

## DEBATES

### ELEMENTOS PARA UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Jefferson Ildelfonso da Silva

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

#### 1 – INTRODUÇÃO

Constata-se freqüentemente a situação desarvorada dos educadores que ora se empenham em buscar sustentação em teorias messianicamente apresentadas e acriticamente incorporadas, ora se refugiam no pragmatismo de uma ação imediata apoiada nas orientações e instruções das leis do sistema de ensino nacional. A única atitude que lhes parece dar maior segurança é o pragmatismo legal, pois as teorias se mostram bem cedo distanciadas do fazer concreto, reforçando cada vez mais a separação da teoria da prática, esvaziando a teoria e inviabilizando uma prática significativa e transformadora.

Diante de tal situação, aflora como imprescindível a busca de uma teoria capaz de rever e reformular a ação dos educadores. Como ponto de partida para a reflexão parece que a incapacidade das teorias em voga de influenciar a prática educativa se dá pelo fato de elas não terem seu nascedouro na própria ação educativa em seu contexto global histórico e cultural. O aprofundamento desta constatação e a busca da compreensão mais totalizante da ação educativa na realidade brasileira implica o estabelecimento de atitude metodológica e de alguns parâmetros já propostos por pensadores brasileiros preocupados com as condições concretas.

#### 2 – ABORDAGEM METODOLÓGICA

Um primeiro conflito surge na busca de compreensão da ação educativa. Esta poderia ser encarada no acontecer imediato como relação educador-educando, procurando descobrir e estabelecer seu significado e suas condições de possibilidade, assim como suas interferências no processo do devir humano.

Tal abordagem parece, em um primeiro momento, como altamente significativa, quer como justificativa da ação educativa enquanto inserida na racionalidade do fazer-se do homem, quer como norteadora da prática educativa enquanto esta se autodisciplinaria dentro dos limites definidos do projeto humano. Os condicionamentos culturais e conjunturais da ação educativa seriam incorporados e modelados pelas bases teóricas tornando a ação coerente e dando aos educadores a segurança necessária. Ficaria evidenciado o significado dialógico da relação educativa envolvendo educador e educando em mútua influência, dentro de um projeto comum de vida social e histórica. Isso implicaria atenção para com os dados reais da circunstância do agir educativo, isto é, em concreto, da situação brasileira dada, no intuito de trabalhá-la em vista das perspectivas estabelecidas. As estruturas escolares e as determinações legais constituiriam além do mais graves impecilhos, postulando, para serem superados, uma reformulação radical que poderia chegar à sua abolição para dar lugar à busca de uma educação mais válida...

Entretanto, em um segundo momento, outros elementos se apresentam como questionadores e como abertura para aspectos, que só podem ser analisados a partir de outra abordagem e de outra orientação metodológica. A ação deverá ser privilegiada tornando-se ela mesma o fulcro da análise. Seu significado não é buscado diretamente nas suas relações ideais, mas no conjunto das relações materiais historicamente efetivadas. Os limites de sua significação não se circunscrevem às relações interpessoais do educador e educando tomados como indivíduos significativos por si mesmos, por uma ligação ontológica com uma natureza humana abstrata. Tampouco sua significação pode ser buscada em uma razão definidora do homem, ou em uma racionalidade intrínseca do fazer humano que lhe daria seu projeto existencial. Necessário se faz recuperar a concretude da ação educativa evidenciando que seu significado surge pelo próprio processo histórico de sua realização. A história revela todo um conjunto de condições que, não só situam a ação educativa, mas a expande para além das relações estreitamente interpessoais, e define suas condições reais de existência. Tais condições são constituídas pelas relações fundamentais que os homens estabelecem entre si na organização concreta da sociedade, definida pelo modo como eles mesmos atuam na transformação da natureza produzindo as condições materiais de sua existência e, assim, produzindo a si mesmos. Aí surge uma nova racionalidade nascida no próprio dinamismo do devir humano e pelo embate conflitante dos seus elementos: é a produção do humano no conflito de sua emergência como novidade na natureza material; é o homem da história e da práxis.

Na sociedade brasileira historicamente constituída, as condições de existência dos homens brasileiros estão determinadas pelo seu fazer dentro de um modo de produção capitalista que cria relações sociais antagônicas e os divide em dominadores e dominados. É no interior destas relações conflituosas que se efetiva a ação educativa e se estabelece a relação de educação.

### 3 – AÇÃO EDUCATIVA E PRODUÇÃO DA CIÊNCIA

Como ação específica a educação é também produtora de bens diretamente ideais que não são estranhos à transformação material da natureza, mas, bem ao contrário, estão inseridos nessa transformação e na produção da sociedade como sinal *af* do humano. Conseqüentemente a ação educativa se vê envolvida no processo de busca do saber e da produção da ciência. É a ciência que cria o conhecimento objetivo da realidade e da estrutura da sociedade e dá condições de uma ação eficaz sobre a natureza e a sociedade. Como o processo de transformação está condicionado aos interesses históricos e objetivos dos homens na sociedade concreta, ele é necessariamente ideológico, dando à ciência, *af* produzida, um caráter também ideológico.

Na sociedade de classes a ação educativa se vê frente ao problema do conflito ideológico da ciência, devendo resolvê-lo sem o subterfúgio da busca da neutralidade impossível. O problema se agrava ao se constatar que a relação da ciência com a ideologia contém o problema epistemológico da criação da ciência e o problema crítico do valor e objetividade da verdade. Daí a necessidade de definir a verdade dentro do processo histórico do homem criando sua existência, isto é, na medida em que confirma, este mesmo processo, como libertação da dominação e desenvolvimento do humano na ação transformadora da natureza e da sociedade. Conseqüentemente a elaboração da ciência pela ação educativa, para ser verdadeira, deverá optar pelo ponto de vista que corresponde à busca dessa libertação e realização do humano, na

objetividade e franqueza. Isto se dá na ideologia do proletariado, em oposição à ideologia da burguesia que se mascara para encobrir a busca da manutenção da dominação e do desumano.

Tal opção ideológica da ação educativa traz inúmeras conseqüências que determinam seu próprio modo de atuar. A ideologia proletária só existe em estado fragmentário, dentro da consciência empírica da classe operária, não tendo assim condições de impor seus interesses de modo eficaz dentro da sociedade e, frente à ideologia burguesa, fortemente organizada e aparelhada. A ação dos educadores será, conseqüentemente, a de assumir o papel de "intelectuais orgânicos" da classe proletária dentro do aparelho escolar, buscando desenvolver os elementos embaixadores e reforçadores da ideologia proletária, denunciando os mascaramentos da ideologia burguesa, incutindo o espírito científico, criando a disciplina intelectual e a rigurosidade do pensamento, e, finalmente, instrumentalizando cientificamente os alunos. A ação educativa estará assim envolvida com o problema cultural, denunciando a hegemonia da cultura erudita burguesa, recuperando o valor da consciência empírica do proletário, ao mesmo tempo que denuncia a insuficiência dessa mesma consciência e tenta organizá-la através dos instrumentos da própria cultura erudita.

#### 4 — ESCOLA E IDEOLOGIA

A escola, como elemento da superestrutura ideológica da sociedade de classes, é manipulada pela classe dominante com vistas à consolidação e divulgação de sua ideologia, e assim à reprodução das condições sociais de produção, que é a própria divisão de classes. No entanto, o próprio compromisso da escola com a cultura dominante possibilita-lhe desvelar quer a realidade da luta de classes no seio das ideologias, quer os elementos progressistas dentro da própria cultura burguesa. Isto lhe dá condições reais de relativa autonomia com relação à infra-estrutura econômica de produção, e assim de se tornar um lugar de luta e de ação verdadeiramente revolucionária. Neste contexto a relação da escola com as demais instituições da sociedade se encaminha, não no sentido de sua dissolução nelas, mas no sentido de uma integração cultural e de organização do movimento social revolucionário.

#### 5 — A RELAÇÃO EDUCATIVA

Dentro deste contexto a relação educador-educando assume dimensões muito próprias. Ambos são educados, educam e se educam. São educados pelo processo histórico da sociedade em que estão inseridos, no qual recebem suas determinações, se produzem e sua ação se faz concreta. Educam enquanto intervêm neste mesmo processo através do impulso da luta de classes sustentada e reforçada pela produção da ciência e atuação do espírito científico. Educam-se enquanto educador e educando se acham envolvidos em uma mesma estrutura social, em um mesmo processo, no qual está em jogo o próprio fazer-se do homem, e cujo crescimento postula atitudes e intervenções de caráter progressista, e que só poderão ser assumidos na solidariedade dos interesses percebidos e lidos em comum na realidade da história concreta.

Esta solidariedade da relação educativa não anula a diversidade dos papéis cabíveis a cada um, e que os distinguem na própria ação educativa. Ao educador compete ser o portador de bens culturais onde poderão ser encontrados os meios

para abrir perspectivas e onde já se encontra o sentido progressista a ser desenvolvido. O educador abre assim os caminhos e ajuda a instrumentalização adequada para a luta. Ao educando compete oferecer os elementos concretos da vivência imediata das relações de produção a fim de questionar, vivificar e desenvolver os aspectos ideais e teóricos da cultura. A imediatidade da experiência, ao mesmo tempo que é ultrapassada pela influência da teoria, impede que as idéias se percam no vazio e no distanciamento de uma práxis verdadeiramente transformadora.

Estes papéis deverão manter-se em contínua relação dialética, única capaz de integrar e superar o autoritarismo do educador e da cultura erudita e o espontaneísmo dos interesses dos educandos. Isso só se fará na medida em que a relação educativa implicar, quer uma ligação e um estreitamento entre educador-cultura e educando-experiência, quer, mais fundamentalmente, a dependência escola e luta proletária. A escola só poderá ser o lugar de luta e instrumento de transformação na medida em que se inserir "no seio da prática social global", e mais precisamente dentro da própria luta do proletariado. Se ela não pode libertar, pode, no entanto, ser mediadora da libertação a ser levada avante pela classe proletária em sua luta.

## 6 — CONCLUSÃO

Com tais perspectivas poder-se-á repensar a prática educacional brasileira e colocar a questão fundamental sobre a carência de uma teoria da educação brasileira elaborada a partir das condições concretas de existência do homem brasileiro, e capaz de determinar uma práxis educativa que também seja transformadora da sociedade concreta.

### EDUCAÇÃO E SABER SOBERANO \*

Salma Tannus Muchail

Como cenário de nossas considerações escolhemos algumas passagens de *Les mots et les choses*<sup>1</sup> cuja retomada constituirá o primeiro momento da exposição. Do interior deste cenário e a partir de uma interpretação relativamente livre das análises foucaultianas, tentaremos, num segundo momento, realçar alguns aspectos dos papéis desempenhados pelas ciências humanas em geral e pela ciência da educação em particular.

Numa visão extremamente sucinta ( mas útil ao nosso intento ), lembramos que *Les mots et les choses*, em seu todo, percorre uma trajetória histórica que começa no fim do Renascimento ( por volta do século XVI ), detém-se na Idade Clássica ( séculos XVII e XVIII ) e desemboca em nossa modernidade; e que aborda, em cada qual destes segmentos históricos, a emergência de determinados saberes de modo a finalmente poder descrever, nos séculos XIX e XX, o surgimento das chamadas ciências humanas.

Com curiosa astúcia, o 1º Capítulo traz aos nossos olhos um quadro de Velásquez. Situado entre o fim da segunda metade do século XVI e o início da segunda metade do século XVII ( 1599 — 1660 ), o pintor, cuja obra foi escolhida,

(\*) Comunicação apresentada por ocasião da "Semana de Educação" na Universidade Federal de Uberlândia, em maio de 1981.

permite a assinalação do fim do Renascimento e do início da Idade Clássica. Por outro lado, o quadro escolhido ( "Las Meninas" ) aponta elementos que serão retomados no final do livro ( cap. IX ), permitindo uma espécie de ilustração comparativa a propósito da Modernidade.

Para desenhar nosso cenário, retomaremos alguns aspectos do 1º Capítulo e, a partir dele, faremos um grande salto até o Capítulo IX. De início, ouçamos uma descrição meramente empírica do quadro em questão: "... bastaria dizer que Velásquez compôs um quadro; que neste quadro ele se representou a si mesmo, em seu ateliér ou num salão do Escorial, a pintar duas personagens que a infanta Margarida vem contemplar, rodeada de aias, de damas de companhia, de cortesãos e de anões; que a este grupo pode-se muito precisamente atribuir nomes: a tradição reconhece aqui dona Maria Agustina Sarmiente, ali Nieto, no primeiro plano Nicolaso Pertusato, bufão italiano. Bastaria acrescentar que as duas personagens que servem de modelos ao pintor não são visíveis, ao menos diretamente; mas que se pode distingui-las num espelho; que se trata, sem dúvida, do rei Filipe IV e de sua esposa Mariana"<sup>2</sup>.

Porém, se deslocarmos nosso olhar desta visão imediatamente empírica e nos situarmos numa região onde os nomes não são diretamente colados às coisas percebidas, outra descrição é possível. E é esta que nos interessa. Refaçamo-la em alguns de seus ângulos.

