

*Quem tem medo  
da Filosofia?*

18 REFLEXÃO

# REFLEXÃO

**Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia e Teologia da PUC**

Diretor Responsável: Côn. Haroldo Niero

Redação: Antônio Joaquim Severino e Moacir Gadotti

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

Colaboradores: Alino Lorenzon, César Augusto Ramos, Constança Marcondes César, Eduardo Chaves, Euclides Martins Balancin, Geraldo Pinheiro Machado, Hilton Ferreira Japiassu, Jamil Cury Sawaia, Jefferson Ildefonso da Silva, José Antônio Morais Busch, João Francisco Duarte Júnior, José Machado Couto, Lúcia Maria Rodrigo, Newton Aquiles von Zuben, Pedro L. Goergen, Roberto Gomes, Rubem A. Alves, Ruy Rodrigues Machado, Salma Tannus Muchail e Vera Irma Furlan de Faria.

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

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

Auxiliares de Administração: Regina Delboni, Maria Aparecida Mendoza e Linda Saturi.

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

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

Assinatura por dois anos: Cr\$ 600,00

Número avulso: Cr\$ 100,00

## **Distribuição:**

SÃO PAULO — CAPITAL

Cortez Editora & Editora Autores Associados

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

05015 — São Paulo — SP

## **Pontifícia Universidade Católica de Campinas**

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes

Magnífico Reitor: Prof. Dr. Heitor Regina

Vice-Reitora para Ass. Acadêmicos: Profa. Maria Rosa Cavalheiro Marafon

Vice-Reitor para Ass. Administrativos: Prof. Dr. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

Capelão-Geral: Monsenhor Luís Fernandes de Abreu

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

## SUMÁRIO

Editorial . . . . .	3
---------------------	---

### ARTIGOS:

<b>Valério Rohden</b> , Quem tem medo da Filosofia ? . . . . .	5
<b>Maurice Lagueux</b> , Por que ensinar a Filosofia ? . . . . .	12
<b>José Artur Gianotti</b> , Ser e não ser professor de Filosofia . . . . .	30
<b>Francisco de Paula Souza</b> , A "dissolução ontológica" no contexto da filosofia contemporânea . . . . .	34
<b>Alino Lorenzon</b> , A ética do prazer . . . . .	57
<b>Constança Marcondes César</b> , Martin Heidegger: A questão da técnica . . . . .	66
<b>João Francisco Duarte Júnior</b> , Ato e anteato da educação . . . . .	69
<b>Maria José Justino</b> , A morte da arte no sistema hegeliano . . . . .	91

### INTERDISCIPLINAR:

<b>Jeanne Marie Gagnebin</b> , Literatura no feminino: Mulheres escritoras no Brasil. . . . .	107
---	-----

### DEBATE:

<b>Otaviano Pereira</b> , Filosofia da libertação: crítica do discurso . . . . .	122
--	-----

### CRÔNICAS:

Dissertações de Mestrado em Biblioteconomia. . . . .	129
Congresso Internacional de Filosofia Latino-Americana . . . . .	129

RESENHAS: . . . . .	130
---------------------	-----

## Editorial

### FILOSOFAR METE MEDO

A Revista **Reflexão** dando continuidade ao questionamento da filosofia, focaliza, neste número, os dilemas da produção filosófica. Temos ciência de que a filosofia precisa constantemente interrogar-se sobre si mesma, sobre sua função, seu papel, seus serviços. Essas perguntas inquietadoras são talvez a razão pela qual a filosofia, como diz Valério Rohden no artigo que abre esse número, inspira o medo entre os próprios filósofos, entre a opinião pública, e no Estado, que teme a verdade. O que há de irreverente e de crítico na filosofia para que se tenha medo dela ?

A história da filosofia tem sido também a história da hostilidade contra ela, contra todo o pensamento crítico. Veja-se o caso do filósofo chinês Li Tchê que viveu na clandestinidade no século XVI. Filósofo “maldito” na sua época, foi recentemente “reabilitado” pelos chineses que releam diferentemente sua própria história. Li Tchê escreveu dois livros: **O livro a ser queimado** e **O livro a ser escondido**. Traduzindo a resistência, a luta e os anseios do seu povo não é de estranhar que tenha sido hostilizado pela “sabedoria oficial” confucionista que inspirava a “ordem” escravocrata.

Parece que a filosofia inspira medo também aos filósofos. Impossível para o filósofo caminhar entre a subserviência e a resistência. A opção pela subserviência o leva a legitimar o poder, mas, dialeticamente, está também traíndo a quem serve, porque é impossível mostrar sem esconder ou esconder sem mostrar. A resistência, por outro lado, que inspira a filosofia, que se nega a ser serva ou parasita, só desabrocha na medida em que não é fruto de uma “alma solitária”, mas faz avançar solidariamente a busca da liberdade. Contra o ideal positivista da filosofia sem alma, da filosofia sem interesse, parece evidenciar-se, cada vez mais, a filosofia como ponto de vista, a filosofia como “engajamento”, como diz Ricoeur.

Por tudo isso, a filosofia, filosofar, mete medo. Porque é impossível filosofar sem atenção, sem projeto político, sem tirar da obscuridade as questões fundamentais da condição humana. Pensar, numa época em que essas questões fundamentais se tornaram secundárias diante da sobrevivência e do esquecimento geral pela vida, mete medo. Filosofar mete medo ainda porque já não é mais possível pensar **sobre** as coisas sem envolver-se profundamente nelas. Pensar assim, perturba. Filosofar, inco-

## QUEM TEM MEDO DA FILOSOFIA

Valério Rohden

Resolvi falar sobre um tema que nos toca de perto: sobre as prevenções que se têm contra a Filosofia e as conseqüentes medidas que têm sido tomadas contra ela<sup>1</sup>. Nas últimas semanas perguntei-me reiteradamente, por que essas prevenções e medidas, se a Filosofia não possui em nosso País a relevância que deveria ter. Parece que, contraditoriamente, pela alegação da sua irrelevância ela foi excluída do ensino de II grau, e pela alegação da sua relevância (negativa) diversos colegas foram afastados do nosso convívio. O Estado arroga-se o direito de julgar quem é bom ou mau em Filosofia, afastando aqueles que julgou serem maus, justamente aqueles que, na verdade, eram bons<sup>2</sup>. Parece que a base desse procedimento reside num medo à Filosofia: numa hostilidade que sempre houve contra ela, e que parece traduzir-se sob a forma de um medo ao pensamento e à crítica. Por isso, coloco a pergunta: Quem tem medo da Filosofia? E por quê?

Basicamente pesquisei esse tema em três autores; dois deles não são brasileiros, mas todos permitem interpretar criticamente a nossa realidade. O primeiro é ROBERTO GOMES, através de seu livro **Crítica da Razão Tupiniquim**; o segundo é MAX HORKHEIMER, através de uma passagem de "Teoria Tradicional e Teoria Crítica"; e o terceiro é FRIEDRICH NIETZSCHE, através de um parágrafo de "Schopenhauer como Educador"<sup>3</sup>. Refletindo sobre esses textos consegui detectar três diferentes centros de medo, cada um assumindo as suas conotações próprias: I. O medo do próprio filósofo: medo de expor-se; II. O medo da opinião pública: medo da crítica; III. O medo do Estado: medo da verdade. O segundo poderia chamar-se também "medo dos dominados", e o terceiro, "medo do dominador". A essas formas de medo poderia acrescentar-se uma quarta, que deixo de tratar nesta ocasião: o medo da liberdade.

### I — O medo dos próprios filósofos: medo de exporem-se.

Uma primeira forma de medo que se tem da atividade filosófica pode ser localizada no íntimo dos próprios filósofos brasileiros. Roberto Gomes usa o termo medo apenas nesse sentido: isto é, no sentido de que os filósofos que exercem sua atividade no Brasil teriam medo de expor-se, porque uma vez expostos e nus não teriam o que mostrar para além do seu formalismo exterior de terno e gravata. Afora isso, teriam medo de enfren-

tar a solidão radical da sua nudez. Em termos rigorosos seriam, pois, filósofos “mudos”, ou loquazes mas sem pensamento — enfim uma forma estranhíssima de seres que propriamente não falariam nem pensariam. Sua expressão seria falsificada por uma retórica dominada por categorias assimiladas e repetidas, sem nenhuma mediação de pensamento e de meio. Seriam uma caricatura de filósofos, se com Roberto Gomes entendemos a Filosofia como “uma razão que se expressa”. Uma razão que se expressa fundamenta uma determinada formação cultural, providenciando temas, linguagem, em determinada posição. “Assim, escreve nosso A., a Filosofia é uma razão que se expressa — fórmula onde a palavra razão comparece carregada de historicidade. E uma filosofia brasileira precisaria ser o desnudamento desta razão que viemos a ser. Seja por excesso de pudor, seja por medo, o fato é que, até hoje, não nos despimos. Talvez temendo nada encontrar por debaixo de nossos trajes europeus, nosso infatigável terno e gravata...” ( p. 25 ).

Num segundo momento, o medo dos filósofos brasileiros, decorrente da sua histórica concepção eclética, consubstancia-se à sua fraqueza de não serem capazes de assumir uma posição e de arriscar-se a ela. Este medo é encoberto pela máscara da isenção e da “objetividade” — que tudo concilia, dissolvendo as oposições e não radicalizando nada. Trata-se, no fundo, de um “medo de assumir nossa posição; medo de desligar-se da cultura européia, dela suplicando reconhecimento” ( p. 38 ). Poderíamos interpretar Kantianamente esse medo, referido por Gomes, como um medo de pensar autonomamente, cujas causas seriam a covardia e a preguiça, como causa da nossa menoridade intelectual<sup>4</sup>. Por que devemos pensar nós, pergunta-se Kant, se outros podem fazê-lo por nós, e se podemos pagá-lo? Chegamos a comprazer-nos em ter tutores e em ser dóceis à sua manipulação. Portanto, R. Gomes, responde negativamente a propósito dos filósofos brasileiros: eles não estão tendo coragem para pensar, para superar a sua dependência e contribuir para a maioridade própria e dos outros: “Eis o que nos aterroriza e que nos põe nos limites de nossas certezas: pensar por conta própria” ( p. 85 ).

## II — O medo da opinião pública: medo da crítica

R. Gomes não chega a falar da crítica em termos de medo, antes, da hostilidade que ela provoca no público, pelo perigo que ela oferece à sua comodidade e segurança. Em decorrência disso, o decantado espírito de conciliação e tolerância típico do brasileiro facilmente converte-se no seu oposto, ou seja, no fanatismo de quem não admite uma

posição diferente da sua. E isso porque não aprendemos a conviver racional e democraticamente: “Somos incapazes de conviver e dialogar com alguém que discorde de nosso modo de ver — embora sejamos capazes de conviver com autores e obras mutuamente excludentes, adotando a todos com igual entusiasmo. No que se percebe pouca razão” ( p. 45 ). Assim, ao nível social, “divergir é crime. Discordar é subversão. Perguntar já é um ato de desobediência. Isso no país do jeitinho, do homem cordial, do carnaval eterno” ( p. 43 ). A ausência de consciência crítica gera a intolerância, o sectarismo, o partidarismo estéril, a repressão, a censura, o irracionalismo e autoritarismo políticos. Em tal contexto a Filosofia não tem condições para exercer-se e cumprir sua missão: “de ser o centro da consciência crítica, de negação de nossas falsificações existenciais” ( p. 44 ). Ao invés disso, torna-se inexpressiva, interiorizando sem revolta a repressão difusa no meio social dado.

A Filosofia possui, pois, uma face inquietante enquanto ameaça a nossa tranqüilidade, os esquemas prontos para enfrentar o real, que é aniquilado como coisa em si. Como pensamento, ela possui justamente a função de destruir a positividade do dado e de dizer que o positivo fáctico não é por si só verdadeiro, mas como tal é, antes, uma verdade em vias de esclerosar-se como não verdade.

Durante muito tempo a Filosofia manteve-se atrasada com relação ao nosso desenvolvimento intelectual. Sua fase de maior desenvolvimento coincidiu com a fase do aumento do autoritarismo estatal. Enquanto o desenvolvimento intelectual mantinha-se ao nível artístico e ensafístico, era mais fácil controlar as novas propostas que oferecia. Uma razão ornamental, alienada, não permitia questionar mais radicalmente as bases da visão de mundo vigente: “Mas pensemos no que ocorre sempre que se tenta ir na Filosofia ou em qualquer outra forma de expressão e conhecimento, além de mero questionamento ornamental das condições nacionais” ( p. 91 ). Entre nós o espírito crítico foi mantido nos limites permitidos pela ordem vigente. E os cultores da Filosofia do tipo da razão ornamental procuraram afastar-se das questões mais delicadas e mais urgentes ( que eram desprezadas ), flutuando nas questões metafísicas.

Mas vejamos o que nos diz Horkheimer sobre uma forma de hostilidade existente na opinião pública, que eu diria existente mais em termos de preconceito, contra a atividade do pensamento crítico e as suas consequências<sup>5</sup>. A hostilidade da opinião pública dirige-se contra a ameaça que o pensamento crítico parece constituir à sua acomodação à realidade. Nisto Horkheimer e Gomes coincidem. Horkheimer, contudo, explicita-nos uma segunda forma de medo aí contida. Destaco alguns pontos chaves da passagem que quero analisar:

1. Essa hostilidade dirige-se contra a teoria em geral.
2. A razão da hostilidade decorre da “atividade modificadora ligada ao pensamento crítico”.
3. Imediatamente, não se constitui nenhuma resistência contra o pensamento tradicional e neutro, porque este, que só registra, classifica, e, na verdade, está comprometido com a realidade dada e com o “status quo”.
4. A resistência esboça-se sob a forma de medo inconsciente de que o pensamento crítico negue a “verdade dada” ou, em termos de Horkheimer, “de que o pensamento teórico faça aparecer como equivocada e supérflua a acomodação deles à realidade, o que foi conseguido com tanto esforço”.
5. Por outro lado, os aproveitadores dessa situação suspeitam da autonomia intelectual em geral, gerada pelo exercício da teoria e pela consciência que ela inevitavelmente produz. Neste sentido, a própria inofensiva teoria tradicional torna-se suspeita, porque toda teoria é vista como o oposto do positivo e porque qualquer preocupação séria com questões humanas desemboca necessariamente numa teoria crítica da sociedade.

É como crítica, e não por alguma outra utilidade mais imediata, que a Filosofia desempenha uma função social. Os filósofos encontram-se por princípio, e não circunstancialmente como a ciência, em relação tensa com a realidade, especialmente com a comunidade em que vivem. O conflito da Filosofia com a sociedade deriva dos seus princípios imanentes: A Filosofia afirma a liberdade das ações humanas, reivindica a necessidade geral da crítica, opõe-se à tradição, à resignação e lança luz sobre hábitos arraigados que parecem naturais. A defesa desta dimensão da Filosofia levou Sócrates à morte, e por esta mesma dimensão ela mantém, até hoje, uma relevância originária. Quer dizer, a Filosofia nunca encontra um lugar dentro da ordem existente, que com seus valores constitui, antes, um problema para a Filosofia. Por isso, ela também não aceita a função meramente ideológica que a moderna Sociologia lhe atribui, porque esta limitação é ou dogmática ou cética: se fosse crítica admitiria a possibilidade da verdade (ao menos a própria, e atribuiria a ideologia apenas ao adversário, como diz RICOEUR)<sup>7</sup>. Essa concepção sociológica visa antes, a frustrar o pensamento do futuro e a sua tendência prática.

A verdadeira função social da Filosofia consiste na crítica do estabelecido. “A meta principal desta crítica — afirma Horkheimer — é impedir que os homens se abandonem àquelas idéias e formas de conduta que a sociedade em sua organização atual lhes dita...” Conseqüentemente,

a posição da Filosofia torna-se precária, questionada, incômoda e uma verdadeira fonte de contrariedades, sobretudo porque ela consiste numa “tentativa metódica e perseverante de introduzir a razão no mundo”. Desse modo, a Filosofia desloca-se hoje para o centro da realidade social, e esta para o centro da Filosofia. E ela tem por missão zelar para que — como ocorre nas crises que o pensamento e a fé humana atravessam nos períodos totalitários — não se perca mais a capacidade para a teoria e para a ação que dela se origina.

### III — O medo do Estado: medo da verdade.

Nietzsche permite-nos localizar a terceira forma de medo que se tem com relação aos filósofos e à sua atividade. Em primeiro lugar, o Estado tem medo de homens que fazem verdadeira filosofia. Tais homens, pela sua própria estatura de pensamento e de homens, não servem ao Estado, e ele não os favorecerá, ou seja, não favorecerá a verdadeira Filosofia. ( Entre nós não aconteceu justamente isto, que o Estado se desfez dos seus melhores elementos, daqueles em quem não podia confiar ? ).

Em segundo lugar, o Estado só favorecerá filósofos dos quais não tem medo, os quais por sua vez são postos à disposição do Estado para darem a ele a aparência de ter a Filosofia e verdade de seu lado. Quer dizer, ele usa todos os meios ao seu alcance para se manter, inclusive a Filosofia. Mas a Filosofia é um péssimo aliado do Poder. Horkheimer narra como o rei da Prússia chamou Hegel à corte para solicitar-lhe a lealdade dos praticantes da Filosofia e a neutralização de toda oposição doutrinária ao Poder. Hegel, em princípio, acudiu ao apelo do rei: conciliou a razão com a realidade. Mas para fazê-lo teve de desenvolver e analisar um grande complexo de conceitos, como justiça, liberdade, história, e as condições de sua transformação, o que redundou tornando a filosofia de Hegel imprestável ao Estado. Em vista disso, Nietzsche observa-o com razão, “o Estado tem medo da Filosofia em geral”. Por isso, ela foi também eliminada dos nossos colégios, o ensino esvaziou-se sempre mais do pensamento, deteriorou-se nas universidades, e os professores que representavam a Filosofia foram substituídos pelos que eram instrumentos dóceis do Poder, segundo Nietzsche esse procedimento seria correto em termos de Poder, pois, “se alguém suporta ser filósofo em função do Estado, tem também de suportar ser considerado por ele como se tivesse renunciado a perseguir a verdade em todos os seus escaninhos”. Tem de reconhecer sempre, acima da verdade, o Estado com tudo o que ele implica.

Grave em tudo isso é que, mediante certas concessões do Estado à Filosofia, ele: 1º escolhe os filósofos que quer utilizar e dá a impressão que é capaz de julgar sobre bons e maus filósofos, e que são os bons

filósofos em número suficiente que ocupam as suas cátedras; 2º força esses a ensinarem diariamente, mesmo quando não têm nada a dizer, e a pensar publicamente, mesmo quando não lograram produzir nenhum pensamento; 3º compromete a Filosofia a fazer o papel da erudição, de produzir repensadores e pós-pensadores anteriores. Se com essa erudição só se aproveita uma educação para a prova — que leva os estudantes a suspirarem ao fim do semestre com um “graças a Deus que não sou filósofo, mas cristão e cidadão do meu Estado !” — então devemos dar também razão a Nietzsche ao perguntar: “E se esse suspiro profundo fosse justamente o propósito do Estado, e a “educação para a Filosofia”, em vez de conduzir a ela, servisse somente para afastar da Filosofia ? ”.

