

*Ideologia Utopia
e Educação*

20 REFLEXÃO

REFLEXÃO

Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC

Diretor Responsável: Côn. Haroldo Niero

Redação: Antônio Joaquim Severino e Moacir Gadotti

Conselho Editorial: Antônio Joaquim Severino, João Francisco Regis de Moraes, João Carlos Nogueira, Moacir Gadotti, Tarsício Moura, Francisco de Paula Souza.

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

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

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

Auxiliares de Administração: Regina Delboni, Alexandre Gomes Nogueira e Linda Saturi.

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

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

Distribuição

SÃO PAULO — CAPITAL

Cortez Editora & Editora Autores Associados

Rua Ministro de Godoy, 1113 — Tel.: (001) 864-6783

05015 — São Paulo — SP

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes

Magnífico Reitor: Prof. Dr. Heitor Regina

Vice-Reitor para Ass. Acadêmicos: Prof. Dr. Eduardo José Pereira Coelho

Vice-Reitor para Ass. Administrativos: Prof. Dr. Antonio José de Pinho

Capelão-Geral: Monsenhor Luís Fernandes de Abreu

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

SUMÁRIO

Editorial	3
ARTIGOS:	
José Dias Sobrinho , Ideologia pedagógica	5
Marcos Antônio Lorieri , O papel da escola na construção do futuro	16
Henri Chabassus , Sigilo profissional do orientador educacional	36
Paulo Magalhães da Costa Coelho , A educação e o educador na sociedade capitalista	75
Luiz Carlos A. Neves , Ideologia Capitalista e a práxis pedagógica	97
João Ribeiro Jr. , Contribuição para o estudo dos problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos	108
Constança Marcondes César , O valor epistemológico da prioridade do mito sobre o logos em Vicente Ferreira da Silva (I)	123
COLABORAÇÃO DE ALUNOS:	
Maria Escolástica A. S. Gomes , A utopia radical de Rubem Alves	138
Fernando César Capovilla , Contribuição à busca de um projeto pedagógico	149
DEBATES:	
João Francisco Regis de Moraes , Os estudantes e os pavões autoritários	154
Jefferson Ildelfonso da Silva , Função da Filosofia da Educação no mundo hoje	155
Carlos A. Jales , Notas provisórias sobre uma Filosofia da Educação	158
CRÔNICAS:	
Defesas de Tese	161
8º Congresso Tomista	164
RESENHAS:	164

Editorial

EDUCAÇÃO: IDEOLOGIA E UTOPIA

Não é crível que hoje possa passar despercebida a intrínseca relação entre **ideologia**, **utopia** e **Educação**. Esta coisa fascinante (que é a Educação) envolve inevitavelmente posturas ideológicas e perde toda a sua autenticidade se descarta de projetos utópicos.

Vivemos um momento no qual não temos razões objetivas para otimismo ingênuos. Mas a força das utopias repousa em sua desnecessidade das tais razões objetivas. Como aconselhou Ernest Bloch — repudiado pelos marxistas ortodoxos como “um homem de religião” e pelos religiosos como um ateu marxista, é hora de que reconheçamos a natureza absolutamente política da Educação tanto quanto é hora de que retornemos às utopias políticas, pois, do contrário, ficaremos posando de racionalistas científicos para, cedo ou tarde, encostarmos-nos melancolicamente à cerca que marca o limite do alcance científico e prantearmos o tempo perdido. Os utopistas vêem isto em profundidade. Os ideólogos radicais insistem no realejo da gramática do progresso lógico.

O velho professor Georges Gusdorf lembra-nos o lado vocacional (artístico) da Educação, quando diz que as melhores e mais modernas técnicas usadas por um mau professor transformam-se em desastres, quando que expedientes considerados ultrapassados e arcaicos, usados por educadores vocacionados, fazem-se em verdadeiros prodígios de eficiência e humanismo. Na verdade, a situação dos educadores se parece muito com a dos psicoterapeutas: qualquer dos dois pode dominar soberbamente as técnicas mais sofisticadas que, se não for PESSOA (um ser humano rico e pleno), obtém resultados em quase nada relevantes. Daí esses descabidos cheios de enfeites logicizantes pomposamente chamados de **tecnologia do ensino**; daí as cada vez mais desumanas **reformas científicas** do sistema educacional.

A valorização da Ciência e do científico, não passa de um dever do homem lúcido. Todavia, a **supervalorização** da Ciência é alguma coisa doentia, pois que implica capitulações graves em relação à atitude humanista. E não tem a menor importância que determinadas correntes de pensamento hodiernas batalhem contra as teses humanistas, mesmo as mais depuradas e aperfeiçoadas. Quando lemos a vida de um Albert Einstein é que percebemos como os cientificistas são homens inseguros e transidos de medo. A Ciência não é para estes o que deveria ser para todos: a procura de se obter um mundo mais humano; Ela passa a ser o refúgio da sua pequenez, o ornamentado cômodo em que escondem suas fa-

lências pessoais. Eis por que quando um advogado, um psicólogo ou um educador afirma não precisar da Filosofia, está dando um elemento muito importante para avaliação da sua biografia.

Em nosso mundo, uns acusam os outros de “ideólogos”. Uns dizem aos outros: “sua visão é **ideológica** ! ” Na verdade, é sempre fácil demais ver a ideologia do vizinho — quando todos nós estamos imersos em ideologias. Dirá a cartilha: “mas ideologia é falsa consciência !” Bem, penso que, ante tal afirmação, precisamos colocar uma pergunta inadiável: “será que nossas consciências todas são assim tão conscientes ?” Como saberemos, categoricamente, quem têm consciência e quem tem falsa consciência ? Mais uma vez poderá dizer a cartilha: “este julgamento é histórico ! ele é feito pela História !” E teremos que mais outra vez questionar: “será, a História, algo mais do que um construto humano ?” Tal discussão é infinita porque ideologia é o nome mais da moda para o conjunto dos desejos obsessivos do homem. E qual ser humano pode dispensar seus desejos sem cair em autodestruição ?

A Revista **Reflexão** não pode e não quer manter-se ausente de todo o questionamento que hoje envolve **Ideologia, utopia e Educação**. Esta revista se preocupa, de um lado com os ingênuos iluministas — os otimistas da Educação que vagueiam sonambulicamente pelos corredores das Escolas; de outro lado preocupa-se com todos os choramingas que há tanto fazem o “velório do sistema educacional”, arrancam aplausos de platéias incautas com frases de efeito sobre a morte da Escola. A **Reflexão** está preocupada com toda a balbúrdia que vai crescendo em torno do tema **Educação**.

Eis por que o presente número reúne palavras de entendidos da problemática educacional e de “vítimas” da Educação vigente (alunos). E verá o leitor que as contribuições são ricas de ambas as partes.

Falar de Educação é abordar a mais primordial jornada política do homem. Na abordagem de tal jornada, esclarecimentos sobre ideologia e utopia se fazem indispensáveis. Que nossos prezados leitores possam utilizar o presente material para o exercício de uma reflexão funda e vital sobre a caminhada política do nosso Brasil de hoje, uma reflexão que nos faça a todos mais lúcidos e menos prolixos.

A REDAÇÃO

IDEOLOGIA PEDAGÓGICA

José Dias Sobrinho

Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Este não é um texto acabado. Não me será possível desenvolver, aqui, análises aprofundadas e concretas sobre os temas e situações de que pretendo tratar. É minha preocupação mais forte levantar temas, problemas e hipóteses, ainda em nível superficial e provisório, que possam alimentar discussões e servir de arcabouço teórico para posteriores análises concretas.

1 — Ideologia Pedagógica.

Estou considerando o termo ideologia, neste trabalho, não como um sistema de idéias que se basta, mas como todo discurso ou prática que, sempre referidos a uma realidade determinada, mistifica esta mesma realidade, camuflando-a, com a finalidade principal de mascarar o fato da divisão e da luta de classes e de justificar e legitimar as desigualdades sociais.

O ideológico de um sistema de idéias está em sua separação da realidade, está na negação de sua referência a uma realidade. Em outras palavras, na autonomia conferida às idéias. Daí seu caráter de "ilusão", não necessariamente de "erro".¹ Isto me parece muito importante. Não é propriamente errônea, nem deixa de ser um valor positivo, a idéia de liberdade, da igualdade em direitos, de que a educação é direito de todos etc. Tais idéias, entretanto, trazem uma forte carga de ilusão, porque estão separadas da realidade e produzem um efeito de desqualificação das desigualdades sociais. Por isso, são ideológicas e, como tais, negam-se a si mesmas como ideológicas.

Com efeito, é mecanismo da ideologia apresentar-se como verdade universal e sempre válida, independente das situações históricas, das condições de classe em que foi produzida, enfim, da realidade de a que de fato está referida, mas que ela (ideologia) escamoteia, metamorfoseando tal realidade em representação ilusória. Assim, as ideologias pedagógicas dissimulam o caráter classista de um sistema educacional próprio de uma formação social organizada em classes diferentes e mesmo antagonicas.

Quero alertar também que uma ideologia pedagógica não é um domínio à parte; ela é um aspecto do sistema ideológico (moral, estético, político, religioso, econômico...) Não se trata de isolá-la, nem de privilegiar sua importância nesse sistema. Uma análise mais acabada deveria, antes, mostrar as conexões existentes entre esses diversos aspectos e o

modo como e em que grau uma ideologia pedagógica incorpora discursos ou práticas desses diversos domínios interligados. Em particular, é importante perceber os mecanismos de desqualificação da dimensão política da educação operados pela ideologia pedagógica.

2 — Ideologia da desqualificação política.

Uma das principais funções da ideologia (dominante) é a de universalizar e justificar os valores da classe dominante. Como a realidade é dialética, a ideologia trata de mascarar os conflitos e recuperar tudo aquilo que se possa constituir como contradições e ameaças, dentro e fora da classe dominante. Essas ameaças podem ser, por exemplo, provenientes da ciência: descobertas científicas que possam pôr em causa os "valores universais e eternos" do sistema de idéias dominantes. Veja-se, por exemplo, o confronto de Galileu com a Inquisição, ou a teoria darwiniana de evolução. Podem ser também os interesses, idéias e práticas mais ou menos organizadas de outras classes, especialmente do proletariado. Com características específicas, nas diversas manifestações culturais, nas artes, no domínio das comunicações em massa, nos hábitos, atitudes e práticas do cotidiano que, embora proliferando na atmosfera da ideologia dominante, podem também pôr em causa essa pretensa e aparente coesão universal. A luta de classes ocorre a todo momento e em toda parte, nas grandes e pequenas manifestações.

A ideologia dominante tem necessidade, pois, não só de assegurar ao menos aparentemente a coesão no interior da própria classe dominante como também de fazer passar o seu modelo às outras classes (fundamentalmente, o proletariado) como a verdade e não uma verdade de classe. Por isso, tenta esconder as lacunas (tudo o que ameaça romper a pretensa homogeneidade), oferecendo respostas que anulem os problemas incômodos.

Neste sentido é que opera a concepção de ciência como neutra, aparentemente acima de interesses de classes. O saber, produzido por aqueles que o dominam e têm os meios materiais para tanto, apresenta-se como se fosse impessoal, quando na realidade seu produtor está mergulhado numa condição de classe, numa situação histórica. Essas condições (históricas, de classe) determinam não só a produção mas também as formas de consumo. Um objeto de conhecimento traz consigo as normas e o modelo de sua produção e de seu consumo, como lembra Marx.

Nessas condições, o saber é autoritário e torna autoridade quem o produz, o detém e o transmite. Por isso, a prática pedagógica é, em grande parte, uma situação de conflitos. Já pelos papéis das pessoas nela envolvidas, já pelo diverso pertencimento a classes sociais diferentes e mesmo antagônicas.

É preciso aqui lembrar que mesmo escolas de bairros pobres seguem orientações gerais e são levadas a assimilar normas e modelos

sociais de comportamento consagrados pela classe dominante. Por exemplo, existe uma norma lingüística, unificada, que, para além de uma aparente transparência (expressão neutra desideologizada) é um utensílio historicamente concebido pela classe dominante e posto a seu serviço. As dificuldades de acesso à língua padrão não são as únicas que enfrentam os socialmente menos favorecidos para chegarem ao domínio e ao consumo do saber oficializado. Mas, não são dificuldades menores. São deficiências materiais inseridas na infra-estrutura. Penso, aqui, no que diz Marx: detêm o poder espiritual aqueles que possuem os meios materiais; a língua faz parte da infra-estrutura.

O que disse do saber oficializado vale para outras práticas que, operadas nas escolas, transbordam na sociedade global sob a forma de representações em que a educação é vista desvinculada do político. Tudo se passa como se a educação nada tivesse a ver com classes sociais e seus interesses, muitas vezes antagônicos. Como se a educação só fosse a oportunidade, a todos igualmente oferecida, de desenvolvimento individual, quando, na realidade, ela faz por diferentes meios a inculcação ideológica de ideais e práticas concebidos pela classe dominante e que devem ordenar a sociedade como um todo.

3 — Ideologia do desenvolvimento individual.

É bastante propalada a idéia de que a escola assuma cada vez mais o papel de promoção e liberação dos homens. Contra a ignorância e as falsas idéias, pelo desenvolvimento da personalidade, das capacidades humanas, articulando, assim, o progresso individual com o progresso técnico-científico e o aprimoramento das instituições.

A classe dominante tem necessidade de sustentar o princípio da igualdade de direitos, que baseia o princípio da livre empresa, por sua vez solidário da representação do livre contrato entre agentes do capital e agentes do trabalho. Mas, ao mesmo tempo, tem que justificar a desigualdade de fato na divisão social do trabalho e silenciar a idéia de luta de classes. Ou seja: os homens são iguais, mas devem ter funções sociais desiguais. E cabe à ideologia fazer com que essa "ordem" seja aceita como uma situação normal por toda a sociedade.

Para ser eficaz, ela atualiza suas formas de atuar, em função da evolução das realidades sociais. Ora, a ideologia pedagógica, em grande parte encarregada de criar o consenso em torno da legitimidade das desigualdades sociais, renova seu discurso.

Seria interessante — não o farei aqui — elaborar um estudo que mostrasse os diversos momentos e as várias faces da modernização ideológica. De uma escola francamente elitista e segregacionista para uma escola que não o deixa de ser, mas que se proclama democraticamente, pois acolhe, mais do que antes, os filhos de trabalhadores. Transformam-se

as estruturas do sistema escolar. A escola deve dar instrução para todos, ou ao menos a ilusão de que o faz, mas deve continuar segregacionista, sem parecer que o é. A igualdade de todos diante da escola deve ser assegurada, ao mesmo tempo que preservadas as desigualdades de funções sociais. Cada qual ocupe seu lugar na sociedade, segundo suas capacidades naturais, seus méritos, seu esforço individual, conforme o grau atingido na escala escolar.

Para esta ideologia, a elite social se reserva à elite cultural, a que pode ter acesso todo aquele que, para tanto, tenha dons naturais e, perseverante, possa acumular méritos escolares. Sociedade justa, escola igualitária, que permite uma evolução contínua aos bem-dotados e esforçados. Assim se instaura uma política do sucesso e do fracasso, como situação normal a hierarquização social, legitimando o modelo dotados/não dotados.

E como a realidade social vem-se tornando mais complexa e com mais diversificadas exigências econômicas, desse modelo mais simples a ideologia pedagógica evolui para um discurso mais moderno e refinado: a ênfase passa a ser sobre a diversidade das aptidões.

4 — Ideologia da diversidade das aptidões.

Esta ideologia está articulada com a ideologia do desenvolvimento individual e com o liberalismo econômico. Da ideologia dos dons, um dado natural, brota a ideologia das diferenças de aptidões como determinismo biológico. Também aqui o social é afastado. O mecanismo ideológico é sutil. Não mais se trata de afirmar a superioridade de um indivíduo relativamente a outro em função dos dons naturalmente recebidos, mas, trata-se agora de afirmar a idéia das diferenças individuais, mascarando-se o risco de hierarquização e seleção de indivíduos. Todos os indivíduos são iguais em dignidade, mas são diferentes nas aptidões. Por isso, ocuparão lugares diferentes na sociedade, de acordo com suas aptidões e, o que não é confessado, com as necessidades econômicas calcadas no princípio da livre imprensa.

Com base na diversidade das aptidões prolifera o discurso de dupla referência: do desabrochamento das potencialidades, do desenvolvimento da personalidade, do respeito à natureza individual e, ao mesmo tempo, da realização profissional. Portanto, progresso individual em correspondência com o progresso das estruturas sociais. E cabe à educação, a seu modo, efetuar o ajuste entre o desenvolvimento individual e o progresso da sociedade.

A ideologia efetua aqui um sutil deslocamento. Não haveria propriamente desigualdade social e, então, luta de classes; há diversidade. Este novo conceito desqualifica as contradições inter e intra-classes e nega a oposição entre capitalista e trabalhador. Cada qual ocupa o lugar que lhe

é próprio na divisão social do trabalho sem conflitos e complementarmente: os de mais elevadas e mais desenvolvidas potencialidades dirigem os outros. E porque isso é normal (desígnio de Deus, talvez) e justo, já que as chances existem para todos, fica assim consagrado o modelo social.

Há uma significação política dissimulada no uso do termo aptidão. Um determinismo genético seria a razão da diversidade das funções sociais.

Por aí também se legitima a divisão entre trabalho individual e trabalho manual. Uns seriam naturalmente dotados de aptidões favoráveis à aprendizagem de conhecimentos abstratos: a eles se destinam os postos de intelectuais e dirigentes. Aos outros, os trabalhos concretos, de manipulação de objetos materiais. E nem haveria, segundo a lógica do sistema, por que se sentirem diminuídos ou oprimidos, pois, ocupando os lugares correspondentes às suas aptidões, estão nos lugares certos para que se desenvolvam individualmente e façam a parte que lhes compete no desenvolvimento global da sociedade.

As diferenças sociais são metamorfoseadas em puras diferenças individuais. Porém, mais do que desqualificar a maioria para o trabalho intelectual, trata-se de afirmar sua qualificação para a manipulação de objetos. O critério de seleção é principalmente positivo, mesmo porque é preciso respeitar a natureza individual e desenvolver as potencialidades, o que geraria o bem-estar individual e engendraria o progresso técnico a ser partilhado com todos.

Não se suspeitaria, nessa sociedade harmoniosa e progressista, que o capital é que está a exigir uma massa trabalhadora que não só aceite sem questionamento seu lugar na divisão social do trabalho, mas também esteja adaptada às atuais necessidades do patronato.

Entretanto, melhor qualificação para o trabalho num sistema onde boa parte dos empregos não exigem muita qualificação técnica. Falso paradoxo: na lógica dissimulada do sistema, mais que formação profissional, importa a formação ideológica. Que o trabalhador se sinta feliz pelas oportunidades de adquirir alguns conhecimentos técnicos, diplomas que valem o reconhecimento social, por se capacitar para a execução de determinadas práticas, ainda que parcializadas e repetitivas e por participar do progresso técnico. Não deve, entretanto, compreender que seu trabalho se insere numa organização onde o beneficiário é o capital.

Crise da educação ? Ao menos num sentido, não. Ela está muito eficiente, está cumprindo muito bem sua função. Pela ideologia, a escola coopera com o modo de produção, qualificando/desqualificando pelo trabalho, escondendo o funcionamento desse modo de produção, mistificando as causas e conseqüências do desenvolvimento. Este seria individual, sem qualquer nexos com a organização de produção e engendra-

do de acordo com as potencialidades de cada indivíduo, a quem, segundo o discurso ideológico, são dadas ou criadas adequadas condições de desenvolvimento. Mediante uma psicologização da realidade social, a ideologia pedagógica procura cumprir, a seu modo, a função de dissimulação da realidade social e econômica. E as escolas produzem os efeitos de consagração dos modelos, de formação para a obediência, para a aceitação das normas, como convém ao capitalismo.

É preciso lembrar que a luta de classes também passa pela escola. A ideologia pedagógica produz também contestação. Isto fica para posteriores considerações.

LUTA PEDAGÓGICA E POLÍTICA

A ideologia dominante opera na e sobre a escola com as idéias, por exemplo, de dons, aptidões e desenvolvimento em termos individuais. Ela busca a participação dos alunos em valores universais e arquetípicos. Esses valores exemplares são traduzidos em signos, nas obras dos "grandes artistas", nas descobertas dos grandes cientistas — modelo de pessoas que sentem e pensam melhor do que os outros. A representação que a ideologia quer fazer passar é a de que situações e problemas são sempre e quase exclusivamente individuais, requerendo respostas e soluções também individuais.

O grande mal dessa ideologia está em denegar as desigualdades sociais. Isto faz com que a escola cumpra sua parte na manutenção e perpetuação do estado atual das coisas. É preciso, pois, compreender, de início, a dimensão ideológica predominante da escola, materializada em idéias, signos e práticas de acordo com os interesses políticos predominantes numa sociedade.

Mas, não basta compreender, trata-se sobretudo de transformar, como diz a tese marxiana. Na soma de tudo, trata-se de buscar outra sociedade. Essa modificação global exige o empenho também global, isto é, de todas as forças sociais. Não é somente a luta na escola que iria transformar o todo social. Porém, a escola não deve ficar de fora desse esforço conjunto — se é que ficar de fora seja possível. Seria ingenuidade atribuir só à escola a capacidade de modelar a sociedade. Mas, também, não seria dialético entendê-la como um feudo da ideologia dominante, imune às contaminações de outras ideologias divergentes, indene de contestações.

Qualquer transformação na sociedade global engendra uma transformação na escola. Qualquer transformação na escola (parte) engendra certa transformação na sociedade (todo). Para a escola colaborar com a transformação da sociedade, deve procurar, no mesmo movimento, a sua própria transformação. Não são duas ações diferentes,

nem do tipo causa-efeito. A luta na e pela escola é um aspecto da luta na e pela sociedade como um todo. Além de compreender, trata-se de procurar enfraquecer — eliminá-los não é de todo possível — os mecanismos ideológicos de privilégios de classe, por meio de uma prática diferente. Luta pedagógica e política, ao mesmo tempo.

De início, é preciso reconhecer que há esse embate e esse combate, embora desorganizadamente, no estado atual da escola. Esta não reproduz mecanicamente a ideologia dominante, mesmo porque esta ideologia, ainda que o queira, jamais consegue impor o seu domínio ao todo social, de modo homogêneo e unânime. Ela carrega as contradições internas (interiores à classe que a aloja) e suscita e afronta as contradições externas (contra-ideologias de outras classes). O combate à ideologia dominante, na escola, se materializa nas práticas de grandes, médios ou quase despercebidos movimentos, envolvendo categorias inteiras, parte delas ou indivíduos isolados, indo desde as manifestações de protesto, greves etc. até as cotidianas burlas às normas, pequenas insubmissões, questionamentos a práticas e conteúdos ...

A escola não está, portanto, de modo simples e mecânico a serviço da dominação. Certamente que sente o peso e a força dos interesses da classe dominante e contribui a seu modo para a manutenção e ampliação desses interesses, mas não é menos verdade que também acolhe todas as contradições da sociedade global, reproduzindo também essas contradições e contribuindo para a ampliação e fortalecimento de contra-ideologias. Pensar o contrário disso seria conceber a escola como uma comunidade harmoniosa e desacreditar seus agentes enquanto força política. No caso da classe operária (especialmente os alunos dela oriundos), negar sua cultura e assumir um etnocentrismo de classe. Seria crer que os socialmente desfavorecidos estão restritos a experiências concretas e imediatas, condenados perpetuamente à situação de explorados e ineptos a conhecimentos mais elaborados. Mais um passo e se chegaria a identificar a ciência exclusivamente com o conhecimento produzido pela classe dominante.

PELO CARÁTER CIENTÍFICO DO SABER

De muitas maneiras pode se dar a luta na escola. Uma delas, importante, se trava ou deve travar-se no campo do saber.

Não bastam novos procedimentos didáticos, novos modos de ensinar, só do ponto de vista técnico. A questão é prioritariamente política e social. A questão não é colocar o edifício do saber de cabeça para baixo, substituir, por inversão de pólos, uma ciência burguesa por uma ciência proletária, como se pudesse dar qualificativos de classe à ciência. A questão está em buscar um novo tipo de relação entre os que produzem

e detêm os meios de manipulação dos conhecimentos científicos e os que a estes desejam ter acesso.

Não é suficiente o número de escolas para atender à demanda social. Mas, embora imprescindível, não bastaria abrir escolas para todos. Existe uma desigualdade de condições sociais em face do patrimônio material e cultural. O povo tem uma cultura, mas esta não é socialmente reconhecida. Seu acesso à cultura consagrada é dificultada de muitos modos, a iniciar por condições de caráter econômico.

Estabelece-se a contradição. De um lado, os socialmente desfavorecidos necessitam do saber reconhecido como tal, como meio de ascensão social. Mas, o acesso à escola ou o sucesso das crianças do povo que têm oportunidade de nela ingressar são reprimidos, por questões econômicas, pela dicotomia cultural oficial-cultura popular, pela sonegação ou mistificação do saber na escola, muitas vezes substituído por conteúdos ideológicos distantes da vida, passados em linguagem estranha.

É clara a necessidade de uma luta não só pela ampliação da rede escolar visando o quanto possível a igualdade de oportunidades de acesso à escola, o que não se afasta da ação pela transformação da sociedade como um todo, mas também implica a necessidade de busca de formas e conteúdos de ensino mais cientificamente elaborados. É esperável que esse caráter científico do ensino leve a um melhor entendimento dos mecanismos ideológicos postos em prática com objetivos de dominação, engendre uma compreensão mais rica e verdadeira da realidade social e aumente a capacidade de ação pela transformação da sociedade.

É inegável e nada desprezível o avanço da ciência no capitalismo. Mas, é preciso reconhecer que essa ciência em boa parte obedece a uma lógica cujos principais determinantes são — em boa parte — o lucro e a dominação. É preciso ultrapassar a ilusão de que o capitalismo deseja, como quer fazer ver, partilhar com todos o conhecimento científico, sob o argumento de que necessita de farta mão de obra qualificada e que isso teria feito lógico o progresso técnico e social. Na verdade, o capitalismo necessita de alguma força de trabalho qualificada e de muita desqualificada. Então, na ótica do capitalismo, não é totalmente verdade que importa desenvolver a educação, isto é, propiciar uma formação mais ampla e profunda para o exercício profissional a uma mais larga parte da população. Pela sua ótica, é importante desenvolver a educação na justa medida do maior proveito. Daí que também precise frear a educação contendo gastos, confirmando as desigualdades sociais e a divisão do trabalho.

A classe que tem o domínio material e espiritual apodera-se do aspecto intelectual e social do trabalho e reserva a execução ao trabalhador. A execução aí não só não requer conhecimentos elaborados ou domínio de conceitos como até os torna indesejáveis, pois estes poderiam

augmentar o entendimento de todo o processo de produção, fazendo emergir à consciência as contradições.

Por isso, para o capitalismo, o conhecimento dispensado/ocultado na escola deve estar na exata medida dos interesses da classe que goza dos privilégios. Por essa mesma razão, é muitas vezes um conhecimento faccioso (no duplo sentido de fragmentado e tendencioso), mistificado e mistificador. Mistificado porque participante de uma instância venerável e acima da maioria da população: a Ciência. Mistificador por servir de instrumento de dominação e justificação das desigualdades.

É inegável o progresso do saber científico na sociedade moderna. Mas, é um saber concentrado, pouco incorporado na prática cotidiana da maioria do povo e quase inquestionadas suas bases teóricas. A ciência é proclamada como a legítima cultura — neutra, verdadeira e fonte autêntica de todo poder. Representação ilusória, até certo ponto. Não se trata de recusar o caráter objetivo da ciência. Mas, deve-se insistir no caráter social da atividade científica.

A ciência não se separa de seu modo de produção. A atividade científica no capitalismo é determinada por opções políticas, por interesses classistas. Isto não pode ser esquecido, ante a proclamação de que se deve desenvolver e ampliar o ensino da ciência, sob o argumento de que o conhecimento científico leva a uma melhor compreensão da realidade. Simplesmente incrementar o ensino da ciência sem modificar o seu atual modo de produção e o modo de sua transmissão na escola — um modo de produção determina um modo de transmissão — é incrementar o caráter de dominação atribuído à ciência.

Um proclamado conteúdo científico, indissociado de sua forma de transmissão e que seja a expressão dos interesses da classe dominante, é ideológico, na medida em que, através de uma linguagem codificada, oculta a realidade da divisão social. E esse código de signos só pode ser adquirido na escola ou instituições assemelhadas, onde têm acesso, em termos de maioria, os socialmente privilegiados. Os privilégios são confirmados, já que o saber está ligado ao poder hierárquico.

Os interesses da classe dominante são cobertos pela máscara da ciência. Esta consagra a dicotomia entre aqueles que estão aptos a conceber e gerir e aqueles que só podem executar. Este esquema econômico serve-se de um processo ideológico, em que o saber emerge como um sistema de signos, monopólio da escola e instituições semelhantes. Afastado do cotidiano do povo, a ciência se sacraliza e consagra os seus guardiães e tenta evitar as contestações, como se a ideologia pudesse ser homogênea e onipotente.

É sob essa forma conceptual — código particular — que a ciência é concebida, e divulgada. E, por não terem, em geral, domínio

desse código, as camadas inferiores interiorizam a idéia de que estão fora do saber e até mesmo de que não teriam capacidade para chegar ao domínio do saber. Assim é que a ideologia legitima o saber conceptual e desqualifica o saber prático, valida a representação de que a prática é mera tradução dos conceitos em atos e de que a concepção deve ser separada da execução.

A luta de classes passa, portanto, pelo domínio do saber. Enquanto que para a classe dominante prevalece a forma conceptual, a relação do homem do povo com o saber é predominantemente instrumental. O saber como instrumento de um fim prático, investido numa prática para resolver problemas determinados. Mesmo enquanto não se modifica o estatuto da produção do saber — e isto está integrado no modo de produção global — deve a escola procurar dispensar a todos o ensino dessa linguagem codificada. Marx via a necessidade de o proletário conhecer a educação burguesa, para melhor se contrapor a ela. É também nessa linha que dizia o escritor Lima Barreto, ainda no primeiro quarto do século: “é preciso que os pobres façam-se doutores para contrabalançar a influência nefasta dos burgueses felizes” (Bagatelas). Mas, não se trata simplesmente de competência no código. O mais importante é que a escola leve o aluno a compreender o funcionamento desse discurso e seu modo de produção. Em outras palavras, que o aluno venha a compreender que é social a atividade de produção, a transmissão e a utilização do saber. Esta a condição prévia para a utilização do saber como instrumento de luta de classes.

A compreensão do saber como instrumento a serviço de fins sociais remete a um questionamento dos conteúdos e das formas de sua transmissão. Ela proscreve a passividade diante da mera exposição de saberes apresentados como se devessem ser inquestionáveis e que se resolvem quase só no interior do próprio sistema teórico. A preocupação pela ultrapassagem dos interesses classistas no ensino comporta a positiva utopia de uma compreensão mais ampliada do sentido do conteúdo numa prática social, do sentido dessa prática sobre o mundo, da relação do conteúdo com os problemas que ele possibilita resolver. Uma ação pedagógica declaradamente política.

Sugeri algumas das linhas gerais para a transformação da escola — o que se liga com uma certa transformação da sociedade. Nem tentei aprofundar a questão de quais seriam os mais adequados conteúdos e formas de ensino. Não só porque a questão é muito complexa, mas também porque considero que as respostas não devem ser buscadas isoladamente, nem mesmo só pelos professores. A questão se coloca à socieda-

de e todos os seus membros devem se sentir preocupados a pensar sobre ela, a começar por coletivos de professores, alunos e pais, passando a envolver empresas, forças políticas etc.,

NOTA:

(1) Cf. Bernard Charlot. **A Mistificação Pedagógica**. Zahar Editores, Rio, 1979, p. 32.

O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DO FUTURO

Marcos Antônio Lorieri

PUC de São Paulo

INTRODUÇÃO

Ao pensar neste tema ocorreram-nos diversas idéias. A mais insistente delas foi a seguinte: a escola não constrói o futuro, pois a escola é um produto do mundo humano; mas a escola como todo produto do mundo humano constitui este mundo humano e, por isto, o constrói, ou seja, ela é produto e fator de construção.

A escola não constrói, sozinha, o mundo humano, assim como não é, ela, o único produto do mundo humano.

A escola, como outros aspectos do mundo humano tem o seu papel na constituição deste mundo humano.

E, como o mundo humano é um mundo histórico, isto é, um mundo que se dá no tempo, um mundo que é passado, presente e futuro, a escola, como parcela constitutiva desta história do humano é um produto do passado, um dinamismo do presente, e é participante do futuro.

Há, pois, um papel da escola na construção do futuro.

— Como poderíamos precisar deste papel ?

— Como colocar o futuro como preocupação da escola ?

Ao lermos um artigo da revista "Diálogo", no seu nº 4, Vol. VII, 1974, intitulado: "Educação para o futuro" deparamo-nos com uma entrevista realizada com Alvin Toffler, autor do famoso livro: "O choque do futuro". Nesta entrevista, ao falar da natural complexidade do meio em que o homem vive, complexidade tornada ainda maior pelas próprias criações humanas que, cada vez, são produzidas mais rapidamente e em maior quantidade (daí chamarmos ao nosso mundo, um "mundo em mudanças"), Alvin Toffler diz: "Defrontamo-nos com um meio caótico, um meio calidoscópico em rápida transformação; e, no entanto, a educação ou a instrução até agora proporcionadas só nos prepararam para um meio muito menos irregular e mais rotineiro".

E, em face disto, diz ele: "Precisamos introduzir o futuro na educação".

— Como, concretamente, pode isto, ser feito ?

foi perguntado a Toffler. — A sua resposta, um tanto longa, chama-nos a atenção especialmente. Tentaremos reproduzi-la em rápidas palavras para, a partir do seu conteúdo, encaminharmos algumas reflexões.

Diz ele que é necessário nas escolas especialmente, fazer com que os alunos coloquem diante de si mesmos, para suas próprias análises e estudos, as suas próprias vidas e não apenas o mundo exterior a eles. Este mundo exterior tem sido colocado como um mundo em constantes mudanças mas as vidas de cada um de nós tem sido colocadas como que à parte de tais mudanças. E isto pode-se ver claramente em um levantamento que Toffler realizou com crianças quando pediu a elas que escrevessem sete acontecimentos que aconteceriam no futuro. As crianças o atenderam e, por serem crianças inteligentes e "sofisticadas" (como diz o artigo), listaram uma série de fatos que, achavam elas, por certo ocorreriam no futuro.

"Mas, diz Toffler, uma das coisas que observei, foi que nem um só deles disse o que iria acontecer com eles mesmos. **Tudo era externo objetivo.** Assim, dei-lhes novas folhas de papel e disse: "Bem, agora escrevam sete coisas que vão acontecer a vocês. E eles escreveram: "Casarei aos 22 anos. Terei 1,8 filhos. Residirei no mesmo bairro onde vivo agora. Terei um cachorro" — Tudo coisas indicativas de que suas vidas não serão mudadas, em absoluto, pelos acontecimentos que irão transformar o mundo.

Ora, conclui o entrevistado, um sistema de educação que ensina isto às crianças está a prejudicá-las gravemente, pois é impossível ter mudanças maciças na cena mundial sem mudar, também, o modo de vida dos indivíduos".

Uma escola que produza um tipo de educação em que as vidas dos alunos não são colocadas diante deles para que eles a examinem, juntamente com os outros aspectos do mundo de que fazem parte, é uma escola que está produzindo uma **ação educativa parcializada e fica a dever aos humanos que nela estão envolvidos.** Fica a dever em relação às suas existências presentes como fica a dever em relação ao seu preparo para o futuro.

Esta nos parece a mensagem mais séria que podemos inferir da entrevista de Alvin Toffler.

Fomos sensibilizados pela sua chamada de atenção e, a partir daí, temos meditado um pouco mais sobre este enfoque que se pode dar às análises do papel da escola no processo mais amplo de educação das pessoas.

O enfoque, precisando-o melhor, é este:

a escola (e todo o processo educativo) deve, a par de realizar com os alunos uma análise que os auxilie a conhecer o mundo em que vivem, realizar com eles, também análises que os auxiliem a conhecer a si mesmos como parte (e parte especial e essencial) deste mesmo mundo.

E tal análise, para ser completa, não poderá nunca deixar de ver que este nosso mundo e nós com ele, somos uma realidade em mudan-

ça, em processo, e, por isto, estamos sempre construindo um futuro, pelo qual somos responsáveis.

Que tipo de educação escolar poderia realizar satisfatoriamente este “papel completo” de auxiliar os educandos a conhecerem a si mesmos e ao seu mundo, de tal forma que este conhecimento os “instrumentasse” a realizar a si mesmos e ao mundo, de uma forma humana, e não negadora da maneira **humana de existir** ?

Que tipo de educação escolar estaria auxiliando na construção de um “Futuro” do qual nós aqui presentes, gostaríamos de fazer parte ?

A escola, dissemos, não constrói sozinha nem o mundo de hoje nem o mundo futuro. A escola, isto sim, auxilia nesta construção.

Qualquer que seja o mundo de hoje e o mundo futuro são eles uma construção. Boa ou ruim eles são uma construção; eles são um produto da ação dos humanos neste “ambiente” que é um misto de natureza e de cultura.

Nós só podemos falar de um mundo (presente ou futuro) que seja um mundo humano: desde que o humano faz parte do mundo, o mundo é fundamentalmente humano porque traz em seu bojo a marca da presença do homem.

Sendo humano o mundo e sendo a educação (no sentido bem amplo que o conceito possa ter) a maneira peculiar de o humano se “produzir”, a educação ao “produzir” o humano que produz o mundo, “produz”, também, ela o próprio mundo. O mundo de hoje é o mundo futuro, pois, o mundo futuro é sempre o mundo de hoje “re-feito”, “re-arumado”, “re-produzido” pelos humanos que estão sempre se refazendo (se re-educando) num processo histórico que não “sabemos” onde terminará.

Temos crenças (ou “fé”) quanto ao final deste processo ou temos vislumbres do horizonte final desta história, vislumbres estes que tentamos, por todos os meios, tornar mais claros e, por isto mesmo ou refazemos sempre, no nosso “processar maior” enquanto humanos que é o processar do nosso “Ver” mental, ou seja, o processar continuado da constituição do **conhecimento** humano que se quer, sempre, um conhecimento seguro, profundo e abrangente a respeito do homem e de seu mundo, a respeito, então, da História.

Este processar o “mundo de agora” (que, como vimos, é o processar o “mundo futuro” — isto é, é fazer História) o homem o realiza na medida em que realiza seu próprio processar. E o processar do humano é, em última instância, o seu próprio processo educativo que tem por ser um processar humano, dois aspectos fundamentais: o aspecto do **fazer** (do próprio processar) e o aspecto do **saber fazer** (o aspecto do conhecimento do processo). O homem é o ser que faz sabendo que faz e é

por isto, porque sabe, que ele participa ativamente, como sujeito, deste “fazer”, desta “fazeção” de si mesmo e do mundo.

E o “saber”, o conhecer, que dá ao homem a possibilidade de ser sujeito (dono) do processo histórico que é assim chamado porque é um processo que faz sentido, isto é, que caminha em direção à realização de uma “Idéia”, (aquele “horizonte” a que nos referimos antes) Idéia essa que está sendo sempre feita, concretamente. E o único ser que “faz concretamente idéias” é o ser humano — ser que “faz” e “sabe”. É daí, deste enfoque do humano como ser que se constitui como humano nem “fazer sabendo”, que queremos-encontrar o papel da escola como auxiliar importante na construção do humano de hoje e do humano do futuro. Na construção do mundo (humano) de hoje e do mundo (humano) do futuro.

Tentaremos, nesta nossa reflexão, o seguinte percurso:

- a) O que é, para nós, o processo educativo, formado como um todo ?
- b) Qual é o lugar da escola, como agência educativa, neste processo ?
- c) Como vemos uma escola que, realmente, seja uma construtora do humano de hoje e do futuro ?

1 — O PROCESSO EDUCATIVO

Entendemos por educação o processo de promoção do ser humano que, no caso, “significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”¹

Todo ser Humano, por si mesmo, é capaz de conhecer sua situação e de intervir nela. Torná-lo cada vez mais capaz disto de tal maneira que não venha a ter, tal capacidade atrofiada (pois isto é possível) mas, cada vez mais desenvolvidas, é a grande tarefa do processo educativo.

Entendermos aqui, situação, como sendo o conjunto das condições em que se desenvolve o existir humano e, este existir será tanto mais humano quanto mais for desenvolvido pelo próprio Ser Humano, com seus recursos pessoais, numa tarefa autônoma, mas em colaboração com os demais humanos e a partir de uma realidade concreta.

Neste sentido é que educar é promover o Ser Humano, constantemente, por toda a sua vida, num trabalho comum de todos entre si.

Neste sentido, também se entende que a educação não é algo que ocorre numa determinada etapa da vida humana como a proporcionar,

ao educando, uma preparação para a etapa definitiva do seu viver, preparação esta a cargo de “educadores profissionais” que seriam, então, os “donos” de uma bagagem a ser “dada” aos imaturos que não a possuem.

O que não significa, porém, admitir que determinadas tarefas educativas especiais não possam ser desenvolvidas com cuidados maiores por determinados homens e mulheres — os educadores profissionais — com o objetivo de proporcionar condições ricas de desenvolvimento (de promoção) inserindo-se, tais atividades especiais, naquele “trabalho comum de todos entre si” a que acima nos referimos.

Mesmo porque o “trabalho comum de todos os homens entre si”, tendo em vista a promoção de cada um, a que chamamos de educação, implica, como nos mostra bem Moacyr Laterza e Terezinha A. Rios², três aspectos fundamentais:

- a) é um processo de influências;
- b) é um processo subjetivo de “resposta” às influências;
- c) é um processo de apropriação feita pelo indivíduo que, interiorizando influências, se apropria do seu próprio ser.

O processo educativo é, portanto, mais complexo do que pode parecer à primeira vista, pois é um conjunto único onde estes três aspectos se interrelacionam necessariamente.

Não há educação solitária, como não é possível alguém ser, totalmente influenciado o que nos obriga a ver um sujeito humano realizando bem ou mal, mas sempre, o terceiro aspecto fundamental do processo a apropriação do seu próprio ser, interiorizando influências externas.

Dentro do processo educativo (do processo de promoção do ser Humano) cabe, como realizadora de influências especiais, a tarefa dos “educadores especializados” que, por sua vez, acabam por ser, fatalmente, “educados” (influenciados) por seus “educandos”.

Cabe-lhes, como educadores-educandos, realizar (isto sim) um grande esforço para que a relação educativa que “profissionalmente” assumiram como trabalho especializado, não os atrofie como Seres Humanos nem provoque atrofias nos outros Seres Humanos com quem pretendem relacionar-se especializadamente.

Cabe-lhes ver, o seu trabalho especializado, como parte integrante do processo educativo como um todo. Especialmente cabe, esta preocupação, aos educadores que desenvolvem seu trabalho educativo nas escolas, como professores ou “especialistas em educação”.

As escolas, hoje em dia aparecem como o lugar privilegiado onde se dá a educação, especialmente a educação formal ou formalizada.

Tem, realmente, a instituição escolar, um papel especial no processo educativo visto que cada vez maior número de indivíduos a ela demanda, e que os indivíduos permanecem nela cada vez mais tempo de suas vidas.

Em qualquer lugar, porém, onde se dê o processo educativo e sob qualquer das duas formas básicas em que ocorre (formal ou informalmente) vêmo-lo como sendo um processo de promoção dos Seres Humanos nele envolvidos.

É ele um processo de Humanização por excelência que se dá na relação educativa de educadores-educandos onde todos são educadores e todos são educandos e onde o objetivo do processo é o conhecimento, o desvelamento da situação de que todos fazem parte tendo-se em vista uma interferência transformadora nessa mesma situação que leve a uma constante ampliação na liberdade, da comunicação e colaboração entre as pessoas.

2 – A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como o dissemos no item anterior, a noção de processo educativo permite-nos ver, separadamente um dos componentes deste processo, ou seja, o das influências externas e, dentre elas, aquelas influências que, deliberadamente alguns homens e mulheres, chamados educadores profissionais, pretendem desenvolver, especialmente nas escolas.

O conjunto das atividades desenvolvidas nos ambientes escolares é o que chamamos de educação escolar.

A educação escolar, ou simplesmente “A Escola”, vem merecendo em nossos dias, sérias análises, quer pelo aumento vertiginoso das redes escolares (especialmente as estatais) quer, conseqüentemente, pelo grande número de pessoas que a elas demandam, quer pelo aumento crescente do número de anos que as pessoas devem passar nas escolas, quer ainda, pelos sérios problemas qualitativos que são hoje levantados devidos, em grande parte, a todos esses aumentos (aspectos quantitativos).

Tentaremos, neste item verificar qual o papel da escola na sociedade (Escola e Sociedade), quais as críticas mais comuns feitas à escola (A ESCOLA EM JULGAMENTO) e quais as possibilidades que se nos abrem, hoje, de uma escola realmente voltada à promoção do homem no sentido que colocamos no primeiro item (A ESCOLA POSSÍVEL).

2.1 – Escola e Sociedade

Há, como vimos, influências educativas externas produzidas quase artificialmente visando a que os educandos se comportem desta ou daquela maneira dentro das sociedades a que pertencem.

Estas influências “produzidas” ocorrem juntamente com as influências que poderíamos chamar de “difusas” no ambiente social e têm a ver com elas, de vez que a sociedade se mantém na medida em que incorpora a si mesma os membros novos que a ela vêm.

Exatamente visando à sua conservação é que a Sociedade organiza melhor as influências externas, através, especialmente, das instituições educativas.

E, estas instituições, são tanto melhor organizadas e controladas quanto mais complexa for a cultura socializada, não bastando, então, as influências externas, difusas ou casuais.

“Progredindo a sociedade, tornando-se complexas as suas formas já não basta, a solicitação casual para que o indivíduo participe com plenitude de todas as atividades sociais. Ou quando se torne mais complexa a experiência ou cultura socializada é necessário o aparecimento de um organismo para a transmissão. Isto é, a comunicação se cristaliza, se faz instituição. Surge a escola³.

Pretende a instituição, reproduzir artificialmente, a própria sociedade — a escola, então como instituição faz isto, é um meio ambiente organizado que procura reproduzir as relações educativas da sociedade, organizando-as em corpos unificados de conhecimentos, de habilidades ou de atitudes.

Pretende, ainda, ao reproduzir artificialmente a sociedade ser o menos artificial possível, o que a leva (ou a deve levar) a um contínuo intercâmbio com a própria sociedade. Neste sentido é que a escola pretende ser um “ambiente social vivo”, ou seja, a própria sociedade existindo de maneira sistematizada, “organizada”, institucionalizada.

Reside, aí, o seu risco de ser alienada e alienante, na medida em que acentua a organização e a sistematização, em detrimento do esforço que deve fazer para ser um ambiente desvelador da própria situação de que faz parte, oferecendo aos novos membros da sociedade, mais que receitas da vida, os horizontes abertos de uma contínua recriação dessa mesma sociedade.

Reside, também aí, o perigo de se tornar, como toda a instituição, um “aparelho” ou instrumento de poder de interesse de grupos que não representam os verdadeiros interesses humanos de uma sociedade humana, tornando-se, então, justificadamente, alvo de críticas como a de Reimer quando diz que “as instituições modernas assumiram a carga de manter e justificar a continuada existência de uma hierarquia de privilégios. Entre estas instituições, a escola representa o principal papel. Cabe a ela iniciar cada geração nos mitos da produção e consumo tecnológicos, na idéia de primeiro produzir o que será consumido, e de que o produzido deve ser consumido. Não somente os produtos, mas serviços e mesmo os

conhecimentos transformaram-se em utilidades domésticas. Cabe à escola celebrar os rituais que conciliam mitos e realidades de uma sociedade que apenas tem a pretensão de pertencer a todos".⁴

Instrumento útil a todos ou instrumento a serviço de grupos e interesses minoritários, a instituição escolar tem sua origem na necessidade social básica de integração dos membros novos, a uma sociedade já feita e, complexamente feita.

Por uma questão de "instinto" de sobrevivência da própria sociedade humana que se faz de humanos individuais em interação, dando origem ao grupo social, os desvios que a instituição escolar sofre devem ser denunciados (e o são) na medida em que colocam em risco a própria humanidade.

É o que assistimos hoje, em todo mundo, ou seja, em todas as sociedades: a escola está em julgamento.

2.2 – A escola em julgamento

Gustavo F. J. Cirigliano, em artigo constante da obra "Juízo a la Escuela"⁵, que leva o título: "A Escolaridade Julgada", resume de maneira clara e organizada as críticas e julgamentos feitos, hoje, à instituição escolar.

É a partir de suas colocações que procuraremos apontar o fato moderno do julgamento da escola que, a nosso ver, é uma reação da própria humanidade em busca do redirecionamento de um de seus grandes instrumentos de realização — a escola.

Neste artigo, conforme Cirigliano, "colocam-se às claras os aspectos, característicos e qualidades do sistema escolar que, apesar de seu enorme poder formativo (ou "deformante", diria o autor), passam comumente despercebidos por detrás do formidável andaime que sustenta o sistema"⁶.

Apesar da não aceitação, por parte de muitos educadores, de que a escola não serve mais aos fins a que se destina (mesmo admitindo-se revisões e críticas à mesma) é importante mostrar alguns enfoques e situações que indicam a dificuldade da escola como solução. "A educação pode originar a escola. A escola não origina educação, mas, apenas, escolaridade, isto é: um modo, um ritual de condutas, em base a horários, métodos, fórmulas, exames etc. E é isto o que hoje se questiona a fundo: a escola como ritual, a escolaridade".⁷

Tais enfoques críticos da escolaridade, resume-os Cirigliano, na seguinte listagem:

a) Educação para todos, através da escola obrigatória a gratuita, torna-se tecnicamente impossível e economicamente inviável.

b) A escola serve para tornar toleráveis as contradições da sociedade.

c) É impossível modificar a estrutura piramidal do sistema escolar.

d) É possível esteja a escola assumindo outras funções (diferentes daquelas para as quais foi criada) que não declara ou encobre.

e) A escola introduz uns poucos privilegiados no domínio de linguagens especiais que lhes assegura outra dominação.

f) A escola cria linguagens que não explicam mas encobrem a realidade.

g) A escola se atribui a função de reconhecadora do saber (através de títulos, diplomas e certificados) mas o que realmente reconhece é a escolaridade.

h) A escola criou um novo testamento de nobres: os "doutores".

i) A escola chegou ao ponto de não poder mais educar, ainda que diga o contrário.

j) É discutível que funções sociais só se cumprem através de instituições.

l) A escola é a injustiça dissimulada.

m) A escola divide a humanidade em dois; os bons ou os escolarizados e os maus, os que não "quiseram" se beneficiar da escola.

n) A escola transforma o educador em verdugo e opressor imediato do sistema que defende uma ordem julgada sagrada (porque não se anima a levantar o véu e ver os interesses que se disfarçam).

o) O saber da escola é um novo tipo de "capital" há uma fonte de saber que propicia esta capitalização para poucos: é a escola.

p) A escola discrimina, aliena, limita a liberdade. A escola forma hipócritas.

q) A escola se assenta no pressuposto de que é boa em si mesma. É necessário discutir isto, pois, talvez seja preferível não fazer escolas melhores mas suprimi-las.