**1º) O pintor e o espectador** — De dentro do quadro, o pintor olha para um ponto fixo e invisível: neste ponto está o modelo que ele pinta sobre uma tela da qual o espectador só vê o reverso. Ora, neste ponto igualmente, para o qual o pintor dirige o olhar, está presumidamente o próprio espectador. Assim é que, enquanto "objeto" virtual do olhar do pintor, o espectador é o modelo de carne e osso mas sempre invisível e extremamente variável. Trava-se assim um jogo ambíguo entre o visível e o invisível: com efeito, para ser **olhado** pelo pintor, este espectador-modelo precisa colocar-se em face ao quadro, na posição de quem **olha**, de modo que somente na medida em que é "sujeito-que-olha" pode ser "objeto-olhado". O reverso da tela que está sendo pintada garante esta ambigüidade. Porque só o reverso é representado, não sabemos, nós, espectadores, se olhamos ou se somos olhados. Neste jogo pois, o olhar do pintor, o único que pode ir do modelo à frente da tela, é o "olhar soberano"<sup>3</sup>.

**2º) O espelho** — O quadro, como um todo, é, evidentemente uma representação. Do interior e no fundo desta representação são representados outros quadros ( que são outras tantas representações ). Entre eles porém, um é especialmente mais claro. "Mas não é um quadro: é um espelho"<sup>4</sup>. E, assim como a frente da tela representada é invisível para o espectador e só visível para o pintor, agora o espelho é clara visibilidade para o espectador mais sempre invisível para o pintor ( já que este lhe dá as costas ). Mas o espelho reflete precisamente o modelo que está sendo pintado. E percebe-se então que, além do jogo entre o visível e o invisível, outra ambigüidade se estabelece, está agora entre o interior e o exterior do quadro: com efeito, o espelho faz ver ( por "reflexo" ) os modelos externos olhados de dentro do quadro pelo olhar do pintor que os representa, e mostra assim o espaço interno do quadro que é representação de modelos; mas fá-los ver ( também "por reflexo" ) enquanto espectadores que olham do exterior o pintor que é, ele próprio representado ( feito de linhas, formas, cores ), e mostra assim o contorno externo do quadro que é, ele próprio, no seu todo, representação de uma representação, quadro que representa um quadro.

39) **O visitante inusitado** — No fundo do quadro, uma porta deixa entrever uma estranha figura. Não se sabe se ela “entra” ou “sai”. Parece estar ao mesmo tempo dentro do quadro ( isto é, do quadro enquanto visto do exterior ) e fora dele ( isto é, do quadro enquanto visto internamente ); como se não fosse parte da representação mas assistisse a ela, porém do interior dela. Se o espelho reflete o jogo ambíguo entre o interior e o exterior, o visitante revela o jogo ambíguo entre o real e o representado: é um espectador “real” do ponto de vista do interior do quadro e, contudo, “representado”, do ponto de vista exterior ao quadro.

40) **As personagens e os centros do quadro** — Do plano de fundo, o visitante olha as personagens dos primeiros planos: o pintor, à esquerda; um homem e uma mulher à direita; ainda à direita e mais à frente dois anões; e, no meio, a princesa entre duas damas de companhia. Dois pontos centrais parecem comandar a composição do quadro: o espelho a refletir os modelos e o olhar firme da princesa realçado em primeiro plano. Mas, estes dois pontos parecem estar ambos direcionados para um ponto convergente: trata-se do espaço claro à frente do quadro, a demarcar o limite impreciso entre o seu interior e o seu exterior. É o espaço olhado pelo pintor e as personagens, mas donde, supostamente, os modelos olham o pintor e as personagens. Espaço ocupado e vazio ao mesmo tempo, ao mesmo tempo sujeito e objeto do olhar, ausente e presente, é ele, o centro principal do quadro. Um centro soberano e duplamente soberano: porque comanda a composição de todo o quadro e porque supostamente ocupado por “soberanos” ( o rei e a rainha ). No interior do quadro, é o lugar do modelo, isto é, do rei; mas como que prolongável para fora do quadro, este espaço é também o lugar do espectador que olha e é olhado; é também o lugar do visante que assiste à cena e é o espectador projetado para dentro da representação; é ainda, afinal, o lugar do pintor real que na verdade se olha como seu próprio modelo para se representar. O espaço vazio faz do quadro como um todo o que o espelho faz no interior do quadro: assim como no espelho o rei ausente está presente, mas “por reflexo”, assim também o quadro como um todo torna presentes, mas “por reflexo”, o modelo real, o pintor real e o espectador real. Neste espaço, só há lugar para o sujeito no plano da representação; é neste espaço afinal, que poderá ser enunciado o “cogito” cartesiano e onde poderão desbobrar-se os saberes emergentes na Idade Clássica. Mas por outro lado, será também a ocupação deste espaço pelo sujeito concreto enquanto empírico e existente real ( no duplo sentido aliás, de realidade e de realeza ) que caracterizará o surgimento das ciências humanas em nossa modernidade. E eis que já saltamos para o Capítulo IX, cujo 2º item tem precisamente como título: “O lugar do rei”.

No século XIX, a personagem representada no quadro de Velásquez entra empiricamente em cena. O homem, como “indivíduo que vive, fala e trabalha”<sup>5</sup>, ocupa, “em carne e osso”, o lugar antes vazio de uma presença-ausente. Abre-se um novo espaço epistemológico onde podem emergir a biologia, a filologia, a economia. E onde emergem também as filosofias do homem e as ciências humanas. “No movimento profundo de tal mutação arqueológica, o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece: soberano submetido, espectador olhado, ele surge aí, neste lugar do Rei que lhe atribuíam antecipadamente *Las Meninas*, mas de onde, durante tanto tempo a sua presença real foi excluída. Como se, neste espaço vago para o qual está virado inteiramente o quadro de Velásquez, mas que ele, no entanto, só refletia mediante o acaso de um espelho e como que abusivamente, todas as figuras de que se suspeitava a alternância, a exclu-

são recíproca, o entrelaçamento e a ofuscação ( o modelo, o pintor, o rei, o espectador ) cessassem de súbito sua imperceptível dança, se petrificassem numa figura plena e exigissem que fosse enfim referido a um olhar de carne todo o espaço da representação”<sup>6</sup>.

\*

Não é nosso intento refazer a análise desta mutação, nem examinar sua “legitimidade científica” ou avaliar o peso de sua significação histórica. Partindo do pressuposto de que uma mutação histórica do saber não é sinônimo de avanço ou de progresso mas tão-somente a marca de uma diferença, interessa-nos agora apenas explorar alguns aspectos inerentes àquela posição ambígua hoje ocupada pelo homem como “objeto para um saber” e como “sujeito que conhece”. E o primeiro aspecto a apontar é que a instauração das ciências humanas requer, intrinsecamente, que se atribua ao homem real o estatuto de “coisa científica” a ser dominada pelo homem como sujeito detentor do conhecimento. Ora, acontece também que, por outro lado e ao mesmo tempo, uma vez que a racionalidade do saber científico é erigida como critério exclusivo da validade de todo saber e medida do verdadeiro, as ciências humanas carregam em seu próprio bojo o risco inalienável da redução do homem ao que dele se pode “cientificamente conhecer”. O conhecimento “científico” sobre o homem torna-se não só o único saber qualificado e competente, isto é, aquele que tem o poder de decidir sobre o verdadeiro e o falso, o certo e o errado, o normal e o patológico; corre também o risco inalienável de se fazer sempre prescritivo, isto é, aquele que veicula as normas pelas quais são desqualificáveis quaisquer outros saberes e reduzidos ao silêncio outros discursos. Como único saber qualificado, assume então o direito da soberania cujo poder se exerce pelos mecanismos da disciplina, do controle, da exclusão<sup>7</sup>. Ele dissocia os que “possuem” a verdade porque “sabem” e os demais que, simplesmente, “nada sabem”.

Neste momento de nossas considerações, duas distinções exploradas com extrema clareza pela Professora Marilena Chauí<sup>8</sup> nos podem ser úteis. A primeira, é a distinção entre conhecimento e pensamento. Conhecimento é aquisição intelectual do saber já constituído, estabelecido, instituído e qualificado. Pensamento é afrontamento de uma realidade nova, cujo saber é construído a partir de um não-saber que requer sua compreensão. Ora, na medida em que as ciências humanas se movem na zona do conhecimento qualificado e instituído, tendem a excluir o espaço do pensamento. A outra distinção ( retomada de Claude Lefort ) marca a diferença entre “discurso sobre” e “discurso de”. O “discurso sobre” um objeto dissimula e busca substituir o discurso daquilo mesmo que está em questão impedindo que isto mesmo que está em questão primeiramente fale de si e por si para vir a ser compreendido. “Por exemplo, quando o discurso da unidade social se tornou realmente impossível em virtude da divisão social, surgiu um discurso sobre a unidade; quando o discurso da loucura tem que ser silenciado, em seu lugar surge um discurso sobre a loucura; onde não pode haver um discurso da revolução surge um outro, sobre a revolução; ali-onde não pode haver discurso da mulher surge um discurso sobre a mulher etc.”<sup>9</sup>. Ora, as ciências humanas, enquanto saber soberano — e, com isto entendamos, qualificado, normativo e poderoso — não só trazem a carga do conhecimento capaz de estagnar o pensamento como as marcas de um saber sobre o homem que silencia o seu próprio “objeto”.

Transportemos finalmente estas considerações para a região da Pedagogia admitida que é no campo das ciências humanas como “ciência da educação”. É bem possível que acabemos por verificar que ela se faça como **conhecimento**, isto é, reprodução de um saber **instituído sobre** a educação. É possível que quem primeiramente pronuncie o discurso pedagógico não sejam nem os professores nem os estudantes mas “a burocracia que, por intermédio dos ministérios e das secretarias da educação, legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico”<sup>10</sup>. As estruturas mesmas das instituições escolares são já um cumprimento destas normas.

Mas é preciso não se iludir: o poder que legisla, regulamenta e controla não está exclusivamente centralizado num saber elaborado no exterior da instituição escolar nela se exercendo de fora para dentro e de cima para baixo. Ao contrário, na medida mesma em que professores e alunos nos limitamos a cumprir as normas, a assimilar o saber “qualificado”, trazemos para dentro das próprias relações pedagógicas os mesmos mecanismos e os mesmos efeitos de exercício do poder. É quando a escola não pode ser um lugar onde se pensa para ser o lugar onde se reproduz o conhecimento instituído. É quando as relações entre professor e estudante reproduzem a relação do sujeito que “possui” o saber com um “objeto” de educação.

Diríamos finalmente que, é neste tipo de configuração do saber pedagógico e das relações pedagógicas que o “lugar do rei”, este “soberano submetido” está plenamente ocupado. E que o que se propõe, em contrapartida, é o esforço por reverter semelhante configuração pelo esvaziamento da “posse” deste espaço. Entenda-se: não estamos aqui a aspirar a um absurdo regresso ao século XVII nem a um retorno à soberania da representação. Por uma transposição mais metafórica que ilustrativa e numa interpretação livre da análise foucaultiana do quadro de Velásquez, estamos apenas endossando a proposta de que no saber da educação, na instituição escolar e nas relações pedagógicas, fique vazio o “lugar do rei”, isto é, desocupado de qualquer sujeito soberano ( que na forma da representação, quer no modo da realidade ), destituído todo direito da realeza.

Transposição metafórica e interpretação livre que pretende apenas emoldurar num cenário visual, a proposta muitas vezes formulada pela professora M. Chauí. A saber: a de que no trabalho pedagógico não seja o conhecimento a ponte entre o professor e o estudante, mas antes, seja o professor o mediador entre o estudante e o pensamento. Na medida em que exercesse este papel, o professor desocuparia o lugar soberano de detentor do saber, lugar que “então, permaneceria sempre vazio a fim de que pudesse ser visto como acessível a todos porque não pertence a ninguém”<sup>11</sup>.

## NOTAS

(1) M. Foucault, *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris, Gallimard, 1966.

(2) *Ibid.*, p. 25.

(3) *Ibid.*, p. 21.

(4) *Ibid.*, p. 21.

(5) *Ibid.*, p. 321.

(6) *Ibid.*, p. 323.

(7) Veja-se, a este respeito, entre outros, particularmente o artigo “Soberania e Disciplina”, de M. Foucault, no livro *Microfísica do Poder* trad. de R. Machado e outros, Rio de Janeiro, Graal, 1971.

- (8) Veja-se, sobretudo, da autora: "Ideologia e Educação", **Educação e Sociedade**, Cortez Editora/Autores Associados/Cedes, Ano II, n. 5, jan. 1980; "Ventos do Progresso: A Universidade Administrada", **Descaminhos da Educação Pós 68**, S. Paulo, Brasiliense, 1980; **O que é ideologia**, S. Paulo Brasiliense, 2 ed. 1981; "A não violência do brasileiro, um mito interessantíssimo", **Almanaque, Cadernos de Literatura e Ensaio**, n. 11 ("Educação ou Desconversa?"), S. Paulo, Brasiliense, 1980.
- (9) M. Chauí, "Ideologia e Educação", **Educação e Sociedade**, n. 5, p. 26.
- (10) *Ibid.*, p. 27.
- (11) M. Chauí, "A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo," **Almanaque**, n. 11, p. 24.