De minha parte, espero não ter tecido considerações demasiadamente abstratas relativamente às condições da atividade filosófica no Brasil. Também entre nós o Poder luta contra o pensamento. E sob tais condições o pensamento sente-se inseguro. Dele, contudo, se espera que não resigne e que vença. Só quando o pensamento vencer definitivamente a nossa função na educação não correrá o risco de ser aquela apregoada por Nietzsche: de sermos legitimadores de um Estado cuja preocupação básica não seja a verdade, mas a manutenção do Poder. Tal Poder mantém-se temporariamente pela violência; mas precisa da teoria para, a longo prazo, fazer crer que age segundo a verdade.

Precisamos meditar sobre esse medo que a Filosofia gera e encontrar estratégias para combatê-lo: 1º nos filósofos — desenvolvendo o pensamento autônomo e crítico da realidade; 2º na opinião pública — mostrando o seu engano, mas mostrando também como a Filosofia está de seu lado, como em KANT a Filosofia toma perante o Estado o partido povo defende os seus direitos; 3º no Estado — desmistificando as falsas legitimações, procurando desenvolver uma política verdadeira ( tarefa que em parte cabe a uma teoria cognitivista da práxis ) e exigindo do Estado o direito à liberdade do exercício público e ilimitado do pensamento, contra a sua privatização e a sua morte, reivindicação que foi formulada por Kant nos seguintes termos: Se o governo aprovar promover o saber e a verdade, não se pedirá a ele senão uma coisa: que não crie embaraços ao progresso desse saber e das ciências ( Cf. *Der Streit der Fakultäten*, p. 282 ).

#### NOTAS

(1) Este trabalho foi apresentado em 12 de julho de 1979 na mesa-redonda sobre “Dilemas da Produção Filosófica no Brasil”, em Fortaleza, Ceará, como parte integrante do tema central da 31ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progres-

so da Ciência: "Dilemas da Produção Científica no Brasil". Presidiu à mesa-redonda o Prof. Dr. Oswaldo Porchat Pereira, Coordenador do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da UNICAMP, e dela fizeram parte ainda os Professores Dr. José Arthur Giannotti, do CEBRAP e Dr. José Henrique Santos, da UFMG.

(2) Na discussão a propósito dos trabalhos apresentados, o Prof. Giannotti observou-me quanto a este ponto, que o Estado também afastou maus professores. O que, a meu ver, deve-se a dois fatores: ou a um compreensível engano de avaliação, ou ao fato de que nenhuma teoria, em última análise, serve inteiramente ao Estado. Em princípio, contudo, o Estado tenta servir-se ideologicamente da Filosofia, desfazendo-se daquela que não lhe serve neste sentido. Vide, a propósito, o trabalho de Giannotti, apresentado na mesma mesa-redonda: "ser ou Não-Ser Professor de Filosofia".

(3) O livro de Roberto Gomes foi editado pela Editora Movimento, em co-edição com a Editora da URGs, em 1977. O texto de Horkheimer, cuja passagem discutida constituiu a fonte original de inspiração deste trabalho, encontra-se em W. BENJAMIN e Outros. Textos Escolhidos, Coleção "Os Pensadores", volume XLVIII, primeira edição, Editora Abril, São Paulo, 1975. O texto de Nietzsche encontra-se em Obras Incompletas, volume XXIII, primeira edição da Coleção "Os Pensadores", 1974. A Paulo Faria agradeço ter-me despertado a atenção sobre esse texto de Nietzsche.

(4) Cf. I. KANT, "Resposta à Pergunta: Que é Esclarecimento ? " In: Textos Seletos. Petrópolis, Vozes, 1974, p. 100 e segs.

(5) Cf. Horkheimer, texto citado, p. 155. Conviria distinguir entre formas mais e menos adaptadas de opinião pública, como o fazem O. NEGt/A. KLUGE, em *Offentlichkeit und Erfahrung, Zuy Organisationsanalyse von bürgerlicher und proletarischer Offentlichkeit*, Frankfurt, Suhrkamp, 1972. Também T. W. ADORNO, no último trabalho publicado antes de sua morte, comenta que a opinião pública, além de ser o principal veículo da crítica eficaz, tornou-se também mercadoria, que trabalha contra o princípio da crítica para vender-se melhor. Cf. T. W. Adorno, "Kritik". In: *Die Zeit*, de 27/6/1969.

(6) R. Gomes parece não ter bem presente esta diferença. De minha parte, não uso aqui o termo função no sentido ortodoxo da teoria de sistemas, porque a Filosofia não tem função num sistema, nem a sociedade pode ser concebida como sistema. A Filosofia luta na sociedade pelo desenvolvimento dinâmico desta e contra a sua petrificação e seu atrofiamento através de formas estabelecidas. De resto, sigo na II parte as idéias de Horkheimer contidas em "A Função Social da Filosofia", publicado em Caderno de Sábado do Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. O texto original e completo correspondente pode ser encontrado em: *Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie*, Frankfurt, Suhrkamp, 1974, p. 270 e segs.

(7) Cf. P. RICOEUR, *Interpretação e Ideologias*, Rio, Francisco Alves, 1977.

(8) Adorno, em seu último trabalho, atrás referido, comenta a posição anticrítica de Hegel: Em sua finitude o pensamento deveria resignar-se perante um superior, que é o estabelecido, o existente porque ele é racional: racional é quem não se opõe ao existente e encontra nele a sua razão.

(9) Cf. I. KANT, *Der Streit der Fakultäten*, in: *Werke in Zehn Banden*, hg. v. W. Weischedel, Bd. 9. Barmstadt, W.B.G., 1968, p. 363.

## POR QUE ENSINAR A FILOSOFIA ? \*

**Maurice Lagueux**

Universidade do QUÉBEC

( tradução de Maria Teresa Penteado Car-  
tolano, da Universidade Estadual de Cam-  
pinas )

Tem-se discutido muito, até demais, sobre o sentido e o interesse da atividade filosófica. É tempo de parar de filosofar sobre a filosofia e de passar a justificá-la antes pelos resultados do que com sutilezas de argumentação. Essa consideração proibiria qualquer outra "démarche" desse tipo se somente a interrogação sobre a compreensão do ensino da filosofia não colocasse tantos problemas urgentes e concretos que estão longe de estarem resolvidos. Não é preciso repetir que nos falta, no Québec, uma produção filosófica; mas sua aparição maciça não eliminaria o problema que será estudado aqui, pois que na França, por exemplo, onde essa produção é, em geral, considerada como bastante respeitável, o problema não vem sendo debatido com menos vigor.<sup>1</sup>

Um fato servirá de ponto de partida à presente reflexão: o Ministério da Educação consagra milhões para financiar uma atividade acadêmica pela qual alguns intelectuais entre os mais respeitados não escondem seu desprezo, e que é, além disso, uma atividade da qual nenhum dos que são remunerados para praticá-la pode — se pretende falar em nome de todos seus colegas — dizer a quem ela serve ou que benefícios traz aos estudantes aos quais é imposta. De fato, os críticos de arte, os sociólogos ou os historiadores podem muito bem questionar os métodos ou algumas maneiras de apresentar sua disciplina, mas diante do público, em todo caso, eles se apresentam de maneira pouco equívoca como se fossem os melhores qualificados para estudar as obras de arte, os conjuntos sociais ou o passado do homem. Esse público poderá esperar deles, que respondam às questões legítimas concernentes ao seu objeto, assim definido grosso modo. Poder-se-ia, com certeza, dissertar longamente sobre este assunto, mas não deixar de observar que, em filosofia, não se tem os mesmos recursos. Dir-se-á que os filósofos são os mais qualificados para falar do ser ? Essa questão fará sorrir uma boa parte dentre eles. Dir-se-á, antes, que eles estão qualificados para se pronunciar sobre toda questão ? Isso fará rir

\*Extraído de POURQUOI LA PHILOSOPHIE, Presses de l'Université du Québec, coll. Les Cahiers de l'Université du Québec, Québec, 1970. A presente tradução introduz pequenas alterações com relação ao texto original, sugeridas pelo autor em carta dirigida ao tradutor; estas alterações, no entanto, não modificam substancialmente o conteúdo original. ( Nota do tradutor. )

todo mundo. Talvez, então, torne a cair em si, para dizer que os filósofos são aqueles que podem falar com competência de outros filósofos? Já os sentiremos mais à vontade, mas os veremos reagir apressadamente contra o que reduziria singularmente a dimensão de sua atividade: por que estudar os filósofos por eles mesmos? Se eles o merecem por causa da importância de seus atos ou da importância literária de seus escritos, não caberia seu estudo à história geral ou à história literária? Dir-se-á talvez nesse caso que se trata de aprender, no contato com eles, o rigor do pensamento. Novamente os filósofos ficarão de um lado, bastante constrangidos, pois o rigor de pensamento não é sempre a qualidade que os distingue de seus confrades homens de ciência.

Poder-se-ia continuar, assim, esta série de hipóteses, o que seria inútil, pois cada um de nós, que oferecemos à sociedade nossos serviços de filósofos, podemos sentir neste plano um indiscutível mal-estar mas, uma vez passada a hora da verdade, mergulhamos de novo, cada qual numa atividade filosófica; um dedicando-se com frenesi a denunciar as contradições em Aristóteles; outro a mostrar que Descartes queria dizer no fundo, o contrário do que efetivamente disse; um terceiro fazendo da obra de Merleau-Ponty um resumo quase ininteligível para quem não tenha lido e compreendido bem o original; outros, mais ousados, preferirão martelar alguns paradoxos dos quais os mais hábeis serão aqueles que poderão divertir uma assistência esclarecida; outros chegarão a se engajar, a tomar posição ( muitas vezes, entre os últimos a fazê-lo ) sobre os problemas que agitam a sociedade; muitos, reconhecêmo-lo, farão pesquisas de incontestável interesse, mas nada disso permite superar o mal-estar que afeta a filosofia enquanto disciplina.

Uma vez que ninguém está autorizado a responder por todos, cada um deve dizer, quando tem a ocasião disso, qual é a sua reação pessoal diante desse mal-estar que afeta seu próprio "métier" não sem esperar, todavia, que depois, de tantos debates chegue-se a clarificar as diversas posições possíveis.<sup>2</sup>

Tentarei então, de minha parte, responder a essas questões sem usar muitas palavras. Por isso, reconheçamos inicialmente que:

— a filosofia não é uma ciência. Certamente, o filósofo é um "sábio", no sentido que sua camareira dá a essa palavra, mas não o é no sentido que se atribui geralmente a essa palavra nos meios intelectuais.

O filósofo não estuda um objeto em particular do qual seria o especialista respeitado. Não estuda nada ( salvo o pensamento de seus pares ) que já não tenha sido estudado por um especialista mais prudente que ele.

Não pode, também, tirar partido de um “método” próprio que compensaria a impossibilidade de definir seu objeto. Cada filósofo, muito ao contrário, sente a necessidade de definir de todos os modos o seu método pessoal ou, em todo caso, de reajustar a seus fins o que toma emprestado aos outros. ( Sem dúvida poder-se-ia observar aqui, que o sábio também não tem um único “método”, mas ele sabe que os diversos métodos de que dispõe lhe permitem responder aos diversos problemas aos quais estão adaptados. Não há para ele nada de comparável à imprecisão metodológica da filosofia ).

— a filosofia não é uma “super-ciência”: evidentemente, o filósofo não pode esperar fazer uma espécie de síntese das diversas ciências, invocando o patrocínio de Pic de la Mirandole. Em nossa época, em particular, tal ideal permanece um sonho. Não basta não dominar nenhuma ciência em particular para se dar o direito de julgá-las todas. A enciclopédia é tarefa para equipes de sábios e não de filósofos. Aliás, nesse sentido, é preciso congratular-se por ver nascer hoje a pesquisa interdisciplinar que permite harmonizar bem melhor que pela intervenção forçosamente superficial dos filósofos, os resultados obtidos pelas diversas disciplinas especializadas.

— a filosofia não pode ser simplesmente qualificada de sensatez. Talvez seja esta a maneira válida de caracterizá-la. Mas, concretamente, em nosso contexto, quais filósofos ousariam dizer-se mais “sensatos” que os comuns dos mortais ? Quem são os que seriamente podem dizer a seus alunos e com eles, adquirirão a sabedoria ? E, além disso, a que conduz a “sensatez” dos filósofos quando ela encontra alguma aplicação ?

Não é, pois, em referência à idéia de ciência, de sabedoria de vida ou a outra coisa desse gênero, que será possível responder às questões que se colocam à propósito da pertinência da atividade filosófica. Vale mais examinar sucessivamente cada uma dessas questões e procurar esclarecê-las a partir de exemplos concretos.

### **O QUE CARACTERIZA A “DÉMARCHE” FILOSÓFICA ?**

Coloquemos, como primeira aproximação, que fazer obra filosófica, é esforçar-se por dispor num conjunto com toda a coerência intelectual os diversos aspectos da experiência humana. Essa aproximação imperfeita vai-nos ajudar a ser precisos quando nos dedicarmos a uma questão propriamente filosófica. Tomemos um exemplo: diversas ciências ( genética, psicologia, psicanálise, sociologia etc.) colocam em questão nossa repre-

sentação da liberdade humana. Nenhuma dessas ciências, todavia, pretende, por razões de método, estudar essa questão direta e exaustivamente. Isto quer dizer que caberia ao filósofo fazer a síntese dos dados dessas ciências? De modo algum, se se é fiel ao que foi lembrado acima: o filósofo não tem objeto próprio, nem pode erigir-se em super-saber nem dedicar-se a compilar resultados. Para o filósofo como para todos seus contemporâneos esses dados científicos constituem alguns dos aspectos da experiência humana de todo homem desse século; poder-se-ia falar de alguma coisa como das bases culturais que fazem com que não possamos viver neste século sem que toda nossa maneira de pensar e todo nosso comportamento sejam marcados por elas. Esses dados científicos são, aliás, apenas um aspecto dessa experiência humana, do mesmo modo que as repercussões da situação social e do modo político, que as sedimentações da cultura estética, da interrogação moral e talvez religiosa; em suma, do mesmo modo que tudo o que a vida cotidiana e social de cada um comporta de instrução.

Mergulhado, como todo homem, no interior destes dados de caráter contraditório, como, por exemplo, as dificuldades colocadas pelas ciências à idéia de liberdade e do sentido agudo da responsabilidade humana, o filósofo é, simplesmente, aquele que recusa apenas registrar essa contradição e nada mais. Dir-se-á que tudo depende, no exemplo citado, do que eu entendo ao certo, por liberdade e por responsabilidade. Com efeito, há muitas maneiras de conciliar respeito à ciência e sentido da responsabilidade mas, o essencial para o presente propósito é, na verdade, perceber que o próprio da "démarche" filosófica é tentar, no plano intelectual, essa integração da experiência humana. Tal "démarche" parece, talvez, banal. Na verdade, ela constitui somente o começo de uma problemática filosófica que tenderá a ampliar-se e a complexificar-se. A coerência visada jamais será plenamente atingida, e, antes, um difícil equilíbrio que será preciso reajustar constantemente, confrontar sempre a novos dados que perturbam, imperceptivelmente, aquilo que se acreditava estabelecido. O processo desdobrar-se-á talvez ao infinito, mas todo esse laborioso esforço, e aqui é isso o que importa, parece-me apenas uma tentativa exigente para fazer coabitar em nós, sem atenuá-los, os dados brutais da experiência humana.

Poder-se-ia, evidentemente, delinear da mesma maneira a gênese das grandes questões filosóficas ( alcance do conhecimento, noção de verdade, caracteres da subjetividade, da temporalidade e da espacialidade, estatuto dos valores, noção de objetividade, de realidade etc. ) a partir do confronto cotidiano dos dados elementares da experiência humana. Embo-

ra não haja nisso nada de muito admirável, é necessário chamar a atenção para essa gênese, no momento de discutir as questões aqui em causa.

Seria igualmente muito simples de mostrar como, no curso da história, os chamados grandes filósofos foram homens que buscaram adotar uma atitude intelectual coerente a respeito dos principais aspectos de sua experiência de homem de sua época.

É sempre difícil extrair uma constante da história da filosofia; contudo, se os grandes empreendimentos filosóficos parecem tão heterogêneos, talvez isso resulte em larga escala, do fato de pretenderem dar coerência intelectual a experiências humanas muito diferentes. Hoje, na realidade, a vida não nos apresenta as mesmas contradições que aos homens da Antigüidade, da Idade Média ou mesmo do século XIX, mas nossa obsessão de vê-las assumidas na e pela reflexão filosófica não é menos imperiosa. Sem aliás, exaltar uma visão relativista da história do pensamento, que suporia que nada das diversas experiências humanas próprias a cada época é comunicável, compreende-se, nesta perspectiva, que se se pretende caracterizar o que se entende por "filosofia", é preciso contentar-se com uma aproximação da ordem da que se propõe aqui. É preciso, contudo, ir mais longe e perguntar:

### COMO PROCEDERÁ O FILÓSOFO ?

Com efeito julgar-se-á bastante vaga essa primeira aproximação. Os filósofos buscaram certamente, a coerência de que falei, mas que isso quer dizer ? Todo homem procura, tanto quanto possível evitar a incoerência; qual é, então, a contribuição própria do filósofo se negamos à sua "démarche" o caráter científico e apodítico que, por assim dizer, dá crédito às ciências ? De fato, pode-se falar, em filosofia, da possibilidade de demonstração, no sentido estrito ? Certamente as demonstrações são familiares àqueles que se dedicam, por exemplo, à lógica matemática, mas já é difícil não ver nessa atividade mais um alargamento da matemática que uma ilustração da "démarche" típica da filosofia. Aliás, não nasceram as ciências — a física no século XVII, a química no fim do século XVIII e a biologia no século XIX — no momento em que se encontrou o meio de substituir as especulações filosóficas por problemáticas susceptíveis de permitir uma progressão demonstrativa do pensamento ?

O que resta então, à filosofia se lhe é negada no conjunto o recurso à demonstração ? É aqui, talvez, que mais divergem os filósofos, mas parece-me que o filósofo é aquele que sensibiliza, aquele que faz ver, que chama a atenção para o que cada um pode ver por si mesmo, com a

condição de desejar deter-se em certas questões, com a condição de pretender entregar-se àquilo que, para o pensamento técnico, parece uma espécie de ascese. Exemplos? Será fácil ir buscá-los nos fenomenólogos, nos filósofos da intuição. Vamos, antes, para melhor avaliar a capacidade dessa maneira de compreender as coisas, até Kant, o próprio símbolo da filosofia rigorosa, se é que ela existe. O idealismo transcendental, convenhamos, não pode ser considerado, hoje, como o ponto de partida de uma nova ciência demonstrativa visto que, para utilizar um critério do próprio Kant, tornou-se uma teoria entre outras na arena do saber filosófico, teoria que não deixou, aliás, de receber severas refutações. É preciso, então, buscar não mais no rigor demonstrativo mas fora dele, o mérito do pensamento kantiano. Parece-me que é, sob este aspecto, que ele nos torna sensíveis a certas coisas que, doravante, já não passarão despercebidas. Depois de Kant, qualquer que seja a atenção que se dê a esse filósofo, já não se pode perceber, como antes, a relação do sujeito com o mundo. Podia-se, até Kant, falar, sem o menor embaraço, das "coisas em si". Seja para dizer que é possível conhecê-las, ou para sustentar que o conhecimento que se tem delas é contaminado por inexatidões, parece-me que ninguém se lembrava de perguntar se há um sentido para um conhecimento humano (e não divino), de confrontar-se a uma coisa em si que não tem por definição nada de comum com ele e que, aliás, só pode ser suposto a partir dele. Depois de Kant, não se pode omitir essas questões. Kant, neste aspecto nada provou; atraiu nossa atenção para nossa própria finitude, como Bergson para certas diferenças que somos levados a esquecer, entre o tempo tal como o vivemos e o espaço tal como nos é dado, ou como Merleau-Ponty atraiu nossa atenção sobre o papel do nosso corpo na elaboração de nosso conhecimento. Todos esses filósofos referem-se a uma experiência vivida, mas não a uma experiência particular, a uma experiência vivida mais ou menos intensamente por todos os homens e, por isso, comunicável.