Além dessa listagem de críticas feitas à escola, acrescenta o autor outras considerações que evidenciam o quanto hoje, se pede de revisão desta instituição que, parece, não atende mais aos fins para que foi criada pela sociedade.

Assim é a escola, apresentada como instituição que impede o desenvolvimento da imaginação ou da criatividade por ter que ser uma

resposta à sociedade limitadora em que está inserida, sociedade esta que não tolera mudanças (ainda que as proclame) a não ser aquelas mudanças tecnológicas que acresçam os lucros.

Seio da hipocrisia é a escola que encarna a distância existente entre os valores que se proclamam (que se escrevem, que se ensinam, que se dizem) e a realidade diária que é triunfadora na medida em que os nega.

Escola "inocente" ou maldosamente inocente por não denunciar o uso desvirtuado do progresso de minorias. "O progresso para todos é um ídolo que todos reverenciam, esquecendo-se de que, se o progresso nem sempre está contra todos, geralmente não é para todos, mas para uns poucos. Dentre os "progressos" a escola é um que não é para todos" !

A escola (ou a escolaridade) é um produto das cidades industriais. Tem ela, a escolaridade, um papel definido de preparar as crianças para pertencerem ao lugar que lhes é destinado pela estrutura dessa mesma sociedade que reserva (promove) sempre um lugar privilegiado para as classes dominantes.

A escola é um templo para a religião do consumo, pois a escolaridade promove a atitude consumista dos escolarizados a partir do próprio consumismo de cursos, de especializações a de saberes sofisticados.

A escola que temos é uma escola que não permite o aprendizado do desvelamento da realidade (que seria o caminho para a conscientização) por abarrotar as consciências de palavras alheias ou alienadoras.

Além de alienar as consciências fazendo-as ver um mundo que não é o que realmente existe torna alienados os "donos" dessas consciências enquanto os utiliza para outros (alheios) fins que não os declarados.

Esta educação alienadora é resultante de uma educação que não é "libertadora" e sim, nas palavras de Paulo Freire, "bancária". O saber é um capital destinado aos empregos previamente determinados e não livremente escolhidos.

A lição mais comum que a escola ensina é a de que o saber só se aprende nas escolas. Esta é outra das terríveis alienações da "educação" escolar.

Por ensinar isto acaba, a instituição escolar, por legitimar a existência de uma nova classe da sociedade: a dos titulados, que acaba coincidindo com a classe dos privilegiados.

Esta escola é a própria "mensagem educativa", muito mais importante que a mensagem dos conteúdos que se ensinam. Se estes (os conteúdos) carregam ou podem carregar uma carga ideológica é na estrutura da escolaridade que esta carga ideológica está mais presente e melhor dissimulada.

E quando os estudantes percebem a dissimulação e se propõem a fazer (realizar) ativamente seu próprio aprendizado, são tachados de anti-sociais.

Conforme as lições declaradas de certas pedagogias seria este o ideal (proclamado). Na prática escolar impede-se isto.

E porque só o saber da escola é o saber válido para um tipo de sociedade, só os iniciados culturalmente neste saber é que o podem aprender.

Esta iniciação (discriminatória em sua origem, artificial portanto), é considerada, pela instituição escolar, como natural, sendo cobrada, indistintamente de todos. Todos não a têm ! Os que a têm são, naturalmente, os que obtêm sucesso escolar. Os demais são inaptos.

Percebe-se, por aí, que o "natural" da escolaridade é o seu artificialismo ou seu cerimonial: "todo este cerimonial foi confundido com o aprender — de tal modo que não cremos se possa aprender (nem o tentamos) fora de uma aula, sem as palavras dos lábios um professor ou sem tomar anotações".

Realmente não podemos deixar de concordar com muitas destas críticas feitas à escola, como a vemos funcionar em nossos dias.

A escola, em muitos casos, não tem mais servido aos fins a que se destina, isto é, ela não tem sido mais a instituição que organiza influências externas educativas tendo em vista a promoção humana dos educandos numa dada sociedade, aberta a todos os seus membros, mesmo porque, como instituição da sociedade, acabou a escola por assumir os "desvirtuamentos" da própria maneira de ser de nossa sociedade.

Cabem-lhe as críticas feitas como cabem, estas críticas, à sociedade moderna de que faz parte.

E como crítica é a própria "crise" posta à luz para que seja vista e, principalmente, revista, sugere-nos ela, não o desespero mas a esperança de uma libertação próxima, futura, que, por isto mesmo, deve ser iniciada hoje, no nosso presente.

A escola pode e deve ser um instrumento útil no processo educativo das pessoas, servindo assim, aos fins para que foi instituída, ou seja, ser um ambiente desvelador da própria situação de que faz parte, oferecendo, aos novos membros da sociedade, mais que receitas da vida, os horizontes abertos de uma contínua recriação dessa mesma sociedade, como já o dissemos antes.

É possível isto ? Acreditamos que sim. É o que procuraremos ver no item seguinte.

2.3 — A escola possível

A escola deve ser um ambiente desvelador da própria situação de que faz parte.

Ou seja, a escola deve produzir uma ação educativa que seja uma busca constante de promoção do homem, o que equivale a dizer que ela deve procurar tornar os alunos (seres humanos) cada vez mais capazes de conhecer os elementos de sua situação, para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

As influências externas que a escola produz devem visar a isto. Ela é um lugar privilegiado de desvelamento, de revelações, de descobertas.

Os professores (educadores profissionais) devem ser pessoas que vivem buscando tornar mais claros os elementos da situação em que vivem, em que vivem “seus” alunos e em que está inserida “sua” escola.

E tal busca, devem fazê-la, **junto com os alunos !**

Devem ser capazes de criar condições favoráveis para que os alunos façam suas próprias buscas.

Uma escola preocupada com isto é uma escola possível, isto é, é uma escola que pode e deve existir para humanos autênticos.

“O homem é homem, dirá Paulo Freire, e o mundo é histórico-cultural, na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade”.⁸

Esta troca constante do homem com a realidade, com a situação, com os elementos de sua situação é o que produz o homem e a realidade, ou seja, o mundo.

O homem autêntico é o que se faz na troca com a situação e nunca o que é forçadamente adaptado a uma realidade já pronta.

Daí que a escola deva ser um lugar de desvelamento, de revelações a respeito do mundo que outros homens já marcaram com sua ação e, ao mesmo tempo, um lugar de recriação desse mesmo mundo pelos novos homens que nele estão entrando.

Tal recriação não será, por certo, uma destruição do mundo feito até aqui, mas uma retomada, **à maneira dos novos homens** que sempre fazem um novo mundo ao se fazerem. (Se não forem impedidos por autoritarismos desumanos !...)

Educar, nesta escola humana, significará promover os homens (os alunos e os professores) à condição de homens autênticos, ou seja, à condição de homens que se fazem fazendo seu mundo: ou seja, à condição de interferidores na situação !

Para que isto ocorra a escola que vemos possível deve ser uma escola que promova atos autênticos de conhecimento, onde as condições homem-mundo são constitutivas desse ato eminentemente humano.

“Conhecer, nos dirá ainda Paulo Freire, na dimensão humana que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Conhecer é tarefa de sujeitos não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito que o homem pode realmente conhecer.

Por isto mesmo é que, no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido às situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é “enchido por outro de conteúdo cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Para isto é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer”.⁹

Tais atos de conhecimento, de “con-nascimento” (con-nascere, do latim), de nascimento com a realidade, são os atos que transformam homem e mundo em humanos: tornar os homens capazes de conhecer, no sentido acima descrito, é que é promovê-los, ou seja, educá-los !

A educação, vista assim, não é e não pode ser um esforço de adaptação, nem mera extensão de conhecimentos, mas é, deve e pode ser uma situação de produção de conhecimentos, em que educadores e educandos buscam, juntamente, desvelar a realidade de que fazem parte.

É, como o diz Paulo Freire, uma “situação gnosiológica”.

E esse “buscar juntamente”, implica a troca das descobertas feitas, implica, portanto o diálogo.

A aula, nesta perspectiva, não é mais a transmissão de conhecimentos prontos”, mas um encontro em que se busca o conhecimento.

Neste encontro produtor de conhecimento (nesta situação gnosiológica) o diálogo é a estrutura fundamental, uma vez que o professor-educador propõe aos educandos a discussão, o debate, a respeito dos conteúdos que os mediatizam.

E tal proposta de discussão se dá em forma de problematização: questionam-se o mundo do trabalho, as obras, os produtos, as idéias, as convicções, as aspirações, os mitos, a arte, a ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.

“Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “admirem” criticamente, numa operação totalizadora sua ação e a de outros sobre o mundo.”¹⁰

A dificuldade maior, deste tipo de trabalho educativo dialógico, reside justamente na identificação dos conteúdos que irão mediatizar educadores e educandos, ou seja, no caso de uma aula, na montagem dos conteúdos programáticos.

Que tais conteúdos devam ser problematizados e que tal problematização deva ocorrer no debate aberto e livre onde professores e alunos sejam participantes ativos em busca do conhecimento, cada vez mais amplo, desses mesmos conteúdos, ficou claro, até agora.

Que seja o “mundo humano”, com todos os aspectos que ele possa apresentar, o grande conteúdo que interessa a todos os homens, também fica claro.

Mas, numa dada realidade sócio-cultural, num dado momento histórico, numa situação concreta de um grupo de educandos com seus educadores, numa determinada escola ou sala de aula, de onde partir para iniciar a caminhada da descoberta, do desvelamento do “mundo humano” ?

Paulo Freire, mais uma vez, nos ajuda com uma resposta: “em qualquer das hipóteses, se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos.

Será a partir deste conhecimento que se poderá organizar, o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeito cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade.”¹¹

Qualquer que seja a realidade sócio-cultural, o momento histórico ou a situação em que estejam inseridos educandos em idade escolar ou

em idades mais avançadas, há sempre, nesses educandos, aspirações, níveis de percepção e visão do mundo já definidos.

Tomemos, por exemplo, alunos de uma classe de 3ª série do 1º grau, com faixa etária média de 8/9 anos.

Essas crianças vêm de lares diversos mas, normalmente vivendo os mesmos problemas de sua época, convivem com seus vizinhos, vêem televisão, são afetadas pela propaganda, escutam os adultos, têm hábitos falam uma língua, pensam de acordo com o ambiente em que vivem, "sentem" o mundo de uma maneira já própria, tendo recebido uma gama enorme de influências.

Dentro de si mesmas já têm aspirações, têm seu próprio nível de percepção (no caso de crianças, ainda influenciado pelo desenvolvimento psicológico incompleto) e têm uma visão própria do mundo.

Descobrir tudo isto, nestas crianças, organizar estas descobertas e, a partir daí, organizar o conjunto dos temas que a elas interessa (que estão próximos de seus interesses) será a grande tarefa de definição dos conteúdos programáticos.

Os temas, assim organizados, chama-os Paulo Freire, de "temas geradores" que, captados, estudados, colocados num quadro científico são devolvidos aos educandos como temas problemáticos, a partir dos quais toda uma situação de descoberta começa a se criar: novos conhecimentos são gerados, a partir daí estes seres humanos estarão se promovendo — (os educandos e os educadores).

Está aí esboçada a atividade de planejamento educacional que todo educador-especialista (professor) deve desenvolver frente e com cada "turma" com que trabalhará.

Pesquisará ele (diagnosticará) as aspirações, os níveis de percepção e a visão de mundo de "seus" alunos; organizará os resultados de suas pesquisas, codificando-os de uma maneira pedagógica; apresentará estas codificações aos seus alunos, para que eles descodifiquem juntamente com o professor, e, a partir daí, o diálogo instalado, gerado necessariamente uma tomada de consciência (conhecimento) da própria realidade. Esta tomada de consciência levará à busca de novos conhecimentos de vez que uma realidade particular se explica, cada vez mais, nas suas relações com totalidade maiores.

Os conteúdos organizados pelas diversas ciências: gramática, matemática, ciências físicas, químicas e biológicas, história, geografia etc. poderão, perfeitamente, servir de instrumentos aclaradores da realidade pesquisada e de instrumentos úteis para as novas buscas.

Os conteúdos dessas ciências, em muitos casos, poderão constituir-se na própria codificação pedagógica da realidade diagnosticada.

Sua apresentação, em sala de aula, ganhará a característica do desafio e da mediatização e deixarão de ser conteúdos que devem ser apenas depositados nos alunos sem que façam, para eles, nenhum sentido.

Livros, autores, textos serão meios úteis para o diálogo produtor de conhecimento autêntico e, jamais, conteúdos rígidos de programas impostos.

Dentro desta linha de encontro com os educandos-alunos, com sua realidade (com suas aspirações, seu nível de percepção, sua visão de mundo) acreditamos ser possível uma tarefa educativa escolar por parte de “professores-educadores-especializados”.

Tal tarefa será, acima de tudo, humana e humanizadora.

Cada aula será o encontro de vários seres humanos (dentre eles o professor é **um**) que, como “**eus**” saberão dizer “**tu**” aos demais formando um “**nós**”.

A base desta tarefa será a crença no homem-sujeito, qualquer que seja sua idade, e a crença numa História Humana que deve ser feita por todos que, ao fazê-la, estarão se fazendo.

A imposição cederá lugar à proposição; o comunicado vazio será substituído pelo achado em comum que se dará no diálogo pleno de humanidade.

A reprodução das injustiças será então substituída pela promoção do homem.

Cada ato educativo será um degrau a mais na humanização do mundo. — E a educação escolar, como um dos atos educativos, estará sendo uma grande ajuda na construção deste mundo humano de hoje e... do futuro.

3 – A ESCOLA NO SEU PAPEL DE “CONSTRUTORA” DO MUNDO (HUMANO) DE HOJE E DO FUTURO

Apesar das críticas à escola (muitas delas procedentes, como afirmamos antes) procuramos, afirmar a nossa crença na possibilidade de ser a instituição escolar, uma grande e necessária ajuda na construção, na “fazeção” do mundo humano de hoje que será a “matéria-prima” do mundo humano do futuro.

Esta nossa crença diz respeito a um tipo de escola que precisa ser realizado. A um tipo de escola que se liberte daqueles “defeitos” que as críticas procedentes apontam na escola de hoje. A um tipo de escola que realize um processo educativo (parte de um processo educativo mais amplo) em que se busque a “promoção”, a realização dos humanos nele envolvidos, através fundamentalmente de ações escolares que tenham por

finalidade auxiliar a estes humanos a se formarem cada vez mais capazes de “se verem” (de se conhecerem) e “ao seu mundo” e, “vendo” a si e ao seu mundo, se tornaram cada vez mais capazes de **gerir**, como sujeitos, a “fazeção”, a realização concreta do mundo e de si mesmos.

Dissemos, na introdução que “uma escola que produz um tipo de educação em que a vida dos alunos não é colocada diante deles para que eles a examinem, juntamente com os outros aspectos do mundo de que fazem parte, é uma escola que está produzindo **uma ação educativa parcializada e fica a dever a dos humanos que nela estão envolvidos**. Fica a dever em relação às suas existências presentes como fica a dever em relação ao seu preparo para o futuro”.

Pois bem, a escola que julgamos que não ficará a dever aos humanos nela envolvidos será aquela “escola possível” a que nos referimos no item 2.3.

A base desta “escola possível”, da tarefa educativa que achamos deva ela realizar, será a crença no “homem-sujeito”, qualquer que seja a sua idade e, acrescentamos agora, o lugar que ele ocupe na sociedade. Será, além disto, a crença numa História Humana que deve ser feita por **todos** que, ao fazê-la, estarão, então, se **fazendo**.

Não acreditamos, como alguns críticos da escolarização, que a escola deva ser extinguida. A escola que temos tido sofre, de modo geral, dos defeitos que lhe tem sido imputados por estes críticos. Mas tem ela que saná-los e tornar-se um lugar privilegiado de “desvelamento” do mundo e dos humanos que participam deste mundo. Tal “desvelamento”, ou seja, o conhecimento autêntico dos humanos e do seu mundo (conhecimento que será autêntico se os estiver continuamente instrumentado para uma ação humanizadora neste mundo) precisa da instituição escolar.

Este “conhecer autêntico” faz parte essencial do processo educativo (do processo de “fazeção”) das pessoas.

E o processo educativo das pessoas não se dá apenas, por “produções internas” (que se processam apenas na interioridade das pessoas). Vimos que o processo educativo pressupõe influências externas. Não há pessoas que “se fazem” (se eduquem) sozinhas. As pessoas sempre “se fazem” — se educam — junto com outras pessoas e em uma dada sociedade (“situação”).

Em nossas sociedades modernas, tão complexas, (tão caóticas ou calidoscópicas como disse Alvin Toffler), o processo de as pessoas “se fazerem” juntamente com as outras pessoas não parece tão simples a ponto de se poder pensar em relações de uns com os outros apenas no nível das relações difusas ou informais.

As relações informais não conseguem esgotar em si mesmas todo o “conteúdo” da realidade ou da “situação” de que fazem parte as pessoas.

Nossas vidas individuais, hoje, não se explicam, apenas, na esfera de nossas relações próximas.

O homem moderno tem que se explicar a si mesmo em função de esferas mais remotas. Uma rede de ligações mais amplas, onde cada um se veja na dimensão maior que realmente tem, se faz cada vez mais necessária.

Os meios de comunicação de massa, o mundo do trabalho em grandes organizações, as relações internacionais cada vez mais presentes em nossas casas, as possibilidades constantes e concretas de tragédias mundiais em que cada indivíduo pode ser arrolado como vítima ou como responsável, o próprio universo de conhecimentos que é solicitado de cada pessoa, todo este conjunto complexo maior é, hoje, a **situação**, o **ambiente** de cada um.

Os indivíduos, os “**cada um**”, precisam, hoje, receber influências externas organizadas de tal maneira que sejam suficientes para que, ao se apropriarem pessoalmente delas, “vejam” a verdadeira dimensão do mundo em que e com que vivem e se dimensionem nele.

A escola é um lugar privilegiado onde muitas destas influências externas, podem ser organizadas, sistematizadas, possibilitando aos humanos nela envolvidos aquele conhecimento cada vez maior dos “elementos de sua situação para intervir nela, transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.”

Entrar numa escola deste tipo, hoje, é uma necessidade. Uma escola que não seja deste tipo não pode e não deve existir.

Mas uma escola que, como instituição educativa formal, seja vista como recurso de que se sirvam indivíduos e sociedade para “se fazerem”, se realizarem plenamente, esta escola — achamos nós — pode e deve existir. Será ela um recurso útil se, organizadamente, sistematizadamente ou que é o mesmo, formalizadamente (o que não quer dizer alienadamente), por um lugar de encontros de educadores e educandos, onde os temas relativos à sua situação particular sejam debatidos, corajosamente, à luz da totalidade de que fazem parte. Se for um lugar em que as ciências, como conhecimentos organizados, sejam instrumentais capazes de tornar próximas realidades mais distantes e mais amplas exigidas para a tomada de consciência da realidade vivida, que será buscada e aprofundada no esforço de análise conjunta.

Uma escola assim, pode e deve existir. Aliás, uma escola assim, precisa existir para poder colocar os indivíduos frente às suas próprias vidas e frente ao seu próprio mundo para, neste trabalho, poder auxiliar

eficazmente na construção dos humanos e do seu mundo. E, fazendo isto, auxiliá-los na realização de seu caminhar histórico em direção a "Um Futuro" que, como dissemos, será sempre uma "re-fazção" do presente, deste presente.

A escola tem um papel na construção do futuro: este seu papel é o de auxiliar a construir um presente que seja retomável e que não tenha, pela sua mediocridade, de ser totalmente negado.

E, se um dia, tiver a humanidade de negar totalmente o que já tiver realizado, não temos dúvida de que a humanidade terá chegado ao fim. Não podemos, não temos o direito de construir algo para um nada futuro.

Temos o dever de construir uma História que sempre aponte para um amanhã porque o hoje, desta História, valeu a pena.

Temos de sentir em nós mesmos que valemos a pena. Temos de ser educadores profissionais que fazemos uma escola que, hoje, vale a pena e, por isto, será retomada, nos seus frutos no amanhã da História: e ela valerá a pena se ela for produtora do humano e não atrofiadora.

Colocar-se a escola, assim, é colocar nesta parcela do processo educativo, o **futuro**, pensamos nós !

BIBLIOGRAFIA

SAVIANI, D., Educação: do senso comum à consciência filosófica, São Paulo, Cortez Editora: autores associados, 1980.

LATERZA, M., e RIOS, T. A, Filosofia da Educação, S. Paulo, Herdes, 1971.

CIRIGLIANO, G. F. J., Fenomenologia da Educação, Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.

REIMER, E, A Escola está Morta: Alternativas em Educação, R. Janeiro, Fr. Alves, 1976.

CIRIGLIANO, G. F. J., FORCADE, H. L. e ILLICH, I, Juício a la Escuela, B. Aires, Editorial Humanitas, 1974.

FREIRE, P., Extensão ou Comunicação ? , Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

NOTAS

(1) Saviani, D, Educação: do senso comum à consciência filosófica, p. 41.

- (2) Laterza, M. e Rios, T. A., *Filosofia da Educação*, p. 23.
- (3) CIRIGLIANO, G. F. J., *Fenomenologia da Educação*, p. 149.
- (4) REIMER, E., *A Escola está Morta: alternativas em educação*, p. 82.
- (5) CIRIGLIANO, G. F. J., Forcade, H. L. e Illich, I, "Juicio A la Escuela, Editorial Humanitas, B. Ayres, 1974.
- (6) Idem, p. 59.
- (7) Idem, p. 63.
- (8) FREIRE, P., *EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO ?* p. 76.
- (9) FREIRE, P., *EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO ?* pp. 27 – 28.
- (10) FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação ?* p. 83.
- (11) FREIRE, P., *EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO ?* p. 87.

SIGILO PROFISSIONAL DO ORIENTADOR EDUCACIONAL

Henri Chabassus

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

"... several authors (Foster 1974; McGuire 1974; Roche 1965; Whiteley & Whiteley 1977) recently have noted that neither codes of ethics, codes of law nor even court decisions can be relied upon to provide clear, consistent guidelines regarding the definition and limitations of "privilege" in client-counselor communications." (McGuire e Borowy)

"Fique sepultado em ti o que de outro ouviste a sós" (Sócrates).

O sigilo profissional constitui um dos capítulos básicos da ética profissional. Mereceria ele não um, mas muitos artigos, a fim de que pudessem ser esmiuçadas, tanto quanto possível, as circunstâncias tão várias em que ele se apresenta ao profissional como um **problema** a solucionar. Esse problema suscita, por vezes, dúvidas cruciais, desafiando os conhecimentos, a argúcia e a consciência do profissional, no encontro da solução mais adequada, entre as várias que se lhe antolham como possíveis. A razão das dúvidas e da dificuldade da solução é que se trata de um problema humano. Dado o sem-número de fatores que interferem em qualquer ato humano, compreende-se a complexidade do problema ético, que se pode apresentar ao profissional no exercício da guarda do sigilo sobre o que lhe foi confiado em suas relações com o cliente. Com efeito, a situação pode ter sido ou não considerada pelo código de ética de sua profissão e pelas leis de seu país; além disso, essas leis, essas normas, podem contradizer os ditames de sua consciência e criar-lhe impasses no exercício de sua profissão; por exemplo, como lidar com o sigilo profissional num país que considera crime a não revelação de qualquer segredo que interesse aos que estão no poder, ou que confina em manicômios indivíduos são de espírito e corpo, pelo simples fato de sua maneira de pensar e de sentir não coincidir com a emanada das leis do Estado? Nem é preciso chegar a tais extremos para se ter noção da dificuldade. Um código de ética aprovado democraticamente por uma associação de classe e imposto aos membros dessa associação, pode conter itens inaceitáveis para a consciência de alguns. Que fazer então? Abandonar a profissão? Infringir as normas e enfrentar as conseqüências, que podem ir até à privação do direito de exercício de sua profissão? Proceder contra a própria consciência? Pro-

vocar a convocação de assembléias de classe para reestudo do problema ? E se esta última solução resultar na manutenção dos itens para ele inaceitáveis ?

Não é pretensão nossa exaurir o que se possa dizer sobre sigilo profissional, mas dar os princípios básicos sobre os quais se possa estribar o Orientador, a fim de resolver com maior segurança e conhecimento de causa, os problemas que nesse assunto se lhe possam apresentar, e oferecer algumas posições sobre diversos casos.

No que concerne ao sigilo, alguns Códigos de Ética Profissional ficam em generalidades, e quando descem ao pormenor, nem sempre são felizes. A este respeito, teremos que tecer alguns comentários ao Código de Ética da FENOE (Federação Nacional de Orientadores Educacionais). A terminologia usada em muitos códigos supõe que a lei positiva, a lei civil ou penal, não é a única norma a ser obedecida no que tange à ética profissional. É clara a admissão de virtudes que transcendem a lei civil. Por exemplo, o código da OAB diz que o advogado “deve... recusar o patrocínio da causa que considere ilegal, **injusta** ou **imoral**...” (Seção II, nº I, g).

Alguns códigos falam em segredo, outros em sigilo profissional, o que evidentemente é a mesma coisa. Venhamos já à exposição do assunto.

I — CONCEITO DE SEGREDO

1 — Etimologia — Segredo — Sigilo.

Segredo vem do latim “secretum”, que significa lugar retirado, retiro, solidão e é o particípio passado de “secernere”, que na idade de ouro da latinidade clássica (Cícero, Ovídio, Virgílio, Horácio, respectivamente 106 — 43 a.C., 43 a.C. a 17 p.C., 70 — 19 a.C. e 65 — 8 a.C.), quer dizer separar, apartar, afastar. Um século depois de Cristo, em Quintiliano, Marcial, Plínio o Moço, já o encontramos com o sentido que lhe damos hoje em nossa língua: íntimo, secreto, oculto, escondido, guardado em segredo.

Sigilo, do latim “sigillum”, diminutivo de “signum” (marca, sinal, selo, sinete), tem praticamente o mesmo sentido que a palavra em seu grau normal. É traduzido por marca pequena, sinete, selo, sigilo.

Hoje, sigilo é comumente usado no sentido de segredo e pode ser considerado sob duplo aspecto. No sentido objetivo, significa uma coisa oculta, que não pertence ao domínio público e que deve permanecer oculta, ou, pelo menos, se pretende assim permaneça. No sentido subjetivo, isto é, da pessoa a quem ele pertence ou é dele depositária por vontade da primeira, significa: para o proprietário, a disposição de o guardar para si, oculto; para o depositário, a obrigação de o não manifestar a terceiros (a

não ser que sobrevenha alguma justa causa). A essência do sigilo consiste, portanto, em tratar-se de uma coisa oculta. A gravidade da obrigação de o guardar é medida, assim, pelo grau de ocultamento da coisa secreta, embora não seja esta a única nota que meça essa gravidade.

Usaremos como sinônimos, pois o são, os termos segredo e sigilo.

2 – Divisão

O segredo aqui considerado é o que pertence à ordem natural das coisas. A outra categoria pertence o segredo sacramental, que diz respeito a uma ordem de coisas só aceitas por determinadas confissões religiosas. Não será aqui apreciado. Abordaremos pois só o segredo natural e apenas em seu sentido subjetivo, sobretudo com relação ao depositário do segredo.

Há mais de uma forma de dividir o segredo natural. A divisão que aqui fazemos é a seguinte:

- segredo natural propriamente dito
- segredo prometido
- segredo confiado ou confidencial, que inclui o profissional.

a) **Segredo natural propriamente dito** — É o que se origina da própria natureza da coisa. Trata-se de alguma coisa cuja revelação causaria dano ou desgosto ao proprietário do segredo. Tais são, por exemplo, os pensamentos, os sentimentos íntimos, os afetos, que duas pessoas manifestam mutuamente. Sendo coisas íntimas, sua revelação acarretaria ou poderia acarretar dano ou desprazer a pessoa que as manifestou. Assim também os frutos do próprio engenho, as descobertas ou invenções de alguém, podem constituir segredo natural, mesmo que a outra parte não se tivesse obrigado ao sigilo por promessa alguma.

b) **Segredo prometido** — É o que se origina de uma promessa feita após a recepção de uma confidência. A promessa pode partir espontaneamente da pessoa que recebe a confidência ou ser pedida por aquela que a faz; neste último caso, supõe evidentemente o compromisso de quem recebeu a confidência. A promessa, quer espontânea, quer solicitada, acrescenta um elemento novo ao sigilo natural propriamente dito.

c) **Segredo confiado ou confidencial** — É o que se origina de uma promessa — explícita ou tácita — feita antes de recebida a confidência, a qual não teria sido feita, se não a precedesse a promessa. O caso da promessa expressa é evidente: “vou-lhe confiar um segredo com a condição de você não o revelar a ninguém”, ou “prometo conservá-lo secreto se você mo confiar”. É um contrato oneroso, portanto. No caso de não haver a promessa explícita, a quem não é versado em ética ou em leis, pode parecer, pela própria definição de contrato, que se volta ao caso puro e simples

do segredo natural propriamente dito. Com efeito, contrato é uma convenção pela qual uma ou várias pessoas obrigam-se para com outra ou várias outras, a dar, a fazer ou a deixar de fazer alguma coisa. Não sendo explicitada a convenção, pareceria não haver contrato. A revelação de um segredo recebido nestas condições, não constituiria, portanto, falta mais grave do que a do simples segredo natural propriamente dito. Os moralistas, entretanto, admitem o contrato tácito, que eles chamam quase-contrato, que cria também uma obrigação de justiça, idêntica à oriunda do contrato formal. A lei civil também admite o contrato tácito, por exemplo, quando dá títulos de profissões que exigem o segredo, quando sanciona os códigos de ética profissional, em que este seja considerado.

Alguns autores distinguem três graus no segredo confidencial:

1º grau — É o caso em que confio a um amigo um segredo de grande importância para mim, apenas para receber algum conforto. É o caso, por exemplo, de uma pessoa casada que, oprimida e deprimida pela situação de sua vida conjugal, se abre com pessoa amiga, dizendo-lhe que seu matrimônio está à beira da ruptura, sendo que em toda sua "entourage" o casal é tido como modelo de paz e de harmonia conjugal. Alguém poderia reduzir este caso ao primeiro tipo de segredo considerado neste artigo, mas pela gravidade do assunto e pela situação da pessoa, consideram os autores já haver aqui condições para constituir um segredo confiado, pois a pessoa que se abre, fá-lo para receber alguma ajuda e não para fazer meramente uma confidência. Não há dúvida, porém, de que a obrigação que este segredo acarreta é menor que a contraída nos dois casos seguintes.

2º grau — É o caso em que o amigo a quem confio um segredo importante para mim, é pessoa competente, a quem busco a fim de receber dele um conselho útil ou uma ajuda para minha situação. Tomando o mesmo exemplo acima, posso esperar um conselho sobre minha atitude, a fim de mudar a situação de meu lar, ou sua interferência junto a meu cônjuge, supondo que o amigo tenha ascendente sobre ele, ou seja capaz de levá-lo a considerar a situação e mudar de atitude.

3º grau — É o caso em que a pessoa a quem confio o meu segredo é um profissional habilitado, a quem a sociedade destina para receber esse tipo de confidência. É claro que essa pessoa está obrigada ao segredo em virtude de sua profissão. Quando a sociedade lhe outorga o título que lhe dá direito ao exercício de sua profissão, obriga-o, pelo mesmo fato, a guardar segredo de tudo o que lhe for confiado pelos seus clientes. É o caso, por exemplo, do médico, do advogado, do orientador educacional, do psicólogo etc. Pode-se dizer que é o caso de todas as profissões liberais. As pessoas então obrigadas ao segredo "ex officio", são-no em virtude de um contrato tácito, que elas endossam obrigatoriamente ao aceitar o cargo ou o ofício, pois sem isso os que as procuram não

poderiam nelas confiar com segurança. A razão pela qual busco esse profissional é, em primeiro lugar, porque tenho um problema que não posso resolver a sós ou com o auxílio de um amigo; a segunda razão pela qual o procuro é a confiança que nele deposito, de que poderá ajudar-me a resolver o meu problema. Esta confiança permite ao profissional penetrar nas minhas intimidades, e por vezes me obriga a revelar-lhe fatos desconhecidos e insuspeitados até por pessoas de minhas relações. Essa confiança é, em parte pelo menos, razão da obrigação do sigilo do profissional, pois se ela for frustrada, não somente eu fico prejudicado como pessoa particular, mas sofrerá detrimento o bem comum, pois fica a sociedade desprovida de serviços a ela necessários. O sigilo é para o profissional uma questão de consciência. Menendez (pág. 111), citando Luís Portes diz que a consulta médica é "uma confiança que se dirige livremente a uma consciência". Todos os códigos de ética profissional reconhecem esta posição. O Código de Ética Médica, por exemplo, diz que é dever fundamental do médico "exercer seu mister com dignidade e consciência" (art. 4º b).

Sigilo profissional é, pois, um segredo confiado a uma pessoa a quem a sociedade deu a incumbência de receber esse gênero de confidências, com vistas a uma ajuda profissional.

II – FUNDAMENTO DO SIGILO

1º – A dignidade da pessoa humana

O homem tem direito a alguns bens que consegue como fruto de seu trabalho e engenho. Mesmo regimes totalitários severos e estritos no que concerne à propriedade particular, reconhecem o direito do homem à posse de certos bens como próprios. Ora, muito mais próprios do que os bens materiais externos, são os bens interiores: seus pensamentos, seus sentimentos, suas aspirações. É este mundo íntimo e pessoal que ele guarda ciosamente para si, com pleno direito de velá-lo aos olhares indiscretos. Este mundo interior pode, e muitas vezes deve, permanecer secreto, a não ser que alguma razão leve o homem à convicção da vantagem própria ou alheia de sua revelação. "Há uma grande parte do próprio mundo interior que a pessoa não manifesta senão a poucos confidentes e defende contra a intrusão alheia. Há mesmo certas coisas que se conservarão secretas a qualquer custo e de quem quer que seja... E assim como é ilícito apropriar-se dos bens alheios... sem o consentimento do dono, assim também não é absolutamente permitido penetrar no seu domínio interior contra sua vontade, quaisquer que sejam as técnicas e os meios empregados" (Pio XII, *Alocução aos Congressistas da Associação Internacional de Psicologia Aplicada*, a 10/04/1958, apud Taliércio). A dignidade da pessoa humana exige este respeito pelo que ela considera como coisas suas, que devem guardar

este caráter de reserva e de segredo, pelo menos enquanto não caíam no domínio público.

2º — O bem comum

É lugar-comum dizer que o homem é um ser social. Não só ele procede de outros, mas tem que viver entre outros, sem os quais não se poderia desenvolver. O capítulo da "alteridade" infelizmente nem sempre é bem desenvolvido não só na escola, mas nem sequer em família, nos dias de hoje. É entretanto um fato que o homem descobriu desde os seus primórdios, que ele só pode viver e crescer em sociedade. Por isso a organização. Mas desde sempre também, pois isso é próprio da natureza humana, o homem teve seus problemas, de solução fácil e imediata ou de solução difícil e que, talvez, exija a interferência de outros. Entre esses problemas, haverá talvez alguns internos e graves, que possam ser manifestados a seus próximos e amigos, mas pode haver também outros, que a prudência, o recato, o pudor, impeçam o homem de manifestar mesmo a seus próximos e amigos e exijam o recurso a estranhos peritos para uma solução adequada. Se a sociedade não lhe puder oferecer a garantia da manutenção secreta de suas intimidades, o homem pode ver-se num bívio incontornável: ou guarda para si só o seu segredo e não resolve então o seu problema, ou resolve o seu problema, mas a custo de aparecer socialmente nu. Vê-se então claramente a índole social do segredo, em todos os seus matizes: natural, prometido, confiado. A vida em sociedade e, portanto, o bem comum, exige que eu possa confiar a outrem certos segredos meus, quer para ser confortado, quer para ser ajudado a título de amizade ou de técnica profissional, sem que minhas intimidades venham a cair no domínio público, com detrimento de qualquer bem meu, quer interno, quer externo. Sem essa garantia social, o homem ver-se-ia bloqueado em seu desenvolvimento, e por vezes, incapacitado mesmo de manter a própria vida. Ora, este não é o caso de um indivíduo ou outro, é mais ou menos o caso de todos (cfr. Taliércio). A guarda do sigilo não é, portanto, apenas uma exigência oriunda de um contrato ou das leis positivas do Estado, mas radica-se numa necessidade do bem comum. Veremos mais adiante que a ética é mais abrangente e, por vezes, mais severa que o direito positivo, no que diz respeito ao sigilo.

Resumindo o que até aqui ficou consignado sobre o sigilo do orientador, podemos dizer que:

Sigilo Profissional do Orientador é a obrigação de guardar secretas as confidências recebidas de seu orientando, confidências que lhe são feitas com vistas a orientação e ajuda que só ele, como orientador, lhe pode prestar cabal e legalmente, em virtude de sua profissão e do mandato recebido da sociedade. É um sigilo confidencial, que o orientador está obrigado a guardar, sobretudo em benefício do aluno.

Por via de regra o aluno não pede sigilo, mas isto fica subentendido, uma vez que a relação orientador-aluno supõe um contrato tácito ou quase-contrato, que impõe ao orientador uma obrigação de justiça idêntica à que resultaria de um contrato formal. Que existe um contrato tácito não há dúvida, pois: 1º o Orientador exerce uma profissão que exige, de si mesma, o sigilo em benefício do aluno e da sociedade. Este sigilo, de resto, lhe é imposto por lei, embora por enquanto apenas por lei particular da FENOE. Esperam os orientadores que, em breve, essa lei seja endossada pela autoridade competente, recebendo então foros de lei civil, como é o caso de várias outras profissões liberais (medicina, advocacia, psicologia etc.). 2º O orientando recorre ao Orientador, com o fim de receber orientação.

Estas duas condições bastam para constituir o quase-contrato, pois delas se presume que tanto o orientador como o orientando estão dispostos a assumir as obrigações que o seu relacionamento impõe, uma das quais é a do sigilo.

O sigilo estende-se não só ao que o aluno diz, mas a tudo o que o orientador observa no decurso das sessões e fora delas, e ainda ao que o aluno preferiria que ele não viesse a conhecer, mas que ele por acaso ou por argúcia chega a descobrir. Supõe-se evidentemente que os meios de que usa o orientador sejam lícitos, isto é, que ele não use de astúcia, engano ou extorsão (v.g. chantagem, violação de correspondência, violência física ou moral etc.). Cai sob o sigilo tudo o que não possa ser revelado sem causar prejuízo ou desagrado, em primeiro lugar, ao aluno, mas também a seus familiares e ainda ao bem público, porque o sigilo é imposto em primeiro lugar em benefício do aluno, mas visa também ao bem comum. Sendo o aluno, por via de regra, menor de idade, a família também tem que ser considerada no que tange ao segredo, mas ainda que fosse maior, impor-se-ia esta posição, pois o que causa dano ao aluno, causa-o, em consequência, à sua família.

Quanto ao gênero de sigilo a que fica obrigado o orientador sobre o que vem a saber não por confiança do aluno ou de sua família, é assunto que será tratado posteriormente neste artigo, mas podemos adiantar que nem tudo fica sob sigilo **profissional**. (cfr. Peiró et al.)

III – PESSOAS BENEFICIADAS PELO SIGILO

Em primeiro lugar é o próprio aluno, já porque o segredo lhe pertence e é direito seu guardá-lo, já porque é por sua causa que ele foi instituído.

Em segundo lugar beneficia o orientador, pois é para ele uma defesa não ter que revelar o que sabe sobre seu orientando. Além disso, o conhecimento de que é homem fiel na guarda do que lhe é confiado,

angaria-lhe honra, fama e confiança em seus serviços, o que reverte, é claro, em benefício seu próprio.

Em terceiro lugar beneficia a sociedade em geral, pois o fato de ela poder contar com profissionais prudentes e cautos no uso dos segredos que se lhe confiam, redundando em maior segurança social no setor da população, que necessita de seu trabalho e sua ajuda, setor que é relativamente grande. Além disso, fatos conhecidos sob sigilo podem abrir oportunidades para pesquisas científicas, desde que fique resguardado o segredo.

O código de Ética da FENOE, como código que é e, portanto, conciso e lacônico, só menciona explicitamente como beneficiado pelo sigilo, o aluno (art. 3º). É claro, porém, que não exclui os outros, o que se vê implicitamente em outros artigos do mesmo código. Os códigos de ética do CROSP (dentistas, art. 2º n. 2 c, art. 9º, art. 10º), da OAB (advogados, v.g. art. 88, n. II e XIX), dos Psicólogos (art. 33), dos médicos (art. 35, 37 a), b), c), 38f), são mais abrangentes quanto a este ponto.

IV – PESSOAS ATINGIDAS PELO SIGILO PROFISSIONAL

O sigilo referente às comunicações do orientando alcança não somente o orientador, mas toda e qualquer pessoa que delas venha a ter conhecimento, quer de forma justa e lícita, quer por meios sub-reptícios e ilícitos. Ao leigo no assunto, pode causar estranheza que se possa licitamente passar adiante fato profissionalmente sigiloso, sobretudo depois de todas as considerações acima exaradas sobre a obrigatoriedade do sigilo. A dúvida esclarecer-se-á neste artigo, ao abordarmos a questão dos limites do sigilo profissional e das causas que podem dispensar de sua guarda.

Voltando ao assunto deste item, as pessoas atingidas pelo sigilo profissional são:

1. O orientador (ver todos os códigos de ética profissional);
2. Os membros da equipe de orientação, a quem a prudência do orientador ache necessário, ou pelo menos conveniente, comunicar o segredo. Nesta comunicação, observe-se desde já: toda cautela é pouca, e as normas da ética devem ser rigidamente observadas (ver, por exemplo, o código dos Psicólogos, art. 26 e 35).
3. Os peritos que, por acaso, seja necessário consultar, para melhor resolver o problema do aluno. Os peritos ficam obrigados ao sigilo para com o público, não porém para com os membros da equipe que estejam na posse do segredo. Ainda aqui, porém, pode a prudência do orientador ditar-lhe o dever de reservar só para si a informação que ele peça, por exemplo, ao psicólogo ou ao médico (ver Código de Ética Médica, art. 28).

4. Os auxiliares (inspetores de alunos, bedéis et al.) a quem seja necessário recorrer para observação do aluno (ver Código de Ética do CROSP, art. 10º).

Supõe-se que todos estes tenham chegado à posse do segredo por meios lícitos, de modo que preencham as condições que constituem o segredo profissional. Aqueles que se tenham apossado do segredo por meios sub-reptícios ficam presos ao sigilo, não porém como segredo profissional, mas como segredo meramente natural. A razão é óbvia: não lhes foi feita, nem direta nem indiretamente, confidência alguma. Houve uma violência feita a outrem, numa ordem de coisas que exige o segredo.

É já o momento de tratar dos limites do sigilo profissional e das causas que dispensam de sua guarda. Praticamente um assunto se reduz ao outro e poderiam eles ser abordados conjuntamente. Parece-me, porém, ver algumas vantagens em tratar sob o primeiro título o caso mais simples, a saber, que é o que cai sob o sigilo profissional, dentre as coisas que o orientador vem a saber dos alunos do colégio em que trabalha.

V – FATOS QUE CAEM SOB O SIGILO PROFISSIONAL

Qualquer pessoa capaz de observar os outros e que tenha experiência da vida, mesmo sem maiores conhecimentos teóricos de psicologia, pode ter sua atenção chamada para manifestações externas de outras pessoas, manifestações das quais pode inferir, com tal ou qual verossimilhança, problemas ou males físicos, psicológicos ou morais, que afligem as pessoas observadas. Com maior razão pode dar-se isto com o orientador bem-formado, dado que sua profissão o obriga ao exercício constante da observação e do trato de problemas humanos. É claro que nada disso cai sob o sigilo profissional, pois não há confidência alguma. Essas coisas caem, porém, sob sigilo natural, se sua manifestação puder causar prejuízo ou desagrado às pessoas observadas. O leigo em questão e o orientador, com maior razão, não poderiam falar imprudentemente sobre suas observações, uma vez que estas, por sua própria natureza, pedem segredo. Pode haver, entretanto, justa causa para a revelação, como veremos adiante.

Pode-se dar ainda o caso de o orientador fazer observações semelhantes com relação a aluno que está sob sua orientação. Serão fatos referentes ou não ao aluno e que chegam ao conhecimento do orientador no trato com ele, com pessoas de sua família ou com outras pessoas, mas que nada tem a ver com os problemas pelos quais ele buscou o orientador; são, por exemplo, observações feitas no decurso das entrevistas, ou ilações que o orientador tira do que ouve acidentalmente, ou que lhe é dito mesmo expressamente, mas sem relação com o problema em foco. Não há, portanto, confidência nem por parte do aluno nem de seus familiares, com relação aos problemas do aluno. Pode surgir a dúvida sobre se isto cai sob o

sigilo profissional, uma vez que foi conhecido por ocasião do tratamento do caso. O que cai sob sigilo profissional é só o que é objeto da confiança feita pelo aluno ou pelos seus familiares com relação ao problema do aluno, problema em virtude do qual se procurou o orientador para diagnóstico e solução. Ora as observações e ilações acima mencionadas não cabem neste quadro, não realizam estas condições e não ficam, portanto, ligadas a sigilo profissional. Fica, porém, o orientador obrigado ao segredo natural, uma vez que a revelação do que viu e do que, acertada ou desafortunadamente, inferiu, pode prejudicar ou molestar o aluno e sua família. E isto por duas razões. A primeira é a própria natureza dos fatos observados, que de si pedem segredo, por ser molesta ao interessado sua revelação. A segunda é a honorabilidade e o bom nome do orientador, pois o leigo não distingue o que cai só sob sigilo meramente natural, do que está ligado pelo sigilo profissional. Assim, qualquer revelação imprudente do orientador, ainda que lesiva apenas ao segredo natural, pode fazer recair sobre ele a pecha de não respeitar o sigilo profissional. De resto, pode trazer ainda outro mal: o afastamento dos alunos não só deste profissional, mas dos orientadores todos, o que prejudicaria o bem comum dos orientadores, dos orientandos e do público em geral, que ficaria privado de uma ajuda necessária.

Se se quer um exemplo, têmo-lo, v.g. no caso de um orientador que, ao folhear cadernos de seu orientando encontra aí indícios certos de culpabilidade do aluno em ocasião passada ou ainda presente, mas que nada tem a ver com os problemas para os quais pede a ajuda do orientador. Este só fica ligado, no caso, por sigilo natural.

Alguns códigos de ética consideram os segredos a que se tenha chegado por indução, dedução ou por acaso; assim por exemplo, o código de Ética Médica, em seu artigo 34, parágrafo único; assim também o código do CROSP, em seu artigo 10º. Esses códigos não dizem, porém, a que tipo de segredo fica obrigado o profissional.

VI – LIMITES DO SIGILO PROFISSIONAL E CAUSAS QUE DISPENSAM DE SUA GUARDA

Um fato interessante e que sempre me chamou a atenção nos autores que tratam do sigilo, é não encontrar neles menção alguma ao princípio da ação com duplo efeito — um bom e outro mau — como base para a resolução do problema da quebra do sigilo. Todos os bons tratados de moral trazem o princípio em pauta, mas ao abordar a questão da quebra do sigilo, recorrem a argumentos que se reduzem apenas a este princípio, em vez de firmarem-se diretamente sobre ele. Parece-me, entretanto, ficar mais clara a solução, deduzindo-a diretamente do próprio princípio. O problema da licitude ou ilicitude da revelação do sigilo e, portanto, dos limites do sigilo, resolve-se, com efeito, através do princípio da ação com duplo efeito.

Antes de entrarmos no assunto, é fácil perceber que se eu não pudesse praticar uma ação boa, pelo simples fato de que dela pode seguir-se algum efeito mau, a vida do homem tornar-se-ia um inferno insuportável e seria mesmo impossível. Eu não poderia pretender a mão de uma jovem que me ama e a quem amo, porque a sei amada também por outro; não poderia candidatar-me a um emprego para o qual há outros candidatos; não poderia prestar um exame vestibular de Faculdade, quando o número de candidatos excede o número de vagas etc., pois em cada um destes casos a minha ação ou pretensão, que de si mesma é boa (ou pelo menos indiferente), traz como conseqüência **necessária** e **absoluta**, o alijamento de outro candidato, ou a possibilidade disso, o que, para ele, é um mal.

É lícito, então, praticar uma ação da qual se segue necessária ou provavelmente um efeito mau? No caso em que o seja, que condições se exigem?

O profissional honesto que desconhece um princípio seguro para a solução de seus casos de sigilo, pode ser levado a situações desesperadoras e mesmo trágicas. Scremin, citando Eiselsberg, traz o caso de um rapaz com manifestações contagiantes de sífilis, que consulta um médico que, por acaso, é tio de sua noiva. O rapaz não aceita razão alguma para diferir seu matrimônio. O médico, para livrar-se da angústia em que o deixa a ambivalência entre o afeto e o dever do sigilo, suicida-se. E continua: "Com razão, observa Eiselsberg, que o médico teria podido, vista a obstinação criminosa do doente, declarar a este que ia advertir sua sobrinha, desafiando em boa consciência as conseqüências legais. Quando um filósofo não mostra compreensão em circunstância tão grave, cessa para o médico o dever do segredo" (pág. 501). O Código Brasileiro de Ética Médica prevê o caso em seu artigo 37 letra b), e tem a mesma posição que Scremin e Eiselsberg.