## POSIÇÕES ALTERNATIVAS EM EDUCAÇÃO

**Francisco de Paula Souza**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Ao observador atento da educação no Brasil apresentam-se, com inquestionável evidência, a multiplicidade, a complexidade e a seriedade dos problemas que ela propõe ao pensador brasileiro. A urgência com que são reclamadas as soluções para esses problemas, por outro lado, decorre do dinamismo que agita a sociedade brasileira contemporânea, gerando desafios, particularmente no terreno extremamente sensível da educação, perante os quais não é lícito ao pensador brasileiro permanecer indiferente.

É confortante constatar, entretanto, que o intelectual brasileiro não se tem omitido quanto à tarefa de exercer sobre os problemas da educação nacional a sua reflexão. Há mesmo quantidade expressiva de trabalhos que constituem a contribuição mais que generosa do pensador brasileiro em busca de soluções adequadas para os problemas da educação no Brasil.

O texto que ora analisamos\* e que representa nosso interlocutor no intercâmbio de idéias sobre educação, constitui, sem dúvida, preciosa contribuição em termos de reflexão sobre problemas educacionais brasileiros, oferecida por um estudioso de realce no cenário da educação no Brasil de hoje e que alicerça no exercício efetivo de sua atividade educativa as linhas mestras de sua reflexão.

Os vinte ensaios que compõem o livro, redigidos à mercê das circunstâncias que condicionaram a "práxis pedagógica" do autor, apresentam "diferentes níveis de elaboração", o que faz deles unidades temáticas mais ou menos autônomas, portadoras da experiência e da reflexão que representam a contribuição do autor para o estudo de problemas específicos da educação no Brasil.

Assim, ao tecer considerações oferecidas como "subsídios para fundamentação do currículo da PUC-SP", ao discorrer sobre "a participação da universidade no desenvolvimento nacional", ao focalizar "o problema da pesquisa no pós-graduação em educação", ao analisar "uma concepção de mestrado em educação" e ao estudar problemas como o do doutoramento em educação, do livro didático, do estruturalismo, da organização escolar, das funções do Congresso Nacional na legisla-

(\*) SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. S. Paulo, Cortez Editora, 1980. 224 pp. ( Col. Educação Contemporânea. )

ção do ensino e o problema da orientação educacional, o autor tece considerações cujas bases teóricas se encontram nos primeiros ensaios, de teor mais especificamente filosófico. Destaque especial confere ele, porém, ao primeiro texto que reproduz o título do livro e que indica ao leitor interessado em atinar com as vigas mestras que sustentam a reflexão do autor, o "ponto de convergência" para a análise do conteúdo dos demais temas na perspectiva de suas posições atuais.

As limitações deste nosso trabalho e a preocupação de instaurar nosso diálogo apenas sobre temas de maior relevância filosófica, impedem a análise detalhada das posições do autor quando examina problemas educacionais específicos como o da fundamentação do currículo da PUC-SP. Entretanto, atendendo a sugestão proporcionada pela própria amplitude do tema do primeiro ensaio, cujo título "Educação: do senso comum à consciência filosófica" coincide, como vimos, com o título do próprio livro e traduz as preocupações de fundamentação teórica das posições assumidas pelo autor ao refletir sobre problemas educacionais específicos, concentraremos nossa análise em torno do conteúdo dos primeiros ensaios "que tratam da questão educacional em geral", dedicando especial atenção ao primeiro que representa "o ponto de convergência" das posições teóricas atualmente defendidas pelo autor.

Ao estudar inicialmente o significado da passagem do senso comum à consciência filosófica, estudo que constitui a motivação determinante de sua reflexão, o autor encara o senso comum numa perspectiva sociológica, interpretando-o como "o senso das diferentes camadas que integram a sociedade" ( p. 10 ), afastando-se da semântica tradicional que o entendia em sentido puramente gnosiológico. Conseqüentemente, se abre, de imediato, todo um espaço sociológico no interior do qual se trava a luta entre o senso comum e a filosofia que busca ultrapassar as limitações do senso comum e se afirmar como concepção hegemônica, dotada de alto grau de elaboração e em condições de exercer, pela consistência, coesão e coerência de que dispõe, a sua dominação sobre a mentalidade popular considerada como manifestação do povo enquanto "conjunto das classes subalternas da sociedade". Nesse clima de antagonismo entre senso comum e filosofia, reflexo do antagonismo das classes sociais, insere o autor a sua concepção de educação como instrumento de luta para o estabelecimento de uma nova relação hegemônica em que o proletariado assuma a direção do processo histórico.

A função instrumental da educação na luta pela conquista da hegemonia do proletariado deve-se exercer, segundo o autor, em dois momentos: um, negativo, consistente na crítica à ideologia burguesa como concepção dominante; outro, positivo, que importa em "trabalhar o senso comum de modo a que possa extrair o seu núcleo válido ( o bom senso ) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares" ( p. 11 ). Trata-se de inserir a educação, como instrumento de luta, num antagonismo de forças em que é necessário proporcionar à "classe dominada da sociedade capitalista" os "instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante". Cabe, por conseguinte, à educação, na sua qualificação de "instrumento de luta" e após a distinção estabelecida por Marx entre o concreto, o abstrato e o empírico ( p. 11 ), dotar a classe dominada do expediente da lógica dialética, a lógica do concreto, da qual a lógica formal, como lógica abstrata, não passa de simples momento. Enquanto lógica dos conteúdos, em oposição à lógica formal, "a lógica dialética se caracteriza pela construção de categorias saturadas de

concreto, possibilitando a passagem do empírico ao concreto que, em termos de concepção de mundo, representa a passagem do senso comum à consciência filosófica". ( p. 13 ) A realização dessa passagem situa a educação numa perspectiva revolucionária, convertendo-a em instrumento de "transformação revolucionária" da sociedade pela qual as camadas populares formam a própria consciência de classe, evoluindo da condição de "classe em si" para a condição de "classe para si".

Finalizando o ensaio, que constitui o referencial para a interpretação das posições assumidas nos demais textos que compõem o livro, o autor enfatiza a seriedade com que deve ser encarada a educação precisamente pela sua função instrumental insubstituível no processo de elevação do nível cultural das massas. Adverte, além disso, contra a despreocupação da classe dominante com a educação, despreocupação explicável enquanto representa tentativa injustificável patrocinada por uma postura elitista que busca defender privilégios, distorcendo a concepção adequada de educação como atividade "que supõe a heterogeneidade ( diferença ) no ponto de partida e a homogeneidade ( igualdade ) no ponto de chegada" ( p. 14 ).

No segundo ensaio, escrito em 1973 e, portanto, com antecedência de aproximadamente sete anos em relação ao primeiro, o autor estuda, sem compromissos nítidos com uma perspectiva sociológica, "a filosofia na formação do educador". Considera a filosofia como "atividade não habitual, não espontânea à existência humana" ( p. 17 ), atitude que se traduz na busca de solução, mediante reflexão "radical, rigorosa e de conjunto" ( p. 24 ), para problemas de real problematidade, ou seja, cuja solução se imponha como inadiável e necessária. À luz dessa concepção de filosofia, o autor define filosofia da educação como "reflexão ( radical, rigorosa e de conjunto ) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta" ( p. 27 ).

Em ensaio sobre "valores e objetivos em educação" — o quarto na seqüência de ensaios que constituem o livro — escrito em 1971 e, por conseguinte, com nove anos de antecedência em relação ao primeiro ensaio, o autor se move no interior de uma perspectiva profundamente diferente em relação àquela em que ele se situa em 1980 ao escrever o primeiro ensaio. O próprio autor sente a necessidade de alertar quanto à independência que guardam entre si os diversos ensaios ( p. 9 ), buscando resguardar-se contra a aparência de certa desarticulação não apenas temática mas também de perspectiva que a obra apresenta, lembrando com insistência o seu caráter didático. O espaço sociológico que define a perspectiva das posições do primeiro ensaio, em 1980, não representava ainda para o autor, em 1971, uma conquista. O homem, em 1971, aparece como um ser situado, exercendo atitude axiológica perante tudo quanto o cerca, merecedor de respeito enquanto pessoa humana, dotado de liberdade ( p. 40 ), capaz de conhecer a verdade que representa "fonte de comunicação e entendimento entre os homens" ( p. 41 ). Nada de antagonismos e de luta. "A relação horizontal do homem para com os outros ( homens ) será uma relação de colaboração" ( p. 41 ), jamais podendo "a relação vertical de dominação que o homem exerce sobre as coisas ser estendida, em sentido horizontal, ao relacionamento entre os homens". A própria educação, funcionando agora como instrumento de promoção do homem, deve levá-lo a "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" ( p. 41 ).

Aprofundando sua reflexão sobre os valores, o autor, no quinto ensaio, elaborado em 1976, com o título de "Valores em supervisão pedagógica", discorre

sobre as concepções axiológicas das diversas correntes filosóficas. Considera o homem "o lugar único da valorização" ( p. 47 ), porquanto o valor é uma "relação de não indiferença que o homem estabelece com os elementos com que ele se defronta" ( p. 46 ). O valor, portanto, não tem existência objetiva, nem mesmo pode ser considerado algo absoluto. Uma liberdade absoluta, por exemplo, seria, segundo o autor, contraditória ( p. 47 ).

Confessamos não concordar com a contradição aventada pelo autor. Aceitá-la implicaria distorcer, sem a devida fundamentação, uma concepção mais adequada do Ser absoluto, não lhe reconhecendo a possibilidade de amar no sentido pleno que lhe compete. Com efeito, se por liberdade entendermos independência de qualquer heteronomia quer na linha do ser como na do agir, é inadmissível que o Ser absoluto, enquanto perfeição suprema, não se ame, sem que desse amor resulte, como é óbvio, qualquer tipo de dependência que comprometa a sua absoluta liberdade. Se, por outro lado, concebermos a liberdade como poder de escolha e de opção, como a entende o autor, é claro que esse tipo de liberdade não pode convir ao Ser supremo em relação à sua infinita perfeição que lhe cabe escolher sem alternativas. Resta, entretanto, ao Ser supremo ilimitada possibilidade de opção e, por conseguinte, de liberdade e de amor em relação aos seres cujas perfeições se apresentam finitas e limitadas e que Ele pode escolher e amar livremente enquanto não identificados consigo mesmo e enquanto não representam para Ele, pela finitude que os caracteriza, elementos de intermediação necessária para o encontro e o amor de si mesmo.

Definida a pedagogia como "teoria geral da educação" ( p. 59 ), enquanto sistematização "a posteriori", construída "a partir e em função das exigências da realidade educacional", o autor, em ensaio elaborado em 1972, com o título de "Contribuição a uma definição do curso de pedagogia" ( p. 55 ), insiste sobre a complexidade da educação, complexidade decorrente do fato de que a educação envolve fundamentalmente o problema filosófico da compreensão do homem ( p. 51 ), a qual se coloca muito além das exigências simplistas de uma educação assistemática. Não obstante reconheça que o "sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção" ( p. 51 ), o autor se esquia sistematicamente a traçar as linhas que circunscrevem e amparam a sua compreensão do homem, o que deixa indefinidos também os contornos de sua concepção de educação. Da mesma forma, admitida a tese de que à filosofia da educação, enquanto "reflexão ( radical, rigorosa e de conjunto ) sobre os problemas que a realidade educacional apresenta, não compete definir "a priori" a educação nem sistematizá-la "a posteriori", a tarefa que o autor atribui à filosofia da educação de "acompanhar reflexiva e criticamente a ação pedagógica" ( p. 58 ) se dilui no impreciso, porquanto não se define o sentido exato e não se apresentam os critérios para a realização dessa crítica. Qual seria, então, a tarefa específica da filosofia da educação ?

É interessante observar que ao discorrer sobre o tema "A educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasses, superação" ( p. 161 ), em palestra proferida em 1979, o autor se interroga sobre "o que significa abordar de modo crítico a realidade educacional" ( p. 162 ), receoso de que a abordagem do problema crítico se processe de modo ingênuo, esvaziando a palavra crítica de seu conteúdo ( p. 162 ). Entretanto, nenhuma resposta oferece à sua interrogação, permanecendo o "problema da crítica" — no contexto da preocupação básica da passagem "do senso comum à consciência filosófica" — sem a devida solução, não obstante as profundas implicações filosóficas que ele contém.