Poder-se-á, então, traduzir a coisa dizendo que o filósofo é o homem da expressão, tenta ele fazer-nos ver as coisas antes mesmo que elas sejam banalizadas pelo uso. A ciência utiliza uma noção de tempo muito banal, a do tempo situado no eixo das abscissas; o filósofo, como Bergson, tenta exprimir toda a riqueza desse tempo vivido que foi esquecido em benefício do tempo homogêneo da ciência. Fazendo isso, não prova nem demonstra nada, atrai a atenção para o que se perdeu o hábito de observar em nós ou a nossa volta. A partir de Sócrates, cuja maiêutica ajudava somente a descobrir aquilo que já se sabia — estaria aí, talvez, o sentido sempre válido da idéia de reminiscência, — os filósofos ter-se-iam, pois, geralmente consagrado — quer se tratasse de esclarecer a ambigüidade de um valor

moral como a justiça ou de recordar, falando do ser, certa densidade das coisas — a exprimir essa riqueza da experiência vivida que escapa ao espírito distraído pelas exigências de sua atividade.

Entretanto, alguma coisa nos constrange, ainda, nessa maneira de refletir. Se, com efeito, o filósofo é o homem da expressão, ele partilha isso com o artista, em particular com o poeta que também pretende ceder os seus sentidos ao seu leitor, torná-lo sensível a uma profundidade de coisas que lhe eram, até então, inacessíveis. Sendo assim, concluiríamos que o filósofo não é nada mais que um poeta que escreve bastante mal, que se contenta com dizer prosaicamente aquilo que outros sabem dizer com força ou com graça. Assim como se tornava figura mesquinha quando se queria fazê-lo passar por sábio, assim arrisca manifestar certa falta de graça quando se pretende colocá-lo entre os mestres da expressão.

Afinal, dever-se-á precisar melhor o sentido de sua contribuição. Digamos, sempre sem rigor, que buscando alcançar e traduzir a experiência vivida, deve fazê-lo com toda coerência e, para isso, deve responsabilizar-se, em princípio, por tudo o que pode perturbar a concepção que propõe.

Ainda uma vez, um exemplo será mais elucidativo. Sabe-se que Proust escreveu sobre o tempo páginas admiráveis que são, tanto quando muitas páginas filosóficas, uma expressão profunda de experiência humana do tempo vivido. Ora, acontece que, na mesma época, Bergson continuava a pôr em evidência uma nova maneira de compreender a temporalidade. Que diferença existe entre essas duas obras que recorrem da mesma forma, a uma experiência vivida? Um critério quase operatório poderá ser utilizado aqui como resposta.

Haveria seriedade em escrever, hoje, um artigo que criticasse a obra de Proust, nesses termos: "Esse romancista não utiliza, em sua análise do tempo as novas dimensões abertas por Einstein que, contudo, desenvolvia a teoria da relatividade em sua época!" Vê-se, logo, o ridículo dessa crítica, porquanto se sabe que não é este o mérito de Proust. Proust é um artista e não filósofo: sua obra apresenta-se por si mesma, como um quadro, à adesão de um público. Não se dá o mesmo com a obra de Bergson: é perfeitamente legítimo, e não se tem deixado de fazê-lo, perguntar como seu pensamento se articula com o de Einstein. Sua resposta, certamente, pareceu a muitos insatisfatória, talvez a ele mesmo, mas o importante, aqui, é ver que, com isso, um debate abre-se pela segunda vez. Doravante, se é impossível já não perceber o que Bergson nos faz ver, a síntese que ele propõe não destrói inteiramente nossa inquietude, pois o filósofo tem obrigação de dar garantias de tudo, se pretende esclarecer a coerência da

experiência humana. Talvez, em muitos dos casos, não poderá responder ou pedirá alguns momentos, alguns anos de reflexão, mas sua obra só tem sentido em função do encaminhamento que conduz à coerência exigida. É isso que era importante sublinhar para determinar sua natureza em relação à do artista.

Vê-se, aqui, o que significa a espécie de universalidade tantas vezes ligada à idéia de filosofia: o filósofo não é uma enciclopédia e não há um grão sequer de filosofia nas enciclopédias. Vimos, acima, que certas questões filosóficas surgem do confronto de diversos aspectos da experiência humana e acabamos de ver, aqui, que a filosofia não aspira a responder a tudo o que se disse antes dela, mas a estar quite não somente com todas as ciências, mas com todas as atividades do homem, pois ela quer, acima de tudo, encontrar nela mesma uma coerência suficiente. A partir daí, impõe-se a questão:

### **QUEM ESTARÁ QUALIFICADO PARA FAZER OBRA FILOSÓFICA ?**

Dissipemos inicialmente um equívoco: o que faria do filósofo, graças à distância que ele toma em relação a tudo, um homem mais qualificado para falar das ciências ou das artes que os próprios cientistas ou artistas.

É inacreditável possa alguém ter-se iludido a esse respeito, se pensarmos que o essencial do progresso feito pelos filósofos no que diz respeito às ciências, foi posto em evidência por homens de ciência e não por filósofos. Foram os físicos que primeiro tomaram consciência de que "construíam seu objeto" muito antes de os filósofos pensarem em refletir sobre tal assunto. Do mesmo modo, pintores e poetas haviam compreendido a importância da ruptura dos quadros estéticos tradicionais muito antes de os filósofos se aventurarem a ampliar a este setor seu campo de interesse.

A verdade é que há muitas contribuições possíveis à compreensão da experiência humana. É claro que são cientistas como Planck ou Heisenberg os melhores qualificados para revelar a um público leigo, o alcance exato de sua atividade científica. São também os cientistas que, como Poincaré, consagraram grande parte de sua obra a considerações filosóficas, que chegaram a elaborar uma filosofia das ciências, dela fazendo uma peça decisiva de toda epistemologia. Contudo, não é inútil que filósofos como Brunschvicg, bastante familiarizados com o pensamento científico, mas em contato constante com as grandes elaborações da filosofia ocidental, proponham uma concepção mais ampla da experiência do

conhecimento causal no homem. Enfim, um filósofo como Merleau-Ponty que utiliza, como todos os outros, os resultados dessa filosofia das ciências e que sobretudo, deve aos psicólogos e aos lingüistas uma paciente valorização de perspectivas inteiramente novas, pode traduzir de maneira ao mesmo tempo rica e coerente a experiência da percepção. O filósofo deve tudo aos homens da ciência, mas no caso evocado é difícil não reconhecer em Merleau-Ponty uma análise da percepção ( e portanto do conhecimento ) mais satisfatória para o espírito que a um Heisenberg se contenta em evocar não sem alguma rigidez, no curso de sua análise.

É com essa pergunta que pode desenvolver-se a compreensão das questões filosóficas. Aliás, os esforços individuais nunca produzem obras acabadas, mas oferecem, ao contrário, material que será posto em questão, discutido, triturado pelos filósofos, cientistas, artistas, polemistas, enfim, por todos aqueles a quem elas dizem respeito e que contribuem, assim, para filtrar uma tradição filosófica e dar às obras a aparência que elas nos apresentam: já não se pode ler Descartes sem ter presente ao espírito o fato de que suas elucubrações científicas, sua estética sumária e seu dualismo filosófico tenham sido censurados, sem ter presente ao espírito a renovação feita, pela tradição filosófica, de seu cogito. É nessa espécie de "dialética" da produção filosófica que se esboça um autêntico progresso do pensamento filosófico, progresso que nos permite ver em Descartes um gênio, evidentemente, mas com a condição de situá-lo no desenvolvimento do pensamento ocidental. A filosofia alimentada por uma experiência analisada pelos cientistas ou evocada pelos artistas esforça-se por traduzir de maneira coerente o conjunto dessa experiência, porém ela só pode fazê-lo com a condição de constantemente voltar às origens que a alimentam.

É evidente, então, que a filosofia só se poderá dizer séria na medida em que conceder maior atenção aos dados e aos métodos das diversas ciências. Poder-se-ia acreditar por curiosa ilusão de óptica, que aí está a especificidade da filosofia contemporânea. Exame mais sumário nos convencerá, porém do contrário: Platão era um dos grandes matemáticos da Antigüidade e Aristóteles o mestre da "ciência" de seu tempo, conheceu-se a importância científica de Descartes ou de Leibniz; lembremos, ainda, que Berkeley estudava a ótica e a matemática, que Hume se fez historiador, que Spinoza é reconhecido como um dos antepassados da exegese científica, que Kant se interessava muito pela geografia, pela antropologia e pelas diversas ciências físicas e biológicas de seu tempo etc. É surpreendente ver como foram profundamente engajados na atividade científica de sua época homens que o tempo e a tradição universitária se encarregaram de converter em representantes típicos da "filosofia pura". Não nos admiremos,

então, de ver os filósofos mais criadores de hoje não conseguindo separar sua contribuição da dos cientistas: tem sido sempre assim. Pouco importa que uma obra filosófica se nutra quase essencialmente de dados científicos ou que ela se aparente, em muitos aspectos, à criação artística; ela será filosófica se conseguir através de tudo isso tornar o leitor sensível a certos aspectos de uma experiência humana que lhe é diretamente acessível mas que se arriscava a permanecer despercebida e se propor uma representação coerente do conjunto dessa experiência humana.

Quem estará, então, qualificado para uma “*démarche*” filosófica? O cientista? O especialista? Talvez, caso ele aceite essa “*démarche*” da qual o próprio exercício de sua especialidade fez-lhe perder o hábito; se conseguir alcançar em profundidade — coisa que certamente não lhe é proibida — esses outros dados humanos frente aos quais poderá situar sua própria experiência. Contudo, nesse caso, já não se falará mais de especialista. O matemático Husserl torna-se filósofo. O matemático é esquecido: dá lugar ao filósofo que no fim de sua vida lançará os marcos de uma filosofia da história sem ter sido historiador. Impossível estabelecer a respeito disto uma regra precisa: muitos dos caminhos conduzem à filosofia ou mais exatamente, muitas tentativas intelectuais levam pouco a pouco à filosofia e não é no plano da divisão das disciplinas que se deve apreciá-los.

O tipo de filósofo descrito até aqui não é certamente marginal: vimos que muitos grandes pensadores pertencem a ele, na medida em que seguiram um caminho pessoal que os situou na confluência das ciências e da filosofia. Contudo, tal caminho não se encontra na maioria dos que se qualificam de “filósofos profissionais”. Que significa, então, em relação a essa concepção da filosofia, a licenciatura em filosofia? É pensando certamente, nessa licenciatura em filosofia que se põe a questão “Por que os filósofos”? Nunca se poderá impedir um matemático, como Husserl, de ampliar seus interesses para as questões qualificadas de filosóficas: pode-se somente perguntar se é pertinente pagar milhões de dólares para permitir a um contingente de jovens licenciados em filosofia de se tornarem os distribuidores do pensamento filosófico.

De fato, senão de direito<sup>3</sup>, os que saem de uma faculdade de filosofia e pretendem fazer obra propriamente filosófica devem ensinar a filosofia às pessoas que não são futuros filósofos. Embora todos os grandes filósofos não saiam, e vimos o porquê, das faculdades de filosofia, parece evidente que um contato freqüente com os mestres de filosofia e uma confrontação constante com os problemas filosóficos preparam melhor aos que pretendem ensinar os estudantes a filosofar que os estudos de matemá-

tica ou de história. Nenhum matemático segue o caminho de Husserl, sobretudo no início de sua carreira, enquanto que todos os licenciados em filosofia deveriam, em princípio, confrontar-se longamente aos problemas como aqueles que Husserl enfrentou; mesmo se, dificilmente podem esperar contribuir como Husserl, para o avanço do pensamento filosófico sem se impregnar, como ele, do espírito da matemática ou de outra disciplina. Existem, pois, “filósofos profissionais” ( em oposição, se quiserem, aos mestres de pensamento da humanidade, que estão acima de todas as distinções acadêmicas e profissionais ) na medida em que se julga útil iniciar por eles na “démarche” filosófica, os que serão convocados a exercer outras funções.

Teria sido possível fazer essa observação sem passar por todos os desenvolvimentos precedentes, mas esses últimos eram necessários para responder à nova questão que, aliás, é colocada por esta observação.

### **COMO PODE A FILOSOFIA AUXILIAR AQUELES A QUEM OS FILÓSOFOS PRETENDEM ENSINAR ?**

Pode-se concluir, do que foi visto, que a filosofia é uma atividade intelectual legítima e muito importante, mas que conviria deixar a cada homem, desde que lhe seja dada formação necessária no plano científico, artístico, político etc., o encargo de elaborar por si mesmo sua própria filosofia, uma vez que ela só tem sentido relacionada à experiência concreta desse homem.

Se o professor de filosofia apresenta-se como aquele que ensina a síntese mais ou menos hermética de determinado filósofo ou ainda como aquele que expõe dogmaticamente sua pequena filosofia pessoal, os futuros médicos ou futuros antropólogos a quem ela se dirige poderiam, e com razão, julgar tal exercício vão e pretender que, quanto a eles, preferem sua maneira pessoal de situar as questões abordadas. Será melhor, então, caminhar nesse sentido, e antes de propor aos estudantes uma filosofia acabada convidá-los a examinar lucidamente e à luz de sua própria experiência, as questões que eles correm o risco de escamotear. “Cada homem é filósofo”, certamente, na medida em que procura pensar sua experiência com alguma coerência, mas pode sê-lo de maneira sumária, até mesmo simplista. O professor de filosofia terá, então, por tarefa, não ensinar uma filosofia cuja aprendizagem não tem interesse, mas ensinar a filosofar. Muitas vezes se tem empregado a fórmula: o que significa ela ? Visto que todo homem, em particular se começa uma carreira intelectual, é forçado a elaborar sua própria “filosofia” das coisas, o importante será fazê-lo o menos mal possível. Ensinar os estudantes a filosofar, é convidá-los a pensar por eles mesmos, sugerindo-lhes, não esquecer, no momento de fazê-lo, certos dados que os filósofos, os cientistas, os artistas procuraram esclarecer e que dão à questão toda sua complexidade como toda a sua dimensão. Ensinar a filosofar não é, então, apenas ajudar a tomar consciência das questões fundamentais em toda sua amplitude, mas é, também, sugerir elementos de solução; é elucidar noções ambíguas; é lembrar, de modo pertinente, a “démarche” de determinado filósofo no momento em que ele encontra uma questão

claramente colocada por todos; mas é, sempre, ajudar o estudante a ver mais claro em sua própria situação, digamos do intelectual do Québec do século XX.

É fácil, talvez, estar de acordo a respeito desse ideal, mas na prática é muito difícil realizá-lo e não contrariá-lo. Ensinar, por exemplo, a filosofia de Heidegger aos principiantes, parece-me um empreendimento de deformação do espírito que prejudica o ideal proposto ( não que o pensamento de Heidegger me pareça sem importância; quanto mais o leio mais certeza tenho de que, em breve, compreenderei alguma coisa dele ). Parece-me que é preciso estimular constantemente os estudantes a nunca dizer ou escrever nada ( sobretudo no exame ) de que não se sintam profundamente convencidos; é preciso incitá-los a um máximo de clareza e de rigor de pensamento. Se a filosofia só tem sentido ao tornar coerente nossa experiência, parece-me que ela não pode sobreviver à obscuridade ou à confusão.

Uma das tarefas mais urgentes do professor de filosofia será, assim, a de favorecer uma espécie de respeito à palavra: sem dúvida, as ciências nos habituam à precisão das palavras mas arriscam-se a nos fazer crer que fora delas, onde não se aplicam os mesmos critérios, é permitido dizer qualquer coisa. O filósofo que visa à coerência no conjunto de sua experiência, só poderá conseguir isso com a condição de não ser vítima de suas próprias palavras. Tem-se insistido, freqüentemente, sobre essa necessidade de refletir sobre sua própria expressão. É Kant quem dizia que a preocupação da filosofia é "mais de podar que de fazer proliferar os ramos exuberantes"<sup>4</sup>.

Ensinar a filosofar, é um pouco de ensinar a se defender contra a magia das palavras e aqui, ainda, a filosofia pode fazer-se às avessas. Há, com efeito, um singular perigo que nos ameaça que é o de construir sobre o que chamarei os subprodutos da filosofia. Todo filósofo para responder de maneira satisfatória às grandes questões que lhe são colocadas é impelido ao emprego de certos conceitos que, como se sabe, correm o risco de falsificar seu pensamento, mas de todo modo, é obrigado a usar ( tentando neutralizar seus efeitos desagradáveis ) se não quer ser reduzido a não dizer nada. É assim, por exemplo, no conceito de "carne do mundo" ( "chair du monde" ) na última filosofia de Merleau-Ponty; aqui o caso é evidente mas acredito que isso acontece muitas vezes. Que ilusão então, considerar essas coisas como dados e despender sua energia e fazer projetos a esse respeito, sem tomar o cuidado de comparar essas noções às questões que lhes dão valor. Eis porque desconfio sempre quando me falam do ser-ao-mundo ( "être-au-monde" ) e do ego transcendental como se me falassem de um cachimbo ou de um gato. Ensinar a filosofar é um pouco de "desaprender a filosofia", ou mais exatamente, habituar-se a tomar frente às filosofias mais fascinantes, a distância necessária para reassumir o essencial delas,

quer dizer, para ver o que nelas não somente oferece um verniz de cultura, mas facilita uma resposta pessoal às questões que nos coloca a vida de cada dia.

Objetar-se-á, talvez, a essa maneira de ver o ensino da filosofia, que ela corre o risco de destruir na origem a possibilidade de pesquisa para o professor. Elaborar um curso sobre a filosofia digamos sobre “quarto” Husserl, em vez de um curso centrado sobre questões fundamentais encontradas cotidianamente, não permitiria ao professor fazer progredir as pesquisas às quais os estudantes poderiam estar associados para seu maior proveito? Pode ser, mas duvido que isso responda muito bem às angústias dos futuros advogados a quem o professor de filosofia se dirige. Em todo caso, parece-me que isso significaria negligenciar as possibilidades infinitas de pesquisa oferecidas por um curso centrado sobre as questões que colocam efetivamente, os estudantes. Tal curso, com efeito, será tanto mais válido quanto mais se ofereça como um esforço para iniciar os estudantes em uma maneira filosófica de pensar os problemas que, com certeza, ultrapassam consideravelmente aqueles que poderiam ser levantados por ocasião daquele curso. Ora, nenhuma pesquisa me parece mais proveitosa que aquela que estuda um autor, não para ver como se articulam as singularidades de seu pensamento, mas para ver que estas só eram no fundo o resultado de um esforço genial para responder a questões que todos nós colocamos. Para fazer um curso de introdução à filosofia que aborde entre outras questões, a da verdade ( questão facilmente — se é que existem questões fáceis — ligada às contradições cotidianas da vida de um intelectual ), será necessário não tanto expor o pensamento de Kant, mas tê-lo presente ao espírito no momento de analisar a noção. Nunca se estudará bastante seu pensamento para esgotar a noção. Nunca se estudará bastante seu pensamento para esgotar a pesquisa exigida por tal curso. Em filosofia, a pesquisa não é solidária da especialização.

