissertações e teses dos cursos de pós-graduação em Educação do Estado de São Paulo. As universidades correspondentes a estes cursos são: PUC - SP, USP, Unimep, Unicamp e UFSCar.

Vejamos a caracterização de cada uma delas, sumariamente, o modelo de análise que propõem com as respectivas visão de mundo. A tendência da abordagem metodológica empíri-

co-analítica enfatiza as técnicas quantitativas, fundadas na concepção de ciência e nas regras do método positivista. A fundamentação destas dissertações ou teses de cunho empírico-analíticas se dá na forma de revisão bibliográfica, a qual apresenta resumidamente os resultados das pesquisas até então desenvolvidas acerca desse tema e com esse parâmetro. As conclusões desse tipo de pesquisa não podem ir além dos dados coletados, observados e controlados, por conta da neutralidade axiológica, nem pode extrapolar as premissas para não invalidar a confirmação conclusiva. O manejo do tema obedece à definição de variáveis organizadas experimentalmente como variáveis independentes ou dependentes, ou sistematizadas como variáveis de entrada, saída, de contexto, ou definidas de acordo com papéis, facetas, funções, ou tidas como indicadores que se apresentam ao mesmo tempo - correspondendo à analítica no seu leque empirista, positivista, sistêmica e funcionalista. As ciências analíticas historicamente foram identificadas numa primeira etapa com as ciências físicas e naturais, e posteriormente foram aplicadas às ciências sociais e humanas, pela influência do positivismo. Os adeptos dessa concepção se interessam pela harmonia das organizações da sociedade, e tem a proposta tecnicista como solução para isso. Daí, os conflitos da sociedade são tidos como problemas técnicos na relação de fins e meios, objetivos e atividades, inadequação e deficiência dos instrumentos e técnicas, etc. Ou seja, os problemas técnicos são a causa dos efeitos problemáticos de nosso mundo. Nesse mesmo grupo, alguns pesquisadores defendem a necessidade de diferenciar a pesquisa da crítica. Os critérios de cientificidade dessa tendência é radicado na racionalidade técnico-instrumental. A concepção de ciências, repetimos, é vinculada à concepção de causalidade. Os pesquisadores utilizam obrigatoriamente as hipóteses e os processos lógico-dedutivos para a verificação, refutação ou falseamento dessas hipóteses. A hipótese passa a ser uma tese depois de ter resistido às refutações. Dentro dessa proposta metodológica a relação do sujeito com o objeto no processo do conhecimento se dá pela centralização no objeto. O conhecimento é garantido pela observação controlada que gera os dados, na formalização desses dados por meio de instrumentos

precisos. A educação dos homens é relativa ao treinamento por meio de estímulos, reforços, sobretudo pela aprendizagem de papéis, de normas sociais e padrões de comportamento que atendam ao interesse da produtividade do capital o desenvolvimento dessa orientação de pesquisa e de visão estática do mundo é decorrente da importação cultural, da composição do corpo docente formado no exterior que realiza uma transposição acrítica de uma abordagem adquirida numa sociedade de desenvolvimento e contexto sociocultural distinto. Mas que por outro lado, essa orientação de nossos pesquisadores vem coincidir com os interesses do capital, e com o modelo de pós-graduação ligado à solução conservadora da reforma universitária. Essa importação predominou na etapa de 1971-76, mas ainda comanda as pesquisas na etapa de 1981-84, conforme nos informa o autor.

Nesse processo histórico surgem novas abordagens que questionam a pesquisa analítica e ganham progressivamente espaço nos centros de pesquisa: a fenomenológico-hermenêutica e crítico-dialética.

Em se tratando do aspecto da técnica, as fenomenológicas destacam as técnicas qualitativas enfatizando suas diferenças com as quantitativas. No entanto as técnicas não se explicam por si mesmas, senão no contexto da abordagem, é aí que elas adquirem dimensões diferentes. A abordagem metodológica fenomenológico-hermenêutica tem como fonte de informações e de dados publicações, textos, documentos, leis, etc, e utilizam técnicas como entrevistas, depoimentos, vivências, análise do discurso e outras. Essa abordagem adota como procedimento inerente ao critério de cientificidade a confiança no processo lógico da interpretação e nas condições do pesquisador de compreender seu objeto de estudo. É a racionalidade prático-comunicativa na pretensão de desvendar o "conflito das interpretações". A visão da realidade é estática, pois na relação sujeito e objeto no ato do conhecimento, o sujeito exerce o papel preponderante, garantindo um processo rigoroso da passagem da experiência fenomênica à compreensão da essência, levando em conta a totalidade. Porém, essa relação do sujeito com o objeto não chega a constituir uma

práxis enquanto atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Essa pesquisa embora tenha o interesse específico na denúncia e na explicitação das ideologias subjacentes nos discursos, textos e comunicação, e ainda uma preocupação em práticas alternativas inovadoras, por outro lado ela atenta mais para o sentido oculto do que com o sentido manifesto, mais para a estrutura interna do que para a aparência fenomênica. Essa abordagem, bem como as crítico-dialéticas não priorizam a relação causal, e a primeira dessas tem uma concepção da causalidade entendida como uma relação entre o fenômeno e a essência. Relativamente à ciência, então, a fenomenológico-hermenêutica tem a interpretação como fundamento da compreensão dos fenômenos, já que a maneira de conhecer os objetos não se dá imediatamente, os fenômenos se fundamentam na essência-mecanismos ocultos. O interesse cognitivo que comanda tais pesquisas é a comunicação enquanto uma necessidade indispensável aos homens na sua relação com seus semelhantes. Algumas pesquisas fenomenológicas colocam o fio condutor da interpretação na história dos fenômenos, na "estrutura encarnada", na dinâmica da realidade. Nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas predomina a visão de homem como ser inacabado, e educar é criar condições para o homem ser mais. As propostas fenomenológicas aplicadas à educação surgem no contexto da organização dos cursos de pós-graduação com a vinculação com um grupo de docentes vindos de universidade do exterior. A experiência iniciada na PUC é ampliada para as outras universidades já mencionadas, no Estado de São Paulo. A alternativa fenomenológica é a única no primeiro período 1971-76, mediante a relativa hegemonia das abordagens empírico-analíticas, e é nessa fase que ela exerce sua influência mais forte. E no geral, diminui essa influência na segunda fase, 1977-80 e na terceira fase, 1981-84, com o crescimento aos poucos do fortalecimento das tendências crítico-dialéticas.

O desenvolvimento qualitativo e quantitativo da abordagem crítico-dialéticas é, em parte, resultado da trajetória de alguns docentes de tradição fenomenológica, os quais percebem que o materialismo histórico supera a capacidade de abordar os fenômenos em suas complexidades, quando ele elucida as relações

dos fenômenos com a sociedade, e no caso da educação, ajuda a compreender a dinâmica e as contradições da prática profissional do educador. As pesquisas crítico-dialéticas são marcadas profundamente pelo questionamento da visão estática da realidade, que escamoteia seu caráter conflitivo, dinâmico e histórico, e utiliza categorias fundadas na lógica dialética e nos princípios do movimento e da luta dos contrários. A história é o eixo de explicação e da compreensão científicas: A noção de homem, nas pesquisas dialéticas, é tido como ser social e histórico, capaz de criar e transformar a realidade social (relação dos homens entre si, do homem consigo próprio e do homem com a natureza embora condicionado por contextos econômicos, políticos e culturais. E a educação como espaço de reprodução das contradições que dinamizam as mudanças, pode possibilitar a gestação de novas formações sociais. A relação sujeito e objeto constrói a concreticidade do ato de conhecer. Nesse sentido, a abordagem dialética admite a inter-relação quantidade/qualidade dentro de uma visão dinâmica dos fenômenos, inter-relação do todo com as partes e vice-versa, da tese com a antítese, considera a relação da superestrutura social, política, jurídica, intelectual, etc com a estrutura econômica. Mas todo esse entrelaçamento de aspectos só tem sentido com base na gênese ou história. A concepção de causalidade, nesse caso, é uma compreensão dialética da conexão recíproca dos acontecimentos. Os critérios de cientificidade são baseados na razão transformadora. Na tendência crítico-dialética, a própria ciência como um produto da ação do homem é tida como uma categoria histórica, como uma mediação entre o homem e a natureza; uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, num processo em que tanto o homem modifica a natureza, quanto a sua natureza humana é transformada no processo de conhecimento e ação, teoria e prática. A dialética se afirma como um dos métodos mais apropriados, de estudar a escola dada sua relação próxima com esse tipo de interesse cognitivo: a relação educação e sociedade, a relação teoria e prática no exercício profissional dos educadores, a problemática da

ideologia, do poder e da relação da escola com o Estado, etc. A pesquisa dialética como alternativa, visa a avanços na sua síntese na superação das contradições como modelo de análise e como concepção de vida. Assim, ela já conseguiu algumas sínteses: "do conflito objetividade-subjetividade, explicação causal-compreensão fenomênica, predomínio do empírico ou do abstrato formal, quantidade-qualidade, raciocínio hipotético dedutivo ou processo hermenêutico, predomínio da análise (partes) ou da compreensão (todo) etc.," (GAMBOA, S. A. S., 1989, p. 114).

## 6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão deste texto nos aponta para a importância do homem como sujeito da história em qualquer espaço: escolar, do trabalho, enfim em todas as instâncias da sociedade. E para tal, acreditamos, é vital a integração dos três graus de ensino, uma política de projeto nacional, visando a interdisciplinaridade entre os diversos cursos das universidades, uma vinculação da teoria com a prática para quebrar o encadeamento do círculo vicioso que acaba indagando: quem educa o educador. No caso da escola, ela tem de realizar sua autocrítica na construção de todos os envolvidos com a educação, para que ela possa dar a sua parcela de contribuição, que lhe corresponde. Se os sujeitos ativos participam da elaboração do conhecimento e compreendem as relações do mundo em que vivem estes tendem também para o fortalecimento do conteúdo da luta de sua classe, ele entende as implicações geradas no movimento contraditório. E a escola, com o seu caráter mediador, tem de priorizar a metodologia como um dos fatores imprescindíveis à superação de seu atual processo discriminador. Esse método é a explicitação de uma concepção político-social de mundo, de sociedade, de relações sociais. O critério de uma sociedade que só visa o lucro é radicalmente incapaz de decidir sobre as questões sociais, sobre a educação da omnilateralidade do homem.

**BIBLIOGRAFIA**

- ALVIM, C. M. F. Uma reflexão sobre o método científico. (Palestra apresentada no VI Encontro Nacional dos Estudantes de Química. UFV. 9 a 15 - 01 - 87. (mimeografada).
- CALAZANS, M. J. C. Professor/produtor rural e seus múltiplos trabalhos. *Educação em Revista*, B. H., n. 2, p. 12 - 18, dezembro. 1985.
- FELIX, M. de F. C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial?** 3. ed. S. P., Cortez, 1986. 199 p.
- FREDERICK, A. D. & SILVEIRA, M. J. M. da. Ensino noturno nas escolas de 2º grau. *Educação*, Santa Maria, v. II, n. 01/02, p. III - 134, 1986.
- GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. S. P., Cortez, 1989. 143 p.
- GORZ, A. Caracteres de classe da ciência e dos trabalhadores científicos, Campinas, CAF/UNICAMP, 1977.
- GRAMSCI, A. Teoria. **Obras escolhidas**. Trad. de Manuel Cruz. Lisboa, Editorial Estampa, 1974. v. 1, p. 195 a 198.
- GUIMARÃES, A. M., org. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. R. J., Jorge Zahar Editor, 1988. 454 p. (Tradução autorizada da edição inglesa de T. Bottomore).
- GURLEY, J. **Desafios ao capitalismo**. S. P., Ed. Brasileira, 1976.
- HADDAD, S. et alii. O ensino supletivo de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa**, S. P., n. 68, p. 62-69, fev. 1989.
- LLANOS, A. **Introdução à dialética**, R. J., Civilização Brasileira, 1988.
- LOVISOLD, H. A educação de adultos entre dois modelos. **Cadernos de Pesquisa**, S. P., n. 67, p. 23-40, nov. 1988.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa, Portugal, Editori Riunit, 1966.

MARCHAND, J. Construtivismo chega à arquitetura. **Jornal do Brasil**, R. J., 21. jun. 1992. 1º Caderno, p. 14.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. S. P., Cortez, 1987.

REIS, M. I. **Método de produção do conhecimento da realidade no capitalismo monopolista**. São Carlos, UFSCar, 1991. 123 p. (Dissertação).

RIBEIRO, D. Cieps são a única alternartiva, diz Darcy. **Folha de São Paulo**, S. P., 09. out. 1991. 1º caderno, p. 10.

TEIXEIRA, A. S. **A educação e a crise brasileira**. S. P., Nacional, 1956. 355 p.

## NOTAS

(1) Com relação à educação e à articulação com a estrutura econômica e a superestrutura, consulte: FELIX, M. de F. C. "Administração escolar um problema educativo" 3ª ed., SP: Cortez, 1986. 199 p. (cap. II, págs. 87, 93 e 94 especialmente).

(2) O conceito de omnilateralidade do homem está amplamente colocado, sobretudo nos Caps.: 3 e 4 de MANACORDA, M. A., 1966.

(3) Acerca das leis da dialética, que trabalhamos no desenrolar desse texto: a lei da unidade e luta dos contários, lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas, e a lei da negação da negação- Cf. LLANOS, A, 1988.

(4) Para uma verificação de até que ponto andam as discussões acerca dos conceitos de ciência e filosofia a partir de Marx e pleos seus seguidores, consulte: GUIMARÃES, A. M., 1988. Consulte também nesta mesma obra sobre o conceito de educação.

# O HOMEM NO PENSAMENTO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO

**António Braz TEIXEIRA**  
Universidade de Lisboa

## RESUMO

Braz Teixeira procura compreender o homem e suas origens, o homem, seu ser e os problema do mal, da nostalgia (saudade), da liberdade e do amor, da morte e da imortalidade, de acordo com as obras mais importantes dos pensadores portugueses atuais, como Leonardo Coimbra, Álvaro Ribeiro, José Marinho, Bruno, Pascoaes, Delfin Santos, Alfonso Botelho, Sant'Ana Dionisio.

## RÉSUMÉ

Braz Teixeira essaye de comprendre l'homme et ses origines, l'homme et son être, et les problèmes du mal, de la nostalgie (saudade), de la liberté et de l'amour, de la mort et de l'immortalité, d'après les oeuvres plus importantes des penseurs portugais actuels, tels que Leonardo Coimbra, Álvaro Ribeiro, José Marinho, Bruno, Pascoaes, Delfim Santos, Afonso Botelho, Sant'Ana Dionisio.

## 1. O TEMA DO HOMEM

Se, desde que, no espírito do homem, surgiu, pela primeira vez, a interrogação filosófica, ele não deixou de se ocupar e preocupar com os problemas relativos à sua origem, condição e destino e ao sentido e valor do seu agir, nunca, talvez, como no

nosso tempo essas interrogações constituíram, de modo tão dramático e intenso, o cerne da demanda especulativa dos pensadores das mais diversas correntes e orientações doutrinárias, fazendo da antropologia a primeira ciência filosófica e o irrecusável ponto de partida de todo o filosofar, mesmo do que não se detém no plano antropológico e, em última instância, se defronta com a interrogação radical sobre o ser e a verdade.

Para essa nova situação especulativa contribuiu, em não pequena medida, a crise ou a derrocada do sistema de idéias, valores e crenças filosóficas e científicas que havia constituído o substrato cultural em que assentou a vida espiritual da segunda metade do século XIX.

Desencadeada pelos novos caminhos da microfísica, da biologia e da psicologia e pelas correntes de pensamento que, em oposição ao positivismo, ao evolucionismo e ao monismo materialista que àqueles, em geral, andou associado, veio não só demonstrar as insuficiências e as contradições dos modelos epistemológicos fundados nas ciências do mundo sensível e do minorado conceito de razão de que partiam ou que nelas estava pressuposto, como chamar a atenção para a especificidade e a irredutibilidade do mundo da vida e da psique à matéria e ao mundo inorgânico, para a autónoma e superior realidade do espírito, para o valor gnóstico da intuição, da imaginação e do sentimento, para as fecundas e essenciais relações entre a razão e o impropriamente chamado irracional, para o indivíduo singular e concreto, o "homem de carne e osso", de que falava Unamuno.

Diversamente do que aconteceu na restante Europa, cuja reflexão, no séc. XIX, foi largamente dominada por questões gnoseológicas e epistemológicas, decorrentes do cientismo e do naturalismo ascendentes, no Portugal de oitocentos, o pensamento filosófico centrou-se em torno de temas teodíceicos, com decisivo relevo para a idéia de Deus, o problema do mal, as relações entre razão e fé e razão científica e razão filosófica, conjunto de interrogações a que, no nosso pensamento contemporâneo, continuou a ser atribuído lugar fundamental e primordial importância pelos especulativos das mais diversas e opostas tendências ou orientações.

Não obstante a evidente continuidade que é, assim, possível reconhecer na filosofia portuguesa contemporânea relativamente à que imediatamente a precedeu, a ponto de dever considerar-se que constituem ou se integram num mesmo ciclo especulativo, não pode negar-se, porém, que, no pensamento português do nosso tempo, a problemática antropológica assumiu um relevo e uma centralidade mais acentuados do que no período antecedente, iniciado pelo racionalismo ainda iluminista de Amorim Viana.

Antes de prosseguir, uma pausa se requer aqui, para advertir que esta fidelidade a uma problemática teodiceica, que condiciona, em grande medida, o tratamento das questões antropológicas e a resposta às interrogações essenciais sobre a origem, condição e destino do homem, que define e singulariza a filosofia portuguesa dos últimos cento e cinqüenta anos, longe de dever considerar-se sinal de anacronismo ou atraso do pensamento português, comparativamente às filosofias nacionais da Europa central, exige mais atento e profundo cuidado exegético e hermenêutico, o qual nos advertirá de que a verdade não é filha do tempo, que deva seguir um caminho ou um processo uniforme e idêntico de demanda ou revelação em todos os povos. Com efeito, o caráter universal da filosofia ou do filosofar reporta-se à essencial, una e absoluta verdade que é o seu alvo distante e inalcançável e não a uma unidade de vias a seguir na sua sempre recomeçada busca, a qual, pelo contrário, segue múltiplos, convergentes, irrepitíveis e intermináveis caminhos em cada filósofo, em cada povo e em cada língua, já que não há pensamento sem palavra, como o mostraram alguns dos mais sérios filósofos contemporâneos.