O exame do "contexto da situação brasileira de hoje" ( p. 193 ), sob o aspecto econômico, social e político, constitui, certamente, contribuição apreciável para a "análise crítica da educação brasileira atual". Propor, entretanto, esse exame ( p. 195 ), como crítica suficiente para essa análise crítica da educação no Brasil de hoje, importa em se esquivar do fundamental, em fugir de uma reflexão realmente radical e, por conseguinte, filosófica, em torno da educação brasileira. A crítica estruturada sobre fatores de ordem periférica, embora absolutamente reais e extremamente hipertrofiados no mundo contemporâneo, como os fatores econômicos, sociais e políticos, jamais poderá dispor da profundidade e solidez necessárias para uma avaliação objetiva e não preconceituosa da educação brasileira, detectando-lhe falhas de estruturação básica e traçando-lhe rumos realmente promissores. É inquestionável a dedicação com que o pensador brasileiro volta a sua reflexão para o estudo de problemas educacionais. Entretanto, se a educação do homem envolve obviamente a compreensão do homem, impõe-se a constatação de que no Brasil, por certa subserviência a posturas filosóficas antimetafísicas assimiladas do pensamento europeu moderno e contemporâneo, a educação carece freqüentemente de uma reflexão radical em condições de identificar as coordenadas antropológicas que definem a estrutura fundamental do homem na sua realidade integral e concreta para, a partir delas, propor a concepção, os objetivos e os critérios de avaliação da ação educativa.

Assim, somente a carência de uma perspectiva metafísica em condições de sustentar uma reflexão realmente radical em torno do homem pode conduzir à concepção da educação não mais como promoção do homem de todas as classes, na superação final de todos os antagonismos, mas como "instrumento de luta" que "permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista — o proletariado" ( p. 11 ). E o autor — em seu ensaio "escrito especialmente para esta coletânea" e que representa "o ponto de convergência do conjunto dos estudos aqui reunidos" e reflexo de suas posições atuais ( p. 7 ) — entende "luta" não no sentido de oposição a todos aqueles fatores que possam eventualmente impedir a promoção do homem, mas como oposição entre o homem da classe considerada dominante e o homem da classe vista como dominante. O proletariado é que precisa, através da educação, se erigir em força hegemônica ( p. 11 ). A função instrumental da educação na luta do proletariado para a conquista da hegemonia decorre, para o autor, não de uma concepção antropológica fundamental capaz de sustentar essa função atribuída à educação, mas da aceitação da posição de Gramsci ( p. 11 ), segundo a qual, "toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica".

O mergulho, entretanto, nas regiões em que se definem as coordenadas antropológicas que representam a configuração básica da realidade do homem, nos assegura, ao contrário, que toda relação hegemônica — em oposição radical ao pensamento de Gramsci — é necessariamente uma relação antipedagógica e, por conseguinte, jamais a educação poderá ser concebida como instrumento de luta entre classes integrantes do contexto social. De fato, sem que tenhamos mesmo necessidade de explicar os elementos componentes dessa configuração básica da realidade humana, o que transparece desse mergulho metafísico em busca do núcleo de estruturação básica da realidade do homem é que, nesse nível, se evidencia uma homogeneidade fundamental entre todos os seres humanos, uma igualdade original, garantida por uma identidade estrutural básica em que se apóiam todos os valores humanos, em que reside o baluarte último para a defesa dos direitos do homem, em que se armazenam a

força e a razão para o combate a todos os antagonismos de raça, de cor, de classe, de sexo, de poder, e à luz da qual se evidencia a injustificabilidade de todas as preocupações de hegemonia.

Conceber, portanto, a educação como instrumento de luta para o estabelecimento da hegemonia de uma classe, o proletariado, sobre outra, a burguesia, importa em pensar a educação como instauradora de cisões e antagonismos entre os homens, desvinculada, por conseguinte, da homogeneidade fundamental que caracteriza o próprio ser do homem e que garante a todos os homens, sem distinções — não apenas no mundo das abstrações teóricas mas na concretude existencial do cotidiano — a eminente dignidade de pessoa humana. A instrumentalização da tarefa educativa a serviço dos interesses da luta de classes implica subordinar a educação do homem não à preocupação essencial de humanização cada vez mais plena do próprio homem, mas a condicionamentos meramente conjunturais ou a restritas e acanhadas perspectivas ideológicas que conflitam com a igualdade fundamental de todos os homens e transformam, por isso, a educação em instrumento de deformação do próprio homem, junto ao qual passa a exercer ação claramente antipedagógica. A educação como instrumento na luta pela hegemonia de uma classe de homens não se destina mais à promoção de todos os homens indistintamente, no reconhecimento do direito inalienável de todos à educação, mas visará à promoção de um tipo particular de homem, prisioneiro no interior das fronteiras de determinada classe social, que passará, conseqüentemente, a exercer uma hegemonia que só se justifica por critérios meramente circunstanciais e históricos, de força e não de direito, porquanto jamais tal hegemonia encontrará justificação em critérios decorrentes da própria estruturação essencial da pessoa humana. Essa estruturação básica, na qual unicamente se apóia a defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana, justifica a luta pela promoção do homem independentemente das distinções de classe, em base a uma igualdade estrutural que torna injustificáveis e superáveis entre os homens os antagonismos gerados por uma perspectiva antropológica distorcida que enfatiza o econômico em detrimento do ontológico, que hipertrofia o ter a dano do ser. De resto, a hipertrofia do ter em detrimento do ser condena ao fracasso a própria luta, porquanto conduz à constatação de que, ao final, tudo permanece no interior de uma perspectiva ainda tipicamente burguesa em que não se promoveu o homem, mas apenas, na melhor das hipóteses, se deu tudo a quem nada tinha, transformando os dominados de hoje em dominadores de amanhã e perpetuando, assim, irremediavelmente, as distorções de uma educação classista e deformadora com a qual convive o homem desde os albos da civilização ocidental.

Para que o proletariado, entretanto, consiga “se erigir em força hegemônica” mediante a função instrumental da educação, é imprescindível, segundo o autor ( p. 11 ), a elaboração de uma concepção “susceptível de se tornar hegemônica”. Tal concepção deve, para isso, “dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante”. Esses instrumentos são fornecidos pela lógica dialética como “processo de construção do concreto de pensamento” em oposição à lógica formal que se reduz a “processo de construção da forma do pensamento” ( p. 11 ).

Qual, entretanto, a fonte de onde flui a nova e avassaladora força da lógica dialética, capaz de conduzir à elaboração de uma concepção hegemônica que resulte na conquista pelo proletariado da plena hegemonia como classe? Para o

O exame do “contexto da situação brasileira de hoje” ( p. 193 ), sob o aspecto econômico, social e político, constitui, certamente, contribuição apreciável para a “análise crítica da educação brasileira atual”. Propor, entretanto, esse exame ( p. 195 ), como crítica suficiente para essa análise crítica da educação no Brasil de hoje, importa em se esquivar do fundamental, em fugir de uma reflexão realmente radical e, por conseguinte, filosófica, em torno da educação brasileira. A crítica estruturada sobre fatores de ordem periférica, embora absolutamente reais e extremamente hipertrofiados no mundo contemporâneo, como os fatores econômicos, sociais e políticos, jamais poderá dispor da profundidade e solidez necessárias para uma avaliação objetiva e não preconceituosa da educação brasileira, detectando-lhe falhas de estruturação básica e traçando-lhe rumos realmente promissores. É inquestionável a dedicação com que o pensador brasileiro volta a sua reflexão para o estudo de problemas educacionais. Entretanto, se a educação do homem envolve obviamente a compreensão do homem, impõe-se a constatação de que no Brasil, por certa subserviência a posturas filosóficas antimetáfsicas assimiladas do pensamento europeu moderno e contemporâneo, a educação carece freqüentemente de uma reflexão radical em condições de identificar as coordenadas antropológicas que definem a estrutura fundamental do homem na sua realidade integral e concreta para, a partir delas, propor a concepção, os objetivos e os critérios de avaliação da ação educativa.

Assim, somente a carência de uma perspectiva metafísica em condições de sustentar uma reflexão realmente radical em torno do homem pode conduzir à concepção da educação não mais como promoção do homem de todas as classes, na superação final de todos os antagonismos, mas como “instrumento de luta” que “permita constituir um novo bloco histórico sob a direção da classe fundamental dominada da sociedade capitalista — o proletariado” ( p. 11 ). E o autor — em seu ensaio “escrito especialmente para esta coletânea” e que representa “o ponto de convergência do conjunto dos estudos aqui reunidos” e reflexo de suas posições atuais ( p. 7 ) — entende “luta” não no sentido de oposição a todos aqueles fatores que possam eventualmente impedir a promoção do homem, mas como oposição entre o homem da classe considerada dominante e o homem da classe vista como dominante. O proletariado é que precisa, através da educação, se erigir em força hegemônica ( p. 11 ). A função instrumental da educação na luta do proletariado para a conquista da hegemonia decorre, para o autor, não de uma concepção antropológica fundamental capaz de sustentar essa função atribuída à educação, mas da aceitação da posição de Gramsci ( p. 11 ), segundo a qual, “toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica”.

O mergulho, entretanto, nas regiões em que se definem as coordenadas antropológicas que representam a configuração básica da realidade do homem, nos assegura, ao contrário, que toda relação hegemônica — em oposição radical ao pensamento de Gramsci — é necessariamente uma relação antipedagógica e, por conseguinte, jamais a educação poderá ser concebida como instrumento de luta entre classes integrantes do contexto social. De fato, sem que tenhamos mesmo necessidade de explicar os elementos componentes dessa configuração básica da realidade humana, o que transparece desse mergulho metafísico em busca do núcleo de estruturação básica da realidade do homem é que, nesse nível, se evidencia uma homogeneidade fundamental entre todos os seres humanos, uma igualdade original, garantida por uma identidade estrutural básica em que se apóiam todos os valores humanos, em que reside o baluarte último para a defesa dos direitos do homem, em que se armazenam a

força e a razão para o combate a todos os antagonismos de raça, de cor, de classe, de sexo, de poder, e à luz da qual se evidencia a injustificabilidade de todas as preocupações de hegemonia.

Conceber, portanto, a educação como instrumento de luta para o estabelecimento da hegemonia de uma classe, o proletariado, sobre outra, a burguesia, importa em pensar a educação como instauradora de cisões e antagonismos entre os homens, desvinculada, por conseguinte, da homogeneidade fundamental que caracteriza o próprio ser do homem e que garante a todos os homens, sem distinções — não apenas no mundo das abstrações teóricas mas na concretude existencial do cotidiano — a eminente dignidade de pessoa humana. A instrumentalização da tarefa educativa a serviço dos interesses da luta de classes implica subordinar a educação do homem não à preocupação essencial de humanização cada vez mais plena do próprio homem, mas a condicionamentos meramente conjunturais ou a restritas e acanhadas perspectivas ideológicas que conflitam com a igualdade fundamental de todos os homens e transformam, por isso, a educação em instrumento de deformação do próprio homem, junto ao qual passa a exercer ação claramente antipedagógica. A educação como instrumento na luta pela hegemonia de uma classe de homens não se destina mais à promoção de todos os homens indistintamente, no reconhecimento do direito inalienável de todos à educação, mas visará à promoção de um tipo particular de homem, prisioneiro no interior das fronteiras de determinada classe social, que passará, conseqüentemente, a exercer uma hegemonia que só se justifica por critérios meramente circunstanciais e históricos, de força e não de direito, porquanto jamais tal hegemonia encontrará justificação em critérios decorrentes da própria estruturação essencial da pessoa humana. Essa estruturação básica, na qual unicamente se apóia a defesa dos direitos fundamentais da pessoa humana, justifica a luta pela promoção do homem independentemente das distinções de classe, em base a uma igualdade estrutural que torna injustificáveis e superáveis entre os homens os antagonismos gerados por uma perspectiva antropológica distorcida que enfatiza o econômico em detrimento do ontológico, que hipertrofia o ter a dano do ser. De resto, a hipertrofia do ter em detrimento do ser condena ao fracasso a própria luta, porquanto conduz à constatação de que, ao final, tudo permanece no interior de uma perspectiva ainda tipicamente burguesa em que não se promoveu o homem, mas apenas, na melhor das hipóteses, se deu tudo a quem nada tinha, transformando os dominados de hoje em dominadores de amanhã e perpetuando, assim, irremediavelmente, as distorções de uma educação classista e deformadora com a qual convive o homem desde os albos da civilização ocidental.

Para que o proletariado, entretanto, consiga “se erigir em força hegemônica” mediante a função instrumental da educação, é imprescindível, segundo o autor ( p. 11 ), a elaboração de uma concepção “susceptível de se tornar hegemônica”. Tal concepção deve, para isso, “dispor de instrumentos lógico-metodológicos cuja força seja superior àqueles que garantem a força e coerência da concepção dominante”. Esses instrumentos são fornecidos pela lógica dialética como “processo de construção do concreto de pensamento” em oposição à lógica formal que se reduz a “processo de construção da forma do pensamento” ( p. 11 ).

Qual, entretanto, a fonte de onde flui a nova e avassaladora força da lógica dialética, capaz de conduzir à elaboração de uma concepção hegemônica que resulte na conquista pelo proletariado da plena hegemonia como classe? Para o

autor, que se deixa com isso enclausurar no interior da tradicional ortodoxia marxista, a dialética, como lógica do concreto, haure a sua força da negação do princípio de não-contradição imposta pelo estourar dos quadros de possibilidades da lógica formal sob a pressão do contacto com o real-concreto ( pp. 12 – 13 ).