Todas as vezes que dava aula sobre este assunto, ele a principiava com esta pergunta: "É lícito matar alguém?" A resposta, via de regra, pelo inesperado da pergunta, era: "Não". Poucos alunos se davam conta de que a lei civil de qualquer país legitima a ação occisória, em determinadas circunstâncias. Minha segunda pergunta trazia-lhes a dúvida sobre sua primeira resposta: "Nunca ouviram falar de legítima defesa?" E da dúvida é que se partia para a elucidação da questão. Enquanto vivemos só de certezas, nada se avança nas ciências e no conhecimento humano. A dúvida é geradora de progresso.

1 — Princípio da ação com duplo efeito.

O princípio da ação com duplo efeito pode-se enunciar da seguinte forma: "É lícito, com fim honesto, praticar uma ação boa ou indiferente, cujo efeito seja duplo, um bom e outro mau, desde que o efeito bom se siga não mediante o mau e haja razão proporcionadamente

grave” para permitir o efeito mau (Génicot-Salmans, Vol. I, nº 14, pág. 17).

São quatro, portanto, as condições requeridas para que se possa praticar tal ação, a saber:

1ª) que a ação seja boa ou, pelo menos, indiferente, pois se em si mesma é má, não pode ser lícita, ainda que, por acaso, só se lhe seguissem efeitos bons;

2ª) que o efeito bom não seja produzido mediante o efeito mau, mas seja pelo menos concomitante com o mau. A razão é que se o efeito bom é obtido por meio do efeito mau, é sinal de que elegi o mau efeito como meio. Ora, não posso fazer um mal para que daí venha um bem, ou, em outra forma, o fim não justifica os meios. Seria o caso, por exemplo, do indivíduo que, sabendo-se ameaçado de morte por outro, espera-o de tocaia e o mata. A situação é diferente da de legítima defesa e é prevista pelas leis civis;

3ª) que se vise somente ao efeito bom, não o mau; este apenas se permite ou se tolera, pois se a vontade visa explícita ou implicitamente ao efeito mau, a ação está corrompida em sua raiz;

4ª) que haja razão proporcionadamente grave para pôr a causa, isto é, que pesadas todas as razões por um avaliador prudente, pareça racional admitir tal causa ou ação, não obstante a previsão do efeito mau, em vista do bem a que se visa e que não pode ser obtido de outra forma (ver Regatillo, I, pág. 209, nº 189).

A razão do princípio parece clara, pois não se pode imputar nada de desonesto ao ato de pôr tal causa, com estas quatro condições. Com efeito, a desonestidade do ato em pauta só poderia advir da intenção do agente, da própria natureza da causa, ou do efeito mau que se prevê. Ora, não advém da intenção do agente, pois supõe-se que esta seja reta e honesta; não da natureza da causa, que se supõe ser boa, ou pelo menos indiferente; por fim, não do efeito mau previsto, pois supõe-se haver razão proporcionadamente grave para permiti-lo. Com efeito impor-se-ia ao homem uma carga intolerável, se se lhe proibisse qualquer ação, da qual se seguisse algum efeito mau, pois freqüentísimamente efeitos maus são concomitantes a bons (ver Génicot, loc. cit). Os exemplos citados páginas atrás sobre situações da vida cotidiana ilustram suficientemente a intolerabilidade do ônus que nos seria imposto.

O princípio em si é claro, difícil porém, é sua aplicação, em determinados casos. Como julgar, por exemplo, se há razão proporcionadamente grave para permitir o efeito mau ? Há autores que admitem para solução desta dúvida a norma seguinte: “É necessário que o bem que busco compense ou equivalha ao mal que permito” (Cfr. Génicot, ib.). Mas além de haver autores que não admitem essa norma, parece-me que fica sempre

a dificuldade. Com efeito, o bem e o mal em jogo podem, por exemplo, pertencer a categorias diversas: como posso averiguar a equivalência entre um bem físico que busco e o mal psicológico ou moral que se segue para o outro, ou vice-versa? Assim também, como avaliar a equivalência entre um bem individual e um mal social ou vice-versa? É bom que os orientadores educacionais e todos os profissionais obrigados ao sigilo, se dêem conta da dificuldade do assunto e sintam a necessidade de aprofundá-lo, a fim de poderem agir com mais segurança e com mais tranquilidade de consciência. O mero conhecimento do seu código de ética lhes é freqüentemente insuficiente para resolver seus casos. Para aprofundar seus conhecimentos seria bom compulsar tratados que abordem as bases morais do comportamento humano, estudando pelo menos o capítulo dos atos humanos e, portanto, voluntários, e o de sua imputabilidade. Não seria possível abordar assunto tão vasto no âmbito restrito de um artigo. É de notar ainda que o princípio da ação com duplo efeito diz respeito não só ao profissional obrigado ao sigilo de sua profissão, mas a qualquer cidadão, pois esse princípio está na base do uso de qualquer sigilo, seja o profissional, que é um sigilo confiado, seja o prometido, seja o natural propriamente dito. Os dois últimos interferem freqüentemente na vida de qualquer cidadão.

O segredo pode ter sua comunicação ou seu uso, limitado já pela própria situação social do seu proprietário, como também pela extensão da sociedade interessada no segredo. Assim, um segredo familiar não é apenas do aluno que mo comunica. O aluno é apenas co-proprietário do segredo, e não teria o direito de divulgá-lo, pois poderia, conforme o caso, acarretar desonra, desgosto, incômodo à sua família, o que não é direito seu. O tratamento desse segredo pelo orientador requer mais cuidados do que se fosse apenas segredo individual do aluno. Da mesma forma, o indivíduo que, por seu cargo público, possui segredos de Estado, não pode fazer deles segredos seus e revelá-los, por exemplo, ao seu psicoterapeuta. A necessidade da manutenção de segredos pode criar contra-indicações para uma profissão. Assim um boquirroto não pode ser diplomata. É de se notar ainda que os que não chegaram ao uso da razão, assim como os que o perderam, não têm direito ao sigilo com relação a seus pais, seus responsáveis, ou encarregados de sua vigilância. Têm-no, porém, com relação às outras pessoas. A razão é óbvia. Os menores de idade que estejam sob o pátrio poder, não têm direito ao sigilo com relação a seus pais, o que não significa que qualquer coisa que o menor nos diga deva ser levado ao conhecimento dos pais, pois muitas vezes dita a prudência e exige a justiça que seu segredo fique a coberto do conhecimento paterno. Se é verdade que o pai, por natureza, deva ser o maior amigo do filho, na prática verifica-se infelizmente que nem sempre é assim; mas mesmo que o seja, a prudência do orientador pode apresentar-lhe razões que o dissuadam da comunicação, por exemplo, a incompreensão psicológica dos pais para com

o problema do filho e o mau tratamento que o caso poderia receber, em consequência.

O caso do sigilo dos educadores (professores, orientadores, supervisores, diretores) com relação aos segredos do aluno, será tratado no item a seguir, em que se abordam as causas que permitem a revelação do segredo.

2 — Causas que dispensam da guarda do sigilo profissional

O sigilo profissional não é absoluto, como não o é qualquer outro sigilo natural, e é fácil perceber por quê. Com efeito, o sigilo tem por fundamento o bem do possuidor e o bem comum. Ora, pode haver situações em que um ou outro, ou mesmo ambos já não exijam o sigilo, ou venham mesmo a sofrer maior dano pela sua manutenção que por sua revelação. Na primeira hipótese, já não se vê obrigação de o guardar. Na segunda, mantê-lo seria irracional e inumano. O bem comum inclui aqui não somente o bem geral como tal, mas em determinadas circunstâncias, o bem de terceiros, quando este possa implicitamente redundar no bem comum ou reduzir-se a ele. De modo geral, a importância dos motivos que dispensam da obrigação deve ser proporcionada à importância do próprio segredo (ver D.T.C., verbete "Secret d'ordre naturel", vol. XIV, col. 1758). Não é que o segredo perca sua importância, mas é que surgiram razões mais imperiosas, que suadem sua revelação (Taliercio, pág. 917).

São cinco os casos em que se fica dispensado da guarda do sigilo profissional:

- 1º) Quando o proprietário do segredo consente em sua revelação.
- 2º) Quando a revelação evita prejuízo grave ao seu possuidor.
- 3º) Quando o exige o bem comum.
- 4º) Quando o exige o bem de terceiro.
- 5º) Quando a não revelação acarreta prejuízo grave ao depositário do segredo.

Examinemos em particular cada um destes casos.

1º) O proprietário do segredo consente em sua revelação.

A razão é clara: o sigilo é guardado por vontade de seu proprietário; se ele modifica sua vontade, cessa a obrigação de guardá-lo. Ele é livre de renunciar ao direito que tinha (Cfr. Peiró 355 — 376).

É necessário, porém, que ele seja o único proprietário do segredo; sua renúncia seria ilegítima se ele fosse apenas co-proprietário do segredo.

Peiró faz aqui uma ressalva, válida em princípio, mas inaceitável para mim, no exemplo que dá. Diz ele: "Ainda que seja legítimo e

único proprietário do sigilo, é necessário que sua divulgação não acarrete dano ou prejuízo a terceiro; seria o caso, por exemplo, de um médico instado pela autoridade judicial para se manifestar sobre o fato de o marido ter contaminado sua mulher com doença venérea; mesmo dispensado do sigilo pela mulher, a fim de que deponha a seu favor, não pode fazer uso deste segredo contra o marido, ao qual o médico presta igualmente os seus serviços. Se bem que a mulher seja a proprietária legítima do seu segredo, não é legítimo o uso que faz do seu direito, uma vez que daí se há de seguir prejuízo de terceiro, que neste caso é seu próprio marido" (pág. 377). A questão parece ser meramente teórica, pois não se vê porque um caso de contaminação venérea seja levada a juízo. Mas se o for, a posição parece inaceitável, pois se é verdade que da revelação seguir-se-ia dano para o marido, não o é menos que da não revelação seguir-se-ia dano para a mulher, em sua honra. Ainda que uma doença venérea possa ser apanhada sem o uso do coito, o fato é que o vulgo muitas vezes não sabe disso. De resto, nesta matéria, a malevolência ou a malícia levam quase sempre a ver falta onde não a há ! Excluído, pois, o marido como contaminador, no caso de se querer guardar o sigilo, ficaria a mulher inocente exposta à acusação de coito adulterino. Ora, não é justo pôr em jogo a honra de uma mulher honesta, para salvar a do marido prevaricador. Ele é aqui "injusto agressor" de uma inocente e, no caso, prevalece a honra do "agredido" sobre a do "agressor injusto".

O Código Brasileiro de Ética Médica parece respaldar Peiró em sua posição, ao dizer que: "O médico não pode considerar-se desobrigado da guarda do segredo, mesmo que o paciente ou interessado o desligue da obrigação" (art. 36). Não vejo razão que justifique este artigo, a não ser que o Conselho Federal de Medicina prove que a revelação do sigilo acarretaria dano maior do bem comum. Este artigo encontraria ou mitigação ou agravamento no artigo 37, letra c) que reza: "É admissível a quebra do segredo profissional nos seguintes casos..... c) quando se tratar de fato delituoso previsto em lei e a gravidade de suas conseqüências sobre terceiros crie para o médico o imperativo de consciência para revelá-lo à autoridade competente". Tudo depende de "o fato delituoso" estar previsto em lei, o que não é provável, a não ser que o aspecto considerado por Peiró seja apenas uma circunstância de caso mais grave e previsto em lei.

Uma razão provável em que se poderia estribar Peiró é tratar-se não de um dano futuro a evitar, mas de um mal já consumado: a doença contraída. Neste caso, asseveram os moralistas que o segredo deve ser mantido, pois assim como o criminoso "não está obrigado a denunciar-se para salvar (o inocente), de cuja condenação é apenas causa accidental, também eu (profissional) o não posso fazer, e com mais razão do que..." (o criminoso). Peiró acrescenta cautamente que "certos autores negam o valor desta comparação" (pág. 357). No caso, o marido seria apenas causa

acidental, pois não pretendia precisamente contaminar a esposa e menos ainda infamá-la. Pretendia apenas ter com ela um encontro conjugal. O fato, porém, é que a causa não é apenas acidental; ela realiza perfeitamente as notas da causa dita pelos moralistas “per se” (por si mesma), que é aquela cujo efeito se segue pela própria natureza dela. O exemplo que Génicot dá para o caso é “expor-se notavelmente e sem a devida cautela a doença contagiosa” (vol. I, nº 14 bis, pág. 19). Ora é exatamente o caso: o marido expõe notavelmente a mulher ao contágio. Observe-se ainda que se trata não de um mal já consumado, mas de um mal futuro: o mal consumado é o da doença contraída: daí pode advir o mal futuro, da perda da honra da mulher. A razão, portanto, não vale para o caso.

Peiró continua, dizendo que sobre o sigilo profissional, dividem-se os moralistas: uns sustentam que o sigilo **deve** ser revelado para salvar o inocente; outros dizem que **pode** ser revelado. “A primeira opinião é a mais geralmente seguida” (id. ib.). Põe ainda uma ressalva: se da revelação segue-se perigo notável para o profissional, não está obrigado a fazê-la” (ib). É o que acontece, por exemplo, quando a lei civil o obriga ao sigilo em tais casos. E mais adiante: “o médico pode segui-la sempre (a lei civil), mesmo quando não tenha que recear suas sanções” (pág. 376). Não vejo como aceitar genericamente esta posição: todas as insânias médicas do III Reich e da Cortina de Ferro poderiam então ficar acobertadas.

Como este artigo não visa a tratar especificamente do segredo médico, não levo adiante minhas considerações. O exemplo foi citado apenas para dar ao orientador uma idéia de como fica muitas vezes o profissional entre a espada e a parede, premido entre as disposições legais e as instâncias de sua consciência.

Além de legítimo, o consentimento do aluno deve ser consciente, isto é o aluno deve ter noção clara da gravidade, pouco ou muita, do que está consentindo seja divulgado.

2º) A revelação do segredo evita prejuízo grave ao seu possuidor

A razão é evidente. O fim visado pela guarda do sigilo é o bem do seu possuidor — além do bem comum. Se esse fim não é atingido, antes pelo contrário o possuidor é lesado pela guarda do sigilo, segue-se que já não há razão para o guardar. Este caso recai no anterior, pois é de presumir o consentimento do aluno para a revelação do segredo.

3º) O bem comum exige a revelação do segredo

Vimos ao abordar os fundamentos do sigilo, que ele é uma exigência do bem comum. Segue-se, pois, que se em determinado caso o sigilo lesa o bem comum, já não há razão para o manter. Além disso, há no caso um confronto entre o bem particular do possuidor, a quem o sigilo visa a beneficiar e o bem comum, mas isto não muda a situação, pois é

claro que, na mesma ordem de coisas, o bem público prevalece sobre o bem particular, e deve ser preferido a este.

Deve-se, porém, observar, em primeiro lugar, que o prejuízo adveniente para o bem público pela guarda do segredo, deve ser grave por sua mesma natureza, e não um prejuízo qualquer, leve. É curioso que os códigos de ética profissional não abordem este caso. Apenas o Código de Ética Médica e o dos Orientadores Educacionais, admitem-no implicitamente. O último, no artigo 3º, parágrafo único, letra b), reza: "Será admissível a quebra do sigilo quando se tratar de caso que constitua perigo iminente... b) para terceiros." É claro que se é lícita a quebra do sigilo quando há perigo para terceiros, com maior razão sê-lo-á quando o perigo for maior. O Código de Ética Médica é mais explícito, embora ainda sem citar o bem comum, em seu artigo 38, letra a), em que diz: "A revelação do segredo médico faz-se necessária:

a) nos casos de doença infecto-contagiosa de notificação compulsória ou de outras de declaração obrigatória (doenças profissionais, toxicomania etc.); ... O que o artigo visa é evidentemente ao bem público, mas este não é explicitamente mencionado nem aqui, nem em código algum dos compulsados, com relação ao segredo.

Não há, entretanto, moralista de valor que não considere o bem público, como razão suficiente, quando não obrigatória, para a denúncia do segredo. O exemplo comum entre eles é o do segredo de uma conspiração contra o Estado, contra a vida do Chefe do Governo etc.

Em segundo lugar, observam os moralistas que deve tratar-se de um mal futuro a evitar e não de algum mal já causado. A razão é que a liceidade da revelação advém do objetivo de evitar um mal por vir. Se o mal já aconteceu, devem prevalecer as razões para o sigilo, a não ser que este deva ser revelado por outros motivos.

4º) O bem de terceiro exige a revelação do segredo

Não somente ao leigo, mas também ao profissional pode parecer estranho que o bem particular de um terceiro possa prevalecer sobre o bem do proprietário e o bem comum, para os quais foi instituído o sigilo profissional. Fica de pé que o bem comum deve prevalecer sempre sobre o bem particular de mesma ordem. Pode haver, entretanto, circunstâncias em que a reta razão nos persuade de que a violação dos direitos de um particular (vítima no caso) apresenta tais características de aleivosia e malícia, ou de inconsciência, que o próprio bem público ficaria prejudicado se o culpado devesse ficar acobertado e protegido pelo sigilo do profissional. Entram em jogo, no caso, a inocência do injustiçado, a gravidade do dano infligido ou por infligir, a malícia, imprudência ou inconsciência do culpado e a proximidade da ligação entre o segredo e o dano que ameaça o próximo.

Como sempre, os casos de segredos meramente naturais são mais fáceis de resolver que os de segredos profissionais. Assim, se um aluno ouve de seu colega projetos de drogar alguma colega para dela se aproveitar, ou de furtrar o caderno de notas de aula de outro, seja para se valer de seu conteúdo, seja para prejudicar o outro em suas provas, é óbvio que não só é lícita a revelação do segredo, como é dever de retidão e equidade — o cristão diria, de caridade — a fim de que o inocente se livre da agressão injusta. “De modo algum se pode admitir que um segredo deva ser conservado com dano de uma vítima inocente” (Taliércio, pág. 918). Ainda que as conseqüências da guarda do segredo fossem menos graves do que as dos casos acima considerados, o procedimento do colega informado deveria ser o mesmo, a não ser que as conseqüências da não revelação fossem desprezíveis e sem importância.

No caso de segredo profissional, requer-se causa grave para sua revelação. Mas ainda aqui a revelação pode ser não só lícita, mas obrigatória, conforme a gravidade das conseqüências para o inocente. O profissional deve educar sua consciência, para saber avaliar devidamente os prós e os contras de falar e de calar (cfr. Taliércio). Suponha-se, por exemplo, que o orientador vem a saber de um aluno seu, que seu pai, possuidor de fazendas afastadas umas das outras, está para contratar como piloto um antigo orientando do mesmo orientador, que, embora com crises ocasionais de epilepsia ou cardiopatia, tenha por um absurdo, conseguido por meios sub-reptícios um brevê de aviador. O perigo de vida a que uma crise do piloto expõe qualquer pessoa que ele transporte (além do perigo a que ele mesmo se expõe) justificam a denúncia não somente ao pai do aluno, mas a quem de direito. Com relação ao pai do aluno, fica-se no item em pauta; com relação ao piloto recai-se no segundo caso aqui considerado; com relação à pessoa que de direito deve chegar ao conhecimento do fato, recai-se no caso do bem comum. O “culpado” pode não ter intenção má alguma, e querer apenas satisfazer seu gosto pela aviação. Não pode satisfazê-lo, porém, à custa de tão graves riscos para terceiros e para si mesmo.

No que concerne à relação que existe entre o segredo e o dano que ameaça o próximo, dois são os casos a considerar: o primeiro é o em que o “culpado” não tenha qualquer **responsabilidade** no dano que se seguiria a um terceiro inocente, e o segundo é o em que o inocente sofreria conseqüências de maquinações cavilosas urdidas pelo culpado, que é portanto responsável. O primeiro caso é resolvido facilmente por alguns autores, dizendo que o sigilo deve ser então respeitado, pois “nisso está interessado o bem comum, o qual deve prevalecer sobre o interesse particular” (Peiró, pág. 380). Eu não resolveria o caso com tanta facilidade e faria pelo menos uma distinção: o causador do mal pode não ter responsabilidade no dano que se seguiria por não haver relação entre o que o cliente confiou ao profissional (o segredo, portanto), e o mal que ameaça um

terceiro inocente. O cliente seria então causa meramente **ocasional** do dano e não "causa por si". Vários códigos de ética prescrevem o **segredo pelo menos** neste caso, senão em casos mais graves. Assim o Código da OAB (Seção I, nº IIIa) e o do CROSP (art. 8º e 9º). O Código de Ética Médica parece estar no mesmo caso, em seus artigos 34 e 35, que obrigam o médico ao sigilo, mesmo quando citado em juízo. Pareceria, porém, tomar posição oposta em seu artigo 38, letra f), onde obriga o médico à revelação quando houver crime e inocente condenado. Só escapa disso porque crime supõe responsabilidade.

O caso dos Códigos da OAB, do CROSP e dos Médicos (art. 34 e 35) é, por exemplo, o em que o profissional "deve calar diante do juiz a culpa do seu cliente, ainda que o tribunal seja levado por erro, a condenar um inocente, sem que haja procedimento doloso do culpado" (Taliércio 918). Os moralistas em geral afirmam que, nesse caso, o profissional deve manter o segredo e dão como razão que, se o culpado "não tem obrigação de renunciar a ele (ao sigilo), tampouco possui o médico o direito de, dele o despojar" (Peiró 380). Assim também Taliércio, Trabucchi, e outros muitos. Eles aduzem, porém, providências que o profissional deveria tomar então para salvar o inocente, v.g. dizendo aos juízes que as investigações estão indo por caminho errado ao visar a esse terceiro.

É bom lembrar que os códigos de ética acima citados encontram respaldo na lei, ao prescrever o sigilo profissional em juízo, a não ser em **casos especiais**, (Cfr. artigo 154 do Código Penal).

Voltando à distinção a que aludi acima, o indivíduo pode não ser responsável pelo mal que advém a outro; pode porém acontecer que o causador do mal que se seguiria da guarda do segredo não tenha responsabilidade nesse mal, sendo entretanto causa **eficiente** (embora não formal) dele. É, por exemplo, o caso, absurdo mas possível, do portador de brevê de aviação ou de carteira de motorista, não por maquinações próprias, mas pela incompreensão dos seus, que sabendo-o epilético ou cardíaco, mas ao mesmo tempo desejo daquela carteira, preferem correr o risco de um acidente, ao desgurado de comunicar ao filho o seu mal e conseguem para ele dolosamente a carteira mencionada. Considerado em geral, o mal aqui seria para o bem público, mas no caso a que aludi acima, da contratação de um piloto para o fazendeiro, o mal seria deste terceiro, e embora a imoralidade da ação não recaia sobre ele mas sobre seus pais, o fazendeiro tem estrito direito de ser informado e, portanto, o segredo deve ser rompido. O Código de Ética Médica em seu artigo 38 letra f) pareceria ter esta posição, pois diz: "A revelação do segredo médico faz-se necessária:... f) nos casos de crime, quando houver inocente condenado e o cliente, culpado, não se apresentar à justiça apesar dos conselhos e solicitações do médico. "O caso é, porém, duvidoso porque, embora haja crime, este não é do cliente, mas dos pais, além disso, não há ninguém condenado, embora

possa vir a haver vítimas. Pode, talvez, o caso cair sob o artigo 37, c) do mesmo código que diz: "É admissível a quebra do segredo profissional... c) quando se trata de fato delituoso previsto em lei e a gravidade de suas conseqüências sobre terceiros crie para o médico o imperativo de consciência para revelá-lo à autoridade competente". É preciso verificar se o delito é previsto em lei.

Peinador está comigo neste caso. Diz ele, se um advogado vê que seu cliente é um inepto que, embora de boa-fé, fracassa sempre em seus negócios e quer conseguir de pessoas bem intencionadas, mas simples e confiantes, dinheiro para prosseguir em seus negócios aventureiros, expondo assim estas pessoas à perda de seus bens, deve buscar convencer o cliente de desistir da empresa. No caso, porém, de persistir em sua loucura, "o advogado está obrigado a lançar mão do último recurso que lhe resta para salvar a quem, de outra forma, iria à bancarrota" (pág. 125, nº 232), isto é, está obrigado a quebrar o sigilo, prevenindo os inocentes. Esse autor põe porém, uma ressalva, a saber: na prática, se seu prestígio e honra perigam, por ser esta posição contrária a disposições legais, ou a consciência pública demasiadamente exigente com relação ao sigilo, pode contentar-se com urgir junto ao cliente a obrigação que este tem de descobrir aos terceiros o que lhe tem acontecido, ou a não levar adiante o seu intento. (ib.)

O segundo caso a que me referi, no que concerne à responsabilidade do causador do mal, isto é no que diz respeito à estreiteza da ligação entre o segredo e o mal que dele se segue, é por exemplo, o caso em que o erro da justiça seja devido a maquinações cavilosas do culpado, para induzi-la a tal. Essas manobras do culpado são causa de um inocente ser inculcado e condenado. Peiró resolve muito bem o caso, dizendo: "O interesse público exige que se guarde o sigilo médico,... no entanto, esse mesmo interesse público não pode servir para proteger legalmente uma injustiça. Quando a sociedade protege o sigilo é porque o cidadão tem direito a ele; no caso presente o cidadão perde este direito, porque se o não possui para praticar uma injustiça, menos o terá para que essa injustiça se conserve secreta". E continua: "O inocente é, por assim dizer, objeto de agressão injusta por parte do verdadeiro criminoso. Já que o sigilo é uma arma que o protege, e não existe, neste caso, outro meio para repelir a agressão, a não ser o de tirá-la ao médico, fica este autorizado a revelar o sigilo. Repetimos... **pode** revelá-lo mas não está obrigado a fazê-lo. Caso receie que essa revelação lhe possa trazer incômodo ou prejuízo, pode considerar-se dispensado de a fazer" (380 – 381).

Não vejo razão para esta última ressalva do autor citado, e parece-me que a consciência deve falar mais alto. É verdade, porém, que infelizmente, os códigos de ética, por vezes protegem o segredo em detrimento do inocente. Os moralistas dizem que, no caso, o profissional pode seguir a lei civil, caso esta o obrigue a guardar o sigilo.

Peiró exemplifica com o caso de uma luta de rua em que um dos contendores é morto a tiros, mas, por sua vez fere o outro. Para fugir à sua responsabilidade deixa este, perto do cadáver, o revólver com que matou o outro, e que traz gravadas as iniciais de um seu amigo. Ferido, recorre ao médico, e não conseguindo fugir às perguntas deste, acaba por confessar seu **duplo** delito. As iniciais do revólver levam a prisão do seu dono. Entre outros, o médico é chamado a depor. Não tivesse o assassino abandonado de má-fé a arma sobre a vítima, estaria protegido pelo sigilo “e competia ao médico respeitá-lo” diz o autor. O código de ética médica diz o mesmo. Dependendo do caso, eu teria as minhas dúvidas. Peiró continua: “... porém, o assassino deixou de má-fé, para despistar a justiça, o revólver de um terceiro sobre o cadáver da vítima, e com isso foi **causa** e não apenas **ocasião**... de a justiça se extraviar e castigar um inocente em vez do culpado. Neste caso, o sigilo não pode proteger o assassino, pois seria proteger a injustiça...; o médico... chamado a depor, **pode** descobri-lo” (o segredo). Já disse o que penso a respeito desse “pode”. Minha opinião é a mesma de Eiselsberg e Scremin, no caso citado ao princípio, do jovem luético que prefere contaminar sua prometida a descobrir o seu mal ou procastinar seu casamento. Deve ser denunciado. Entre o bem do agredido e o do agressor, prevalece o primeiro. De resto, o caráter social do sigilo também justifica aqui a revelação, pois a sociedade estaria ameaçada se um indivíduo como esse pudesse impunemente, e por princípio, maquinar dessa forma contra ela.

O Código de Ética Médica parece-me incongruente ao referir-se a um caso como este. Diz ele: “É **admissível** a quebra do segredo profissional nos seguintes casos... c) quando se tratar de fato delituoso previsto em lei e a gravidade de suas conseqüências sobre terceiros crie para o médico o **imperativo de consciência** para revelá-la à autoridade competente” (art. 37). O mesmo diz o Código dos Psicólogos no artigo 28. A incongruência que vejo é que não pode ser apenas **admissível** aquilo que cria para o profissional um **imperativo** de consciência. Se é imperativo, é obrigatório; se é admissível, não deve causar um imperativo, mas apenas razões, quando muito, fortemente suasórias. De resto, o caso supõe delito previsto em lei e conseqüências graves para terceiros. Restaria ainda ver se a lei brasileira, no caso, protege o sigilo ou não.

Curiosamente, porém, esse mesmo código é claríssimo em outro artigo, e mais severo que grande parte dos moralistas, quando diz: “A revelação do segredo médico faz-se **necessária**... nos casos de **crime**, quando houver **inocente condenado** e o cliente, culpado, não se apresentar à justiça, apesar dos conselhos e solicitações do médico” (Art. 38, letra f). Como se vê, o Código contraria frontalmente muitos moralistas em dois pontos: 1º — obriga à revelação (“é necessária”), mesmo quando o culpado é apenas causa ocasional da condenação: basta que haja crime, não é

necessário haver dolo; 2º — obriga a isso, mesmo quando se trata de prejuízo já consumado (“quando houver inocente condenado”).

Sirva a divergência dos moralistas em certos casos, assim como a dos códigos de ética entre si, assim como em relação aos moralistas, para mostrar toda a complexidade da prática da ética profissional e da seriedade com que os estudantes de orientação e os orientadores devem aprofundar o assunto, e bem assim a delicadeza com que devem encarar a formação de sua consciência.

Os autores põem aqui uma ressalva. Dizem eles: em geral, no que ficou dito, supõe-se que o dano conseqüente à causa posta seja futuro. “No caso, porém, em que a injustiça contra um inocente já tenha sido consumada, não é lícito ao profissional revelar o segredo, porque já não haveria a configuração de uma legítima defesa, mas apenas a de uma represália, com fim punitivo” (Taliércio, pág. 919). E cita o caso de “um jovem esposo, que suspeito de que sua consorte não fosse virgem no momento das núpcias, fá-la examinar por um ginecólogo, ao qual é fácil verificar se se trata de anomalia himenal, ou de uma dúvida fundamentada do marido. No primeiro caso persuadirá facilmente o esposo da falta de fundamento de suas suspeitas. No segundo, deverá guardar segredo sobre suas próprias conclusões, a fim de evitar a destruição de uma família”. (id. ib.). Estou de acordo com o Taliércio no caso, mas não com o princípio geral. Se, por exemplo, no caso de inculpação dolosa de assassínio citada acima, o advogado tivesse indevidamente guardado o segredo até a condenação do inocente, deverá, por acaso, mantê-lo após a condenação, pela simples razão de que é já fato consumado ? Uma injustiça não pode validar outra. É princípio admitido por qualquer consciência bem-formada, de que o erro se corrige quando descoberto. Aqui ele o fora antes, mas o advogado não o revelou por fraqueza ou por não se achar obrigado, mas livre apenas para o revelar. Taliércio é, porém, congruente em sua posição: se ele admite que o advogado não está obrigado a desvelar o segredo antes da condenação do inocente, com maior razão não o estará depois.

5º) O bem do próprio profissional exige a revelação do segredo.

Este é outro título que dispensa o profissional liberal da guarda do sigilo, embora isto possa causar espécie ao leigo e ainda ao profissional honesto. De resto, nenhum código de ética, ao menos que eu saiba, o considera. Fica, talvez, implícito em determinações gerais desses códigos, quando, por exemplo, admitem recurso à instância superior para dirimir questões não previstas. Assim o código do CROSP, art. 28 (recurso ao Conselho Regional); assim também a previsão da alteração do código de ética, embora não no mesmo código, mas nos estatutos dos Conselhos Federais e Regionais, por exemplo, OAB, lei 4215, de 27/04/63, art. 18, XIII; para os médicos: Lei 3268, de 30/09/57, art. 5º d); CROSP, Lei

4324 de 14/04/64, art. 11 letra c); Decreto 68.704 de 03/06/71, art. 1º art. 9º letra d); art. 20 letra c). Quanto aos Psicólogos, a possibilidade de alteração do seu código é neste mesmo prevista, em seu artigo 47.

Em que se fundamenta o direito à quebra do sigilo em tal caso ? Quando recebo um segredo e me comprometo a guardá-lo, supõe-se implicitamente que não pretendo obrigar-me com grave detrimento próprio, pois seria contra a própria natureza. Mesmo as religiões não nos obrigam a isto. O cristianismo, por exemplo, nos obriga a “amar o próximo como a nós mesmos.” Mas não mais do que a nós mesmos. Isso vale evidentemente também para o sigilo profissional, pois como diz muito bem Peiró, se é verdade que a sociedade tem interesse em que se conserve o sigilo profissional, tem-no também de que os profissionais sejam não só cultos, mas pessoas de moral ilibada. Ora seria irracional admitir que pessoas inteligentes, prudentes e de boa moral, assumissem compromissos profissionais a tão alto preço. (V. pág. 358). Elas simplesmente afastar-se-iam de profissões que lhes acarretassem tais riscos, ficando, portanto, as profissões mais nobres entregues a aventureiros inescrupulosos, sem moral, que resolveriam os problemas humanos mais delicados, ao sabor do seu capricho ou de suas conveniências. É claro, pois, que quando o profissional não pode evitar, por nenhum outro meio, o perigo que lhe advém da guarda do sigilo, perigo proporcionalmente mais grave do que ou tão grave quanto o que atingiria o cliente com a revelação do segredo, pode em virtude da ação com duplo efeito revelar o segredo. É claro que o profissional deve usar aqui da máxima prudência, descobrindo-o apenas, dentro dos limites do absolutamente necessário. Os moralistas consideram, por vezes, o caso em que o profissional obrigou-se a guardar o sigilo, ainda que com perigo para si mesmo, e dizem então ele estar obrigado a guardá-lo. O caso me parece antes teórico do que prático, pois não seria normal a um homem que tenha estudos assumir essa responsabilidade. Dado, porém, que sua imprudência seja tanta que o tenha feito, não creio que o princípio possa ser levado às últimas conseqüências. Estaria alguém obrigado a guardar sigilo profissional com perigo de morte para si, para evitar prejuízo de menor monta para o possuidor do segredo ? A leviandade tê-lo-á levado ao compromisso, provavelmente sem prever conseqüências tão graves. Há que considerar todos os adjuntos, antes de julgar-se irremissivelmente condenado a guardá-lo: a boa ou a má-fé do cliente, as condições psicológicas do profissional ao comprometer-se (v. g. penúria, fome dos filhos em casa, perturbação mental etc.)

Uma pergunta que aqui fazem os moralistas, é se é lícito ao profissional **usar do segredo em benefício próprio**. Os Códigos de Ética da FENOE e do CROSP não abordam o assunto, nem permitem resolvê-lo. O Código de Ética da OAB diz que: “Deve o advogado:.... g) evitar receber do cliente, em prejuízo deste, segredo ou revelação que possa aproveitar... ao

próprio advogado". Devo observar que parece difícil saber de antemão, isto é, antes que o cliente faça a confidência, se esta pode ou não pode aproveitar ao advogado. Quanto ao fato de advir algum proveito para o advogado, teremos ainda algo a dizer. No mais, estou de acordo com a prescrição, pois é claro que não se pode usar do sigilo para proveito próprio em detrimento do cliente; seria abuso do sigilo.

Respondendo ao quesito formulado acima, não se vê razão por que o profissional não possa auferir benefício do segredo que lhe foi confiado, isto é, usar do segredo em benefício próprio, desde que não resulte dano algum nem para o dono do segredo, nem para terceiros, nem para o bem comum. Com efeito, o segredo é imposto em benefício de seu possuidor e do bem comum. Se, sem descobrir o segredo, posso usá-lo sem lesar ninguém, não se vê razão para o não poder usar. Não é o caso, porém, quando se trata de uma invenção, de uma descoberta, de uma idéia pessoal do cliente, que possa ser explorada futuramente por este. Usando-se disso em proveito próprio, lesa-se a justiça, pois são bens próprios do cliente, que ele adquiriu através de seu trabalho. O profissional só poderia usá-lo através de contrato com o cliente ou consentimento expresso deste. Exceção este caso, o que foi comunicado ao profissional tornar-se para este "algo de pessoal, como uma verdade que pertence ao seu intelecto" (Taliércio 920). Não lesando ninguém, sem descobrir o segredo, pode usá-lo em benefício próprio.

O Código de Ética Médica não considera explicitamente o caso, mas pode-se considerar implicitamente contido nas letras e) h) e i) do artigo 89, que constitui o capítulo das "Publicações de Trabalhos Científicos". A letra h) é, provavelmente por erro de imprensa, repetição do que vem à letra e). Estes dois itens dizem:

e) não é lícito utilizar, sem referência ao autor ou sem sua autorização expressa, dados, informações ou opiniões colhidas em fontes não publicadas ou particulares;

i) é vedado apresentar como originais quaisquer idéias descobertas ou ilustrações, que na realidade não o sejam.

A moralidade destas proibições é evidente e dispensa comentários. Com maior razão será ilícito utilizar em benefício próprio **sem expressa licença do autor** (no caso, o cliente) dados, informações, opiniões, idéias, comunicados ao médico sob sigilo profissional.

VII – MODOS DE VIOLAR O SIGILO PROFISSIONAL

Podem-se considerar três modos de violar o sigilo profissional, a saber, por revelação direta, por revelação indireta, por abuso do sigilo em detrimento do seu possuidor.

1 — Por revelação direta — Há revelação direta quando falo expressamente sobre o problema que me foi exposto sob sigilo. Se esta forma de revelação é lícita ou ilícita é assunto que ficou estudado ao vermos as causas que dispensam da guarda do sigilo profissional. Como falamos aqui de violação, não se supõe liceidade, mas o contrário, o que corresponde a falta do profissional. O orientador estaria violando diretamente o sigilo, falando dele indevidamente, sem necessidade, com qualquer pessoa: um vigilante, um bedel, um professor, sua esposa, et al.

Há ainda revelação direta quando ao expor um caso, dá o orientador tais pormenores, que revela o sigilo profissional. Pode-se dar o caso ao exemplificar para alunos, ao dar entrevistas à imprensa, ao fazer conferências ou comunicações científicas.

Há ainda revelação direta, quando não guardo devidamente notas escritas que contenham explicitamente o segredo, de modo que possam ser lidas por terceiros.

Em todos esses casos lesa-se a justiça e a falta é grave, pelas mesmas razões que fundamentam a necessidade da guarda do segredo.

2 — Por revelação indireta — Há revelação indireta quando se referem algumas circunstâncias, pelas quais um ouvinte atilado é capaz de conjecturar e, por fim, por indução, descobrir o “milagre e o santo”. Isto se dá facilmente numa escola em que especialistas, professores e alunos convivem por horas diariamente, de modo que certas circunstâncias podem indigitar com relativa facilidade a pessoa de quem se trata.

Há ainda revelação indireta quando, para resolver devidamente o caso em apreço, o orientador faz indagações que despertem a atenção e possam levar ao conhecimento do caso de que ele trata.

Os moralistas dizem que, neste caso, por via de regra, a falta é mais leve, pois as circunstâncias nem sempre são suficientes para que essas revelações constituam falta grave. Falta-se à prudência, à discrição, antes que à justiça. É possível aceitar esta posição, em termos. Uma primeira vez, ou umas poucas vezes, é possível que isto se dê com um profissional. Mas em pouco tempo, um profissional avisado e prudente percebe que suas imprudências resultam na revelação do sigilo. Se ele continua imprudentemente procedendo da mesma forma, não vejo como não acoiamá-lo de faltar à justiça. O segredo lhe é imposto por ofício, e tratando-se de assunto grave, a falta é grave. Mesmo quando o conteúdo do segredo não seja grave, o mal-estar social que gera a revelação constante dos segredos, constituirá falta grave por prejudicar gravemente o bem comum. A sociedade tem direito de permanecer tranqüila com relação a segredos de ofício.

3 — Por abuso do sigilo em detrimento do seu possuidor — É o caso em que o Orientador faz uso do sigilo profissional com prejuízo de

seu dono, desde que esse uso lhe seja propício para seus interesses próprios ou de terceiros. "Seria um abuso de confiança". (Peinador). No caso, porém, em que nenhum prejuízo se seguisse para o seu dono pelo uso do segredo em benefício do orientador ou de terceiro, seria lícito esse uso pois não se comete injustiça alguma nem indiscrição, desde que se mantenha o sigilo e não se o leve a público nem ao conhecimento do terceiro em pauta. Se o orientador vem a saber por orientando seu, cujo pai é proprietário ou Diretor de um colégio, que nesse colégio vão ser abertas, por tempo muito exíguo, inscrição pra bolsas colegiais, e isto deve ser mantido em segredo para evitar incômodos à secretaria do colégio, pode o orientador ficar atento para aproveitar-se desse conhecimento em benefício de seu filho ou de filho de amigo seu. Diferente seria o uso pelo orientador do sigilo confiado por orientando seu de uma única bolsa que se vai abrir um colégio, sendo o fato ainda secreto, e pretendendo o orientando aproveitar-se dela. Há aqui abuso da confiança contra a justiça.

Há também abuso do sigilo, quando desvelo circunstâncias da vida do aluno, ou defeitos seus, que me foram por ele comunicados e que, embora nada tenham a ver com o segredo a mim confiado, redundam em prejuízo, desdouro ou incômodo do aluno. É bom lembrar aqui o que ficou dito sobre o que cai sob o sigilo profissional. O caso, aqui, é diferente do que lá foi proposto.

Os moralistas propõem a questão sobre se será necessário haver prejuízo do interessado para que essas revelações constituam violação do sigilo. E, em geral, afirmam que sim. Dizem que se não há prejuízo para o indivíduo, há indiscrição, mas não violação do sigilo profissional. Parece-me, entretanto, que vale também aqui o argumento aduzido no fim do item anterior. Essas revelações não ficam em segredo, caem facilmente no domínio público e o mal social que se pode seguir, parece argumento suficiente para se manter opinião contrária. O bem comum não pode sofrer esse detrimento. Peiró, que opina não haver violação, acrescenta porém prudentemente: "Na prática contudo, duvidamos que possa existir abuso do sigilo, sem que se lhe siga qualquer espécie de prejuízo ou incômodo para o cliente interessado" (pág. 374). Seria pois violação do sigilo profissional.

A gravidade da culpa na revelação de segredos depende naturalmente "da importância dos segredos divulgados, do prejuízo ou do desprazer que se dá ao interessado" (Taliércio, 920 — 921), da malícia com que se faz a revelação e, quando se trata de segredo profissional, do mal que se possa acarretar ao bem comum. Há danos que são reparáveis por restituição. Não são desta natureza os males acarretados, pela revelação do sigilo profissional, às famílias, ao bem comum e mesmo, por vezes, ao próprio interessado. A culpa exige reparação dos danos por representar ruptura da justiça comutativa, a qual se dá, segundo os moralistas desde que haja causa eficaz do dano, injustiça da ação e culpa do causador. Se não há

culpa, só se está obrigado à reparação após sentença do juiz. (V. Taliério). Esse mesmo autor acrescenta, com razão, que tratando-se de profissionais do nível que aqui consideramos, não se deve facilmente admitir haja apenas distração ou negligência e, portanto, ausência de culpa, pois “são profissões que por sua própria natureza exigem reserva e prudência; portanto, a presunção é em favor de verdadeira culpa e, assim, da conseqüente obrigação de reparação dos danos” (921).

Para que se entenda bem o que ficou acima, parece-me bom aduzir algumas noções de moral sobre a restituição.

A restituição é ato próprio da justiça comutativa, pelo qual se repara lesão de direito alheio. Supõe igualdade perfeita na devolução. Isto é, enquanto não se devolve ao dono a coisa que lhe pertence, a justiça fica insatisfeita. O povo diz muito bem: “o alheio chora seu dono”.

Compensação — É conceito análogo ao de restituição. Nela, porém, não há devolução de algo subsistente e que pertença a outrem, mas reparam-se apenas ou se satisfazem danos ocasionados a outrem (Peinador p. 134).

Na prática, confundem-se restituição e compensação, porque os princípios que as regem são os mesmos. A restituição e a compensação de danos causados a outrem são exigidos pela justiça.

Há vários títulos para a exigência da restituição ou da compensação por lesão de direitos alheios. Uma delas é a que interessa ao nosso estudo sobre sigilo profissional, a saber: **a compensação de danos injustamente irrogados**. Para que esta compensação seja devida, requerem-se as três condições acima exaradas.

1ª) que a ação seja contra a justiça comutativa, isto é, que a ação (ou a omissão) constitua lesão de direito estrito.

2ª) que a ação seja causa propriamente dita no dano que realmente se seguiu.

3ª) que haja culpa do indivíduo na ação (ou omissão), isto é, que a falta lhe seja imputável.

Não me lembro de ter visto alguma vez estabelecer-se processo público contra orientador por danos causados a seus orientandos, a suas famílias ou ao bem comum, por quebra do sigilo profissional. Não é provável que isso se deva ao fato de nunca ter havido quebra de segredo; provavelmente esta terá representado para os interessados um mal menor que o processo. Estas noções aqui foram postas apenas para que o orientador (como qualquer outro profissional liberal) pondere conscientemente as responsabilidades do sigilo e se disponha a mantê-lo devidamente. (Cfr. Génicot I, nº 511 — 523; Peinador, nº 250 — 285). Ele lida, via de regra, com crianças, com adolescentes, pessoas em formação, e o sentido da

justiça é muito estrito nessa faixa de idade. Além disso, o escândalo que resulta para esses jovens, de um adulto que não é capaz de manter velados segredos que são para eles (jovens) tão importantes, é uma ameaça à confiança que eles necessitam depositar nos adultos, o que poderia acarretar para eles maior insegurança do que a já própria da idade.

VIII – OS CÓDIGOS DE ÉTICA PROFISSIONAL

Em geral são falhos. Lendo-os todos, tem-se a impressão de que, embora preocupados com a ética, os profissionais liberais não auferem em sua formação conhecimentos bastante adequados, perfeitamente racionais no que a ela concerne. Deve-se isto provavelmente ao fato de o capítulo da Ética Profissional ser ministrado por professor cujo único título para ministrar essa disciplina é o de exercer a mesma profissão que seus alunos vão exercer, o que não basta para o ensino específico da disciplina. É curioso que exigindo-se formação específica para o exercício de qualquer cátedra universitária, para a Ética, que é dentre todas as disciplinas universitárias a única que trata do ato humano como tal, com exceção das cadeiras de religião em faculdades confessionais — não é exigida formação específica. Ela é ministrada por qualquer profissional habilitado, mas sem formação específica no assunto.

Daí se segue que os alunos saem das faculdades com formação ética falha e falharão quase necessariamente no que a ela concerne em seu exercício profissional. Reunidos em comissões ou nos Conselhos Regionais ou Federais de suas profissões, somarão suas boas vontades e seus conhecimentos, assim como a delicadeza de suas consciências. Mas as falhas são inevitáveis: em geral há itens que não são abordados, há outros que o são de maneira canhestra, resultando laxidão ou rigorismo inadmissíveis. Só abordarei aqui o Código de Ética dos Orientadores Educacionais, e ainda no que diz respeito ao que é assunto deste artigo, i. e., o segredo profissional.

Os Códigos de Ética dos Orientadores Educacionais

Em 1958, os Orientadores reunidos no II Simpósio de Orientação Educacional em Porto Alegre elaboraram o primeiro Código de Ética dos Orientadores brasileiros de que tenho notícia. Seja pelo escasso tempo de que se dispõe num simpósio para tratar assunto de tanta monta e tão delicado, seja porque a divergência de opiniões não tenha permitido chegar a unanimidade ou a maioria de votos em pontos fundamentais, seja por prudência ou antevisão da não aceitação dos orientadores, de posições líquida e serenamente aceitas pelos profissionais da ética, ficaram os elaboradores desse código em generalidades, pelo menos no que toca ao sigilo, embora estivessem presentes ao simpósio bom número de orientadores

bem-formados no que tange à ética, ou mesmo especialistas no assunto. O único item sobre o sigilo profissional diz o seguinte: "Observar fielmente o sigilo profissional, quer nos contatos pessoais, quer na guarda de informes nos prontuários do serviço de orientação."

Aos 18 de novembro de 1978 foi aprovado em Curitiba, o Código de Ética dos Orientadores, elaborado por uma comissão de cinco membros da FENOE. Este Código consta da Ata nº 88 do livro de Atas nº 2 da FENOE a folhas 59 a 62. Nele o capítulo sobre o sigilo profissional diz o seguinte:

Capítulo III — Do sigilo profissional.

Artigo 3º — Guardar sigilo de tudo que tem conhecimento, como decorrência de sua atividade profissional, que possa prejudicar o orientando.

Parágrafo único — Será admissível a quebra do sigilo quando se tratar de caso que constitua perigo iminente:

- a — para o orientando;
- b — para terceiros.

Artigo 4º — Assegurar que qualquer informação sobre o orientando só seja comunicada a pessoas que a utilizem para fins profissionais, com a autorização escrita por parte dele, se maior, ou dos pais, se menor.

Ambos os códigos merecem algum comentário.

O código do simpósio de 1958 é, como ficou dito antes, demasiadamente sucinto no que concerne ao sigilo. Tudo fica adstrito aos conhecimentos, ao julgamento e à consciência de cada um. Há, porém, uma cláusula feliz e importante, a saber a que se refere à "guarda de informes, nos prontuários do serviço de Orientação". Esta cláusula me sugere duas questões:

1ª — Devem esses prontuários ficar à disposição da equipe ?

2ª — Devem os prontuários permanecer "in totum" nos arquivos do gabinete de Orientação, quando o Orientador que os organizou e arquivou se retira da escola e passa a vaga a seu sucessor ?

1ª — **Devem os prontuários ficar à disposição da equipe ?**

É comum ouvir-se em equipes profissionais, que o sigilo pertence à equipe, isto é que o profissional está obrigado ao sigilo, não porém para com sua equipe. Que pensar a respeito ?

Para resolver a questão há de se lembrar que o segredo sendo um direito de seu possuidor, não pode ser violado contra sua vontade, a não ser que esta vontade seja irracional, como é o caso quando a revelação é necessária para o próprio bem do cliente. Nesse caso pode-se presumir o

consentimento do cliente, se não há tempo ou não há meio de o conseguir. Será sempre este o caso na situação acima considerada, isto é do sigilo com relação à equipe? Parece-me que não.