Seja como for, parece-me que os cursos de filosofia dirigidos a pessoas que não serão filósofos, mas cujo pensamento e, eventualmente a ação, não deixarão de ser penetrados pela filosofia, somente são justificados na medida em que procuram estimular a elaboração de um pensamento, talvez não muito original, mas pessoal. Poder-se-ia, certamente, justificar de outro modo um curso de filosofia: todo homem culto deve ter ouvido falar do mito da caverna ou da dúvida cartesiana, das noções de lógica formal hoje tão necessárias à compreensão de certas disciplinas. Tudo isso é exato. Contudo, se um curso é mais orientado para o conteúdo filosófico do que para um convite ao filosofar, sinto-me incapaz de contestar aqueles que desejariam suprimir os cursos de filosofia. Um especialista

de filologia grega poderia dar a conhecer o patrimônio cultural do pensamento grego de Platão ou de Sófocles. Um curso de história literária poderia integrar as grandes linhas do pensamento de Descartes, tanto quanto as de Montaigne ou de Pascal. O professor de matemática exporia muito bem um curso de lógica formal etc. Se há uma tarefa que compete ao professor de filosofia, é a de ajudar os estudantes a pensar com coerência o conjunto de sua experiência de homem.

Tudo isso, porém, levanta problemas pedagógicos bastante claros; evoquemos alguns deles para concluir.

### **QUE MÉTODOS PEDAGÓGICOS PRESSUPÕE O ENSINO DA FILOSOFIA ?**

É evidente que somente esta questão demandaria um longo estudo. Deter-me-ei em apenas três pontos: a “filosofia quebequiana”, os “os cursos com participação” e o “programa”.

Já há alguns anos, a “filosofia quebequiana” é um tema sobre o qual muito se tem discutido. Trata-se, em suma, de substituir as meditações desencarnadas sobre o pensamento de um filósofo que viveu além-mar por uma reflexão sobre os numerosos problemas colocados por nosso meio. A reivindicação parece justificar-se. Opõe-se a esta, contudo, outra reivindicação que também pode ser justificada. Toda filosofia visa ao universal, por isso não há razão para que o conhecimento ou a percepção conttenham aspectos propriamente quebequianos, para que a liberdade individual do “quebequense” se choque a determinismos diferentes daqueles a que outro homem é confrontado. O que sucede, então, ao perigo de uma filosofia desencarnada? Parece-me muito atual, mas extrapola o quadro do caráter nacional. O jovem parisiense que se perde em elucubrações sobre a noção de nadificação em Sartre arrisca-se também, e já foi censurado por isso, de cair numa filosofia desencarnada. O fato de que fala Sartre de um “garçon” de café e que nosso homem tem, muitas vezes, a ocasião de flunar nos cafés de Saint-Germain, não modifica em nada a questão. Essa filosofia será desencarnada se ela voltar-se para um conteúdo conceitual, sem conceder prioridade às questões concretas que levaram Sartre a apelar para essa noção um tanto esquisita. Se, ao contrário, conceder-se prioridade não ao “sartrismo” como objeto de pensamento, mas aos problemas que o fizeram nascer, há muitas chances de que esses problemas sejam naturalmente esclarecidos em situações nossas e expressivas para um quebequense.

Se, por exemplo, a idéia de justiça deve ser estudada a partir de um conflito sindical, a “démarche” do filósofo se pretenderá universal e

não quebequiana. Mas, já que é importante elucidar essa “*démarche*” por meio de exemplos, será inteiramente natural evocar o conflito de Asbestos, ou mais perto de nós, a greve dos professores ou a dos empregados da Seven-Up. Isso não significará fazer filosofia quebequiana; mas é possível que o debate sobre essa questão traduza antes de tudo o mal-estar que provém do fato de a filosofia tender a omitir freqüentemente sua razão de ser, refugiando-se no estudo, considerado intocável, de um autor consagrado (logo, estrangeiro). Se se visam mais a pôr em funcionamento um ensino que respondesse às questões efetivamente colocadas pelos estudantes (quebequenses na sua maioria), pode ser que a filosofia quebequiana se desenvolvesse também, ou mais exatamente, que o problema.

Outro debate, mais recente, mais rumoroso situa-se no prolongamento do mesmo mal-estar, eu quero falar desse dos cursos-participação. Esse problema ultrapassa os quadros do ensino da filosofia. Em filosofia, toma uma importância toda particular o fato de que esta não pode ser um saber que o “*magister*” poderia transmitir tranqüilamente do alto de sua tribuna. Entretanto, não seria preciso acreditar que isso supõe que o professor não tenha nada a anunciar, que cada estudante propõe seu ponto de vista e que todos os pontos de vista se valem; que as questões em estudo são aquelas que provocam os estudantes; que o curso só deve ser para eles uma ocasião de colocar essas questões e de fazer valer esses pontos de vista. Se o curso visa a provocar o que os estudantes fazem espontaneamente nos corredores esperando os cursos, M. de la Palisse concluiria disso que valeria mais suprimir decididamente os cursos. A justificação da nova pedagogia parece-me encontrar-se noutra lugar. Independentemente de seus fundamentos mais gerais, em filosofia ela deve apoiar-se sobre o fato de que os desenvolvimentos do professor que são raramente tão esclarecedores como aqueles de um bom livro, são rigorosamente vãos se não são para os estudantes, os índices ou os dados dos quais eles devem saber se servir para elaborar seu próprio pensamento. Ora, é precisamente a partir de tal elaboração pessoal que o pensamento tomará toda sua densidade, que a comunicação colocará todas suas exigências. Já não poderá ser questão de um ensino tramado de fórmulas vazias que penetram docentemente nas orelhas apáticas, indiferentemente abertas ou fechadas a todo discurso. A participação será um esforço coletivo para que todos retenham aquilo que merece ser retido, uma ocasião única de verificar à prova de comunicação, as fórmulas dos quais o pensamento isolado arrisca-se sempre de se servir como de um jogo privado, pois inútil e insignificante. É preciso, evidentemente, evitar a precipitação que seria refúgio da facilidade e correria o risco de comprometer a experiência. Mas, o que se impõe é considerar as novas

formas de cursos, não como uma concessão a fazer às reivindicações dos estudantes, mas como ideal a seguir, um desafio a aceitar graças a uma intensa colaboração estudantes-professores. Em filosofia, em particular, a comunicação será sempre um desafio mas ao mesmo tempo, parece-me, a única garantia de validade.

O terceiro ponto que conviria estudar é, evidentemente, o programa. O risco aqui, é fechar os olhos para os problemas atuais no entusiasmo que se põe a combater aqueles que nos oprimiam há dez anos. Com certeza há ainda regiões onde... Isso não é razão para sacrificar o que me parece ser a maioria dos meios filosóficos, onde a liberdade de pensamento não é um problema sério onde, em todo caso, ela não é posta em questão pelos rigores de um programa. Penso que a confusão que parece reinar atualmente no ensino da filosofia, onde cada um faz o que lhe parece melhor, nos ameaça muito mais. Os adversários do ensino da filosofia compreenderam-no bem: este deverá apresentar-se num programa fixo correspondente a seus objetivos ou praticar o haraquiri. É surpreendente que se aceite tão facilmente oferecer o seu lugar a um ensino do qual ninguém pode dizer ao certo o que ele é, ao que visa, a quem serve. Dever-se-ia, então, definir um programa mais preciso e mais imperioso? Poder-se-ia duvidar da eficácia da medida.

Irei, então, mais longe e direi que se poderia até mesmo considerar como solução, esta de um exame único para o conjunto da província, fixando-se, uma série de amplas questões determinadas por um grupo de professores democraticamente escolhidos para esse fim, e corrigidas eventualmente por professores diferentes do titular do curso. Eu sei que essa fórmula evoca uma época sombria, mas se pretendemos reconhecer que a filosofia não é conteúdo a ensinar, mas "capacidade de refletir inteligentemente sobre as questões", parece-me que tudo fica mudado. Não se trataria de saber se este ou aquele expôs efetivamente, as vinte e quatro teses tomistas ou nietzschianas, mas de saber se se pode formar estudantes capazes de refletir com inteligência sobre algumas grandes questões previamente estabelecidas, não por uma autoridade administrativa mas por professores de filosofia. Eu não teria, com certeza, a pretensão de propor essa maneira de fazer como que um remédio para todos nossos males. Muitas das considerações psicológicas, sociológicas, pedagógicas fundadas, seja sobre a situação atual, seja sobre aquela que preparará a renovação pedagógica de amanhã, poderiam ser invocadas o que talvez, acentuaria as dificuldades de sua aplicação prática. Quero apenas exprimir concretamente, aqui, um ideal que é, ao mesmo tempo, uma exigência imperiosa: o ensino da filosofia deve levar alguma coisa precisa aos estudantes e à sociedade.

Se, por todas espécies de razões, a elaboração de um programa não for suficiente para realizar tal ideal, é preciso então, me parece, examinar a possibilidade de tal tipo de prova ou de qualquer outra medida que se revelaria mais adaptada para realizá-lo.

De minha parte, tenho muito prazer em explicar a meus alunos ( curso de elementos de filosofia para estudantes vindos do décimo segundo ano ) que meus exames são corrigidos por estudantes corretores do mestrado, visto haver aí uma garantia de validade; não poderei ensinar-lhes minhas pequenas teorias, meus tiques e minhas manias das quais não há o que fazer: eu só posso convidá-los a refletir sobre os problemas com o máximo de personalidade possível, sabendo que outros se encarregarão de apreciar-lhes o esforço. Não veria minha liberdade de pensamento limitada em nada, pois essas questões eram escolhidas por meus colegas, apenas veria a de meus estudantes gozar com uma garantia suplementar.

Em todo caso, confesso que chego a sonhar com o dia em que me seria permitido responder a quem me consultasse sobre o interesse de nosso trabalho para os nossos professores de filosofia: "Somos homens que tentamos, cada qual à sua maneira, compreender nossa própria experiência, principalmente, somos os primeiros formados no contato com o pensamento de Marx, de Merleau-Ponty, de Kant, de Aristóteles ou de outro filósofo; tentamos compreender tanto quanto possível, todas as grandes correntes do pensamento de nossa época e entendemos não ter nada a sacrificar de nossa liberdade de pensamento; porém, nos comprometemos a ajudar os próprios estudantes que vivem de experiências extremamente discordantes, a fazer face com largueza de visão e personalidade a umas vinte questões determinadas por nós, mas das quais reconheceremos a importância para todo homem. Aos futuros profissionais que um pouco corrompidos pelas exigências das respectivas disciplinas não 'querem saber nada' dessas questões, queremos sugerir que vale mais se debruçar lucidamente sobre esses problemas que levar deles uma resposta simples capaz de falsificar o conjunto de seu pensamento, e mesmo de seu comportamento. É este aí o objetivo de nosso ensino e o objetivo de nossas exigências: convida não a retomar ao fim de um semestre o que se reteve do falatório de um professor, mas a dissertar com bastante inteligência sobre uma dessas questões, para que um professor, qualquer que ele seja, ( a quem dispensamos certa riqueza de conhecimento ) possa dar-se conta que o estudante em causa foi levado a refletir bastante seriamente sobre essa questão". Ora, para o momento não posso responder nada de preciso a quem me interroga sobre o interesse do ensino da filosofia em Québec, a não ser lhe lembrar que, enfim, conquistamos uma liberdade de palavra tal que quase é possí-

vel se dizer qualquer coisa nesses cursos, o que o deixa bastante perplexo... e a mim também.

Esses poucos propósitos não pretendem, de modo algum, levar soluções aos problemas que eles evocam. Seria preciso, aliás, fazer-se uma idéia bem flexível da importância desses problemas. Eles sugerem primeiro, alguns pontos que deveriam ser estudados e experimentados antes que, de minha parte, possa responder de maneira que me pareceria satisfatória, à questão que não se pode evitar: por que ensinar a filosofia? Visto que, em nome de todos ninguém pode responder a essa questão, cabe a cada um esforçar-se por fazê-lo fim de que pouco a pouco se precise quais seriam os objetivos mais gerais daqueles que, por sua parte, se dedicam a uma atividade que lhe é cara, mas da qual todos se perguntam o que é ao certo essa disciplina da qual os adeptos pareçam não partilhar nada com o outro, senão essa velha palavra usada noutro tempo que designava "o amor à sabedoria".

#### NOTAS:

(1) Conhecemos os pequenos livros de J. F. Revel e de Piaget sobre a questão. ( As citações completas de ambas as obras são as seguintes:

J. F. Revel, *Pourquoi des philosophes?* éd. Jean-Jacques Pauvert, 1957.

Jean Piaget, *Sagesse et Illusions de la Philosophie*, Paris, Presses Universitaires France, 1ª edição, 1965. )

(2) Seria muito longo aqui fazer uma lista crítica de artigos muitas vezes bastante pertinentes que, publicados em Québec nesses últimos anos, contribuíram para precisar uma ou outra dessas questões.

(3) Não abordarei aqui o problema dos outros tipos de licenciados, teoricamente possíveis, em virtude precisamente de seu caráter ainda muito "teórico"; este fato não deixa de ser, contudo, muito importante.

(4) Em "Mediação", *Filosofia da História*, p. 72. ( Essa passagem é extraída de uma resenha publicada por Kant em janeiro de 1785 em *Jenaische allgemeine Literaturzeitung* e intitulada "Resenha da obra de Herder: Idéias de uma filosofia da história da humanidade." ) ( Nota do tradutor )

## SER E NÃO SER PROFESSOR DE FILOSOFIA

**José Arthur Giannotti**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Estadual de Campinas.

De certo modo a História das Idéias no Brasil não mais se resume na descrição das célebres vagas procedentes das metrópoles, hoje as influências externas são repostas por um debate que tende a ser nacional. Sem dúvida a dependência de cultura se faz sentir a todo momento e em qualquer domínio, mas sem que se desenhe propriamente uma tradição, já se pode perceber um grau mínimo de auto-referimento.

Foi a Universidade, no campo da Filosofia, que ordenou esse debate, mas o fez à sua maneira, subordinando-o a seus rituais burocráticos. Nos últimos anos o grosso de nossa produção filosófica provém de teses de mestrado e de doutoramento. Mas se a tese serve para socializar o docente no meio da burocracia, nem sempre ela própria se socializa pela publicação; depois de assegurar a seu autor um passo adiante na carreira, muitas vezes ela mergulha no sono da gaveta. São de variados tipos as dificuldades de edição: nem sempre o que está pronto para uma defesa de teses vale para um público mais amplo, este encontra dificuldade em acompanhar o passo acadêmico das idéias, além do mais, ler se torna cada vez mais oneroso por causa do preço astronômico do livro — hoje em dia uma editora prefere publicar uma rápida tese de mestrado a publicar um alento-doutoramento.

Junto à Academia a produção filosófica assumiu ares de bom comportamento. Este não foi perturbado nem mesmo, pelos raios purgatórios da Revolução; punidos e poupados todos continuaram a produzir o mesmo estilo moderado dos anos 60. Na produção de hoje falta ousadia, verve, até mesmo aquela ferocidade pelo rigor que marcou a introdução do estruturalismo entre nós. Distanciamo-nos da sutil ironia de Cruz Costa, das maluquices do ISEB, das agulhadas heideggerianas de Vicente Ferreira da Silva e da gula antropofágica de Oswald de Andrade. Somos herdeiros dos chato-boys, esta primeira geração engravatada que a Faculdade de Filosofia produziu. Inegavelmente somos mais sábios, aprendemos a desarticular os textos segundo as respectivas anatomias e na língua original, sobretudo, somos melhores didatas, fazendo com que alguns alunos pelo menos logo se ponham a nível dum estudante europeu ou americano. Seríamos, entretanto melhores professores ou intelectuais tão criativos? Participaríamos de maneira tão intensa do debate das idéias nacionais?

Se logramos auto-referimento, não alcançamos um nervo de tradição. Por certo, o mais provinciano dos provincianos dos resenhadores, suponhamos de Althusser, não pode mais anunciar uma nova edição do mestre sem se reportar ao debate brasileiro sobre o althusserianismo. Nossa produção filosófica não está mais rasgada pelo dilema, universitários, dum lado, e antiuniversitários, de outro. Muitos daqueles que vociferavam contra a Universidade entraram nela, pela porta da frente ou pela porta dos fundos. E mesmo dentre aqueles que foram atingidos pelos expurgos reacionários, muitos continuaram com uma produção parauniversitária. Tudo isso engrossou a onda da Filosofia, fez com que um escrito comece a reportar-se a outro, sem contudo engajar a produção filosófica num diálogo com as artes e toda a cultura que se trama entre nós. Estamos ainda muito próximos do pastiche de Althusser, Foucault, Deleuze, com os ventos novos, Popper e Quine.

Para evitar essa macaquite cabe-nos então encarar temas de cunho brasileiro, escrever a teoria do ser gaúcho ou nordestino ou ainda a metafísica do carioca? Sem dúvida que não. A Filosofia se alimenta de indagações próprias, contínua e sistematicamente retomadas no decorrer de sua história. Fazer Filosofia no Brasil significa refletir sobre tais questões, por assim dizer, eternas na medida de sua mutabilidade. Nem por isso, entretanto, passamos a advogar uma Filosofia perene; muito pelo contrário, constatamos que ela existe quando se torna grega, francesa, alemã ou inglesa. Em que plano, porém, se tecem tais peculiaridades? Se, no fundo dos fundos os grandes autores parecem dizer a mesma coisa, remoer os mesmos temas, o fazem primeiramente de molde a cunhar um estilo próprio, explorando um contexto de significações explícitas e implícitas. Quando os idealistas alemães trataram de Aristóteles ou Espinosa, estavam criando uma imagem alemã de tais filósofos. Um escrito se torna nacional, não por causa de seu conteúdo discursivo não por ter como alvo qualquer coisa como a germanidade, mas, antes de tudo, em virtude de certo estilo, de maneira de escrever e imbricar significações que, no fundo, reflete uma prática social particular.

Na superfície, a prática do filósofo parece resumir-se ao tecido do discurso, logo percebemos, porém, que está sendo atravessada por um exercício semântico a contrapelo. Nisto ela se aproxima da Ciência que procura substituir uma significação cotidiana por outra mensurável ou mais próxima duma medida, desse modo, adquirindo condições de repetição diferentes daquelas do mero falar. A Ciência não dispensa uma linguagem artificial que revele estas novas condições de objetividade, assim como a Filosofia não prescinde de artifícios lingüísticos que expressam as rupturas

que ela opera no modo de referir-se aos objetos cotidianos. A Filosofia mede mas está sempre pondo em cheque as medidas que supõe a língua comum; não trata de encontrar parâmetros que possam ser assumidos nos laboratórios ou em contexto de experiências controladas, pretende simplesmente questionar significados comuns no que respeita a seus modos de adequar-se a objetos criados pelas práticas de socialização.

O **cogito** cartesiano, por exemplo, não significa apenas a mera retomada dum tema agostiniano, nem a peça central duma cadeia dedutiva que tenta dar à metafísica o estatuto de ciência. Consiste igualmente num questionar a identidade da pessoa, descobrindo que seu princípio de individualização passou a fundar-se na reflexão, por conseguinte, no movimento de pôr-se como elemento autônomo, desvinculado das peças medievais que a incrustavam numa dependência que perdera o sentido para o mundo burguês. Do mesmo modo, a dialética idealista não encontra sua origem tão-só na crítica da oposição metafísica entre o finito e o infinito, mas também numa prática que tendia a sublinhar a infinidade da pessoa humana num contexto contra-revolucionário, a fim de que esta pudesse recuperar no plano da ideologia o que perdera no plano político. Em poucas palavras: a despeito de seu formalismo, o questionário filosófico não é neutro. Como atividade discursiva está mordendo um campo semântico e, com isso, sentidos dirigidos a estados de coisas que estão emergindo de práticas novas. Assim é que se torna crítica da linguagem, daquelas ruínas de pensamento que entravam a reflexão cotidiana. O instrumento perene funciona como redução eminentemente datada.