Ao pensador, preocupado em estabelecer a transição “do senso comum à consciência filosófica” em todos os campos da especulação humana e, especificamente, no terreno extremamente sensível da educação, impõe-se a necessidade impenhosa de encontrar justificação para a validade dessa negação.

Cumpre observar, inicialmente, que a dialética hegeliana — que Marx “coloca em pé” e acolhe como método — não implica fundamentalmente, por parte de Hegel, a negação do princípio de não-contradição mas o ultrapassamento da contradição, ultrapassamento em que consiste a própria dialética. A contradição representa para Hegel, pela instabilidade em que ela se coloca e pela exigência contínua de ultrapassamento que propõe, a mola propulsora do pensamento e, por isso mesmo, — pela coincidência idealista entre o ser e o pensar — a mola propulsora da evolução da própria realidade. Por isso, já se disse que “Hegel é um fanático do princípio de não-contradição”, porquanto não dá um passo senão buscando suprimir uma contradição. Resta, porém, saber se as contradições que Hegel insere dinamicamente a serem superadas no processo de evolução dialética do real constituem efetivamente contradições reais.

A esse propósito, cumpre lembrar a necessidade de se distinguir, como já fazia Kant no ensaio pré-crítico dedicado à introdução das quantidades negativas em filosofia, a figura da contradição da figura da simples oposição real. Tal distinção se impõe especialmente no contexto da cultura contemporânea em que se abusa freqüentemente do termo contradição, ampliando-se-lhe arbitrariamente o sentido, confundindo-se, particularmente no terreno do discurso político, contradição com contraste, luta, conflito, oposição... coisas absolutamente reais e, portanto, não contraditórias.

De fato, a oposição real entre dois extremos só se verifica e se mantém na medida em que permanece resguardada a consistência ontológica das realidades que se opõem. Mantida a consistência ontológica e, por isso mesmo, a realidade dos extremos, a oposição entre si jamais poderá consistir numa oposição radical — por contradição — em que um dos extremos nega totalmente o outro, porquanto, embora possam opor-se sob uma multiplicidade de aspectos, não se opõem enquanto seres do mundo real, não se negam totalmente sob esse aspecto, o que, aliás, constitui a garantia da realidade de todas as outras oposições que entre si vigoram. Na verdade, anulando-se, no sentido forte do vocábulo, um dos extremos, cessa efetivamente entre si qualquer oposição real que não tem condições de persistir quando um dos extremos já não existe mais. Surge, então, a possibilidade para a razão de radicalizar uma oposição que na realidade não existe, concebendo um dos extremos, o nada, como ser, conferindo-lhe consistência ontológica puramente fictícia, meramente pensada, tornando-o, em plano de razão e não de realidade, capaz de sustentar uma oposição absoluta e total entre extremos que se afastam e se rejeitam como o nada se distancia do ser e o nega radicalmente. Estabelece-se, assim, uma oposição por contradição entre cujos extremos, o ser e o nada, não há termos intermediários capazes de atenuar a radicalidade da oposição. Tal oposição, entretanto, jamais poderá constituir uma oposição real, porquanto um dos extremos, o nada, representa, obviamente, a

negação de toda e qualquer realidade e só se mantém como um dos extremos no processo de oposição enquanto a razão lhe confere certa consistência ontológica fictícia, pensando-como se fora real, unicamente para preservar-lhe a realidade, pelo menos, aparente, sem a qual não há oposição que subsista. Conseqüentemente, no mundo das coisas reais não há lugar para contradições autênticas: o ser não é contraditório e a tarefa reservada à filosofia deve consistir em captar e ler o sentido oculto no âmago das coisas para explicitar-lhes, de forma cada vez mais plena, a verdade que representa o anseio mais profundo e legítimo da inteligência humana. Pensar as oposições presentes no mundo real como oposições contraditórias mediante as quais se articula e se sustenta o dinamismo da dialética destinado a superar contradições reais, implica se conceber a realidade numa perspectiva imanentista de identificação idealista entre o pensar e o ser. Identificados na imanência da razão o ser, o pensar, as oposições contraditórias — possíveis, como vimos, em plano de pensamento — passam a ser pensadas como reais, à luz de uma concepção de realidade em que esta se rende totalmente à autonomia absoluta da razão que se liberta de todo e qualquer compromisso com os seres do mundo real e, por conseguinte, não mais se sujeita ao controle de uma lógica fundamentada sobre o princípio de não-contradição como expressão da não-contraditoriedade do real. A partir daí, todas as posições alternativas da razão se apresentam igualmente válidas; todos os valores soçobram no mar de uma perspectiva historicista que a todos relativiza e subordina aos caprichos de uma razão cujos compromissos com o real se apresentam sempre meramente circunstanciais; todos os critérios se diluem na inconsistência de sua própria sustentação, inibindo-se e tornando-se injustificável qualquer empenho crítico; a verdade não mais se distingue do erro; as posições teóricas se perfilham impostas por determinantes de caráter voluntarista e dogmático que espezinham a razão, inicialmente tão orgulhosa de sua autonomia, forçando-a a se submeter às mais vergonhosas escravidões; e a força aparente da lógica dialética, emanante do ultrapassamento do princípio de não-contradição, se extenua e extingue por carência total de suporte na realidade, deixando a dialética de representar, por absoluta inadequação, o instrumental lógico imprescindível para o ultrapassamento da utopia em que se traduzem as mirabolantes promessas de hegemonia e vitória final.

Importa ressaltar, a esta altura, que, para o autor, a educação, quer a encare como instrumento de luta para a conquista da hegemonia por parte do proletariado, quer a veja — num momento em que ainda não se deixara aprisionar no interior de suas novas fronteiras ideológicas — como “promoção do homem” ( texto de 1971, p. 39 ), é sempre concebida numa perspectiva marcadamente intelectualista e pragmática. Como instrumento para a promoção do homem ou para a promoção de uma classe de homens, a educação desempenha sempre função de mera intermediação numa perspectiva puramente instrucional em que ao educando se oferecem os conhecimentos necessários e suficientes para a sua promoção. Educar significa, portanto, dotar a classe proletária dos conhecimentos imprescindíveis para a conquista da hegemonia no contexto social ou, ainda, “tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer ( o grifo é nosso ) os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens”. ( p. 41 ) Sob esse prisma, compreende-se facilmente a ênfase atribuída à função educativa da escola, conferindo-lhe, de forma exageradamente exclusivista e privilegiada, responsabilidade integral no desempenho da tarefa educativa. Em nenhum momento de seu trabalho, na verdade, consegue o autor ultrapassar, em defini-

tivo, essa visão intelectualista e pragmática da educação pela qual, numa perspectiva tipicamente socrática ou herbatiana, basta instruir para educar e, numa ótica imposta compulsoriamente pelo utilitarismo avassalador presente na sociedade contemporânea, é suficiente profissionalizar o homem para que ele consiga a sua realização pessoal num mundo em que todas as energias se concentram na luta pela conquista de um “status” social cada vez mais elevado e o único valor a ser realmente exigido é o êxito, fruto eventual da competência profissional.

Essa visão parcial e certamente acanhada da educação, por um lado, confere à escola responsabilidade integral no desempenho da tarefa educativa, transformando os problemas da educação escolar, quando não em dificuldades puramente econômicas, em questões meramente formais, de estruturação didático-pedagógica visando à eficiência do processo de ensino e aprendizagem e condenando injustamente a escola pelo fracasso quanto à execução da tarefa educativa integral que ela, pela sua natureza, não tem condições de executar. Por outro lado, semelhante maneira de encarar a educação conduz a que se desconheça ou não se enfatize devidamente a participação no empenho educacional — muito mais complexo e abrangente do que a ação de simplesmente instruir — de agentes educativos como a família, a religião, os diversos grupos sociais, insubstituíveis pela peculiaridade de sua interferência e eficácia na tarefa de educar.

O paralogismo sobre o qual se assenta a atribuição exclusiva ou, pelo menos, exageradamente enfática da ação educativa à escola consiste em se admitir previamente a verdade incontestável: só a escola, hoje, tem efetivas condições de instruir. Mas, numa visão intelectualista e, ao mesmo tempo, empirista e pragmática, instruir é educar em sentido pleno. Por conseguinte, somente a escola tem condições efetivas de educar.

Os riscos hoje decorrentes desse paralogismo se apresentam para a educação contemporânea extremamente graves. A instrução que a escola se encarrega de ministrar, especialmente nas etapas mais decisivas, em termos educacionais, da formação da personalidade do educando, na grande maioria das vezes, visa exclusivamente à habilitação para o desempenho de uma profissão que atenda interesses imediatistas e pragmáticos do indivíduo e da sociedade e em condições, por isso mesmo, de oferecer, possivelmente, altas taxas de retorno em termos de salário e posição social, atendendo à mentalidade difusa de que o que mais importa é ter e não simplesmente ser.

A escola, por conseguinte, oferece ao “educando” conhecimentos destituídos de qualquer preocupação formativa, eticamente neutros, em que se assume o modelo científico-experimental como modelo exclusivo de conhecimento e critério único de verdade. Com o “cientismo tecnológico” e o “fiscalismo epistemológico” dominantes na escola abre-se caminho amplo para o “nihilismo” como impossibilidade de se fundamentar cientificamente juízos de valor que ultrapassem a pura experiência e conduzam a dimensões ontológicas, absolutas, em que na radicalidade, por exemplo, do existir humano como pessoa encontrem sustentação e legitimidade valores que transcendam as circunstancialidades da realização puramente fática e histórica de cada um dos indivíduos humanos. É possível que ainda se preserve certo valor humanístico da ciência como instrumento para a promoção do homem. Tal valor, entretanto, subsistirá apenas como postulado não ulteriormente justificável, como fé destituída de motivação racional, exposta, portanto, sem defesa crítica, a todas as contestações.

Da mesma forma, no interior da perspectiva epistemológica que prevalece na escola de hoje, quase inteiramente alheia a preocupações não exclusivamente profissionalizantes, o critério da “não indiferença entre o homem e os elementos com que ( ele ) se defronta” proposto pelo autor ( p. 40 ) para a determinação dos valores, se revela profundamente inadequado. De fato, num contexto epistemológico marcadamente empirista, a não indiferença do homem perante as coisas apresentar-se-á sempre arbitrária, pragmática, ditada pela subordinação de todos os valores a interesses estritamente individualistas e circunstanciais que desencadeiam a atitude de não indiferença. Forjam-se, assim, valores cuja consistência se assenta na instabilidade dos caprichos individuais, na mobilidade dos modismos sócio-culturais ou na imposição sempre precária do poder. Há realidades, entretanto, que se revestem de valor não em consequência da não indiferença arbitrária e pragmática do homem para com elas, mas em base ao fato de que tais realidades constituem condições absolutamente imprescindíveis para o preenchimento e a satisfação de carências profundas e estruturais da própria realidade humana e perante as quais o homem — a menos que pretenda negar-se a si mesmo — não pode, por conseguinte, permanecer indiferente. A não indiferença do homem perante tais realidades não assume a proporção de critério para definir-lhes o valor. Ao contrário, o valor que representam — enquanto indispensáveis à realização sempre mais plena do homem porque destinadas ao preenchimento e à satisfação de carências estruturais da realidade humana — constitui a motivação profunda, espontânea e incoercível da não indiferença do homem para com elas.

Caso, portanto, pretenda a escola desempenhar, embora de forma parcial e complementar, a tarefa de educar, não pode ignorar tais valores. Cumpre-lhe ultrapassar a perspectiva empírico-pragmática em que ela se enclausura, conter sua preocupação exageradamente enfática com a eficiência do processo meramente instrucional que termina por conceder prioridade descabida a questões puramente metodológicas e formais, transformando a educação escolar, em todos os níveis, em simples tecnologia educacional, subordinada aos imperativos de um saber que, em nome da neutralidade e da objetividade científicas, propõe uma axiologia unilateral e arbitrária que inibe quando não deturpa e desvirtua a ação educativa da escola. A verdadeira promoção do homem, a sua humanização cada vez mais plena, e, portanto, a sua educação, só se realiza na medida em que consegue ele satisfazer as profundas carências estruturais presentes na multiplicidade das dimensões de sua realidade de pessoa humana. Tais carências o levam a atribuir valor a realidades como a justiça, o amor, a verdade, a esperança, o respeito mútuo, a tolerância, o diálogo, o desapego e a doação de si, valores, entre outros, não funcionais para a sociedade industrial e de consumo que os considera ineficazes, supérfluos e gratuitos, mas que se demonstram imprescindíveis para o aperfeiçoamento não do homem subordinado aos interesses e caprichos de uma classe, de uma sociedade, aos imperativos da eficiência e do lucro, mas do homem enquanto pessoa humana.