A relação ou a articulação que o pensamento português contemporâneo estabelece entre a antropologia e a teodicéia, bem como a dimensão cósmica que naquela em geral está pressuposta e a sua estreita dependência de uma visão escatológica da História ou a sua essencial conexão com a filosofia da religião repercutem-se, naturalmente, no modo como nela se entendem e tematizam as questões fundamentais da antropologia filosófica, atribuindo-lhe posição singular no quadro do pensamento europeu.

Com efeito, devido à sua radicação no neo-kantismo, na fenomenologia e no existencialismo e ao papel que nela é conferido aos resultados da psicologia do inconsciente, a antropologia filosófica centro-européia, largamente tributária dos novos rumos da ontologia pluralista e regional que sucedeu ao monismo materialista de oitocentos e a um evolucionismo que, procurando explicar o superior pelo inferior, negava a especificidade dos fenômenos psíquicos e das manifestações espirituais e dissolvia o homem no restante mundo natural, desde Max Scheler tendeu a centrar a sua temática no problema do lugar do homem no mundo. A partir dessa interrogação, tornada nuclear ou prioritária, e em oposição, tanto ao dualismo tradicional como ao monismo naturalista de oitocentos, a antropologia contemporânea orientou-se no sentido de uma visão do homem como um ser composto por três elementos distintos mas inseparáveis e reciprocamente dependentes, como uma unidade ou tri-unidade de corpo, alma e espírito. Daí que os temas ou problemas que têm merecido a sua atenção reflexiva sejam, preferencialmente, o da busca do que marca a especificidade e a autonomia do espírito, o da cultura como mundo próprio do homem enquanto ser espiritual e criador ou realizador de valores, o da estrutura da vida humana, o da determinação do elemento que individualiza ou singulariza o homem entre os restantes seres animados, seja a palavra, o símbolo, o mito ou a cultura, seja a existência, a razão vital ou a relação dialógica, ou a fenomenologia de alguns sentimentos dotados de maior sentido ou carga ontológica, como o amor, o ódio, o pudor, a esperança, o sofrimento, o ressentimento, o desespero, a angústia ou o sentimento trágico ou agônico da vida.

No que à filosofia portuguesa respeita, a sua indagação no domínio da antropologia filosófica ou metafísica tem dado preferência aos problemas da origem, liberdade e destino do homem, do mal, da morte e da imortalidade, a uma teoria dos sentimentos que não se detém na sua fenomenologia ou na sua dimensão psicológica ou meramente afectiva, mas atende às suas conexões cósmicas e ao seu significado unitivo e resgatante, e em que ocupam lugar primordial o amor e a saudade, a alegria e a dor e que a graça divina coroa e eleva, às questões relativas formação

e à educação do homem não descurando nem esquecendo o carácter sexuado do ser humano. Desse modo, se a antropologia filosófica contemporânea tende, noutros países e noutros povos do nosso continente, a circunscrever-se a uma dimensão humanista e a fechar-se numa finitude temporal e mundana, a filosofia portuguesa tem revelado uma dupla abertura ou um duplo horizonte, simultaneamente cósmico e escatológico, pois sabe, como o lembrou Leonardo Coimbra, que o homem é um ser "criado em natureza para se fazer em liberdade"<sup>1</sup>, pelo que "não é uma inutilidade num mundo feito, mas o obreiro de um mundo a fazer".<sup>2</sup>

## 2. A ORIGEM DO HOMEM

É, precisamente, Leonardo Coimbra, com a sua filosofia criacionista, que marca o início do pensamento contemporâneo em Portugal, imprimindo-lhe rumos e abrindo-lhe caminhos ainda hoje actuais, sem, no entanto, desatender a mais imediata e significativa tradição filosófica nacional, que constituía o horizonte espiritual em que lhe foi dado viver e pensar e no qual avultam figuras especulativas como Amorim Viana, Antero, Bruno, Junqueiro e Basílio Teles, bem como os seus companheiros de geração Pascoaes, Teixeira Rego, Aarão de Lacerda, Raúl Proença ou António Sérgio, com quem manteve expresso ou tácito diálogo reflexivo, do mesmo modo que dedicou compreensiva atenção aos mais expressivos poetas do grupo de *A Águia*, de que foi um dos primeiros e mais penetrantes intérpretes.

Ao retomar a solução criacionista, que, antes dele, Amorim Viana fora o último a perfilhar, Leonardo Coimbra atribuiu ao criacionismo uma amplitude e uma dimensão muito diversas das dele, já que, no seu pensamento, aquele apresenta, a um tempo, um sentido gnoseológico e um significado onto-cosmológico, pois se refere não só ao conhecimento e à criação da realidade pelo pensamento como à criação divina dos seres ou mônadas.

Desse modo, o criacionismo leonardino, ao lado da sua onto-gnoseologia idealista ou ideo-realista, como o pensador

preferirá qualificá-la<sup>3</sup>, contém, igualmente, uma decidida resposta à primeira interrogação com que se defronta a antropologia filosófica, a interrogação sobre a origem do homem.

Recusando quer a metafísica da unidade do ser e o evolucionismo pantefista de uma evolução sem termo nem finalidade que Junqueiro longamente procurou sistematizar e de que nos deixou significativa, se bem que incompleta síntese no prefácio a *Os pobres* (1902-3), de Raúl Brandão, quer a metafísica do mal e sua redenção que, pela mesma época, Sampaio Bruno deixou expressa em *A idéia de Deus* (1902) e segundo a qual o universo e o homem seriam o resultado de uma queda da divindade ou uma cisão ou "degenerescência divina", Leonardo, desde o seu primeiro livro, sustenta que a origem do homem e de todos os seres ou mónadas se encontra na permanente criação divina, no "acto infinito de um Deus activo e criador", que, sendo a fonte e a harmonia do mundo, assiste, com a graça do seu excedente amor, a sociedade de mónadas que é o universo, já que o amor incriado e unificante que é o próprio Deus é a essência da realidade, a qual, sendo "teofania" ou manifestação divina, não se confunde nem se identifica com o ser divino.

Sendo embora "imagem de Deus", o homem real, tal como o conhecemos e somos, não é puro homem natural, nem conserva a sua natureza originária. Na verdade, enquanto essa era uma natureza de liberdade sobrenatural, o homem real é um homem decaído desse originário estado sobrenatural, um ser cuja natureza, dada em liberdade, se corrompeu por força da queda ou do pecado, diminuindo-se e perdendo-se em rebeldia e afastamento do seio do divino amor.<sup>4</sup>

Assim, se o criacionismo de Leonardo, coerente com o seu postulado de que a filosofia tem de acabar-se em religião, como o natural se encerra em sobrenatural<sup>5</sup>, acolhe na íntegra a explicação judeo-cristã da origem do homem, não deixa, no entanto, de lhe atribuir uma dimensão cósmica, a que não é alheio o seu franciscanismo<sup>6</sup>, ao admitir que a vida do homem é um sistema de relações com o universo, comparticipação no ser de todos os seres, universal convivência, alimentada nas fontes da origem, no coração da Caridade criadora.<sup>7</sup>

Igualmente interessado pelo problema da origem do homem, ao qual, como Leonardo, associava o problema do mal, Teixeira Rego oporá ao seu optimismo criacionista um pessimismo de raiz transformista e naturalista, que o levará a considerar o homem, não já como "imagem de Deus" mas antes como "um produto artificial, aberrante, um verdadeiro escândalo na natureza".<sup>8</sup>

No que considerava a introdução a um sistema de filosofia a que não chegou a dar pública expressão, o erudito pensador afastava a solução criacionista da origem do homem para, arrimado à doutrina transformista de Darwin, Lamarck e de Vries, concluir ser necessário reconhecer que a transição do antropóide para o homem e o aparecimento do próprio homem se ficaram a dever a uma mudança alimentar, a passagem da alimentação frugívora para a alimentação animal ou carnívora. Assim, de acordo com a teoria desenvolvida por Teixeira Rego, à vida livre, ociosa, arborícola, frugívora, do antropóide na floresta, teriam sucedido o desenvolvimento do cérebro, as doenças ocasionadas por alimentos que o seu organismo não se encontrava preparado para receber, a necessidade de defesa contra os animais que passou a atacar, e, mais tarde, o desenvolvimento mental, os excessos sexuais, a família, as habitações, a guerra, a queda do pêlo e as dificuldades do parto, resultantes do aumento desproporcionado do volume do crânio. Seria esta alteração de regime alimentar que, dando origem ao aparecimento do homem na linha ascendente da evolução, se encontraria na génese dos diversos mitos da queda que se nos deparam nas mais variadas civilizações e culturas, a começar pela judeo-cristã de que a nossa descende.<sup>9</sup>

Opondo-se tanto ao modo de entender o criacionismo de Leonardo Coimbra como ao particular transformismo de Teixeira Rego<sup>10</sup>, o saudosismo de Teixeira de Pascoaes situa-se, heterodoxamente, na dramática e abismal encruzilhada por que passam os caminhos da visão brunina da queda em Deus, do retornismo ascendente de Amorim Viana e do evolucionismo de Junqueiro.

Assim, se admite que, "na origem, tudo é mistério", e se parece aceitar a noção de criação, atribui-lhe, porém, um sentido

negativo ou descendente, ao concebê-la como o pecado de Deus e ao afirmar que o pecado original é anterior ao homem, o qual é dele já expiação. Contrariamente ao optimismo que fundava o criacionismo leonardino no excedente amor divino, a criação, em Pascoaes, resulta da dor e do mal, o que o leva a afirmar que tudo "provém de uma luz que se apagou", ou seja, de um Deus diminuído pelo próprio acto de criar, e a ver na sombra a essência das coisas. Daí, igualmente, que não só atribua ao homem a missão de "concluir a imperfeita criação que Deus iniciou", de ser o "redentor das coisas", a quem cabe "emendar a obra de Jeová", como entenda que criar não corresponde a tirar do Nada alguma coisa mas sim a tirar alguma coisa de outra. No seu pensamento, criar equivale, então, a revelar, a fazer surgir o novo, a partir de uma substância anterior, excedendo-se, por virtude própria, realizando uma possibilidade que nela, de algum modo, existia já.

É nesse singular conceito de criação que vem a encontrar a sua raiz o evolucionismo de Pascoaes, segundo o qual o mineral criou o vegetal, este o animal e, por fim, este último deu origem ao espiritual, sendo cada um deles uma revelação sucessiva, uma revelação forçada da alma, a qual, sendo, assim, excedência de uma forma viva e mais antiga, criada pelo corpo, é criadora e reveladora de Deus, que, através dela, de criador material, se torna criatura espiritual. Aqui se fundamenta a paradoxal conclusão do poeta-filósofo de que "Deus é a última criatura e o primeiro criador", pois a criação divina é a queda, cisão ou pecado de Deus, um "movimento de dentro para fora", pelo qual Deus se objectivou e se tornou mundo e, de realidade espiritual, se desdobrou em realidade material. De igual modo, o homem não é um ser modelado imagem e semelhança do Criador, mas sim "a imagem da criação intimamente desenhada".

Segundo a visão metafísica de Pascoaes, que se reconduz, neste ponto, a um transformismo evolutivo, o universo é de natureza espiritual, consistindo num complexo de forças que, de físico-químicas, se tornaram bio-psicológicas, a partir de um princípio espiritual ou criador mas seguindo um processo de auto-criação que culmina no homem, cuja actividade espiritual faz dele a síntese

consciente e emotiva do universo em ascensão perpétua mas indefinida para Deus, já que a cada redenção humana sucede uma nova criação divina, num retornismo ascendente, espiralado e sem termo, em que o homem "é o Eden carnal de um novo Adão espiritual".<sup>11</sup>

Ao evolucionismo do genial visionário do Marão não deixará Leonardo de objectar, em nome do seu pensamento criacionista e da sua concepção do universo como sociedade de seres ou mónadas, unificada e sustentada pela força do amor divino, que do inferior não é possível fazer derivar o superior, nem reduzir qualquer das regiões da realidade às anteriores, se bem que as contenha, pressuponha e transcenda, assim como recusará a sua idéia retornista por assente numa indevida identificação ou confusão entre infinito e indefinido e por excluir a reintegração em Deus, "a perfeita convivência das almas no puro amor da Consciência divina".<sup>12</sup>

Nos discípulos do filósofo da Luta pela imortalidade o problema da origem do homem encontrou divergentes respostas, que ora prolongam a lição do mestre, ora se aproximam das visões de Bruno e Pascoaes.

Assim, Álvaro Ribeiro e António Dias de Magalhães, S. J., apresentam-se, inequivocamente, como filósofos criacionistas, se bem que em termos só parcialmente coincidentes. Com efeito, enquanto a metafísica da saudade do pensador jesuíta procura realizar a síntese entre o saudosismo de Pascoaes e o criacionismo de Leonardo, á luz da tradição tomista, movendo-se nos quadros da mais estrita e rigorosa ortodoxia católica<sup>13</sup>, o filósofo de **A razão** animada, que embora próximo do cristianismo, nunca adaptou uma atitude confessional nem aceitou a disciplina da Igreja, não deixou de afirmar que o problema da origem do homem só pode ser resolvido por recurso ao sobrenatural, pelo que seria na religião que se encontraria a verdadeira doutrina sobre ele.

Afirmando-se como um pensador criacionista, Álvaro Ribeiro considerava a criação do homem como um mistério, entendido este como uma verdade incompreensível, por superior à razão humana, sem, contudo, a contrariar, e aceitava a verdade

tradicional de que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus, notando, porém, que essa criação era actual e não um acto situado no passado, pois só assim poderia compreender-se a criação da alma humana a cada momento do tempo, bem como o conceito de Providência.

Coerente com este modo de pensar o criacionismo e a origem do homem, o filósofo recusava o transformismo de que Teixeira Rego partira, considerando-o uma crença e não uma ciência, ao mesmo tempo que, quanto ao evolucionismo, que tão decisivo papel desempenhara no pensamento onto-cosmológico de Junqueiro e Pascoaes, sustentava dever ele circunscrever-se à evolução da humanidade e não pretender alargar-se à transformação das espécies zoológicas.

O pensamento criacionista de Álvaro Ribeiro admitia, igualmente, a noção religiosa da queda ou de pecado original, de que seriam conseqüências o mal, o sofrimento, a dor, a infelicidade e a morte. Notava, porém, o autor de *A Arte de Filosofar* que, porque a queda deveria entender-se como perversão ou razão pervertida, era algo que não terminara ainda. Por outro lado, atento à lição do seu mestre Teixeira Rego e ao profundo estudo que este realizara sobre a noção de pecado original, assim como não podia aceitar que ele pudesse explicar-se por uma mera alteração alimentar, como aquele sustentava, recusava, igualmente, que houvesse consistido no acto sexual, já que se tratava de algo que ocorrera após a consolidação do amor humano no Paraíso Terrestre.<sup>14</sup>

Posição muito diferente da de Álvaro Ribeiro tomou, quanto a esse problema, o seu companheiro e convivente de longos anos José Marinho, o qual considerava que tanto o criacionismo como o evolucionismo se situavam no mesmo plano, o da geração e da produção, procurando responder não à interrogação essencial e decisiva, sobre a verdade do Ser - como é o que verdadeiramente é mas a uma interrogação de segunda instância, a que inquire sobre como veio a ser o que não era.

Por outro lado, pensava que a religião não é a forma suprema de relação com o absoluto, mas uma forma transitória e perecível, que, como os próprios deuses, nasce para morrer, pois

tudo o que é gerado começa já a morrer na geração que o possibilita e tudo quanto gera segue o mesmo mortal destino daqueles e daquilo que gerou. Reforçando e concretizando o seu pensamento, Marinho, do mesmo passo que notava que a religião cristã era "a religião do Pai que cria e do Filho que redime, não a do Espírito Santo que nos chama para a verdade oculta", não hesitava, por isso, em afirmar que "o cristianismo não é senão um dos momentos de revelação de Deus aos homens, não o último e definitivo" (carta a José Régio, de 20 de Outubro de 1942).

Advertia ainda o filósofo, num texto inédito, redigido no final da década de 30, mas reafirmando uma idéia que, um decênio antes, havia já expresso num dos seus Aforismos, que o argumento, freqüentemente usado pelos sequazes da tese criacionista, de que ela constituiria a única possibilidade de escapar ao panteísmo, carece de sentido, porquanto, sendo o pensamento metafísico harmonioso e não polêmico ou dilemático, panteísmo e teísmo não existem puros e independentes do seu suposto contrário, e assim "todo o teísmo é panteísmo ou não será, todo o panteísmo é teísmo ou não chegará a ser".

Alguns anos mais tarde, num muito significativo ensaio sobre *Fundamento da Liberdade*, o filósofo, abandonada já a visão harmônica e unitarista do ser da sua primeira fase e confrontado com a noção essencial de cisão, que tão importante papel irá ter no seu pensamento da maturidade, vem a aproximar-se, de modo evidente, da visão de Bruno e de Pascoaes, ao escrever: "Na medida (...) em que defino o homem como um ser divino, mas imperfeito, pelo mais profundo limite que há no ser do seu ser, marco o limite do Criador na criatura. Apercebo-me de que Deus só pode criar seres limitados, sob pena de nada criar ou de se criar a si. E representando-me a tragédia na origem do próprio ser singular ao separar-se, tendo de limitar-se para ser, e de afastar-se do seu antecedente originário para lhe dar a ele mesmo sentido, afirmo, implicitamente, que o drama da criatura, enquanto tal, é solúvel apenas pela relação ao divino oculto e impossível, superior a todo o amor e acto, visível apenas pelo íntimo espírito divinizado, no qual, com o ser do pecado da criatura, se sublima, supera e reabsorve o ser de pecado do Criador".