Ora, a questão que se coloca no Brasil de hoje, não é, pois, escrever a Filosofia duma peculiaridade qualquer, unicamente pensar a Filosofia e, por meio dela, aproximar nossa linguagem e seus parâmetros daquilo que estamos vindo a ser. Nem todos os povos possuem Filosofia ou carecem dela, mas aqueles que a praticam é para montar uma espécie de aparelho de racionalização, raio-X capaz de radiografar suas próprias atividades. Acontece que tais atividades são contraditórias, atravessadas por modos de ser e interesses irreconciliáveis. No capitalismo tardio, sem dúvida esses conflitos não mais assumem na superfície a característica de um confronto de classes irredutíveis, pois a necessidade duma contínua intervenção do Estado, na economia, despolitiza o conflito social, faz com que este mesmo Estado não seja o objeto da política, mas o ator político por excelência. O apolitismo das massas contemporâneas parece consistir na expressão política dum impedimento dessas mesmas massas chegarem à raiz daquilo que as massificam; vale dizer: a função capitalista do Estado exigir de cada um que se manifeste tão-só como cidadão independente.

Este se relaciona direta e abstratamente com um poder, todo ele articulado, entretanto, de maneira que o fundo público — a sua condição de permanência e repetição — fique posto a serviço da acumulação capitalista. Durante a fase concorrencial do capitalismo, o Estado era produtor de normas e valores de uso que viessem assegurar o andamento geral da produção como um todo. Na fase monopolista, o próprio Estado passa a produzir, quer valores de troca, quer valores de uso, porém, na quantidade necessária para assegurar o processo de acumulação e não mais, como anteriormente, para cumprir uma demanda gerada pelo capital. Em suma, na fase concorrencial, o Estado produzia educação ou saúde em vista do sistema como um todo. Hoje, produz essa mesma educação ou saúde, mas na quantidade necessária para evitar as crises. Daí funcionar ele próprio como capital, valor posto a serviço do processo de acumulação, daí uma explosão da unidade tendencial das classes básicas que não logram atingir a forma de para si, pois o Estado atravessa seu processo de individualização, tornando-se o interlocutor que cada agente deve enfrentar em primeiro lugar.

A escolha do filósofo está diante de sua mão. Conforme vem a ser professor, está pronto para servir a este Estado que, nas condições de hoje, é autoritário na raiz. Basta ser filósofo professor, no âmbito restrito de sua atuação docente, para transformar-se num agente camuflado do autoritarismo e do processo político de despolitização. A própria escola, porém, torna-se processo contraditório; promete educação oferecendo-a todavia na quantidade e na qualidade que interessem não à demanda por ela, mas antes de tudo à necessidade de empregar educadores e surrupiar os estudantes do mercado de trabalho. Esses serviços funcionam para assegurar a continuidade do processo de acumulação contra as crises clássicas. Vivendo no meio duma contradição inevitável, pode o filósofo optar então por uma marginalidade crônica. Se vive na Universidade, é para contestar suas normas burocráticas, o conteúdo apolítico do ensino e o valor da própria escola como instrumento de ascensão social e de produção de um pseudoconhecimento. Mas, para isso, necessita levar sua voz para além dos muros universitários e aliar-se com aqueles que igualmente, em suas práticas cotidianas, estão pondo em xeque a prevalência do Estado e do capital. Como cumprir essa tarefa sem deixar de ser filósofo e professor ao mesmo tempo? Esta é uma questão prática a que não cabe ditar normas e que só pode ser resolvida com pequenos acertos e grandes enganos.

## A "DISSOLUÇÃO ONTOLÓGICA" NO CONTEXTO DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

**Francisco de Paula Souza**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

### INTRODUÇÃO

Não é simplesmente estranho mas altamente significativo que após vinte e cinco séculos, aproximadamente, de exercício efetivo da atividade filosófica, o pensador se interrogue ainda hoje sobre o que é filosofia. É estranho porque seria de se supor que o pensador de hoje já se deveria encontrar na posse definitiva de uma noção adequada de filosofia, elaborada ao longo desses vinte e cinco séculos de prática da reflexão filosófica, e que essa noção o tivesse iluminado na execução de sua tarefa reflexiva, especialmente em se tratando de uma noção que pela sua radicalidade está profundamente implicada no ato mesmo do filosofar<sup>1</sup>. Mas é também altamente significativo porque a busca ainda hoje de uma noção adequada de filosofia importa a constatação por parte do pensador contemporâneo de que suas conceituações padecem de uma intrínseca limitação<sup>2</sup>, de que sua verdade é sempre aproximada e que, portanto, não existe a possibilidade de definições autenticamente adequadas e realmente definitivas. A insuficiência da adequação, o caráter aproximativo e, por conseguinte, a precariedade radical das acepções históricas de filosofia não devem conduzir à frustração o pensador que reconhece a inadequação definitiva de seus esforços na realização da tarefa extremamente fundamental de interpretação do real e de definição dos componentes axiais alimentadores dessa sua preocupação hermenêutica antropologicamente inadiável.

Por isso mesmo, se, por um lado, a inadequação das concepções históricas de filosofia revela a incapacidade radical do pensamento humano de alcançar o horizonte definitivo de revelação plena do real, além do qual nada mais se esconda e toda caminhada seja totalmente impossível, por outro, a própria indefinição do horizonte por trás do qual ainda se esconde o real representa não apenas a possibilidade mas o convite e o desafio para uma caminhada ulterior que, como a parmenídea, conduza o pensador contemporâneo cada vez mais próximo da revelação plena do real.<sup>3</sup> Ao mesmo tempo, a par do dinamismo do convite que solicita e desafia o pensador para o empenho da caminhada, o reconhecimento das limitações das realizações históricas da filosofia e a constatação da precariedade e inadequação de todas as tentativas de interpretação do real<sup>4</sup>,

impõem-lhe, para escapar ao abismo da contradição, a certeza, às vezes, serena, outras vezes, extremamente dramática e conflitante, de que, além das limitações, das carências, das inadequações, está presente o Ser em plenitude, capaz de dar sentido e estímulo à preocupação fundamental do homem de desvelar o ser e, portanto, fazer filosofia.

Despertados por orientações características do pensamento contemporâneo, que se desenham com contornos cada vez mais nítidos no interior do contexto cultural brasileiro, pretendemos, neste trabalho, oferecer nossa modesta colaboração ao estudo dessas orientações, convencidos de que sempre que o homem interroga sobre o significado do real, ao se debruçar sobre o mundo dos fenômenos, no âmbito da matéria e nas regiões do espírito, a questão inadiável que o angustia e solicita é a da verdade do ser. Parece-nos, além do mais, que a filosofia tem a perenidade do homem e, por conseguinte, no torvelinho de todas as peripécias históricas pelas quais ainda passará, ela sempre sobreviverá porque corresponde a uma das ânsias mais fundamentais do ser humano. Poderá ter oferecido colaboração pouco ou nada significativa para a solução dos problemas de sobrevivência e bem-estar do homem, mas constituiu sempre o momento privilegiado de revelação do autenticamente humano em que o homem vê projetada a expressão mais alta de sua dignidade.

Consideramos, num mundo altamente pluralista como é o contemporâneo, possível a existência de pseudofilosofias que se definem como falsas pelo parâmetro da não aderência ao ser e que, além de ineficazes, representam perigoso substitutivo capaz de entorpecer o anseio profundamente humano de verdade. Acreditamos, por conseguinte, que, para proteger o homem das agressões das aparências, importa, urgentemente, apontar para a filosofia o caminho do retorno ontológico como condição de salvaguarda dos valores imprescindíveis à sobrevivência da civilização ocidental e de possibilidade de estabelecimento de um novo projeto, verdadeiramente original, de busca da "verdade do ser" que, perante a ameaçadora alternativa do nada, possa representar para o filósofo a opção definitiva e salvadora.

## I – A RADICALIDADE DO QUESTIONAR FILOSÓFICO

A filosofia não pode satisfazer-se com aproximações insuficientes do real, não obstante reconheça, em base à precariedade de suas realizações históricas, sua incapacidade radical de oferecer do real uma hermenêutica em condições de captar-lhe de forma plenamente adequada toda a sua verdade. Por isso mesmo, a sua tarefa jamais poderá ser considerada con-

cluída e, sempre que começar, deverá começar de novo, não no sentido de que cada filósofo deva encontrar de novo tudo quanto representa a contribuição dos filósofos do passado, mas no sentido de que o filósofo de hoje deve reconquistar, numa tomada de consciência pessoal, as propostas da filosofia do passado que se demonstrem suficientemente adequadas para uma objetiva interpretação do real e rejeitar aquelas que se apresentem destituídas dessa adequação. Por isso, a filosofia jamais morrerá. Morrem os sistemas, fenecem as ideologias porque, na medida em que se enrijecem no espaço fechado de suas estruturas, perdem automaticamente a possibilidade de uma contínua revitalização mediante a assimilação de contribuições novas, nascidas da fecundidade de uma reflexão sempre radical.

A radicalidade dessa reflexão propõe, entretanto, a questão da problematicidade radical da filosofia. Se é característica da filosofia uma problematicidade radical de ordem temática que a distingue de qualquer outra ciência no sentido de que nada é necessariamente estranho à pesquisa filosófica, impõe-se certa reserva quanto a uma problematicidade de ordem heurística pela qual nada seria pressuposto e, portanto, tudo seria problematizável ao se iniciar a construção da filosofia.

Há na filosofia, porém, duas pressuposições básicas perante as quais a problematicidade radical de caráter heurístico perde a sua abrangência e, por conseguinte, a sua radicalidade: de um lado, a inteligibilidade do real, a sua não-contradição, que o torna redutível à razão; de outro, a capacidade da própria razão de conhecer a verdade do real. Todo questionamento radical em torno dessas duas pressuposições fundamentais compromete a possibilidade mesma da construção filosófica que de qualquer maneira pretende delas prescindir. Tal questionamento, por isso mesmo, será sempre fictício e ilusório, mero expediente metodológico, destinado a evidenciar a inegabilidade absoluta dessas certezas fundamentais, com as quais a especulação filosófica manterá sempre a mais estreita vinculação e o mais sério compromisso, impedindo que a filosofia se transforme em simples exercício de reflexão sem responsabilidade decidida para com a verdade do real e, por conseguinte, sem o devido respeito para com as normas de coerência intrínsecas ao próprio pensar. À primeira pressuposição se opõe a contradição do real e, portanto, a sua própria inconsistência ontológica. À segunda pressuposição contraria o ceticismo radical que determinaria a injustificabilidade de qualquer tentativa de construção da filosofia e que se auto-destruiria na medida mesma em que buscasse a sua afirmação, demonstrando-se, assim, que tal pressuposição escapa efetivamente a uma problematicidade realmente radical. A fundamentação proporcionada por essas duas pressuposições básicas ultrapassa, mediante a sua

radicalidade, todas as pressuposições de todos os sistemas e, na sua função realmente fundante, transcende às sistematizações filosóficas para se apresentar como base inconcussa para sustentação e apoio de uma interpretação adequada do real nos limites em que essa adequação para o pensamento humano se oferece como possível.

## II — O PROBLEMATICISMO

À luz das considerações anteriores, a concepção da filosofia nos termos de um problematismo radical, como propõe o filósofo italiano Ugo Spirito, nos parece de todo insustentável. Considerando a "antinomia" como a própria essência do pensamento, conclui o caráter ilusório de toda solução, não restando ao filósofo senão viver a problematicidade, a pesquisa constantemente aberta, no sentido de que o novo questiona radicalmente tudo e não se sustenta na radicalidade de sua contínua problematização. Se reconhece, por exemplo, a Hegel o mérito de estabelecer a essência do pensamento no seu processo antinômico e dialético, condena Hegel por ter considerado a dialética como solução, transformando-a, com isso, em "mito", como "mitos" serão todas as posições filosóficas que se pretenderem apresentar como solução.

Importa, entretanto, não se deixe o filósofo enganar pela aparente coincidência entre o reconhecimento da insuperável inadequação do pensamento em relação ao real e a tese problematicista. Enquanto o reconhecimento da inadequação entre o pensamento e o real impõe a necessidade de uma pesquisa sempre aberta para a captação de conteúdos constantemente novos, colhidos na riqueza da inteligibilidade do real, a concepção problematicista da filosofia supõe uma pesquisa que permaneça também constantemente aberta, mas não apenas para o novo e sim, de forma absolutamente radical, para tudo quanto, de qualquer maneira, possa representar conteúdo resolutivo no terreno da filosofia. A pesquisa absolutamente pura, entretanto, a reflexão sem compromisso com qualquer pressuposição será sempre necessariamente desorientada, caótica, e, por isso mesmo, totalmente estéril, não podendo jamais coincidir com a filosofia. Pode, quando muito, representar desejo vago ou inconsciente necessidade de filosofia que ou se satisfaz com todos os resultados ou não tem condições de se contentar com nenhum. A problematicidade radical suposta pelo problematismo que se esquia dogmaticamente à consistência ontológica do real e foge da certeza fundamental sobre a capacidade do pensamento de conhecer a verdade do ser, pretende rejeitar a solução metafísica e, a partir daí, qualquer solução. Com isso, o problematismo se esvazia de

sentido, perde qualquer consistência como **posição filosófica** e comete o erro de não levar em consideração que **todo problema só tem significado** na medida em que representa, pelo menos, **uma referência básica à eventualidade de uma solução**. É estéril, portanto, **uma problematidade sem resposta**. Mas, de outro lado, a possibilidade de **uma efetiva problematização** repousa, em última análise, na **inquestionabilidade e na firmeza de algumas pressuposições** que, como dissemos, **não podem funcionar como respostas senão de forma meramente fictícia e provisória**.

### III — A FILOSOFIA COMO REFLEXÃO PURA

Se há um fenômeno no terreno da filosofia que atrai a atenção, no mundo contemporâneo, ao iniciarmos as duas últimas décadas que nos separam do final do segundo milênio da era cristã, esse fenômeno é o do pluralismo das posições filosóficas assumidas pelo homem como diferentes hermenêuticas da realidade do próprio homem e das coisas. Além disso, na opinião de muitos, não é apenas esse pluralismo que caracteriza a filosofia ao longo de toda a história do pensamento ocidental, mas é também a constatação da ineficácia da filosofia para a solução dos magnos problemas com os quais o homem constantemente se defrontou ao longo de toda a sua história. Assim, o pluralismo desencontrado das posições e a esterilidade e ineficácia da filosofia para a solução dos problemas do homem, levaram muitos a conceber a filosofia como puro exercício de reflexão, capaz de atender a instâncias profundas da razão humana na explicitação de sua incoercível força discursiva, sem, porém, demonstrar freqüentemente o compromisso específico dessa reflexão com os grandes princípios normalizadores da ação discursiva da razão e sem qualquer preocupação de aderência do pensamento à realidade autenticamente extramental do mundo na sua alteridade em relação à consciência. Essa concepção é certamente fruto do "princípio de imanência" presente na filosofia moderna e responsável pelas posições mais características do pensamento contemporâneo, capaz de tolher os passos do filósofo em direção ao real, mesmo quando, como no caso da fenomenologia de Husserl, o pensador esboça a preocupação básica de um encontro com a realidade autêntica do homem e do mundo. Em conseqüência, todo homem passa a ser filósofo<sup>5</sup>, porquanto para se fazer filosofia basta o exercício puro e simples da atividade reflexiva. Com isso a filosofia se desfigura, assume uma abrangência que a descaracteriza e, pretendendo entregar-se como patrimônio indistintamente a todo ser humano capaz de refletir, se esvazia de si mesma, se empobrece como pensamento típico e ainda se esteriliza como possibilidade de

oferecer ao homem, enquanto interpretação profunda do ser, a orientação segura que dela ele poderia e deveria esperar.

Há ainda o risco de se preparar o descrédito da filosofia ao se oferecer à ânsia profundamente humana de um saber que busca os horizontes cada vez mais amplos e definitivos de revelação do ser, o sucedâneo de uma reflexão, por vezes intensa e altamente sofisticada mas descomprometida em relação ao real, divorciada, portanto, do ser na sua intangível autenticidade e, por conseguinte, incapaz de oferecer ao homem as soluções de que ele necessita para os problemas que o envolvem.

O homem, entretanto, chega, neste final de século, à hora da verdade. Não podem satisfazê-lo mais as mirabolantes soluções da razão racionante. Ouve-se, de todos os lados, no pensamento contemporâneo, o apelo insistente, quase angustiante, por uma filosofia que assuma em definitivo todos os seus compromissos com o concreto, que não se perca mais nos descaminhos de uma reflexão alheia ao real e possa arquitetar e construir soluções compatíveis com a seriedade e a responsabilidade das tarefas que cabe ao homem desempenhar nos dois últimos decênios deste século. Uma filosofia reduzida a pura reflexão viria asfixiar a filosofia autêntica, exatamente no momento em que o homem mais tem necessidade dela.

Inútil, portanto, e arriscado, confortar e embair o despreparo dos que se despertam para a exigência de soluções que ultrapassam as possibilidades da ciência e da tecnologia e que se vislumbram encontráveis na profundidade de uma interpretação radicada solidamente no ser, apresentando-lhes uma filosofia reduzida a pura reflexão, sem um ponto de partida definido e ontologicamente consistente que condicione o êxito do ponto de chegada.

A filosofia, por conseguinte, não pode ser reduzida a pura reflexão e nem todos os homens, em rigor, são filósofos. A reflexão filosófica, precisamente enquanto constitutiva do saber propriamente filosófico, é uma reflexão típica, que na radicalidade de seu conteúdo temático e heurístico, se exerce no respeito às normas da razão e às leis fundamentais do ser, conhecidas e justificadas pelo filósofo. Essas leis não são simples criações do homem, mas constituem descoberta realizada por uma razão fortemente disciplinada, habituada ao rigoroso tirocínio das tentativas constantemente renovadas na busca de uma interpretação cada vez mais equacionada com o real, dócil às imposições fundamentais do ser que visa a interpretar<sup>6</sup> e, por conseguinte, em disponibilidade para superar as ilusórias pretensões de autonomia absoluta e capaz de não se deixar servilmente conduzir por modismos e ideologias puramente circunstanciais e inconsistentes.

A filosofia, portanto, irreduzível à simples reflexão, identifica-se com aquele tipo de reflexão absolutamente específico que proporciona à razão, rigidamente disciplinada, o conhecimento e a justificação das leis fundamentais do ser para instaurar, a partir dessas leis, sua própria interpretação das realidades do homem e do universo. O que caracteriza a reflexão filosófica é esse compromisso com o ser, perfeitamente compatível com a multivocidade analógica da própria noção de ser e com o pluralismo das diferentes posições consubstanciadas historicamente na multiplicidade das concepções do real justificadas ou impostas pela inesgotável riqueza de inteligibilidade do próprio real<sup>7</sup>.