Por outro lado, a pluridimensionalidade da pessoa humana e, por conseguinte, a multiplicidade de suas carências aconselham certa reserva quanto às possibilidades de uma educação verdadeiramente sistemática que se arriscaria a inibir as potencialidades de desenvolvimento e expansão da personalidade do educando, reduzindo os horizontes de intervenção da ação educativa aos limites certamente acanhados das racionalizações sistemáticas ou dos rígidos enquadramentos metodológicos. A atenção vigilante para a surpresa do surgimento de potencialidades sempre renovadas se, de um lado, só é possível numa perspectiva educacional que foge a qualquer

tentativa de instrumentalização do homem, de outro, deve conduzir a que se inibam tendências capazes de comprometer o equilíbrio e a harmonia das estruturações de sua realidade pluridimensional que representa o parâmetro de referência para qualquer ação educativa que sobre o homem se exerça. Daí porque a tarefa educativa deve ser exercida numa perspectiva de abertura e de acolhimento perante a participação no processo de educação do homem de agentes tanto auto-educativos como heteroeducativos em que se integram quer os dinamismos do indivíduo como as atividades, sistematizadas ou não, decorrentes da interferência da família, da escola, da religião, do grupos sociais, na missão extremamente importante e delicada de humanização cada vez mais plena do educando. Além disso, se a ação educativa — voltada para a consecução de prioridades impostas por modelos econômico-estruturais da sociedade que instrumentalizam o homem, despindo-o de sua dignidade de fim para acomodá-lo à posição de simples intermediário na obtenção dos fins da sociedade — pode esgotar-se quando a não dinamizarem mais, por força das circunstâncias, os interesses e as prioridades iniciais, a terminalidade do processo educativo cuja prioridade é o homem jamais se conclui, restando sempre ao educando possibilidades permanentes e indefinidas de humanização nas dimensões, por exemplo, da bondade, do amor, da doação de si.

Não obstante a multiplicidade de temas presentes no texto sobre os quais ainda se poderia refletir, analisando assuntos extremamente significativos no contexto da educação, em geral, e, particularmente, da educação brasileira, nos pretendemos restringir, a esta altura, apenas à tarefa de avaliar se o autor consegue efetivamente realizar a passagem “do senso comum à consciência filosófica” que representa o objetivo básico de sua reflexão sobre a educação, conforme transparece do título de seu trabalho.

Cumpramos reconhecer, entretanto, que após exame dos temas abordados no texto e da perspectiva sob a qual o autor os focaliza, não nos foi possível estabelecer a convicção de que tenha ele, de fato, alcançado o nível de reflexão filosófica pelo qual se possa constatar a realização efetiva da passagem colimada em suas reflexões sobre educação.

Na verdade, o próprio autor reconhece que se, “enquanto educadores, nos limitarmos a tomar conhecimento de determinados resultados a que se chegou a partir de determinadas reflexões, então, não estaremos desenvolvendo a reflexão filosófica propriamente dita, vale dizer, estaremos abdicando da tarefa própria da filosofia” ( p. 35 ). Observa, além disso, que a “transmissão pura e simples dos resultados da reflexão de Aristóteles, da reflexão de Kant, da reflexão de Sartre, e assim por diante ( acrescentaríamos: da reflexão de Marx, de Gramsci... ) não constitui propriamente a tarefa da filosofia” ( p. 36 ).

O autor, porém, não permite ao leitor outra alternativa senão a constatação de que, em aspectos absolutamente decisivos para o tratamento filosófico de determinados temas, abdicou ele de uma reflexão autônoma para assumir posições preconcebidas decorrentes de seu enclausuramento no interior de determinado contexto ideológico. Assim age quando, para conceituar “povo” ( p. 10 ) se rende, de forma não crítica, à conceituação proposta por Gramsci, como se tal conceituação representasse dogma indiscutível. O mesmo acontece quando fundamenta sua conceituação de educação — elemento decisivo para a sua reflexão sobre a problemática educacional — na tese profundamente discutível de Gramsci segundo a qual “toda

relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica" ( p. 11 ). Invoca-se, além disso, a contribuição de Marx para que ele proporcione, com a autoridade que lhe reconhece o autor, a distinção fundamental mas, ao mesmo tempo, estranha e de dúbia autenticidade, entre concreto, abstrato e empírico ( p. 11 ), distinção da qual pretende o autor se servir para tecer sobre a lógica dialética o seu discurso acrobático em que o real concreto se propõe ao pensamento, ao mesmo tempo, como ponto de partida e ponto de chegada do processo do conhecimento, observando textualmente que "o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E no entanto, o concreto é também o ponto de partida". E se pergunta: "Como entender isso ? " ( p. 12 ) Na melhor das hipóteses, o desencontro dessas posições só seria inteligível numa perspectiva de imanência dogmaticamente assumida em que o ser se identifica com o pensar. Quanto à lógica dialética, sustenta o autor que ela "não tem por objeto as leis que governam o pensamento enquanto pensamento. Seu objeto é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real" ( p. 12 ). Com isso, descaracteriza-se a lógica dialética como lógica, reduzindo-se ela simplesmente às proporções de ciência da natureza, como a física, a química etc., caso não se pretenda que tudo permaneça dogmaticamente encarcerado no interior de uma metafísica da imanência em conflito com uma posição gnosiológica decorrente de uma análise fenomenológica objetiva do ato de pensar.

O recurso ao "princípio dialético da contradição" como conseqüência da necessidade de "ultrapassamento dos quadros da lógica formal" ( p. 13 ) rompe também qualquer possibilidade de uma reflexão filosófica autêntica, construtiva e eficaz, em que o discurso filosófico — ao invés de permanecer vazio e estéril em si mesmo porque desprovido de estruturação interna e indiferentemente aberto a todas as alternativas, alardeando utopicamente uma potência que ele não tem por falta de suporte no real — se apresente em condições de funcionar como portador de uma mensagem dotada de significado determinado imprescindível até mesmo, pelo menos em plano lógico, para que se dê consistência à própria tentativa de negar a validade do princípio de não-contradição.

Conseqüentemente, cabe-nos salientar que, não obstante a multiplicidade e a riqueza dos temas abordados, extremamente significativos no contexto de uma reflexão sobre a problemática educacional brasileira, tudo permanece seriamente comprometido, em termos de discurso filosófico, pela ilusão do ultrapassamento dialético da lógica da não-contradição, mediante a qual se instaura, em definitivo, o arbitrarismo da razão racionante, desvinculada totalmente do real e aberta indiferentemente a todas as alternativas que sua suposta autonomia lhe sugerir. Nessa perspectiva, restam prejudicadas eventuais e remanescentes considerações relativas a temas cruciais em educação como, por exemplo, a concepção de homem sobre a qual pretende o autor estruturar o processo educativo como promoção do próprio homem ( p. 51 ) e a radicalidade de uma reflexão filosófica que, apoiada na lógica dialética, por sua vez caracterizada pela "construção de categorias saturadas de concreto" ( p. 12 ), muito mais se preocupa em discorrer sobre "como as coisas são" do que sobre "o que as coisas são" ( p. 81 e 82 ), esquivando-se, portanto, a um nível de radicalidade certamente muito mais profundo.

Não pretendemos, entretanto, negar ao texto, na conclusão deste nosso diálogo e desta nossa análise, a funcionalidade didática que o autor espera possa ele exercer e a característica de "instrumento útil ao ensino das diferentes disciplinas

pedagógicas" ( p. 8 ), que ele confia possa o texto assumir no papel das contribuições dos pensadores brasileiros à discussão dos temas educacionais de relevância na atualidade. Por isso, o diálogo que estabelecemos com o autor, discutindo suas posições, delas discordando quando essa discordância, a nosso ver, se impunha, representa a expressão do profundo respeito e apreço que dedicamos ao seu empenho de reflexão sobre a problemática educacional brasileira atual.

## CRÔNICAS

### A PRÁTICA ATUAL DA FILOSOFIA NA AMÉRICA LATINA ( Pesquisa )

#### INTRODUÇÃO

A pesquisa "A PRÁTICA ATUAL DA FILOSOFIA NA AMÉRICA LATINA", envolvendo alunos e professores do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da PUC de Campinas, está dividida em **três níveis** complementares. Trata-se inicialmente de atingir o número mais exaustível possível de **docentes e pesquisadores** da área de filosofia, ao mesmo tempo em que se procede à catalogação dos **documentos** latino-americanos sobre a filosofia. Como um nível não supõe o outro, mas se complementam, procede-se simultaneamente ao estudo das **correntes e tendências** do pensamento filosófico latino-americano.

Como o universo é extremamente amplo, essa pesquisa deverá apoiar-se em estudos e pesquisas já realizadas por outros centros de investigação filosófica. Além disso, cada nível da pesquisa deverá comportar **dois setores**, distintos, mas não separados: o primeiro referente à prática da filosofia no **Brasil** e o segundo referente à prática da filosofia em outros países da **América Latina**.

#### NÍVEL I: DOCENTES E PESQUISADORES EM FILOSOFIA

Levantamento da situação de docentes e pesquisadores da área da filosofia no Brasil atual e em outros países da América Latina.

Trata-se de uma pesquisa de campo que deverá atingir a todos os sujeitos, da maneira o mais exaustiva possível, uma vez que a meta básica, de um ponto de vista técnico, é estabelecer o número preciso destes sujeitos.

#### 1 – OBJETIVOS DESTE NÍVEL

1. Fazer o levantamento sistemático de todos aqueles elementos que se dedicam ao ensino e à pesquisa na área da filosofia ou a atividades a ela relacionadas.
2. Fazer o levantamento da produção filosófica atual no Brasil ou noutros países da América Latina, colhendo informações bibliográficas dos próprios autores.
3. Reunir acervo bibliográfico representado por estas publicações, centralizando-o no **Centro de Informação e Documentação do Pensamento Filosófico Latino-Americano** ( CIDOC ) do Instituto de Filosofia da PUC de Campinas, para consulta e divulgação.

4. Divulgar entre todos os praticantes da filosofia as informações levantadas, promovendo o conhecimento recíproco e o intercâmbio entre todos.

5. Identificar as áreas de interesse e as temáticas da investigação filosófica no Brasil e na América Latina.

6. Delinear a geografia do trabalho filosófico no Brasil e na América Latina, quanto aos aspectos de quantidade de docentes e pesquisadores, tipos de instituições em que atuam, campos de trabalho, veículos de expressão.

7. Caracterizar a prática da filosofia no Brasil, mediante a sistematização de dados relativos à origem, formação e atuação dos elementos que se dedicam à filosofia.

## 2 – JUSTIFICATIVA E DELIMITAÇÃO DO OBJETO:

A prática da filosofia no Brasil e na América Latina, apesar de já existir há bastante tempo, coexistente que é de uma longa tradição, não é ainda devidamente conhecida, em termos de um levantamento mais rigoroso de seus autores. Em Congressos, Semanas e Encontros são discutidos problemas relacionados com a situação da filosofia, são denunciadas ameaças que pesam sobre ela, são criticadas seus desvios e pleiteadas medidas no sentido de assegurar-lhe melhores condições para o desempenho mais eficiente de suas funções e papéis que, cada vez mais, estão sendo debatidos entre nós em busca de uma redefinição mais rigorosa e mais precisa.

Contudo algumas questões simples e objetivas não foram ainda sistematicamente abordadas e respondidas. Quantos são aqueles que, de maneira ou de outra, se dedicam à prática da filosofia? Quem se dedica à docência e à pesquisa da filosofia: os formados em filosofia ou os formados em outras áreas? O que fazem os que se formaram em filosofia e que se dedicam a atividades não relacionadas à filosofia? Quais são, os vários campos de trabalho e atuação do filósofo nos dias de hoje, em nossa sociedade atual? Quais os principais temas de investigação filosófica e áreas de estudo?

Como se vê, trata-se de questões ainda circunstanciais; facilmente equacionáveis através de um levantamento como este se propõe, desde que se torne o mais exaustivo possível. Naturalmente questões mais substanciais existem e que precisam ser urgentemente tratadas. Contudo, esta primeira descrição da situação dos filósofos já fornecerá, sem dúvida, algumas pistas que sugerirão outras pesquisas de relevância para a abordagem daquelas sugestões.

Conhecer, de modo mais objetivo, a situação real dos praticantes da filosofia no Brasil, sistematizar e divulgar informações a respeito desta situação, abrir caminhos para a efetivação de um intercâmbio entre docentes e pesquisadores, identificar áreas de interesse da investigação filosófica e as linhas de pesquisa da filosofia, sentir a intensidade do trabalho filosófico entre nós: são objetivos que nos parecem extremamente valiosos e urgentes.

## 3 – O REFERENCIAL TEÓRICO:

Não se tratará, neste primeiro nível, de caracterizar as orientações ou tendências teórico-ideológicas destes pensadores. A presente pesquisa excluiu inten-

cionalmente este objetivo, concentrando-se exclusivamente no diagnóstico da situação em que se encontram os que se dedicam à filosofia, bem como à identificação das temáticas que despertam maior interesse de docentes e pesquisadores, quaisquer que sejam as inspirações teórico-ideológicas sob as quais são abordadas.

Assim sendo, não se faz necessário estabelecer um referencial teórico qualquer para a realização deste tipo de trabalho, ainda de caráter de levantamento e documentação. Ao contrário, a objetividade da pesquisa deverá assegurar o máximo de isenção de preconceitos e discriminações de qualquer teor. É claro que não se quer defender ou justificar a neutralidade, mas limitar-se aos comprometimentos implícitos. Contudo, tecnicamente não se estabelecerão preliminarmente estruturas de referência teórica.