Os moralistas são em geral mais severos que certos códigos de ética nesta questão. Parece-me que estes se fiam, talvez demais, na descrição dos componentes de uma equipe, o que é tanto menos prudente, quanto — em igualdade de todas as outras condições — maior é esta. Os princípios que ajudam a resolver o problema são os seguintes:

a) “Manifestar, **sem justa causa**, defeito grave do próximo, a **uma pessoa prudente, que de fato vai guardar o segredo**, é falta grave segundo alguns e leve segundo outros, justificando estes sua posição com o argumento de que a lesão da fama da pessoa em pauta não é grave, porque a fama consiste na avaliação de muitos, e não na de um só. É grave, porém, a falta, se a revelação se faz precisamente à pessoa de quem o indivíduo quereria ocultar o seu defeito.”

b) “Manifestar a um **homem prudente, e que de fato vai guardar o segredo**, o próprio sofrimento, a fim de receber consolo ou alívio racional, não é falta grave, nem mesmo leve provavelmente, ainda que se siga difamação do próximo (contra o qual se apresenta queixa); com efeito, há razão proporcionalmente grave para admitir esta consequência” (Génicot, I, pág. 345, nº 420, 5º e 6º e pág. 356, nº 432, 4º). A razão é clara, pois supõe-se sofrimento grave e o segredo vai ser guardado.

Destes dois princípios, se admitidos, infere-se que:

1º) se não há **justa causa** para manifestar o segredo à equipe, o profissional deve guardá-lo. Ora, não há justa causa, quando ele pode resolver o problema sozinho, sem maior dificuldade;

2º) se há **justa causa**, isto é, se não lhe é possível ou é muito difícil resolver o problema a sós, será lícito:

a) revelá-lo a uma **pessoa prudente da equipe, que vai guardar o segredo**, e está em condições de ajudar no caso. Licitamente, pode-se presumir o consentimento do interessado; (Cfr., por exemplo, Healy, pág. 52).

b) para revelá-lo a mais de uma pessoa, já é necessário haver razões mais ponderosas e cuidados especiais.

A meu ver, a melhor solução em qualquer caso, sobretudo neste último, seria obter o livre consentimento do interessado, explicando-lhe as razões: dificuldade do profissional para resolver sozinho, fidelidade das pessoas a serem consultadas e necessidade do próprio cliente de resolver o seu problema, (Cfr., Healy, pág. 55). Em caso algum, porém, o consultado pode ser pessoa a quem o cliente queira esconder o seu segredo, a não ser **expresso** consentimento do próprio cliente.

Vindo já à Orientação Educacional, deve-se considerar:

1º) que o aluno é, via de regra, jovem, está numa faixa de idade em que os sentimentos de segredos próprios e de justiça são muito agudos;

2º) que há muitos casos que o orientador pode resolver a sós com o aluno;

3º) que a equipe é grande: professores, supervisor, diretor. Considerando apenas o último item, creio não fazer injúria à classe dos educadores, ao dizer que nem todos eles, como nem todos os profissionais de qualquer carreira liberal, têm sempre condições que inspirem confiança suficiente, para que se possa fazer a equipe toda conhecedora dos segredos dos alunos. Se as grandes equipes sempre tiveram elementos não merecedores de plena confiança, sobretudo no que tange a segredos, hoje não é melhor a situação do que era antanho. Com efeito, a sociedade moderna se ressentente hoje:

a) da falta de uma educação mais sólida em família: a premência da sobrevivência que leva a mãe para fora do lar, prejudica, muitas vezes, a boa formação dos filhos. É claro que isto não se pode transformar em princípio e afirmar em absoluto, mas também não se pode negar;

b) da deseducação levada aos lares pelos meios de comunicação, pelo menos no Brasil: a imprensa, o rádio, a TV praticamente quase que só divulgam o crime e os maus costumes: roubo, estupro, assassinios, assaltos, seqüestros, terrorismo, injustiças, malversação impune do patrimônio público e particular, corrupção, elevação presente e possibilidade de elevação futura a cargos públicos, de homens pública e reconhecidamente corruptos e corruptores etc. Tudo isto não se dá sem escândalo e desnorreamento da juventude.

Ora, é esta juventude que busca as nossas faculdades e aí recebe, por vezes, apenas um verniz de formação ou, talvez melhor, só de instrução. De resto, até dessa instrução ela se queixa e nem sempre sem razão. A proliferação de faculdades no Brasil não representa apenas um bem; pode mesmo representar o contrário, embora eu não queira generalizar e fazer aqui uma afirmação absoluta, dirimindo o problema da, assim chamada, democratização do ensino. É claro que uma faculdade meramente "comercial" pode dar uma boa formação, mas isto acontece por acaso e não pela própria natureza da faculdade. Como pensar, pois, que o segredo de Orientação pertence à equipe ?

Eu sugeriria que, para os segredos não participáveis à equipe e para os participáveis só a um ou dois membros dela, houvesse arquivos à parte. Do primeiro deles só o orientador teria conhecimento; do segundo, só saberiam os membros da equipe que tivessem parte no segredo. Observo ainda que há coisas cuja gravidade é tal, que se fixam firmemente em nossa

memória, o que dispensa de serem escritas. De resto, essa mesma gravidade sugere que não sejam escritas, dado o perigo de violação. É preferível tornar a perguntar algum pormenor ao interessado, que expô-lo ao vexame e à mágoa de ver seu segredo desvelado.

Resumindo tudo, parece-nos que deve o Orientador:

1. resolver por si os casos graves que possa resolver sozinho;
2. conhecer bem sua equipe e saber quais as pessoas prudentes a quem possa confiar segredos de alunos: a quem os mais graves e a quem só os menos graves;
3. obter o consentimento do aluno, pelo menos para os casos mais graves. Só presumi-lo se lhe faltar o tempo. A recusa irracional do aluno e a gravidade de sua necessidade, assim como a prudência reconhecida de quem se possa consultar, permitirá exceção a esta regra;
4. comunicar o segredo ao menor número possível de pessoas, isto é, apenas àquelas que sejam necessárias para resolver o problema, tendo sempre em conta a maior ou menor gravidade daquilo que comunica.

É claro que há muitas coisas de cujo conhecimento a equipe pode e deve participar para poder funcionar como equipe. Querê-las manter como segredo, seria manter segredos de polichinelo. Mas quando a coisa é secreta, há que se ter com ela o devido cuidado.

O Código de Ética dos Psicólogos é o único, dentre os que compulsei, que prevê o caso em seu artigo 26, que diz: "Quando o Psicólogo faz parte de uma equipe, o cliente deverá ser informado de que seus membros poderão ter acesso a material referente ao caso".

2ª — Deve um Orientador passar seus arquivos "in totum" ao seu sucessor ?

Quanto a deixar "in totum" os prontuários dos alunos nos arquivos do gabinete de orientação, ao retirar-se da escola o orientador que os organizou e arquivou, observo o seguinte:

1. Se os prontuários foram escoimados de tudo o que é propriamente secreto, ficando neles apenas dados que constam na secretaria da escola, e dados relativos ao aproveitamento do aluno, a suas dificuldades externas, enfim, dados que são ou podem ser do conhecimento da equipe e cuja divulgação não traria desgosto ao aluno, podem eles ficar no arquivo.

2. Se ficam nos prontuários dados que possam trazer desgosto leve aos alunos caso sejam divulgados, julgue o orientador da prudência de seu sucessor, e decida em consequência. Eu só os deixaria se conhecesse bem esse orientador e soubesse ser ele do estofado daqueles dos quais me fiaria para consultá-lo em alguma dificuldade. Julgar-me-ia, porém, obri-

gado a adverti-lo de que me sentiria culpado se ele, em situação análoga à minha de agora, não procedesse com o mesmo rigor com relação aos dados que lhe passo. Jamais deixaria num arquivo dados que pudessem trazer graves danos ao interessado. Quando muito, pediria ao aluno licença para comunicar oralmente ao sucessor os dados que aquele me houvesse confiado, ou melhor sugeriria a ele que, caso isso fosse necessário, expusesse ele mesmo o caso ao novo orientador.

Para se avaliar bem a gravidade do assunto, basta atentar para o artigo 29 do Código de Ética dos Psicólogos, que manda se incinere o arquivo do profissional em caso de seu falecimento.

Estas posições podem parecer odiosas aos profissionais da classe, mas o respeito pelos segredos da consciência alheia devem superar os melindres que esses pareceres possam causar a qualquer educador. Essas providências não visam singularmente a nenhum colega. Visam apenas a salvaguardar o segredo contra algum orientador, professor,... imprudente, que forçosamente existe. Quem quer que tenha experiência da vida sabe que a prudência não é virtude muito comum entre os homens, mesmo entre os mais intelectuais.

Venhamos já ao Código de Ética da FENOE. No parágrafo único do artigo 3º há duas palavras que merecem ser consideradas. Diz esse parágrafo: "Será **admissível** a quebra do sigilo quando se tratar de caso que constitua perigo **iminente**: a) para o orientando; b) para terceiros."

1º) **Admissível** — Pelo que ficou dito neste artigo, há situações em que a quebra do sigilo é não só admissível, mas até obrigatória. Os casos geralmente considerados nas leis são, por exemplo, conspiração contra o Estado, contra a vida do chefe da Nação, casos de doenças graves epidêmicas, contagiosas, epizootias etc.

É verdade que, em determinados casos, os moralistas se dividem, alguns opinando que há obrigação de revelação do segredo, outros julgando apenas que o profissional pode revelá-lo, mas não tem obrigação de o fazer. Há casos, porém, em que eles são unânimes em afirmar a obrigação.

Salvo engano meu, a Lei Brasileira não contempla o caso. Os únicos artigos que me parecem dignos de nota para o assunto são o artigo 66 da Lei das Contravenções Penais, e os artigos 132, 140, 141, 147, 154 e 325 do Código Penal. O artigo 154 admite em sua própria letra que possa haver justa causa para a revelação do sigilo, e jurisprudência firmada sobre o assunto assevera que, em determinados casos, há que se revelar o segredo. Nélson Hungria, por exemplo, em seus "Comentários ao Código Penal", ao comentar o artigo 325 (violação do sigilo funcional), diz: "Em caso algum, **pode** o direito, a qualquer pretexto, **proteger** interesses ilegítimos" (pág. 398).

2ª) **Iminente** — É a segunda palavra a ser considerada. Por que só em caso de perigo iminente? Julgo perceber razões para a inclusão desse adjetivo, pois enquanto o perigo não for iminente, mas remoto, longínquo apenas, melhor é, segundo o código, guardar o segredo. Noto, porém, que nem sempre é fácil, ou mesmo possível, avaliar a iminência do perigo, e aquilo que nos parece — ou é mesmo — remoto, repentinamente pode acontecer. Parece-me, pois, que salvaguardadas todas as mais condições prudenciais na comunicação do segredo, pode-se se dispensar a condição de sua iminência. Caso contrário, correr-se-ia o risco de incorrer em perigo maior do que aquele que se quer evitar. Assim, se a guarda do segredo traz maior risco que a revelação, abra-se mão dele. Tudo depende do caso, e há muitos casos em que não se pode e não se deve esperar pela iminência do perigo, sobretudo quando este é grave. É de sentido comum a verdade que é melhor prevenir que remediar. Em medicina, por exemplo, é mais racional fazer a profilaxia, para evitar a terapêutica.

A cláusula que estabelece a admissibilidade da quebra do sigilo merece ainda outros reparos além dos acima feitos. Em primeiro lugar, ela não contempla o caso em que, havendo necessidade de revelação, o **orientando consente**. Além disso a enumeração das pessoas para as quais pode haver perigo é incompleta; não há moralista que não preveja dois outros casos em que é lícita e pode mesmo ser obrigatória a revelação do sigilo, a fim de evitar perigo:

- 1º) para o **bem público**;
- 2º) para o próprio **orientador**.

O artigo 4º exige “assegurar que qualquer informação sobre o orientando só seja comunicada a pessoas que a utilizem para **fins** profissionais, com a **autorização escrita** por parte do mesmo, se **for maior**, ou dos tais, se menor.”

O artigo visa evidentemente a proteger o sigilo, mas merece reparos, a meu ver. Em primeiro lugar, a cláusula “só seja comunicada a pessoas que a utilizem **para fins profissionais**” se presta a abusos. Parece claro que o que ela visa é o bem do indivíduo, o desenvolvimento da ciência (fins profissionais pode ser pesquisa, por exemplo), ou o bem público. Se se visa ao segundo fim apontado, é claro que não é lícito empreender pesquisa sobre casos de atendimento, que venham a cair no conhecimento de terceiros, sem o consentimento dos interessados. Como se dará esse consentimento, veremos a seguir. Se se visa o primeiro fim acima apontado — o bem do aluno —, o consentimento pode até ser presumido, com os devidos cuidados, conforme já foi exposto. O próprio código, no artigo 3º parágrafo único a) prevê o caso, exigindo porém que haja perigo iminente. Já vimos o que pensar da “iminência” exigida. Quando o fim visado é o bem público, a solução é a mesma do caso precedente.

A expressão “para fins profissionais” é, porém, vaga, incompleta e se presta a interpretações inaceitáveis: é um fim profissional a pesquisa, o benefício do próprio orientador e o de terceiro, mesmo **com detrimento do orientando**. É claro que o artigo não induz a pensar isto, e deve ser lido conjuntamente com o 3º, no qual se proíbe tudo o “que possa prejudicar o orientando”. Mas um código de ética se constitui não só para ser norma positiva para o profissional honesto, mas ainda para vedar a legitimação de desvios ao profissional desonesto. Parece, pois, necessário empecer qualquer interpretação falsa e pôr entraves ao dano do orientando, quer corrigindo a cláusula, quer apondo-lhe um adendo, por exemplo, como segue: “que a utilizem em benefício do orientando”, ou “que a utilizem para fins profissionais em benefício do orientando”.

Quanto ao modo de obter a autorização, que segundo o código da FENOE deve ser **por escrito**, tenho a observar:

1º — que se pode vislumbrar a razão da inclusão dessa cláusula no artigo 4º, que seria a defesa do orientador contra a acusação falsa de violação do sigilo sem justa causa, mas é preciso considerar também:

2º — que nenhum código paralelo a exige, v. g. o da OAB, o dos médicos, o dos dentistas, o dos psicólogos, o dos engenheiros, e no entanto, o que se revela aos médicos, aos advogados e aos psicólogos é, muitas vezes, mais grave do que os segredos habituais de orientação, embora também nela se encontrem casos muito graves;

3º — que não há moralista algum que a exija, pelo menos não encontrei nenhum;

4º — que há muitos casos em que a revelação pode até ser presumida, sem necessidade de licença expressa do orientando ou de seus responsáveis; não há moralista que não admita isto, em determinadas condições;

5º — que a exigência de uma autorização por escrito pode prejudicar psicologicamente o orientando, sugerindo-lhe haver em seu caso gravidade maior do que a que realmente há. O próprio pedido oral de licença já, muitas vezes, assusta o jovem, e é preciso explicar-lhe que é necessário para o seu próprio bem e que as pessoas a serem consultadas são de absoluta confiança e ficam também obrigadas ao sigilo;

6º — que se o orientador fizer esta exigência, que a nosso ver não pode fazer, uma vez encerrado o caso, fica obrigado a devolver a licença escrita, a fim de tranquilizar o orientando ou seus responsáveis, que poderiam sentir-se ameaçados por uma licença escrita válida para o futuro, a não ser que alguma cláusula restrinja seu uso. É claro que o orientador, dentro desta filosofia, terá então de exigir outro documento escrito para sua defesa, prevenindo qualquer acusação de abuso do segredo, uma vez devolvida a licença escrita obtida. Não seria isto complicar demais as situa-

ções? Em engenharia se diz que “a solução mais simples é sempre a melhor”, e um aforismo filosófico muito antigo diz que “não se devem multiplicar os seres, sem necessidade”;

7º — que a licença escrita dos pais, é por vezes, solução inviável, pois há casos em que, por sua incompreensão, não devem sequer ser notificados do problema dos filhos; se esta incompreensão só serve para piorar e tornar mais grave os problemas dos filhos, não têm direito a chegar ao conhecimento desses problemas. Sei haver quem estranhe e se escandalize com esta afirmação, mas não sabem **todos** os moralistas que há pais que podem e devem ser interditados no direito ao pátrio poder? E a lei civil não prevê também o caso e não sanciona a interdição quando necessária? Qualquer pessoa do povo sabe disso.

Creio, pois, que a cláusula deve ser proscrita do artigo 4º.

Voltando a uma apreciação geral dos Códigos de Ética Profissional no que tange ao sigilo, não há negar que eles representam um esforço honesto, a fim de pôr a coberto de abusos, quer o cliente e seus segredos contra o profissional desonesto ou imprudente, quer o profissional contra a malevolência, a picardia, a má-fé de seus clientes. É natural que esses códigos tenham falhas, como qualquer obra humana, e estas sejam maiores nos de profissões mais recentes e com jurisprudência menos bem firmada. A profissão de médico, por exemplo, existe praticamente desde sempre e o juramento de Hipócrates, que é uma das bases da Ética Médica data de 24 séculos; assim também a advocacia; para vê-lo basta considerar as alturas a que chegou o direito romano, internacionalmente reconhecido como base e fonte de inspiração do direito moderno. Bom seria, porém, que ao exarar esses códigos, fossem consultados não apenas profissionais das profissões em questão, mas também profissionais da ética ou filosofia moral, pois estes teriam sua contribuição a dar, para que a ética profissional melhor pudesse beneficiar o cliente, o próprio profissional e a sociedade toda.

RESUMO

- 1º) A obrigação do sigilo deve ser mantida como regra geral.
- 2º) As exceções apontadas não devem ser transformadas em regra.
- 3º) Em caso de dúvida deve preferir-se a guarda do sigilo.
- 4º) Quando se deva falar, proceda-se com cautela, pesando bem as vantagens e inconvenientes de falar e de calar; se não vir claramente o caso, consultem-se pessoas mais experimentadas, e só depois de adotadas todas estas precauções, é que se decidirá pelo melhor e que menos dano ocasione.

5º) Tudo o que foi dito sobre a obrigação de calar, cessa, quando o aluno consente ou pelo menos deveria razoavelmente consentir; isto é verdadeiro para qualquer sigilo exceto para o sacramental, para o qual não basta o consentimento presumido, senão que se exige o consentimento explícito e formal.

6º) Quando o Orientador, ao pedir conselho a um colega, conta um caso que exige segredo, o que sempre poderá fazer com as devidas precauções, o colega fica obrigado ao sigilo com rigor igual ao do que lhe fez a consulta.

7º) Em matéria de consciência, a lei civil tem valor meramente penal. Ela não obriga em consciência ao seu conteúdo, mas obriga em consciência à satisfação da pena imposta, em caso de infração. Quando, porém, ela for claramente injusta, pese o profissional bem o que fazer, e se tiver habilidade para tanto, busque "salvar as cabras e as couves".

8º) Quando a lei civil contraria o que diz a consciência do profissional, este pode seguir a lei civil, segundo bons moralistas; acho, porém, que isto deve ser tomado em termos.

BIBLIOGRAFIA

NOTA:

É curioso que as grandes enciclopédias trazem bons trabalhos sobre ética, muito pouco ou nada, porém, sobre o sigilo. Este, quando desenvolvido, é-o quase exclusivamente sob o aspecto da esfragística ou sigilografia. Afora as enciclopédias católicas, só a Britannica, a Treccani e a Espasa-Calpe mereceriam ser citadas.

DER GROSSE HERDER — Nachschlagewerk für Wissen und Leben — Freiburg im Breisgau, Verlag Herder Freiburg, 5ª edição, 1952 — 56, 10 volumes, verbete "Berufsgeheimnis", Vol. I, col. 1329.

D.T.C., Dictionnaire de Théologie Catholique — A. Vacant, E. Mangenot, E. Amann. — Paris, Librairie Letouzey et Ané, 1950, ss., 15 tomos, verbete "Sécret", Vol. XIV, col. 1756 — 1763.

ENCICLOPEDIA CATTOLICA — Città del Vaticano, Ente per l'Enciclopedia Cattolica e per il Libro Cattolico, 1948 — 1954, 12 volumes, verbete "Segreto", vol. XI, col. 252 — 256, escreve Giovanni Battista Guzzetti, e "Segreto Professionale", col. 261 — 264, Pietro Palazzini.

ENCICLOPEDIA ITALIANA DI SCIENZE LETTERE ED ARTI — Istituto della Enciclopedia Italiana, fondata da Giovanni Treccani,

- 1938 – 1948, 39 volumes, verbete “Sigillo”, vol. XIV, pág. 744 – 748, escrevem Césare Manaresi e Goffredo Bendinelli.
- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA – Chicago, Encyclopaedia Britannica, Inc., William Benton, Publisher, 1970, 24 volumes, verbete “Seals”, vol. XX, pág. 125 – 129, escreve Richard S. Patterson.
- ENCYCLOPÉDIE CATHOLIQUE, sous la Direction et Révision de M. L’Abbé Glaire et m. le V^{te} Walsh, Paris, Parent Desbarres, Editeurs, 1854, 18 volumes, verbete “Sécret”, vol. XVII, pág. 294.
- ENCICLOPEDIA UNIVERSAL ILUSTRADA EUROPEO – AMERICANA – Madrid, Espasa – Calpe, 1908 ss., 70 volumes, verbete “Secreto”, vol. LIV, pág. 1347.
- GRANDE ENCICLOPÉDIA PORTUGUESA – BRASILEIRA – Lisboa – Rio de Janeiro – Editorial Enciclopédia Limitada, s.d., 40 volumes, verbete “Sigilo”, vol. 28, pág. 707.
- ROSSI, Leandro e Valsecchi, Ambrogio – Dizionario Enciclopedico di Teologia Morale – Tusculo, Edizione Paoline, 1973, verbete “Segreto”, escreve G. Taliercio, págs. 915 – 921.
- FRANKENA, William K. – Ética – Rio de Janeiro, Zahar Editores, 2ª edição, 1975.
- GÉNICOT S.J., Eduardus et Salmans, S. J., I., – Institutiones Theologiae Moralis – Bruxelas, Alb. Dewit, 1927.
- HEALY, Edwin F. – Medical Ethics – Chicago, Loyola University Press, 1956.
- MENENDEZ Aquiles – Etica Profesional – Mexico, Herrero Hermanos Sucs., S. A. Editores, 1962.
- MUÑOYERRO, Luís Alonso – Código de Deontologia Médica – Madrid, Ediciones FAX, 1956.
- NIEDERMEYER, Albert – Compendio de Medicina Pastoral – Barcelona, Editorial Herder, 1955.
- PEINADOR, Antonio – Moral Profesional – Madrid, BAC, 1962.
- PEIRÓ, Francisco – Deontologia Médica – Braga, Livraria Cruz, 1958.
- REGATILLO, E. F. e Zalba, M. – Theologiae Moralis Summa – Madrid, La Editorial Catolica, S.A., 3 volumes, 1952.

- SCREMIN, Luigi — Dizzionario di Morale Professionale per i Medici — Roma, Editrice Studium, 5ª edição, 1954.
- VALLE, Florentino del — Diccionario de Moral Profesional — Madrid, Compañía Bibliografica Española, S.A., 1962.
- E. W. Stude and James Mc. Kelvy — Ethics and the Law: Friend or Foe? — **The Personnel and Guidance Journal**, U.S.A., Falls Church, Virginia, 57, nº 9:453 — 456, 1979.
- JOHN M. McGuire and Thomas D. Borowy — Confidentiality and the Buckley-Pell Amendment: Ethical and Legal Considerations for Counselors — **The Personnel and Guidance Journal**, U.S.A., Falls Church, Virginia, 56, nº 9:554 — 556, 1978.
- SÃO PAULO — Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo — Código de Ética Médica, s.d.
- SÃO PAULO — Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia — Código de Ética, s.d.
- SÃO PAULO — Conselho Regional de Odontologia de São Paulo — Código de Ética Odontológica, s.d.
- FENOE, Federação Nacional dos Orientadores Educacionais — Código de Ética dos Orientadores Educacionais — **Revista de Orientação Educacional**, Curitiba, nº 3, 1979, págs. 26 — 27, 1979.
- BRASIL — Ministério do Trabalho — Conselho Federal de Psicologia — Brasília, Código de Ética Profissional dos Psicólogos, s.d.
- CÓDIGO DE ÉTICA Profissional da Ordem dos Advogados do Brasil, extraído da **Revista da Ordem dos Advogados**, vol. 30, nº 169.
- VIEIRA NETO, Manoel Augusto (organizador) — Código Civil Brasileiro — São Paulo, Saraiva, S. A., 31ª edição, 1981.
- OLIVEIRA, Juarez de e Acquaviva, Marcus Cláudio (organizadores) — Código Penal — São Paulo, Saraiva, S.A., 18ª edição, 1981.
- VIEIRA Neto, Manoel Augusto (organizador) — Código de Processo Civil — São Paulo, Saraiva, S.A., 11ª edição, 1981.

A EDUCAÇÃO E O EDUCADOR NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Paulo Magalhães da Costa Coelho
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

I – A COLOCAÇÃO DO PROBLEMA

O educador na sua prática cotidiana defronta-se com uma série de problemas e contradições cuja necessidade de resolução e superação são ao mesmo tempo dramáticas e vitais. O ato educativo, as tarefas que vinculam educadores e educandos, e toda gama de conseqüências que delas se seguem, são problemas complexos que exigem do educador um repensar radical dessas tarefas, e que inquietando-o, devem colocá-lo numa postura filosófica, primeiro momento para a possível e verdadeira superação desses problemas.

Parece não ser objeto de polêmica a constatação de que no atual estágio da civilização humana a educação, tanto institucional como informal, assumem papel de grande relevância. Aliada a essa constatação outro ponto parece conseguir quase uma surpreendente unanimidade: A educação visa (ou deve visar) centralmente o Homem.

É mesmo o caso de se perguntar qual o sentido da educação (e de todas as outras coisas) se não estiver voltada para a promoção e a felicidade do Homem ?

Pelo menos em tese parecem estar todos de acordo. Mas se procurarmos um maior aprofundamento dessa questão, ou se procuramos tornar realidade aquilo que se afirma no discurso, veremos que essa unanimidade formal começa a ruir-se, na medida em que a problematizamos.

Assim, se como vimos, todos (ou quase todos) estão de acordo que a educação deve visar o Homem, cumpre indagar:

QUE É O HOMEM ?

O seu conceito deve ser buscado na órbita de sua individualidade ? Esta traria o núcleo conceitual do Homem, ou este não se esgota na camisa-de-força dessa individualidade, que é apenas um de seus componentes ?

O ser humano é processo, o conjunto de suas relações ativas com a natureza e com os outros homens ? A natureza humana é um dado abstrato ou histórico (conjunto das relações sociais) ?

De nossa parte entendemos que os que buscam nos limites de uma individualidade a essência da natureza humana, ignoram (ou fingem ignorar) que a própria individualidade é um produto social, isto é, determinada pelas relações sociais, sobretudo, pelas relações de produção.

A este respeito escreve Marx em suas "TESES SOBRE FEUER-BACH": "A essência humana não é algo abstrato e imanente a cada indivíduo. É, em sua realidade, o conjunto das relações sociais."

O que Marx quer dizer é que não existe a essência do Homem como atributo comum dos indivíduos, por que o indivíduo isolado não existe e ela só pode ser descoberta e desvelada no conjunto das relações sociais.

Portanto, o núcleo conceitual da essência humana não está presente e não pode ser construído com base nos caracteres comuns a todos os indivíduos, mas sim com base nas relações do Homem com a natureza, isto é, no trabalho produtivo, mas também produção que não se dá isoladamente, mas no contexto de relações do Homem com outros homens, portanto, de relações sociais concretas e históricas.

Dependendo das respostas (ruída a unanimidade formal) poderíamos partir para uma série infinita de outras indagações. Mas se entendermos que a educação deva visar o Homem, e que este é um processo em contínua realização, um ser situado que se realiza historicamente, e só tem sentido falar numa natureza humana socializando-a, isto é, vinculando-a ao meio social e histórico no qual se encontrou e se formou, pelo menos outra indagação surgirá necessariamente:

O reconhecer-se as determinações do meio histórico-social sobre a natureza e as atividades humanas implica uma perspectiva mecânica e determinista que, transformando o Homem num ser passivo, negue a ele qualquer possibilidade de reação e transformação ?

Entendemos que, embora a natureza humana, traga profundamente gravadas as marcas sociais e históricas, o Homem não é um ser totalmente determinado, pelo contrário, é capaz de agir, de operar sobre o meio natural e cultural, no sentido de transformá-lo, superando assim os limites desses condicionamentos. Diríamos que acreditamos na liberdade humana enquanto consciente dos seus determinismos históricos e sociais.

Ora, aceita a formulação segundo a qual a essência do homem reside em ser produtor consciente que transforma e humaniza a natureza, não no espaço vazio, mas contraindo determinadas relações sociais concretas, e de que a educação deve visar esse Homem, como entendê-la, se não a situarmos dentro do cenário histórico-social onde os homens realizam a sua essência ?

O que quero dizer é que jamais poderemos dar conta de toda a problemática educacional se não a situarmos como fenômeno superestrutural, ligada a determinada estrutura econômica, isto é, a um modo de produção determinado, onde os Homens produzem e reproduzem as condições de suas existências.

O próprio método dialético nos ensina que tudo se relaciona, e que este relacionamento se dá não apenas entre os vários fenômenos,

mas entre esses e o todo do qual fazem parte. Disso decorre necessariamente que qualquer investigação de determinado fenômeno da realidade concreta implica situá-lo dentro da totalidade onde ele se realiza, para que se possa compreendê-lo em sua plenitude.

Portanto, a educação tal como hoje nós a temos, como produto do capitalismo, a categoria que permite o seu entendimento em sua totalidade é o modo de produção capitalista.

Agora, trazendo este raciocínio para o núcleo de nossas preocupações neste momento poderíamos questionar:

Quais os verdadeiros objetivos da educação numa sociedade capitalista, particularmente num espaço que se insere na ordem periférica desse sistema? A que interesses efetivamente serve?

Qual o papel do educador como um dos elementos que impulsionam esses objetivos?

Quais as reais possibilidades da educação?

As respostas a estas indagações exigem um mergulho nas raízes da problemática educacional numa sociedade capitalista, mas não um mergulho meramente contemplativo, mas um repensar questionador, criticizador (REFLEXÃO RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO — Demerval Saviani), estreitamente vinculada a uma práxis transformadora. Um questionamento teórico, mas que se eleve ao abstrato na medida em que problematize o real.

II — EDUCAÇÃO E DOMINAÇÃO IDEOLÓGICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A característica fundamental da sociedade capitalista é a sua estrutura de classes decorrentes da divisão social do trabalho, da posição que estas ocupam no processo produtivo, baseada na apropriação diferencial dos meios de produção. E é justamente essa apropriação diferencial dos meios de produção, e por via de consequência do poder político, que possibilita uma classe, a burguesia, exercer a sua dominação sobre as classes trabalhadoras, apropriando-se da mais-valia.

Os meios pelos quais a classe dominante exerce a sua dominação numa dada sociedade capitalista são múltiplos variando e combinando-se conforme as especificidades do espaço e tempo histórico. Assim ao lado de aparelhos repressivos, mantém a classe dominante mecanismos de controle ideológico.

A manutenção do poder político e dos privilégios de classe não se dá senão através da dominação política, econômica e ideológica, que pressupõe instrumentos repressivos ao lado de mecanismos de ocultação dessa dominação, no sentido da legitimação da ordem constituída.

Talvez esta questão mereça ser melhor esclarecida, e visto a gama de significações que tem assumido o termo "ideologia", convém que delimitemos o sentido que lhe damos aqui e com o qual trabalharemos durante o desenvolvimento destas reflexões:

Numa sociedade, cuja essência é a sua estrutura contraditória, caracterizada pelo antagonismo das classes sociais que a constituem, uma das condições de manutenção do domínio da classe que detém o poder é a permanente difusão de uma ideologia, vale dizer, de todo um pensamento teórico, sistematizado, capaz de distorcer os dados da realidade histórico-social, e ao mesmo tempo legitimar o projeto político de dominação de classe. Tomamos a palavra ideologia "Como uma superestrutura ligada à distorção, à intenção de enganar, à dissimulação do real, agindo sobre os indivíduos de uma sociedade à maneira de coerção. Nesse sentido, podemos chamar de ideológico todo pensamento, todo discurso, que interpretando o mundo, o representa de maneira falsa, distorcida, cujos componentes essenciais ocultam suas raízes, suas origens econômicas, política e sociais"¹.

De todo raciocínio anteriormente desenvolvido podemos concluir que nas sociedades capitalistas a neutralidade mistificada da estrutura educacional, mascara a realidade, que é a subordinação dos objetivos educacionais aos imperativos da produção e reprodução das relações sociais capitalistas, por sua vez movidas pela obtenção do máximo lucro e acumulação de capital. Na verdade pode-se afirmar de maneira categórica que, nas sociedades capitalistas a educação "não serve nem à humanidade, nem à prosperidade social; é uma educação classista manejada pela classe dominante no sentido de manter as classes trabalhadoras em obediência servil e conservar as relações de produção ou desenvolvê-las no seu interesse". (Paulo Freire)

— A PERSPECTIVA ALTHUSSERIANA:

Althusser distingue os mecanismos meramente repressivos e os mecanismos de controle ideológico do Estado, explicitando suas características essenciais:

"O que distingue os AIE do Aparelho (repressivo) do Estado, é a diferença fundamental seguinte:

O Aparelho repressivo do Estado "funciona pela violência", enquanto os AIE "funcionam pela ideologia".²

Moacir Gadotti no seu livro "Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito", tratando da questão da ideologia, na perspectiva da dissimulação do real, assume posição nitidamente althusseriana ao observar:

“Essa ocultação não pode se exercida sem um Estado que mantém, de um lado um aparelho repressivo para toda forma de desvelamento da ideologia e, de outro, uma pluralidade de “Aparelhos ideológicos” (Althusser), menos ostensivos, mas muito mais eficazes do que serviços de ocultação.”³

Como foi dito, nas sociedades capitalistas o sistema educacional assume papel primordial na medida em que veicula e impõe aos Homens determinados valores, tidos como universais, mas que na realidade refletem os interesses e se subordinam à concepção de mundo da classe dominante. Assim nas sociedades capitalistas o AIE — educacional assume papel de grande relevo, na medida em que contribui decisivamente para difusão e inculcação da ideologia da classe dominante, outro objetivo não tem senão legitimar o seu projeto político, conformar e possibilitar a exploração das classes trabalhadoras.

Althusser soube captar, a importância desse momento superestrutural, colocando-o, inclusive, em posição determinante dentro dos aparelhos, particularmente, ideológicos, do sistema capitalista:

“O aparelho ideológico que foi colocado em posição determinante nas formações sociais capitalistas modernas, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico do Estado é o Aparelho Escolar”.⁴

É, portanto, através dos aparelhos ideológicos, em particular com o aparelho escolar, que a classe dominante garante a fluência de sua ideologia, sacralizada e elevada como verdade científica.

Para Bourdieuau: “o sistema de ensino tende objetivamente a produzir pela dissimulação da verdade objetiva de seu funcionamento, a justificação ideológica da ordem que ele reproduz por seu funcionamento.”⁵

Estas notas merecem, não há dúvida, uma reflexão aprofundada. E ainda que o objetivo deste trabalho não seja a análise do pensamento Althusseriano, ou a crítica da sua visão dos aparelhos ideológicos do Estado, e sim uma melhor explicitação do fenômeno educacional, de como se realiza, e de como melhor devemos interpretá-lo, no sentido de desarticulá-lo da concepção dominante e vinculá-lo ao projeto político das classes trabalhadoras, e possibilitando maior clareza de atuação ao educador dentro dos organismos educacionais, não poderíamos deixar de apontar determinadas limitações nesse pensamento, sem ter a pretensão de criticá-lo. Limitações que nos parecem estar superadas no pensamento Gramsciano.

Para que o Estado instrumento de dominação de classe assegure a reprodução das relações de produção, bifurca-se organicamente em dois aparelhos com os objetivos distintos: O aparelho propriamente repressivo e os Aparelhos ideológicos.

É necessário esclarecer que ainda que tenham funções distintas e determinadas, o aparelho repressivo e o ideológico, não funcionam apenas pela repressão ou pela ideologia, assim o exército funciona fundamentalmente pela repressão, mas funciona também pela persuasão. Assim como os organismos escolares funcionam também pela repressão, mas sobretudo pela ideologia.

A ideologia para Althusser desempenha, a nosso ver acertadamente, papel fundamental na reprodução das relações de produção e na perpetuação do "status quo" dominante. E dentro dos AIE dá especial destaque à escola:

"A escola é um aparelho ideológico de Estado."

Segundo J. A. Guilhon de Albuquerque no seu livro "Instituição e Poder", nesse gênero de proposição althusseriana faz-se referência a uma totalidade concreta à qual se atribui uma entidade teórica.

E é justamente na que reside a grande falha teórica dessa interpretação das instituições.

Ora, não se trata apenas de explicitar que determinado aparelho de Estado que funcione fundamentalmente pela ideologia, funciona também subsidiariamente pela repressão.

As dificuldades desta postura residem justamente na justaposição de uma entidade teórica à uma totalidade concreta, o que não permite analisar de maneira correta as formas que as instituições (ou aparelhos) assumem nas situações concretas, nos diferentes espaços e tempo-históricos, bem como não dá conta das diferenças existentes entre as várias instituições que se realizam historicamente.

J. A. Guilhon de Albuquerque no seu citado livro, ao analisar esta questão exemplifica:

"O estado colonial Latino-Americano foi tanto um aparelho repressivo como qualquer instituição política. Entretanto, esse aparelho de estado colonial era a única garantia do papel econômico desempenhado pelas metrópoles ibéricas, ao passo que a direção econômica do processo de exploração colonial pertencia, de fato, às potências industriais de então: a Inglaterra e os Países Baixos. Não se deveria admitir que, além dos efeitos repressivos e ideológicos, forçoso é reconhecer no funcionamento do Estado, efeitos diretamente econômicos?"

"Desde que certos setores da prática científica em Universidade produziram conhecimentos que têm valor no mercado de bens econômicos, e desde que se tornou possível estabelecer preços de produção e uma demanda para esses conhecimentos, não há dúvidas de que amplos setores da Universidade passaram a ser organizados como aparelhos de produção. Mais do que isto, certos setores da Universidade passaram a se organizar

como empresas e, como tal, a participar do mercado. Essa transformação de amplos setores da Universidade e, em certa medida, da Universidade inteira, é sem dúvida, a transformação mais importante pela qual a Universidade está passando no decorrer deste século. Pode-se ainda duvidar de que é, esta, a mutação que ocorre na Universidade de nossos dias ? Se é assim, é necessário admitir que vários setores de tal Universidade não são um aparelho ideológico, ou então, que importantes setores da Universidade não são instituições de ensino, ou então, que amplos setores de um aparelho ideológico não funcionam nem com persuasão nem com repressão, mas de maneira predominantemente, com a produção”.

“Houve um tempo em que os problemas ideológicos abalaram essa instituição já então completamente mergulhada na produção econômica, de tal sorte que um movimento repressivo se instaurou nessas Universidades. Esse desencadeamento da repressão não poupou as competências mais produtivas do ponto de vista econômico. O que seria preciso dizer do macarthismo ?”⁶

A grande falha teórica de Althusser na distinção entre os aparelhos repressivos e ideológicos no seio do Estado, consiste em ver este momento como orgânico, e não como método, como o faz Gramsci em relação à sociedade civil e sociedade política.

Os aparelhos de Estado estão organicamente separados, cada um dando conta de suas funções (ainda que contenham um mínimo das funções do outro) sem a preocupação a uma referenciabilidade histórica.

Não se questiona, aqui, o fato de uma instituição escolar ser interpretada como organismo ideológico, mas também é verdade que em determinados momentos históricos possa ser interpretado como organismo de repressão ou produção.

E se assim é, não nos parece legítimo caracterizar abstrata ou teoricamente a escola como aparelho ideológico, e amoldar as situações concretas às formas teóricas, às camisas-de-força “a priori” definidas.

O interpretar-se as instituições como organismos ideológicos, repressivos, ou de produção, implica sempre uma referenciabilidade concreta, de onde extrairemos nossa interpretação, e que é, em última análise, o seu critério de verdade.

– A PERSPECTIVA GRAMSCIANA

A abordagem da problemática educacional em Gramsci, bem como do papel e função das instituições escolares no seio de uma organização social concreta, deve ser precedida necessariamente de um alinhar de conceitos e categorias, que representam em alguns aspectos uma evo-

lução dos conceitos retomados dos clássicos, e em outros uma contribuição original do maior teórico marxista europeu, no sentido da adequação desta teoria às sociedades ocidentais que apresentam um grande desenvolvimento industrial, e onde o capitalismo se apresenta sob forma diversa das sociedades ditas orientais, com toda uma complexa rede de organismos de sociedade política e sociedade civil.

É preciso entender o pensamento de Gramsci na sua luta pelo desenvolvimento do Marxismo-Leninismo e na luta contra o economicismo vulgar, que reduzindo o materialismo dialético a um método mecanicista, leva a posturas equivocadas, incapazes de uma verdadeira análise da realidade na qual se atua, e, por via de reflexo, a uma incapacidade na formulação da política adequada e conseqüente, no sentido das transformações sociais revolucionárias.

– ESTRUTURA – SUPERESTRUTURA – BLOCO HISTÓRICO

É nessa luta teórica e política que Gramsci recupera a relação orgânica entre estrutura — superestrutura no seio do Bloco Histórico, e reproblemaliza a questão do Estado e de sua função de hegemonia.

Para Gramsci a sociedade concreta se apresenta como totalidade e, como num “Bloco Histórico”, dentro do qual, embora, se possa distinguir diversos níveis, não é lícito operar numa distinção orgânica entre eles. Pelo contrário, a análise do “Bloco Histórico” deve ser feita também em totalidade, dando-se conta de que os vários momentos desta realidade complexa acham-se organicamente vinculados:

“A infra-estrutura e a superestrutura formam um “bloco histórico”, ou seja, o conjunto complexo, contraditório e discordante da superestrutura é o reflexo do conjunto de relações sociais de produção”⁷

Dentro do “Bloco Histórico” infra e superestruturas como momentos distintos, mantém ele um vínculo estreito, de tal forma que uma não pode ser concebida sem a outra:

“As forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma; a distinção entre forma e conteúdo aqui é puramente dialética, pois as forças materiais não poderiam ser concebidas historicamente sem forma e as ideologias seriam puras fantasias individuais sem as forças materiais”⁸.

Aliás, a relação entre estrutura e superestrutura é um problema vital para Gramsci e para o desenvolvimento do materialismo histórico.

No estudo da estrutura haveria sempre que distinguir-se os movimentos mais de tendência (permanentes) dos movimentos mais transitórios (conjunturais). A não percepção desses momentos na realidade histórica, bem como a não percepção de sua relação íntima, leva ao economicismo supervalorizando-se as causas mecânicas, ou ao contrário, ao excesso de ideologismo, ou seja, a supervalorização das causas subjetivas.

A interpretação de Gramsci sobre a relação entre o momento estrutural e superestrutural é dialética, e, nesse sentido se coloca num nível qualitativamente distinto da interpretação ortodoxa, que privilegia o momento infra-estrutural, bem como da interpretação que é defendida por N. Bobbio, que identifica o elemento superestrutural como elemento motor do bloco histórico.

Segundo N. Bobbio, a relação entre infra e superestrutura não é analisada por Gramsci como relação mecânica. O desenvolvimento da história depende da consciência que determinado grupo social tem da sua possibilidade de ação que são permitidas por determinadas condições objetivas; este grupo tomando consciência das condições materiais de sua ação, tem condição de impulsioná-la no sentido das transformações sociais. "O momento ético-político domina o momento econômico através do reconhecimento de que o sujeito ativo da história faz da objetividade, reconhecimento que permite transformar as condições materiais em instrumento de ação e assim atingir o objetivo desejado."⁹

A interpretação ortodoxa ou clássica reafirma que são as relações sociais de produção, portanto, a infra-estrutura o momento determinante e ativo do progresso histórico. O que evidentemente não implica se analise esta relação de maneira mecânica, na medida em que o próprio Marx ressalta o caráter determinante em última instância do momento infra-estrutural.

Entendemos que ambas as interpretações ainda que advogando o legado de Marx e Gramsci, são limitadas e não dão conta, em absoluto, da dimensão teórica em que Gramsci aborda o problema.

Hugues Portelli ao analisar a interpretação dialética que Gramsci dá a relação entre estrutura e superestrutura, observa com propriedade:

"Ora, Gramsci não analisa essa relação no seio do Bloco histórico como relação entre dois elementos de importância desigual, e nisso difere de Marx: a superestrutura é ético-política tem um papel de importância igual ao de sua base econômica e não primordial, como afirma N. Bobbio, senão seria subestimar os limites orgânicos fixados para a ação da superestrutura. Enfim, a relação entre esses dois momentos do bloco histórico é uma relação dialética entre dois momentos igualmente determinantes"¹⁰

– A SUPERESTRUTURA DO BLOCO HISTÓRICO SOCIEDADE CIVIL – SOCIEDADE POLÍTICA

Ao fazer a análise da superestrutura do Bloco histórico, Gramsci distingue dois momentos dessa complexa rede:

"Podemos distinguir dois grandes níveis na superestrutura, o que pode ser designado como sociedade civil, isto é, o conjunto de organismos

habitualmente chamados internos e privados, e o da sociedade política ou Estado, correspondendo respectivamente à função de hegemonia que o grupo dirigente exerce sobre o conjunto do corpo social e à da dominação direta ou comando, que se expressa através do Estado ou do poder jurídico.”¹¹

Assim Gramsci, embora reconheça que no interior do Estado, o momento da força e do consenso estejam dialeticamente unidos, distingue um nível superestrutural, a hegemonia através da qual a classe dominante exerce a sua direção e mantém sua liderança ideológica sobre o conjunto social.

A sociedade civil é concebida como complexa rede de organismos privados que exercem as funções de hegemonia, ou seja, de direção do Bloco histórico, determinando uma unidade e o consenso em torno do projeto político de classe dominante.

Ao lado da sociedade civil, como momento direção, Gramsci localiza a sociedade política, ou o Estado (entendido no seu sentido do estrito), que corresponde à função de dominação. A sociedade política é composta pelos aparelhos coercitivos de dominação direta ou comando que se expressam no Estado ou no governo jurídico.

São organismos que tutelam a sociedade civil, no sentido que asseguram pela violência explícita ou legal a dominação, nos momentos de crise do Bloco histórico, ou ainda, quando as classes dominantes não logram o consenso espontâneo das demais classes sociais. Portanto, a verdadeira dominação dá-se através da hegemonia protegida pela coerção.

Partindo dessas distinções Gramsci reúne ambos os momentos, ampliando o conceito de Estado. O Estado não se reduz apenas ao aparato coercitivo, mas se entende todo o conjunto de redes e relações de hegemonia. O Estado não é apenas sociedade política, mas também a sociedade civil, em constante unidade dialética. Não exerce apenas uma função de coerção, mas trabalha também pela formação de uma unidade intelectual e moral, no sentido da direção do bloco histórico:

“Pode-se dizer que o Estado é a sociedade política mais a sociedade civil: uma hegemonia protegida pela coerção.”¹²

Na verdade Gramsci, e aqui também se diferencia de Althusser, não distingue organicamente, e sim metodologicamente — sociedade civil e sociedade política — que na realidade concreta se interpenetram e se confundem.

Se não existe uma separação orgânica, mas tão-somente metodológica entre esses dois momentos do Estado, é de supor que tanto um quanto outro colaboram estreitamente, e que a classe dominante combina-os a ambos no exercício de hegemonia e manutenção do “status quo”.

Assim, teoricamente cabe às organizações privadas, ou aos aparelhos de hegemonia dirigir pelo consenso ao bloco histórico, e à sociedade política a organização do aparelho coercitivo que **tutela** este processo, estando pronto para entrar em ação assim que falhe o consenso espontâneo. Contudo, a realidade histórica nos demonstra a limitação desta distinção, que por isso mesmo, só é de ordem metodológica.

Em determinados momentos históricos podemos ter o Estado em seu sentido estrito, dedicando-se apenas à dominação política e à coerção.

E na função de direção do bloco histórico, forjando a hegemonia da classe dominante, obtendo o consenso dos demais grupos sociais, as entidades ditas privadas, onde se destacam sem dúvida, a Igreja e a Escola.

É de notar, contudo, que em determinados períodos históricos podemos assistir a uma estatização da sociedade civil, fenômeno que se apresenta com a decadência dos órgãos clássicos da sociedade civil em proveito de uma hipertrofia dos organismos de sociedade política, que implicam um controle direto do Estado às instituições.

Segundo Hugues Portelli:

“Essa estatização revela-se, igualmente, na absorção progressiva da cultura e da educação, até então confiada a organismos privados — entre os quais a Igreja — em proveito de “serviços públicos intelectuais.”¹³

O caso mais característico é o da educação, por diversas razões que Gramsci destaca:

— necessidade de um controle do Estado a fim de incrementar o nível técnico-cultural da população e responder, assim, às exigências do desenvolvimento das forças produtivas;

— conflito entre os interesses tradicionais (particularmente a Igreja), vestígios do antigo bloco histórico, e os interesses da classe dominante;

— necessidade de unificar a ideologia defendida pelas organizações da sociedade civil.”¹⁴

Da mesma forma pode ocorrer o inverso, ou seja, diante do enfraquecimento da sociedade política, podem surgir da sociedade civil novas forças de coerção da classe dominante, tal é o caso do Fascismo.

E esta estreita colaboração, bem como o caráter ambivalente de determinados organismos da sociedade civil e política, que assumem um caráter ou outro, dependendo do contexto histórico então inseridos, que representam uma superação em relação a abordagem Althusseriana.

– A QUESTÃO DOS INTELLECTUAIS

A ampliação do conceito de Estado, e o desenvolvimento da noção da hegemonia, seus aparelhos (entre eles a escola) e suas relações na sociedade, implicam um repensar na questão dos intelectuais.