Explicitando melhor esse pensamento, em meados da década de 50, em plena redação da **Teoria do Ser e da Verdade** (1961) Marinho notará que, no momento da cisão, "Deus aparece como o que cria e como o que existe como criatura", mas, como espírito e verdade, "anula toda a distância entre criador e criatura". E, na obra capital, dirá que na cisão primordial, Deus emerge como o que cria ou foi, ou é, ou será na relação e pela relação de criador e criatura e anterior a toda a criação, a qual supõe o vínculo do espírito incriado ou insubstancial substante, sem o qual criação, criador e criatura não teriam sentido algum.<sup>15</sup>

Igualmente discípulo de Leonardo Coimbra, como Álvaro Ribeiro e José Marinho, Sant'Ana Dionísio, no seu cepticismo trágico e no seu pensamento constitutivamente intuitivo e evanescente, enigmático, interrogativo, fragmentário e "invertido", que encontrou, por isso, no aforismo a sua expressão mais adequada, absteve-se de afrontar directamente o problema da origem do homem, se bem que nos haja deixado algumas pistas que permitem adivinhar qual a solução para que se inclinaria. Com efeito, embora sempre de dubitativo e interrogativo sentido, o pensamento do filósofo portuense não deixou de levá-lo a afirmar que "a vida da humanidade é o trânsito de um enigma para outro enigma" e de, perante a grande perplexidade sobre o problema de Deus, concluir que a existência do homem seria a única prova da existência de Deus, já que aquele não poderia ser fruto do acaso ou de um destino inconsciente. Admitindo, assim, embora sem a firmeza da afirmação e da demonstração filosófica, que tinha por impossíveis, nem a segurança da crença, que não compartilhava, que o homem tinha uma origem divina, considerava impotente a razão humana para decifrar o enigma dessa mesma origem. Cabe notar, no entanto, que, no debate que consigo próprio travou existência de Deus, parece haver admitido como a mais provável uma visão de tipo panteísta, por mais "pobre, melancólica e desconfortável" que se apresentasse, mas de um panteísmo semelhante ao de Bruno e Pascoaes, de um Deus não onipotente que, tal como o homem, teria de enfrentar a tendência cisiva ou separativa e a força incoercível do mal.

Por outro lado, o pensador, apesar do seu cepticismo, que raramente lhe permite negar ou afirmar sem, de seguida, se interrogar ou duvidar do que, antes negara ou afirmara, não deixa de se opôr às pretensões do evolucionismo científico, notando que, no homem, a consciência é um sinal de que, além da adaptação, da hereditariedade e da luta pela vida, houve na sua origem alguma coisa de assombroso que as excede, para, logo de seguida, evitando a tentação de ceder ao criacionismo, escrever que "criação é uma palavra misteriosa por meio da qual o homem quer tornar inteligível o inviolável Mistério".<sup>16</sup>

### 3. O MAL E A SAUDADE

O caminho até agora percorrido permite verificar que, na antropologia filosófica portuguesa do nosso tempo, ao problema da origem do homem aparecem indissolúvelmente ligadas duas outras interrogações fundamentais: a que respeita à existência, à origem e natureza do mal e a que se refere á génese e ao sentido ontológico da saudade e às relações entre estas duas questões.

Não é, evidentemente, esta a oportunidade para tratar de modo adequado e completo ambos estes temas, que se revestem de grande significado e importância no pensamento português, constituindo dois dos seus traços mais individualizadores no quadro da filosofia ocidental. Não deixarei, contudo, de recordar, quanto ao problema do mal, a importância decisiva que a noção de queda ou pecado original apresenta na doutrina criacionista da origem do homem de Leonardo Coimbra e Álvaro Ribeiro, bem como o idêntico papel que a noção misteriosa ou enigmática de queda em Deus ou cisão divina desempenha no pensamento de Bruno, Pascoaes e José Marinho. Por outro lado, cumpre ainda notar que, se, para esse segundo grupo de pensadores, o mal, porque de origem divina, contamina todo o ser, incluindo a própria divindade, e se, em Leonardo Coimbra, o mal, tendo na sua origem o "mau uso das liberdades angélicas e humanas", alterou a ordem inicial da criação mas não afectou o ser divino, em Álvaro Ribeiro,

Germano Rocha e Orlando Vitorino, o mal é exclusivo do mundo humano, pois se limita "ao mal que os homens fazem uns aos outros por pensamentos, palavras e obras", não existindo na natureza.

Também na sua problematização filosófica essa questão se apresenta de diversos modos, desde os que consideram possível surpreender a sua essência e afirmar a sua existência, elaborando uma ontologia do mal, até aos que, porque lhe atribuem a natureza de verdadeiro mistério e não de simples problema, entendem apenas ser dado ao homem delinear uma fenomenologia do mal, isto é, estudar a sua presença ou as suas manifestações no mundo humano.<sup>17</sup>

E, também, à noção de queda que a corrente mais significativa e numerosa da metafísica portuguesa da saudade, desde o séc. XVII, liga a génese e a essência do sentimento ou da vivência saudosa. Com efeito, desde D. Francisco Manuel de Melo, o sentimento saudoso, se tem a sua raiz no amor e na ausência e como seus elementos a lembrança e o desejo, é, na sua essência "saudade de Deus", reminiscência ou lembrança de uma primordial unidade do Espírito ou de um remoto ou mítico Paraíso perdido. Assim o compreenderam, no nosso pensamento contemporâneo, por diversas e nem sempre coincidentes formas, tanto Teixeira de Pascoaes e Leonardo Coimbra, como António Dias de Magalhães e Afonso Botelho, dando à saudade uma dimensão ontológica e metafísica, que não a confina ao domínio humano mas a alarga a toda a natureza e ao próprio ser de Deus.<sup>18</sup>

#### 4. O SER DO HOMEM

Maior convergência do que as soluções propostas para o problema da origem do homem e para estas duas questões que, no nosso pensamento contemporâneo, a ele têm andado estreitamente ligadas apresentam as concepções sobre o ser do homem ou sobre o composto humano.

Se não estão de todo ausentes da filosofia portuguesa do nosso tempo as visões de raiz dualista do ser do homem, que,

num sentido espiritualista ou espiritualizante, encontraram relevante eco em pensadores como Vergílio Ferreira, especulativo de cariz existencial, para quem o "homem é espírito e corpo", que "ou realiza o espírito no corpo, ou é um corpo espiritualizado", já que o corpo em que é e está, é "a realização de um espírito"<sup>18</sup>, ou António José de Brito, filósofo de livre inspiração neo-hegeliana, cuja antropologia aceita que no composto humano ou no animal racional que o homem é, estão a animalidade ou o elemento corpóreo, e a intelectualidade, ou o elemento racional<sup>19</sup>, a verdade é que tende a apresentar-se como dominante uma visão tripartida do ser humano, segundo a qual o homem é um composto ou uma tri-idade de corpo, alma e espírito. De diferentes modos, assim o entenderam pensadores entre si tão diversos como Leonardo, Pascoaes ou Raúl Proença, Álvaro Ribeiro, José Marinho ou Delfim Santos, Orlando Vitorino, Afonso Botelho ou António Quadros, se bem que, como seria natural, estejam, por vezes, longe de coincidir no modo de conceber ou pensar cada um destes elementos e seja muito diversa a atenção que concederam a cada um deles.

Assim, se a reflexão sobre o elemento espiritual do composto humano, por alguns identificado com a razão, foi objecto de especial preocupação especulativa de todos eles e se a psique ou alma humana não deixou, também, de merecer maior ou menor atenção indagadora, em particular por parte de Delfim Santos e Álvaro Ribeiro, já o elemento corpóreo ou carnal apenas foi devidamente atendido por Vergílio Ferreira e Álvaro Ribeiro, se bem que só a antropologia deste último haja tido na devida conta o carácter sexuado do ser humano e daí inferido as necessárias conclusões e propostas educativas, cuja importância e actualidade só agora parece começarem a ser devidamente compreendidas e adequadamente valorizadas.<sup>21</sup>

Na antropologia de Vergílio Ferreira, cuja obra reflexiva mais relevante se intitula, significativamente, **Invocação ao meu corpo**, o elemento corpóreo ou carnal do composto humano constitui a realidade última do ser do homem.

Mas se pensa que o corpo do homem é o que nele há de mais elementar, o que o aproxima dos animais, não deixa o filósofo

de advertir que é infinita a distância que vai do animal ao homem, pois este só começa onde aquele acaba. E isto porque, no homem, são indissociáveis corpo e espírito, e, assim, se o corpo é a realidade fundamental, se é nele que o homem é e está, não deixa de ser realização de um espírito ou corpo espiritualizado ou sublimado pelo espírito, o que faz do homem um ser uno na pessoa que é e vário no que a exprime. Cabe notar aqui que, embora a visão metafísica de Vergílio Ferreira se afaste em muito da de Pascoaes, nomeadamente no modo de entender e valorizar a saudade e nas suas conexões teológicas e cosmológicas, neste ponto o romancista de Alegria breve vem a confluir com o poeta do **Maranus**, para quem, igualmente, a "alma é o próprio corpo imortalizado, transcendente" e o corpo "uma projecção da alma na existência".<sup>22</sup>

No pensamento humanista e agnóstico de Vergílio Ferreira, o absoluto do nosso corpo é o absoluto do nosso eu; esse eu não é, porém, para o pensador, nem o eu mental nem o eu psicológico, o eu que pensa, age ou sente, mas algo que consiste na actividade que o manifesta, e é, simultaneamente, inapreensível, imutável e intemporal, e, porque constitui um absoluto, toda a verdade que nele aparece é categórica e axiomática.

Esta concepção antropológica, de evidente recorte existencial, cuja afinidade com a visão metafísica de Raúl Brandão é inegável, embora admita que a realidade última do ser do homem é o corpo que ele é, porque pensa que o corpo se espiritualiza ou sublima em espírito, vem a concluir, então, não só que o homem é, sobretudo, espírito, sendo este que, por fim, define o que o homem é, pelo que a realidade fundamental vem então a ser a que se refere ao infinito e real espírito do homem, que encontra na palavra a sua expressão definitiva, os pontos de referência por onde o espírito transita.<sup>23</sup>

Muito diversa da de Vergílio Ferreira se apresenta a antropologia e a ontologia do corpo de Álvaro Ribeiro.

À definição tradicional do homem como "animal racional", contrapunha Álvaro Ribeiro uma antropologia da "razão animada:" ou "almada", por pensar que o que caracteriza o homem é a exaltação das suas faculdades gnósticas e das suas virtudes éticas.

Por outro lado, convergindo aqui, em parte, com Vergílio Ferreira, Álvaro Ribeiro pensava que o que fundamentalmente separa e distingue o homem do animal é a palavra, a linguagem articulada, sustentando, porém, contra as pretensões evolucionistas, não haver órgãos da fala, mas, apenas, órgãos que, de modo acidental, podem servir para a produção dos sons da fala, o que comprovaria a sua tese de que a linguagem não é natural, mas de origem sobrenatural.

O corpo era, segundo Álvaro Ribeiro, o elemento móvel do composto humano e a sede da dor e do sofrimento e o único sujeito à morte. Segundo o pensador, o corpo humano não teve sempre nem terá de ter, no futuro, a sua actual configuração, não legitimando, contudo, essa evolução do corpo humano nem o zooliformismo nem qualquer pretensa sua genealogia nas espécies zoológicas.

Por seu turno, para o filósofo da razão animada, a alma, enquanto forma do corpo, era a intermediária entre o espírito e o elemento carnal, que assim como move o corpo, é orientada pela razão. Sendo invisível, a alma só pode ser conhecida pelas suas manifestações, isto é, através da fala. Daí o sentido de "fala da alma" que o filósofo atribuía à psicologia. Da concepção da alma como forma do corpo concluía Álvaro Ribeiro não haver uma psicologia uniforme e comum a ambos os sexos, mas duas psicologias distintas, uma masculina e outra feminina, pois são diferentes os modos como falam a alma masculina e a alma feminina. Porque a alma é sexuada e porque, segundo o filósofo, são diferentes, se bem que complementares, os modos por que o homem e a mulher realizam o seu destino natural e sobrenatural, até à puberdade deveria ser igualmente diferente e separado o ensino para os dois sexos.

A alma surgia-lhe ainda como substância amante, que mantém com o corpo um vínculo de ordem substancial, motivo pelo qual sofre a condição carnal, sendo corruptível depois do pecado original.

Nesse ponto, o pensamento de Álvaro Ribeiro apresenta algumas afinidades com o modo como, tanto Pascoaes como

Marinho, concebiam o lugar e o papel da alma no composto humano, como elemento mediador entre o corpo e o espírito. Assim, para o visionário pensador-poeta do Marão, "a alma vive entre a matéria demoníaca e o espírito divino", ou seja, entre o elemento carnal e o elemento espiritual do homem ou noutra formulação, "o corpo vive, o espírito existe, a alma é vida e existência", se bem que o homem não se limite a existir e a viver, pois ocupa ainda um terceiro plano da Realidade, que sendo o mais esplendoroso, no entanto, se perde nas trevas, pelo que só nos é dado pressenti-lo como revelação do futuro ou sinal de um novo Génesis, como passagem idêntica à do irracional para a razão.<sup>24</sup>

Por outro lado, para o autor da Teoria do Ser e da Verdade, a alma apresenta-se como o que transita e recorre entre o que, em nós, é como substancialização, ou seja, o corpo, e o espírito insubstancial que emerge na cisão como indeterminação radical do Ser ou do Nada.<sup>25</sup>

A antropologia filosófica portuguesa contemporânea tende a fazer do espírito, concebido como imaterial, criador e livre, o elemento dominante e individualizador do homem e do composto humano, se bem que profundas divergências se registem no modo de concebê-lo e definir as suas relações com a razão, com que, por vezes é identificado, e de entender a própria razão, de compreender a liberdade ou de conceber o poder ou a função criadora do espírito ou da razão.

Assim, se Álvaro Ribeiro ou Augusto Saraiva tendem a identificar a razão com o espírito humano, já Leonardo Coimbra, Pascoaes, Delfim Santos ou Vergílio Ferreira marcam subtil diferença entre uma e outro, enquanto pensadores como António Sérgio deixam indeterminada a relação de identidade ou diferença entre o seu conceito de razão e a noção de "uno unificante", que tanto pode ter o sentido de um mero pressuposto gnoseológico como pretender sugerir uma superior realidade ontológica ou metafísica. Especial referência cumpre fazer aqui a José Marinho, para quem a razão, sendo insubstancialidade e intrínseca subjectividade, aparece cindida de tudo quanto vive, de todo o sensível, e emerge como última ou extrema forma do insubstancial substante, como

possibilidade de o espírito em si libertar a verdade e libertar o homem da sua condição. Contudo, todo o exercício da razão se frustra quando não lhe assistem a intuição e a imaginação, desde as suas emergências no seio do sensível.

Por outro lado, quanto ao modo de conceber a própria razão, duas grandes linhas é possível surpreender no nosso pensamento contemporâneo: a de uma razão que reside e se detém na subjectividade do homem e se pretende isolada e pura de todo o outro da razão, como acontece com António Sérgio ou com José Bacelar, e de um conceito de razão aberta às múltiplas formas de experiência e em permanente relação ou diálogo com outras faculdades ou processos gnósticos, como a intuição e a imaginação, em que se inscrevem tanto a razão experimental e dialéctica de um Leonardo Coimbra e de um Augusto Saraiva, como a razão animada de um Álvaro Ribeiro, como, ainda, a profunda e germinal relação entre razão e irracional que subjaz ao conceito de razão de Teixeira de Pascoaes, Sant'Ana Dionísio, Marinho ou Vergílio Ferreira.

## 5. A NOÇÃO DE LIBERDADE

Especial e detida atenção tem sido dedicada pelos nossos especulativos à noção de liberdade que, no pensamento português contemporâneo, desde Leonardo Coimbra, tende a ser concebida como o próprio do espírito e a ter no pensamento a sua raiz e a sua garantia, em expressa ou implícita oposição à tradição filosófica germânica, que, sendo essencialmente voluntarista, identifica ou radica a liberdade na vontade.<sup>26</sup>

Para Leonardo Coimbra, a liberdade apresenta uma dupla dimensão ou um duplo sentido, gnoseológico e ético. No primeiro, que se refere ao criacionismo do pensamento, a liberdade apresenta-se como activo sistema de noções, que se constitui através do processo dinâmico do pensamento, da dialéctica da razão cósmica e experimental, que partindo de uma intuição a priori, não empírica, opera a síntese entre o espírito e a realidade, entre a razão filosófica e a experiência científica, estética, moral e

religiosa. No segundo sentido, a liberdade é a própria natureza do homem, já que ele é um ser espiritual e livre. Porque é um ser dado em natureza para que se reencontre em consciência e liberdade, o seu ser livre é a possibilidade de se fazer livre e só porque é livre é espiritual. Daí as suas possibilidades indefinidas no erro ou na verdade, no bem ou no mal, no acordo ou desacordo do seu querer e agir com as articulações originárias de todo o Universo. Daí, igualmente, o estado actual do homem como ser decaído do seu originário estado sobrenatural, pelo mau uso da sua liberdade, que o afastou da harmonia inicial e do seio do divino amor que sustenta e mantém toda a ordem cósmica da criação.<sup>27</sup>

Idêntico valor e significado cósmico era atribuído à liberdade no pensamento de Teixeira de Pascoaes, segundo o qual não só o homem era entendido como a consciência do universo, em ascensão perpétua para Deus, como a sua actividade espiritual seria a síntese consciente e emotiva desse mesmo universo, cuja última essência era de natureza espiritual, pelo que a liberdade humana não poderia, então, deixar de apresentar-se como a "consciência em acção, o conhecimento do conhecimento", assim se retomando, sob diversa perspectiva, o duplo e complementar sentido que Leonardo atribuíra à noção de liberdade enquanto essência do espírito no homem.<sup>28</sup>

Fiel, neste como noutros pontos essenciais, ao magistério exemplar de Leonardo Coimbra, Álvaro Ribeiro entendia, como ele, que a liberdade se não definia pela vontade nem como faculdade de escolher entre o bem e o mal, devendo, antes, ser concebida como um poder, uma potência, uma possibilidade que encontra sempre um limite na acção, como algo de parcial e precário, que tem de compatibilizar-se com as leis sociais, naturais e divinas, vindo, por isso, a consistir numa graça que Deus concede ao homem em cada momento. Porque é de ordem sobrenatural, a liberdade é a própria actividade do espírito, depende da verdade, pelo que o homem só chega a ser plenamente livre quando consegue desligar-se para se religar com Deus.<sup>29</sup>

Mais radical do que o seu mestre e do que o seu companheiro Álvaro Ribeiro, José Marinho é levado a pensar a

liberdade como sendo o próprio espírito, quando este se conhece e reconhece na plenitude cumulativa da cissão e da visão unívoca, do que cinde e do que une, quando o homem e o espírito do homem se nega em seu limite, pois o espírito mais não é do que liberdade e harmonia dos seres em cujos vínculos de amor sem limites a liberdade se sublima.<sup>30</sup>

Outro discípulo de Leonardo Coimbra, Delfim Santos, cujo pensamento, sem renegar a matriz leonardina, se orientou num sentido marcadamente existencial, pensou a liberdade como o fundamento da existência, como o que o homem atinge por meio do acto de libertação. Sendo estádio de determinação de si por si próprio, é autonomia de opção, é o que o homem conquista por meio do acto de libertação a que se sente chamado e forçado, pois está condenado a libertar-se incessantemente daquilo que julga ser para sempre e é obrigado a abandonar, pelo que a liberdade será, então, o que revela ao homem e aos outros a própria autenticidade.