#### 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Serão elaborados questionários para identificação dos sujeitos e caracterização de sua situação dos sujeitos.

Num primeiro momento, será feito um pré-teste, aplicando-se questionários entre 100 ( cem ) sujeitos escolhidos aleatoriamente.

Estes questionários serão remetidos a todos sujeitos. Os sujeitos serão localizados através das Universidades, das Faculdades isoladas, de outras escolas, das sociedades especializadas, das associações de classe, dos Institutos de Pesquisa, das Editoras, das Revistas e demais instituições em que se possam desenvolver atividades filosóficas. Constatados os Departamentos e os primeiros elementos, haverá uma irradiação de informação de outros elementos. Será pedido a cada um indique conhecidos seus que poderão responder aos questionários.

Os questionários à medida em que **forem** devolvidos, serão trabalhados. Inicialmente, os dados informativos que forem obtidos, serão publicados na Revista **Reflexão**; e os dados bibliográficos transferidos para registro, no **Centro de Informação e Documentação do Pensamento Filosófico Latino-Americano ( CIDOC )** do Instituto de Filosofia.

No final do levantamento, reunido o maior número de dados, será feita a sua tabulação, extraindo-se as conclusões referentes à situação da prática da filosofia no Brasil e em outros países da América Latina.

O universo dos sujeitos será definido pelos elementos que se enquadrarem nas seguintes categorias:

- a) elementos graduados em filosofia;
- b) elementos docentes de disciplinas filosóficas;
- c) alunos de cursos de pós-graduação em filosofia;
- d) **pesquisadores** da área da filosofia, aos quais se associam **autores** de trabalhos de cunho filosófico.

#### NÍVEL II: DOCUMENTAÇÃO

Levantamento dos títulos bibliográficos de filosofia, históricos e atuais, de autores brasileiros e latino-americanos. Trata-se, portanto, de pesquisa documental.

## 1 – OBJETIVO DESSE NÍVEL:

Identificar os títulos de documentos de filosofia elaborados por autores brasileiros e latino-americanos, classificá-los, selecionar os mais indicados para análises, antologias, reedições, com vistas a obter a mais exaustiva listagem às finalidades de disseminação seletiva de informação.

Para atingir esse objetivo, impõe-se:

1.1 – Estabelecer o conjunto de descritores relativos aos documentos filosóficos a ser utilizado neste projeto.

1.2 – Identificar de forma tendentemente exaustiva os documentos que representem o desempenho em cada um desses domínios, publicados a partir de julho de 1980, estabelecendo concomitantemente um manual de critérios e decisões para o prosseguimento do trabalho por tempo indeterminado.

1.3 – Identificar de forma seletiva, por critérios explícitos, os documentos mais relevantes no período da pesquisa.

1.4 – Atender a outros requisitos da área de informática da alçada do especialista em filosofia, necessários à seleção e disseminação da informação de dados sobre a filosofia.

1.5 – Colaborar no sistema de coleta de dados, através da atividade pessoal dos pesquisadores ou de seus alunos orientandos.

1.6 – Transferir para o Centro de Informação e Documentação do Pensamento Filosófico Latino-Americano ( CIDOC ) do Instituto de Filosofia, produtos finais da pesquisa de forma operacionalizável.

## 2 – JUSTIFICATIVA

Por força das permutas com a Revista Reflexão, o afluxo mensal das revistas e livros para a biblioteca do Departamento de Pós-Graduação já é numeroso e tende a aumentar. A seqüência do processo está a exigir tratamento especializado descrito no item 1 acima, que permitirá realmente concretizar a implantação do banco de dados a que se propôs o Instituto de Filosofia, como serviço de alcance nacional e internacional. Tais tarefas são da alçada de professores de filosofia experientes ( itens 1.1; 1.3 ) e também principiantes, a fim de serem operacionalizadas a seguir pelo documentalista.

## 3 – DESCRIÇÃO INICIAL DO UNIVERSO

Serão registrados como Documentos latino-americanos de Filosofia aqueles que:

I – forem elaborados por autores latino-americanos;

II – forem elaborados sobre filosofia latino-americana ( por qualquer autor );

III – forem elaborados por qualquer autor residentes no Brasil ou na América Latina;

No referencial se incluirá uma classe IV, a saber;

IV — outros, destinada a receber por razões especiais e para listagens diferenciadas, títulos e autores não latino-americanos editados no Brasil, inclusive traduções etc.

A adoção deste modelo, que é utilizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para áreas do pensamento brasileiro, viabiliza o convênio de intercâmbio oportuno com aquela universidade.

No referencial se anotar-se-á com sigla específica para listagens especiais os **autores da PUC de Campinas**.

#### 4 — REFERENCIAL TEÓRICO:

Cumpra ao grupo de professores explicitar pormenorizadamente o referencial teórico, que consistirá, ele próprio, num produto final relevante da pesquisa. Será questionado o universo inteiro da filosofia não só quanto à sua especificidade e limites, mas também quanto aos diversos domínios a que se estende. Serão tomadas em conta as teorizações tradicionais sobre as grandes regiões da filosofia, bem como as diversas ramificações reclamadas atualmente pela dinâmica ou apenas didática, presentes nas listagens das universidades brasileiras e latino-americanas.

Um conjunto de palavras-chaves ou de descritores será estabelecido pelos mesmos professores, assessorados por especialistas em informação, estabelecendo um instrumento quanto possível adequado ao encaminhamento das pesquisas nas diversas áreas filosóficas para o desempenho brasileiro e latino-americano nessas mesmas áreas.

#### 5 — PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. As elaborações, bem como as normativas se procederão em reuniões operativas, precedidas da feitura de papéis básicos de discussões por parte de um ou mais relatores;

2. As tarefas de identificação e classificação serão executadas individualmente conforme os descritores e demais formas normativas adotadas e, a seguir, conferidas e retificadas em reuniões operativas dos mesmos executores.

3. Um professor responsável pelo manual de serviço seguirá todos os trabalhos anotando as decisões tomadas e os critérios seguidos.

4. O material a ser trabalhado será fornecido aos pesquisadores pelo CIDOC sob a forma de fichas de referência, de publicações bibliográficas, de publicações singulares e publicações coletivas e as informações dos pesquisadores remetidas ao CIDOC nos moldes que este fornecer.

5. As tarefas da pesquisa se desdobram em duas etapas: uma de implantação com a duração de cerca de dois anos e uma de continuidade, indeterminada.

#### NÍVEL III: CORRENTES E TENDÊNCIAS

##### 1 — OBJETIVOS DESTES NÍVEL

O projeto busca estudar as principais correntes e tendências de pensamento filosófico contemporâneo no Brasil e na América Latina, a fim de estabelecer

as afinidades e discrepâncias existentes nos diferentes contextos culturais, de maneira que se possa traçar um perfil das idéias filosóficas em nosso continente. Mediante essa pesquisa, pretende-se atingir, também, os seguintes objetivos:

- 1) Estimular o estudo do pensamento filosófico nos diferentes países latino-americanos.
- 2) Contribuir à descoberta de novos valores culturais na América Latina e à conservação dos já existentes no campo da história do pensamento.
- 3) Propiciar a identificação das contribuições originais dos pensadores latino-americanos, bem como das suas interpretações sobre a tradição filosófica ocidental.
- 4) Permitir um conhecimento sistemático das fontes do pensamento filosófico no Brasil e na América Latina.
- 5) Criar uma aproximação entre os estudiosos da filosofia na América Latina e os centros que, nos EUA e na Europa, trabalham na pesquisa do pensamento e da cultura latino-americana.
- 6) Pôr em relação viva a cultura brasileira com as fontes portuguesas e com a tradição filosófica hispano-americana.

## 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Numa primeira etapa os pesquisadores desenvolverão a pesquisa nos seus países de origem, abrangendo um estudo sintético das principais correntes filosóficas e a sua materialização nas disciplinas enumeradas na parte final deste item.

Os pesquisadores farão uma exaustiva identificação das fontes existentes no próprio país, elaborarão uma primeira redação do trabalho, que será complementado na segunda etapa.

Para a realização desta parte do projeto, o Coordenador assinalará aos pesquisadores ou auxiliares de pesquisa, um ou alguns Centros de estudos latino-americanos dos Estados Unidos ou da Europa, para que complementem ali a consulta das fontes, a fim de pôr em relação com elas os elementos pesquisados, relativos ao estado atual do pensamento filosófico nos diferentes países latino-americanos.

Com relação aos temas a serem tratados pelos pesquisadores, pretende-se que cubram as principais correntes de pensamento contemporâneo na América Latina. Para isso, serão levados em consideração, no decorrer da pesquisa, os seguintes aspectos:

- 1) Levantamento das principais correntes filosóficas contemporâneas na América Latina.
- 2) Levantamento dos autores mais representativos no interior dessas correntes.
- 3) Os grandes campos do saber filosófico em que se expressam atualmente as diferentes correntes ( filosofia social e política, filosofia das ciências, filosofia da educação e metafísica etc. ).
- 4) Estudo das diferenças e semelhanças entre a cultura filosófica dos países hispano-americanos e a do Brasil. Semelhanças e diferenças entre a cultura filosófica dos países antilhanos e sul-americanos de fala inglesa e a dos restantes

países latino-americanos. Semelhanças e diferenças entre a cultura filosófica dos países antilhanos de fala francesa e a dos restantes países latino-americanos. Semelhanças e diferenças entre a cultura filosófica dos países antilhanos e sul-americanos de fala holandesa e a dos restantes países latino-americanos.

## RESENHAS

**Cerqueira, Luís Alberto de Oliva, Alberto,**  
**Introdução à Lógica,**  
**Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1980.**

Os autores lecionam na Universidade Federal do Rio de Janeiro e na Universidade Gama Filho e o presente livro nasceu de uma tentativa de tornar acessível, a iniciantes, a Lógica elementar que trata do cálculo dos enunciados e do cálculo dos predicados. Para tanto, procuraram responder à questão: "que é lógica?", na **Introdução** do pequeno volume. Mostrando as relações da lógica com a matemática e definindo-as como linguagens, tratam de mostrar que "as leis da lógica são, na verdade, 'regras de linguagem'" (p. 12). Com essa preocupação fazem do segundo capítulo do livro um apanhado de **Noções Preliminares**, que dizem respeito ao esclarecimento das questões pertinentes à compreensão da lógica como a linguagem da ciência: símbolos, denotação, sintática, semântica, pragmática, semiótica, uso e menção de palavras, linguagem-objeto e meta-linguagem, linguagens formais, são algumas das noções abordadas. Esses dois capítulos são sucedidos por uma pequena bibliografia, que os autores têm o cuidado de selecionar, preferencialmente entre livros que se encontram traduzidos para o português, de filósofos como Frege, Quine, Wittgenstein.

O capítulo três, cujo assunto é o cálculo de enunciados abrange o estudo de enunciados simples e compostos, pontuação, tabelas de verdade, tautologias, contradições, implicação e equivalências, dedução natural e suas regras. Também este capítulo é acompanhado por bibliografia de interesse, na qual são indicados textos de autores conhecidos: Hegenberg, Copi, Quine, Suppes, Reichenbach. Vários exercícios favorecem a assimilação do assunto. O mesmo vale para o capítulo quatro, que tem por objeto o cálculo dos predicados, explicitando o que se entende por termos, predicados, enunciados abertos, instanciação quantificadores, variáveis livres e ligadas. O capítulo apresenta, ainda, o quadro das oposições entre enunciados e as regras de inferência do cálculo de predicados. A bibliografia elenca autores como Caruap, Copi, Hegenberg, Quine, Suppes.

A clareza e a simplicidade da linguagem, o caráter altamente didático do livro, o recomendam como texto para iniciantes em Lógica Matemática. Este foi o objetivo expresso dos autores, que pode ser considerado satisfatoriamente alcançado.

**Constança Marcondes Cesar.**

**GERIBELLO, Wanda Pompeu.**  
**Anísio Teixeira.**  
**São Paulo, Editora ATLAS, S.A.**  
**1ª edição, abril, 1977, 240 págs.**

Mestra do Centro de Educação, vice-diretora da PUCSP, onde se doutorou em Filosofia da Educação, dá-nos Wanda Pompeu Geribello essa jóia de mais alta valia "ANÍSIO TEIXEIRA".

Bibliografando-o artemente, a priori, e, "O Homem" e "O Administrador" e a posteriori, em "O Pensador", no seu objetivo, procura a autora istematizar a dicotomia ação e pensamento do "gigante no cenário educacional brasileiro" (pág. 16).

Como chega ele à Filosofia da Educação e supera o tomismo em busca de uma resposta metodológica aos problemas das realidades educacionais? Ela nos leva em todos o excuro deste, através de seu argumento proposicionalmente esquematizado da teoria anisiana: "redimensão da educação, a partir dos conceitos de sociedade e escola" e a epistemologia experimental como responsável pelas seqüências da filosofia na educação (pág. 16).