Antes de mais nada, cabe lembrar a frase de Gramsci segundo a qual:

“Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.”¹⁵

Gramsci delimita o conceito de trabalhador intelectual não por um critério interno que o opõe ao trabalhador manual, observando que todo trabalho manual exige um mínimo de conhecimentos técnicos, de atividade intelectual, e todo trabalho intelectual exige um mínimo de atividades manuais. Mas o que há de irredutível às demais categorias, que nos permite diferenciar o intelectual, e particularmente o educador como intelectual ?

O critério diferenciador é, justamente, a função que este ocupa no conjunto das relações sociais. Assim, Gramsci delimita o conceito de intelectual pelo lugar e função que este ocupa no seio da estrutura social.

Segundo Marco Antônio Villela Pamplona:

“O mesmo referencial do nexos com as relações sociais historicamente determinadas, estará presente quando Gramsci trata da questão dos intelectuais. Observamos uma ampliação do conceito de intelectual, onde este passa a ser definido pela sua função de organizador da sociedade em todas as esferas da vida social.”¹⁶

– Qual então a tarefa do intelectual ?

Ele é o organizador da economia da classe a que está ligado, é o organizador da coerção (sociedade política) e o veiculador da hegemonia (sociedade civil) de determinada classe sobre as outras, é quem vai possibilitar a tomada de consciência de uma concepção de mundo homogênea e autônoma em face de outras concepções.

– A homogeneização se dará em dois níveis: o do saber e o da difusão. O saber supõe o entendimento da função da classe e a difusão implica que este saber deve ser divulgado para a classe no sentido do alcance de uma verdadeira consciência de Classe.

Por outro lado, Gramsci ao afirmar que o intelectual tem por função homogeneizar a concepção de mundo da classe a que organicamente está ligado, ou seja, que tem por função conseguir a correspondência

entre essa concepção e a função objetiva dessa classe numa situação histórica determinada, nega a possibilidade de autonomia aos intelectuais:

“Os intelectuais enquanto tal, não formam uma classe independente e sim cada grupo social tem sua própria camada de intelectuais ou busca criar uma.”¹⁷

O intelectual orgânico é aquele que difunde os interesses de uma determinada classe social, é o organizador das diretrizes que essa classe imprime ou imprimirá à sociedade.

Segundo Niuvenius J. Paoli in “Ideologia e Hegemonia: As condições de Produção da Educação”:

“Agente dos aparelhos de hegemonia, o intelectual está, nesta qualidade integrado à idéia de expansão de uma classe, expansão esta que depende de um “consenso espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental, dominante à vida social, consenso que nasce historicamente do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa da posição e de sua função no mundo da produção”¹⁸

Segundo Hugues Portelli:

“Porém, uma classe fundamental não se limita a esse nível: se essa classe aspira à direção da sociedade, a principal função de seus intelectuais será o exercício da hegemonia e da dominação: “Os intelectuais são os “emissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político”.

“É nesse sentido que Gramsci os qualifica como “funcionários das superestruturas”. Os intelectuais são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em “concepção de mundo” que impregna todo o corpo social.”¹⁹

Em oposição ao intelectual orgânico, engajado na organização e direção de classe, encontramos o intelectual tradicional. Este é o que foi orgânico no modo de produção anterior ou aquele que está ligado a uma classe em vias de ser superada. Os intelectuais tradicionais são, também, aqueles que as supõem independentes das classes sociais. Essa posição, contudo, não consegue esconder o seu caráter e posição de classe.

É no interior da superestrutura que os intelectuais exercem suas funções. É, nesse sentido, que se diz serem os agentes da hegemonia, os funcionários da superestrutura.

É justamente no seio das instituições escolares que os educadores exercem suas funções.

O educador exerce uma atividade de mediação, uma atividade intelectual nos aparelhos superestruturais, o que faz dele um “tecido in-

tregador" ("cimento"), que na sociedade burguesa une infra-estrutura e superestrutura, e no seio desta entre sociedade civil e sociedade política, assegurando unidade ao bloco histórico através do exercício da hegemonia.

Aceito o raciocínio até aqui desenvolvido: é lícito admitir-se que o educador exerça uma função neutra ? É ainda dado ao educador acreditar que age por si próprio, crendo servir apenas ao saber ?

A liberdade e a neutralidade do educador que imagina servir única e exclusivamente ao saber, pairando acima das contradições mundanas é uma ilusão.

Assim, imaginando servir ao saber, o educador serve à classe a que está organicamente vinculado, mesmo que se coloque numa perspectiva "tradicional".

Contudo, essa questão não deve ser colocada em termos meramente formais, e sim dialéticos.

O lugar e a função das classes sociais delimita o quadro em que se exerce a atividade dos intelectuais, mas estes, por sua parte, têm condições de atuar sobre a situação, chegando mesmo a transformá-la. Não há que se falar aqui, num determinismo puro. A função da classe social está em relação dialética com a liberdade dos intelectuais, aquela limita esta, mas não a destrói totalmente.

— A IMPORTÂNCIA DA TEORIA GRAMSCIANA PARA A ANÁLISE DA REALIDADE BRASILEIRA

Ao ressaltar a importância da contribuição teórica de Gramsci para a análise da realidade das sociedades ocidentais, e para formulação de uma política conseqüente para o movimento popular no avanço para as conquistas e transformações revolucionárias destes países, entre eles o Brasil, não é mera justaposição destas formulações à realidade com a qual se está trabalhando.

Mas é também, inegável que a teoria da superestrutura e do papel que esta joga no seio do Bloco histórico, o papel dos intelectuais nesta rede de organismos de hegemonia e coerção, como "tecido integrador", dos momentos desse Bloco histórico, representam um avanço na teoria marxista e aponta uma resposta segura para questão do fracasso das resoluções no ocidente, ao mesmo tempo que indica uma nova e segura estratégia adequada às sociedades onde existe um nível pelo menos razoável de socialização e democratização política.

O forjar e conquistar uma hegemonia proletária que determina que a classe operária antes de ser dominante, seja dirigente, isto é, seja a direção intelectual e moral do Bloco histórico, é a tarefa prioritária da qual se devem ocupar os revolucionários:

“Nas formações sociais onde não se desenvolveu uma sociedade civil forte e articulada, onde a esfera da ideologia se manteve umbilicalmente ligada aos aparelhos burocráticos da “sociedade política”, a luta de classes se trava predominantemente em torno da conquista e da manutenção do Estado em sentido estrito; é o que ocorre nas sociedades que Gramsci chama de “orientais”. No caso inverso, nas sociedades “ocidentais”, as batalhas devem ser travadas inicialmente no âmbito da sociedade civil, visando à direção político-ideológica e à conquista do consenso dos setores majoritários da população. No primeiro caso, a estratégia se orienta para a “guerra de movimento”, para o choque frontal de onde resultará a conquista do Estado; no segundo caso, o centro da luta está na “guerra de posições”, na conquista paulatina de espaços no seio e através da sociedade civil.”²⁰

Ora, é evidente que o Brasil não é um país que se insere na ordem das sociedades ocidentais clássicas européias, e se Gramsci é considerado o “teórico da revolução no Ocidente”, não correríamos o risco de uma nefasta justaposição de conceitos, que implicariam a formulação de uma política equivocada das classes trabalhadoras ?

Muito justo nos parece esta constatação, contudo, entendemos que esta questão merece melhor reflexão.

Assim, não podemos inserir o Brasil entre as sociedades ocidentais “clássicas”, e, se o fizermos estaremos cometendo uma distorção, também nos parece justo sublinhar que não consideramos o Brasil uma sociedade “atrasada”, como a tradição acadêmica já assecurou.

Nossa sociedade foi agitada por transformações sociais e econômicas profundas, nas últimas décadas, sobretudo, nos dois últimos decênios. Considerar o Brasil apenas como sociedade agrária, com um capitalismo que se desenvolve debilmente nos parece um equívoco ainda mais profundo.

Temos hoje, sobretudo, nas grandes concentrações industriais e urbanas, uma moderna e vigorosa classe operária, que forja nas lutas cotidianas o amanhã. Não é desprezível o papel que jogam as camadas médias urbanas, as massas de assalariados do campo, onde o capitalismo penetra de maneira rápida, alterando as relações de produção, bem como as relações sociais, os hábitos, e velhos costumes.

O que nos leva a crer sermos uma sociedade em transição, que apresenta aspectos de uma sociedade "atrasada", mas sem dúvida apresenta inúmeros aspectos de uma sociedade industrial, onde o capitalismo atingiu um nível de complexidade e desenvolvimento só comparável às sociedades ocidentais. É de frisar sobretudo o peso que determinadas instituições (Igreja, Sindicatos, Partidos Políticos, Universidades etc.) começam a jogar no seio desta sociedade em transição.

Outro fenômeno apontado e desenvolvido por Gramsci ajudamos a entender alguns aspectos do desenvolvimento político, social e cultural de nosso país.

O "transformismo" ou ainda as "revoluções passivas", fenômenos por meio dos quais e através de processos de cooptação de intelectuais e dirigentes das classes subalternas, que já estão alijadas do processo político, a classe dominante esvazia as condições de luta política, implicando isso uma hipertrofia da sociedade política que penetra nos organismos de sociedade civil retraindo-os e enfraquecendo-os.

Segundo Hugues Portelli: "O transformismo é um processo orgânico: traduz a política da classe dominante que recusa qualquer compromisso com as classes subalternas, e assim atraí seus chefes políticos para agregá-los à classe política".^{2 1}

Carlos Néilson Coutinho no seu livro "A democracia como valor universal" aponta com clareza essa questão:

"Uma das conseqüências da modernização Conservadora no Brasil foi, como não poderia deixar de ser, o excessivo peso assumido pelo Estado, em particular das Burocracias ligadas ao poder executivo, que iam engrossando à medida que as sucessivas "revoluções passivas" punham em prática os mecanismos "transformistas" de cooptação. Mas o que se pôde observar é que a sociedade civil brasileira apesar de reprimida, cresceu e diversificou a partir dos últimos anos. Modernizando a sociedade, ainda que essencialmente a serviço dos monopólios e das multinacionais, a nossa última "revolução passiva" criou os pressupostos para sua superação."^{2 2}

O fenômeno do "transformismo" ou da "revolução passiva" teve enorme influência sobre os intelectuais brasileiros, pois que as transformações ocorridas ao longo de nossa história resultaram mais de uma conciliação com o passado, ou seja, reformas pelo alto, num pacto entre as frações da classe emergente e progressista e as frações conservadoras, tendo sido o Estado o momento mais representativo dessa conciliação e deste pacto.

É também Carlos Néilson Coutinho que aponta das mais peculiares conseqüências no plano da cultura deste modelo de modernização conservadora:

“dado que o instrumento e o local da conciliação de classes foi sempre o Estado, verificou-se um fortalecimento do que Gramsci chamava de “sociedade política” (do conjunto de aparelhos burocráticos e militares que exercem a dominação através do executivo), em detrimento da “sociedade civil” (do conjunto de aparelhos ideológicos através dos quais uma classe, ou bloco de classes luta pela hegemonia ou capacidade de dirigir o conjunto da sociedade).”²³

Uma das formas da classe dominante perpetuar a exclusão das classes trabalhadoras do processo político nacional, reforçando o caráter elitista e autoritário da formação da nossa sociedade, foi justamente através do “transformismo” assimilar os seus representantes orgânicos, e diluí-los nos organismos de poder, logicamente em posição subalterna.

Entre os mecanismos de assimilação ressaltamos o “favor”, o recrutamento para burocracia civil e militar, destacando-se (mais recentemente) também a tecnocracia.

O enorme peso do Estado, a estatização dos organismos de sociedade civil e sua escassez acaba por reforçar esta tendência.

Por fim, convém ressaltar que esta tendência à conciliação que se manifesta sobretudo no momento estatal, impregna não só os intelectuais liberais, mas também os intelectuais de esquerda, bem como os partidos que se auto-intitulam, a vanguarda da classe operária.

III – QUAIS AS REAIS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO ?

Quais as reais possibilidades da educação numa sociedade capitalista, já que aparece como apêndice de um sistema econômico, e este como manifestação das relações de produção que se estabelecem entre os homens ?

É este o questionamento profundo que devemos fazer.

Se é verdade que a neutralidade mistificada da educação e das ciências é um mito, pela qual tenta a classe dominante alijar a classe dominada de um questionamento e de uma vinculação mais estreita com a realidade histórica, se é verdade que a educação cumpre um papel instrumental, legitimador e justificador da ordem econômico-social capitalista, se é inteiramente falsa a idéia de que a educação é a força motriz do desenvolvimento econômico e das transformações sociais, quais as verdadeiras chances de um projeto pedagógico alternativo, de uma “pedagogia do oprimido”? É ela possível ?

Ora, a idéia de que a educação é um meio por excelência do desenvolvimento econômico social, pelo qual se diminui as diferenças entre os indivíduos em dada sociedade, e que todas as imperfeições e malezas desse sistema social se devem ao baixo padrão cultural do povo, e, que, portanto, todos os problemas estariam solucionados com a expansão da educação escolar, restou histórica e cientificamente provada ser uma grande farsa.

Portanto, a crítica da educação nas sociedades capitalistas, ao "messianismo pedagógico", deve levar necessariamente a uma reavaliação de suas possibilidades.

Entendemos, contudo, que a postura meramente formal e não dialética, de aceitação do sistema educacional como mero subsistema encarregado da difusão da ideologia da classe dominante, pode-nos conduzir a conclusões precipitadas e equivocadas.

O fato de ser o sistema educacional um momento da hegemonia ou em alguns casos de coerção, não deve levar a conclusões mecanicistas. As relações entre o sistema econômico, o modo de produção e os demais organismos que compõem a totalidade social, não são meras relações deterministas e mecânicas, mas dialéticas, não se podendo desprezar a atividade criadora que o homem pode exercer nos seios de tais relações.

O encarar a escola como aparelho de hegemonia ou aparelho de coerção, controlados pela classe dominante no sentido da legitimação do seu projeto político-social, não deve conduzir à crença de que isto implica a neutralização da luta de classes, e, portanto, à paralisia da história. Essa conclusão é falsa, pois que o conflito e a luta de classes se originam e se localizam fora do sistema educacional, manifestando-se nos "organismos privados" ou "organismos de coerção", mas não só neles.

Ora, nenhuma forma de dominação é absoluta, mesmo porque a realidade a que se refere não é uma totalidade acabada, mas dialética e contraditória, que implica "disfunções", colocando em risco o projeto de dominação. E é por isso, entendo, que se abre para a educação, mesmo instrumentalizada pela classe dominante, reais possibilidades na luta pelas transformações sociais revolucionárias. De que é possível desarticulá-la do projeto de dominação e rearticulá-la ao projeto libertador das classes trabalhadoras. A educação abre determinados "espaços político-pedagógicos" que devem ser ocupados pela classe dominada e seus intelectuais orgânicos, buscando cada vez mais alargá-los, difundindo uma contra-ideologia, apontando para um projeto pedagógico e social libertador.

Moacir Gadotti coloca com precisão o problema:

"A ideologia não consegue dominar inteiramente o ato educativo; sempre fica um espaço livre. E é justamente este canteiro que deve ser cultivado, é esse espaço livre que o educador deve alargar. Mesmo

numa educação dominada, guiada por uma pedagogia opressiva, o educador ainda tem a chance de plantar nesse espaço aberto a semente da libertação.”

IV – CONCLUSÃO

Entendemos que a problemática educacional não deva ser tratada numa perspectiva mecanicista, onde se acentue demasiadamente o caráter dependente da educação, anulando toda possibilidade de intervenção criadora do homem sobre as contradições da realidade, nem numa perspectiva idealista e ideológica que é o caráter instrumental da educação nas sociedades capitalistas.

A negação do “messianismo pedagógico” não deve conduzir a puro ceticismo em relação às possibilidades da educação. Evidentemente a superação da contradição fundamental da sociedade capitalista, que se situa na posição que as classes sociais ocupam no processo produtivo, não se dará no plano das superestruturas, mas no próprio sistema de relações de produção com sua efetiva supressão.

Mas a luta de classes não se dá apenas no local de produção material da sociedade capitalista, ao contrário, ela permeia o todo social, estendendo-se a todas instituições, aparelhos e organismos dessa sociedade. Portanto, também no aparelho escolar se trava uma violenta luta entre as concepções de mundo da burguesia e do proletariado.

Se, efetivamente a educação não é a solução para os problemas sociais, nem a força motriz da história, tem ela um papel a desempenhar no sentido da supressão do sistema capitalista.

A luta que se trava cotidianamente no organismo educacional é específica, necessitando de um vínculo orgânico que a insira num universo social maior, na busca de uma ordem mais justa e mais humana.

Mas como realizar essa vinculação ? Como atuar no seio desses organismos e neles plantar a semente de uma contra-ideologia, de uma ideologia proletária ? Como utilizar-se de suas contradições ? Como ajudar a construir um projeto pedagógico alternativo vinculado às reais necessidades do povo brasileiro ?

As respostas a essas questões exigem um aprofundamento teórico que possibilite uma ação consciente e uma prática libertadora no interior das instituições educacionais, e é, sobretudo isso, que deve possibilitar e oferecer um programa de mestrado em Filosofia da educação.

Em meio a muitas dúvidas que a própria complexidade do fenômeno educacional provoca, pelo menos restam algumas certezas:

A organização escolar tem um papel a cumprir não apenas na adaptação ou reforma das instituições, mas na própria transformação

revolucionária da estrutura social, onde a educação assuma uma nova perspectiva, e não seja um processo de dominação e adaptação às relações de produção injustas e desumanas, através das quais a classe dominante assegura seus privilégios e condenam a classe trabalhadora às condições de exploração de sua existência.

Embora diretamente ligada e condicionada às transformações estruturais da sociedade, a luta no sentido da formulação de um projeto pedagógico, alternativo de uma "pedagógico alternativo," não deve ser desprezada. Um projeto onde a educação seja "processo permanente de aprendizado e produção", instrumento de libertação do homem, ajudando-o a incorporar suas potencialidades intelectuais no processo de trabalho, e através do trabalho consciente e transformador, renegar a sua condição de objeto imposta pelas relações de produção capitalistas, e descobrir-se como agente criador e sujeito da história, construindo a sua verdadeira dimensão.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBUQUERQUE, J. A. Guilhon. **Instituição e Poder**, Editora Graal, Rio de Janeiro, 1980.
2. ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, Editorial Presença, Portugal.
3. BOURDIEAU, Pierre. **A Reprodução**, Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1975.
4. COUTINHO, Carlos Nélon. **A Democracia como Valor Universal**, Livraria Editora Ciências Humanas Ltda., São Paulo, 1980.
5. CRITELLI, Maria Dulce. **Educação e Dominação Cultural**, Cortez Editora-Autores Associados, São Paulo, 1980.
6. CUNHA, Luís Antônio. **Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista**, Achiamé, Rio de Janeiro, 1980.
7. CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**, Editora Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
8. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
9. FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**, Editora Moraes, São Paulo, 1980.
10. GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**, Cortez Editora — Autores Associados, São Paulo, 1980.
11. GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

12. GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
13. GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel e a Política do Estado Moderno**, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.
14. GRUPPI, Luciano. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**, Editora Graal, Rio de Janeiro, 1980.
15. MACCIOCHI, Maria Antonieta. **A Favor de Gramsci**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
16. MANACORDA, Mário A. **El Principio Educativo En Gramsci**, Ediciones Sigueme, Salamanca, 1977.
17. PAMPLONA, Marco Antonio Villela. **A Questão Escolar e a Hegemonia como Relação Pedagógica**, Cadernos do CEDES, Centro de Estudos Educação e Sociedade nº 3.
18. PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e Hegemonia: As Condições de Produção da Educação**, Cortez Editora, Autores Associados, São Paulo, 1980.
19. PIOTTE, J. M. **El Pensamento Político de Gramsci**, Tipografia Emporium S. A., Barcelona, 1972.
20. PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o Bloco Histórico**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
21. ROSSI, Wagner G., **Capitalismo e Educação**, Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
22. SAVIANI, Demerval. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**, Cortez Editora – Autores Associados, São Paulo, 1980.
23. VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da Práxis**, Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.

NOTAS

- (1) Moacir Gadotti. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**, p. 32.
- (2) Louis Althusser. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**, p. 46.
- (3) Moacir Gadotti. *ib.*, p. 31.
- (4) Louis Althusser. *ib.*, p. 60.
- (5) Pierre Bourdieu. **A Reprodução**, p. 215.
- (6) J. A. Gilhon de Albuquerque. **Instituição e Poder**, pp. 18-19.
- (7) Antonio Gramsci. **II Materialismo Storico e La Filosofia di Benedetto Croce**, p. 48.
- (8) *Id.*, *ib.*, p. 49.
- (9) N. Bobbio. **Gramsci e La Cultura Contemporanea**, p. 90.
- (10) Hugues Portelli. **Gramsci e o Bloco Histórico**, p. 56.
- (11) Antonio Gramsci. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 10.
- (12) Antonio Gramsci. **Maquiavel e a Política do Estado Moderno**, p. 132.
- (13) Hugues Portelli. *ib.*, p. 34.
- (14) *Id.*, *ib.*, p. 35.
- (15) Antonio Gramsci. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, p. 7.

- (16) Marco Antonio V. Pamplona. **Educação e Política – Gramsci, e o Problema da Hegemonia**, CADERNOS DO CEDES nº 3, p. 19.
- (17) Antonio Gramsci. **II Rissorgimento**, p. 71.
- (18) Niuvenius J. Paoli. **Ideologia e Hegemonia – As Condições de Produção da Educação**, p. 37. •
- (19) Hugues Portelli. **ib.**, p. 87.
- (20) Carlos Nelson Coutinho. **A Democracia como Valor Universal**, p. 55
- (21) Hugues Portelli, **ib.**, p. 71.
- (22) Carlos Nelson Coutinho. **ib.**, p. 58
- (23) Carlos Nelson Coutinho. **ib.**, p. 72.

IDEOLOGIA CAPITALISTA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Luiz Carlos A. Neves

Universidade Estadual de Maringá

O presente artigo tem como objetivo levantar algumas variáveis intervenientes do processo ideológico na práxis pedagógica dos países de dependência ou “associados”.

Teria sido Destrutt de Tracy o criador do termo “ideologia”, e o primeiro a usá-lo em seus escritos. O dicionário nos define ideologia como — “Pensamento teórico que pretende desenvolver-se sobre seus próprios princípios abstratos, mas que, na realidade, é a expressão de fatos, principalmente sociais e econômicos, que não são levados em conta ou não são expressamente reconhecidos como determinantes daquele pensamento”¹. A ideologia, portanto, não se baseia no fato histórico, mas em seus próprios princípios abstratos. Por essa razão, ela tem sido um dos instrumentos teóricos mais usados pelo homem no intuito de convencer o seu semelhante a aceitar seus pressupostos. Não podemos tomar a ideologia como sinônimo de erro, todavia, ela tem sido utilizada para transformar certas atividades humanas ou sociais em simples repetição. Assim, muitas das práticas sociais admitidas como livres, são em verdade, a aplicação de uma ideologia ampla. Por isso, toda atividade humana deve ser pensada e repensada.

A ação pedagógica é uma prática social e, por essa razão, precisa ser pensada dentro dos parâmetros econômicos, sociais e históricos em que se realiza. Comumente ela não tem sido examinada assim nos países de dependência.

Engels considerou a sociedade como conjunto de práticas econômicas, sociais, políticas etc. Entre todas elas — dizia ele — é a econômica que permite explicar as estruturas que se desenvolvem nas instituições de cada sociedade².

A prática econômica é, no regime capitalista, dominante e determinante das demais. Neste sentido, a prática pedagógica não pode ser tomada como um elemento ideativo mas, conexo à prática econômica que a determina. Destarte, a prática pedagógica pode ser tomada como um momento do próprio trabalho de transformação capitalista de divisão do trabalho.

No pensamento de Marx e de Althusser, a prática econômica se sobrepõe às demais, constituindo a infra-estrutura que suporta as outras práticas sociais, uma vez que contém as forças de produção e determina as relações sociais de produção³. Neste sentido, a práxis pedagógica antes de

determinar, é determinada (pela prática econômica), e por isso consagra na sua ação os padrões e idéias prevalentes no contexto social econômico. Isso determina que, as idéias e ideais exauridos pela escola têm sua origem na sociedade, tal como estabelecida em seu fundo econômico e, portanto, seguem os fundamentos ideológicos nela dominantes.

Para sua própria infelicidade, a prática pedagógica se efetua historicamente sem esta consciência de que a educação, formal ou não, sofre as influências do poder econômico. Isso se dá, pelo fato de, para que uma sociedade subsista, tal como é, é necessário que se realize a reprodução das relações sociais de produção.

É a escola o principal meio de que a sociedade lança mão para a consecução dessa tarefa. Neste sentido a escola se estabelece como um aparelho de reprodução das relações sociais existentes, sem possibilidade de escapar desta situação, uma vez que, é mantida dentro de uma legislação que, por sua vez, corresponde aos anseios da classe dominante, detentora dos meios de produção e do poder⁴.

A ideologia que emana dos princípios capitalistas, exerce um trabalho dissimulador no sentido de esconder os verdadeiros interesses da classe dominante.

É Marx que nos mostra como se dá a passagem do ideológico-político para o jurídico-político que, por sua vez, vem fortalecer a legalidade da classe dominante. Para ele, esta passagem se dá quando o trabalhador é extorquido no seu trabalho e de onde o capitalista retira a mais-valia⁵. É porém, a Escola que prepara o indivíduo socialmente para que esse impasse se concretize. Ela "domestica" o futuro trabalhador, fazendo-o aceitar, desde cedo, a situação social que lhe está determinada, levando-o a considerá-la como justa, legal e imutável. Mas a escola não faz isso de si mesma, mas o faz pela ideologia capitalista que nela está implícita.

O modo de produção capitalista só pode existir, dentro da estrutura jurídico-política de mútuo apoio. É pelo Direito que a prática econômica capitalista é legitimada por intermédio dos conceitos de liberdade, tal como preconiza o capitalismo, e foi introduzida no Direito a partir do início do regime capitalista, que permitiu a criação do mercado de trabalho com que a burguesia pôde explorar produção artesanal.

O Direito a partir daí passou a existir em função das relações sociais de produção e no sentido de legitimar a situação de exploração do trabalho pelo capitalista. O Direito existe enquanto formal, para ocultar as verdadeiras relações sociais de trabalho e de produção. Concretamente, é a ideologia adetada que faz funcionar o Direito*. Neste sentido, o Direito legitima a idéia da naturalidade da exploração do que tem capital sobre o que não tem.

(*) No caso dos países dependentes, a ideologia tem origens exógenas, e tenta legitimar as relações de exploração existente entre os países-centro e periféricos (dependentes).

Por outro lado, o Estado — composto pela classe dominante — garante por seus aparelhos a ordem social.

L. Althusser revela-nos que o Estado atua de duas maneiras na sociedade, por aparelhos distintos: os aparelhos ideológicos e os aparelhos repressivos. No primeiro inclui-se a práxis pedagógica. A Escola, diz Althusser, é um aparelho ideológico (porque dissemina ideologia) usada pelo Estado para reproduzir as relações sociais existentes e manter a produção pela qualificação diferenciada da força de trabalho⁶.

A História nos mostra que os avanços ou retrocessos da Escola estão relacionados com os movimentos econômicos. Nas sociedades estáveis do tipo agrário, a educação se volta para a transmissão de habilidades, tradições e valores. Quando o progresso econômico se amplia, a Escola tem mostrado uma tendência de acelerar a sua expansão, oferecendo mais vagas e ampliando seus cursos. Uma produção mais elaborada, requer novas habilidades. Desta forma, a prática educacional se liga diretamente à prática econômica. Assim sendo, é impossível pensar a educação sem o contexto econômico.

A IDEOLOGIA DA CULTURA CAPITALISTA

À medida que se especificam as relações capitalistas de produção, são também gerados elementos culturais que possibilitam a continuidade desta situação, sem os quais o capitalismo não subsistiria. Octávio Ianni lista alguns destes elementos, separando-os em dois grupos.

Primeiro:

- a) Princípio de propriedade.
- b) Definição que salário é preço justo pago pela força de trabalho.
- c) Lucro empresarial como remuneração justa de emprego do capital e trabalho do empresário.
- d) Troca de mercadoria (compra e venda independente das relações econômicas, sociais e políticas).
- e) Contrato de trabalho como instrumento justo.
- f) Valorização da eficácia, competição, espírito prático, mentalidade objetiva, empatia às ordens.
- g) Identificação do capitalismo com desenvolvimento.

Segundo grupo:

- a) Política de segurança. Eliminação das lideranças que venham ameaçar a ordem capitalista.
- b) Etnocentrismo — considerando os padrões étnicos e de civilização europeus como superiores⁷.

Estes elementos ideológicos são introduzidos nos países dependentes através de todos os meios disponíveis de comunicação e formação, como a a escola. Toda esta estrutura ideológica é necessária à reprodução das relações sociais e permite a continuação do processo de exploração existente, entre indivíduos, classes, países. Essa verdadeira “indústria cultural” é que permite a manipulação da opinião das classes sociais*. Assim são impostos ideais, valores e noções que garantem no seio das nações periféricas e dependentes a continuação do domínio econômico por parte das nações-centro.

Theodore Adorno diz que:

“Através da ideologia da indústria cultural, o conformismo substitui a consciência, jamais a ordem por ela transmitida é confrontada com o que ela pretende ser ou com os reais interesses do homem”⁸.

Diz Adorno que “o espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; toda a conexão lógica que revela esforço intelectual é cuidadosamente evitada”⁹.

Enzensberger diz ainda, “A indústria da consciência constitui um importante ato público de manipulação e intervenção onde a cultura burguesa se revela com seu conteúdo repreensivo”¹⁰.

A análise dos textos escolares utilizados no ensino, podem-nos dar com facilidade o grau de profundidade de atuação da ideologia atuante na escola**. A ação ideológica que visa à formação de um pensamento alienado, na realidade desde cedo o consegue, por intermédio da prática pedagógica estabelecida.

Marcuse, referindo-se a esse fato, em seu livro “Ideologia da Sociedade Industrial”, comenta:

“A racionalidade ideológica e técnica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de dominação mais eficaz, criando, um universo verdadeiramente totalitário, no qual a sociedade e natureza corpo e mente são mantidos num estado de permanente imobilização para preservação deste universo”¹¹.

É o domínio dos recursos intelectuais que garante a propagação da ideologia da classe dominante, porta-voz do grande capital internacional. Esse domínio produz novos bens culturais de aparência enganosa,

(*) Como exemplo da ação ideológica exercida pelos países-centro, ditam-se alguns documentos como: Fullbright Act 1946; Smith-Mundt Act 1948; Poit Four Program 1949; Fullbright-Hays Act 1961; etc.

(**) Recomenda-se a leitura do trabalho desenvolvido por Maria de Lourdes Nosella, “As Belas Mentiras” — Ideologia Subjacente aos didáticos — Cortez & Moraes, S. Paulo, 1979.

que surgem como se fossem do próprio povo dominado. Tudo isso existe sob uma capa de coexistência pacífica, mostrando um progresso realmente inexistente e que sufoca toda a ação intelectual que vise a repensar a situação.

INTERNACIONALIDADE, IDEOLOGIA E MODERNIDADE

A transferência da ideologia necessária à internacionalização do processo de exploração estabelecido pelo capitalismo se faz pelo princípio de modernidade.

Eisenstadt, considerado o maior vulto defensor da modernização, afirma em uma de suas obras mais famosas que — “o desenvolvimento de um país passa a ser desafio para outros países que se encontram na periferia subdesenvolvida”¹². Evidentemente ele posiciona sua idéia a partir dos conceitos econômicos neo-clássicos que preconiza, que o desenvolvimento se processa de forma linear, isto é, vence etapas subseqüentes, pelas quais, todos os países deverão passar até chegar ao desenvolvimento. Dentro deste conceito, o princípio de modernidade é um elemento importante, e faz criar nos países periféricos a idéia de aceitação do que é importado e imposto pelos países tidos como desenvolvidos.

De Smith a Keynes e seus seguidores, é unânime a idéia de que o princípio de modernidade é importante para que se estabeleça a dependência*. Aceitar que é necessário modernizar para chegar ao desenvolvimento, é aceitar os modelos exportados pelos países tidos como modernos, É aceitar a ideologia dos países-centro.

Kuznets e outros economistas atuais, reconhecem três fontes que permitem a internacionalização da ideologia que fundamenta a expansão capitalista:

- a) Estoque mundial de conhecimento.
- b) Fluxos internacionais de recursos e mercadorias, na direção periferia-centro.
- c) Atos de agressão para açambarcar privilégios ou exercer domínio colonial¹³.

Vimos até aqui que a ideologia capitalista aparece tanto na infra-estrutura, como na superestrutura de uma sociedade dependente, e que envolve não só relações materiais, mas também, as intelectuais. Destacamos também que a práxis pedagógica é um dos principais elementos dessa ideologia. Assim, as produções espiritual, intelectual e material do capitalismo são, ao mesmo tempo, condições e produto que visam a um único objetivo: a apropriação.

(*) Muitos desses laços de dependência, não aparecem claramente. Estão dissimulados e, por isso mesmo, não podem ser mensurados.

Como diz Marx, "São as idéias, noções, valores e doutrinas produzidas no capitalismo, como exigência da formação e reprodução que compõem a cultura espiritual do capitalismo"¹⁴.

TECNOLOGIA E IDEOLOGIA CULTURAL

Vimos acima que o estoque de conhecimento é uma das fontes que sustenta o capitalismo imperialista. Essa fonte, depende de uma renovação permanente do acervo científico e processos técnicos. Por essa razão, nos países-centro, o intelectual tem um lugar de destaque e têm todos o apoio para desenvolver o seu trabalho e pesquisa; o mesmo não acontecendo nos países dependentes. Nesses, o intelectual é sempre arrastado a um segundo plano, mesmo que de valor. A ideologia infiltrada nas camadas dirigentes leva-os a crer que, é mais barato comprar tecnologia dos países-centro que produzi-la. Kuznets, referindo-se ao crescimento dos periféricos diz:

"O crescimento econômico dependerá sempre da adoção de inovações tecnológicas e sociais, geralmente produzidas nos países capitalistas já desenvolvidos"¹⁵.

Este é o tipo de pensamento fundamental da ideologia capitalista dos centros inserida nos países periféricos. Desta forma, internacionaliza-se também a idéia de que não pode haver desenvolvimento sem importação de tecnologia dos países-centro.

"O caráter monopolístico da indústria cultural capitalista, cria amplas possibilidades de integração de seus consumidores, segundo as exigências da reprodução imperialista do capital. O capital monopolista, operando, em escala mundial, traduz, publica e distribui, nos países associados dependentes, toda a modalidade de produção intelectual que corresponda a valores, princípios e doutrinas próprios da cultura burguesa"¹⁶.

A cultura burguesa mistifica, por sua ideologia, toda a sua realidade, desfigurando ou desconhecendo todo esforço crítico¹⁷. Assim o indivíduo é mantido alienado da realidade e incapaz de criticar, não só o contexto social, como também a sua própria produção. Isso contribui eficazmente para a não-formação do espírito científico nos países dependentes.

A IDEOLOGIA, O PROFESSOR E SUA PRÁXIS

São várias as maneiras de perceber o papel do professor na sociedade capitalista.

Durkheim nos define os objetivos da práxis educativa no contexto social capitalista. Diz ele:

“A educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações. Cria no homem um novo ser”¹⁸.

Assim, a educação é vista como instrumento que leva o homem das suas virtualidades hereditárias até atingir a personalidade necessária para cumprir o papel que lhe está destinado na conjuntura social. Aqui o professor é um modelador idealista.

Outra visão é dada por Passeron e Dreeben que consideram a educação no contexto capitalista, um instrumento que prepara o indivíduo para a transição da família para a esfera do trabalho. Isso é feito pelos critérios universalistas de avaliação, disciplina e mordomia do tempo, contidos na ideologia capitalista. Na opinião de Passeron e Dreeben o trabalho do educador está reduzido a preparador para trabalho, a serviço, portanto, dos ideais da produção e reprodução do capital.

Para Inkeles, Armer e Youtz, a educação tal como desenvolvida no capitalismo, expõe o indivíduo ao pensamento científico-racionalista, levando-o a aplicar os conhecimentos adquiridos de uma forma racional. A prática pedagógica seria a principal colaboradora na formação de uma mentalidade mecânica e, portanto, não natural.

Finalmente, para Baudelot, Establet, Althusser, Boales e Gentis, a educação é o mais importante aparelho ideológico do Estado. Na sua práxis, a Escola inculca crenças e valores consagrados pela classe dominante, garantindo assim a reprodução das relações sociais de produção.

Nessa visão, a práxis pedagógica está impregnada de ideologia: a visão da classe dominante que, por sua vez, é o principal elemento de apoio dos capitais estrangeiros dentro dos países dependentes. A ideologia que envolve a educação, determina, por ela mesma, a divisão social do trabalho, preparando de forma diferente os indivíduos e destinando-os assim, uns para a produção e outros para a direção.

Dentro dessa perspectiva, a figura do professor assume papel de instrumento das camadas privilegiadas, donas do capital e do poder político. Assim, o professor exerce a sua função, segundo os objetivos determinados fora de seu âmbito de ação e longe de sua influência.

DEPENDÊNCIA E A IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Os países dependentes depositam na educação as suas maiores esperanças de desenvolvimento. Por isso, com facilidade aceitam as importações de modelos educacionais que lhes são oferecidas pelos países-centro. Sem terem desenvolvido anteriormente a capacidade crítica, por já serem historicamente dependentes de muito tempo, ou por terem recentemente

saído do colonialismo, são presas fáceis da ideologia capitalista internacional. A aceitação de modelos educacionais, quase sempre inadaptáveis às suas próprias condições, leva-os geralmente a maiores gastos com técnicos e especialistas trazidos dos países-centro. Com esses técnicos vem a necessidade de importar material didático tido como indispensável e necessário à modernização da educação*.

Diz Faure: "Os investimentos em educação nos países novos estão muito além de suas capacidades financeiras. Produzem mais diplomados que a economia pode absorver, de modo que muitos permanecem desempregados; isso é improdutivo e causa danos sociais e psicológicos tão vastos que desequilibram a sociedade"¹⁹.

O mal não está em investir em educação, mas em que tipo de educação. O tipo de educação geralmente adotado, leva a transformar tudo em termos de treinamento vocacional e ajustamento à ordem industrial²⁰.

Por outro lado, a educação, para que sirva aos propósitos do capitalismo, precisa ser planejada para tal. Como toda a planificação, tem o objetivo de dominar. Isto é, de buscar uma maneira certa de controlar a administração e os resultados. Daí será difícil crer em distorções causais na educação de países dependentes. A administração do ensino é mais que sistematização de técnicas. Envolve uma filosofia, uma ideologia. Essa reflexão, que é posterior à ação pedagógica, tem uma relação dialética e crítica para com a prática real²¹.

A educação planejada dentro da visão economicista dá uma imagem mítica ao ensino, que é "facilmente identificada por discurso acadêmico", como diz Darcy Ribeiro²². É uma educação ideária, por isso mesmo presa da ideologia, alheia à realidade social. Os cursos e currículos não proporcionam um estudo da realidade. Sem esquemas conceituais concretos fazem, por isso mesmo, do trabalho pedagógico uma prática vazia e desinteressada. Pierre Furter, referindo-se à educação do mundo capitalista disse:

"A educação para o século XX não existe numa filosofia propriamente dita, mas antes numa ideologia"²³.

Gabel explica que "o dispositivo que legaliza a atividade educativa se estrutura em função de determinada concepção do homem, da sociedade e de valores. Em relação a esta concepção se estabeleceram determinados fins que se pretende conseguir, usando certos meios informados pela cosmovisão ideológica da qual os fins são princípios derivativos"²⁴. Por essa razão, toda a estrutura formal do sistema educativo é

(*) A partir da Segunda Guerra Mundial, as fábricas de projetores, copiadoras, retro-projetores etc., faturaram altíssimas somas por intermédio das "necessidades" criadas dentro dos países dependentes, em nome da "didática moderna".

decorrente da ideologia dominante que, por sua vez, garante o estabelecimento das formas de relação de produção. Todavia por isso mesmo, ser precedida pela mudança da ideologia normativa existente*:

Diz José Soria: "O sistema educativo é, portanto, fruto da consciência ideológica, e os resultados que obtém são igualmente ideológicos"²⁶.

Essa ação ideológica não só mantém o estudante alienado do contexto social, como distancia o intelectual da ação imediata, evitando que ele faça reflexões sobre o que é determinado pela própria ideologia. Isso provoca a criação, a longo prazo, de uma mentalidade ingênua e temerosa de mudanças. Torna-se assim, o próprio intelectual, agente da ideologia de uma classe a que ele não pertence.

Finalmente, é preciso pontificar que é de muita importância para que se concretizem os objetivos visados pelo trabalho ideológico, a formação de um grupo de especialistas. Esses devem monopolizar, de forma legítima, a práxis pedagógica, e atuam de forma que ratifica todas as regras sociais vigentes e estabelecidas pela classe dominante.

Todo trabalho ideológico se faz dentro de uma correspondência entre escola e sistema produtivo, a partir do fato de que diferentes níveis do sistema escolar se encarregam de prover trabalhadores para os diferentes níveis da estrutura ocupacional, mantendo dessa forma as desigualdades sociais. Gramsci diz que esta elaboração não se faz de maneira abstrata e democrática, porém conforme o processo histórico tradicional concreto²⁸.

CONCLUSÃO

O quadro da ação ideológica que se desenvolve no interior da prática pedagógica dos países dependentes, nos faz pensar que não é fácil propor soluções, uma vez que todos os que adquiriram condição de perceber os problemas, também passaram pela escola e foram influenciados por ela. Romper com o passado é difícil tarefa. O fortalecimento do espírito de classe — como prevê Mannheim — talvez seja o instrumento mais poderoso pelo qual os menos comprometidos com a ideologia reinante poderiam proporcionar modificações. É necessário, em toda oportunidade exercer a crítica consciente no sentido de desalienar o homem, libertando-o e humanizando-o. Isso implica fazer o homem refletir sobre seu mundo próximo, seu mundo histórico, tal qual como se realiza. É preciso levantar uma práxis pedagógica problematizadora, a fim de desenvolver no

(*) As reformas empreendidas no Sistema Educacional Brasileiro, historicamente analisadas, revelam-nos, em geral, que foram irrelevantes. Na realidade, funcionaram como arranjos das mesmas idéias no mesmo cenário.

educando o poder de compreensão do mundo, não como a realidade que lhe é dada, mas como a realidade-processo que ele vive. Diz Paulo Freire:

“A educação assim exercida, como prática da verdadeira liberdade, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”²⁹.

A educação precisa prover o aluno de atitudes e mecanismos capazes não só de prevenir-se da carga ideológica que justifica a situação da dominação, como também prover uma atitude desalienadora, “Assim, ela cumpriria uma função muito diversa da de domesticar, que até hoje vem desempenhando”³⁰.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda — **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª Edição. Nova Fronteira. Rio, 1975.
- (2) ENGELS, F. — **Origem de la Família**. Astel, Buenos Aires, 1946.
- (3) ALTHUSSER, L — **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Portugal, Lisboa, 1976.
- (4) MANNHEIN, K. — **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo, 1974.
- (5) MARX, K — **O Capital**. Brasiliense, São Paulo, 1975.
- (6) ALTHUSSER, L. op. cit. p. 76.
- (7) IANNI, Octávio — **Imperialismo e Cultura**. Vozes, Petrópolis, 1976.
- (8) ADORNO, Theodora W. — **A Indústria Cultural**. São Paulo, 1971, p.287.
- (9) ADORNO, Theodora W. Op. cit. p. 297.
- (10) ENZENSBERGER, Hans M. — **Elementos para uma Teoria de los medios de comunicación**. Siglo XXI. Madrid, p. 25.
- (11) MARCUSE, Herbert — **Ideologia da Sociedade Capitalista**. Zahar, Rio, 1976, p. 37.
- (12) EISENSTADT, S.N. — **Modernização: Protesto e Mudanças**. Bel. Rio, 1969, p. 51.
- (13) KUZNETS, Simon — **Modern Economic Growth**. New Haven, 1966, p. 285.
- (14) MARX, K. — **Elementos Fundamentales de la Crítica de la Economía Política**. Vol. I, Siglo XXI, México, 1971.
- (15) KUZNETS, Simon — op. cit. p. 286 — 287.
- (16) MATTELAR, Armand — **Agresión en el Espacio**. Santiago, Chile, 1972.
- (17) BLACKURN, Robin — **A Brief Guide To Bourgeois Ideology**. Welff Edit., London, 1959, p. 37.
- (18) DURKHEIN, Emile — **Educação e Sociologia**. Zahar, São Paulo, 1973.
- (19) FAURE, Edgar — **Educação e Destinos do Homem**. Cadernos Educação. FAE/UFMG. Abril, 1976.
- (20) MANHEIM, K. — op. cit.
- (21) FURTER, Pierre — **Educação e Reflexão**. Vozes, Petrópolis, 1974.
- (22) RIBEIRO, Darcy — **A Universidade Necessária**. Paz e Terra, Rio, 1975.
- (23) FURTER, Pierre — op. cit.
- (24) GABEL, I. — **La Fausse Conscience**. Paris, 1972.
- (25) KAHN, P. — **Ideologia de La Connaissance**. dans L'ceve de Karls Mannheim. Paris, 1950.

- (26) SORIA, José Enacio Lopes — **Educação Ideologia**. Cadernos Educação, FAE/UGMG, 1976.
- (27) GOES, Paulo, — **Conferência pronunciada em Assunção**, Paraguai, 1964, BID.
- (28) GRAMSCI, A. — **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Cia. Edit. Brasileira. Rio, 1968.
- (29) FREIRE, Paulo — **Pedagogia do Oprimido**. Vozes, Petrópolis, 1975, p. 81.
- (30) SORIA, José Enácio Lopes — Op. cit.

CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DOS PROBLEMAS SÓCIO-CULTURAIS E ECONÔMICOS CONTEMPORÂNEOS

João Ribeiro Júnior

Pontifícia Universidade Católica de Campi-
nas.

NOTA PRELIMINAR

A Resolução nº 03/78 do Conselho Federal de Educação, que instituiu o Currículo Mínimo para o **Curso de Comunicação Social**, em substituição à legislação vigente (a qual data de 1968), previu sua entrada em vigor para o ano de 1979. Entretanto, tal não aconteceu, não só devido aos protestos das escolas como também dos órgãos interessados, tais como a ABEPEC, a UCBC, e outros. Mas, nada de concreto veio à cena, deixando professores e alunos com a única certeza: a dúvida sobre o futuro incerto.

Em 1979 foi criado, de fato, o **Departamento do Curso Básico de Comunicação Social da PUC, Campinas**, e que começou a desenvolver os seus trabalhos, visando a justificar a sua criação. Várias resoluções concretas no plano interno já foram tomadas, e outras estão em franca elaboração, visando a agilizá-lo, e promover a necessária integração docentes-discentes.

Tendo por base o Currículo Pleno aprovado para entrar em vigor em 1980 (o que infelizmente está acontecendo somente em 1981) vimos contribuir para o esclarecimento de uma das matérias que integram o currículo mínimo para o Curso de Comunicação Social da PUCC, abordando, introdutoriamente, o estudo dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos**.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem, portanto, por objetivo contribuir para o estudo dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos**.

Para começar, interessa definir o domínio dentro do qual iremos trabalhar. Na linguagem corrente usa-se e abusa-se da palavra **social**. De há muito que o mundo se intitula **social**; os homens, os partidos, as organizações provenientes de todos os horizontes usam em demasia a expressão **social**, mas não se tem sempre uma consciência precisa do sentido que é dado a esta palavra.

Cada um o concebe com um conteúdo muitas vezes diferente e, ainda mais freqüentemente, impreciso.

Quando se pesquisa o significado dado geralmente à palavra **social**, percebe-se que esta palavra cobre dois tipos de noções muito diferentes; sendo que o emprego simultâneo ou sucessivo, nos seus dois sentidos, é a origem da maioria das confusões. No primeiro sentido, a palavra **social** é definida por **oposição ao econômico**. O econômico corresponde, essencialmente, ao ponto de vista da produção. Assim, os problemas econômicos são todos os problemas das condições da produção e da sua organização; é o ponto de vista da prosperidade de uma empresa, de um Estado, de um país.

Face ao econômico assim concebido, o ponto de vista social é o ponto de vista do homem considerado como tal, no desenvolvimento de todas as suas possibilidades próprias, físicas e intelectuais, no seu bem-estar material. É o problema da garantia dos meios de subsistência do indivíduo e de sua família, pelo emprego, salário, capacidade de trabalho, e isto em todas as circunstâncias, não só nos períodos de atividade normal, mas, também, nos períodos de doença, de velhice ou, falta de trabalho.

Mas, na realidade, o sucesso de tudo o que é social na época contemporânea, corresponde a uma reação do humano contra a prioridade dada ao econômico, desde há um século. Neste primeiro sentido, o **social** é o ponto de vista do indivíduo, é o ponto de vista da pessoa humana. Contudo, o indivíduo não está só, ele pertence a grupos: grupos restritos como a família, grupos mais amplos, como as comunidades locais ou profissionais, ou como as classes. Aqui surge o segundo sentido da palavra **social**: é o ponto de vista da estrutura da sociedade, mais geralmente, das sociedades humanas.

O homem não é, então, mais visto como indivíduo, mas como elemento de um conjunto, de uma massa, de um grupo definido pela sua atividade, pelas suas condições de existência, ou pelo seu passado.

Os problemas sociais são, portanto, os problemas das classes sociais, do lugar respectivo na sociedade, das suas relações e evoluções. É o problema do camponês, do artesão, do proletário, da burguesia; é, sobretudo, o problema trabalhista — o problema das relações entre empregadores e assalariados — que ocupa um lugar importante na vida contemporânea de todos os países.

Há, certamente, uma ligação entre os dois aspectos dos problemas sociais, assim compreendidos. A estrutura social, as características e as relações das classes sociais são regidas, em grande parte, pelas condições materiais e intelectuais dos homens que as compõem. O social integra o universo cultural de criações humanas e vice-versa. Daí combinar-se a palavra **social** com a palavra **cultural**, denotando-se que as criações materiais e intelectuais do homem são influenciadas pela estrutura das sociedades.

Mas existem, entretanto, dois pontos de vista muito distintos: o primeiro é aquele do indivíduo, da pessoa humana, o segundo é o ponto de vista da sociedade, da organização coletiva.