Dado que o espírito é o órgão da libertação, é nele que radica a liberdade, a qual, no entanto, é insusceptível de ser objectivada, pois o homem livre é o que, em cada opção que realiza, limita o indefinido de possibilidades que pode ser, nessa limitação estando sempre, irrecusavelmente, contida a responsabilidade da escolha.<sup>31</sup>

Pensador de orientação igualmente existencial, se bem que muito diversa da de Delfim Santos, Vergílio Ferreira tem concebido a liberdade como o que afirma primordialmente a condição humana, o seu profundo significado como auto-consciência. Assim, ser livre é ser consciente de si, mas é porque se é livre que se aspira à liberdade e que toda a liberdade aspira à libertação.

Sendo acto, experiência, a força activa de todo o processo humano, a liberdade não é susceptível de ser aprisionada num conceito, é indemonstrável e ininteligível, situa-se fora dos limites da razão e do pensamento.

Ser livre é escolher e escolher é hierarquizar e instaurar um quadro de valores que, no entanto, é injustificável em si, porque

é, igualmente, injustificável aquele que escolhe. Por outro lado, sabe só se é livre contra alguma coisa, pelo que só somos livres libertando-nos de todos os contras, mas só com algum contra é que podemos ser livres. Todavia, de libertação em libertação, o homem defronta-se com o último obstáculo contra o qual deseja ser livre e que é a sua própria condição. Assim, a última realidade que ao homem se depara no seu processo de libertação é insuperável, pois é o seu próprio ser humano.<sup>32</sup>

Discípulo de Álvaro Ribeiro e de José Marinho e estudioso atento e reflectido do pensamento hegeliano, Orlando Vitorino dedicou ao problema da liberdade algumas das mais lúcidas e penetrantes páginas do nosso pensamento contemporâneo.

Entende o filósofo que ela não se encontra na realidade exterior nem na íntima subjectividade, pois não está na acção nem, por via dela, na vontade, mas sim no espírito, constituindo um princípio, ou seja, algo não entitativo que de nada depende.

Desse modo, a liberdade, sendo um princípio é, igualmente, o elemento principal do espírito, de que a razão é o elemento real. Pela razão e até à liberdade, todo o real se encontra no espírito, dado que o real é o que permite que a razão se manifeste no conhecimento, tal como é, também, o processo em que ela, conhecendo-se como razão, é o próprio espírito, não já fugaz, como na liberdade, mas como o que permanece em todo o real. Assim, é a razão que garante a liberdade e é no conhecimento que ela se manifesta.<sup>33</sup>

## 6. TEORIA DO AMOR

Dois outros problemas antropológicos decisivos têm ocupado a atenção dos especulativos portugueses do nosso tempo: o do amor e o da imortalidade e do destino do homem.

A esse propósito, deve notar-se não poder deixar de ser causa de alguma perplexidade a menor atenção que, no nosso pensamento contemporâneo, tem sido dada à teoria do amor, em

comparação com outras questões antropológicas, como, por exemplo, o problema do mal ou o problema da morte, por se tratar de um povo cujo rico lirismo tem o amor por objecto e cujo sentimento ontologicamente mais rico, a saudade, encontra, igualmente, no amor uma das suas essenciais raízes ou fundamentos.

Pelo que até agora se disse, fácil seria concluir que, no pensamento filosófico de Leonardo Coimbra e no seu sistema criacionista, o amor ocupa um lugar central e apresenta uma dimensão não só humana mas também cósmica e divina, já que constitui a essência da realidade. Com efeito, para o filósofo, o ser ou a realidade é o infinito enchendo e animando o nada, um excesso de ser sobre todas as razões e conceitos, um conjunto unificado pela acção divina que tudo cria pelo amor unificante e incriado que é o próprio Deus.

Por seu turno, o amor humano, o que liga homem e mulher, constitui, para Leonardo, "a grande iniciação no sentido cósmico da existência", porquanto, no universo, tudo significa pelo que possa exprimir do amor que é a sua essência e o próprio universo só existe porque a diversidade tende para a unidade e o amor é um transcendente apelo a essa unidade. Deste modo, para o filósofo criacionista, o amor divino, o amor humano e o amor cósmico exprimem, a um tempo, o mistério da comunicação e o mistério da unidade, o de ser um e compreender o outro, o de duas diversidades cujo entendimento se realiza na unidade concreta do amor.<sup>34</sup>

Mais próximo de Pascoaes do que de Leonardo no essencial da sua visão filosófica, José Marinho também na teoria do amor revela o essencial e radical sentido cósmico do seu pensamento.

Se, por um lado, pensa que o amor, tal como a fé, é algo que emerge do ser da verdade na cisão, como o que recorre sempre para a visão unívoca e ser da visão, por outro nota que é na cisão e por ela que o amor é, o que equivale então, a dizer que em si e por si, o amor, embora sempre referido ao mesmo, emerge outro do que é. No entanto, se o amor mais profundamente é na visão unívoca e persevera no seu ser, assim recusando o que cinde, o

não-ser e o Nada, é, então, em realidade e verdade e significa pelo espírito ou insubstancial substante.

Dado, porém, que o nosso sutil filósofo pensa que todo o essencial depende da cosmologia ou do sentido cósmico ou que no cosmos está, e que, no homem, é necessário admitir não só a univocidade da alma e do corpo como a tri-idade do composto humano, o amor não pode ser concebido apenas como ligando dois seres entre si. Com efeito, segundo a teoria do amor de José Marinho, aquele liga também o ser ao sentido, à significação e à idéia, sendo, por isso o que garante a relação entre a alma e o espírito no homem, a relação da emotividade e da actividade com a qualidade do pensamento.<sup>35</sup>

Partindo da monadologia leonardina e da ontologia do espírito de José Marinho, a filosofia da saudade, que Afonso Botelho tem vindo a pensar e a expor ao longo dos anos, fundamenta a sua teoria do amor na noção de mónada amorosa, em que cada um dos amantes procura a essência do outro como mesmo, ou como a sua imagem e em que a substancialidade complexa dos amantes é unificada pela insubstancialidade principal do amor, teoria do amor que o filósofo projecta, igualmente, no domínio político, ao conceber a monarquia como poder conjugado ou poder em que se conjugam o princípio masculino e o princípio feminino e em que o amor humano aparece ordenado à sua origem transcendente e divina.<sup>36</sup>

Também Álvaro Ribeiro, filósofo de quem Afonso Botelho se reconhece igualmente discípulo, considera o amor uma realidade trans-humana e transcendente, dificilmente inteligível, por ser de natureza imaginária. Assim, segundo a teoria do amor do filósofo de A razão animada, o amor distingue-se do eros pelo seu carácter sobrenatural, sendo por mediação sua, graças à imaginação dos amantes, que se realizam os fins superiores da vida humana. Porque tem a sua origem num acto de graça, o amor é de essência sobrenatural. Deste modo, se bem que o amor se revele através de emoções, sentimentos e paixões, abranja as ordens corporal, anímica e espiritual e se realize nos planos da vida afectiva, imaginativa e racional, só alcança a sua plenitude e se realiza como

lei divina quando subordina o corpo e a alma ao intelecto e, sendo verdadeiro amor racional, integra o finito, o relativo e o particular no infinito, no absoluto e no universal.<sup>37</sup>

## 7. MORTE E IMORTALIDADE

A última grande interrogação antropológica com que se tem defrontado o pensamento filosófico português contemporâneo é a que diz respeito ao destino do homem, à morte e à imortalidade.

Também quanto a essa questão o primeiro ponto de referência é o pensamento criacionista de Leonardo Coimbra, para quem o problema da morte e da imortalidade constitui preocupação nuclear, bem expressa no título de três dos seus livros - *A morte* (1913), *A luta pela imortalidade* (1918) e *Do amor e da morte* (1924) - encontrando, igualmente, demorado tratamento reflexivo na sua restante obra posterior.

Se, como vimos há pouco, o amor é o centro ou a raiz do criacionismo, porque constitui a própria essência da realidade, a memória é o grau mais alto dessa realidade, pelo que o supremo princípio do ser é o de que "nada se esquece". A memória apresenta, no entanto, diferentes formas, equivalentes aos diversos e ascendentes níveis ou regiões ontológicas. Assim, a memória biológica, que garante a continuidade da vida, é de natureza impessoal e anônima, sendo, por isso, indiferente perante a morte, que, neste plano do ser, tem a função cósmica de assegurar a permanente renovação das forças da vida.

Diversamente, no estrato ontológico seguinte, quanto ao homem ou à pessoa, a memória apresenta-se já como memória ética ou moral, feita de liberdade activa e unificada pelo amor, impondo como condição necessária a sua conservação individual, a sobrevivência da pessoa, a imortalidade pessoal. Desse modo, o filósofo não hesita em proclamar que o homem, semeado em corpo de morte e corrupção, ressuscitará em incorruptível corpo de imortalidade, pois o sentido da vida exige vida eterna, participação

e assimilação de ser, a que nada de contingente e finito pode bastar, o que equivale então a concluir que não só a matéria, enquanto corpo do homem purificado e livre, terá salvação e destino transcendente, como a nenhuma alma será recusada a possibilidade de uma vida sobrenatural.<sup>38</sup>

Entendendo que o destino do homem é ser a consciência do Universo, interpretar e definir o Indefinido, concluir a imperfeita criação iniciada por Deus, Pascoaes admitia, igualmente, a idéia de imortalidade, embora em termos diversos dos do que seu companheiro da "Renascença Portuguesa".

Se bem que pensasse que o fim da vida material e corpórea é perpetuar-se espiritualmente, que, "depois do último suspiro, a criatura se transmuda em Anjo remoto", e que a alma sobrevive ao corpo, não deixava, contudo, de acrescentar, naquela ambivalência, por vezes quase paradoxal, que caracteriza a sua visão poético-filosófica, que a imortalidade está na morte, como o absoluto no relativo e Deus no homem ou ainda que a imortalidade é a ambição de não morrer, elevada ao infinito. Por outro lado, esta imortalidade que o pensador assim parecia admitir não seria, contudo, de natureza pessoal, equivalendo antes a uma dissolução ou absorção em Deus, já que o claro pendor; panteísta da sua visão metafísica o levava a pensar que "nós e o mundo formamos uma só alma, perdida no Mistério ou absorpta em Deus".<sup>39</sup>

De sinal essencialmente interrogativo ou dubitativo é a resposta de Raúl Proença à questão que ocupou nuclearmente o seu pensamento e o levou a reflectir longamente sobre a teoria do Eterno Retorno. Considerando ser impossível dar uma resposta filosófica à interrogação crucial sobre a existência de Deus, Proença manteve-se, dramaticamente, numa atitude agnóstica ou de ateísmo mitigado, por pensar ser quase infinita a impossibilidade da existência de Deus, o que, porém, não o impedia de afirmar, com segura certeza que, se Deus existisse, seria necessariamente pessoal, como pessoal seria a imortalidade do espírito humano, "com a memória inteira e a sociedade eterna de todos os espíritos que ele amou, e junto dos quais viveu horas de comoção suprema".<sup>40</sup>

Também para Sant'Ana Dionísio, como para Leonardo e Proença, o problema da imortalidade era o primeiro e o mais radical de todos os problemas filosóficos. Roconhecendo, embora, que a inteligência e a angústia do homem exigem a imortalidade, não deixava de notar que a única garantia de que a vida humana deveria ter um sentido e um significado moral, para que o nosso procedimento na terra ficasse sujeito a uma sanção transcendente, era o nosso desejo de que assim seja, para concluir, porém, que o mais provável era a morte ser um fim e a crença na vida supra-terrestre uma vã quimera, que a morte individual e a impassibilidade da natureza perante a santidade e o crime claramente desmentiam. Por outro lado, porque o homem era uma parcela do universo e, nessa medida, constituía uma parcela de Deus, a alma humana, se porventura se libertasse do corpo e lhe sobrevivesse, decerto continuaria a ser cega para o Ser que a absorveria, pelo que, em caso algum, a imortalidade seria pessoal.<sup>41</sup>

Compartilhando com Raúl Proença uma atitude entre agnóstica e atéista quanto ao problema de Deus, Vergílio Ferreira afasta-se, decididamente dele perante o problema da morte e do destino do homem.

Embora admita que a interrogação original com que o homem se defronta é a que lhe propõe o seu próprio destino humano, o ensafsta, porque pensa que a origem e o fim de quanto ao homem importa se situa na dimensão do seu corpo, entende que a problemática humana se acha circunscrita pela finitude terrena do homem.

Assim, todo o destino humano se gera na aspiração do absoluto e na prévia certeza de que o seu reino é a morte, a única realidade que nele há de definitivo. Mas porque o eu é um absoluto, a morte sendo a sua negação, é um absurdo. Ou seja, para si, o homem é Deus, mas um Deus condenado à morte e sem ressurreição.

A morte aparece então ao homem como o nada inimaginável, a impensável destruição do absoluto que cada homem conhece na irredutível e necessária pessoa que é, como um puro vazio oposto à pura totalidade a que aspira.<sup>42</sup>

Assaz diversa da de estes vários autores é a atitude filosófica de José Marinho perante o problema da morte, já que pensava que, enquanto a vida é, em todos os momentos do ser possível e real, só são possíveis casos particulares de morte. Há, contudo, uma morte implícita no nosso ser, pois somos, morrendo, assim como lembramos, esquecendo, amamos, preferindo, e pensamos, excluindo.

Em geral, porém, nota o pensador, considera-se uma imortalidade completa em si, perfeita e acabada e não o processo de imortalização em que o ser consiste. Se, no entanto, considerarmos o problema deste ângulo ou deste ponto de vista, o problema da mortalidade física da existência desaparece e perde sentido. Com efeito, observa Marinho, o problema real é este: alguma coisa ou algum ser poderia ser se não fosse imortal? Ou nascemos com uma possibilidade de ser ou não nascemos. Se não nos é possível ser, como somos então? E se deixamos de ser, como é possível havermos sido?

Deste modo, para o interrogativo filósofo do enigma, o chamado problema da imortalidade subsume-se ou reconduz-se ao problema de conhecer e ser, porquanto pensar na imortalidade é pensar ainda na morte e a verdadeira especulação metafísica supõe a evidência interna das possibilidades infinitas de ser.<sup>43</sup>

De acordo com a doutrina antropológica de Álvaro Ribeiro, o conceito de imortalidade e a resposta ao problema que suscita estariam dependentes, não de um qualquer dualismo metafísico assente na oposição entre matéria e espírito, mas da concepção da morte, assim como seria falsa toda a doutrina que postule a imortalidade da alma unicamente para que a moral humana tenha uma sanção divina após a morte, já que isso equivale a subordinar a metafísica ou a teologia a uma ciência positiva, a moral ou ciência dos costumes. Igualmente inadequado e incorrecto se lhe afigurava postular a imortalidade da alma como complemento metafísico da doutrina da liberdade, já que a liberdade é um atributo do espírito e não um atributo da alma, porquanto, se o fosse, os animais seriam livres.

Porque, como vimos já, o filósofo de **A razão animada** recusando o transformismo, pensava que a humanidade se encontra em progresso, em aperfeiçoamento, em evolução, sendo cada um dos humanos chamado a contribuir com a sua imaginação para a redenção universal, para a reintegração do homem e da natureza no plano primitivo ou original da criação divina, entendia constituir esse evolucionismo antropológico a chave para a resposta ao problema da morte. A morte, que, para o filósofo, tem a sua origem na queda ou no pecado original, de que é uma condenação transitória, não pode ser concebida como o contrário da vida, pois enquanto esta é sofrimento entre nascer e morrer, um processo e um caminho para formas menos limitadas de consciência humana do ser espiritual, a morte apresenta-se como libertação da alma das condições corporais, que lhe permite progredir para regiões etéreas. O corpo serve à alma, durante a vida, para adquirir conhecimentos e experiências, que a memória conserva, sem apego ao corpo, mas que a morte faz desvanecer.

Cabe advertir aqui que, para o filósofo, não haveria uma separação radical entre o mundo sensível e o mundo não sensível, mas antes uma co-presença do natural e do sobrenatural, assim como a matéria deveria ser concebida como um elemento subtil constituído por um conjunto de forças ou de energias. Este modo de conceber a matéria e o mundo real permitia ao filósofo sustentar que, para além do corpo aparente do homem, existe outro corpo menos corruptível, mais subtil e mais essente, o que garantiria a verdade católica da reencarnação ou da ressurreição da carne.