Em consequência disso, se é lícito supor uma filosofia ideal que represente, enquanto interpretação do real totalmente com ele equacionada, a meta a ser colimada a partir do filosofar cotidiano, sob o impacto e a urgência das soluções reclamadas pelos problemas que a realidade propõe ao homem, a reflexão humana, por mais disciplinada e cientificamente aparelhada que se apresente, apenas consegue, de fato, elaborar soluções à luz de visões limitadas, setoriais, e, por conseguinte, não abrangentes e definitivas do real e que se traduzem no pluralismo das diversas filosofias que se multiplicaram ao longo da história da cultura humana. Além disso, não pode o filósofo recuar perante a inquestionabilidade fática do erro. Na eventualidade em que, num contexto de reflexão filosófica, ele se apresente, somente existirão para a razão condições efetivas de superá-lo, se essa reflexão se tiver estruturado a partir de uma preocupação fundamental de um contato autêntico com o ser. Apenas nessa hipótese, existirá um referencial básico, um critério, à luz do qual a reflexão crítica descobrirá condições para um encontro com a verdade do ser e, por conseguinte, para o ultrapassamento de sua inadequação anterior. A ausência dessa preocupação fundamental de contato com o ser elimina para a razão — no exercício de uma atividade crítica que perderá por completo todo e qualquer significado — a mais remota e séria possibilidade de correção, porquanto nessa ausência todas as possíveis posições serão igualmente válidas e defensáveis, não existindo critério definitivo capaz de privilegiar uma em detrimento de outra. Daí a imperiosidade desse apego ao ser, dessa fundamentação no real, como conotação típica da reflexão especificamente filosófica e a desmistificação urgente para o homem contemporâneo de uma reflexão sem compromissos, aberta indiferentemente às mais desencontradas alternativas, sem qualquer responsabilidade de coerência perante princípios estruturados a partir de uma análise fenomenológica rigorosa e não preconcebida do ser e do conhecer.

Concebida, portanto, como reflexão pura, a filosofia estabelece o critério ou nele se funda da total equivalência entre os mais desencontrados pontos de vista, descambando para o completo relativismo. Nessa perspectiva nada há de definitivo. Tudo estará sujeito às mais radicais revisões. Considera-se não apenas o filósofo, mas o simples sujeito humano,

no exercício de sua atividade reflexiva, como “medida de todas as coisas” e árbitro da verdade que, na melhor das hipóteses, se reduz, como sucede a partir de Descartes, a simples certeza<sup>8</sup>. Para uma reflexão que não se preocupa com a verdade mas, quando muito, com a certeza, todos os caminhos permanecem indiferentemente abertos como possibilidades para se fugir das ideologias, monstros contemporâneos que levam o pensador a se acovardar perante posições justificadamente assumidas, temeroso de que a aceitação delas possa representar aos olhos dos “caçadores de ideologias” vergonhosa capitulação ideológica.

Esse temor da ideologia, tentativa desesperada para se impedir a descaracterização definitiva da filosofia, confere instabilidade a todas as convicções. Para salvaguardar a liberdade da especulação filosófica perante o cerceamento imposto pelas ideologias, rompe-se qualquer compromisso de fundamentação do pensar filosófico na estabilidade do real, alcançado na dimensão profunda de sua transcendência em relação à imediatidade do saber não-filosófico, reduzindo com isso a filosofia a puro exercício reflexivo. Desestabilizam-se, assim, todos os valores. E quando o homem contemporâneo aceita e enaltece determinados valores, o faz impelido por motivações de caráter extremamente periférico e circunstancial, subserviente aos mais extravagantes modismos ou prisioneiro das mais variadas ideologias. Dada a precariedade das motivações que conduzem o homem contemporâneo à aceitação de seus valores, ele frequentemente se vê tomado de medo e covardia perante a magnitude das tarefas que na hora presente lhe cabe desempenhar, disposto a todos os compromissos e à beira das mais humilhantes capitulações, porquanto os valores que defende não têm a consistência capaz de justificar os riscos da rebelião e os azares da luta<sup>9</sup>.

Impõe-se, portanto, que a reflexão do homem contemporâneo alcance a dimensão de uma autêntica reflexão filosófica que ultrapasse o imediatismo do concreto, sem distorções preconceituosas, penetre no âmago das coisas, para em tudo descobrir o significado profundo que se oculta por trás das aparências e que a razão desvela, colhe, ou seja, transforma em logos, a partir do encontro com o ser, na radicalidade de sua fundamentação e na solidez de sua consistência ontológica. Mais do que nunca compete à filosofia como “ciência do ser” o desempenho de sua função soteriológica, destinada a salvar o homem contemporâneo de seus fracassos, de suas desilusões e das ameaças que pesam sobre o seu destino<sup>10</sup>. E quando a razão, radicada profundamente no ser do existente aprisionado no interior das fronteiras da temporalidade, esgotar todas as suas possibilidades de salvação para o homem, ainda lhe deve restar a perspectiva, racionalmente justificada, da abertura e do encaminhamento para o Ser em plenitude, justificação definitiva exigida pela razão como referencial absoluto de sua hermenêutica do real e sustentáculo último da práxis humana transformadora do mundo. É urgente que a razão se submeta, dados os riscos da hora presente, a uma ampla e profunda “logoterapia” em que, — à luz de um

logos solidamente implantado no ser que se desvela fenomenologicamente, perante a admiração respeitosa do filósofo, em toda a vastidão de seu horizonte ontológico, sem restrições preconcebidas, — consiga o homem de hoje descobrir, em bases renovadas, os grandes conceitos estimulantes e pedagogicamente fecundos de verdade, de dignidade, de liberdade, de responsabilidade, de finalidade vital, de vontade de significado, de descoberta de uma orientação existencial<sup>11</sup>.

O pensamento filosófico moderno e contemporâneo, na sofisticação de suas arquiteturas e na tentativa de eliminação de todos os dualismos com a redução fundamental do ser ao pensar, através do “princípio de imanência”, fechou para o homem todas as possibilidades de um encontro autêntico com o ser. De posse de sua autonomia e senhora absoluta de seus destinos, a razão rompe todos os compromissos com o real e acaba por revelar, por isso mesmo, as limitações profundas de um autoritarismo incontrolado em que todas as alternativas se apresentam igualmente válidas, desde que justificadas pela própria razão<sup>12</sup>. E ao homem, tomado de estupor perante os poderes mágicos da razão que criou a ciência e, especialmente, a técnica, não se oferecem mais os parâmetros e as balizas referenciais dos valores implantados no ser para que ele possa superar os mitos da sociedade de consumo, tais como o do progresso dinâmico e fatal em que a desaceleração lhe compromete a estabilidade, da métrica quantitativa como critério de determinação dos valores, do sucesso como evidência de valor, do individualismo incontrolado, da exterioridade ostentadora, do bem-estar, da sexualidade despersonalizada, da violência, — mitos que conduziram o homem contemporâneo a se envolver numa atmosfera de absurdo, de vazio e de desorientação existencial. Como a filosofia se distanciará do ser, assim também a antropologia, a ética, o direito, a pedagogia, a psicologia, a sociologia, a política, já não possuem mais apoio ontológico consistente que permita ao homem compreender e enfrentar com serenidade e segurança o convívio social, o amor, o trabalho, o lazer, o sofrimento, a morte, ou seja, os componentes inelimináveis de qualquer existência humana.

#### IV — FILOSOFIA E IDEOLOGIA

Já assinalamos certo pavor que se apodera do pensador contemporâneo ao se deparar com a ameaça de que suas posições especulativas possam ser tachadas de ideologia. Reconhecemos também que o temor da ideologia possa ter preservado muitos teóricos de se deixarem enclausurar no interior de rígidos contextos ideológicos, mantendo individualmente o clima de liberdade imprescindível para que a filosofia possa, de qualquer maneira, sobreviver.

O temor da ideologia, entretanto, não representa ainda, de forma definitiva, o estabelecimento seguro das condições ideais de sobrevi-

vência da filosofia, porquanto o tipo de reflexão que esse temor consegue preservar não pode, em função, como vimos, do próprio pavor da ideologia, identificar-se com a reflexão autenticamente filosófica. Representará, quando muito, perigoso sucedâneo à reflexão do filósofo, em condições de satisfazer, de forma apenas ilusória, os anseios de discursividade da razão, sem, contudo, proporcionar-lhe a solidez imprescindível do compromisso inicial com o ser, propiciando-lhe apenas a disponibilidade de uma abertura sem restrições perante a qual todas as alternativas se apresentam igualmente válidas.

A filosofia, por conseguinte, não pode coincidir com esse tipo de reflexão que representa mero subproduto do temor da ideologia e que pode significar perigosa ameaça à sobrevivência da própria filosofia, enquanto desvia e ilude o anseio profundamente humano e incoercível de conhecer, oferecendo-lhe como satisfação um simples exercício reflexivo, não raro coerentemente estruturado, mas vazio de qualquer conteúdo ontológico e, por isso, sem fundamentação definitiva no real. A filosofia que representa legítima satisfação desse anseio profundamente humano de conhecer não pode jamais morrer. Nada poderá, pelo menos diretamente, matá-la, porquanto para isso seria necessário eliminar o homem. Ela surge, então, como sempre surgiu, de forma afirmativa, num clima de liberdade, como resposta da razão à ânsia humana de conhecimento de tudo quanto se apresenta perante a própria razão como portador de qualquer resquício de inteligibilidade e, por isso mesmo, de qualquer grau de consistência ontológica. Único compromisso definitivo da razão na construção da filosofia é com o ser. Mas será sempre um compromisso profundamente racional, consciente das limitações de sua aderência ao ser e, por conseguinte, continuamente questionável e constantemente justificado, em conformidade com a exigência de problematicidade radical que caracteriza, como vimos, a filosofia. Jamais a construção da filosofia poderá resultar exclusivamente de opção, de puro ato de vontade, do império de uma vontade de poder, como fundamento e justificativa do compromisso com o ser ou de qualquer outro compromisso arbitrariamente assumido. Nisso reside a distinção básica e a irredutibilidade radical entre filosofia e ideologia.

Representando tributo a uma perspectiva voluntarista e, por isso mesmo, irracionalista, na interpretação do real, a ideologia mantém freqüentemente na sua estruturação interna a mais rigorosa e cerrada coerência racional, não obstante se veja a razão forçada a abdicar inteiramente de sua autonomia, renunciando à sua capacidade de crítica sobre posições que se encontram todas previamente justificadas a partir do ato de vontade inicial e que surgirão fatalmente das premissas impostas à razão. Todas as verdades e todos os valores se renderão ao determinismo cego da razão que, desvinculada do ser e presa ao único compromisso para com as premissas ditadas pelo ato de vontade inicial, irá, no seu pragmatismo servil, transformar as idéias em instrumentos de Weltanschauungen ou de eficiência

prática e política, manipulando “verdades” e “valores” de acordo com seus objetivos exclusivamente pragmáticos. Além disso, reduzindo a si verdades e valores, a ideologia se arvora em ciência total e em único caminho de salvação para o homem. No desempenho dessa função “soteriológica”, não pode sofrer entraves, não admite conviver com contradições internas incompatíveis com a fluidez determinista com que das premissas se passa fatalmente às conclusões. Por isso, a ideologia, nascida da vontade de poder, se identifica com o poder, fechando-se assim o círculo em cujo interior se enclausura a razão, despida de qualquer autonomia e condicionada a prestar seus serviços para a realização dos interesses do contexto ideológico do qual é prisioneira.

Da mesma forma, a filosofia, como tentativa de interpretação das realidades do homem e do universo, não pode esquivar-se à elaboração de *Weltanschauungen*; não tem como fugir à necessária instrumentalização das idéias ( que na expressão clássica constituem **medium in quo** ) no sentido da elaboração de posturas dotadas de eficácia prática e política; pretende inscrever-se no contexto de um saber verdadeiramente científico e apontar para o homem o caminho seguro para a sua própria realização como pessoa humana. Entretanto, a filosofia, de uma forma totalmente diferente da ideologia, tenta alcançar esses objetivos não a partir de um ato fundamental de vontade, nem através do enclausuramento definitivo da razão no interior de um contexto cujas saídas permanecem constantemente bloqueadas. Mas, através do encontro com o ser, de forma espontânea, sem preconceitos e dogmatismos, sem imposições voluntaristas, sem enclausuramento da razão, colhendo o ser no seu desvelamento perante a própria razão que conservará sempre a consciência de que o seu equacionamento com o real, embora não definitivo, constitui um equacionamento efetivo e, por isso mesmo, verdadeiro, não obstante a sua verdade não se apresente ainda como absoluta e total. Podendo o seu contacto com o real se tornar sempre mais íntimo, sempre melhor equacionado e, por isso, sempre mais rico de possibilidades interpretativas para a elaboração de uma hermenêutica que desvele o ser perante a razão de forma sempre mais integral, todas as posições assumidas pelo filósofo podem e devem ser continuamente revistas, criticadas e de novo justificadas, não no sentido, como já observamos, de que se lhes negue aprioristicamente qualquer valor de verdade pelo simples fato e na proporção de seu progressivo afastamento no tempo, mas como necessidade, característica da filosofia, de que cada filósofo as assuma sempre de forma absolutamente pessoal e, por conseguinte, livre e consciente. Como se vê, a irreduzibilidade entre a filosofia e a ideologia é total e a suposição de que possa existir uma

filosofia ideológica envolve um contra-senso: uma filosofia ideológica é uma filosofia que deixou de ser filosofia.

## V — A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DA CONCRETICIDADE

Após o monismo panlogista de Hegel, em que a razão, através do “princípio de imanência”, dogmaticamente, se investe de todos os poderes e estende os seus domínios incontrastados sobre o real, resolvendo sem resíduos o ser no pensar, era perfeitamente natural que surgissem reações tendentes a superar o “abstratismo” da posição hegeliana e a evidenciar, com mais objetividade e senso de limite, os compromissos da razão com o ser, na sua concreticidade extramental.

Atento à preocupação fundamental de denunciar o esvaziamento hegeliano do ser no pensar, Marx opõe ao “abstratismo” de Hegel, que reduz as formas da objetividade a momentos abstratos do devir do pensamento puro, o naturalismo e o humanismo de Feuerbach que condena basicamente na especulação de Hegel a mistificação metafísico-teológica do ser do homem. O ser infinito da teologia hegeliana se reduz, com Feuerbach, ao ser abstrato, ou seja, alienado e finito do homem. A teologia perde o seu conteúdo e se resolve em antropologia, acreditando Feuerbach, com isso, construir o seu novo humanismo através da restituição ao homem de sua humanidade. Esvaziada a teologia de seu objeto transcendente, desmorona também a filosofia transcendental que para Feuerbach representa apenas a mistificação da frágil estrutura da teologia hegeliana. Não restam senão o homem e a natureza.

Marx se sente à vontade no clima especulativo instaurado por Feuerbach. Ao mesmo tempo em que caracteriza o processo de “alienação” na oposição entre a realidade sensível e o pensamento abstrato, pugna sem esmorecimento, antecipando a concepção heideggeriana do *in-der-Welt-sein*, pela redução do abstrato ao concreto e passa a ver o homem apenas enquanto inserido na natureza, na qual ele totalmente se resolve enquanto “ser natural”. Os objetos da natureza que o homem produz e sobre os quais ele opera, são objetos das suas necessidades, objetos, como realidades sensíveis e corpóreas, do seu conhecimento, colocando-se Marx, antecipadamente, na perspectiva do princípio da intencionalidade do qual partirá, com Brentano ( 1838 — 1917 ), a moderna fenomenologia<sup>13</sup>.

Entretanto, para Marx, impõe-se a superação do velho materialismo — do qual Feuerbach, com a sua concepção estática do objeto, não consegue desvencilhar-se — pensando o objeto como “atividade sensível humana” ( *als menschliche sinnliche Taetigkeit* ) e, portanto, como práxis, que molda o próprio objeto. A realidade humana, por conseguinte, é, a rigor, efeito da práxis humana e, na linha de oposição ao “abstratismo” de Hegel, a verdade do pensamento não é mais uma questão de teoria mas de

práxis, porquanto é na atividade que o homem demonstra a verdade. À filosofia cabe, portanto, a tarefa não apenas de interpretar o mundo, mas de transformá-lo<sup>14</sup>.

Esta preocupação de estabelecer um vínculo de estreita intimidade entre teoria e práxis — que no contexto do pensamento italiano se delineia, de forma nítida, através de certo historicismo humanista presente já no pensamento de Vico ( 1668 — 1744 ) como reação ao racionalismo cartesiano e iluminista e que se expressa na fórmula “*verum est factum, scire est facere*”<sup>15</sup> — alcança a sua formulação definitiva e atual na filosofia da práxis de A. Gramsci ( 1891 — 1937 ), através da intermediação de Benedetto Croce ( 1866 — 1952 ).

O marxismo italiano, hoje, que informa a práxis revolucionária ( *umwälzende Práxis* ) do maior partido comunista do ocidente com todas as recentes implicações políticas em que o partido se envolveu e, até mesmo, com o “compromisso histórico” entre comunistas e católicos, encontra no pensamento de A. Gramsci a sua fonte fecunda de inspiração. Núcleo central da perspectiva marxista de Gramsci, sob muitos aspectos ainda tipicamente croceana, é o historicismo humanista, segundo o qual não há mais sentido em se falar de um mundo em si, mas apenas de um mundo para o homem, constituído e estruturado pela práxis histórica. A criação de uma nova cultura integral, historicamente fecunda e, por isso, em condições de desempenhar as tarefas extremamente mais complexas impostas pelo desenvolvimento da luta revolucionária, consiste na retomada, de modo mais adequado, da filosofia da práxis que deve transformar-se em vida comprometida e operante<sup>16</sup>.

Assim, o marxismo de Gramsci que, em oposição ao marxismo clássico, faz prevalecer a superestrutura e tece críticas ao exagero de economismo presente na posição clássica, descamba para um historicismo radical, distanciando-se do marxismo científico e “galileano” que representa a outra vertente da interpretação italiana do marxismo clássico<sup>17</sup>. Ao descambar para o historicismo, o marxismo gramsciano se orienta para o relativismo, ou antes, para plena dissolução da filosofia em ideologia, decretando a impossibilidade radical para o homem de pensar coerentemente a própria posição como a mais verdadeira e, por isso, como capaz de sustentar os valores fundamentais, colocando-o, ao contrário, em condições apenas de sustentar a própria posição como a mais forte. No ideologismo radical no qual termina a especulação de Gramsci reside o início da falência revolucionária do gramscismo que, segundo acusações a ele dirigidas, perdeu o conteúdo messiânico e, na medida em que se transformou em rigorosa filosofia da práxis, passou a negar radicalmente os valores absolutos, permanentes e meta-históricos de que o homem necessita para não ser tragado pelo fluxo de sua própria historicidade<sup>18</sup>.

A filosofia, enquanto atividade especificamente humana, condicionada no seu efetivar-se às contingências da história, não pode obviamente resolver-se, sem resíduos, em posições exclusivamente teóricas. O homem representa espontaneamente, pela sua própria configuração antropológica, o terreno de intermediação natural entre teoria e práxis. Qualquer tentativa de ênfase concedida a um desses dois pólos em detrimento do outro se demonstra decorrente de uma desfiguração da realidade antropológica do ser humano, de uma cisão de sua unidade fundamental, por subserviência a uma hermenêutica imanentista que conduz a um abstratismo ou a um praxismo, ambos anti-naturais e utópicos. As grandes idéias, vigorosas e profundas, se apresentam naturalmente férteis, em condições de ultrapassar e vencer os mais sérios obstáculos e as mais arraigadas posições, para iluminar com sua luz a ação dos homens verdadeiramente construtores da História. Por outro lado, certas idéias, pela força de que dispõem, se demonstram, não raro, capazes de emperrar e deter a marcha transformadora dos homens em direção ao verdadeiro progresso. Eloquentemente é o testemunho dos mais ilustres representantes da filosofia clássica, cujas posições demonstram sempre a preocupação fundamental de assumir os compromissos todos com a práxis, motivadora constante de sua mais alta especulação<sup>19</sup>. Até mesmo o "abstratismo", tão condenado na especulação de Hegel, só existe efetivamente para aqueles que, permanecendo imanentistas, no interior da perspectiva materialista dogmaticamente assumida, não tiveram a acuidade necessária para perceber que no imanentismo hegeliano não pode existir propriamente distanciamento e divórcio entre teoria e práxis, mas, ao contrário, a teoria coincide totalmente com a práxis<sup>20</sup>. Assim também, no imanentismo materialista de seus opositores, a práxis absorve a teoria. A acusação de abstratismo levantada contra o pensamento de Hegel nasce do preconceito materialista do imanentismo de Feuerbach e Marx para os quais o que não é material é abstrato<sup>21</sup>.