Os problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos deverão, pois, ser estudados considerando-se este duplo ponto de vista.

Por outro lado, convém, como uma espécie de **introdução** a este estudo, tentar separar rapidamente os dados essenciais e comuns destes problemas sócio-culturais e econômicos, assim como os principais tipos de métodos de solução desses problemas.

1. DADOS ESSENCIAIS DOS PROBLEMAS SÓCIO-CULTURAIS E ECONÔMICOS

Há um primeiro ponto marcante no estudo destes problemas. Trata-se de ser a própria consciência deles um **fato recente**.

Claro que isso não quer dizer que não existissem, no passado, problemas sócio-culturais e econômicos. Na realidade, eles existiram, necessariamente, em todos os países e em todas as épocas. Mas, não eram levantados, nem entendidos como tais.

O ponto de vista do homem, do indivíduo, se resumiu, durante muito tempo, num esforço de caridade, freqüentemente com base religiosa. Quanto aos problemas de organização social, eles apareceram quase exclusivamente, até a uma época recente como se tratando de problemas políticos. A hierarquia das classes era um elemento da organização política geral, quer em se tratando da Antigüidade, com a hierarquia da aristocracia, da plebe e dos escravos, ou do Feudalismo ou, mesmo, do Antigo Regime, com a hierarquia da nobreza, do clero, do Terceiro-Estado.

A noção exata do **social**, do **cultural** e do **econômico**, a tomada de consciência dos problemas sócio-culturais e econômicos concebidos como tais, está ligada a um estágio recente da evolução sócio-cultural e econômica, e mesmo, psicológica, geral.

Isto explica como em muitas regiões do mundo, ainda hoje, estes problemas não são levantados como tais. Só recentemente, e apenas em algumas regiões, eles são considerados; porém, colocados do **exterior** por outros países e por outros Estados mais evoluídos.

Os problemas sócio-culturais e econômicos não podem nunca ser isolados. Eles devem ser sempre levantados dentro do seu contexto (social, cultural, econômico, político, psicológico) que fornece os dados e que comanda as soluções.

1.1 Dados Econômicos

É certo e quase evidente que os problemas sócio-culturais e econômicos são estreitamente regidos por fatores econômicos.

Isso é verdade, se levarmos em conta, primeiramente, a estrutura econômica de cada país. Quando falamos em **problemas sócio-culturais e econômicos**, pensamos, naturalmente, nos problemas que se levantam nos Estados modernos, chegados ao estágio mais evoluído da civilização, nos países da Europa Ocidental ou das Américas. Mas não devemos esquecer que a grande maioria dos homens, que vivem atualmente no mundo, é totalmente estranha à civilização industrial, que nós consideramos como estado normal de coisas.

É por isso que o estudo dos problemas sócio-culturais e econômicos deve situar-se, necessariamente, no âmbito de um estudo da **geografia humana e econômica** do mundo.

Claro que esse estudo não será feito aqui, mas os dados dessa geografia deverão estar sempre presentes em nosso espírito, quando da análise dos problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos.

Há, atualmente, sociedades de tipos muito diferentes: sociedades rurais não desenvolvidas, como as do mundo africano e do mundo camponês da Índia e do Extremo-Oriente, e mesmo, da América Latina, onde os problemas sócio-culturais e econômicos se confundem, quase totalmente, com os problemas econômicos, e se resumem, antes de mais nada, ao problema agrário, ao problema da divisão e exploração da terra; visto que da solução deste problema depende a própria sobrevivência dos indivíduos.

Por outro lado, existem países, como os da Europa Ocidental, Rússia, Estados Unidos, Brasil, e alguns que integram a comunidade latino-americana, onde se chegou ao estágio da civilização industrial; e é nesses países que se pensa, principalmente, quando se fala de problemas sócio-culturais e econômicos. Mas mesmo entre eles existem diferenças essenciais. Há países onde a agricultura leva a melhor sobre a indústria, outros onde a agricultura se tornou o elemento essencial da economia. Há países de economia artesanal, de pequenas explorações agrícolas, de pequenas empresas industriais ou comerciais, e outras onde predominam as grandes explorações, as grandes indústrias concentradas.

Assim, conforme o país, de um ou outro tipo, os problemas sócio-culturais e econômicos não se levantarão da mesma maneira e, em particular, o problema trabalhista, que domina profundamente a vida econômica e política dos países industrializados, se manifestará com mais intensidade.

Tudo isso influencia, de modo decisivo, a posição dos problemas sócio-culturais e econômicos.

Seja como for, quer se trate de problemas visando ao indivíduo ou a própria estrutura sócio-econômica, pode-se dizer que os problemas sócio-culturais e econômicos, tal como os concebemos hoje, nasceram da civilização industrial e urbana. Foi no contexto desta civilização que se tomou consciência desses problemas. Foi somente por **analogia** que se colocaram estes problemas para as populações rurais, e para os países que ainda não atingiram este estágio de civilização.

Há, sem dúvida, na época contemporânea, uma tendência que conduz à uniformização social através do mundo, pelo desenvolvimento da civilização industrial e das mudanças econômicas a longo prazo, mas esta uniformização está ainda longe de ser realizada.

No entanto, os dados econômicos influem sobre os problemas sócio-culturais e econômicos ainda sob um segundo ponto de vista: o ponto de vista do grau de prosperidade dos países e das regiões.

Se se opõe o sócio-cultural ao econômico, o ponto de vista do homem ao ponto de vista da produção, não é necessário, entretanto, exagerar esta oposição, pois, há entre os dois pontos de vista um elo estreito. Na realidade, trata-se de dois aspectos de um mesmo problema e de uma mesma situação.

Com efeito, o problema sócio-cultural é, em grande parte, o problema da repartição dos produtos. É, pois, necessário haja produtos para repartir. A riqueza de um país ou de uma região comanda, assim, social e culturalmente, a condição sócio-cultural das populações.

Isso é verdade no espaço. Há países ricos e países pobres, e, em uns e outros, os problemas sócio-culturais e econômicos colocam-se sob um ângulo diferente. Há enorme desigualdade na prosperidade dos diferentes países, e assim, a solução dos problemas sócio-culturais e econômicos encontra-se indiretamente ligada aos problemas de fronteiras econômicas, e, pode-se dizer, que na maioria, a tendência que se manifestou em épocas diferentes de baixar estas fronteiras, para assegurar uma unidade maior do mundo sob o ângulo econômico, traduziu a preocupação de fazer triunfar o ponto de vista do homem sobre o ponto de vista das nações, o que é ainda uma preocupação sócio-cultural.

Esta variação no grau de prosperidade de um país — e até mesmo a prosperidade mundial — varia.

Constatam-se, em todas as épocas, crises mundiais na produção de certos produtos essenciais, crises com repercussão sobre a alimentação do mundo inteiro. Constatam-se, em todas as épocas, crises econômicas cíclicas, devidas não mais à insuficiência de produção, mas, antes, a vícios

de organização econômica; crises de superprodução provocando uma falta de trabalho generalizada; crises energéticas etc. Todas essas crises têm repercussões imediatas e profundas sobre os problemas sócio-culturais e econômicos.

Para todos estes pontos de vista, a evolução dos problemas sócio-culturais e econômicos segue a curva da atividade econômica.

1.2 Dados Psicológicos

Mas, os dados econômicos, por mais importantes que sejam, não são os únicos que comandam os problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos. A seu lado, deve-se dar um lugar de destaque aos dados psicológicos.

O conhecimento da existência dos problemas sócio-culturais e econômicos desenvolveu-se desde há um século, pelo efeito de um complexo conjunto de fatores diversos: instrução, comunicação de massa, e a própria evolução das idéias. E aqui, não se deve subestimar a influência das doutrinas econômicas e políticas que se desenvolveram através do mundo. O conflito do liberalismo e do socialismo teve uma repercussão profunda sobre a posição dos problemas sócio-culturais e econômicos. O progresso das doutrinas socialistas — tendo elas mesmas sido objeto das transformações econômicas e do seu conhecimento mais completo — e uma influência decisiva na colocação desses problemas sobre a maneira de os resolver.

Todos esses fatores contribuirão muito, por um lado, para a colocação dos problemas, que até um período anterior, passavam despercebidos e, por outro lado, para fixar os dados em cada país e orientar as soluções.

Mas, a estes elementos de ordem geral, junta-se a influência da psicologia própria de cada povo. Os problemas sócio-culturais e econômicos são estreitamente comandados por preocupações psicológicas.

Existem enormes diferenças na psicologia dos povos e isso explica porque estes problemas são vistos e resolvidos de modo diferente de um país para outro.

É, pois, necessário fazer-se um estudo da psicologia comparada dos diferentes países para se perceber, exatamente, o posicionamento dos problemas sócio-culturais e econômicos. O que não caberá, no entanto, no âmbito limitado deste trabalho.

Assim, exemplificando, a posição e a solução dos problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos nos Estados Unidos serão sempre regidos por uma psicologia caracterizada por uma mística da ação, por uma confiança ilimitada nas possibilidades humanas, por uma crença absoluta na técnica, racionalização e organização, pela convicção de que

não existem dificuldades econômicas ou sócio-culturais que não se possam resolver através de uma organização apropriada e, ao mesmo tempo, que neste país, estes problemas são igualmente dominados por um individualismo liberal, pela desconfiança geral da população em relação ao Estado; e, também, que o povo americano tem um conceito próprio de liberdade, que ele vê a liberdade no contexto do respeito da lei, no contexto de uma disciplina aceita e livremente consentida, traduzindo-se num espírito cívico particularmente poderoso. O que já não se pode dizer a respeito dos países que integram a comunidade latino-americana. Assim, nos Estados Unidos, os problemas sócio-culturais e econômicos encontrarão, naturalmente, soluções liberais, soluções igualmente variadas e adaptadas em vista das soluções organizadas e mais ou menos autoritárias e uniformes; ao contrário das possíveis soluções a serem encontradas no caso latino-americano, em cuja psicologia há um fundo de anarquia, de revolta contra a ordem estabelecida, contra toda a disciplina coletiva, um excesso de espírito crítico e uma desconfiança instintiva de cada um contra tudo e todos.

Basta recordar alguns dos traços distintivos da psicologia dos diversos países para se compreender as diferenças profundas que podem existir entre países pertencentes a regiões, climas, civilizações muito diferentes e a influência que podem ter estas considerações sobre a posição e solução dos problemas sócio-culturais e econômicos.

Por isso devemos agir com prudência no estudo desses problemas, conservando sempre a preocupação do real, e prevenindo-nos contra generalizações apressadas.

1.3 Dados Políticos

Ao lado dos dados econômicos e psicológicos é necessário ainda dar lugar aos dados políticos, que são eles mesmos função, em grande parte, de fatores econômicos e psicológicos.

Há através do mundo numerosos regimes políticos. Há regimes democráticos e autoritários, e, mesmo no seio dos regimes ditos democráticos existem enorme variedade, desde as democracias parlamentares até as democracias populares.

Estes diferentes regimes têm repercussões sobre a estrutura econômica dos diferentes países e, também, sobre a sua estrutura sócio-cultural, e, conseqüentemente, sobre a posição e solução dos problemas sócio-culturais e econômicos.

A concepção que se tem, em cada país, das relações entre o indivíduo e o Estado, é um elemento essencial da maneira como são vistos os problemas sócio-culturais e econômicos contemporâneos.

Com efeito, na base desses problemas encontraremos sempre uma antítese entre o ponto de vista do indivíduo e o ponto de vista da

coletividade; entre o ponto de vista do homem e o da sociedade ou do Estado; e, seguindo a concepção que se faz na prioridade de um ou de outro ponto de vista, concepção que comanda cada regime político ou que é comandada por ele, os problemas sócio-culturais e econômicos surgirão sob ângulos essencialmente diferentes.

Assim, os problemas sócio-culturais e econômicos — por serem **problemas humanos** — estão ligados ao meio no qual eles se levantam. Eles não podem ser compreendidos senão em função de um meio dado, meio esse determinado por um complexo conjunto de fatores muito diversos.

Isto explica, também, que se encontram, através do país, no espaço e no tempo, diferentes tipos de métodos e de soluções desses problemas.

2. MÉTODOS DE SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS SÓCIO-CULTURAIS E ECONÔMICOS

Para começar, há uma questão que nós devemos levantar, pois ela já foi posta: a de saber se há lugar para pesquisar a solução de problemas sócio-culturais e econômicos, considerados como tais.

A doutrina do liberalismo econômico tradicional dá uma resposta negativa à questão acima exposta. O liberalismo tradicional nega, na verdade, a própria existência desses problemas. Para esta doutrina os problemas que nós chamamos sócio-culturais não se levantam.

Não há senão problemas econômicos, e são estes resolvidos automática e perfeitamente através do jogo normal das leis econômicas. Os princípios essenciais da doutrina liberal podem, na realidade, resumir-se, grosseiramente, assim:

Realiza-se através da ação única dos interesses econômicos, desde que eles sejam deixados livres na construção de uma organização econômica espontânea. Esta organização é a melhor possível, porque o interesse individual leva sempre o produtor a orientar a sua atividade no sentido que lhe é mais favorável e que, simultaneamente, o é para a coletividade. Os interesses individuais concorrem, assim, para o interesse geral. Neste caso, é o efeito necessário do jogo da concorrência quem assegura o equilíbrio constante da produção e das necessidades. Se as necessidades aumentam e a produção se mostra insuficiente, o jogo da lei da oferta e da procura levará à alta dos preços, incitando o produtor a desenvolver a sua produção e a adaptá-la às necessidades. Se existirem demasiados produtos, a mesma lei levará à diminuição de produção. Este mecanismo, simultaneamente, leva a um encorajamento do progresso, pois os aperfeiçoamentos técnicos permitem baixar os preços e a realizar maiores benefícios. A

concorrência compensa o esforço e o mérito, que é um instrumento natural de seleção.

Se estes princípios forem transpostos para o plano sócio-cultural, eles levarão a conseqüência de que a liberdade econômica assegura sempre a adaptação, o mais perfeitamente possível, da produção às necessidades.

Cada homem recebe, portanto, o máximo que pode receber no estado das condições econômicas do momento; a sua situação é sempre a melhor possível.

Não há, assim, problema sócio-cultural e econômico, basta favorecer ao máximo a liberdade no domínio da economia e tudo irá pelo melhor.

Esta doutrina extrema está hoje superada. Se, para os espíritos apaixonados da lógica ela possa aparecer sedutora, basta que se olhe para a realidade concreta que, de imediato, a desmente.

São as conseqüências, cada dia mais graves, da liberdade econômica, que deram, em todos os países, uma consciência crescente da existência e gravidade dos problemas sócio-culturais e econômicos. A tendência de dar um lugar crescente ao homem, ou seja, a tendência dos fatores humanos em face dos fatores puramente econômicos, é uma reação contra o liberalismo econômico absoluto. É o que se traduz na época contemporânea ao se afirmar que o homem não deve ser tratado como mercadoria ou como máquina, mas como **pessoa**.

3. OS DOIS TIPOS DE MÉTODOS

Se admitimos a **existência** dos problemas sócio-culturais e econômicos, entre os inumeráveis esforços de todos os tipos, abrangidos pela sua solução, destacam-se duas orientações principais: em primeiro lugar, os **métodos unilaterais**, caracterizados pelo fato de que a solução dos problemas sócio-culturais e econômicos é procurada fora dos interessados; e em segundo lugar, os **métodos de associação**, fazendo um apelo aos próprios interessados para resolver os problemas que lhes dizem respeito.

3.1 Métodos Unilaterais

O primeiro grupo de métodos supõe que uma personalidade ou coletividade, exterior aos interessados, resolve os problemas que se levantam, quer seja por uma ajuda direta ou por uma regulamentação imposta por via autoritária.

Este pode ser o caso das iniciativas privadas ou das intervenções públicas.

3.1.1 Iniciativas Privadas

As iniciativas privadas levantam, inicialmente, o problema da beneficência privada. Problema essencial, pois, durante muito tempo, a beneficência privada foi quase que o único método de solução dos problemas sócio-econômicos. A beneficência privada repousa sobre uma idéia moral, sobre uma idéia de caridade. Ela tem a vantagem de fazer intervir, na ajuda levada àqueles necessitados, um fator humano, um elemento pessoal.

Ela tem, igualmente, a vantagem de permitir uma adaptação mais fácil da ajuda levada às necessidades de cada um. Por outro lado, tem o inconveniente de ter certo caráter deprimente e humilhante ao acentuar a inferioridade entre os diferentes grupos de indivíduos e entre as classes sociais. Ela tem, sobretudo hoje, em face da amplitude dos problemas que se levantam, o inconveniente de uma fraca eficácia, visto que dispõe de meios limitados.

Mas, paralelamente à beneficência privada no estado puro, desenvolveu-se, recentemente, um tipo particular de iniciativa privada, que são as iniciativas patronais, as iniciativas tomadas pelos empregadores em benefício dos seus assalariados. Em muitos países encontra-se um conjunto notável de realizações devidas a tais iniciativas, como por exemplo, no domínio do alojamento, no domínio das cooperativas, das organizações de lazer, dos serviços médicos-sociais, da ajuda familiar etc. Mas mesmo nestas iniciativas, nota-se, conforme os casos, orientações diferentes. Consoante os países, estas iniciativas foram comandadas por dois tipos de preocupações.

Exemplificando. Na França e nos países da Europa Ocidental, as iniciativas patronais foram comandadas pela doutrina do paternalismo social ou da **patronagem**, como a chamava originalmente o seu principal teórico, LE PLAY. Elas se baseavam na noção de um dever social do patrão, que deve exercer sobre a vida dos seus assalariados uma influência paternal, uma espécie de tutela no interesse dos trabalhadores, tutela que é o complemento, a contrapartida da autoridade exercida pelo empregador na firma. Por outro lado, nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, a preocupação foi totalmente diferente: quiseram melhorar a situação dos trabalhadores com um objetivo de ordem econômica. Estas intervenções situam-se num âmbito de uma política de organização racional dos métodos de trabalho. Do mesmo modo que quiseram racionalizar a organização técnica, também quiseram racionalizar o emprego de fator humano. É o fundamento do que se chamou **personnel management** (política pessoal), praticada em todas as grandes empresas britânicas e americanas, e que tende a assegurar a melhor utilização do trabalhador no interesse da produção, e

isto pelo desenvolvimento da higiene e da alimentação nas fábricas e das comodidades de toda a espécie posta à disposição do pessoal, por um conjunto de medidas muito diversas, que tende a desenvolver o bem-estar dos trabalhadores.

Os dois tipos de preocupação podem conduzir e conduzem, na sua maioria, às mesmas realizações. Mas, há uma diferença essencial entre as duas tendências, entre as duas orientações, e isso explica as diferenças constatadas na atitude dos assalariados em relação a estas realizações, consoante os países e as preocupações que estavam na base das realizações feitas.

De maneira geral, os assalariados mostraram uma hostilidade muito firme em relação a todas as realizações de carácter paternalista, pois as obras patronais acentuavam para eles o sentimento de dependência em relação ao empregador. A reacção trabalhista a respeito desta dependência e tutela foi, muitas vezes, a origem mais ou menos consciente de incompreensões e hostilidades entre assalariados e empregadores, sem que estas hostilidades tenham sido sempre perfeitamente compreendidas. Pelo contrário, quando as realizações sociais têm um objetivo de ordem econômica, sendo como tal reconhecida e classificada, as hostilidades dos trabalhadores caem, pois não traduzem mais uma desigualdade de classe. Daí a diferença de atmosfera que pode existir em face das iniciativas patronais na Inglaterra e nos Estados Unidos, por um lado, na França e nos países da Europa Ocidental, por outro.

3.1.2 Iniciativas Públicas

Ao lado destas iniciativas privadas deve-se dar lugar às iniciativas públicas: as intervenções do Estado ou de maneira geral, das coletividades públicas para a solução dos problemas sócio-culturais e econômicos.

Neste âmbito inscreve-se, primeiramente, a assistência, ou seja, a ajuda levada diretamente pelas coletividades públicas às pessoas ou às famílias sem recursos. É a beneficência pública. A transposição para o plano público da beneficência privada sob a forma de uma ajuda individual adaptada às necessidades de cada um. Um segundo estágio, na evolução, é marcado pelo desenvolvimento das legislações de assistência, criando um verdadeiro direito à assistência em proveito dos indivíduos, que satisfaçam certas condições. Há aí um progresso pelo fato de se eliminar o elemento humilhante que é causado pela assistência.

Contudo, ao lado da assistência em sentido estrito, é necessário colocar todas as intervenções públicas por via da autoridade, as regulamentações que regem as condições de trabalho, higiene, segurança e igualdade, todos os serviços públicos e organismos criados no interesse do indivíduo ou da família, os serviços sanitários ou de higiene, os serviços sociais, os

serviços de desemprego, até mesmo os serviços de ensino, na medida em que tenham estas um fim social.

Juntam-se, então, as intervenções aos múltiplos e complexos aspectos destinados a ajudar certos grupos sociais, quer sob forma financeira, através de subvenções ou empréstimos, quer sob forma de uma ajuda direta ou indireta por medidas regulamentares apropriadas. O Estado, em todos os países, teve a preocupação de proteger certas categorias sociais, de orientar a estrutura sócio-cultural do país em determinado sentido. As intervenções do Estado, a este respeito, são incontáveis, e elas apresentam aspectos infinitamente variados.

3.2 Métodos de Associação

A este primeiro grupo de métodos opõem-se os métodos de associação. Trata-se, pois de assegurar, ou de tentar assegurar, a solução dos problemas sócio-culturais e econômicos, não mais através de intervenções exteriores (quer se tratem de iniciativas privadas ou públicas), mas, antes, através dos próprios interessados ou com o seu auxílio.

Não há, desde o início, uma oposição absoluta entre estes métodos e os precedentes, porquanto na medida em que as coletividades públicas intervêm, são elas mais do que a soma dos indivíduos interessados nos problemas sócio-culturais e econômicos.

Há, nestes métodos, inúmeros aspectos. Citaremos apenas dois exemplos: o primeiro é o da proteção contra todos os riscos sociais. No lugar da beneficência privada, ou da assistência pública, pode-se apelar (e isso acontece cada vez mais à noção de previdência), para o esforço dos interessados, esforço livre e facultativo, inicialmente sob a forma de instituições de economia ou de organizações de caráter mutualista, e esforço obrigatório, depois sob a forma das instituições de seguros sociais.

Num outro domínio — aquele das relações entre empregadores e assalariados — pode-se, também, fazer apelo à colaboração dos interessados através do estabelecimento de uma regulamentação do trabalho como meio de acordo entre grupos patronais e de trabalhadores, através das convenções coletivas de trabalho, ou ainda, pode-se tentar gerar obras sociais através dos próprios interessados por meio de sindicatos, que os representem. A vantagem destas fórmulas é a de incitar os interessados a fazer um esforço próprio e, sobretudo, o de atenuar ou fazer desaparecer o sentimento de inferioridade que é a base das oposições de classe, e, ainda, o fato de permitir o desenvolvimento, nas classes ditas inferiores, de um maior sentimento de sua dignidade ao elevá-las ao nível das demais classes sociais por uma colaboração realizada em pé de igualdade.

4. CONSIDERAÇÕES QUE REGEM A ESCOLHA DOS MÉTODOS

A escolha entre estes dois grupos de métodos é, antes de mais nada, regida em cada país pelos conceitos políticos do momento em relação ao fim a se alcançar.

Na realidade constata-se uma oposição entre duas tendências essenciais, que determinam a escolha a fazer. Seguindo uma primeira tendência, o indivíduo é considerado como um **meio**; a única realidade sociológica e cultural, psicológica, ou mesmo ética, é o Estado, a Nação, a Coletividade. A solução dos problemas sócio-culturais e econômicos será, pois, comandada por esta única consideração do Estado.

Sem dúvida, o Estado poderá ser levado a favorecer os indivíduos, a desenvolver o seu bem-estar, a dar-lhes vantagens materiais, se isso estiver de acordo com seus interesses político-econômicos. Algumas vezes, o Estado poderá fazer apelo a uma colaboração dos interessados; mas, o objetivo final será, antes de mais nada, de disciplinar os indivíduos, de orientar a sua atividade e, até mesmo, o seu pensamento.

Por outro lado, pode-se considerar o indivíduo como um **fim**, um **objetivo**, e não mais como um **meio**. O objetivo a atingir é, agora, o de assegurar a maior e mais completa expansão do ser humano. Este é o fundamento real da Democracia.

Este resultado pode ser alcançado, quer seguindo os princípios liberais, através da ação dos interesses e o jogo livre das leis naturais, quer, no quadro das fórmulas socialistas, pela ação consciente da coletividade. Mas, quaisquer que sejam os princípios, os métodos visados, o objetivo continua a ser o indivíduo e nunca o Estado.

É claro que, consoante se considere uma ou outra dessas duas tendências, os problemas sócio-culturais e econômicos surgem sob ângulo essencialmente diferente. No primeiro caso, o problema sócio-cultural e econômico não é senão um aspecto do problema do Estado; no segundo, é um aspecto do problema da pessoa humana. **Ele é mesmo todo o problema da pessoa humana.**

Na verdade, a realidade não permite fazer uma oposição bem definida entre as duas fórmulas. Mesmo nos países mais profundamente democráticos, não há, necessariamente, total coincidência entre o interesse do indivíduo e o da coletividade, entre o ponto de vista da pessoa humana e a do Estado. É impossível fazer uma abstração. Ora, o problema da pessoa humana no estado puro coloca-se no âmbito universal. A existência de nações, de Estados influi, pois, necessariamente, na solução dos problemas que têm repercussão sobre a coletividade.

E assim, paralelamente a todos os problemas sócio-culturais e econômicos, levantam-se, necessariamente, **o problema das relações entre o indivíduo e o Estado, o problema do conflito entre os direitos e os interesses da pessoa humana e os da coletividade.**

CONCLUSÃO

Para nós, são estas as preocupações que deverão guiar o estudo dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos.**

Evidentemente, a disciplina não tem a pretensão de proceder a um estudo técnico profundo de todos os problemas, nem sequer de um grande número deles.

O seu objetivo é, mais modestamente, focalizar, cientificamente, os principais problemas sócio-culturais e econômicos enfrentados hoje por diferentes países, principalmente pelos que integram a comunidade latino-americana, buscando-lhes as origens e os princípios que lhes regem as possíveis soluções.

Dois métodos podem ser adaptados para o estudo desses problemas: o primeiro consiste em colocá-los no quadro de um esforço de **geografia humana e econômica** examinando-se os principais tipos de países, para em cada um deles, proceder-se a uma análise dos problemas e das soluções que lhes são dadas. O segundo método consiste em considerar os próprios problemas, tentando comparar os principais tipos de soluções adotados nos diversos países.

Entendemos que para melhor aproveitamento da disciplina, o seu estudo deve ser realizado deixando de lado as preocupações teorizantes, em função dos **fatos concretos** mais imediatos e contemporâneos.

Por outro lado, devemos ter dos problemas sócio-culturais e econômicos uma visão global, de caráter sistêmico, porquanto não há mais lugar para estudá-los separadamente. Cada problema está intimamente relacionado a cada um e a todos os outros, e, assim, também, as possíveis soluções estarão dependentes entre si.

Esta estratégia irá dar-nos um quadro mais abrangente, que não se limita a mera descrição fatural nem nos mantém presos a uma visão puramente nacional.

Sem dúvida, o estudo dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos** dará, freqüentemente, a impressão de superficial, devido ao espaço limitado dado a cada matéria. Mas este caráter superficial é uma dificuldade suplementar, uma vez que não é possível tirar, verdadeiramente, proveito de uma disciplina sem juntar elementos aprendidos e colhidos em outros lugares. É importante, pois, neste caso, a **interdisciplinariedade.**

Por necessidade, o estudo dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos** supõe como conhecidas noções históricas, geográficas, econômicas, políticas, sociais e filosóficas. Este não pode ser senão um quadro a ser completado pelos outros conhecimentos mais técnicos, recebidos na escola, através de leituras e, também, através da experiência pessoal.

Outra dificuldade para o estudo consciente dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos** nasce do fato de que estes problemas são, antes de mais nada, **problemas humanos**, e estão, estreitamente, ligados à existência cotidiana. Assim, cada um é levado a abordá-los sob uma ótica respeitante às reações doutrinárias e ideológicas do grupo social a que pertence. É indispensável, portanto, fazer um esforço de **objetividade**, de tentar-se libertar de noções aprendidas ou de prejulgamentos que se possam ter a respeito desses problemas, de que freqüentemente se fala, sem os conhecer bem.

Mas, se se deve fazer um esforço de objetividade, isso não quer dizer seja necessário fazer um **corte epistemológico** entre este ensinamento e a realidade concreta.

Um estudo como o dos **Problemas Sócio-Culturais e Econômicos Contemporâneos** não se concebe sem estabelecer o contato com a **realidade cotidiana**.

É somente através da conciliação necessária entre este esforço de objetividade e este contato com a experiência da vida cotidiana, que o estudo desta disciplina poderá, realmente, trazer todos os frutos desejados para a formação de profissionais conscientes para as atividades de **Comunicação Social**.

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

Constança Marcondes César

Pontifícia Universidade Católica de Campi-
nas

1. EVOLUÇÃO DO PROBLEMA DO MITO. PRIMEIROS VESTÍGIOS.

Analisando o problema do mito e suas relações com o logos, utilizaremos a cronologia das obras de Vicente como roteiro. Tentaremos evidenciar o surgimento da preocupação com o mito, desde os primeiros textos do filósofo, seguindo os desdobramentos do conceito de mito e a caracterização do conceito de logos, em sua obra.

Para buscarmos os primeiros vestígios da temática ferreiriana a respeito da prioridade do mito sobre o logos, tomaremos como ponto de referência os estudos que vão de “Spengler e o Racionalismo”, até “Discurso sobre o Pensamento Filosófico Contemporâneo”. Abrangeremos, assim, nos anos de 41 a 50, o período de formação do pensamento vicentino. Negligenciamos, deliberadamente, qualquer referência ao livro **Lógica Simbólica**, publicado em 1940, por o considerarmos inteiramente desvinculado das preocupações fundamentais de Vicente, no que diz respeito ao assunto em pauta.

No estudo dos textos acima, encontramos os temas:

a) a **afirmação da antítese entre ética, poesia e razão**; entre a ordem da razão e a ordem do coração, o que conduziu Vicente à tese da prioridade: do mito sobre o logos, da poesia sobre a ciência, da intuição sobre a razão racionalista;

b) a **valorização do significado simbólico da cultura**, que se revela na poesia e no mito; a recusa da subjetividade como fonte da verdade, de que resulta a vinculação estabelecida pelo filósofo, entre mito e poesia, mito e história, mito e religião e que mostra o mundo como o aberto pelo Ser, a aparência que desvela uma realidade transcendente e a História, como uma caminhada do homem nessa direção;

c) a **superação da filosofia intramundana**, preparada pelas filosofias existenciais de Heidegger, Scheler, Sartre, Ortega, Husserl, Marcel, Jaspers, Zubiri, Marías, que o leva a tentar estabelecer uma nova metafísica;

d) a **vinculação entre o romantismo alemão e a filosofia e a poesia contemporânea**, o que produz referências constantes a Novalis, Hölderlin, Rilke, e a aceitação de um conhecimento não intelectual, mas poéti-

co e axiológico do mundo; a valorização da poesia e da missão sagrada do poeta, uma vez que a poesia, **mito originário**, instaura um mundo, revelando o ser;

e) a **negação das concepções antropocêntricas do homem**, estabelecendo um novo conceito de homem, que enfatiza a existência de uma realidade inteligível meta-humana.

Os textos de Vicente serão estudados segundo a cronologia de seu aparecimento; os comentários procurarão evidenciar a presença, neles, dos temas supracitados. Nem todos terão em pauta os itens que indicamos. Mas, na sua seqüência, os textos mostram a progressiva demarcação das linhas-mestras do pensamento vicentino, que se esboça nesses escritos.

Os primeiros vestígios da preocupação com o problema do mito, em "Spengler e o Racionalismo", se apresentam como a oposição, ditada por Vicente, entre "l'ordre de la raison et l'ordre du coeur"*1. Diz o autor:

"Não há acordo possível, — no campo da filosofia — entre Apolo e Dionísus, entre o que se desdobra em formas e idéias precisas e estatutárias e o que transborda em giros e anseios ilimitados"².

O artigo valoriza o significado simbólico da cultura, que se revela intuitivamente na poesia e na música³:

"Com um símbolo é possível estabilizar, imobilizar, as evanescentes e heterogêneas experiências sensoriais, submetendo-as a uma manipulação mental"⁴.

A referência ao mundo do homem primitivo e à gênese da consciência humana evidenciam, em nosso pensador, uma atenção voltada para o mundo mítico das origens:

"Começa ponderando Spengler sobre o momento infinitamente misterioso, quando (...) as impressões sensíveis do contorno ainda não formavam um 'mundo' (...) quando a oposição proposta, inacreditável entre esse mundo exterior e o mundo interior deu forma (...) à vida vigilante, então desperta também o **sentimento primário do anelo**, nessa alma que subitamente se dá conta de sua solidão"⁵.

E a ressonância do idealismo alemão, podemos percebê-la na afirmação: "O ideal é o real: eis a última palavra, a palavra mágica que tranqüiliza, que apazigua, que conjura, que adapta o homem ao seu ambiente, criando-o à sua própria imagem"⁶.

Em "O Demiurgo", Vicente desvaloriza a subjetividade humana como fonte de verdade, propondo a busca dessa fonte em uma realidade meta-humana:

* Daqui por diante, citaremos os textos segundo a numeração das páginas das **Obras Completas**, vol. I e II, editadas pelo IBF, São Paulo, 1966.

“A nossa própria realidade interior não pode jamais ser um foco de verdade, mas sim unicamente um meio transparente para uma verdade exterior, a mediadora que nos leva até as bordas do enigma, tendo depois que se resolver em qualquer coisa que a transcende e anula”⁷.

No mesmo texto, nosso filósofo descobre a analogia entre o papel do demiurgo, de que Platão fala no **Timeu** e o papel do filósofo, tal como este é descrito no **Simposium**⁸. A atenção de Vicente é atraída, então, por dois assuntos que serão capitais em seu conceito de mito: a superação da filosofia e a negação do valor pessoal do homem em favor de um complexo de realidades-valores inteligíveis:

“Mas não é só o demiurgo que aparece, em Platão, como figura intermediária; o filósofo também, esse ser concreto e próximo, é tido no ‘Simposium’ como ente transitivo e em trânsito, como qualquer coisa de superável (...) que (...) tem sua razão de ser fora de si, no universo das idéias (...)”⁹.

A razão do sacrifício, preconizado por Platão, da consciência individual e da concepção do homem como ser tendo fim e sentido por si mesmo, Vicente vai buscá-la interrogando as obras de Nietzsche e Heidegger. Dessa interrogação surge, pela primeira vez, a tematização explícita do mito em Ferreira da Silva:

“Quando Nietzsche afirma que o filósofo deve ser um criador de valores e novos mundos (...) apregoa este caráter demiurgo de que deve estar revestido aquele que anuncia a renovação do cenário humano. A história (...) supõe metas, valores, estimativas, enfim uma (...) transcendência (...)”¹⁰.

Este papel que Nietzsche aponta ao filósofo, Heidegger indica ao poeta¹¹.

Partindo de Nietzsche, Platão e Heidegger, Vicente propôs uma nova interpretação ao conceito de mundo das idéias, visto por nosso filósofo como “a formulação de determinado campo de possibilidades”, como o **mito** do real, “funcionando como um apelo para dada realização ideal e acordando os homens para o cumprimento de seu destino”¹².

Pela primeira vez, a obra de Heidegger é citada por Vicente, e a poesia e a filosofia apresentadas como instauradoras de uma nova tábua de valores e reveladoras do Ser.

A noção de **mito**, aqui, aparece carregada com a significação de **idéia capaz de expressar valores novos**, valor-horizonte que faz apelo à consciência humana, conduzindo-a em direção à transcendência.

“O Andróptero”, quando Vicente faz referência ao **Fédon** Platônico, referindo-se à existência humana e ao apelo à transcendência, encontramos esboçada a mesma temática de ultrapassamento do homem e de busca de uma realidade meta-humana:

“Há sempre um mais que se anuncia nesse menos [a existência] um além que nos envolve e nos escapa, reverberando no alto dos cimos infinitos”¹³.

Indicando as idéias, como o que constitui o Ser original e modelos do mundo sensível, nosso filósofo diz:

“(...) as Idéias não são naturezas derivadas, mas sim Ser original, matrizes absolutas”¹⁴.

Identificando as idéias com realidade meta-conceitual, Ferreira da Silva aponta a indigência da razão racionalista:

“A Idéia é justamente o contrário de um conceito (...). Enquanto o conceito nos encerra no determinado e no finito (...) as Idéias nos lançam num processo infinito de perfeição e de plenitude, fazendo-nos ultrapassar todo o imediato”¹⁵.

O papel atribuído por Vicente às Idéias é semelhante ao que desempenhará o **mito**, na sua obra madura.

Adiante, encontramos ainda no mesmo texto a afirmação do Ser como raiz da realidade humana:

“O real é uma declaração taxativa, um verbo eterno, do qual o nosso verbo transitório só poderia ser um eco ocioso e inessencial. Fora de sua complexão íntima, tudo é ‘mímesis’, cópia, mera reprodução”¹⁶.

É interessante notar esta fonte inicialmente platônica daquilo que Vicente traduzirá depois numa linguagem heideggeriana, como a prioridade do **mito** sobre o **logos**, do sagrado em relação ao humano.

“Reflexões sobre a Ocultação do Ser”, critica o papel da inteligência, “compreendida como traço fundamental da realidade” porque assim “o mundo se manifesta como espetáculo, como objeto de mera contemplação, e a ação passa a depender de uma lei já dada”¹⁷. Podemos encontrar, aqui, a antítese razão-intuição e a afirmação de que a verdade não é redutível ao conhecimento de tipo lógico-dedutivo:

“(...) somos mais propensos a acreditar que o conhecimento, e portanto a revelação da verdade das coisas, é muitas vezes, o fruto de uma conversão da vontade e não de um puro ato intelectual. A ordem da razão dependeria, em última instância, da ordem do coração”¹⁸.

Ora, a “ordem do coração” expressa o conhecimento intuitivo de realidades metafísicas, apontando os valores-horizonte em direção aos quais o homem deve seguir. Existe, pois, em Vicente, ênfase em uma modalidade do conhecimento não redutível às leis da lógica, atingido mediante a poesia:

“Esta ‘vis poética’, este poder de elaboração de si mesmo como base da subjetividade é o que existe de eminentemente **real** no universo. É

um interesse infinito, uma paixão que deve subordinar a si todas as outras paixões. O processo de sua realização histórica apresenta-se como uma tendência dionisíaca de criação" (...) ¹⁹.

A prefiguração da problemática do mito e do herói aparece nesse texto, ainda, quando Vicente cita Heidegger, a propósito da caminhada do homem em direção à transcendência:

"(...) diz Heidegger que o homem (...) somente transcendendo em direção às suas próprias possibilidades, é que (...) desperta para o que o rodeia e transforma a sua circunstância em matéria do seu destino. O herói é, neste sentido, o ser eminentemente vigilante e presente com toda a sua alma ao mundo" ²⁰.

A tese da superação do objeto da filosofia como temática intramundana, e a busca de um tipo de conhecimento superior ao conhecimento científico, é reconhecível na seguinte citação:

"Quando inicia suas investigações, a ciência já encontra dado diante de si o objeto de seu estudo: a terra preexiste à geologia, os animais preexistem à zoologia etc. A ciência é uma atenção ao fato, uma exploração do passado (...) Se a filosofia não quiser invadir o terreno próprio da ciência ou ver seu território invadido pela ciência, não pode definir-se também como um conhecimento de coisas, como um saber ou teoria: seu objeto não é um objeto, mas algo transobjetivo ou inobjetivo; **não é a exposição de um pensamento pensado**, mas a captação de um ato, de uma liberdade" ^{*21}.

Nesse artigo, Vicente mostra, pois, a emergência de uma metafilosofia, que será um dos fios condutores de sua reflexão sobre o mito.

"Novalis" mostra as implicações da filosofia kantiana na Alemanha, no pensamento de Fichte e na poesia de Novalis, onde aparecem contrapostos o mundo da poesia e da ética e o mundo da razão:

"Num pequeno conto 'O discípulo de Saís' (...) Novalis contrasta, com grande maestria, as duas posições extremas do espírito em relação à Natureza: a visão do poeta e a visão do homem de ciência, a visão que vivifica e a visão que mata" ^{**22}.

O mundo fenomênico aparece, já, como indicação de uma realidade transcendente:

"O que Novalis pretendia era libertar o espírito humano (...) do fato bruto, de um mundo objetivo, impermeável à iluminação espiritual. As realidades fenomênicas seriam, em sua misteriosa urdidura, uma linguagem cifrada, um criptograma que o homem deveria laboriosamente decifrar. Mas decifrar o sentido do externo é compreender-se a si mesmo,

* O grifo é nosso.

sondar a infinita realidade do espírito; pois todo o externo não é mais do que uma expressão misteriosa do interno, uma eterna objetivação de um processo infinito. Para Novalis, como para Fichte, o mundo externo, o não-eu, reduz-se a uma fase dialética da auto-expressão do Eu (...)”²³.

O encarar o mundo como cifra da transcendência, prenuncia a concepção ferreiriana do mundo como o aberto pelo Ser.

Encontramos também, no mesmo texto, o enfoque da poesia como instauradora de um mundo, como paradigma do mundo humano, meio de o homem referir-se a uma dimensão mais alta da existência. O poeta é a máxima expressão do humano, mediador e revelador do mundo do Espírito. A auto-superação do homem faz-se **na e pela** poesia:

“A fantasia do poeta, no jogo livre e demiúrgico de seu ímpeto criador, que tudo busca em si mesmo, aparece-lhe como o paradigma superior de todo o produzir-se”²⁴.

“O poeta é o (...) revelador da Substância, aquele que deve trazer à terra, que é transitoriedade, a imagem sublime da vida absoluta”²⁵.

A referência a Novalis retorna no artigo, e mostra a vinculação do nosso pensador ao romantismo alemão. Precede imediatamente o parágrafo em que Vicente procura explicitar as relações do romantismo alemão com a filosofia contemporânea:

“Com Novalis (...) abre-se um campo novo para a agilidade desmedida, para a absoluta fundação poética da existência”²⁶.

“Novalis exorta o homem ao cumprimento da grande missão: ‘o mundo deve ser **romantizado** (...)’. (...) Somos os protagonistas de um ‘romance colossal’ que se inicia na profunda inconsciência e escravidão da pedra e ascende impetuosamente à tremenda lucidez e liberdade do gênio”²⁷.

O reconhecimento da relação dessas idéias do romantismo alemão com a filosofia e a poesia contemporâneas é indicada pelo que segue:

“Refletindo, porém, descobrirá a multiplicidade de elos que ligam a filosofia do poeta alemão [Novalis] a filosofias recentes (Dilthey, Bergson, Heidegger), advertindo claramente o grande significado deste pensador”²⁸.

E ainda: “Rilke exprime este mesmo pensamento em nossos dias”²⁹.

A prioridade do mito sobre o logos aparece como a prioridade da poesia sobre a ciência, da intuição emocional e artística da realidade sobre o logos discursivo do pensamento racionalista:

“Irrompe (...) no idealismo post-kantiano, uma onda de pensamento apaixonado, que se distancia ainda mais do iluminismo racionalista.

A Razão é sentida e vivida de uma nova forma, não mais como a faculdade do 'claro e do distinto', como o logos discursivo, mas como um Infinito abismal, como um noturno e misterioso Espírito"³⁰.

O conceito de **razão** sofre uma mudança profunda, ampliadora e prepara a meta-filosofia de Vicente, como podemos constatar:

"A antiga razão avançava separando a 'parte' do 'todo' universal, quebrando os vínculos que a uniam como órgão ao organismo divino e procurando interrogá-la sobre o seu significado (...) Penetra agora, no mundo do pensamento, a antiga verdade de que o 'indivíduo vive no Todo e o Todo no indivíduo'. Tudo é um"³¹.

Certo panteísmo anuncia-se em Vicente; sua ruptura com o cristianismo tradicional é clara:

"Cada parte isolada abstratamente do Todo nada mais é do que um momento da vida universal, um aspecto de sua evolução infinita (...) O finito só existe em função do Infinito, é só um meio para a sua expressão (...)"³².

Aparece, aí, a idéia de uma superação da filosofia centrada no racionalismo, em direção a uma nova metafísica. A poesia e a filosofia, enquanto metafísica, expressam a realidade do Espírito, que não é estático, mas "um irremediável estar além do já criado, uma eterna ex-centricidade"³³.

E, referindo-se novamente à prioridade da intuição sobre a razão, compreendida esta num sentido iluminista:

"Não será mais a razão iluminista a faculdade capaz de captar, ou melhor, de vislumbrar a essência, a natureza desse misterioso Todo. À antiga intuição racionalista e fragmentadora, Novalis e em geral os Românticos opõem uma intuição emocional, artística da realidade. A poesia e a filosofia unem-se, duas expressões do mesmo sistema de fatos"³⁴.

Podemos ver, nestes últimos textos, uma prefiguração da caminhada ulterior de Vicente. A prioridade do mito sobre o logos já é clara; mas que a poesia expresse esse mito originário, ainda não se encontra bem explicitado. A afirmação da mitologia como protopoesia ainda não emergiu.

Em "Nota sobre Heráclito", nosso filósofo, citando Jaeger a propósito de Heráclito, desvela o mundo não só como aparece nos escritos heracliteanos, mas tal como é concebido pelo próprio Vicente: um símbolo, um enigma que revela o mais alto e que só pode ser atingido através da sabedoria — e não da ciência:

"Analisando o pensamento de Heráclito, Jaeger (**Paideia**) escreve que o mundo para este pensador é um Griphos, um enigma insolúvel, e ele se sente como um decifrador de enigmas, como um Édipo filosófico

(...) Assim é que a sabedoria procurada por Heráclito está mais próxima (...) das iluminações dos poetas, dos santos, dos heróis, que das pálidas abstrações da nossa ciência"³⁵.

"Utopia e Liberdade", levanta a questão: se o homem tem um modelo, uma essência invariável, ou se o homem escolhe sua própria essência, através dos tempos:

"O que está em jogo aqui é evidentemente uma questão de ordem metafísica, a saber: se o homem tem uma 'medida' invariável através dos tempos, um modelo essencial, ou se, pelo contrário, o homem é o fruto de seu fazer histórico, de sua liberdade e inventividade fundamentais. Parece-nos que o mais íntimo do homem consiste justamente nessa 'fundação' poética de sua essência, nessa autoprojeção de sua fisionomia humana (...)"³⁶.

Essa mesma temática foi retomada por Vicente em **Idéias para um Novo Conceito de Homem**. O anti-humanismo de Ferreira da Silva encontra aqui o seu ponto inicial: é a recusa de toda visão antropocêntrica do homem, e a procura da transcendência, encarada como fonte das modificações que ocorrem na própria imagem do homem, através da História.

Vicente, no "Sobre a Natureza da Arte", critica as concepções lúdicas da arte (Huizinga, Ortega, Astrada, Spencer) e citando Guyau e Novalis, fala da poesia como "o real absoluto" e da arte como paradigma da existência e meio de acesso a uma realidade meta-humana:

"O mundo da arte, encerrando momentos de eternidade, seria muito mais 'verdadeiro' e 'real' que a frívola farsa da vida (...)"³⁷.

E ainda:

"Em toda plasmação artística há um sentido demiúrgico e criador, uma vontade de transfiguração metafísica que vivifica a arte em suas raízes. A arte não é mimetismo (...) mas em seu mais íntimo cerne é metamorfose (...) Muito longe de mobilizar o supérfluo de nossas energias criadoras, longe de ser mero 'divertissement', a arte se nutre das forças mais sagradas da nossa alma e através dela traz ao mundo a sua mensagem sobre-humana"³⁸ onde evidencia o papel da poesia, de intermediária entre o homem e o sagrado.

Em "História e Criação" nosso pensador encara a existência histórica como meio para o homem expandir sua consciência e descobrir o Ser:

"Se devemos supor (...) que a história de certa maneira é um avançar, um 'plus', somente o pode ser num sentido interior e subjetivo, como um sentimento mais intenso da liberdade e do destino humano e como um recuperar-se do homem à si mesmo através da peripécia histórica"³⁹.

Um dos textos mais complexos e mais densos em que Vicente enfoca as relações sujeito-mundo, "Uma Interpretação do Sensível", apresenta o mundo não como representação, mas como resultado de um movimento humano de "ir a". É a nossa impulsividade, a nossa apetência que projeta um mundo. Esta concepção do conhecimento está na raiz da prioridade do mito (explicação significativa, intuição de valores) sobre o logos, enquanto **pelo** mito, modelamos os objetos e o real. Não haveria pois um real já dado, que a consciência observa e descreve (logos, ciência), mas um real projetado, carregado de valorações pela consciência. O dado, para o homem, é, antes de mais nada, **mítico***:

"Há algo anterior ao conhecimento, que este não pode compreender"⁴⁰.

"Há algo irreduzível aos problemas próprios da consciência noética"⁴¹.

O mundo aparece como projeção de uma realidade meta-sensorial:

"O meio sensível seria (...) forma exteriográfica ou projetada da estrutura 'a priori' da impulsividade. Denominamos transcendência hilética esse movimento inexaurível em sua fonte, que determina o regime sensorial e se põe como condição de possibilidade de todo nosso desejo particular (...) As sensações nada mais seriam do que a consciência desse atirar-se, desse escapar que continuamente as institui em sua realidade (...) O mundo da sensorialidade (...) não seria um dado enigmático (...) mas (...) uma realidade contraída por essa (...) produção negativa que denominamos o apeterer transcendental"⁴².

O mundo é outorgado, pelo homem, através do homem, a partir de uma impulsividade original:

"A contínua tensão passional do nosso eu suscita a profusão sensorial e nos imerge em seu meio indefinido"⁴³.

O mundo não é um puro dado, alheio à consciência; a sensação não é pura representação do mundo, mas resultado desse impulso primordial que constitui o mundo e gera a sensação⁴⁴.