Por outro lado, deve ainda referir-se como último aspecto individualizador da doutrina da imortalidade de Álvaro Ribeiro a sua idéia de que, se a salvação é individual, a salvação de cada homem é solidária da salvação da humanidade e da redenção universal de toda a criação.<sup>44</sup>

Igualmente próxima do optimismo cristão de Leonardo Coimbra e de Álvaro Ribeiro se encontra a doutrina de Afonso Botelho sobre o problema da morte, que trata no âmbito da sua filosofia da saudade, sentimento cuja condição metafísica é a ausência, de que a morte constitui a forma suma e decisiva.

Na sua reflexão sobre a morte distingue Afonso Botelho entre a morte como hábito, a morte essencial e a morte existencial.

A idéia de morte como hábito é, segundo o seu ponto de vista, aquela que subjaz ao modo como certa apologética e certos sectores da Igreja católica pretendem colocar a liberdade dos fiéis perante a ameaça constante do último momento, fatal e imprevisto, de que queda dependente o destino individual para toda a eternidade, pelo que, para que a contrição se torne possível, será necessário transformar a morte em acto habitual.

A este modo de considerar a morte opõe o filósofo diversas objecções, começando por notar que, não sendo a morte um acto, pois não é a expressão de uma vontade livre nem tem um fim necessário, nunca poderá constituir-se em hábito ou em agir habitual. Por outro lado, pensar a morte como decisão extrema também se lhe afigura inaceitável, porquanto seria reconhecer-lhe o poder de determinar tudo o que a precedeu durante a vida e encerrar o tempo e a existência numa instantaneidade absoluta, do mesmo passo que conduz a interpretar a história de um modo apocalíptico e não providencial.

Na indagação sobre a essência da morte ou sobre a morte essencial, parte o pensador da contraposição entre a visão saudosista e a situação agônica. Assim, enquanto esta tende a ver a morte como fim, porque tem a sua causa numa concepção entitativa do tempo como realidade objectiva e existente de modo exclusivo fora de nós, que faz desaparecer a esperança no futuro, para o pensamento saudoso, que implica o princípio da reintegração do tempo ou o tempo sem ser, a morte não existe, é apenas libertação do que permanece e doação do que permanece, é a realização final de uma atitude separativa durante a vida, sendo, portanto, não apenas uma separação mas, também, a possibilidade de encontro eterno com Deus.

A morte é, então, algo que pertence ao tempo evolutivo e ao espaço metamorfoseado, é uma metamorfose, está para além da forma exterior. Com efeito, a forma transitória do cadáver não perde o carácter de máscara que vela uma singularidade que, presente ou ausente, não deixa de estar oculta.

Na medida em que implica a ocultação da singularidade, a morte levanta o problema do invisível ou do sobrenatural, os quais como própria morte, porque transcendem o plano da experiência sensível ou da visão, só podem ser conhecidos por meio de uma categoria gnoseológica como a imaginação.

Eis porque a ideação da morte só se assume na consciência da singularidade, pois a única morte, a morte exemplar, é a que se conhece como certa, a que unifica a subjectividade e objectividade em si próprias.

A morte tem uma estática e uma dinâmica, não em si, porque ela é o não-são, mas nas consciências que desse não-são se apercebem. A estática revela-se na máscara física da vida que cessa, a dinâmica actua na formação da personalidade, cindindo a singularidade da pessoa do movimento que lhe é imanente.

É o momento da solidão e da singularidade que define a morte existencial, que se situa na convergência cósmica por um acto de amor que a saudade garante, já que, para ela, toda a perda tem recuperação, pois a noção de regresso que a estrutura se reporta à recuperação do Paraíso terrenal ou ao regresso ao Paraíso perdido, sendo, por isso, dissolução do tempo cronológico pela busca da eternidade.

Daf que, no saudosismo de Afonso Botelho, tal como no criacionismo de Leonardo Coimbra, a teoria do amor seja, então, complemento da filosofia da morte.<sup>45</sup>

## NOTAS

- (1) Leonardo Coimbra, **A Rússia de hoje e o homem de sempre**, Porto, 1935, p. 28.
- (2) Leonardo Coimbra, **O criacionismo**, Porto, 1912, p. 5.
- (3) **A Rússia de hoje e o homem de sempre**, p. 76.
- (4) *Ob. cit.* pp. 31-32.
- (5) *Ob. cit.* p. 135.
- (6) **S. Francisco de Assis**, Porto, 1927 e **S. Francisco de Assis e a visão franciscana da vida**, em "Em louvor de S. Francisco", Braga, 1927.
- (7) **A Rússia de hoje**, pp. 7 e 174-175.
- (8) "A Águia", 2ª série, nº 42, 1915, **recensão de O pensamento criacionista**, de Leonardo Coimbra.
- (9) **Nova interpretação da tragédia do Génesis**, no "Porto Médico", ano 5º, nº 11, 1908 e **Nova teoria do sacrificio**, Porto, 1918 (foi anteriormente publicada em "A Águia", entre 1912 e 1915).

- (10) **Uma carta a dois filósofos**, em "A Águia", 2ª série, nº 43, Julho de 1915.
- (11) **Regresso ao Paraíso**, Porto, 1912, **Verbo escuro**, Porto, 1914, e **O homem universal**, Lisboa, 1937.
- (12) Prefácio à 2ª ed. de **Regresso ao Paraíso**, Porto, 1923, e **Guerra Junqueiro**, Porto, 1923.
- (13) Ver o nosso estudo sobre **A metafísica da saudade de António Dias de Magalhães. S. J.**, no volume "A Saudade", de próxima publicação pela Editorial Átrio.
- (14) **A Razão Animada**, Lisboa, 1957.
- (15) **A metafísica e os extremos**, Maio de 1938 (inédito), **Tentativa sobre o conhecimento**, 1937-1938 (inédito), **Sobre a subjectividade e o pensamento**, meados da década de 50 (inédito), **Fundamento da Liberdade**, em "Nomos-Rev. Port. Fil. Direito e do Estado", nº 2, Julho-Dezembro de 1986 e **Teoria do Ser e da Verdade**, Lisboa, 1961, pp. 92 e segts.
- (16) **Cepticismos**, Porto, 1929, **Pensamento invertebrado**, Porto, 1931, **Rio de Heraclito**, Porto, 1958.
- (17) Cfr. A. Braz Teixeira, **O mal na filosofia portuguesa dos séculos XIX e XX**, nesta revista, nº 45, 1989.
- (18) Cfr. A. Braz Teixeira, **Introdução histórico-problemática à Filosofia da Saudade**, na "Rev. Brasil. Fil.", nº 153, 1989, **Criacionismo e Saudade no Pensamento filosófico de Leonardo Coimbra**, idem, nos 27-28, Verão-Outono de 1987 e **A metafísica da saudade de António Dias de Magalhães, S. J.** cit. na nota 13 supra e Afonso Botelho, **Da saudade ao saudosismo**, Lisboa, 1990.
- (19) **Invocação ao meu corpo**, Lisboa, 1969, pp. 289-290.
- (20) **Será o homem uma pessoa?** na "Rev. Port. Fil.", tomo XXV, 1969.
- (21) Refiro-me ao estudo que ao pensamento educativo de Álvaro Ribeiro está, presentemente, realizando, na Universidade do Minho, Joaquim Carneiro de Barros Domingues, cujo recente ensaio, ainda inédito, sobre **O conceito de razão animada** revela já uma profunda compreensão do pensamento daquele nosso notabilíssimo filósofo.
- (22) **Verbo escuro e O homem universal**.
- (23) **Invocação ao meu corpo** cit. e **Um escritor apresenta-se**, Lisboa, 1981.
- (24) **Verbo escuro e O homem universal**.
- (25) **Teoria do Ser e da Verdade**, pp. 90-91.
- (26) Foi Leonardo Coimbra o primeiro que, entre nós, em **A Rússia de hoje** cit. pp. 101-102 chamou a atenção para o carácter voluntarista do pensamento germânico, tese posteriormente acolhida e desenvolvida por Álvaro Ribeiro e pelos seus discípulos Afonso Botelho, Orlando Vitorino e António Quadros.
- (27) **O criacionismo** cit., p. 180 e **A Rússia de hoje** cit., pp. 8 e segts.
- (28) **O homem universal** pp. 8, 25 e 97.
- (29) **Escola formal**, Lisboa, 1958.
- (30) **Teoria do Ser e da Verdade**, pp. 161-162 e **Filosofia. Ensino ou iniciação?**, Lisboa, 1972, p. 38.
- (31) **Direito, Justiça e Liberdade**, no "Bol. Min. Justiça", nº 10, Janeiro de 1949.
- (32) **Invocação ao meu corpo**, pp. 135-136, 147, 205 e 363 e segts. e **Um escritor apresenta-se**, p. 128.

- (33) Prefácio à trad. port. do **Ensino sobre a Liberdade**, de John Stuart Mill, Lisboa, 1964.
- (34) **A Alegria, a Dor e a Graça**, 3ª ed., Porto, 1956, pp. 196 e segts. e **Do Amor e da Morte**, 2ª ed., Porto, 1956, pp. 310 e segts.
- (35) **Teoria do Ser e da Verdade**, pp. 125 e segts., **Elementos para uma Antropologia situada**, Lisboa, 1966, p. 34 e **Filosofia. Ensino ou iniciação?**, pp. 43-45.
- (36) **O precursor da Teoria**, em "Leonardo Coimbra. Filósofo do real e do ideal", Lisboa, 1985 e **O poder real**, Lisboa, 1990.
- (37) **A Razão Animada**, p. 249 e segts.
- (38) **A morte**, Porto, 1913, **A luta pela imortalidade**, Porto, 1918, **Do Amor e da Morte**, Porto, 1924 e **A Rússia de hoje e o homem de sempre** cit.
- (39) **A Beira (num relâmpago)**, Porto, 1916 e **O homem universal**.
- (40) **O problema religioso**, na "Seara Nova", 1922, e **Sobre a existência de Deus e a lealdade da consciência**, idem, 1925.
- (41) Ver obras cit. na nota 16.
- (42) **Carta ao Futuro**, Lisboa, 1957 e **Invocação ao meu corpo** cit.
- (43) **Diálogo sobre a imortalidade**, na "Presença", nº 37, Fevereiro de 1933.
- (44) **A Razão Animada**, pp. 323 e segts. e **Escola formal**, p. 25.
- (45) **La morte comme abitudine**, nos "Atti del II Congresso Internazionale degli Scrittori Cristiani", Roma, 1965, **Situação cultural do escritor**, Lisboa, 1967, pp. 81 e segts., **Morte essencial e morte existencial em Leonardo Coimbra**, no volume colectivo "O pensamento filosófico de Leonardo Coimbra", Lisboa, 1989 e **Da saudade ao saudosismo**, pp. 73 e 187 e segts.

# IDENTIDADE CULTURAL AFRO-LATINO-AMERICANA; UMA VISÃO DA FILOSOFIA DA RELIGIÃO\*

Creusa CAPALBO  
UERJ

## RESUMO

O artigo aborda o tema da identidade cultural afro-latino-americana tendo como ponto de partida a filosofia da religião e algumas reflexões sobre a cultura negra.

## RÉSUMÉ

Cet article envisage le thème de l'identité culturelle afro-latino-américaine prenant pour point de départ la visée de la philosophie de la religion et quelques réflexions au sujet de la culture noire.

Uma das propostas da União Nacional dos Estudantes (UNE) na década de 1960, ao discutir, em Seminário Nacional, a Reforma da Universidade Brasileira, foi a de se estudar e relacionar os cursos com a realidade brasileira e latino-americana, procurando ver qual a contribuição que elas poderiam dar para a solução dos problemas brasileiros e latino-americanos. O movimento estudantil estava inserido nas idéias de reforma de base, na luta pela democratização do ensino superior em seu conteúdo e com mudanças em sua estrutura de organização e gestão.

---

(\*) Comunicação apresentada no 1º Seminário Nacional sobre a pesquisa filosófica na América Latina: Cultura e Libertação, realizado de 16 a 20 de novembro de 1993 na UERJ.

Com objetivo similar fora criado, anteriormente, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEBI), que deveria propor um projeto de Desenvolvimento Nacional.

Com o retorno ao Estado autoritário, com o golpe de 64, o Instituto foi fechado e houve a apropriação das idéias estudantis, transformando-as na disciplina Estudo de Problemas Brasileiros, sob a égide da doutrina da Segurança Nacional. Daí em diante, quem quisesse seriamente se dedicar ao estudo das idéias brasileiras era qualificado, ideologicamente, de direita em grande parte do meio acadêmico, e notadamente na área da filosofia.

Fora do Brasil, no entanto, quer na Europa, no Canadá ou nos Estados Unidos da América do Norte, criaram-se Centros de Estudos sobre a América Latina ou Centro de Estudos Brasileiros, com enorme produção de pesquisa sobre a nossa realidade em quase todos os campos do saber. Teses de doutorado foram publicadas, revistas especializadas foram criadas, bibliotecas foram organizadas. É claro que houve produção na área da pesquisa filosófica brasileira e latino-americana feita por pensadores brasileiros.<sup>1</sup>

A nossa comunicação abordará o tema da identidade cultural afro-latino-americana a partir do enfoque da filosofia da religião e particularmente de algumas reflexões sobre a cultura negra.

Na Africa Negra o pensamento animista tem uma "lógica espiritual" que faz repousar "sobre a essência dos seres e das coisas" numa "síntese onde a matéria e o espírito se interpenetram", ensina-nos o pensador africano Boubou Hama<sup>2</sup>. Há, pois, uma significação profunda e solidária do universo físico e espiritual. Eles têm a sua concepção própria da vida, do mundo e da finalidade de sua existência e de seu destino no mundo.

É um povo que tem pois um pensamento de sua origem, de seu passado que lhe chega ao presente vivido e se prolonga em direção ao futuro. No pensamento animista, o passado e o presente se juntam na unicidade do espaço e do tempo para lançar-se ao futuro, às gerações que serão chamadas à suceder na terra os seus ancestrais. O espírito, para os animistas, é tangível como a matéria.

Para eles há o mundo concreto que nos envolve e dois outros mundos, tão concretos quanto estes: o de Deus e da fé, inacessíveis aos nossos estudos científicos ou dos meios disponíveis para a pesquisa, e o mundo dos seres intermediários, os demiurgos da filosofia, os orixás das religiões oriundas da África Negra, os espíritos, os duplos que se incarnam nos homens e por eles falam, ensinam, aconselham.<sup>3</sup> O animista distingue o corpo físico do seu espírito que anima o seu duplo. Este duplo continua sua existência espiritual após a morte, ou seja da vida do tempo material, numa vida do tempo imaterial.<sup>4</sup> Quando estes duplos atormentam os membros de sua família ou de sua comunidade, causando-lhes perigo extremo, recorrem ao culto que visar a exterminá-lo, matá-lo, na forma de um animal, de uma galinha. Esse duplo assim morto desaparece e fica no estado de uma pura essência anímica, isto é, de alma. Neste rito de morte as palavras são poderosas. Elas são ordens imperativas dadas pelo "sacerdote", pelo pai de santo ou mãe de santo, para parar, terminar, afastar, acalmar, desaparecer ou se reportar a um inimigo que se deseja exterminar.

Na filosofia animista há uma visão global do universo que abarca a totalidade dos seres e das coisas. "Tudo é e tudo perdura, esta é a filosofia da vida do animista", escreve Boubou Hama<sup>5</sup>. O todo repousa sobre um fundamento espiritual que serve de suporte ao material, ou, como diz o autor supra citado, serve de suporte ao duplo da planta, dos animais e dos homens, e, conforme sabemos pela tradição brasileira, alma coletiva da tribo, do clan, do povo, da aldeia, ou numa senzala.

A partir do pensamento animista em seu encontro com o da fé islâmica é que se ergueram os reinos negros da Idade Média: Ghana, Mali, Senegal, Nigéria etc. Assim a nossa civilização não é só ocidental mas também Negro-Africana. E no Brasil ela é Afro-Branca-Índígena, e em seguida Mestiça e, como chamam os hispânicos, creola, isto é, os nascidos na América, filhos dos conquistadores.

A civilização ocidental tornou-se dominante e hoje a todos interessa, nas diversas culturas, pelo seu aspecto tecnológico e pelo desenvolvimento científico em novos moldes que ela

produziu. Esta ciência e tecnologia, em princípio, devem ser usufruídos por toda humanidade. Sabemos que isto não ocorre, mas por razões que não estão afetas à finalidade da ciência e da tecnologia, e sim por razões políticas e econômicas.

Os negros foram introduzidos na América como escravos, arrancados de suas tradições locais, e, aqui chegados, misturados com outras tribo de origens diferentes das suas tradições locais.

Foram, muitas vezes, levados à evangelização pela força, ao aprendizado da língua portuguesa ou espanhola em detrimento de sua língua natal. Estas foram uma das formas de violência que se praticaram na colonização. Formas novas de violência e revestidas de outras roupagens continuam a ser ainda hoje praticadas.

Os escravos quando podiam traziam da Africa seus objetos, suas plantas, seus bichos. É assim que surgiu, por exemplo, "a galinha - d'angola e, com ela, todo um universo de ritos, mitos e amplos significados religiosos, plenos de sacralidade" diz Antônio Olinto no Prefácio da Obra "A Galinha d'Angola. Iniciação e Identidade na Cultura Afro-Brasileira"<sup>6</sup>.

Como explica ainda Antônio Olinto "na linha da sacralização de objetos e animais, o bicho de sustento se transforma em símbolo e, como os deuses se alimentam e revelam preferência por tal ou qual produto ou comida, a obrigação de "dar de comer ao santo" eleva a importância simbólica do vegetal e do animal preferidos. Assim penetrou a galinha d'Angola no seletorol da sacralidade afro-brasileira: sua condição de "oferenda preferida", senão dos deuses todos, pelo menos da maioria deles, instalou a galinha (...) no centro mesmo da religião (...) que tem entre nós o nome geral de candomblé e umbanda<sup>7</sup>.

Este é um exemplo dentre outros. Não só a galinha serve ao culto mas também a pipoca, a farofa amarela, miúdos de animais, ervas, plantas árvores todos irão adquirir esse mesmo valor de sacralidade afro-brasileira. Mas não há elemento sagrado sem liturgia e por conseguinte sem linguagem.

É nesse domínio que se entrelaçam, hoje em dia, estudos da história comparada das religiões e da antropologia, versando sobre o mito, o rito, a crença.