Ao expressar a idéia de Anísio Teixeira: "vencera realmente os dualismos entre pensamento e ação, trabalho manual e intelectual, corpo e espírito" (pág. 30) ela nos lembra Léveque e Best, quando "recoloca as essências na existência para compreender o homem e o mundo a partir de sua facticidade de um e de outro"<sup>1</sup>.

Desintegrar o Homem-Administrador de "O Pensador", como? se é a idéia do próprio pensador mesmo, diz a autora cuja intenção metodológica se prende à compreensão do homem analisado.

Faz-se mister a assimilação do Homem "que incomoda (pág. 61) e continua sendo um homem que incomoda" (pág. 101), como afirma ela, e continuará a incomodar enquanto a educação não satisfazer a exigência da época.

Dos antecedentes históricos à formação intelectual de uma filosofia ultramontanamente jesuítica a que faz jus e frente ao mesmo tempo, desenrola toda a sua atividade pública educacional intensamente fértil inclusive a internacional também: o bandeirante baiano, na França, Bélgica cotejando as reformas educacionais.

Convidado por Huxley para Conselheiro de Educação da UNESCO do qual se desliga em 1945 e opta pela Secretaria da Educação da Bahia, a convite de Otávio Mangabeira, em detrimento de um projeto industrial.

Ressalta a Lei nº 1.846, reformando a Instrução Pública na Bahia no seu tríplice aspecto: "o problema da centralização administrativa; a ênfase da escola primária; e a preocupação por maior divulgação do ensino" (pág. 46).

Faz-nos ver Anísio Teixeira no Distrito Federal encontrando a consciência educacional dinâmica e moderna como Diretor da Instituição no Distrito Federal, como Secretário da Educação na Bahia e Diretor do INEP, fundador da Universidade do Rio de Janeiro e por razões políticas demite-se do cargo de Secretário da Educação do Distrito Federal e assumindo o mesmo cargo no seu estado natal. Em 1963 ela nos põe em contato com ele, exercendo as funções de Reitor da Universidade de Brasília.

Dada à pluridimensionalidade criativo-funcional do novo bandeirante baiano despertando a nação, num processo assimilatório com seus colegas, Wanda nos faz pensar: Dewey: EEUU: Anísio Teixeira: o Brasil (ou deveria estar).

O primeiro é a sua inspiração e o segundo, a nossa.

Segundo ela, para Anísio "hossa existência é uma experiência aberta" (pág. 100) e continua: ele "recura no tempo e no espaço, no contexto histórico da cultura européia (pág. 103) a fim de perceber a transplantação de tradições e insti-

tuições para nossa sociedade, educação e escola e esta "o instrumento de controle social de manutenção do tipo e qualidade de sociedade dominante aceitos". (pág. 103).

Com a autora, vemo-lo às voltas com a sociedade moderna e o programa evolutivo de vida e suas diretrizes: a aplicação da ciência ao processo civilizatório, o industrialismo e a democracia, as distorções desta, o individualismo e as medidas corretivas contra os perigos e numa conceituação deweyniana em "Educação e vida processo de reconstrução e reorganização da experiência. Mostra-nos a crítica urdida às distorções democráticas americano-francesas. Aponta a educação como interação inteligente tece comentários sobre a influência de Dewey e Kilpatrick sobre o seu analisado.

Ela nos faz sentir a sua luta por uma educação como forma de busca de significado, de habilitação para dirigir o curso das experiências, o seu caráter individual, social e democrático inter-relacionado, exigindo a reflexão portanto fazendo dela, filosofia "pelo fato de ser totalizante e está ligado a seu método próprio, a seu tempo crítico e reflexivo, isto é, compreensão"<sup>2</sup>, "pois importa em transformar não alguns homens mas todos os homens" (pág. 148).

Frisa ela, a escola preconizada por ele: "centro onde se vive e não se prepara para viver" (pág. 159), logo centro de vida e experiência, dentro de uma nova psicologia da aprendizagem. Por ela, vemos a afinidade com J. Vial "... na criança o homem do ano 2.000 seria razoável antecipar o adulto na criança?"<sup>3</sup>.

Ela destaca o enfoque dado por ele à práxis, ao interesse à associação e a integração à vida como condições de aprendizagem e os três traços da escola renovada: a vida, experiência e atividades projetadas pelos próprios educandos e com professores respeitadores da personalidade dos alunos.

Descreve também o paralelo que ele tece entre a escola "que resiste" e a "que se adapta" e (pág. 164) esta como processo democrático que se efetiva pelos três elementos de sua técnica: o centro de aprendizagem, a reconstrução dos programas escolares e o método (pág. 167).

Traz à tona a visão antropológica de Anísio Teixeira quanto à posição da criança no mundo: "... mas o animal altamente evoluído, irrecorrivelmente candidato a homem, graças justamente à sua educabilidade" (pág. 167) oposta à concepção rousseauiana.

A autora fala sobre a preocupação de Anísio Teixeira, com a reconstrução dos programas escolares: "o programa, deve portanto, constituir-se" com a série de experiências e atividades em que a criança se vai empenhar na escola... que sejam necessárias ou desejáveis e os processos adquiridos pela experiência humana para conduzir essas atividades a bom termo" (pág. 170). Tal atitude dá à criança a chance de crescer em inteligência, visão e comando sobre a vida (pág. 171), pois são os "meios para o enriquecimento progressivo de nossa vida" (pág. 171). Diz ainda a autora, que para Anísio Teixeira "o dualismo entre método e programa se origina noutra mais profundo entre espírito e mundo exterior", uma vez que a finalidade da educação... "é levar a criança à participação no sentido, nos valores e na conduta da sociedade a que pertence" (pág. 172), através das três fases da aprendizagem: "aprender a fazer coisas... por meio da informação ou conhecimento "a serem enriquecidos... até receberem uma organização lógica, racionalizada e sistemática (pág. 172).

Segundo ela, o raciocínio dele está voltado à "organização psicológica da matéria escolar em contraposição com a organização lógica da escola" e aliado a Dewey e Kilpatrick ele vê a marcha orgânica do educando. Por isso, a "escola progressiva põe o educando no centro, o programa se organiza sob unidades e projetos e o ensino envolve interação: a criança age como toda a sua personalidade, seus interesses e propósitos governam a escolha das atividades em função do seu desenvolvimento futuro e essas atividades devem ser reais ( semelhante com a vida prática ) e reconhecidas pelas crianças" ( pág. 174 ).

Na conclusão, deparamos a insistência da jovem pensadora na reprise — Anísio foi sempre um educador que, por seu espírito provocante, elevou seu pensamento e ação ao nível polêmico. Por esse motivo foi e é ainda, através de sua obra, um homem que incomoda ( pág. 180 ).

A exímia artista condensa tanto do Pensador e quase capta "em totum" se possível, nessa obra bem concisa mas curta para a recomposição do extenso e intenso Filósofo-Educador no contexto nacional.

Esta resenha constitui, portanto um microfrasco incapaz de conter a essência do microconteúdo de "ANÍSIO TEIXEIRA".

#### NOTAS

- (1) DEBESSE, Maurício e Mialaret, Gaston. Tratado das Ciências Pedagógicas, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1974 — pág. 100.
- (2) Ib. pág. 84.
- (3) Ib. pág. 96.

Maria de Lourdes Viotti Vieira

#### OTTO MADURO

**Religião e luta de classes**  
**Petrópolis, Vozes, 1981.**

Otto Maduro é um sociólogo católico venezuelano. Este seu livro — "Religião e luta de classes" — é um ensaio de reformulação da teoria marxista da religião, elaborado em torno das inter-relações do campo religioso e dos conflitos de classe. O lugar histórico a partir do qual se processa tal reformulação são as lutas de libertação dos povos latino-americanos nos últimos 25 anos. Segundo o próprio autor, este livro é uma tentativa de sistematização de certas idéias que lhe pareceram úteis para orientar na solução de perguntas como estas: Como e por que a Igreja e a sociedade na América Latina chegaram ao ponto em que estão hoje? Quais as mudanças, hoje, possíveis? Como alcançá-las?

O livro divide-se em quatro capítulos, sendo cada um deles subdivididos em vários itens, cada um tratando de aspecto diferente do tema geral.

O primeiro capítulo fala sobre O PROBLEMA DE UMA SOCIOLOGIA LATINO-AMERICANA DAS RELIGIÕES. Nele o autor questiona os conceitos tradicionais de religião, de sociologia e, por último, a sociologia das religiões, surgida aqui na A.L., diante da problemática oriunda da urbanização, da industrialização, das migrações etc., como modo de a Igreja Católica, antes ligada a um sistema semifeudal, entender as mudanças da sociedade e adaptar-se a elas.

Otto Maduro, entretanto, mostra como a sociologia praticada aqui manteve sempre o ponto de vista europeu, permanecendo ingênua, imediatista e espontânea. Baseado nisso, ele propõe uma sociologia crítico-política com **lugar** na A.L. e com ótica latino-americana; uma sociologia das religiões a partir da **práxis de libertação** dos oprimidos, de suas lutas por um socialismo autogerido.

O segundo capítulo analisa O CAMPO RELIGIOSO COMO PRODUTO DOS CONFLITOS SOCIAIS. Aqui o autor se concentra **num** dos aspectos sob os quais, segundo ele, se pode fazer a relação do campo religioso com os conflitos sociais: a influência profunda que exerce a estrutura social sobre o campo religioso. Dentro de uma concepção marxiana, ele mostra como os modos de produção de cada sociedade determinam as formas de religião em seu seio, **limitando** e orientando a ação das religiões e condicionando o modo de ser e agir de cada uma delas.

Neste capítulo, temos uma análise da religião nos diversos tipos de sistemas sociais latino-americanos, tais como as sociedades pré-colombianas ( como Asteca, Maya, Inca, Caribes, Guaranis... ), o regime semifeudal da Colônia ( onde a religião era um sistema monopolizador e reprodutor do regime ); o regime semicapitalista neocolonial ( onde se verifica a divisão do campo religioso, a sua separação ( diferenciação ) das outras instituições sociais e a complexificação do discurso religioso ). A partir daí, a religião é analisada dentro do sistema capitalista dependente, com estrutura de classes em conflito. Assim como vemos a religião na dinâmica da dominação de classe, onde a dominação exerce **limitações** e **orientações** sobre a leitura, a interpretação e as definições oficiais originadas da mensagem fundadora de uma religião, também a vemos na dinâmica da resistência de classe à dominação, onde, do mesmo modo, tal resistência há de exercer orientações e limitações próprias sobre a leitura, a interpretação e as definições oficiais derivadas da mensagem fundadora de dada religião que atue no seio das classes subalternas.

No terceiro capítulo temos O CAMPO RELIGIOSO COMO TERRENO ( RELATIVAMENTE AUTÔNOMO ) DE CONFLITOS SOCIAIS. Esse é **outro** aspecto das inter-relações do campo religioso e dos conflitos sociais: o campo religioso em sua peculiar especificidade sociológica, em sua dinâmica própria. Otto Maduro analisa, neste capítulo, a produção religiosa ( esforço em elaborar uma visão de mundo que satisfaça o interesse especificamente religioso ), os conflitos surgidos em torno dessa produção, a estrutura interna do poder religioso, e as inovações **adaptativas** ( controladas pelos órgãos centrais do poder eclesiástico ) e **proféticas** ( estas produzidas na periferia do poder eclesiástico ).

Por fim, o quarto capítulo fala sobre O CAMPO RELIGIOSO COMO FATOR ATIVO NOS CONFLITOS SOCIAIS. Contrariamente ao funcionalismo, para quem as religiões desempenham sempre, única e exclusivamente, as mesmas funções, Otto Maduro afirma que as funções sociais da religião podem variar conforme a história, a estrutura e a conjuntura de cada sociedade e de cada sistema religioso.

Podemos dividir este capítulo em duas instâncias: A **primeira instância** seria quando o autor fala das estratégias usadas pelas classes dominantes na tentativa de conseguir com que o campo religioso **sacralize** a dominação e **dessacralize** as lutas contra a dominação; dois tipos de produção religiosa que podem cooperar para a estratégia hegemônica da burguesia latino-americana; e na eventual função conservadora dos sistemas religiosos de tipo "igreja". A **segunda instância** seria a análise da

religião na estratégia autonômica das classes subalternas, onde o autor mostra como os sistemas religiosos de tipo "igreja" podem exercer uma função revolucionária.

No seu entender, a religião pode influenciar: a) no grau de consciência de classe, b) no grau de organização de classe e c) no grau de mobilização de classe ( p. 175 – 178 ). Tanto assim que o sacerdote na A.L. se tornou, em muitos casos, espécie de **intelectual orgânico**, isto é, o funcionário ( religioso ) solicitado pelas massas ( p. 184 ).

Finalizando, Otto Maduro salienta que a função social da Igreja e das religiões na América Latina não é a mesma em todas circunstâncias. E o desenvolvimento dessas funções múltiplas e conflitivas é, no seu entender, algo imprevisível.

**Josias Dias da Costa**  
**3º Ano de Filosofia – PUCAMP.**