O texto evidencia, ao nível humano, a constituição de um mundo pelo "apeterer transcendental". Ao analisar a existência humana, em **Idéias para um Novo Conceito de Homem** e em "Filosofia da Mitologia", Vicente vai mostrar o mundo e o homem como resultados, como constituídos pelo apeterer do Ser — que é abertura de um campo de possibilidades, de um campo de desempenhos, no qual o homem é projetado e onde cumpre seu destino: a revelação, na História, do Ser.

* Veja-se, a propósito, também o texto intitulado, "O Conceito de Arte na Filosofia Atual".

A retomada dessa idéia, de que o mundo é simples aparência que vela um sentido oculto, que vela o Ser, surge em "Prelúdio de Metamorfoses":

"(...) recebemos pela primeira vez, quando crianças, a lição de que as coisas podem ser de outra forma do que aquela na qual se manifestam (...) Reconheçamos que existe profunda verdade nas páginas dos contos de fadas, sob a forma de linguagem cifrada de insondáveis perspectivas. Esta linguagem é a primeira aproximação do eterno diálogo entre a aparência e o ser"⁴⁵.

Esta aparência reveladora do Ser não tem contornos rígidos: seus limites são um apelo à transcendência, a indicação de algo maior subjacente ao dado:

"O que há de abismal em nossa realidade é que não temos uma forma de ser e que os nossos limites se nos apresentam mais como convite e proposição a superá-los do que como advertência e respeito à sua lei"⁴⁶.

"O Conceito de Arte na Filosofia Atual" trata do papel da poesia e da identificação entre poesia e mito. Aqui, Vicente cita os textos de Heidegger: **Hölderlin ou a Essência da Poesia** e **Carta sobre o Humanismo**. A função da poesia é a ampliação da consciência, a constituição de um mundo:

"É (...) a palavra poética, o mito, a linguagem original (*Ursprache*), que cerne um paradigma de ser sobre a nossa consciência. Lembremos de que para o existencialismo a existência precede a essência, a forma, o ser, e é em seu movimento profundo um dar-se forma, essência, ser*. Pois bem, esta doação de ser é para Heidegger, um feito da palavra, e particularmente da palavra mito-poética"⁴⁷.

Aqui já encontramos a elaboração, a partir de Heidegger, da tese-chave de nosso pensador: a relação entre mito e poesia e o mito como linguagem originária.

Mostrando o papel da poesia na constituição do mundo cultural e da vida humana, bem como a sua expressão originária através do mito, Vicente afirma:

"Podemos traduzir em outra escala estes mesmos conceitos, relacionando este tema da função demiúrgica da poesia** com o problema da intuição dos valores determinantes de uma cultura e de sua origem (...) Na origem de todo o conjunto de eventos humanos (...) encontramos sempre o fenômeno da consciência mítica como totalidade dramática e representativa. A imagem poética original, o verbo mítico é que organizam e ordenam em profundidade as circunstâncias particulares (...) Através da

* Veja-se, a propósito, no texto "Uma Interpretação do Sensível, o apeter transcenderental como elemento que dá forma ao mundo.

** Veja-se, a propósito, "O Demiurgo", já comentado.

linguagem mítica tomamos consciência de nossas próprias possibilidades e vemos descortinar-se diante de nós o cenário de um destino"⁴⁸.

Nosso filósofo realça o sentido e a importância dados à arte na filosofia existencial, particularmente na obra de Ortega y Gasset⁴⁹.

A linguagem poética é mítica, porque é "um verbo distensivo e libertador, uma franquia para a transcendência"⁵⁰. O mito simboliza essa transcendência proposta ao homem; a poesia, enquanto expressão da interioridade humana, metamorfoseia o objeto, o dado bruto, atribuindo-lhe um sentido humano. A poesia é criação de um mundo de significados, que transfigura a forma dada. O artista é um mediador entre o mundo do Ser e o mundo finito, do ente, porque a arte tem a função de revelar "uma dimensão transfinita das coisas"⁵¹.

Já encontramos então, nesse texto de Vicente, o mito identificado com a linguagem original, a poesia. Presente-se aqui o germe da abordagem que Vicente fará da mitologia, vista como protopoesia ou poesia originária, bem como a afirmação da prioridade do mito, enquanto conhecimento de valores, possuidor de uma dimensão axiológica, superior à do logos — conhecimento descritivo do real. Por isso, "a poesia é o real absoluto": o real absoluto é o real enquanto carregado de valores. O conhecimento desses valores, formas ou categorias da existência, são condições para qualquer conhecimento descritivo.

Em "As Utopias do Renascimento", Vicente repassa Morus, Campanella e Bacon e confronta as utopias propostas por eles com o mundo atual. Este mundo se caracteriza pela destruição de valores humanos, a ameaça à civilização e a crise. Quanto ao significado da crise, e a solução dela, nosso filósofo invoca as apreciações de Gide e Bergson e finalmente diz:

"Outros, entretanto, acreditam mesmo no esgotamento total da civilização racionalista e antropocêntrica, vendo na vacuidade crescente da forma humana, a antevéspera prenunciadora de uma nova idade dos deuses"⁵².

Aqui, nosso filósofo já encara o mito como prefiguração de uma nova forma de estar-no-mundo e como possibilidade de uma metafilosofia, que repropõe a questão do pensamento.

"Introdução à Problemática das Consciências", relaciona verdade e ação e mostra a ação como meio de conhecimento do homem, a partir da obra de Vico. Este, segundo o nosso filósofo, marca, na história da filosofia, a mudança de ótica que aponta a realidade social como a mais próxima do homem. E é citando Fichte, Hegel, Husserl, Scheler e Heidegger que Vicente estuda a relação entre as consciências.

O texto "O Outro como Problema Teórico e como Problema Prático" enfoca a significação humana da linguagem, pondo em jogo a questão do mito:

"Como solicitação, exigência ou apelo a uma aventura e a um desenvolvimento que ainda não estão inscritos no já dado (...) surge originalmente essa linguagem relacional das consciências. **Estamos** nessa linguagem, mais do que a **proferimos** e através dela recebemos nosso ser"⁵³.

A linguagem como elemento constitutivo do mundo humano: esta, a afirmação básica que se desenvolverá no estudo do mito como elemento instaurador do mundo.

Citando Heidegger, surge outra vez, nesse escrito, a relação entre poesia e mito, encarados como condições "a priori" da vivência histórico-social:

"Em seu ensaio 'Hölderlin ou a essência da poesia', Heidegger discorreu sobre esse verbo mitopoético que, circulando através dos espíritos, abre à história o espaço de seu desenvolvimento próprio. Essa é a linguagem poética que se contrapõe à linguagem degradada do quotidiano"⁵⁴.

A abertura de um mundo pelo mito e pela poesia é doação de ser, abertura de um espaço no qual o homem pode expressar uma dimensão nova de si mesmo.

No "Formas do Reconhecimento", Vicente, citando Frobenius, considera a dimensão lúdica do homem como a expressão de sua fantasia produtora. Estendendo a noção de jogo até o campo mitopoético, delinea sua teoria do mito. Mostra, inspirado em Frobenius, as relações entre mito e cultura. Prenuncia sua concepção do mito, visto como o elemento instaurador de novos ciclos culturais e como expressão simbólica das possibilidades do vir-a-ser de uma cultura:

"No espaço do jogo o homem exhibe e produz sua prioridade ontológica relativamente às coisas"⁵⁵.

"Devemos incluir entre essas forças jovens e criadoras a faculdade mitopoética que desenvolve o âmbito representativo de todas as culturas. A capacidade do fantástico atua na fixação do campo de jogo mitológico que está à base de todo o edifício cultural (...)"⁵⁶.

A aproximação entre jogo, mito e poesia, é preparada através das leituras de Ortega y Gasset, Huizinga, Sartre, Novalis, Schiller, citados no texto de Ferreira da Silva.

A relação entre mito e cultura aparece também no capítulo "Sentido da Dialética Intersubjetiva", em que nosso filósofo refere-se a Scheler, a propósito dos modelos exemplares humanos, "o santo, o gênio e

o herói". O modelo, possuindo uma dimensão axiológica, propõe-se como modelo mítico, isto é, simbólico:

"(...) as sociedades humanas são regidas pelo dinamismo das grandes personalidades, dos chefes e dos modelos, que através de seus atos, atitudes, opiniões e entusiasmos, orientam o movimento do ser social (...) O modelo existe como forma intersubjetiva, isto é, se erige num exemplo atuante, porque exige de todos os 'eus' a mesma medida e o mesmo fervor por ele realizados"⁵⁷.

O escrito é puro Scheler. Na obra **Dialética das Consciências**, à qual pertencem, na sua maioria, os ensaios supra-indicados, ainda não existe uma plena superação da ênfase no antropocêntrico. A problemática da filosofia de Vicente ainda está na linha dessas preocupações humanistas. A abordagem metafísica, de inspiração heideggeriana, referindo o homem ao Ser e não mais ao mundo natural ou social, ainda não se fez dominante. Essa metafísica, é apenas esboçada aqui. Sua plena explicitação ainda está a caminho. No entanto, a epistemologia que dará prioridade ao mito sobre o logos, tem aqui a sua intuição original: a valorização do mito e da poesia já aparecem nesses textos que citam amplamente Heidegger, Schelling, Hölderlin, Rilke e Novalis.

Em "Discurso sobre o Pensamento Filosófico Contemporâneo", Vicente refere-se à proposta de Heidegger, de elaboração de um pensamento filosófico-metafísico a respeito do Ser, colocando no mesmo plano as interrogações de Sartre, Marcel, Wahl, Abbagnano, Paci, Ortega y Gasset, Zubiri e Julián Marías.

Vê-se que Vicente ainda alinha autores com perspectivas diversas, antropocêntrica e meta-antropocêntrica; a intuição original, que o levará a estabelecer uma cisão radical entre estas duas perspectivas, será explicitada mais tarde, no **Idéias para um Novo Conceito de Homem**.

Resumindo, podemos dizer que estes textos da década de 40 constituem a gênese e o primeiro esboço do tema do mito, em Vicente. Dos diálogos de Platão, passando pelo Romantismo alemão de que Novalis e Hölderlin são os porta-vozes — e chegando ao existencialismo, principalmente o heideggeriano —, podemos perceber a progressiva valorização da poesia, e, em seguida, do mito (considerado como protopoesia, linguagem originária) e a conseqüente afirmação da prioridade da linguagem e episteme originárias, em relação a toda linguagem e episteme derivadas. O mito é a linguagem originária; o logos, a linguagem que decorre do mito, dele emerge e a ele se subordina.

NOTAS

(1) Vicente Ferreira da Silva, **Obras Completas**, São Paulo, IBF, vol. II, p. 270.

(2) id., *ibid.*

- (3) id., *ibid.*, p. 273.
- (4) id., *ibid.*, p. 274.
- (5) id., *ibid.*, p. 273.
- (6) id., *ibid.*, p. 275.
- (7) id., *ibid.*, p. 117.
- (8) id., *ibid.*, p. 118.
- (9) id., *ibid.*
- (10) id., *ibid.*, pp. 118 – 119.
- (11) id., *ibid.*, p. 119.
- (12) id., *ibid.*
- (13) id., *ibid.*, vol. I, p. 18.
- (14) id., *ibid.*, p. 19.
- (15) id., *ibid.*
- (16) id., *ibid.*, p. 20.
- (17) id., *ibid.*, pp. 30 – 31.
- (18) id., *ibid.*, p. 32.
- (19) id., *ibid.*, p. 38.
- (20) id., *ibid.*, p. 34.
- (21) id., *ibid.*, p. 36.
- (22) id., *ibid.*, p. 48.
- (23) id., *ibid.*, p. 49.
- (24) id., *ibid.*, p. 50.
- (25) id., *ibid.*, p. 53.
- (26) id., *ibid.*, p. 50.
- (27) id., *ibid.*, p. 51.
- (28) id., *ibid.*, p. 50.
- (29) id., *ibid.*, p. 54.
- (30) id., *ibid.*, p. 53.
- (31) id., *ibid.*, p. 54.
- (32) id., *ibid.*
- (33) id., *ibid.*, p. 55.
- (34) id., *ibid.*, p. 54.
- (35) id., *ibid.*, p. 59.
- (36) id., *ibid.*, p. 65.
- (37) id., *ibid.*, p. 69.
- (38) id., *ibid.*
- (39) id., *ibid.*, p. 96.
- (40) id., *ibid.*, p. 108.
- (41) id., *ibid.*, p. 109.
- (42) id., *ibid.*, p. 110.
- (43) id., *ibid.*, p. 111.
- (44) id., *ibid.*, p. 112.
- (45) id., *ibid.*, 113.
- (46) id., *ibid.*, p. 115.

- (47) id., *ibid.*, p. 121.
- (48) id., *ibid.*, p. 122.
- (49) id., *ibid.*
- (50) id., *ibid.*, p. 123.
- (51) id., *ibid.*, p. 124.
- (52) id., *ibid.*, vol. II, p. 115.
- (53) id., *ibid.*, vol. I, p. 163.
- (54) id., *ibid.*
- (55) id., *ibid.*, p. 178.
- (56) id., *ibid.*, p. 180.
- (57) id., *ibid.*, p. 202.

COLABORAÇÃO DE ALUNOS

A UTOPIA RADICAL DE RUBEM ALVES

(Um estudo na obra "Filhos do Amanhã")

Maria Escolástica A. S. Gomes

Aluna do curso de Filosofia — PUC-CAMPINAS

"A tragédia da utopia é a tragédia da cruz. Os criadores são conduzidos ao cadafalso por causa precisamente de sua visão"¹.

Pobres daqueles que possuem tochas com que iluminar o caminho: há os que preferem a escuridão. Se é noite, se não há sinais — nem lua nem estrelas — a ordem é sintonizar os passos num só ritmo para que o rebanho se mantenha unido; mesmo se se está a andar a esmo. A estrada sabe onde vai.

Mas existem as ovelhas transviadas, os filhos pródigos: seu destino é desfazer destinos. Devem ser crucificados. Seu delito? A paixão pela vida, seus valores, sua liberdade: uma utopia.

A visão utópica é um ato de rebeldia; significa o poder de dizer NÃO a uma situação que aprisiona o homem em modelos que ele não escolheu; modelos que limitam sua liberdade à escolha de tais produtos, tal conduta, tal ideologia. Na verdade, trata-se de liberdade de "supermercado": joga-se à vontade, mas, que não se alterem as regras do jogo.

Nossa civilização, construída sob os pressupostos do realismo pragmático representa as correntes de nosso cativeiro; sua metafísica direciona nossos pensamentos; suas limitações, o nosso espaço. "O pragmatismo é incuravelmente otimista; pressupõe que não há nada de errado com o sistema"². Entretanto, a própria vida possui um mecanismo seu para detectar um caminho falso, ou seja, a dor. Um organismo se defende rejeitando o sofrimento; ora, a organização social é uma extensão de nossa estrutura biológica. Se, um de seus membros sofre, algo não funciona bem.

Aqui está a fonte onde se nutrem as utopias: o sofrimento. É daquilo que está ausente, daquilo que está faltando ao real que se constrói a esperança. E o que significa a esperança senão o "pressentimento de que a imaginação é mais real, e que a realidade é menos real do que parece?"³

Nesta afirmação está contido um importante elemento de poder, a fé, sem o qual não seria possível a transformação social. O desejo direciona a ação; a fé é o seu suprimento de força e poder.

Diante do discurso realista do pensamento racional científico — e aquém de seu veredicto — Rubem Alves reabilita a questão da utopia; reafirma sua expressão criadora reconciliando-a com a história.

Rubem Alves é um poeta-filósofo; penetrar na aura mágica de seu pensamento é tarefa que exige, antes de tudo, liberdade de espírito e ausência de dogmatismos de qualquer espécie. Àqueles que lhe cobram uma postura política definida ou alguma manifestação ideológica dentro das minguidas alternativas que existem, Rubem Alves acena com a sua “utopia radical”.

A vocação do homem para a liberdade exige uma amplidão de espaços de tal ordem que sua política não se encaixa em sistema algum. Os revolucionários acreditam que é suficiente destruir o antigo; não compreendem que qualquer ato que se preocupe apenas com a negação está condenado ao fracasso. Com amarga tristeza já advertira Berdjjev que “é uma ilusão pensar que a revolução implica a ruptura com o antigo. O que acontece é simplesmente que o antigo se disfarça e aparece com uma máscara diferente. A escravidão antiga troca de traje, a velha desigualdade fica transformada em nova desigualdade”⁴.

Significará isto que a ordem antiga não deve ser abolida? Estaria o filósofo justificando uma atitude conservadora?

Pelo contrário: à morte segue-se a ressurreição. Em outras palavras: o ato revolucionário negativo sem a afirmação, sem o “projeto” é um ato reacionário. Aceitar as regras do jogo significa negar a atividade criadora do homem. Por que razão teria Jesus negado a fazer o jogo político dos poderosos — “devemos pagar tributo a César?” — sua intenção não era jogá-lo mas sim, aboli-lo⁵.

A “utopia radical” não é um sistema; é, antes, um processo em aberto. É um apelo incessante ao poder da criatividade e da imaginação. Note-se que a condição essencial num processo criativo é que ele seja portador de um sentido ético, que expresse uma intenção utópica e, conseqüentemente, política.

3. A perspectiva panorâmica da utopia radical de Rubem Alves exige uma postura mental dimensionada pela liberdade; esta exigência pode ser um verdadeiro “bloqueio” devido ao paradigma racionalista de nossa cultura ocidental. Seus pressupostos realistas são como pedras atadas aos pés.

Numa linguagem bíblica, a oposição na religião de Israel ao culto de Baal e seus similares se devia aos elementos de des-futurização neles contidos. Toda ideologia cujo pressuposto seja unir o homem aos ciclos da natureza possui uma forte conotação conservadora, repressiva e hostil à imaginação e à liberdade⁶.

Em nossa cultura ocidental, o mito da objetividade converte a consciência em espelho da natureza, do dado. O “status” de real é concedido pelo poder através de uma linguagem própria, linguagem esta que estabelece de antemão os limites do mundo visível e quantificável.

Ora, o segredo do realismo reside apenas na “transubstanciação mágica que efetua ao chamar a organização com o nome de realidade”⁷. Do outro lado ficam definidos “a priori” os irracionaisismos: utopias, brinquito, arte, neuroses. Em última análise, o irracionalismo define a realidade humana, aquela que é tecida de desejos e emoções: linguagem subversiva, herética e perigosa.

Estas são as correntes invisíveis da metafísica realista às quais nos descobrimos fortemente atados, e que tanto nos dificultam seguir, espaço afora, o vôo dos “patos selvagens”: vôo este que, longe de representar um projeto de “emigração”, descobre apenas a sua própria fala, a sua linguagem própria, linguagem humana, de rebeldia e liberdade.

É surpreendente perceber que não existe uma codificação formal para as expressões essencialmente humanas, para manifestar suas aspirações e seus desejos; o monopólio sobre o território livre do coração é exercido pelo sistema sob a forma de controle da linguagem. Daí que os homens necessitem construir universos simbólicos, regiões transcendentais onde se movem os sonhos, as utopias, a magia, a religião. O coração é um território extremamente subversivo e deve ser isolado, marginalizado através de rótulos: irrealismo, neurose, irracionalismo.

Contra tudo e apesar de tudo que o proíbe, o homem tem o poder de dizer NÃO a determinada realidade: “... não é por casualidade que se chamam utopias; segundo os gregos, nenhum lugar”⁸. O que o filósofo quer dizer é que as utopias são um sonho “impossível” apenas porque refletem o impossível da realidade de onde surgem.

4. O que significa uma utopia ?

A utopia é algo que nos remete ao inexistente, e de certa maneira, transcende o dado. Em oposição à ciência, que é submissa ao dado, a utopia se refere à ausência de alguma coisa, todavia fundamental para o ser; entretanto, da ótica da ciência, a utopia é um discurso falso.

O homem se move, numa linguagem psicanalítica, entre dois pólos opostos: o princípio da realidade e o princípio do prazer. Sabemos da irreconciliável oposição entre os valores do indivíduo e os do sistema social. Descobrimos que o sofrimento nasce no momento em que nos sentimos exilados, sem lugar no mundo⁹. As coisas que amamos como a paz, a justiça, a liberdade, o brinquedo e tantos outros mais, são valores abolidos em nossa realidade, valores distorcidos e manipulados pela lógica do poder.

Como pode o homem articular uma linguagem de protesto para sua sobrevivência, numa realidade hostil ? Construindo pontes simbólicas que o ligam aos objetos de seu desejo, através de atitudes mágicas, através de jogos, da arte, da religião, das ideologias, das utopias; estes são os instrumentos dos quais se vale a personalidade para opor a sua resistên-

cia. Quando a resistência desaparece, desaparece também a personalidade, e com ela a possibilidade do ato criativo¹⁰.

O elemento utópico da consciência se origina numa atitude de **rejeição** do presente e de **projeção** do futuro. Esses dois elementos são inseparáveis numa utopia; um ato de rejeição sem o projeto leva a mecanismos de fuga. A alienação religiosa criticada por Freud é um exemplo; o misticismo, a contracultura, os "hippies" representam apenas atitudes de evasão, de rejeição: possuem conteúdo niilista, uma vez que não apresentam nenhuma proposta política de transformação da realidade. Possuem força política enquanto atitude de protesto e rejeição do antigo, mas carecem de poder de criação, por falta de um projeto utópico. São movimentos estéreis.

O projeto simplesmente, sem a rejeição do presente, é apenas uma expressão de ingenuidade, de otimismo; se inspira nos critérios do desenvolvimento orgânico, que conserva o presente, mas sob nova forma¹¹. Nesta corrente se inscrevem os evolucionistas, os progressistas, preconizando a civilização como movimento vertical de crescimento. Mas a idéia de evolução na história exige a aceitação de alguns postulados fundamentais, e um deles é a existência de certa ordem natural, uma direção preestabelecida, uma inteligência se manifestando de forma autônoma e independente do homem. É possível a idéia de evolução no materialismo dialético apenas porque se admite "a priori" que na tese já se encontra imanente a solução do problema, ou a sua antítese. Nesse contexto, o homem se torna mero instrumento de uma Razão objetiva que se realiza na história.

Mas o humanismo de Rubem Alves rejeita vivamente esta concepção: a solução do problema é uma incógnita e cabe ao homem criar seu próprio caminho. Seu poder é dado pela sua criatividade. Neste sentido as forças materiais da sociedade podem condicioná-lo, nunca determiná-lo.

5. Implícito no ato de rejeição à realidade opressora está o despojamento interior da ideologia dominante, reduzindo à sua mínima expressão todo um sistema de valores herdado culturalmente. Nesse estado de "desarmamento" interior diante de um jogo no qual se recusa participar, o homem adquire uma visão clara de seus desejos e aspirações reais, daquilo que lhe falta realmente; nasce então a esperança de um futuro que lhe sorria, um projeto utópico. Note-se que a liberdade para negar o presente lhe proporcionou o poder para criar o futuro. Em seu discurso Rubem Alves privilegia a liberdade como manifestação da vocação humana; o movimento do cativo para a vida representa uma aspiração profundamente arraigada no homem: a sua eterna busca de liberdade.

Da liberdade nascem as utopias e as esperanças, as possibilidades e as soluções. Sem determinismos, sem definições. Tudo se fazendo e refazendo, continuamente. A vida é fluida, diz o poeta.

Esse caráter de imprecisão, de indefinição, pode ser, às vezes, desconcertante, mas possui um sentido específico em seu discurso; significa uma tentativa de recuperar ao homem a sua fala, a sua expressão humana. Significa uma tentativa de reatar o fio de suas aspirações a alguma possibilidade concreta, ainda que remota, numa realidade que se diz totalmente independente de seus desejos. Num desafio à lógica do racionalismo e à ciência marxista da história, ele busca religar a imaginação criadora à história.

A voz do filósofo muitas vezes soa como um convite a que nos desfaçamos das correntes do determinismo em suas múltiplas "cantilenas", venha ele dos mecanismos psicológicos freudianos, das forças autônomas da história ou, ainda, da lógica castradora do realismo pragmático.

A liberdade, entendida como produto do determinismo histórico se tornaria, no dizer de Berdjaev "apenas um elemento na dialética da necessidade", além do que facilmente se comprova, nas manifestações históricas da liberdade, a evidência de suas raízes antropológicas. Na relatividade dos diversos sistemas ao longo da história nada nos induz a pensar em termos de determinismos.

6. É significativo que as pessoas que anseiam pela liberdade se movam num tempo-espaço próprio, organizado segundo uma lógica própria, tal qual a lógica dos brinquedos: "o brinquedo tem um significado ético e profético, não porque possua ele tal intenção, ele simplesmente representa a possibilidade de uma ordem social diferente. O brinquedo implica a negativa radical e a rejeição à lógica do mundo adulto. Proporciona prazer e isto é o bastante"¹².

Aí está o elemento subversivo da liberdade, dos brinquedos, da utopia, da imaginação: a possibilidade não de ganhar, mas de alterar radicalmente as regras do jogo. A partir do momento em que se considera a "onipotência do desejo"¹³, a realidade fica submetida ao reino do possível e a "vontade do homem pode chegar a criar um mundo no qual ele possa ser feliz"¹⁴.

A dimensão lúdica do homem foi transformada em mais um elemento passível de manipulação pela sociedade industrial; a imaginação modular, funcional, a serviço do sistema "cria" incessantemente novas formas de lazer, novos brinquedos, jogos diversos: o esquema produção-consumo é uma boca imensa, escancarada, faminta, para a qual o homem é o prato por excelência. Seus desejos, suas aspirações, sua arte, sua imaginação, tudo é transformado em mercadoria. "No momento em que a imaginação se transforma em "função" do sistema, ela perde sua capacidade para transcendê-lo." Pelo contrário, "a criatividade se torna um elemento disfuncional na medida em que ela permite ao homem pensar sistemas alternativos ao existente"¹⁵.

Aí está o incrível poder coercitivo da sociedade, “como medida de todas as coisas”, delimitando quantitativamente a realidade em termos de funcionalidade.

É contra essa estrutura opressora, desumanizante, desfuturizante, que utiliza o ser humano como meio, sem considerar que “a vida é um fim em si mesma”¹⁶, que o filósofo Rubem Alves edificou o seu discurso crítico; no cerne de seu pensamento está o seu amor pela humanidade ameaçada em cada ser humano.

Há uma linha harmoniosa unindo o filósofo, enquanto analítico e o poeta, em sua criatividade: enquanto um dissectiona o corpo em putrefação de uma realidade hostil à vida em suas múltiplas cores, o poeta “chama à existência as coisas que não existem”¹⁷. Sua utopia não tem uma forma acabada, não se cristaliza numa idéia ou num sistema; pelo contrário, é a busca de um processo que se mantém permanentemente aberto. É uma utopia radical porque seu futuro não é um dia nem um lugar, mas um horizonte permanente.¹⁸

7. A realização da liberdade no processo histórico aparece fundamentalmente ligada a um projeto social de liberação de um povo. A liberdade como um fim em si mesma é estéril, “não seria o poder que fecunda, que cria o novo, que dá vida”¹⁹.

A liberdade é uma utopia, e como utopia ela está carregada de elementos éticos e políticos. A força opressora das estruturas sócio-econômicas leva o homem a experimentar uma situação de exílio, uma sensação estranha de não se sentir em casa no mundo. “A escravidão é caracterizada pela contradição dolorosa entre os sonhos de liberdade e a consciência da impotência. Somente os sonhadores e visionários se sentem impotentes. Quem não sonha, quem não tem visões, se afoga no mundo estabelecido. Ele se adapta. Se faz funcional. E é feliz”²⁰.

Profundamente identificado com a situação de cativo dos povos politicamente oprimidos, o “humanismo messiânico” de Rubem Alves interpreta os momentos históricos não a partir de formulações ideológicas ou metodológicas, mas a partir da experiência concreta das lutas de um povo por sua liberdade. Considera a linguagem bíblica como o paradigma para a compreensão dos momentos de conflito e ruptura na história, quando o homem decide assumir a sua esperança e o seu poder criativo descobrindo a sua vocação para a liberdade.

O homem do Êxodo é aquele que ultrapassou o seu “topos” histórico, não só como indivíduo, mas como um povo, uma sociedade. Na experiência do povo de Israel, Rubem Alves encontrou a chave para a interpretação da história: o caráter utópico da vida humana. A utopia e a sua linguagem são o horizonte onde se movem os homens, porque somente

“a visão utópica libera o homem do determinismo das forças materiais que criam a compulsão da conduta inevitável”²¹.

8. A nova consciência da fé na América Latina é vista por Rubem Alves não como a maturação de um processo evolutivo da Igreja, mas como momento de ruptura, uma “metanóia” ou conversão: os velhos dogmas são minimizados em favor de uma fé que lentamente se faz como práxis libertadora. Percebe-se o fim da religião como ideologia e sua ressurreição como utopia. O amor deixa de ser um princípio para se transformar em ação: “o novo céu e a nova terra são imagens utópicas que constituem um protesto contra as condições dominantes do presente”²².

Esta possibilidade de liberação e humanização na história se apresenta segundo um processo dialético, que se fundamenta em três momentos da realidade social:

1º) “A realidade do velho como poder, usado como violência contra o novo para sua própria conservação”²³. Este primeiro momento representa as forças da estrutura social atuando no sentido de deter o fluxo da vida, conter o espírito criador do homem, manter enfim, a “estabilidade” da organização. Sob esta lógica está subjacente um “racionalismo” divorciado da razão, operando tal qual uma força invisível: por ela homens e nações são sutilmente manipulados e conduzidos. “... é o poder racionalizado, organizado, invisível, num grau de eficácia jamais alcançado antes, roçando quase a invulnerabilidade”²⁴.

Quem detém o monopólio desse estranho poder estruturado para além dos gemidos e protestos do ser humano ?

As estruturas desse monopólio invisível, porém concreto e definido são, de um lado as grandes empresas e seu império econômico; do outro, a fabulosa economia do jogo da guerra. A ciência, na medida em que é protegida e subvencionada pelo poder econômico e pelo militar, se torna um importante elemento aliado à máfia do poder.

Como se coordenam nesta tríplice aliança, o império econômico, militar e científico, para a manutenção desse poder ? Através de mecanismos de repressão: “a resistência pode ser vencida pela força bruta. Mais além de certos limites, a violência deixa de ser útil para conseguir seu propósito de controle. A longo prazo, o controle da imaginação é muito mais eficaz que o uso da violência”²⁵. Como agir para se controlar a imaginação das pessoas ? Entre outras coisas, pode-se “criar tantos objetos desejáveis que a mente se mantenha ocupada; novos automóveis, novos divertimentos, novos vestidos...”²⁶.

Entretanto, aquém da brutalidade dessa invasão, dessa vertigem de progresso e de “economia saudável”, muito além da lógica do “dinossauro” — crescimento, poder, força — existe um reduto dentro do

ser humano, território de ninguém, quase esquecido: a liberdade do homem, o seu poder de dizer NÃO.

2º) “A liberdade como poder usado contra a conservação, ou seja, como negação do negativo”²⁷. O processo de libertação na história só se torna possível através do conflito, da negação, de rupturas. Os hebreus possuíam este conceito dialético da história, ao contrário da concepção linear e harmônica dos gregos. Nas páginas do Antigo Testamento não encontramos formulações apriorísticas, mas fatos concretos revelando as lutas de um povo guiado pelo seu desejo de ser livre. Nesta vocação para a liberdade se encontra a chave para a compreensão da história: sem sistematizações, sem ideologias. Apenas um momento no caminho da humanização. “A mensagem bíblica do passado é clara: toda idolatria de reinos e sistemas está condenada ao fracasso; todos os absolutos são ídolos. A história não se pode sacralizar: é um permanente lugar de criação”²⁸.

A relativização da história é importante para a compreensão desse momento de negação na dialética das transformações sociais. O homem, para o “humanismo messiânico” é um ser no exílio; sua grande tentação é deslumbrar-se com suas obras, com o poder de suas mãos, seus ídolos. “Todas as instituições tendem a perpetuar-se sem modificações. Esta é uma razão pela qual elas inevitavelmente se chocam contra a vida. A vida é fluida”²⁹. A utopia radical de Rubem Alves consiste exatamente em não criar uma utopia, mas um processo que se mantenha permanentemente aberto e nunca acabado.

3º) “A liberdade como poder para criar o novo”³⁰. A essência desse momento na dialética do processo histórico, é a atitude de despojamento de modelos, teorias, identidades, tudo quanto possa de alguma forma tolher o movimento livre da criatividade. É o momento em que, esgotados nossos recursos, nos entregamos confiantemente ao acaso. A criação é um ato “ex-nihilo”, se processa num nível aquém de nossos processos mentais comuns. Há um ato de “graça” em cada criação: há algo de Deus.

Tomando os fatos do Êxodo como paradigma para a compreensão do futuro como liberação, chegamos à conclusão de que o povo de Israel não tinha condições “objetivas nem subjetivas” para se organizar: não possuía armas nem treinamento militar; sequer havia coesão interna no meio dele. “Os fatos liberadores foram então proclamados como atos de Deus. Ou seja, não eram simplesmente resultado das circunstâncias, mas sim, manifestação de uma liberdade transcendente que se fazia totalmente decidida a ser para um novo homem, um novo tempo e uma nova terra”³¹.

O fato fundamental do Êxodo é, pois, numa linguagem bíblica, a descrição histórica da intervenção divina na liberação de um povo. Trata-se não de “especulações metafísicas” mas da liberação concreta do homem “apesar de” sua inércia, de sua impotência, de sua fraqueza. Se

preferirmos uma linguagem secularizada, poderemos dizer que “seu poder vem de uma fonte que não é seu eu”³².

9. Conclusão:

Um dos momentos de grande beleza no pensamento de Rubem Alves é dado pelo conteúdo simbólico que retira da expressão bíblica de “morte e ressurreição”. Quando a estrutura social se torna enrijecida, carregada de elementos repressivos ao novo “tem que morrer. A linguagem bíblica nos diz que para salvarmos a vida, o corpo que se tornou caduco e senil — deixou de ser instrumento de expressão da vida e agora atua para reprimi-la — deve ser aniquilado”³³.

Esta capacidade de liberar-se de antigos modelos, em oposição aos conceitos deterministas e conservadores da história, é o que faz do homem um ser fundamentalmente livre. “Temos que chegar pela morte à ressurreição. Necessitamos nascer de novo”³⁴.

Trata-se de redimir a imaginação em nossa realidade social; por tanto tempo tolhida, amordaçada, sufocada pelos poderes conservadores do mundo inteiro, a imaginação — como principal requisito do ato criativo — é a única força de que dispomos para “começar de novo”.

Eis o horizonte simbólico que se descortina através da magia de uma palavra: ressurreição. Pressupõe rupturas, novas formas, novos paradigmas; a história é descontínua. A idéia de uma evolução histórica, de progresso, é uma idéia que não se sustém; o homem nunca esteve tão ameaçado em toda a sua dimensão humana.

Segundo Thomas Kuhn, a ciência se desenvolve mediante conceitos revolucionários que alteram profundamente sua direção; a idéia de um crescimento gradual e quantitativo é falsa. Na verdade, o que ocorre é que devido aos momentos de verdadeiro impasse na solução de problemas, o cientista abandona radicalmente aquele paradigma anterior e parte para um novo esquema, um novo princípio. Realiza um verdadeiro ato de “acrobacia” mental, saltando no vácuo, de uma lógica segura mas, inadequada, para outra que nem sabe ainda se existe; deve ser criada, porém. E toda criação se faz “ex-nihilo”, ainda que este fato seja incabível para nosso arcabouço realista.

Este modelo de Thomas Kuhn não se aplica apenas ao domínio da ciência: também a organização social está submetida a um processo constante de dissolução e construção. “Quando a imaginação modular esgota as suas possibilidades é chegado o tempo da imaginação criadora”³⁵.

A história tem sido escrita não como um evento que mostra as diversas alternativas, as possibilidades daquele momento, mas como engavetamento de fatos consumados. Isso pode levar à ilusão do ato “necessário” na história, aquele que prescinde do poder criativo do homem. “Pois

a história é também o que não aconteceu, as intenções que não se materializaram, as circunstâncias, enfim, que cercam o fato histórico³⁶.

Hoje, mais do que nunca, precisamos reencontrar a mensagem de esperança que nos vem do passado: a ressurreição. Reaprender a vida com as crianças, que escrevem o tema de suas brincadeiras e são seus próprios personagens: "... o papel que cada um representa não é permanente. Não fica ontologizado. Brinquemos de índio e vaqueiro. Hoje eu serei o índio; talvez amanhã eu seja o vaqueiro"³⁷.

Quicá pudesse ainda ser abandonada a caricatura do "homo oeconomicus" — com tudo que ele representa de desumanização — e em seu lugar renascesse a criança para brincar de construir um novo mundo. Uma nova "ordo amoris".

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem., **Hijos del mañana**, Ed. Sígueme, 1974.

ALVES, Rubem., **Domesticação da imaginação na sociedade tecnológica**, obra inédita.

ALVES, Rubem., **Utopia**, obra inédita.

MAQUEO, Roberto Oliveros., **La humanizacion como criacion y esperanza**, tese de doutoramento pela Pontifícia Universitas Gregoriana, Roma, 1978.

TREVOR-ROPES, Hugh., Supl. Cultural, Estado de S. Paulo, 19/10/80.

ANOTAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

(1) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 141.

(2) **Ibidem**, p. 80.

(3) **Ibidem**, p. 219.

(4) **Ibidem**, p. 209.

(5) **Ibidem**, p. 171.

(6) Roberto Oliveiros MAQUEO, **La humanizacion como criacion y esperanza**, p. 197.

(7) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 59.

(8) Roberto Oliveiros MAQUEO, **La humanizacion como criacion y esperanza**, p. 257.

(9) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 158.

(10) **Ibidem**, p. 151.

(11) Rubem ALVES, **Utopia**, obra inédita, p. 27.

(12) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 113.

(13) **Ibidem**, p. 106.

(14) **Ibidem**, p. 113.

(15) Rubem ALVES, **Domesticação da Imaginação na Sociedade tecnológica**, obra inédita, p. 35.

(16) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 108.

(17) Paulo, Rom. 4.17.

(18) Roberto Oliveiros MAQUEO, **La humanizacion como criacion y esperanza**, p. 219.

- (19) **Ibidem**, p. 284.
- (20) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 161.
- (21) Roberto Oliveros MAQUEO, **La humanizacion como criacion y esperanza**, p. 220.
- (22) **Ibidem**, p. 256.
- (23) **Ibidem**, p. 213.
- (24) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 23.
- (25) **Ibidem**, p. 38.
- (26) **Ibidem**, p. 41.
- (27) Roberto Oliveros MAQUEO, **La humanizacion como criacion y esperanza**, p. 213.
- (28) **Ibidem**, p. 216.
- (29) **Ibidem**, p. 217.
- (30) **Ibidem**, p. 213.
- (31) **Ibidem**, p. 203.
- (32) **Ibidem**, p. 204.
- (33) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 81.
- (34) **Ibidem**, p. 81.
- (35) **Ibidem**, p. 83.
- (36) Hugh TREVOR-ROPES, Supl. Cultura, Est. São Paulo.
- (37) Rubem ALVES, **Hijos del mañana**, p. 109.

CONTRIBUIÇÃO À BUSCA DE UM PROJETO PEDAGÓGICO

Fernando César Capovilla

Aluno do Instituto de Psicologia – PUC/CAMPINAS

Até que ponto pode a aplicação da Psicologia subjazer ao seu ensino na ausência de um Projeto Pedagógico ?

Assim como cada um de nós abriga, de maneira mais ou menos consciente em cada um dos estágios da vida acadêmica, expectativas em relação ao curso de Psicologia, este por sua vez, nas pessoas que o compõem, entende aqueles que o buscam de uma determinada forma, abrigando também expectativas em relação a eles.

A identificação dessas expectativas do “curso” em relação aos seus alunos nos possibilita uma abordagem compreensiva e crítica para a consideração da maneira pela qual ele é planejado e efetivado.

Perscrutar no atual planejamento e execução do curso a intencionalidade integradora (ou a sua ausência) a ele subjacente é buscar delinear precisamente a sua personalidade, o projeto pedagógico e as opções filosóficas que norteiam seu atual eixo de ação. E sendo essas ações, no mais das vezes, assistemáticas, descontraídas e pouco eficazes, o quadro que se nos apresenta é o de uma personalidade obscura e pouco integrada, de um eixo multipartido que mergulha tortuosamente em contradições não resolvidas, de um projeto fragmentado e indefinido.

Urge, portanto, identificar nosso atual estado e posição para que, a partir de nossas condições objetivas e possibilidades reais e cientes daquilo que almejamos, possamos delinear precisamente a direção do curso a seguir.

E para isso, num primeiro tempo, faz-se necessário propor uma questão inicial: em que sentido a Orientação do curso (e todos nós que o fazemos) considera aquele a quem se dirige ? Em última instância, para quem é ele planejado e aplicado ? Ao **aluno**, considerado apenas em suas necessidades intelectuais estritas de informação, apreensão de conceitos, teorias e técnicas psicológicas; ou à **pessoa integral** — cuja realidade humana extrapola sua condição de aluno — considerada amplamente em suas necessidades psicológicas básicas, e como personalidade em consolidação, enquanto sede integradora de todos os seus comportamentos e atitudes ?

Sabemos da realidade global e sistêmica que é o ser humano, e do fato de ser praticamente impossível lidar com ele visando apenas a um aspecto sem comprometer todo o sistema. Entenda-se, portanto, a dicotomia proposta como relativa a discriminação de prioridades.

Se se visa ao aluno no aspecto intelectual estrito, sem preocupação quanto aos possíveis efeitos deletérios da própria atuação sobre seu caráter e personalidade, torna-se menos incompreensível que os diplomados que conosco convivam transmitindo seus conhecimentos e experiência, assim o façam unicamente na posição estrita de **professores** de Psicologia, e não de **psicólogos educadores**. E no entanto, a menos que o ato de compreender seja ação transformadora embrionária, a mera inteligência acerca dos porquês de uma situação de sofrimento não reduz em nada a dor que esta impõe. E essa dor persiste, já que persiste também por parte de todos a negligência quanto a tudo humano que não se restrinja ao cumprimento estrito de programas prefixados e de compromissos acadêmico-burocráticos, numa visão pobre de ser humano — que se concretiza na formação de pobres seres humanos — num desequilíbrio doloroso que, crônico, torna-se deformante.

Já, se visa à pessoa integral em seu aspecto **formativo** e não apenas formal — como implícito nos termos adotados: “Curso de **Formação de Psicólogos**” — torna-se absolutamente indesculpável que os diplomados que conosco convivam (e aos quais de certo modo nos encontramos submetidos, posta a tendência e/ou possibilidade de utilizar os instrumentos de avaliação de conhecimentos e outras “atribuições pedagógicas” como recursos disciplinares em determinadas situações difíceis, como recursos para o exercício do poder e manutenção do controle) o façam apenas enquanto professores (expositores e corretores) e não na dimensão ampla de psicólogos educadores.

Assim, enquanto o professor burocrata restringe sua atenção à sua exposição do conteúdo programático e à introjeção, retenção e evocação deste por parte dos alunos (os quais, ao assim fazer, fazem-no e a si mesmos ao molde do professor, num sistema em que o padrão de avaliação não é a natureza do conteúdo pessoal próprio, mas as dimensões cúbicas da capacidade de conter dados alienígenas introjetados — em outros termos, quanto maior o vazio de si em si mesmo, maior o sucesso potencial...; em que o valor não é a proficiência da atividade autônoma, mas a docilidade e submissão à heteronomia onipresente); o educador — e em especial o psicólogo educador — amplia sua esfera de preocupações no reconhecimento de sua relação de **compromisso** para com a pessoa, que se faz humana antes de aluna, assistindo-a na compreensão de si mesma e de sua inserção na realidade circundante para que, a partir da consciência renovada de suas próprias possibilidades e das oportunidades fornecidas pelo meio social, possa optar pela melhor forma de realizar-se e ao seu projeto pessoal próprio, e de engajar-se conscientemente em projetos sociais mais amplos, conciliando consciência profissional e histórica.

Desta forma, a atuação do psicólogo educador estende-se ampla e coerentemente em diversos níveis, como cabe a quem lida com o lidar

humano. Sua atitude e disposição permanentes em assistir e promover cada educando enquanto personalidade ímpar em formação e participante de todo um contexto humano complexo, refletem sua opção humanista e consciência psicológica básica; e não estão de modo algum em oposição à sua condição de oprimido, uma vez que crê na potencialidade transformadora de seu trabalho diário. Assim, embora portador de problemas não menos profundos, premido por exigências não menos urgentes e participante desse mesmo contexto humano e social, esforça-se ele por, antes de tudo, **apresentar-se** como realidade humana, sem nunca permitir com que o peso da responsabilidade e do cotidiano o leve a abdicar de suas proposições, à opção mais fácil de reduzir o psicólogo educador ao professor burocrata, perdendo-se o homem com sua razão, personalidade e sensibilidade por detrás do papel caricatural que representa.

Assim, o psicólogo educador interessa-se primordialmente pela formação humana daqueles com quem interage, formação esta inapreensível e irrealizável se vista ou promovida apenas da óptica estreita do verbalismo. Avalia seu trabalho acompanhando a aprendizagem evolutiva autêntica de seus educandos, não do ponto de vista da beleza ou fidelidade do **discurso** que reproduzem, mas da **assunção de posições** definidas — e da responsabilidade pessoal imanente a essa assunção pública — que reflete a autenticidade de uma transmutação evolutiva de suas atitudes e personalidade, a conquista própria de um estágio maduro que se exprime na manutenção serena e firme de uma postura corajosa e coerente diante da Existência.

É o psicólogo educador coerente, e por isso acredita naquilo que propõe em termos teóricos, e age segundo crê. Não hesita em pôr à prova da vida seus conhecimentos. Sabe que as teorias nascem da vivência prática e que se não puderem resistir a ela, então de nada valem. Está sempre disposto a aprender dos e pelos próprios erros. Não ignora também que em qualquer processo educativo — quer seja o educando receptáculo passivo das informações, quer agente do próprio processo — há formação (mesmo a deformação é um tipo de formação), que as identificações estão sempre ocorrendo (mesmo que os modelos disponíveis sejam, além de sua aparência, algo não propriamente humano), e que a principal mensagem, antes do próprio conteúdo ensinado, é o meio pelo qual se educa, numa compreensão da natureza essencialmente **metacomunicativa** do ensino de Psicologia.

Tendo em mente as considerações que traçamos nos parágrafos anteriores, podemos agora considerar sob novo prisma o fato de que nosso curso forma psicólogos e então perguntar a nós próprios — olhando mais atentamente à nossa volta — que psicólogos têm sido formados por ele.

Analisando em termos específicos, lembremo-nos de que as identificações fazem-se dia a dia, e assim o é com base nos modelos dispo-

níveis. E quais são esses modelos ? Professores que reduzem sua realidade ao seu papel, que “professam” apenas, mas que não agem em prol e de acordo com aquilo que professam; ou verdadeiros mestres, psicólogos educadores humanos e coerentes ? São seres impalpáveis e distantes, cindidos entre um eu teórico e um eu prático, entre um eu que expõe teorias e outro eu que age como se não as conhecesse; ou são **companheiros** presentes, coesos, integrados e ativos ?

E sob que condições materiais concretas trabalham esses professores ? Dispõem de tempo para planejar e executar trabalhos novos e pesquisas; ou são premidos por um regime injusto e extorsivo de contrato por hora-aula ? (a ponto de — se dependerem da carreira universitária para sobreviver — terem de “dar” tantas aulas que acabam de acabar-se, na condição de meros repetidores de conteúdos anacrônicos e alheados da realidade cultura própria). Dispõem de bibliotecas completas e atualizadas com as mais recentes publicações especializadas de todo o mundo; ou, além de extremamente deficitária a biblioteca, suas publicações mais recentes estão com defasagem superior a uma década em relação às últimas pesquisas realizadas ? Dispõem de verbas suplementares e equipamento apropriado para pesquisa; ou não há verbas, e o equipamento disponível é irrisório, obsoleto e imprestável ? Dispõem dos mais modernos recursos audiovisuais para o enriquecimento das aulas, ou o único recurso de que dispõem é o apelo para a imaginação de seus alunos ?

E quanto ao tamanho das turmas com que têm de lidar ? São elas pequenas, de modo que possibilite a cada um se desenvolva e seja tratado pelo professor enquanto individualidade portadora de nome e características próprias; ou constituídas de mais de setenta (70) individualidades apinhadas em espaço restrito demais para que com elas caibam suas individualidades (individualidades essas reduzidas a nada além de fragmentos de massa heterogênea de setenta alunos, cujo ritmo de desenvolvimento é sempre a expressão da média nivelada por baixo) ?

Talvez a melhor resposta para essas indagações esteja estampada nas fisionomias, expressa nos comportamentos (e/ou na sua ausência) e delineada nas atitudes daqueles que conosco compartilham a realidade de estudantes de Psicologia. E quiçá mais do que nesses aspectos, a resposta esperada, o **afrontamento autêntico** à realidade presente, ainda esteja por ser descoberta, partejada do convívio sincero e problematizador de todos aqueles que, ao sofrer as conseqüências dolorosas de uma situação crônica, investem esperança e atos para a sua transmutação; e assim, em vez de aquietar-se passivamente a um canto qualquer, ou de gritar inutilmente “Abaixo” aos quatro ventos, buscam levantar suas mãos para edificar aqui e agora o monumento à (e de) sua fé.

E então, ao recobrar-se a **dimensão afetiva**, de identificações humanas construtivas no relacionamento educador-educando, talvez a res-

posta à pergunta básica "Por que a aplicação da Psicologia não subjaz ao seu ensino?" possa nascer por si mesma de nosso convívio diário, acabando assim com essa dissonância dilacerante: Será por que nossos conhecimentos, além de importados — e, portanto, desadaptados e alheios à compreensão de nossa sofrida realidade cotidiana — ainda são demasiado rudimentares e anacrônicos? Sendo assim, ao nos estarmos adaptando progressivamente a uma realidade inexistente, a um universo alegórico falsamente construído, em que sentido (além do onírico, enquanto realização fantasiosa de desejo) podemos alimentar a esperança de promover o nosso próximo, incompreendido mas real, dentro de um contexto limitado e estranho?

Ou será porque os princípios e opções filosóficas que norteiam nossas atuações e regem nossa conduta acadêmica e intelectual são contraditórios entre si e mutuamente excludentes? Neste caso, nosso curso, com sua personalidade cindida em tantos aspectos incompatíveis uns aos outros, o que pode dizer ele, por exemplo, do estado esquizofrênico, além de exemplificá-lo de maneira dramática?