A linguagem é suscetível de usos múltiplos e diversos na sua função do ato de significar humano e no quadro de uma teoria da cultura. A linguagem, na maioria das vezes, quer dizer outra coisa do que aquilo que diz, tem duplo sentido, é equívoca. Na cultura Afro-Latino Americana esse uso com duplo sentido se fez presente quando o negro, no uso da linguagem do colonizador que o submeteu à escravidão utilizou esse recurso do duplo sentido para continuar se referindo a seus símbolos sagrados. Assim, o uso de um símbolo como São Jorge então cultuado pela religião católica como santo guerreiro convertido, ou de Santa Bárbara e Nossa Senhora da Conceição, se anuncia como lugar de significações complexas: um outro sentido se revela e ao mesmo tempo se oculta num sentido imediato; é o santo guerreiro católico cultuado, mas é, ao mesmo tempo para os negros, na figura da lança e do dragão, a representação simbólica de sua cultura: o duplo que atormenta os membros de sua família ou de sua aldeia é morto pela lança usada por seus ancestrais, na figura daquele animal, o dragão. As santas e a Virgem Maria são para eles portadoras de outro sentido presente em sua religião: elas são iansã e iemanjá no mais profundo de seus íntimos.

Os grandes símbolos da cultura africana: símbolos cósmicos, da vida e da morte, dos seus heróis e guerreiros, da terra e do céu, da água e da terra, serão conservados e transmitidos no uso da linguagem com o seu duplo sentido. Eles não são fábulas míticas pois expressam uma maneira de o homem relacionar-se com o que para ele é realidade fundamental a sua dimensão religiosa, de crença, como manifestação que aflora no sensível - é a revelação de um sagrado como manifestação.

A interpretação desses símbolos sagrados se volta para a inteligência do duplo sentido que se expressa no uso da linguagem, não só da linguagem sagrada mas também cotidiana de diversas maneiras de interpretar. Mas o que interessa é ver como o dito é a expressividade do mundo, da visão sagrada da cultura afro-brasileira que surge na linguagem através do símbolo como duplo sentido nesta linguagem do sagrado.

Para Ricoeur há símbolo onde "a expressão lingüística se prestar, por seu duplo sentido ou por seus sentidos múltiplos, a um trabalho de interpretação".

Ele esclarece ainda que a descrição fenomenológica se preocupa com o objeto, "extraíndo a visada (noética) e o seu correlato (noemático): o algo visado, o objeto implícito no rito, no mito e na crença", que será motivo para a reflexão<sup>8</sup>.

A tarefa é, pois, a de compreender qual o significado, que qualidade de sagrado é visada. A verdade dos símbolos implica no "preenchimento da intenção significante",<sup>9</sup> que no nosso caso é feita pelo afro-brasileiro na consciência do valor da sua negritude.

A estrutura intencional do símbolo exprime a unidade do ocultar-mostrar. Diz Ricoeur: "ao mesmo tempo que disfarçam, eles desvelam. Ao mesmo tempo que ocultam as visadas "intenções" de nossas pulsões, revelam o processo da consciência de si"<sup>10</sup>.

Disfarçar, desvelar; ocultar mostrar, exprimem as duas faces de uma única função simbólica. Os símbolos utilizados têm um passado e um presente e que, numa dada sociedade, sincronicamente situada, servem para assegurar os pactos sociais.

O objeto cultural do negro brasileiro - linguagem, arte, música, filosofia da religião, os seus orixás, seu vestuário e alimentação, são obras que expressam e colocam em devenir as possibilidades do homem. Elas dão a densidade da coisa real, produzida pelos homens em seu meio ambiente, encarnando no material erguido, nos verdadeiros "monumentos" da cultura negra, a constituição e expressão da sua dignidade de homem.

E no fenômeno da cultura negra que se sedimenta, que se objetiva, que se mostra o disfarce e o desvelamento que nos dá o que pensar. É, conforme esclarece: Ricoeur, esta edificação da cultura, que é ao mesmo tempo promoção da cultura e, dizemos nós, da cultura negra, da consciência de si da negritude, "é ao mesmo tempo o retorno da liberdade à natureza pela retomada do desejo na obra de cultura"<sup>11</sup>. Será mobilizando o símbolo que na obra está "fortemente saturada ao mundo da vida" que os "arcaísmos" se mostram com peso, significado e valor na existência

cultural. A cultura negra tem uma teleologia que se prolonga numa religião, na fé, que tem por termo último o sagrado veiculado pelo mito pela crença e pelo rito.

Esses símbolos sagrados apontando para o bem e para o mal, nos dão a pensar, pois mostram que há muito mais nos mitos e nos símbolos que nos nossos conhecimentos filosóficos ou antropológicos da cultura afro-brasileira.

Queremos afirmar, no prosseguimento das idéias de Ricoeur, que a cultura afro-brasileira não se pode reduzir ao horizonte de objetos culturais, folclóricos, musicais, tratando o sagrado na esfera apenas de novos objetos, de instituições detentoras de poderes, desajolando do seu seio a fé verdadeira por ter criado de agora em diante, objetos sagrados de uso comercial. Se ela assim o fizer fará da religião a reificação e a alienação da fé de seu culto religioso, criando ídolos, reificação do horizonte da fé em coisa, queda do sagrado num objeto cultura. Não se deve separar a fé da religião afro-brasileira, da crença no objeto religioso que se acrescenta aos objetos da nossa cultura brasileira.

Conforme esclarece Ricoeur, em sua visão hermenêutica e apossando-nos de suas idéias e aplicando-as em nosso trabalho, o símbolo sagrado, religioso carrega consigo uma força por ser ele "instrumento de descoberta e de exploração das origens" (...) o homem diz a instauração de sua humanidade; o símbolo mostra como funciona uma imaginação das origens"<sup>12</sup> ou seja é historial, diz um advento, uma vinda ao ser, que não é história cronológica, mas que fala da origem perdida, da nostalgia da terra natal, de sua floresta, de sua gente deixada para trás, da liberdade perdida, e de toda essa carência, essa ausência, que se inscreve no desejo de ser o seu ser originário, ser livre e que outro para estava inserido num modo cultural e familiar que ficou para trás, que ficou retido na lembrança que volta à rememoração de suas próprias raízes na narrativa, no cântico, nos símbolos religiosos cultuados, na alimentação, na dança, no vocabulário que se introduz mesclado ao da língua portuguesa. A fé religiosa mantém e sustenta a interpretação e reinterpretação de suas próprias raízes, dando possibilidade a que a consciência negra reencontre o reconhecimento

de seu valor, de sua honra, de sua realeza e de exaltação e afirmação da sua importância para a formação e a identidade cultural Afro-Latino-Americana. Não é por acaso que a história nos ensina que essa Consciência Negra, Consciência infeliz, como diz Hegel, no seu *Cativeiro*, buscou a consciência da felicidade de modo coletivo, no reconhecimento da sua realeza, da sua igualdade ao branco, da sua honra desrespeitada, fugindo do cativeiro, buscando a liberdade, retornando às suas raízes nos Quilombos que organizaram.

### CITAÇÕES

(1) Sobre esta matéria pode-se consultar: A. Paim, **História das Idéias Filosóficas no Brasil**, S. P. Ed. Convlvio; Villegas, M; **Panorama de la filosofia iberoamericana actual**, B. Aires, 1963; Zea, L, **El pensamiento latinoamericano**, México, 1965 e **Esquema para el estudio de las ideas en Iberoamérica**, México, 1956.

(2) Boubou Hama, *Le devin*, Temps et Histoire dans la pensée animiste de l'Afrique Noire, in *Le Temps et les Philosophies*, Paris, Payot UNESCO, p. 171.

(3) Ver op. cit. pp. 172 - 182

(4) *Ibid*, p. 177

(5) *Ibid*, p. 178

(6) Vogel, A - Silva Mello, M. A. e Pessoa de Barros, J. F. - **A Galinha d'Angola. Iniciação e Identidade na Cultura Afro-Brasileira**, Rio de Janeiro, Pallas, Flacso, EDUFF, 1993, p. XII.

(7) *Ibid*, p. XIII.

(8) Ricoeur, Paul - **De l'interprétation, essai sur Freud**, Paris, Gallimard. Tradução brasileira p. 34.

Ver ainda Merleau-Ponty, M - **Sens et non sens**, Paris, Ed. Nagel, 1961.

(9) *Ibid*, p. 35

(10) *Ibid*, p. 401

(11) *Ibid*, p. 418

(12) *Ibid*, p. 418

# UMA FENOMENOLOGIA DA EXISTÊNCIA EM GILBERTO FREYRE

**Maria do Carmo Tavares de MIRANDA**

(IBF/Academia Brasileira de Filosofia)

## RESUMO

O artigo procura apresentar a tentativa de Gilberto Freire de interpretar e de compreender a realidade e de estudar o ethos do homem brasileiro e do homem que vive nos trópicos.

## RÉSUMÉ

Il s'agit dans cet article de présenter l'effort de Gilberto Freire d'interpréter et de comprendre la réalité et d'étudier l'ethos de l'homme brésilien et de l'homme enraciné dans les tropiques.

Uma obra, a de Gilberto Freyre, de peso científico mostra a tentativa de descrever a realidade para interpretá-la, de interpretá-la para avaliar e de avaliar para compreendê-la. Apresenta-se, assim, o esquema epistemológico utilizado por Gilberto Freyre, esquema este que parte da empatia, estabelece análises e aproximações de conhecimentos como meios de abordagens do que é apreendido, biográfica e autobiograficamente, para encaminhar-se, finalmente, à identificação compreensiva. E se o tempo e o movimento fenomenológico lembram de imediato Edmundo Husserl, inclusive citado pelo sociólogo-antropólogo brasileiro, pode-se ver que com Gilberto Freyre dá-se, a rigor, uma inspeção de todas as variedades da experiência humana, éticas, políticas, estéticas, religiosas, cotidianas ..., como Hegel a compreendia, embora este filósofo não tenha se tornado, e nem o podia pela própria estrutura de seu pensar, modelo para a visão gilbertiana. Nem mesmo

Husserl o foi, a não ser esquematicamente e pela perspectiva dos inter-relacionamentos fenomenológicos com a psicologia e pelo que Husserl e Dilthey, em convergências, abrem-se a uma fenomenologia da vida e da consciência. Se a fenomenologia enquanto termo e movimento encontra em Husserl seu sistematizar, enquanto análise fenomenológica já está presente desde Platão a Aristóteles, a Kant passando por Descartes, assim como em Hegel, em Heidegger, em Sartre, em Merleau-Ponty.

Pretende-se interligar, aqui, pontos essenciais e complementares da obra de Gilberto Freyre que demonstram seu ânimo construtivo de pensar profundamente encarnado com a realidade, dando-se destaque às abordagens questionantes sobre o *ethos* do homem brasileiro e sobre o Homem Situado em áreas ou espaços tropicais. Sua primeira atitude era a da observação, descrição e análise de fatos que se apresentavam de diversos modos; tornavam-se *apar-entes*. Portanto, enquanto fenômenos eram, em seguida e ao mesmo tempo, interpretados, significados, redescobertos em sua intimidade e verdade.

Três ângulos de estudo se interpenetram nesta reflexão: o primeiro, o da própria composição de sua obra escrita de acordo com o ritmo indagativo do autor - ritmo de complementaridade, distribuída e desenvolvida dialeticamente entrelaçando-se, e este o segundo ângulo, com o relevo de temáticas dominantes, várias vezes repetidas, não só como notas de uma mesma partitura musical, mas insurgentemente persistentes em todo o percurso da obra, assim como, em tudo terceiro ângulo - há interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. À primeira vista ressalta seu próprio Seminário de Tropicologia estabelecendo inter-relacionamentos de visões teóricas e práticas e co-visões da vida vivenciadas segundo e experiências distintas, sejam as que foram ditadas por seu ânimo inquiridor e criador ao pelos momentos e condições oferecidas à reflexão, sejam as resultantes de um amadurecimento do espírito ou mesmo da idade. Em verdade, toda sua obra é esse inter-relacionar-se consciente, ouvindo, discernindo e discutindo o que ciências e artes apresentavam ao seu próprio pensar posto em questão.

Esse interrogar a existência segundo seus próprios os modos de apresentação - mostração apar-ente do que é - traduz um itinerário de captação do que se manifesta, deixa-se aparecer e, ao mesmo tempo, reclama compreensão da realidade, de um processo, de sua distribuição existencial.

Dá o fenomenológico: relação com a realidade no que ela concretamente apresenta e instauração, por uma crítica do aparecer, da própria presença, do que é real. As intuições categoriais que não são senão, como já dizia Aristóteles, afirmações substantivas ou adjetivas, verbais ou adverbiais de um sujeito, ou em um sujeito, servem, então, como ponto de partida em busca do sentido da realidade que não se esgota no que foi dado e, assim, inter-categoricamente, no caso em apreço, a partir da consideração do homem situado e de sua múltipla experiência procura-se compreender o Homem no(s) Trópico(s), e de modo particular, o Homem Brasileiro.

Interligando os três ângulos citados para um posicionamento englobante que diga a significação da obra de Gilberto Freyre e que destaque o seu caráter de desentranhar da realidade o que essencialmente configura ser o homem e sua condição humana, sua formação, seu devir e destinar-se, pode-se tentar estabelecer a trajetória analítico-crítica de Gilberto Freyre, através do seu ritmo de pensar captando o que aparece, reunindo e destacando formas e constantes, modos específicos do ser que co-significam compreensivamente o Homem Brasileiro. Isso, sem esquecer sua opção preferencial - à qual sempre fez questão de manter-se fiel e integrado, não diminuindo influências outras advindas de seus estudos (e que já vem merecendo apreciações anteriores, em diversos trabalhos, inclusive meus) - repita-se, opção preferencial a orientá-lo no pensar: a visão hispânica sobre o homem, com a qual, de modo pessoal e original, faz combinar seu ânimo humanístico-científico. Não deixa de ser sintomática, para a caracterização da própria obra em sua complexa riqueza, a convergência de influências hispânicas que atuarão, modelarmente, ora de forma mais nítida, expressivamente, ora mais ocultamente, dando-lhe um lastro de saber experiencial e existencial, como a analítica da personalidade feita pelos Exercícios Espirituais de

Inácio de Loyola, a inteligência con-sentida e imaginativa, que coloca o homem face a face consigo mesmo, e como a visão franciscana, voltada à singularidade, ao amor ao indivíduo na sua concretude que de Lúlio aos nominalistas, por ele citados, dizem a busca - por que não? - da *haeceitas* escotista como forma individual na qual repousam os elementos constitutivos das coisas, tornada em Gilberto Freyre, forma coletiva. E essas convergências concorrem para a fenomenologia que serão exercida por Gilberto Freyre através de um tríplice escalonamento: o das empatias, o das autobiografias, o da compreensão da realidade humana e dos grupos sociais situados.

Fatos e valores, formas e constantes estão, sempre, postos em estudos com métodos de compreensão complementares aos de descrição e análise de situações de experiência, de ambiência, para "surpreender" - termo que caracteriza sua *intentio* voltada à captação do sentido e da presença do que é vivido e do que está em movimento - surpreender a vida..., ou as relações entre pessoas... ou o que seja o máximo sutil entre elas, para surpreender em diversas áreas e em diferentes tempos o caráter brasileiro, e constituem temáticas de toda a obra do sociólogo-antropólogo, ora acentuando um ou outro aspecto substantivo ou adjetivo, verbal, adverbial, mas sempre visando com sua interpretação *Homem Situado no Trópico*, procurando definir essa situação.

Anota-se, pois, uma convergência de correlações interdisciplinares que servem à interpretação do fenômeno humano, um essencial inter-relacionismo para captar o que no comportamento humano é "expressivo além de suas exterioridades" e que não é senão uma identificação compreensiva, "compreensão em profundidade do homem - de suas relações e de suas criações - relações e criações social, cultural e historicamente condicionadas e animadas de significados só compreensíveis em relação com tal condicionamento".<sup>2: 124-125</sup> Por outro lado, transdisciplinaridade, também, que estabelecendo nexos entre conhecimentos atravessa os planos meramente cientificistas em busca de uma síntese de saber, na qual se contemplam os valores existenciais da convivência humana situada em tempos e espaços diversos sem exclusão da

universalidade humana aplicada a situações específicas, circunstâncias próprias, ecológicas e ambientais que dão relevo à dimensão humana, tentando explicitar o modo do existir no complexo de sua dramaticidade individual e histórica, de sua decisão pessoal e peso existencial, de sua significação. E cada conhecimento com sua profundidade específica, enquanto, também, marcado pelo autoconhecimento de limites, tanto finitos quanto indefinidos, traz em seu bojo a possibilidade de abrir-se a novas impulsões que tracem caminhos a uma verdade sobre o homem, articulando-se com outras co-visões científicas e sapienciais, incluindo as místicas e as práticas.

É a exigência de um conhecer mais íntimo e mais amplo que dê solidez à compreensão do homem, concreta e existencialmente, fundamental e essencialmente, em seu *ethos*, seu valor, sua finalidade. Em sua confluência e convergência de saberes e práticas há uma exigência de compreensão das diferentes formas de ver e dimensionar-se existencial da experiência do homem, que se dá revelando-se, ao mesmo tempo que muito de seu ser ainda fica oculto à espera de nova revelação.

A exemplaridade da obra de Gilberto Freyre diz esse seu empenho e rigor de cientista e essa sua exigência, confiante nas condições possibilitantes do conhecimento, de compreender o homem e seu comportamento, o homem e o seu meio, através de movimentos de captação intelectual, que se pode dizer, apresentam-se circulares e cônicos, diga-se, como em evoluções circulares delimitando áreas temáticas e que progridem verticalmente a um ponto central, razão ou fundo, sentido a todo tema. Esses movimentos procedem continuamente por intuições, percepções e reflexões e alcançam núcleos ou configurações, estruturas - *Gestalt* - com os quais, ele, escritor e pesquisador, abre-se à compreensão do homem e da sociedade e do que faz sua historicidade específica.