O historicismo, por sua vez, ao condenar toda especulação filosófica elaborada pelos ironicamente chamados "filósofos de profissão", metafísicos do mundo das abstrações, produtores de filosofia estéril, desprovida de qualquer capacidade de transformação do mundo porque, segundo ele, divorciada da realidade, conduz, nessa ânsia extremada de contato com o real, a uma pseudofilosofia do contingente, do transitório, do instável, em que a razão naufraga no oceano das singularidades ônticas e não encontra nos modismos do presente a tábua de salvação da dimensão ontológica para a sustentação dos valores decorrentes de uma interpretação suficientemente adequada do homem e do universo.

A "simpatia pela utopia do particular" que busca o objeto sem pretender dele "nenhum fragmento de ontologia"<sup>22</sup> — porquanto toda problematização metafísica se demonstra inviável enquanto ultrapassa as possibilidades da razão que, segundo Adorno e Horkheimer, representantes

da Escola de Frankfurt, não mais desconhece os seus próprios limites, — encontra a sua justificativa nas frustrações provocadas por uma filosofia que, embora não se possa acusar de abstrata, reduz o real ao racional, condicionando todos os desmandos de uma razão absolutamente autônoma e comprometendo seriamente sua eficácia em termos de interpretação do real na sua efetiva autenticidade.

A deficiência radical da especulação hegeliana não consiste propriamente no “abstratismo” em que ela se coloca, mas no imanentismo em que ela se enclausura. Na perspectiva de Hegel, o homem acreditou construir-se sobre si mesmo, escudado nas forças de uma razão que perdera ingenuamente a consciência dos próprios limites. Passados os momentos de entusiasmo, o homem é forçado a se despir da ingenuidade inicial e, através dos descaminhos a que o conduziram o marxismo, o existencialismo e o neopositivismo, assume hoje plena consciência da crise em que se debate<sup>23</sup> e percebe que, desvinculado do ser e fundamentado sobre si mesmo, está como que pairando sobre o vazio, assistindo à progressiva e inexorável redução ao nada de tudo quanto lhe pode oferecer a necessária sustentação. Hoje, a humanidade assiste, entre surpresa e atônita, à desestabilização, em todos os planos, individual, nacional e internacional, dos valores em condições de representar para o homem, se não a garantia, pelo menos a promessa ou a expectativa de um futuro digno, tranqüilo e seguro. Constatada, de outro lado, que os valores sobre os quais o homem de hoje constrói a sua estabilidade e segurança, são valores que a cada momento revelam a própria instabilidade e inconsistência porque não implantados na solidez ontológica do ser.

Na hora dramática em que nos horizontes de nossa civilização se adensam nuvens ameaçadoras de um colapso total, é urgente que o homem desperte dos sonhos de ilusória grandeza. É imperioso retorne ele à realidade, guiado por uma filosofia que não só não pode morrer — embora lhe apregoem a morte os arautos fúnebres do cortejo em que caminham, lado a lado, as desilusões do homem contemporâneo, — mas vive, hoje, o momento mais decisivo do pensamento ocidental em que é absolutamente inadiável que a razão, na humildade do filho pródigo, retorne à “casa do ser” para reencontrar a estabilidade que perdera ao longo dos descaminhos a que conduziu o imanentismo do pensamento moderno. Na encruzilhada entre o ser — que representa a saída para a luz da verdade à qual permanecem suspensos o significado de todo discurso, a afirmação de todo resultado e a aspiração de todo desejo, —, e o nada — que se configura como a negação de todos os valores e esterilização, na radicalidade da insignificância, de todos os compromissos, — é extremamente urgente que o homem contemporâneo se decida pelo caminho do ser, impelido pela ânsia radical de verdade que, em última análise, é expressão do seu instinto fundamental de autoconservação.

Enquanto se pretender que a filosofia permaneça enclausurada numa concepção imanentista do real — em que a razão, na tentativa utópica de satisfazer sua ânsia existencial de absoluto, mascara as limitações do sujeito ou do objeto, quer através do imanentismo idealista de Hegel, como do imanentismo materialista de Feuerbach e Marx, ou ainda, do imanentismo historicista de Gramsci<sup>24</sup>, — não existirão condições para o estabelecimento de um contato autêntico com o ser, no qual, por conseguinte, não encontrará a razão o fundamento capaz de sustentar a validade de sua hermenêutica do real.

Por outro lado, enquanto se exigir do filósofo, — por um preconceito antimetafísico cuja presença no pensamento moderno e contemporâneo se efetiva a partir e através do fenomenismo kantiano, — que ele se despoje das estruturas e das categorias de uma filosofia considerada acadêmica e estéril unicamente porque situada no plano das fundamentações ontológicas, estar-se-á pleiteando do filósofo, em troca de ilusória aderência ao real, que sua reflexão se circunscreva, presa a uma mentalidade historicista, aos aspectos puramente ônticos da realidade. Na perspectiva desse contato meramente circunstancial com a realidade, em que a reflexão do filósofo se limita a encontrar soluções a problemas que só se revestem de relevância na medida em que se apresentam aleatoriamente marcados de atualidade e na proporção em que atendem a modismos e interesses do momento, o filósofo se reduz a simples “técnico” da filosofia, cuja única função é aplicar, de modo acrítico e freqüentemente dogmático, soluções pré-fabricadas, hauridas nos mais descontraídos sistemas do passado ou nascidas ao sabor das novidades do presente. Assim, a preocupação originariamente sadia de aderência ao real, — reflexo no interior da filosofia contemporânea da “objetividade” pretendida pelas ciências de observação que se limitam à captação dos aspectos puramente periféricos da realidade — se demonstra totalmente ilusória e insuficiente.<sup>25</sup> O contato efetivo com o real, na integralidade de suas dimensões de realidade concreta, não mais se efetiva e do real se alcançam apenas algumas determinações de ordem exclusivamente superficial. Por conseguinte, se o real se demonstra absolutamente inacessível por trás de suas determinações periféricas e de sua absoluta historicidade, passa a não ter mais sentido falar-se de uma ciência, como a filosofia, diferente da ciência do particular, de uma reflexão meta-científica ou de um tipo de conhecimento ainda não totalmente reduzido à ciência positiva: o historicismo absoluto assim como o absoluto positivismo decretam, no interior de suas fronteiras, a morte da filosofia. Reduzida à condição de oferecer soluções que não ultrapassam a circunstancialidade estritamente histórica do fato, a filosofia se revela totalmente ineficaz quanto à sua missão de proporcionar respostas efetivas aos problemas do homem contemporâneo, capazes de levá-lo à superação de suas profundas alienações, resolvendo-se, ao contrário, num pluralismo descontrolado e irresponsável de posições que reduz a monólogo inconse-

qüente o aparente diálogo em que se traduz a participação do filósofo. Nessa perspectiva é fácil compreender-se a marginalização a que é votada a filosofia no contexto da cultura contemporânea.

Única possibilidade, portanto, para a filosofia de reassumir a tarefa que lhe compete de dizer ao homem de todos os tempos e, especialmente, ao homem contemporâneo, com a autoridade e o respeito que ela merece, as mensagens que ele precisa e espera ouvir, consiste em a filosofia, ultrapassando as circunstancialidades das realidades ônticas, buscar, em certo distanciamento do aparente e do fenomênico, a solidez de sua estrutura e a validade e eficácia de seu discurso nas dimensões profundas do ser, recuperando o pensamento filosófico contemporâneo da "dissolução ontológica" que o descaracteriza e esvazia.

O exercício da atividade tipicamente arqueológica<sup>26</sup> de busca do fundamento conduz, na radicalidade de sua exigência, ao ultrapassamento do ato de ser que se revela, nas limitações de sua realidade ontológica, fundamento ainda não definitivo do existente na sua presença mundana e histórica. Por isso, a procura arqueológica do fundamento orienta a investigação humana em direção ao Ser em plenitude, verdadeiramente Absoluto, Fundamento definitivo e último das realidades do homem e do universo. Assim a Arqueologia se encontra com a Escatologia, abrindo-se com isso o espaço imprescindível para a tentativa humana de satisfazer seus anseios de compreensão sempre mais plena do real<sup>27</sup>, como única condição para a razão de se esquivar da pretensão ilusória de absolutizar-se a si mesma.

Somente a descoberta do Fundamento, no seu duplo sentido, arqueológico e escatológico, de prioridade radical e de posterioridade definitiva, pode salvar o sentido da História, porquanto ele se coloca num nível de profundidade e solidez que ultrapassa o fluxo da historicidade. A relatividade, a contingência, em última análise, o negativo do ente, sujeito às vicissitudes da temporalidade, denunciam carências que só se completam no interior de uma ainda mais vasta modalidade de ser que se concretiza na plenitude do Absoluto, início positivo para a caminhada do pensamento.

O erro fundamental da filosofia moderna, escreveu Kierkegaard, em polêmica com Hegel, consiste em que ela pretendeu sempre começar com o negativo, em vez de iniciar com o positivo, que é sempre o primeiro<sup>28</sup>. A própria auto-reflexão crítica, sobre a qual a filosofia contemporânea deposita a sua confiança<sup>29</sup>, deve, em última instância, implantar-se, desfeitas as ilusões de auto-suficiência da razão, na solidez desse Fundamento, sem o que não terá condições de superar as dúvidas que recaem incessantes sobre sua própria liceidade e veridicidade. De fato, confiar cegamente nessa auto-reflexão crítica pode demonstrar-se ilógico, crer nela pode revelar-se pretensamente iluminista, caso não exista para sustentá-la, como Fundamento inconcusso, o Ser, na verdade de sua pre-

sença, como critério definitivo para aferir os erros e acertos do passado, para justificar as realizações do presente e para iluminar as sendas do futuro.

A preocupação com a concreticidade do real, reflexo da mentalidade epistemológica que a partir dos albores da ciência moderna se traduz no anseio de "objetividade", de aderência ao real e de absoluto rigor científico, é perfeitamente legítima. O que não podemos reconhecer como legítimo é pensar-se o concreto como constituído apenas de seus aspectos ônticos, vistos numa perspectiva fenomenista e historicista que alcança o real apenas nas suas dimensões periféricas e enquanto mergulhado totalmente no fluxo da temporalidade. Não obstante essa perspectiva colha aspectos do real extremamente relevantes que proporcionam a compreensão de uma vasta gama de fenômenos aos quais, freqüentemente, está condicionada a solução de problemas básicos para o bem-estar do homem, ela não representa, porém, a única perspectiva nem a mais fundamental. Importa captar, por trás do periférico e do fenomênico, sujeito ao fluir incessante da temporalidade, o núcleo ontológico, estável, da coisa em si, que o fenomenismo kantiano declarou incognoscível, que o empirismo neopositivista considera sem sentido e que o historicismo condena como dimensão inautêntica e estéril da realidade. É imperioso que o filósofo contemporâneo retorne ao ser, construa a sua especulação a partir do concreto, colhido na integralidade de suas dimensões e, ao lado das ciências empíricas, matematizáveis, não se feche à compreensão metafísica do real a partir da recuperação do contato com o ser na radicalidade de sua dimensão ontológica.

## CONCLUSÃO

Subjacente às considerações que desenvolvem as diversas perspectivas temáticas ao longo deste nosso trabalho, situa-se a preocupação fundamental de apontar para a filosofia, de forma incisiva, o caminho do retorno ao ser, na sua objetividade extramental, como possibilidade única de se preservar para o discurso filosófico as condições imprescindíveis a um pronunciamento verdadeiro sobre o real, na tentativa de uma hermenêutica suficientemente adequada do homem e do universo.

A experiência do pensamento moderno e contemporâneo, vivendo as diversas etapas do processo de "dissolução ontológica" em que o sujeito absorve progressivamente o objeto até negá-lo definitivamente como alteridade real no interior das fronteiras de sua radical imanência, tem evidenciado, ao longo deste século, sob o impacto da crise de valores que se estabeleceu, a inanidade e o vazio das soluções propostas aos gigantescos problemas que assediam ameaçadoramente o homem de hoje. A ele não resta senão trilhar, humildemente, mas, ao mesmo tempo, esperançoso e

consciente, o caminho do retorno ao ser, sem os subterfúgios de uma autonomia que a razão hoje, amadurecida pela crise, não tem mais condições de ingenuamente defender.

As peripécias desse retorno se apresentam certamente repletas das mais estimulantes aventuras cuja descrição, entretanto, escapa aos objetivos básicos da elaboração deste trabalho, não obstante já se delineiem, em contornos cada vez mais precisos, no horizonte do pensamento contemporâneo, sinais inequívocos do despertar das consciências para a urgência do restabelecimento do contacto com o ser, na solidez objetiva de sua realidade ontológica.

A notoriedade conferida aos “novos filósofos” que deixam transparecer, como característica de sua recente contribuição filosófica, a “saudade do ser”<sup>30</sup> a lhes sustentar, embora de forma ainda imatura e desprovida da necessária instrumentação teórica, a proclamada exigência da recuperação da Metafísica, capaz de fundamentar um novo defrontar-se do eu com o Outro que infinitamente o transcende, encontra, muito provavelmente, a sua explicação na sintonia de exigências vastas e profundas do pensamento contemporâneo com as propostas renovadoras da “nouvelle philosophie”.

Tais exigências se nutrem da insatisfação e do vazio gerados por uma filosofia que se reduz a pura reflexão, que deixa de ser autenticamente saber para se diluir em cultura, que contesta, por timidez, a própria capacidade de um pronunciamento verdadeiro sobre o real, que, abdicando de seu “status” científico, se submete ao imperialismo epistemológico de ciências que pretendem arbitrariamente impor-lhe os próprios métodos, que renuncia ao logos em favor da práxis, que demonstra solicitude exclusiva para com a existência em detrimento da essência e que, por conseguinte, desiste da racionalidade autêntica em favor de um voluntarismo em que o momento da vontade, do instinto, da força vital precede, absorve e instrumentaliza o momento da inteligência e do logos. É certamente essa uma filosofia que se perdeu nos descaminhos de seu progressivo afastamento do ser e que somente no retorno ao ser poderá reconstituir, com solidez e segurança, o equilíbrio autêntico entre o eu e o Outro, entre a razão e o ser, entre o logos e a práxis, entre a filosofia e as ciências, equilíbrio capaz de garantir e sustentar a validade de sua hermenêutica do real.

## BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Th. W. **Gesammelte Schriften**. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1973, v. 6, p. 195.

BARBÓ, F. Rivetti. Dall'essere pregnante all'Assoluto-che-dona. II. **Rivista di Filosofia Neoscolastica**. 71 (2): 245 – 89, apr. – giug. 1979.

- BOUTANG, Pierre. **Ontologie du secret**. Paris, P. U. F., 1973. 524 p.
- DEL NOCE, Augusto. **Il suicidio della rivoluzione**. Milano, Rusconi, 1978.
- FRANKL, V. E. **La sofferenza di una vita senza senso**. Psicoterapia per l'uomo d'oggi. Torino, Leumann, 1978. 136 pp.
- GRAMPA, Giuseppe. Gramsci quarant'anni, un'attualità problematica. **Vita e Pensiero**. 60 ( 5 - 6 ): 205 - 15, set. - dic. 1977.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. ed. critica a cura di V. Gerratana, Torino, 1975.
- GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. trad. Carlos Néelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.
- HEIDEGGER, M. **Que é isto - a filosofia ?** trad. Ernildo Stein. S. Paulo, Abril Cultural, 1979. ( Col. Os Pensadores ).
- HEIDEGGER, M. **Was ist Metaphysik ?** Frankfurt am Main, 1948.
- HORKHEIMER, M. **Teoria crítica**. Scritti 1932 - 1941. Torino, Einaudi, 1974.
- JUNCEDA, José A. G. De la mística del número al rigor de la idea. **Revista Fragua**. (1): 6 - 7, enero-marzo 1978.
- KIERKEGAARD, S. A. **Il concetto dell'angoscia**. trad. it. a cura di C. Fabro, Firenze, Sansoni, 1965.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo, Abril Cultural, 1974. ( Col. Os Pensadores ).
- MURA, Gaspare. La nostalgia dell'essere nei "nuovi Filosofi". In: Autori Vari. **I "nuovi filosofi", la coscienza infelice del nostro tempo**. Roma, Città Nuova, 1978, 310 pp.
- NEBULONE, Roberto. Horkheimer e il marxismo dei "francofortesi". **Vita e Pensiero**. 61 ( 1 - 2 ): 162 - 65, gen. - apr. 1978.
- POSSENTI, V. La liberazione dell'intelligenza in Maritain. **Rivista di Filosofia Neoscolastica**. 71 (2): 403 - 25, set. - dic. 1979.
- VANNI-ROVIGHI, Sofia. **Studi di filosofia medioevale**. Milano, Vita e Pensiero, 1978. 2 v.

## NOTAS:

(1) Cfr. a este respeito a observação de Heidegger à pergunta: Que é isto — a filosofia?, "a resposta somente pode ser uma resposta filosofante, uma resposta que, enquanto res-posta, filosofia por ela mesma". M. Heidegger. **Que é isto — a filosofia?** trad. Ernildo Stein. S. Paulo, Abril Cultural, 1979. p. 19. ( Col. Os Pensadores ).

(2) Quanto a isso, é incisiva a tese de Adorno, representante da Escola de Frankfurt, segundo o qual o real ultrapassa no seu dinamismo a fixidez do conceito e, portanto, não pode deixar-se aprisionar por ele. Cfr. Th. W. Adorno. **Gesammelte Schriften**. v. 6, p. 195. A mesma posição defende Horkheimer, também representante dessa Escola: "se o nosso pensamento permanece sempre incompleto, se existe insuprimível tensão entre o conceito e o ser, nenhum conhecimento, então, pode pretender a dignidade de conhecimento pleno". Cfr. M. Horkheimer. **Materialismo e metafísica**. In: **Teoria crítica. Scritti 1932 — 1941**. Einaudi, Torino, 1974. p. 47 — 48.

(3) De fato, reconhecida a limitação e a insuficiência radical do pensamento humano para a compreensão plena do real, deve-se, entretanto, reconhecer também a capacidade radical desse pensamento para alcançar certa compreensão efetiva do real que justifica fundamentalmente o seu empenho especulativo e o seu meditar incansável especialmente sobre temas que revelam acentuado envolvimento existencial. Cfr. F. Rivetti Barbò. *Dall'essere pregnante all'Assoluto-che-dona*. II. **Rivista di Filosofia Neoscolastica**. 71 (2): 245 — 89, aprile — giugno 1979.