Urge, portanto, delinear os contornos de nossa face antes que já não nos possamos reconhecer; antes que, feito personagens de Machado de Assis ("O Espelho"), procuremos um dia nossa imagem diante de nosso próprio espelho interior — numa sincera reflexão — e só enxerguemos títulos e diplomas, a nos abrigar da experiencição dilacerante da própria ausência e inconsistência. Urge que optemos conscientemente e que lutemos na construção renovada do que nos é de direito: uma formação humanista coerente e responsável que estimule e promova a criatividade, a sensibilidade, a dedicação e a coerência entre as palavras e os atos, para que recobremos nossa dimensão humana e nos tornemos algo mais que os personagens de 1979 — quando, então, sequer nos apercebemos do profundo desespero que tomava conta de um de nossos colegas, permitindo-lhe assim com que, só e desamparado, buscasse na morte o abrigo que não soubemos lhe dar em vida.

Que isso não se repita e que nos superemos enquanto corpo comunitário pela identificação e busca das raízes profundas de nossa desintegração organizacional patológica, de que o suicídio de Arlindo e tantas outras expressões de desequilíbrio verificadas em nosso meio não são mais do que manifestações sintomáticas. E o primeiro passo é, como nos parece, delinear o nosso perfil naquilo que queremos: um Projeto Pedagógico coerente e integrador, capaz de organizar e fazer orbitar todas as disciplinas e atuações (até então isoladas, desencontradas e mesmo incompatíveis) em torno de um eixo filosófico uno e unificador, e cujo sentido, por todos optado e compreendido, nos conduza ao homem integral e integrado em seu contexto próprio.

E assim, cientes de onde nasce o Sol, e de que os caminhos se fazem apenas ao caminhar... para onde vamos? A responsabilidade — até por estacar e criar raízes na areia — é, mais do que nunca, inteiramente nossa. Que saibamos corresponder a ela.

"OS ESTUDANTES E OS PAVÕES AUTORITÁRIOS"

J.F.Regis de Morais

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Quem são os estudantes ? Na verdade, quem são esses que a sociedade industrializada coloca dentro da categoria vaga de **estudantes** ? Na revolução estudantil de 1968, em Paris, havia uma palavra de ordem muito curiosa: "Sejamos realistas: exigimos o impossível". São loucos os estudantes ? ou se fazem gratuitamente de doidos ? Todos nós, os que já nos amoldamos de alguma forma aos modelos vigentes de conduta, temos um pouco de medo dos estudantes.

Eles são disponíveis, e isto nos incomoda. São criativos, e isto nos mete pânico. Afinal, criatividade implica riscos e os ajustados e comprometidos com a ordem vigente não gostam de riscos. Com poucas exceções, a vida estudantil é o momento desvinculado que um dia vivemos, é a hora libertada das prisões sociais em que ficamos gostosamente atrevidos. Não se trata de um atrevimento parcial e estudado; trata-se de nos atrevermos a "exigir o impossível". Por quê ? Porque a **utopia** é o que movimenta a vida do estudante, não no sentido pejorativo que o termo possa ter (utopia como realidade inalcançável), mas em seu sentido rico: utopia como aquilo que **ainda não** teve lugar, mas no que se acredita com juventude e decisão.

Hoje há um conflito constante entre estudantes e estruturas (educacionais, políticas, econômicas). Esta é a hora em que as cabeças envelhecidas — e esta velhice pouco tem a ver com cronologia — entram em parafuso. Uns suspiram: "já não é admissível essa crise !" outros têm ímpetos de chamar a polícia e atirá-la contra os estudantes (os mais que velhos, os caquéticos de trinta ou sessenta anos). Poucos se apercebem de que o conflito é a morada da vida, de que as coisas vão muito mal é quando não está acontecendo nada. A vitalidade de um grupo social mede-se pela sua coragem de não escamotear os conflitos que subjazem à vida.

Os estudantes vêm muito bem que as coisas estão críticas, mas querem **participar** da crise, não para ficar, como os intelectuais e as velhas, alisando e penteando a crise, mas para exigir o impossível. Não será que eles, muitas vezes afastados de Deus sabe-se lá por que hipocrisias institucionais das religiões, intuem mesmo assim o dizer evangélico: "os impossíveis dos homens são possíveis para Deus" ? E como esta é uma fase em que se sentem os deuses da liberdade, assumem a possibilidade do impossível.

Ao comprido dos séculos, movimentos estudantis têm motivado guerras grandes e pequenas, têm abalado governos, têm criado novas perspectivas para se pensar a educação. E estamos convencidos de que a maior escola do estudante é a escola da **participação** social. Este é um ponto de vista que os autoritarismos não perdoam, uma vez que todo autoritário é mecanicista e quer ver a vida funcionando como a grande orquestra das indústrias: cada **peça** da maquinaria cumprindo sua função e reduzida exclusivamente à insignificância da sua função. Não dizem sempre: "estudante é para estudar ? " Sem dúvida que estudar é função do estudante, mas há outra que é mais anterior — sua função de ser **humano** e **cidadão**, a despeito de todos os **papéis** que lhe dão ou não maioridades convencionais.

Há uma coisa positiva na história das sociedades. É que aqueles que querem e devem participar não dependem da autorização de ninguém: põem-se, simplesmente, a participar e impõem aceitamos o fato da sua presença na cena das decisões. Assim, quando as estruturas de mando — que não devem ser confundidas com as lideranças executivas — lançam mão de estranhos recursos para repelir a participação dos estudantes em um dado processo social, têm a impressão de que estão conseguindo seu intento mas, na verdade, o que fazem apenas é protelar conflitos e carregar cada vez mais as nuvens para o futuro vendaval que se deverá abater, forçando a participação dos que a ela têm direito. Há uma grande lição a se tirar da História: “os autoritarismos nunca foram vitoriosos para sempre”.

Cabe, assim, às instituições sensatas e decentes, não cercearem o impulso de participação das forças estudantis. Cabe inclusive que levem em conta que o estudante que viveu a dimensão da sua luta, que batalhou na sutileza das causas sociais que lhe dizem respeito, será futuramente um cidadão mais preparado para o exercício do diálogo e para a maturidade dos cargos decisórios. Por estas razões voltamos a afirmar: a melhor escola do estudante é a da participação, e quando as estruturas lhe negam esse direito têm que assumir a responsabilidade por um primeiro atentado contra os pressupostos da Educação.

Não me deterei aqui a mencionar movimentos estudantis específicos, querendo dar ares de novidade a fatos já fartamente divulgados pelos meios de comunicação. Prefiro que este breve escrito seja uma reflexão sobre o sentido básico daquilo que tantos chamam de “participação estudantil” e, no entanto, parecem não entender daquilo mesmo que falam. Sim, porque não se **concede** ao aluno a **oportunidade** de participar; este é um **direito** seu que um mínimo de senso de justiça e reconhecimento humano procura não entrar.

Gostaria, porém, de não chegar também ao extremo de absolutizar a validade dos movimentos estudantis. Nem todos constroem. E é simples de entendermos porque: nem pelo fato de serem movimentos de juventude, nem pelo fato de serem lutas estudantis, estão eles dispensados de um mínimo de **inteligência** e de **decência** em sua conduta. Digo isto porque, ao longo de minha vida de 17 anos em meio universitário, já vi muitos estudantes se deixarem manipular indecentemente por forças estranhas à natureza de sua causa. Inteligência é o que se usa para não ser manipulado. Decência é o respeito básico pelo ser humano, do qual não há ninguém dispensado. Do ponto de vista antropológico, todo movimento que desrespeita o homem é, já de si, abortivo.

No mais das vezes, porém, o movimento estudantil é algo de muito positivo e formador, que atesta a vitalidade dos que preparam o amanhã e ainda não estão atados a vaidades e comprometimentos.

FUNÇÃO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO MUNDO HOJE

Jefferson Ildelfonso da Silva

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

1. DIVERSIDADE DE ABORDAGENS

A Filosofia da Educação traz em si uma complexa ambigüidade que se faz manifesta quer na busca de determinação de seu significado, quer no desenvolvimento

de sua prática. Tal ambigüidade se acentua pelo caráter polêmico e flutuante da Filosofia e igualmente da educação.

A Filosofia muitas vezes é considerada como o conjunto de conceitos sistematizados sobre temas básicos do homem, do mundo e de Deus, como fruto de uma reflexão crítica em busca da sabedoria. Doutra parte, é possível deter-se mais na própria atividade filosófica tentando enfatizar seu caráter reflexivo, crítico e radical.

Estes dois aspectos se opõem mutuamente enquanto o produto tende a se afirmar como acabado e como anulador do dinamismo da ação reflexiva. Ao mesmo tempo a ação tende a relativizar e até mesmo a esvaziar seu produto, pondo em risco a base histórica que a sustenta. Não basta salientar que o produto contém a ação produtora e que esta se define por aquela. É necessário desvendar a tensão que os liga, vendo-os em seu acontecer concreto e histórico: quais são os agentes da reflexão e que conteúdo é refletido.

A educação vive semelhante ambigüidade ora posicionando-se como relação interpessoal educador-educando para o desenvolvimento de ambos em vista da realização de um projeto humano definido por relações ideais, ora fazendo prevalecer o aspecto praticista de caráter mecanicista com ênfase no relacionamento de ordem técnica.

Os conflitos da Filosofia e da educação geram na Filosofia da Educação uma situação de verdadeira perplexidade, fazendo surgir variadas tentativas de solução na sua prática e desenvolvimento.

2. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO DISCIPLINA DE ESTUDO

Considerada como disciplina dentro de cursos de Pedagogia, Licenciatura ou Filosofia, a Filosofia da Educação é desenvolvida como estudo das idéias filosóficas acerca da educação, dando ênfase à Filosofia como produto. Outras vezes desenvolvem-se temas educacionais através de uma reflexão crítica e radical enfatizando a postura filosófica. Outras, ainda, tentando superar as limitações dessas abordagens, buscam centralizar o esforço sobre a educação como acontecimento concreto, fazendo desta a base problemática sobre a qual se elabora a reflexão filosófica para melhor compreensão do fato educativo. Neste sentido a Filosofia da Educação aparece como "reflexão rigorosa, radical e de conjunto sobre os problemas que a realidade educacional apresenta" (Saviani).

Esta terceira opção aparece como mais significativa enquanto responde melhor à proposta de busca de compreensão da educação, mas não se poderia considerá-la como esgotando todo o significado da Filosofia da Educação. Ela se aproxima da opção que busca desenvolver filosoficamente temas educacionais, enquanto seu enfoque é a educação, e a Filosofia como ação se faz mediadora para a compreensão dessa educação. Doutra parte, distancia-se dela enquanto não tem como preocupação elaborar uma teoria organizada sobre a educação. O que ganha de compreensão da realidade viva e concreta, perde de organização teórica. Com respeito à opção que estuda os sistemas filosóficos há um maior distanciamento, pois aí a Filosofia é vista mais diretamente como produto de teorias e não como processo e atitude.

Assim, esta terceira opção tem a vantagem de ser mais viva e dinâmica, mas corre o risco de perder a ligação histórica de uma produção acontecida no passado e transformada em produto que mantém suas ligações com as condições

materiais determinadoras dos problemas atuais da educação, e por isso mesmo, se tornam elementos que integram a realidade atual e que devem ser levados em conta para a verdadeira compreensão da realidade educacional.

Disso se conclui que optar pela busca, através da reflexão filosófica, da compreensão dos problemas educacionais se faz o caminho mais adequado na medida em que o ponto de encontro é a realidade educacional compreendida em toda a amplitude de sua concretude, isto é, enquanto ultrapassa sua dimensão empírica imediata e incorpora todas as suas ligações com o processo da sociedade concreta historicamente dada.

3. A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO ATIVIDADE FILOSÓFICA

Podemos, no entanto, considerar a Filosofia da Educação como atividade filosófica independente de sua estruturação como disciplina de um curso. Neste caso, a Filosofia da Educação se vê a braços mais intensamente com todos os grandes problemas e desafios que envolvem a Filosofia hoje. Para ela se volta a pergunta fundamental: que sentido faz para o homem de hoje abordar a educação através de uma atitude filosófica que parece nada ter a ver com essa mesma educação como atividade chamada a colaborar no projeto concreto de uma sociedade? Com isso o que está em questão, além da educação, é o papel da Filosofia hoje. Para uma busca de caminhos de solução é necessário defrontar com estas duas outras questões: como a Filosofia pode deixar de ser **estranha** para o mundo de hoje com seus problemas concretos, e como pode ela se fazer **acessível**, não a uns poucos, mas a todos enquanto os problemas de hoje são problemas diretamente ligados ao conjunto dos homens e envolve a todos?

Quanto à primeira questão, a Filosofia se faz **estranha** ao mundo, não por desprezo ou descuido dos problemas dos homens e do mundo, mas por ter-se demonstrado insuficiente na compreensão desse mundo. Envolvido pelas implicações de uma sociedade cada vez mais limitadora e dominadora em sua estrutura e, simultaneamente, cada vez mais questionadora e alertadora com relação ao seu papel ativo e transformador, o homem de hoje exige que a abordagem de seus problemas não seja apenas iluminadora com explicações e interpretações racionais e lógicas, mas seja portadora de força ativa capaz de colaborar na transformação dessa realidade.

O idealismo que, ora mais ora menos, impregnou toda a tarefa filosófica do passado e, em grande parte, também a dos nossos dias, não é mais suficiente para dar conta da totalidade do concreto com seus problemas. O conhecimento da realidade, para ser realmente humano para além da simples empiria, exige a reelaboração dessa realidade pela razão que se dá pela reprodução intelectual. Este passo, apesar de fundamental, traz em si sérios riscos e pode tornar-se um processo de abstração e redução da realidade, típico do idealismo, trazendo deficiências graves enquanto a despoja de elementos temporais e históricos que, mesmo considerados "acidentais" na busca do conhecimento do "ser", dão o verdadeiro sentido concreto dessa realidade. Permanecer no plano da abstração constitui tentação idealista e o risco da Filosofia que se satisfaz com a interpretação do mundo.

É importante continuar e buscar a recuperação dos elementos "perdidos" pela recuperação da realidade em seus elementos concretos e históricos. Para isso, é necessário "compreender" a realidade em sua totalidade envolvendo todas as relações

com o processo histórico e com o conjunto das situações concretas e conflituosas, através da abordagem dialética. Essa nova abordagem da realidade não se dá mais pelo simples ato abstrativo da razão, mas implica a ação concreta, o envolvimento atuante que vai descobrindo todo o significado dela na práxis transformadora. Tal superação do idealismo traz a Filosofia para o âmago dos problemas concretos que envolvem o homem hoje.

Quanto à segunda questão, a Filosofia torna-se uma tarefa de todos os homens enquanto não separa o pensar do agir e postula um agir transformador que só se pode dar enquanto imbuído e mantido organicamente pela teoria. O pensar específico filosófico não se dá à margem do pensar de todos os homens, mas bem ao contrário se insere na continuidade do senso comum dos homens. A superação necessária do pensar filosófico sobre o senso comum não o desliga de todo o pensar que já se dá na consciência imediata da ação concreta sobre o mundo. Assim o pensar filosófico não pode-se distanciar do pensar de todos os homens, tomando ao contrário seu sentido na dependência e na força organizadora sobre o pensar popular.

Com essa perspectiva a atividade filosófica sobre a educação, não só fica livre de uma dominação idealista da Filosofia sobre a realidade educacional, mas bem ao contrário se faz necessária para a compreensão plena da educação. A Filosofia da Educação se vê assim inserida no âmago da ação transformadora do homem, hoje e na sua luta pela libertação.

NOTAS PROVISÓRIAS SOBRE UMA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Carlos A. Jales

Universidade Federal da Paraíba — João Pessoa

1. Parece um fato reconhecido que o homem é um ser de relação. Suas carências estão intimamente ligadas à sua necessidade de viver num grupo, de aprender com este grupo, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento e crescimento sociais. Isso quer dizer que a existência humana é o fenômeno central do viver. O viver precede qualquer reflexão, a existência é o núcleo em torno do qual deve girar a procura da afirmação do homem.

2. Se a existência precede a "essência", se o ato de experienciar a própria vida está na raiz de qualquer análise sobre o homem, qualquer que seja a dimensão que tome: econômica, política, religiosa, antropológica, isso não quer dizer, em absoluto, que se esteja falando de um "homem" abstrato, que se esteja elaborando uma imagem de homem que não passa de uma ficção, pois calcada num modelo idealista, como se houvesse um homem universal, ou uma única concepção de homem.

3. Reconhecer a precedência da existência é reconhecer imediatamente que o homem é um ser situado, datado e etiquetado. Não se trata de um ideal de homem, como na filosofia essencialista, mas de um homem vivendo dentro de certas e determinadas coordenadas. Isso significa que o homem é histórica e geograficamente limitado, vive dentro de uma sociedade (onde se completa e completa os outros), é um prolongamento da natureza, está em relação com esta através dos climas, rios, mares, ventos, montanhas, sofre sua influência e modifica seus cursos. A natureza (mundo no seu mais amplo sentido) sem o homem perde o sentido, ao mesmo

tempo que o homem se completa pela natureza. Seu corpo é a maneira como ele se "mostra" ao mundo, o canal pelo qual ele se relaciona com os outros elementos da natureza.

4. Sendo a educação tradicionalmente reconhecida como a ação de uma geração sobre outra, com o objetivo de perpetuar os valores sociais, tem sentido perguntar de que sociedade e de que valores se está falando. A sociedade e os valores não existem num vazio, mas estão relacionados com o que se falou acima, ou seja, com uma situação histórica e geograficamente determinada. Isso leva a supor que a educação é um modo, um processo pelo qual os membros de certo grupo social assimila, vive e vivencia os valores, símbolos e dados que em última hipótese mostram qual a imagem de homem veiculada dentro deste grupo.

5. Uma filosofia da educação refletirá necessariamente (historicamente) o modo pelo qual o grupo (sociedade) percebe o homem. Nunca é demais insistir que a sociedade vai perceber certo homem, certa imagem de homem, de acordo com os valores e sentimentos que circulam no seio do grupo. Ainda aqui é preciso estar atento para perceber que esta imagem de homem (no caso da filosofia da educação, a imagem do educando), é apenas o aspecto exterior do **sentido** que circula no interior da sociedade. E o sentido é determinado, pelo menos condicionado pelas múltiplas variáveis que formam o social: a variável econômica, a variável histórica, a variável religiosa, a variável ecológica, a variável política. Dir-se-ia que em determinada época o homem é visto e analisado à luz do privilegiamento do econômico, noutra o privilegiamento pode estar ligado ao político, noutra ao religioso, e assim por diante. No pós-guerra, só para dar um exemplo, o privilegiamento e a ênfase foram dados à existência, como forma de reação ao pessimismo, à ameaça do autoritarismo à destruição, à morte, e à dor característicos da época.

6. A filosofia da educação (qualquer que seja o sentido que se dê a esta expressão) deve estar atenta para não perder de vista este aspecto, pois a sociedade vai exigir da educação e dos educadores uma resposta ao modelo de homem que esta mesma sociedade construiu. Contemporaneamente, por exemplo, no mundo ocidental, o modelo de homem que a sociedade vem exigindo da educação tem sido o modelo do capitalismo. A educação deve preparar indivíduos perfeitamente adaptados para que o capitalismo possa sobreviver. Para isto é necessário entenda a pessoa, perceba e viva os símbolos que a sociedade do capital aceitou como os melhores. E, se a finalidade da pessoa é produzir, necessário se faz um esforço da educação, no sentido de que ela, a educação, "forme" para a docilidade, a obediência, o ajustamento. Não é por outra razão que as empresas e a escola, como principal agente da educação formal, dão tanta importância e promovem tantos cursos de "dinâmica de grupo", de "relações humanas", de "melhoria no trabalho", de "treinamento de recursos humanos". Tudo isso tem como finalidade "ajustar" o indivíduo às normas "racionalis" da produtividade.

7. Numa sociedade voltada para a produção, todos os meios estão a serviço de seu ideal: preparar pessoas mais e mais convencidas que trabalham para o "bem geral", para a "comunidade". O ideal de obediência e passividade tem necessidade de instrumentos que introjetem esses ideais. A televisão, por exemplo, pode estar a serviço de um grande projeto de homogeneização da cultura, através do desconhecimento das diversidades lingüísticas nacionais, das múltiplas manifestações folclóricas, religiosas, populares. O importante é dar a impressão de que se está

mostrando um país único, socialmente monolítico, onde as regiões não existem, e onde o respeito às peculiaridades regionais simplesmente não são levadas em conta. É a homogeneização a serviço da hegemonia.

8. Depois dessas considerações, pode-se perguntar o que significa ter uma filosofia da educação. E a resposta só pode ser coerente com a reflexão presente. Formular uma filosofia da educação significa “debruçar-se” sobre os valores da sociedade e entender seu sentido. Significa “viver” a filosofia antes de formulá-la, vivenciá-la e experienciá-la antes de dissertar sobre ela. Ou melhor: dissertar ao mesmo tempo em que se pratica a filosofia, que não deve nascer de mera especulação cognitivista, mas deve ser o resultado de um processo, freqüentemente tortuoso. O (dis)curso pode ser o curso.

9. De acordo com o que foi dito, uma Psicologia da educação não poderá ser simples estudo de um homem, de uma criança, de um adolescente, de uma personalidade, mas deverá falar de um homem determinado, de uma criança em situação, de um adolescente com seus problemas, de uma personalidade dentro do social. Numa palavra: um estudo de pessoas situadas e datadas: um nordestino, um sulista, um branco, um negro, um operário, um agricultor, um homem, uma mulher. Certos livros de psicologia dão a impressão de o indivíduo que estuda não passar de uma figura de romance, tal a “universalidade” de suas características.

10. Numa Psicologia da Educação, dentro de um curso de Pedagogia, o programa em geral, o conteúdo, os objetivos, os recursos instrucionais devem surpreender um aluno bem concreto, vivendo uma situação bem definida. Aluno que freqüentemente nunca disse “sua palavra”, porque nunca lhe perguntaram nada. Para isso é preciso que o professor esteja desarmado de (pre)conceitos intelectualistas que freqüentemente distorcem e deformam a percepção do processo educacional. Mais ainda: é preciso munir-se, paradoxalmente, de um não-método, para deixar a contradição aparecer, não pelo amor da contradição pela contradição, mas para que a partir dela, se possa chegar à sua superação.

11. A escolha de um não-método significa que o professor deve-se permitir e permitir aos outros experienciarem o conflito, viver a riqueza do conflito. Não se trata de adotar um conflito estéril, mas aceitar e estimular situações em que posições divergentes aflorem, para que o pensamento, recuando e avançando, possa resolver seus problemas. Uma Psicologia da Educação que se comporta como se o educando vivesse num mundo sem contradições, é uma psicologia que tende para a morte, pois retira de uma pessoa “situada” e “datada”, a possibilidade que ela tem de se construir.

12. Adotar um não-método significa, em última análise, ter objetivos provisórios, abandonar a atitude de segurança e certeza tão comum em educação, desconfiar do estabelecido como verdadeiro, apoiar-se na experimentação como fonte de autoridade, sem contudo desprezar o referencial teórico. O filósofo ou o psicólogo da educação, suspeitarão sempre do credo pedagógico, das grandes verdades “naturais”, das explicações culturais que escondem freqüentemente a dominação e a manipulação. Não basta, porém, pronunciar um discurso progressista, cheio de boas intenções. É necessário que a prática pedagógica confirme este discurso, mesmo nas mínimas coisas em que o pedagogo está envolvido. Do mesmo modo, não é uma legislação exuberante que resolve as contradições. A educação tem caído no erro de mascarar os conflitos, a dominação de uma classe sobre outra, através de uma febre legiferante que só agrava a dominação.

13. Qual a visão que o psicólogo da educação tem do educando? Ao responder a esta pergunta, o psicólogo terá esboçado um roteiro de sua prática. Objetivos, metas, recursos, tecnologias, avaliação, exames, decorrem desta resposta e são imediatamente relativizados, até mesmo desmistificados. Para ficar só com um exemplo, os objetivos de um programa de psicologia da educação deveriam estar no fim, ser o coroamento de um curso, não o seu início. A caminhada é que iria explicitando os objetivos a alcançar, pois o professor não os teria "a priori", como depósito ao qual ele recorre, ou como receita mágica aplicável a todas as situações.

14. Se valorizar é não ficar indiferente, é na valorização do educando como pessoa que vive, sente, sofre, luta, avança, recua, e no debruçar-se sobre este sujeito, que reside a verdadeira Filosofia da Educação, início, meio e fim de todo processo educacional.

CRÔNICA

DEFESAS DE TESE:

1 – "OS BISPOS E A POLÍTICA NO BRASIL"

Em seis de abril deste ano, o Curso de Pós-Graduação em Filosofia recebeu o Prof. João Francisco Regis de Moraes (PUC-Campinas) para defesa de tese (dissertação de mestrado) na área de Filosofia Social.

A referida tese teve como título acadêmico **O pensamento social da CNBB – levantamento e interpretação de seus aspectos centrais**. É um trabalho de 194 páginas sobre a vida e o pensamento do episcopado brasileiro, que focaliza o segmento histórico 1968 – 1980 (de Medellín ao ano de término da pesquisa).

Examinaram o trabalho do Prof. Regis: Dr. Carlos Rodrigues Brandão (UNICAMP), Dr. Antonio Joaquim Severino (PUC-São Paulo e Campinas) e Dr. Rubem Alves (UNICAMP), que conferiram à pesquisa e à defesa da tese nota máxima por unanimidade.

O acontecimento muito alegrou o Instituto de Filosofia e Teologia, devendo o texto ser publicado em livro pelas Editoras Autores Associados e Cortez (com previsão de lançamento para outubro do presente ano). Título do livro: **Os Bispos e a Política no Brasil**.

2 – "VICENTE FERREIRA DA SILVA TRAJETÓRIA INTELCTUAL E CONTRIBUIÇÃO FILOSÓFICA"

Tese de livre-docência da Profa. Constança Marcondes César, defendida no dia 30 de maio de 1981, na PUCC: "Vicente Ferreira da Silva – Trajetória intelectual e contribuição filosófica".

Constituíram a banca examinadora os seguintes membros: Dr. Miguel Reale (presidente); Dr. Shozo Motoyama (secretário), Dr. Rubem Alves, Dr. Milton Vargas, Dr. Leônidas Hegenberg. Como membro suplente, Dra. Creusa Capalbo.

O estudo do pensamento de Vicente Ferreira da Silva teve por objetivo indicar os marcos da trajetória intelectual realizada pelo autor, com a finalidade de apreciar o alcance de sua contribuição filosófica.

Para tanto, o trabalho foi dividido em duas partes. Na primeira, a **Biografia**, ao constatar a exigüidade de dados referentes à vida de Ferreira da Silva, recorreu-se a entrevistas com familiares e amigos do pensador, a fim de obter deles informações mais precisas a respeito da sua trajetória intelectual.

O confronto dos testemunhos fez surgir um personagem contraditório, nebuloso, lendário. Em alguns pontos, os dados obtidos eram particularmente divergentes: a) no que tange às razões que levaram o filósofo a abandonar a lógica matemática; b) no que diz respeito à posição política de Vicente. Tentou-se superar essas contradições, buscando respostas na obra do filósofo.

A segunda parte, **A Vocação Filosófica**, trata de compreender as relações de Vicente com os pensamentos: europeu, americano e brasileiro. Esse estudo levou a indagar a propósito da originalidade da reflexão ferreiriana, à guisa de conclusão dos itens indicados. Por sua vez, essa indagação conduziu a confrontar as teses do autor (em especial, as que se atêm a discorrer sobre assuntos que constituem a contribuição original, reivindicada pelo próprio Vicente, em relação à sua fonte principal, o pensamento heideggeriano), com as desenvolvidas por Heidegger, nas obras citadas por Vicente em seus escritos.

8º CONGRESSO TOMISTA INTERNACIONAL

De 8 a 13 de setembro de 1980 realizou-se em Roma o VIII Congresso Tomista Internacional, encerrando as comemorações do centenário da carta magna da filosofia cristã "Aeterni Patris", encíclica de Leão XIII, publicada a 4 de agosto de 1879. Este mesmo congresso comemorou também o centenário da fundação da "Pontifícia Academia Romana de Santo Tomás de Aquino", realizada por Leão XIII a 13 de outubro de 1879, à qual se uniu em 1934, a "Academia de Religião Católica". Organizou em Roma o mencionado congresso comemorativo a "Pontifícia Academia Romana de Santo Tomás de Aquino e da Religião Católica". Ressaltando a importância do célebre documento leonino, num diálogo científico com a cultura contemporânea, o congresso internacional, de mais de 400 participantes, obteve êxito. Prevê-se que as suas atas constituirão 8 volumes (Dirigir-se, para encomendar: Atti dell VIII Congresso Tomístico Internazionale — Palazzo Canonici — 00120 Città del Vaticano).

Exatamente em 1979, o centenário da encíclica "Aeterni Patris" de Leão XIII comemorado pelo I Congresso Mundial de Filosofia Cristã, em Embalse, Província de Córdoba, Argentina, de 21 a 28 de outubro, realizado pela Sociedade Católica Argentina de Filosofia (SCAF), obteve a colaboração efetiva da Associação Católica Interamericana de Filosofia (ACIF) e do Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL) de São Paulo, Brasil. Foram já publicados os 2 primeiros volumes das atas deste congresso, que desenvolveu com êxito o tema: a Filosofia do Cristão, hoje, estruturando um argumento existencial-lógico em favor da filosofia cristã (Para encomendá-las, dirigir-se: Atas do 1º Congresso Mundial de Filosofia Cristã — Arturo M. Bas 366 — 5000 Córdoba, Argentina).

Os dois congressos comemorativos realizados tiveram um mérito comum: ambos colocaram em evidência, embora cada um de maneira científica própria, a atualidade da "Aeterni Patris" para os dias de hoje e o "tomismo vivo" num diálogo aberto e sincero com o mundo hodierno. Ressaltando o valor filosófico e teológico

perene de S. Tomás de Aquino, figura principal entre os pensadores escolásticos, os dois congressos concordaram nas suas teses principais, de que não se trata na encíclica "Aeterni Patris" de um retorno material e fechado, que consiste na simples repetição do pensamento do gênio do século XIII, como ele se encontra nas suas obras volumosas, mas de um repensamento crítico ou de um retorno crítico a S. Tomás, a ser efetuado à luz da evidência objetiva e à luz da revelação divina, com um senso de abertura e docilidade à verdade, conforme a doutrina e o método tomista, que tem em consideração todos os princípios naturais da razão, "completando e aperfeiçoando o antigo pelo novo" — "vetera novis augere et perficere", como quer Leão XIII na "Aeterni Patris".

Nesta perspectiva do realismo aberto falou aos congressistas o papa João Paulo II, filósofo como Leão XIII, no dia 13 de setembro de 1980 em Castelgandolfo, quando recebeu em audiência os organizadores e participantes do 8º Congresso Tomista Internacional, que durou mais de duas horas. No seu amplo discurso o Papa discorreu sobre a metodologia e doutrina de S. Tomás de Aquino em diálogo com a cultura contemporânea. Analisou, com competência, a harmonia que reina entre as verdades da fé cristã e as verdades da razão filosófica, tema central da encíclica "Aeterni Patris", iluminado com profundidade e exatidão no século XIII por S. Tomás e, hoje, muito atual. Ilustrou, em seguida, o realismo tomista, que leva, antes de ouvir os sábios, escutar e interrogar as coisas, para que a filosofia possa ser um conhecimento fiel da realidade mesma, evitando o subjetivismo relativista. Este realismo contribuiu para o moderno realismo científico e não exclui o sentido histórico, mas cria as bases para a historicidade do saber, sem o fazer cair no historicismo inconsistente. Dando a precedência no filosofar às coisas mesmas, S. Tomás escuta respeitosamente também os filósofos, sem deixar de ser francamente crítico. Conforme João Paulo II, este método realista e histórico, aberto e fundamentalmente otimista, faz de Santo Tomás o "Doutor da Humanidade", "porque sempre pronto e disponível a receber os valores humanos de todas as culturas". Em seguida, o Papa ressalta em discurso magistral aos congressistas, que é precisamente a fidelidade à voz da Revelação de Deus, transmitida pela Igreja, que caracteriza S. Tomás — teólogo, como a fidelidade à voz das coisas o distingue como filósofo. A coexistência do saber filosófico e do saber teológico no cristão é consistente na concepção de S. Tomás, porque a filosofia e a teologia, tendo métodos e origens diferentes, possuem a unidade fundamental em virtude da última raiz ontológica, que é Deus uno ou porque a fé cristã contém de maneira superior, diversa e eminente os valores da sabedoria humana, tornando-se assim um auxílio precioso para o filosofar, processo racional. Também o altíssimo sentido do homem, que encontramos nas obras de S. Tomás, o torna, conforme João Paulo II, hoje atual, urgindo a necessidade de conhecer a fundo o seu pensamento filosófico-teológico em todas as suas dimensões especialmente nos setores moral e social, ligando-se solidamente com as suas raízes metafísicas, para que haja maior organicidade e vigor.

A realização do 8º Congresso Tomista Internacional constitui, pois, uma contribuição científica preciosa para a vitalização, atualização e revigoração do tomismo como a expressão mais perfeita da filosofia cristã, que incita a uma criatividade realista sábia. Esta contribuição das 284 comunicações apresentadas nas sessões plenárias e especiais do Congresso teve a sua conclusão lúcida na densa mensagem de João Paulo II em Castelgandolfo, que, valorizando a "Aeterni Patris" na perspectiva dos documentos do Concílio Vaticano II, ressalta incisivamente a preferência dada

pela Igreja ao método e à doutrina de S. Tomás de Aquino, mas não no sentido exclusivo. Esta preferência é asserida no discurso como "exemplar", isto é, como predileção, em virtude da eficácia do tomismo na busca, descoberta e comunicação da verdade, incitando a ir criativamente com S. Tomás além de S. Tomás, para enriquecer a filosofia cristã com novos valores, conforme as exigências do tempo. O que é característico e central, neste progresso, é o sentido de fidelidade à verdade, que teve S. Tomás num grau extraordinário. A verdade é forte em si e não deixa vencer, como o acentua vigorosamente João Paulo II, dizendo no seu discurso: "A verdade, como Jesus Cristo, pode ser renegada, perseguida, combatida, ferida, martirizada e crucificada; mas sempre revive e ressurge e não pode nunca ser extirpada do coração humano. S. Tomás colocou toda a força do seu gênio ao serviço exclusivo da verdade, atrás da qual parece ambicionar desaparecer quase por temer perturbar-lhe o fulgor. Para que ela, e não ele, brilhe em toda a sua luminosidade".

Prof. Dr. P. Stanislavs Ladusãns S. I., representante efetivo do Brasil-Letônia no Congresso.

RESENHAS

GADOTTI, M. Educação e poder; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, 1980. 143 pp. (Coleção Educação Contemporânea)

Aproveitando sua bagagem de conferencista, Moacir Gadotti estrutura essa obra baseando-se em palestras proferidas e em trabalhos realizados posteriormente, o que dá a ela um caráter fragmentado, conservando, porém, como unidade central, sua preocupação em demonstrar a "pedagogia do conflito", como prática educativa e o "conflito" como promovedor de debates. Enfoca também a questão do poder e da ideologia como determinantes do processo educativo e a necessidade de despertar, tanto no educando como no educador, a consciência crítica, tendo por base a dúvida, como melhor forma de interrogar a realidade.

1 — POR UMA FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO:

Partindo da crise das ciências da educação, o autor tenta intervir, propondo a participação consciente e combativa, analisando os conceitos já existentes e dando a eles um novo parâmetro: "lutar concretamente pelo homem e por uma sociedade com um aspecto mais humano".

Em nossa sociedade de sistema escolar capitalista, a filosofia e as ciências sociais não são apenas inúteis, mas igualmente subversivas, pois não tem ela interesse que seja desenvolvida a capacidade de pensar e questionar, uma vez que para a classe dominante o interesse é ter mão-de-obra passiva.

A diferença da filosofia como função meramente filosófica, para uma filosofia que justifique atualmente sua existência, está na prática da problematização de maneira sistemática e científica.

Em resposta à questão: "Quando a filosofia é ideologia e quando ela não é?", o autor afirma que "A filosofia não crítica ou dogmática é ideológica pois ela não tenta a desocultação do que se propõe pensar... e também é ideológica a filosofia que se diz neutra e desinteressada, porque automaticamente está apoiando a ideologia dos dominadores" (pg. 32). "Para uma filosofia da educação que não seja ideológica, a educação deve representar um autêntico desafio" (pg. 34).

Debate ainda o espaço livre existente no ato educativo que consiste no relacionamento aluno x professor (educador), que permite a oportunidade de plantar a semente da libertação, e neste instante, a ideologia fica enfraquecida. Daí a importância do educador estar atento, lutando contra a educação dominante do colonizador e formando uma consciência crítica da importância do homem como sujeito, na sociedade como um todo. Isso só se verifica através da prática da liberdade.

Reconhece que o educador deve ter humildade para perceber os limites de sua intervenção, pois a educação é um reflexo da sociedade onde atua e não compete só a ela a mudança social.

2 – INTRODUÇÃO À PEDAGOGIA DO CONFLITO

Na segunda parte do livro o autor define a "Pedagogia do Conflito", como prática pedagógica que não esconde o problema, mas ousa desafiá-lo. Assim, o pedagogo faz "prática social", vinculando ato administrativo com ato político.

Ressalta a necessidade do educador ser insubmisso, autônomo, consciente e esse inconformismo deve ser revertido também no tocante a sua própria formação profissional, pois as Faculdades de Educação sempre foram passivas. Cabe a ele repensar a educação recebida nos cursos de Pedagogia para reconstruir a educação brasileira.

Consciente de que a educação brasileira esconde uma ideologia puramente econômica, onde a classe dominante estende seus interesses sobre os dominados, onde a divisão em classes é sentida dentro da escola, onde o individualismo sufoca os interesses comunitários, cabe ao educador educar-se para revolucionariamente promover uma transformação social que modifique os rumos da educação, sempre lembrando que é o conjunto de homens o responsável pela mudança da história e não esforços heróicos e individuais.

"Rompendo o equilíbrio estático e impulsionando-se, correndo o risco de desequilibrar-se, o homem irá para a frente" (p. 70).

A educação pela pedagogia do conflito leva à conscientização, e é a escola, até agora, um aparelho da classe dominante, sobretudo a Universidade, pois forma:

- advogados: para defenderem o capital;
- médicos: para cuidarem da saúde da burguesia;
- veterinários: para os grandes latifúndios;
- professores: para conservarem tudo como está.

"A primeira tarefa do novo educador deverá ser combater a diferenciação escolar" (p. 80), não fazendo acepção de escolas para pobres e ricos. Mas se a

sociedade continuar discriminando, caberá à escola denunciar e alertar, visando a educação igualitária, em uma sociedade também igualitária.

A educação classista é injusta, pois começa-se a profissionalização no primeiro grau e a escola superior fica reservada a uma classe social dominante.

O novo educador não deve, como o educador tradicional, colocar-se acima dos problemas sociais, ingenuamente interessado na verdade absoluta. Ele deve comprometer-se com um novo projeto social e político que alvore uma sociedade igualitária.

3 – IDEOLOGIA E CONTRA IDEOLOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Na última parte do livro o autor reúne diversos textos que ilustram a política, a teoria e a prática pedagógicas no Brasil de hoje.

Enfoca as reformas de ensino: primeiramente do curso de Pedagogia em 1969, orientando-o para funções burocráticas e criando habilitações para um mercado profissional fantasma e a do 1º e 2º graus, em 1971, que com a educação profissionalizante forma apenas mão-de-obra barata para o sistema capitalista, usurpando uma formação "que possibilite uma visão adequada, real, justa dos problemas" (p. 86).

Ao invés de elevar o nível dos menos dotados, a educação tem aumentado o fosso de desnivelamento, acentuando a discriminação.

O autor analisa também a educação permanente e conclui que é um projeto enganador das classes dominantes, que ilude o trabalhador na esperança de que por seus esforços em manter uma educação continuada, ele obterá êxito. O que ocorre, porém, é que ela beneficia apenas quem sempre teve condições para estudar. A mesma ilusão é representada pelo Mobral, que forma mão-de-obra semi-analfabeta e humilha o educando não oferecendo formação que o satisfaça e promova melhoria de sua condição de vida.

Também o ingresso à universidade reflete a posição social dos ingressantes e é na universidade que florescem as maiores contradições da sociedade, fazendo cair por terra a imagem de que ela seja um paraíso, onde não há conflitos.

Servindo ao Sistema, a universidade não amadureceu. Responsabilizar, porém, o regime militar e a reforma do ensino superior é ficar na superfície. O sistema capitalista é que gera injustiças e discriminações.

CONCLUSÃO

Fiel a seus princípios, o autor não indica fonte bibliográfica no final da obra, pois recomenda o uso da criatividade. O conhecimento dos fatos passados deve servir de base e de escada para modificações futuras, mas nunca de apoio permanente.

Faz citações diversas a obras de Paulo Freire, em notas de rodapé, assim como a teses de Mestrado de Maria de Lourdes Castro de Andrade e Jefferson Ildefonso da Silva.

Recomendamos a leitura aos educadores e interessados em uma perspectiva arrojada no tratamento da crise educacional que vivemos.

Maria Angélica Dupas Gonçalves
Maria de Lourdes Thobias Serafim

CUNHA, Célio da. Educação e autoritarismo no Estado Novo.
São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1981. 176 pp.
(Coleção Educação Contemporânea – Série
Memória da Educação). Cr\$ 400,00.

Educação e autoritarismo no Estado Novo, originalmente apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação brasileira, em nível de Mestrado, da Universidade de Brasília, aborda o quadro evolutivo do sistema educacional brasileiro desde a República Velha até o Estado Novo, mostrando as principais mudanças ocorridas neste setor antes e depois da Revolução de 1930.

Célio da Cunha, professor universitário, ex-diretor do Departamento de Ensino e Pesquisa da UFMT, analisa a educação, não como fator isolado, mas situando-a dentro de um contexto político-sócio-cultural de características bem marcantes, destacando a figura humana e política de Getúlio Vargas, que se apresenta com avanços e recuos estratégicos, artilheiro e hábil manipulador de interesses.

O autor retrata o conflito particular do setor educacional deste período onde as bases filosófico-doutrinárias não coincidem com algumas tendências do pensamento ou filosofia da educação tradicional, conflito abafado com a predominância das diretrizes do grupo católico em detrimento do grupo escolanovista, permitindo, assim, que ficassem resquícios da educação paternalista em vigor até hoje.

Em capítulo particular destaca a presença de vultos expressivos do movimento escolanovista e, em subcapítulo, mostra o então Ministro da Educação Gustavo Capanema, humanista, possuindo até mesmo idéias liberais, pela mão do qual foram introduzidas diversas mudanças, reformas, (Leis Orgânicas) que constituem as bases da mentalidade educacional vigorantes em nossos dias.

As mudanças que se fizeram sentir, nem de longe se aproximavam do ritmo acelerado do desenvolvimento do Brasil, aprofundando as contradições que, aliás, hoje ficam mais acentuadas ainda.

Prosseguindo, descreve e comenta as leis Orgânicas do ensino industrial — experiência das mais bem sucedidas — secundário, comercial, normal e agrícola, fortalecidos em si mesmos, cada um deles, justamente pelos debates das correntes antagonicas por eles motivados. Marca também as imposições do Ministério da Educação com relação aos Cursos Universitários, onde praticamente não ocorreu nenhuma mudança.

Célio da Cunha viu seus esforços de pesquisa coroados de êxitos, pois logrou conseguir elucidar com clareza e com subsídios históricos esta fase da educação brasileira, sem se deixar levar pelo posicionamento preconcebido. Por isso dizemos que tomou a posição de historiador sem, contudo, abandonar a posição de crítico.

Portanto, com sua excelente bibliografia pertinente, "Educação e Autoritarismo no Estado Novo" é obra que deve ser lida por quantos se interessem pela educação brasileira e sua história.

Obra recomendada a historiadores, educadores e alunos de graduação e pós-graduação, assim como a todos os interessados na reflexão sobre os problemas educacionais brasileiros.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes.
2ª ed. São Paulo, Cortez, 1981. 192 pp.

A História da Educação, uma das áreas cuja bibliografia é extremamente escassa, recebe uma contribuição enriquecedora através do livro de Aníbal Ponce.

Aníbal Ponce, escritor argentino e depois radicado no México, lançou em 1937 o livro *Educacion y Lucha de Clases*. Apenas em 1963 foi traduzida e lançada no Brasil a primeira edição, bem acolhida pela crítica e pelo público. Mas devido aos acontecimentos políticos ocorridos no país, logo após sua edição, foram recolhidos os exemplares existentes, estando fora do mercado até os dias de hoje.

Após esses anos, o relançamento da presente edição praticamente sem modificações, e apenas com algumas atualizações de notas do tradutor, traz de volta um livro importante para a área, aumentando assim a bibliografia às pessoas que se interessam pelos problemas educacionais.

O livro, além de expor os sistemas escolares, as correntes filosófico-educacionais dos diferentes povos e das diversas épocas da história da humanidade, tenta mostrar uma tese: a educação somente pode ser analisada com mais um enfoque, ou seja, o sócio-econômico da sociedade. Expõe que a principal característica da educação, desde o instante do aparecimento da sociedade dividida em classes, é a "popularização" da cultura.

As transformações econômicas influenciaram as modificações verificadas na educação, fazendo com que massas cada vez maiores de indivíduos tivessem acesso à educação. Portanto, o autor defende que a História da Educação é inseparável do estudo dessas lutas das classes desfavorecidas contra as classes dominantes.

A presente edição divide-se em oito capítulos: cap. I – A educação na comunidade primitiva; cap. II – A educação do homem antigo: primeira parte – Esparta e Atenas; cap. III – A educação do homem antigo: segunda parte – Roma; cap. IV – A educação do homem feudal; cap. V – A educação do homem burguês: primeira parte – do Renascimento até o século XVIII; cap. VI – A educação do homem burguês: segunda parte – da Revolução Francesa ao século XIX; cap. VII – A nova educação: primeira parte; cap. VIII – A nova educação: segunda parte.

O plano geral da obra apresenta didaticamente a história, as correntes filosóficas e sócio-econômicas que influenciaram de modo geral a Educação, de forma clara e acessível.

Indicamos não somente aos profissionais ligados à área, mas também àqueles que se interessam pelo assunto, pois é uma obra que reúne informações básicas sobre o sistema educacional.

Márcia Rosetto
Carmelina de Fácio

Distribuição e vendas avulsas:

SÃO PAULO – CAPITAL

Cortez Editora & Editora Autores Associados
Rua Ministro de Godoy, 1113 – Tel.: (011) 864-6783
05015 – São Paulo – SP

Representantes:

RIO GRANDE DO SUL

Diálogo Distribuidora de Livros e Revistas Ltda.
Rua Garibaldi, 1 258 – Tel.: (051) 221-6642
90000 – Porto Alegre – RS

SANTA CATARINA

Livraria e Distribuidora Catarinense Ltda.
Rua Conselheiro Mafra, 47 – Tels.: (0482) 22-1460 e 22-4652
88000 – Florianópolis – SC

PARANÁ

Aramis Chain – Distribuidora Nova Ordem
Rua Gal. Carneiro, 415 – Tels.: (041) 222-3599 e 234-3601
80000 – Curitiba – PR

SÃO PAULO – INTERIOR DO ESTADO

Brasilivros Editora e Distribuidora Ltda.
Rua Conselheiro Ramalho, 701 – Tels.: (011) 284-3685 e 251-1160
01325 – São Paulo – SP

RIO DE JANEIRO e ESPÍRITO SANTO

Editora Perspectiva S/A.
Rua do Rosário, 144 – 1º piso – Tel.: (021) 221-4528
20041 – Rio de Janeiro – RJ

MINAS GERAIS

J. M. Gomes
Rua da Bahia, 1 148 – s. 603 – Tel.: (031) 224-5835
30000 – Belo Horizonte – MG

BRASÍLIA e GOIÁS

Livraria Galilei Ltda.
SDS, BL-E, loja 11 – Ed. Cine Atlântica – Tel.: (061) 226-9433
70300 – Brasília – DF

BAHIA e SERGIPE

Conhecimento Distribuidora de Livros Ltda.
Rua Carlos Gomes, 49 – loja – Tel.: (071) 242-0401
40000 – Salvador – BA

**RIO GRANDE DO NORTE, ALAGOAS, PERNAMBUCO, PARAÍBA,
CEARÁ, PIAUÍ e MARANHÃO**

Potylivros Distribuidora Ltda.
Rua Coronel Estevam, 1 420-A – Alecrim – Tel.: (084) 223-3379
59000 – Natal – RN

PARÁ

R. A. Jenkins Comércio e Representações
Rua Tamoios, 1 592 – Tel.: (091) 222-7286
66000 – Belém – PA

AMAZONAS

Metro Cúbico – Livros e Revistas Técnicas (Liv. Nacional)
Rua 10 de Julho, 613 – Tel.: (092) 234-3030
69000 – Manaus – AM

**OS DEMAIS ESTADOS E TERRITÓRIOS PODERÃO SER ATENDIDOS
PELO NOSSO DISTRIBUIDOR MAIS PRÓXIMO.**

REFLEXÃO

REVISTA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

CAMPINAS REFLEXÃO ANO VI Nº 20 pág. 1 – 168 maio/agosto/81

CONTEÚDO

- JOSÉ DIAS SOBRINHO — Ideologia pedagógica
MARCOS ANTÔNIO LORIERI — O
papel da escola na construção do futuro • HEN-
RI CHABASSUS — Sigilo profissional do
orientador educacional • PAULO MAGALHÃES DA
COSTA COELHO — A educação e o edu-
cador na sociedade capitalista • LUIZ CARLOS
A. NEVES — Ideologia Capitalista e a práxis
pedagógica • JOÃO RIBEIRO JR. — Contribui-
ção para o estudo dos problemas sócio-cul-
turais e econômicos contemporâneos • CONS-
TANÇA MARCONDES CÉSAR — O valor
epistemológico da prioridade do mito sobre o logos
em Vicente Ferreira da Silva (I) • COLA-
BORAÇÃO DE ALUNOS • DEBATES
CRÔNICAS • RESENHAS