Pelos movimentos circulares são abordados e limitados, melhor delimitados em seu contorno os fenômenos, os temas para estudo, análises e prospecções; pelos movimentos cônicos dá-se o tratamento imtercategórico à temática, trazendo-a ao confronto

de saberes a fim de poder interiorizar, tanto quanto possível, seu fundamento, suas raízes, seu poder ser fenomênico, seu abrir-se mais profundo à busca do que essencialmente não só a configura mas a formaliza. Por isso mesmo a função simbolizadora ultrapassa o campo da semiótica abrindo-se além do que foi exteriorizado ao que mais íntimo e profundo se deixa trans-aparecer como primordialidade arquetípica que sustenta a verdadeira realidade. É dessa presença oculta que se faz trans-luzir através de - e, nisso, muito permanece em ocultação - que a obra fala pelas imagens e formas, pelos símbolos, os quais indicam realidades profundas, indizíveis objetivamente. Através dessa linguagem, a simbólica, é dado aproximar-se das possibilidades espirituais virtualmente presentes, apanhando, assim, num "momento significativo", seja do passado, seja do presente, tudo o que configura uma realidade: a de Homem Situado.

E o Trópico é, em Gilberto Freyre, e desde seus primeiros escritos, o mundo que o homem habita, qual seu corpo, qual sua casa, como o modo de estar, do "estar-sendo" do homem, dos fundamentos de seu ser, dizendo o que inerente à vida a qualifica, seu habitual modo de ser, posicionar-se, sua amplitude de relações e ações, infinidades de acolhimentos e sua consistência.

Assim, concomitantemente, a situação, o "estar em situação" é, como atitude de comportamento do homem, seu modo de posicionamento, sua forma de presença e seus múltiplos inter-relacionamentos consigo mesmo e com os outros. Como condicionamento da existência, em sua complexidade, reclama-se de outras afirmações categóricas que, interligando-se, dêem conta tanto do pensar que capta os diversos modos de ser, quanto da expressão ou linguagem que as enuncia, quanto do próprio "ser que se dá de múltiplos modos", segundo já afirmava Aristóteles. Conjugam-se, portanto, com a situação - como em trabalhos anteriores já foi visto - tanto a quantidade e o em que consiste seu fundamento, quanto a qualidade, avaliando-a, tanto o lugar como o ter nessa situação ou o habitual modo de ser ou manter-se, encontrar-se, e indicam, também, um estado do homem. Além, portanto, de estar localizando e, também, em tal situação, com a

possibilidade ou capacidade de agir ou de utilizar, ou de estar exposto à recepção de algo, como também o ter sentido e orientação afirma-se uma relação e se fala do que advém com tempo, conformando, portanto, cada uma a seu modo e a realidade no que ela é. Essas manifestações do ser dizem fenômenos. Estabelecer entre eles ou entre alguns deles um inter-relacionamento, interrogá-los no que apresentam e afirmam é exercitar-se fenomenologicamente à busca da compreensão da existência - a do homem, a do grupo social. "São os modos de viver ... que não podem ter deixado de afetar os modos de pensar", indicando "a interdependência entre o pensar e o viver de um indivíduo ou de uma comunidade", como diz Gilberto Freyre. 5:424,475

Experienciando memória e antecipação, Gilberto Freyre captou a fluidez da vida vivida do Homem Situado no Trópico e, particularmente, do Homem Brasileiro, reconstituindo-a, temporalizando-a através de distinções, diversidades e identificação de épocas, de gerações, de formas de convivência, de estilos de vida, a partir de uma reinterpretação desse viver em situação e em espaço-temporalidade, a da Casa, Corpo, Mundo brasileiro com a constante de seu tempo trípico, analisadas por uma Sociologia Genética e História Social, por uma Sociologia Ecológica e pela Tropicologia, por uma Sociologia Psicológica e pela Mística. E tudo no embasamento de uma Teoria Social e na formulação de suas Engenharias - a Física, a Social e a Humana - que dizem sua visão científico-social não discordante com os princípios filosófico-sociais, a do engenhar como o saber tecer esperas e esperança.

E, sempre, procurou conseguir um conjunto de imagens e formas que cor-respondesse ao essencial da experiência interior de um grupo humano - o situado em áreas tropicais e no Brasil - com suas múltiplas diferenças e sua unidade, para captar momentos significativos da vida íntima de uma gente, entre seus vários passados revivenciados num presente e, dinamicamente, tendidos a possíveis futuros.

Em tudo está presente o complexo Casa indicando o Habitar Humano no Trópico, o qual toda sua obra é uma contínua explicitação analítico-crítica tecida de memórias e antecipações. E

nesse continuum da obra, como foi afirmado em *Compreensividade e Situacionismo em Gilberto Freyre*, (*Ciência & Trópico*, vol. 18 nº 1, Jan/Jun 1990), é que *Sociologia*, seu livro de 1945, diz a necessidade de captar o homem concreto, vivido, com seu corpo e situado num espaço-tempo que fundamente a compreensão humanística de valores, objetivo de Gilberto Freyre, e o seu situacionismo, assim como aí, também, se define a constituição de seu saber em experiência e razão de sua consciência tropicológica, integrada com o todo do homem e circunstâncias que o rodeiam, ao mesmo tempo que é atenta aos estilos de sua vida e aos contornos de sua existência. É seu saber engenhar estabelecendo um estatuto tropicológico, buscando a sistematização da Tropicologia, que desde seus escritos de 1918 já vinha sendo experienciada.

É a Casa brasileira como modalidade existencial do homem que se manifesta, habitualmente, dispondo o espaço interior da habitação em amparo e recolhimento, em cuidados e potencialidades, distribuindo sua casa como seu universo e habitando-a como seu corpo, alongando-a pelos vários espaços e tempos, em múltiplas formas de ação e recepção pelas visões teórico-científicas e atitudes práticas, às quais não faltaram nem o exercício político, nem o religioso, nem o artístico, nem a fluência e confluência de saberes e práticas, edificações de obras, institucionalizando-as.

O ter lembranças, o reviver o passado é o memorar que com o antecipar dizem por um lado o poder criativo de mergulhar até as raízes de um povo pela e com a "memória da experiência", a memória ancestral" para poder expandir-se numa imaginação criadora, científica e poética, pressentindo antecipações com as quais o experienciar esperas torna-se esperança. E tudo é visto dinamicamente inter-relacionado, captado em transformações e em constâncias. Não em puras descrições ou análises rígidas e estreitas, mas em "estudo de valores e de símbolos" através do estudo sociológico de "formas e processos", visando não só conhecer mas compreender o *ethos* do homem brasileiro, seu modo de ser. Um "estudo do homem... com critério não só experiencial

como existencial" ... e do que nele é "menos resultado da sua herança, ou do seu físico, que das suas situações de experiência, de existência e de ambiência". <sup>4:XLV</sup>

Uma fenomenologia da existência à base, portanto, de uma "consciência de situação". <sup>6:658</sup> O seu empenho: abarcar a variedade de manifestações em seus múltiplos aspectos regionais, ecológicos, circunstanciais. Sua atenção e cuidado: os indivíduos em sua singularidade pessoal, a vida em movimento, com seus contrastes, paradoxos, pormenores. Tudo isso diz o seu situacionismo, o sentido barroco da vida e da cultura com suas peculiaridades dionisiacamente expostas, aguardando uma interpretação plástica e poética.

É o situacionismo captando a existência fenomenologicamente por inter-relações, as humanas, a do homem com o ambiente, a do homem e as expressões culturais, as do homem, pessoa encarnada, com outros eus, também, pessoas em inter-comunicações. "Situacionismo de "estar-em" (que) implica em situação não só formal como empática... da qual não se pode separar "a consciência de espécie" do situado que às vezes se torna consciência de "ser" e não apenas de "estar-em": em ambos os casos com repercussões sociais da situação empática não só sobre o situado como sobre aquela entre os quais ele se situa". <sup>6:240</sup> É o sentido barroco da vida atingindo os próprios movimentos vitais - físicos, sociais, culturais.

Com a situação dá-se, na obra de Gilberto Freyre, o entrecruzamento com outras categorias:

Primeiro, a de lugar ou espaço (físico e social), como por exemplo, a região, a nação, a área, como limites existenciais indicando a realidade e condições equivalentes a uma necessidade. Assim, "somos, os brasileiros, uma gente hispânica sendo também uma gente situada no trópico e localizada na América: duas outras dimensões de espaço-tempo que nos condicionam, além da cultura, o ethos". <sup>1:18</sup>

Segundo, o ter uma situação e o mundo de hábitos que dizem um modo de ser implicando em poder usar e fruir, envolvências habituais, instrumentalidade. Daí o *habitat*; a Casa, o Corpo que

tanto exprimem especialidade ou relação à especialidade quanto hábitos e costumes, formas de coexistência, e dizem o estar, também, o homem disposição ou aptidão. Pela Casa e pelo Corpo o homem habita o mundo, cria seu próprio mundo ... o ambiente cultural brasileiro. E não se pode esquecer que a Casa é símbolo, é forma densa, indica um complexo de substantividade, de adjetivações, de modos verbais e adverbiais de ser. O estar em casa deixa transparecer o estar distendido em seu ser, "exprimindo vivências mais de que abjetividade",<sup>2:20</sup> porque Casa, tanto como "os binômios casa-grande-senzala e sobrado e mucambo foram, no Brasil, complexos transregionais, e não apenas regionais, que dominaram, como complexos transregionais, espaços sociais transbordantes de quantos espaços físicos se têm inventado para contê-los".<sup>5:LXXXIII</sup>

Simultaneamente, apresenta-se a temporalização da história compreendida como o sempre fazer-se geneticamente, criativamente, e não em mero relato ou crônica de feitos. É o tempo a dizer o que está-sendo e a duração, o vivido e o "de sempre". Tempo e além-tempo, tempo que flui e tempo das ultimidades. São as várias considerações sobre o homem e a categoria tempo e novas situações; sobre o homem e o tempo e relações espaciais; sobre as épocas e o tempo, e gerações e tempo. São os estudos que dizem o homem do estar-sendo imerso no tempo que num instante - este - está fluindo mas, também, projetando-se sobre o futuro, antecipando-o. São as considerações sobre o homem do tempo trípido, tempo da interpenetração de passados, presentes, futuros, portanto três tempos num só; tempo social e psíquico a dizer a formação do homem hispânico e brasileiro, e sua própria identificação com o tempo que o faz "amanhecer" alegre ou triste. É o tempo-vida, tempo das festas, ritmos e ritos sazonais. Tempo biocósmico e tempo litúrgico da renovação da vida, qualificando-a, recriando-a. Nesse tempo trípido, a visão do próprio presente é como a da atenção entre passados e futuros, pois o tempo como extensão do espírito - *distentio animi* -, a modo agostiniano de memória, intuição, expectativa é como experiência e complexidade existencial - física, psicológica, cultural - a capacidade de esperar, de tecer paciência aguardando o "dia seguinte" ou um "amanhã"

de que fala Gilberto Freyre tanto no "On the Iberian concept of time" quanto em **Além do apenas moderno e O brasileiro entre os outros hispanos.**

Também, tempo de trabalho e tempo de lazer, modos de intercomunicações de ações - ações transitivas sejam individuais ou coletivas, com a dos trabalhos manuais ou agrários, sejam as ações imanentes de conveniência pessoal e existencial, como o lazer que não é senão a liberdade, o lúdico do trabalho, e os próprios atos de conhecimento como ações qualitativas - de doações e de recepções que dizem o existente em devir - sempre em passagem - combinado-se alternadamente em estimativas de valor, configurações de uma realidade material e que estabelece diferenciações qualitativas - tais como as honorárias e títulos, as funções públicas - ao próprio movimento da vida do existente em seu quantum físico e social, seu poder ser visto em detalhes. Inscrevem-se, aqui, as análises sobre a vida íntima do brasileiro e de seu grupo social, as quais captam inter-relacionalmente as formas de convivência, como as da casa com seu mundo de relações entre senhores e escravos, entre o homem e a mulher, entre pais e filhos, entre gerações em épocas diversas, como as da rua e as relações entre as classes sociais, entre poderes públicos, familiares e eclesiásticos, entre governo e súditos, entre colonizador e colonizados através de confraternizações ou amalgamento de raças e culturas, entre relações internacionais do Brasil e de Portugal, entre as influências estrangeiras e os estilos de vida do brasileiro, entre os povos hispânicos.

Esse itinerário fenomenológico de Gilberto Freyre, feito através de relacionamento inter-categórico, indica a captação de imagens e formas que dizem o essencial da experiência de vida do Homem Brasileiro, seu próprio existir, sua verdade, e reclama um, também, saber ver conscientemente situacional que considere o que seja o Habitar Humano no Trópico. É, portanto, uma fenomenologia da compreensão da convivência do homem e de sua condição humana em situação, uma consciência de situações em complementaridade afetiva e efetiva a dizer a existência humana em todas as suas modalidades do aparecer, elevando-as à compreensão do homem brasileiro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FREYRE, Gilberto. **Além do Apenas Moderno**. Sugestões em torno de possíveis futuros do homem, em geral, e do brasileiro, em particular, Rio de Janeiro, José Olympio, 1973. XXX + 266 p.
2. FREYRE, Gilberto. **O Brasileiro entre os outros hispanos**. Afinidades, contrastes e possíveis futuras nas suas inter-relações, Rio de Janeiro, José Olympio, 1975. LVI + 161 p.
3. FREYRE, Gilberto. "On the Iberian concept of time". In: **The American Scholar**, 32(3): 415-430, Summer, 1963. (Separata).
4. FREYRE, Gilberto. **Ordem e Progresso**. Processo de Desintegração das Sociedades Patriarcal e Semipatriarcal no Brasil sob o Regime de Trabalho Livre: Aspectos de um Quase Meio Século de Transição do Trabalho Escravo para o Trabalho Livre; e da Monarquia para a República, 2v. 2ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio, 1962. I-CLXIX, 794 p. il.
5. FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos**. Decadência do Patriarcado Rural e Desenvolvimento do Urbano, 2v. 7ª ed., Rio de Janeiro, José Olympio/Instituto Nacional do Livro/Pró-Memória, 1985. I-CXIII, 758 p.il.
6. FREYRE, Gilberto. **Sociologia**. Introdução ao estudo dos seus princípios. Prefácio de Anísio Teixeira, 2v. Rio de Janeiro, José Olympio, 1962. 742 p.

## DEBATE

# DILTHEY E DEWEY: DUAS FILOSOFIAS FUNDADAS NA COMPREENSÃO DA VIDA SEMELHANÇAS E/OU DIFERENÇAS.

Maria Nilde MASCELLANI

Wilhelm Dilthey e John Dewey são filósofos que viveram a passagem deste século, sendo que o segundo faleceu em meados do século XX. O primeiro, na Alemanha, formulando sua teoria da visão do mundo, aprofundando-se nas ciências do espírito, na compreensão do homem. O segundo, fruto de outra cultura, a dos Estados Unidos da América do Norte, defendendo os postulados da ação prática e da busca e manutenção da sociedade democrática. Ambos, filósofos da educação.

Para Dilthey e para Dewey, o conceito de vida não pode ser percebido e estudado isoladamente. Vida guarda uma relação íntima com o Mundo, com a Natureza, com a Cultura, com a Educação, com a Ética e até mesmo com a Religião.

Entretanto, são diversas as estruturas de pensamento que os movem. São diferentes as sociedades em que viveram. São diferentes as culturas com as quais conviveram. São diferentes os motivos de sua elaboração teórica. Em que pesem os pontos que podem aproximá-los, há outros que os separam radicalmente.

Julgamos necessário registrar que neste breve texto não caberia esgotar a discussão de todas as relações pessoais no trato das semelhanças e das diferenças que marcam a "compreensão da

vida". Isto posto, passaremos a analisar as relações que escolhemos, quer pelo seu significado na vida e na obra de cada filósofo quer pela abrangência e aplicabilidade no campo da educação.

Em sua obra "O Mundo do Espírito", Dilthey mostra que as idéias da filosofia baseada nas ciências físicas e naturais não podem satisfazer um pensamento preocupado em entender o valor da vida, não sua gênese ou sua história, mas seu fundamento. Diz ele "... a vida não nos é dada imediatamente, ela nos é explicada pela objetivação do pensamento"<sup>1</sup>. Para Dilthey, a vida é uma totalidade, a totalidade da vida psíquica, a ação do homem todo, envolvendo sua vontade, sua sensibilidade e imaginação. O homem é um ser no mundo refletindo teleologicamente esses atributos.

As regras do fazer humano situadas em cada cultura original se tornam regras morais-pedagógicas. Através delas se define a finalidade da vida. Esta, para Dilthey não pode ser extraída da ordem metafísica, senão da experiência que temos. Somente na vida psíquica podemos buscar uma teleologia que, em última instância, será "toda proposição universal a respeito dos fins da vida e da regra de agir"<sup>2</sup>. Diz o filósofo que "toda criatura sensível vive sua vida de um modo adequado à conservação e à potenciação de sua própria existência e espécie"<sup>3</sup>. Dilthey parte de constatações que fez ao longo de seus estudos históricos para afirmar que todos os homens, em qualquer tempo e lugar, apresentam comportamentos de busca de perfeição, de cumprimento do dever, de cooperação social, de vida social harmoniosa. Se essas são as constantes do comportamento humano e social, a expressão da vida dos homens aí está colocada. É também a constante da vida dos homens.

Em "El Sueño de Dilthey", o Autor relata sua evolução a respeito do conceito de mundo, de mundo histórico, de mundo espiritual para, a certa altura afirmar que é necessário "compreender a vida por si mesma". Afirma ainda "...o pensamento não pode ir além da vida ou da própria vida" ..."é no curso da vida, no crescimento desde o passado até a projeção do futuro que estão as realidades que constituem o nexos efetivo e o valor de nossa vida". É nesse mesmo texto que Dilthey dirá que "a vida não nos é dada de modo imediato mas é esclarecida mediante a objetivação

do pensamento... E para que a captação da vida não se converta em coisa duvidosa, pelo fato de ser elaborada por atividades do pensamento é necessário mostrar a validade objetiva do pensar"<sup>4</sup>. É por esta vertente que Dilthey abre a discussão sobre a consciência histórica e as concepções de mundo. Como se pode perceber opto por explorar "El Sueño de Dilthey", texto que me parece muito rico não só pelo conteúdo filosófico, mas pelas metáforas usadas para clarear o enigma da vida. E dessa forma aproveito o final deste texto para com Dilthey dizer que a função máxima da filosofia é a "fundamentação, legitimação, a consciência crítica e a força organizadora que joga com todo o pensamento objetivo, com todas as determinações de valor e com todas as adesões de fins".

Para Dilthey é "a consciência histórica a que rompe as cadeias que a filosofia e a investigação natural não puderam quebrar". São estes pensamentos que lhe permitem afirmar: "Somente quem se entrega, vive a vida".

A vida para Dilthey está assim relacionada com o mundo cósmico, com a experiência acumulada dos homens que produzem a história e a cultura, mas, ela é profundamente original em cada homem. Os sentimentos, os atos de vontade, as produções e as ações humanas impulsionam o mundo e os homens em cada tempo e lugar. Arriscaríamos dizer que Dilthey dá um sentido espiritual, quase divino, à vida.

À educação, ocorre nortear a vida na relação que os mais velhos mantêm com os mais novos, mas para as pedagogias inspiradas em Dilthey, o fundamental é propiciar condições para descoberta do sentido da vida. Viver, ser feliz, buscar a realização pessoal, viver bem com os outros, são características desta vida, no plano universal.

John Dewey - nosso segundo filósofo na abordagem do tema escolhido é autor de várias obras, entre elas, "Vida e Educação". É particularmente aí que o Autor discute sua concepção de vida, relacionando-a com a experiência e a educação.

Sua formação darwiniana o levará a estabelecer o primado do natural, da natureza, do orgânico.

Viver para ele é desenvolver-se, é crescer, como acontece com os animais. Vida e crescimento em Dewey somente se relacionam a mais vida e a mais crescimento. Assim sendo, a educação não deve ter nenhum fim em si mesma. Trata-se apenas de reorganizar, de reconstruir e transformar a vida.

O autor tem a preocupação de desdobrar todos os seus pensamentos e formulações em questões para a pedagogia, para a escola, para os educadores. Assim ele dirá que os homens aprendem, da própria vida pelas condições que esta lhes oferece. "Educação é Vida", e o atributo permanente da vida é a reconstrução da experiência<sup>5</sup>. Ele chega a afirmar que "o que a nutrição e a reprodução representam para a vida fisiológica, a educação é para a vida social"<sup>6</sup>. Ora, se não há separação entre vida e educação, as crianças e os jovens não poderão ser preparados para a vida e em outro momento, viver. É importante ressaltar que este processo educativo concebido por Dewey se dá sempre em comunicação com os outros, portanto, em situações grupais, coletivas, comunitárias, com vistas ao modelo de sociedade democrática, "o único capaz de propiciar o desenvolvimento dos seres humanos"<sup>7</sup>.

Dewey é também o primeiro pensador a colocar o conceito de experiência deseducativa - trata-se de experiências que perturbam a aquisição de convenientes formas de vida. Não podemos aqui nos esquecer de que "as convenientes formas de vida" devem ser traduzidas por vida democrática.

Em torno do conceito de vida, Dewey articula uma infinidade de outros conceitos, entre eles, capacidade, maturidade, potencialidade. Discute também exaustivamente o processo da inteligência e como este permeia o desenvolvimento, o crescimento; como se transforma em suporte na discussão das teorias do interesse e do esforço.

Outra relação muito oportuna na filosofia de Dewey se coloca entre os conceitos de vida e de continuidade. Vida natural, vida humana, vida social, na dimensão democrática.

Finalmente, diremos que ao pragmatismo de Dewey embora eivado, em alguns momentos, de idealismo, coloca-se profundamente humanista e espiritualista de Dilthey:

ao "aqui/agora" de Dewey se contrapõe a perspectiva histórica e universalista de Dilthey;

ao utilitarismo e instrumentalismo de Dewey (a filosofia a serviço de...) temos uma concepção de filosofia para o agir de todos os homens (dimensão ética);

à vida como experiência, como descoberta, como somatória do cotidiano da vida democrática em Dewey temos a vida como a grande aventura humana, de dimensão universal, construtora da humanidade em Dilthey;

à vida pela dimensão do útil, do necessário, do oportuno, do vantajoso em Dewey, temos a vida remetida para a dimensão histórica onde cada homem é um projeto que se realiza em direção ao mundo e ao infinito para Dilthey.

## BIBLIOGRAFIA

AMARAL, M. N. C. P. - Dewey - Filosofia e Experiência Democrática, Edit. Perspectiva, 1985

AMARAL, M. N. C. P. - Dilthey - Um conceito de vida e uma pedagogia, Edit. Perspectiva e Edusp, 1987

DEWEY, J. - Vida e Educação (Tradução)

DEWEY, J. - Experiência e Natureza (Tradução)

DILTHEY, W. - Teoria de la Concepcion del Mondo

DILTHEY, W. - O Mundo do Espírito (Tradução)

## NOTAS

(1) Dilthey, W. - O Mundo do Espírito

(2) Dilthey, W. - Pedagogia, in Teoria de la Concepcion del Mundo

(3) Idem, ibidem

(4) Dilthey, W. - El Sueno de Dilthey, pag. XIX da trad. para o castelhano (ou para o espanhol)

(5) Dewey, J. - Vida e Educação. Edit. Melhoramentos.

(6) Idem, ibidem

(7) Idem, ibidem

## RESENHAS

BADIA, Denis Domeneghetti

**Imaginário e Ação Cultural: As Contribuições de Gilbert Durand e da Escola de Grenoble.** SP: Faculdade de Comunicação/USP, 1993, 283 p.

Denis D. Badia visa, nesse seu trabalho (dissertação de mestrado), mostrar quais seriam as contribuições que a antropologia do Imaginário de G. Durand e a Hermenêutica da Escola de Grenoble teriam a acrescentar para a problemática da ação cultural.

Assim sendo, ele inicia o primeiro capítulo apresentando o histórico da constituição progressiva da Escola de Grenoble, detalhando os vetores de pesquisa e as produções mais significativas de alguns de seus membros. Logo após, temos uma discussão acerca dos princípios hermenêuticos da referida escola matriciada por Gilbert Durand. Encerra-se o capítulo examinando a noção de 'Imaginário'.

O autor começa o segundo capítulo analisando a importante questão da ressurgência do Imaginário e reconquista do Imaginal. Ele apresenta o Imaginal, sinteticamente, como o mundo dos arquétipos e dos símbolos enquanto realidade de presença e como uma forma de relacionar, de simbolizar teomonista. Quanto à 'ressurgência do imaginário', pode-se dizer que é a reativação daquele 'residual' do numinoso que antropologicamente foi caracterizado como 'pensamento simbólico', que mais precisamente é um pensamento hermenêutico, tradicional, gnóstico e fundamentalmente poético na modernidade". (p.93)

Na seqüência do capítulo II, encontramos uma reflexão em torno da epistemologia da 'Bezauberung' que, centrada da reativação do pensamento simbólico através da Tradição e da

ciência holonômica, constitui o NEA (Nouvel Esprit Anthropologique) e o NES-1980 (Nouvel Esprit Scientifique, 1980), aos quais deve ser acrescentada uma pedagogia do Imaginário.

Concluindo o capítulo, Badia tece considerações sobre a concepção de linguagem e sobre o estruturalismo figurativo durandianos.

Após ter apresentado a formação histórico-estrutural e paradigmática da hermenêutica simbólica e do estruturalismo figurativo elaborados por Gilbert Durand, o autor elucidada, no capítulo III, a constituição da arquetipologia geral e sua desembocadura na estruturação dos universos míticos

Inicialmente, ele apresenta a abordagem estática do Imaginário: descreve o aparelho simbólico e mostra a fundamentação reflexológica da construção das estruturas antropológicas do Imaginário. Em seguida, Badia discute a dinâmica do Imaginário, cujos princípios estão na 'energética simbólica'.

Em outro momento do capítulo, o A.T-9 de Yves Durand, que assume as estruturas antropológicas do Imaginário como tendências, vetores e realizações de universos míticos, é examinado pelo autor. Analisa-se também, a topologia vetorial dos sonhos. Por fim, examinam-se as dimensões e perspectivas do mito: as características da lógica do mito são elucidadas e a mitocrítica e mitanálise são apresentadas como dimensões de abordagem dos fragmentos míticos presentes nas formas de arte e nas práticas sociais.

No quarto capítulo, o autor se detém na análise da constituição da antropologia profunda e mostra as projeções mitanalíticas dessa antropologia na abordagem dos grupos e da dinâmica sócio-cultural. Dado que "os universais do comportamento simbólico são, também, universais de socialidade e grupalidade" (p. 168), uma arquetipologia social "evidenciará o mito pessoal como mito coletivo encarnando-se em grupos e organizações sociais, cristalizando-se em instituições e dando ensejo, pela energética de equilíbrio simbólica, a uma dinâmica sócio-psico-cultural e organizacional dos grupos e nos grupos cuja meta é, para Durand, a realização de uma "sociatria" ou de uma "sociologia" ..."

(p.169). Dessa forma, conforme o prof. Denis, chega-se à ação cultural como culturálise de grupo e chega-se ao aspecto "actancial" da antropologia do Imaginário durandiana (topologia). Concluindo, analisa-se a mitanálise, vista "como investigação dos parâmetros comportamentais individuais, grupais, culturais e civilizacionais nos seus aspectos sócio-psico-culturais" (p.197).

O capítulo V inicia-se com uma discussão acerca dos pontos fundamentais de uma ciência teórica da ação e dos grupos. Seguindo, o autor expõe, de modo ilustrativo e demonstrativo, alguns trabalhos sobre grupos situados no âmbito da Escola de Grenoble em suas extensões 'grupalíticas': abordagem do Imaginário grupal sem a utilização do A.T-9; relato de uma série de trabalhos que exemplificam a abordagem do imaginário grupal através do A.T-9 e, por fim, abordagem do Imaginário pela culturálise de grupos (trabalhos de JC de Paula Carvalho e de seus orientandos e colaboradores).

A partir da proposta de utilização da teoria geral do Imaginário como "sociatria" ou "sociagogia", membros da Escola de Grenoble procuraram pensar a possibilidade de um trabalho com/de grupos como projeto, articulado de modo diferente segundo a dupla vertente da referida escola. Nas conclusões de sua dissertação, Badia salienta os traços comuns a tais abordagem de 'projeto'. Tematiza, por fim, a aproximação entre culturálise de grupos e Arte-ação.

**Imaginário e Ação Cultural...** é um texto bastante denso, fundamentado em ampla bibliografia, condensando informações que vão das fontes de influência (coordenadas intelectuais sobre as quais se constrói o pensamento de Durand) à tematização das aproximação entre Imaginário e ação cultural, elucidando, ao longo dos capítulos, os principais conceitos e hipóteses durandianos.

O texto de Denis D. Badia tem o mérito de frisar a importância da teoria de Gilbert Durand para se pensarem as sociedades contemporâneas, evidenciando a posição de destaque que o pensamento durandiano tem ocupado no âmbito das ciências humanas.

**Wanderley Martins da Cunha**

Instituto de Filosofia (PUCCAMP)

Projeto CNPq

LOUBERT, Maria Seabra.

Estudos de Estética Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993

No presente trabalho Maria Seabra faz uma análise sobre a Estética enquanto estudo sobre o "objeto de fascínio", ou seja, sobre a arte.

É importante salientar que tal estudo foi resultado do curso de Pós-graduação do Departamento de Filosofia da U. F. do Rio de Janeiro. Nele podemos observar a clareza conceitual legada à Estética.

Pode-se notar através do estudo sobre Dufrenne o questionamento sobre o real e o objetivo. Afinal, até onde se podem demarcar tais conceitos em uma obra de arte? E até que ponto se pode conceituar o artista? Razão e objetividade são na verdade termos deveras complexos, todavia, este laço com o mundo sensível, que em diálogo com o concreto, une-se com a emoção e equilibra o mundo.

Dufrenne chama de "estado poético" a forma que nos leva à inteligibilidade. Este estado equivale em importância com seu oposto que é a "compreensão racional". O filósofo também distingue o real estético e o real objetivo através da atitude de consciência. Consciência esta que pode ser tanto ordenadora como inspiradora de um pré-real, ou seja, aquele que só é completo mediante a uma leitura racional ou emocional.

Através do histórico da Arte é possível esclarecer alguns tópicos de seus problemas atuais. Na antiguidade grega ela estava ligada ao caráter funcional, dessa forma, surge o caráter objetivo da poesia, beleza e técnica. Já na época medieval, nota-se a influência teológica que delimitou os passos artísticos. No período Romântico a forma artística já é mais trabalhada no individual do artista, ou seja, na revelação de suas emoções. Porém, hoje já notamos um certo distanciamento com relação a finalidades.

Ocorre então um "distinção fenomenológica", segundo a autora, uma "existência física, artística e estética".

Analisando o problema artístico pós-moderno, Maria Seabra denota sobre a Tecnoocracia vigente e o espaço legado à cultura geral.

Assim pode se perceber o problema do singular que faz com que haja o individualismo extremado e o problema da massificação. Estes fatores dificultam a análise do objeto artístico.

Para concluir a autora enfatiza o valor da Educação pela Arte. A busca do objeto estético é mais do que o puro e simples entendimento racional. Na verdade é o reconhecimento da sensibilidade.

Em um mundo onde a massificação se faz presente tanto a nível político quanto ao nível cultural surge uma Arte muitas vezes descaracterizada de seu papel humano.

A informática ganha campos ilimitados. O progresso é necessário, mas o importante é que compreenda todas as áreas e não apenas algumas.

Precisamos de tecnologia, no entanto, a Arte também nos faz falta. Portanto é indispensável uma forma educativa voltada para esse objetivo.

**Maria Célia Scavassani Schultz**

Instituto de Filosofia - PUCAMP/Projeto CNPq

Institutions interested in exchange of publications are requested to address to \*Las instituciones interesadas en el cambio de publicaciones son invitadas a dirigirse a \*Les institutions que désirent établir un échange de publications sont priés de s'adresser a \*Le istituzioni che vogliono ricevere questa pubblicazione in forma di cambio fare la richiesta.

Revista Reflexão  
Instituto de Filosofia  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro  
Telefone (PABX) 36-7001 - Ramal 229  
13020-904 - CAMPINAS - SP (BRASIL)

A revista **Reflexão**, órgão oficial do Instituto de Filosofia da PUCCAMP, aceita colaborações que lhe forem enviadas, a convite ou espontaneamente, reservando-se o direito de publicá-las ou não. Os originais não serão devolvidos. Os trabalhos enviados não devem exceder 30 laudas - padrão datilografadas, a não ser com a aceitação do Conselho Editorial. Deverão ser remetidos em três vias. A redação deve seguir as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas, quanto a bibliografia, notas, referências e outras, ligadas à publicação. Os trabalhos devem ser acompanhados de um resumo de 10 linhas. Os dados e conceitos emitidos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

## **REFLEXÃO 58 - EDUCAÇÃO E A NOVA ERA**

**Capa:** Marcelo De Toni Adorno

**Diagramação e Composição - Supervisão Geral:** Anis Carlos Fares;  
Coordenadora: Celia Regina Fogagnoli Marçola; Equipe: Maria Aparecida Meschiatti Storti e Maria Rita Aparecida Bulgarelli Nunes;  
Desenhistas: Alcy Gomes Ribeiro e Marcelo De Toni Adorno.

**Impressão - Encarregado:** Benedito Antonio Gavioli; Equipe: Ademilson Batista da Silva, Douglas Heleno Ciolfi, Emerson Rogério Scolari, Jair Alves de Oliveira, Luiz Carlos Batista Grillo, Nilson José Marçola, Paulo Roberto Gomes da Silva, Ricardo Maçaneiro, Roberto Mauro Duarte e Sérgio Ademilson Giungi.

**Auxiliares de Administração:** Doriza Vaz, Elaine Simone Bernardo, Flávia D. Costa Moraes, Márcia Figueredo dos Santos.

**Redação e Administração:** Rua Marechal Deodoro, 1099 - Centro  
13020-904 Campinas-SP - Tel.: (0192) 36-7001 - Ramal 229

**Distribuição:** Papyrus - Livraria-Editora  
Rua Barreto Leme, 1178  
13010-202 - Tel.: (0192) 32-7268

**João Francisco Regis de Moraes**  
DE HERDEIROS DA MODERNIDADE A CONSTRUTORES  
DE UMA NOVA ERA

**Elisabete Matallo M. de Pádua**  
NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA? O QUE ANDAM  
PENSANDO NOSSOS PROFESSORES...

**Mariano Narodowski**  
CUERPO INFANTIL Y ESCOLARIDAD MODERNA

**Jefferson Ildefonso da Silva**  
ESTRUTURALISMO E EDUCAÇÃO

**Tânia Maria Marinho Sampaio**  
A QUESTÃO FREIREANA NA EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS  
POLÍTICO-FILOSÓFICA

**Maria da Graça C. Lisbôa**  
A EDUCAÇÃO: DA IDADE MÉDIA ÀS HUMANIDADES NOS  
DIAS DE HOJE

**Maria da Graça C. Lisbôa**  
PRIMÓRDIOS DA IDÉIA DE UNIVERSIDADE NO BRASIL

**Maria Imaculada Reis**  
METODOLOGIA COMO UM DOS FATORES IMPRES-  
CINDÍVEIS NA SUPERAÇÃO DO ATUAL PROCESSO  
DISCRIMINATÓRIO NO INTERIOR DAS ESCOLAS DE 1º,  
2º E 3º GRAUS DE ENSINO

**Antonio Braz Teixeira**  
O HOMEM NO PENSAMENTO PORTUGUÊS CON-  
TEMPORÂNEO

**Creusa Capalbo**  
IDENTIDADE CULTURAL AFRO-LATINO-AMERICANA:  
UMA VISÃO DA FILOSOFIA DA RELIGIÃO

**Maria do Carmo Tavares de Miranda**  
UMA FENOMENOLOGIA DA EXISTÊNCIA EM GILBERTO  
FREIRE

**DEBATE**

**RESENHAS**