(4) A precariedade dessa tentativa sugere as reflexões sobre o segredo, o lugar-limite, as zonas de sobre que escapam à racionalidade plena do pensamento que busca "l'êtr tel qui se cache et se montre dans le secret", conforme estudo de Pierre Boutang em seu **Ontologie du secret**. Paris, P. U. F., 1973. 524 p. O texto citado encontra-se à p. 6.

(5) É interessante notar que A. Gramsci se apresenta como um dos defensores dessa tese, em maior evidência no momento. Para ele todos são filósofos, não sendo possível separar o homo faber do homo sapiens. Esta posição, entretanto, deriva da concepção subjetivista da realidade que alimenta a estratégia gramsciana e que flui exatamente do imanentismo de Hegel, mediante Croce, com a pretensão de eliminar todas as alteridades e todos os dualismos, responsáveis, segundo Gramsci, pela formação de ideologias subalternas, entre as quais sobressai a religião e, especialmente, o catolicismo. Cfr. A. Gramsci. **Quaderni del carcere**. Torino, 1975. Cfr. também Giuseppe Grampa. **Gramsci quarant'anni, un'attualità problematica**. *Vita e Pensiero*. Milano, ( 5 — 6 ): 205 — 215, set./dic. 1977. Aí são oferecidas maiores informações bibliográficas sobre o pensamento de A. Gramsci.

(6) É essa mesma docilidade a de que fala Heidegger ao caracterizar a filosofia como "dócil ao apelo do ser do ente" em **Que é isto — A filosofia?** trad. Ernildo Stein. S. Paulo, Abril Cultural, 1979. p. 20. ( Col. Os Pensadores ).

(7) Pluralismo que se evidencia quer seja ele considerado, numa perspectiva diacrônica, ao longo de aproximadamente vinte e cinco séculos de experiência filosófica, quer o análises numa ótica sincrônica em que se atente para a multiplicidade dos diferentes discursos filosóficos contemporâneos.

(8) Cfr. as considerações de Heidegger em que ele estabelece a distinção, fundamental para a nossa perspectiva, entre a concepção medieval de "certidão" e a concepção cartesiana que faz da certeza "a medida determinante da verdade". M. Heidegger. **Que é isto — A filosofia?** trad. Ernildo Stein. S. Paulo, Abril Cultural, 1979. p. 22. ( Col. Os Pensadores. )

(9) Em contrapartida, consideramos perfeitamente pensável a hipótese de que a humanidade contemporânea, dada a capacidade destrutiva das armas que inventou, venha a se encontrar na contingência terrível de ter que renunciar à sua sobrevivência terrena para salvaguardar a sua dignidade.

(10) O desempenho dessa tarefa soteriológica se concretiza, em nossos dias, segundo Maritain, num projeto de libertação integral a ser desenvolvido pela filosofia contem-

porânea mediante a abertura irrestrita para o plano da metafísica a partir do seu momento mais importante, a libertação da inteligência dos mitos da cultura contemporânea, através da intuição intelectual do ser em vista do ultrapassamento da mentalidade fundamentalmente anti-realista que se afirma já nos albores do pensamento moderno. Tal libertação se distingue nitidamente da libertação proposta pela "teologia da libertação" e a ultrapassa, porquanto, para os teólogos da libertação, esta, frequentemente, não transcende ao nível de uma libertação exclusivamente sócio-política em que não se concede à inteligência e à metafísica posição central, atribuindo-se, ao contrário, posição de primazia absoluta à práxis. Cfr. V. Possenti. *La liberazione dell'intelligenza in Maritain*. *Rivista di Filosofia Neoscolastica*. 71 (2): 403 – 425, aprile – giugno 1979.

(11) Cfr. V. E. Frankl. *La sofferenza di una vita senza senso. Psicoterapia per l'uomo d'oggi*. Torino, Leumann, 1978. 136 p.

(12) O descompromisso da razão perante o ser conduziu a própria razão a tais desmandos e irresponsabilidades que se impôs o apelo enérgico e decidido a soluções voluntaristas de caráter ideológico.

(13) Há quem encontre já em Pedro Aureolo ( 1280 – 1322 ) uma "acuta fenomenologia dell'intenzionalità del conoscere". Cfr. Sofia Vanni-Rovighi. *L'intenzionalità della conoscenza secondo P. Aureolo*. In: \_\_\_\_\_. *Studi di Filosofia Medioevale*. Milano, Vita e Pensiero, 1978. v. 2. p. 275 – 298.

(14) K. Marx. *Manuscrítos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. S. Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 59. ( Col. Os Pensadores, 35 ). Afirmação clara de uma "orientação voluntarista contra todo intelectualismo abstrato". Cfr. Mondolfo. *Estudos sobre Marx*. S. Paulo, Mestre Jou, 1967. p. 102.

(15) *De Antiquissima Italorum sapientia*. c. I.

(16) Cfr. *Quaderni*. ed. crítica a cura di V. Gerratana. Torino, 1975. p. 1223 – 24.

(17) Consideram-se representantes do marxismo científico e "galileano" ( a expressão é do próprio della Volpe ) Galvano della Volpe, Ludovico Geymonat e, sob certos aspectos, César Luporini. Como representantes da vertente historicista e humanista proposta por Gramsci aparecem Nicola Badaloni, Norberto Bobbio e Mário del Pra. Informações bibliográficas detalhadas encontram-se em *Vita e Pensiero*. 61 ( 4 – 5 – 6 ): 383 – 4, luglio – dic. 1978.

(18) Cfr. Augusto del Noce. *Il suicidio della rivoluzione*. Milano, Rusconi, 1978. 343 p.

(19) Platão, por exemplo, manifestou sempre constante e profunda vinculação entre suas posições teóricas e os problemas políticos da polis, como transparece de sua *Carta VII*, da *República* e das *Leis*. Aristóteles não se esquiva de delinear suas posições no terreno da política ( Cfr. *Política* ), chegando mesmo a utilizar metodologia tipicamente indutiva no estudo fenomenológico das formas constitucionais. Tomás de Aquino também se mostrou profundamente sensível aos problemas políticos e sociais de seu tempo, como consta de seu *De regimine principum*.

(20) O próprio Gramsci, ao tecer reparos ao historicismo de Croce, acusa-o de não se ter suficientemente desvinculado da "típica inversão idealista", ao cancelar no Espírito a diferença entre realidade e pensamento, entre objeto do pensamento e sujeito que pensa. Cfr. Luciano Gruppi. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978. p. 106.

(21) Vai af profunda deformação do próprio conceito de abstração.

(22) Cfr. Th. W. Adorno. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1973. v. 6. p. 43 – 44.

(23) A Escola de Frankfurt, por exemplo, através de Horkheimer, preocupa-se em estabelecer uma atitude crítica em relação a certo marxismo dogmático, sustentando que uma "subjetividade absoluta, detentora da verdade, jamais se dá ou se dará no âmbito da história". Cfr. Roberto Nebulone. *Vita e Pensiero*. 61 ( 1 – 2 ): 162 – 65, gen. – apr. 1978.

(24) Cfr. Luciano Gruppi. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978. p. 109 e ss. Afí o autor estabelece a derivação da teoria da práxis de Gramsci da concepção imanentista do real e evidencia o retorno de Gramsci ao imanentismo idealista.

(25) Essa insuficiência resulta da perda da noção clássica de experiência substituída pela nova noção de experiência que se instaura já no contexto do pensamento escolástico decadente e que passa a informar a perspectiva epistemológica da ciência moderna. A noção clássica de experiência entendia o conhecimento experimental como percepção imediata do real na sua concreticidade de sujeito ( substância ), vestido de suas determinações periféricas ( acidentes ). Assim, o conhecimento sensível capta a "coisa" colorida e não apenas a cor, a "coisa" em mudança e não apenas a mutação. A noção clássica substitui-se, já na escolástica decadente, uma noção de experiência segundo a qual o conhecimento experimental tem por objeto apenas os acidentes do real, enquanto a percepção da substância é reservada exclusivamente ao pensamento. Estabelece-se assim o novo conceito de experiência, segundo o qual a experiência percebe apenas fenômenos destituídos de seu núcleo autêntico de realidade. Essa evolução da noção de experiência marca, do ponto de vista epistemológico, a origem da ciência moderna e teve profundas repercussões no pensamento filosófico moderno e contemporâneo, repercussões que, no momento, não podemos analisar.

(26) É interessante notar que, hoje, o desempenho da filosofia é visto à luz dessa preocupação tipicamente "arqueológica" de busca de fundamentos. Em termos de epistemologia, por ex., a filosofia, para Foucault, "se converte em arqueologia que põe a descoberto os fundamentos do pensar científico". Cfr. José Antonio G. Junceda. De la mística del número al rigor de la idea. *Revista Fragua*. (1): 7, enero — marzo 1978.

(27) Essa tentativa representa vocação absolutamente específica do homem, segundo a lapidar expressão de Heidegger: "Somente o homem, entre todos os entes, experimenta, chamado pela voz do ser, o prodígio de todos os prodígios: que o ente é". Heidegger. *Was ist Metaphysik ?* 5. ed. Frankfurt a. M., 1948. p. 42.

(28) S. A. Kierkegaard. **Il concetto dell'angoscia**. trad. it. a cura di C. Fabro. Firenze, Sansoni, 1965. p. 181.

(29) Cfr. Adorno. **Gesammelte Schriften**. v. 6. pp. 231 — 32.

(30) Cfr. Gaspare Mura. La nostalgia dell'essere nei "nuovi filosofi". In: Autori vari. **I "nuovi filosofi", la coscienza infelice del nostro tempo**. Roma, Città Nuova, 1978. 310 pp.

## A ÉTICA DO PRAZER\*

**Alino Lorenzon**

Universidade Gama Filho

O prazer, como norma principal ou exclusiva do comportamento humano, constitui, hoje como antigamente, a prática e a razão de ser de grupos sociais, justificadas, teoricamente, por diversas doutrinas éticas.

Vejamos alguns exemplos ilustrativos de situações atuais, deixando aos especialistas da propaganda e da publicidade explicar a dinâmica e as conseqüências de semelhante discurso.

Gilbert Trigano, falando à **Revista do Domingo do Jornal do Brasil** a respeito dos objetivos, da estrutura e funcionamento do **Club Méditerranée**, define o papel dos membros do setor comercial da organização como **“marchands du bonheur”** ou os comerciantes da felicidade<sup>1</sup>. O **“Club”** promete aos usuários dos seus serviços e equipamentos o gozo da felicidade, usufruída durante 10 ou mais dias de permanência. Os consumidores de lazer e de felicidade podem optar no **Club Méditerranée** entre uma gama muito diversificada de atividades lúdicas e culturais, que satisfaçam os desejos imaginários mais exigentes, bem como conhecer pessoas e estabelecer relações de amizade, episódicas, mas interessantes.

Os espectadores do filme **A Comilança** tiveram a ocasião de observar, com todos os recursos da arte cinematográfica, os exageros a que pode chegar o homem, levado pelo desejo, nunca satisfeito, dos prazeres sensíveis. Embora se possa dizer que a linguagem do filme seja metafórica, embora muito raramente aconteçam fatos idênticos em nossa civilização, no entanto permanece subjacente, o tempo todo, uma concepção de vida e de morte, baseada numa teoria hedonista do comportamento humano. Nesse sentido, o filme mostra uma realidade de certas categorias sociais. Interessante observar que no filme os animais e as mulheres de vida fácil se alimentam unicamente para satisfazer reais necessidades biológicas: comem para viver. Mas, ao mesmo tempo, os quatro protagonistas masculinos comem sem ter fome, chegando ao absurdo biológico de morrerem de tanto comer. É um suicídio pela comida e pela bebida. Verdade é que essa prática do prazer da mesa não é privilégio do homem do século XX. Na Antiga Roma, conhecem-se em determinadas categorias sociais idênticos episódios. O abuso do prazer de comer de certos grupos romanos era

(\*) Comunicação apresentada na Semana de Ética, organizada pelo Departamento de Filosofia da UGF, de 5 a 9 de novembro de 1979.

praticado por rituais um tanto parecidos com os do filme **A Comilança**. As bacanais de que nos falam as histórias da Grécia e de Roma retratam como os desejos do prazer sensual são realmente insaciáveis.

O sensacionalista caso Doca Street também retrata a ambivalência dos impulsos humanos em face de um prazer recusado. Muito se tem dito e escrito a respeito desse episódio, mas novamente uma ética do prazer está subjacente à concepção de vida e à prática, socialmente aceita e aplaudida por certas categorias da comunidade humana. Nesse caso, o prazer se justifica por um discurso jurídico que esconde as verdadeiras razões explicativas. A racionalidade jurídica é silenciada pela explosão dos sentimentos e das paixões. É o direito do prazer que não admite outras normas a não ser a satisfação do gozo. E a sociedade atual, caracterizada por uma ética do consumo, tem dificuldade em pôr em dúvida essa filosofia de vida. Apenas, algumas vezes se levantam, aqui e acolá, para contestar essa escala de valores, alertando a opinião pública para a fragilidade e a inconsistência de semelhantes teorias e comportamentos morais.

Grandes pensadores contemporâneos, como P. SOROKIN, H. KAHN e A.J. WIENER, ao analisar as culturas do final do século XX, as definem como "empíricas, deste mundo, seculares, humanísticas, pragmáticas, utilitárias, contratuais, epicuristas ou hedonísticas e coisas semelhantes"<sup>2</sup>.

Tomando como ponto de referência essa caracterização, tentarei resumir e expor as principais linhas teóricas de três correntes filosóficas afins, o hedonismo, o epicurismo e o utilitarismo, tentando examinar as conseqüências epistemológicas e práticas no pensamento e na conduta humana individual e social.

## DOUTRINA DO HEDONISMO

Na antiguidade grega, inspirando-se no pensamento socrático, várias escolas têm levantado inúmeras discussões em torno do problema da felicidade. Para Platão e seus discípulos, a felicidade consiste no despreendimento deste mundo material e na busca de outras realidades mais duradouras e mais consistentes, situadas numa ordem do além. O homem será tanto mais feliz e tanto mais perfeito, quanto mais se aproximar do mundo ultraterreno, duma transcendência atingida pela meditação e por uma ascese da renúncia aos prazeres sensíveis.

Para ARISTÓTELES, feliz é aquele que vive de acordo com as normas da razão. Em sua famosa **Ética a Nicômaco** discute, longamente, o problema da virtude, que conduz o homem à consecução da felicidade.

Os estudiosos e especialistas do pensamento grego costumam distinguir entre a moral do prazer ( hedonismo ) e a moral da felicidade ( eudemonismo ). A primeira se limita à justificação teórico-prática da satisfação dos desejos nascidos das informações sensitivas; enquanto que a segunda abrangeria uma concepção mais ampla, a partir duma teoria antropológica de fundo racionalista. O prazer é algo do presente e particular; a felicidade pode ser do passado e do futuro, e é mais geral.

No entanto, certos autores, como Jacques Leclercq, julgam ser bastante difícil o estabelecimento duma distinção clara entre as duas concepções éticas<sup>3</sup>. Não há duvidar que a mundividência de cada pensador constituirá a fundamentação do sistema moral. Deixando de lado esse tipo de discussão, tratarei de expor, brevemente, a proposta teórica do hedonismo, o primeiro a apresentar um conjunto doutrinário coerente acerca da filosofia denominada "ética do prazer ou dos sentimentos".

Geralmente, o hedonismo ( "hedonê", palavra grega que significa prazer ) define um sistema ou uma prática morais, inspirados na convicção de que o prazer é o único ou principal critério do agir humano; é a única razão de ser que dá um sentido à existência. A. LALANDE, em seu famoso dicionário filosófico, apresenta o hedonismo como "toda doutrina que toma por princípio único da moral a busca do prazer e a fuga do sofrimento, considerando apenas a intensidade do caráter afetivo, e não as diferenças de qualidades que podem existir entre estes fatos"<sup>4</sup>.

A esta conceituação filosófica, o **Petit Robert** acrescenta mais um elemento, muito importante na cultura contemporânea: "Concepção da economia, segundo a qual toda atividade econômica repousa na busca do máximo de satisfação"<sup>5</sup>. É um elemento teórico que se encontra no liberalismo econômico e que virá caracterizar a chamada sociedade de consumo, voltada para a satisfação de necessidades, freqüentemente, inúteis e artificiais.

Retornando, porém, à escola clássica hedonista, também denominada cirenaica, encontramos depoimentos e informações, muito importantes para a nossa discussão. Embora os documentos de que dispomos até o presente sejam parciais e fragmentários, no entanto, são suficientes para fundamentar o debate. O principal teórico da escola, seu fundador e mestre, chama-se ARISTIPO. Dizem os historiadores e biógrafos que ele não tinha nenhum apreço pelo estudo da Física, da Lógica e da Matemática, por serem conhecimentos neutros, nem bons nem maus, conseqüentemente, inúteis para o homem que busca o bem-estar. É interessante observar que, já nessa época, surge uma contestação, na pedagogia, a um currículo e

a um tipo de ensino, desvinculados da verdadeira formação dos jovens. A moral seria a única ciência ensinada, discutida e praticada pelo homem sábio. Mas quais seriam os fundamentos dessa moral? Basear-se-ia numa concepção idealista e sobrenatural como em PLATÃO ou uma concepção antropológica realista, como em ARISTÓTELES?

Nenhuma dessas duas concepções é aceita pela escola cirenaica pela simples razão de defender, no campo das teorias do conhecimento, a tese de que a sensação é a única fonte de informações. O homem não tem condições de conhecer, no plano intelectual, as supostas realidades subjacentes às sensações do momento. Os sentidos, que percebem os fenômenos aqui, e agora, são as únicas fontes de verdade. É a doutrina também chamada de sensualismo e relativismo. Sendo a sensação um fato subjetivo do momento, não existe a possibilidade epistemológica de estabelecer critérios de validade universal. Uma passagem de R. MONDOLFO ilustra bem a teoria sensitivista do conhecimento. “Dizem, pois, os cirenaicos que o único critério de verdade são as sensações, e que estas se entendem e são verazes; não é possível entender nenhum dos objetos que produzam sensações nem se acham nunca isentos de engano”<sup>6</sup>.

Assim, pois, toda a gama de sensações constituirá o objetivo de estudo e de reflexão. As sensações do momento é que constituirão a fonte de prazer ou de dor, e a prudência do homem esclarecido é que orientará a busca daquele e a fuga desta. O prazer atual será o meio e o fim da atividade moral, e não a espera da fruição do mundo ultraterreno. Adolfo Sánchez Vásquez resume as teses do hedonismo em três verdades fundamentais<sup>7</sup>:

“1ª **“Todo prazer ou gozo é intrinsecamente bom”**. Esta norma não admite discussão. É a regra básica do comportamento humano. Esta afirmação é, contudo, suscetível de sérias críticas. Se o prazer é o único critério de distinguir a bondade e a maldade de um objeto ou de uma ação, não nos resta outro sistema doutrinário que as flutuações de um subjetivismo relativista, de conseqüências individuais e sociais graves. O prazer de matar alguém ou o prazer de explorar o outro por qualquer razão será perfeitamente legítimo e justificado dentro dessa concepção, sendo, portanto, impossível o estabelecimento de valores e normas de validade universal.

“2ª **Somente o prazer é intrinsecamente bom**”. De acordo com esse princípio, que decorre, logicamente, do anterior, fica abolida “toda a linha divisória entre o bom e o mau no sentido moral” (A.S. VÁSQUEZ, p. 140). Estamos novamente em face de uma posição, muito discutível, porquanto ficará ao arbítrio de cada sujeito julgar, de acordo

com o prazer, buscado e gozado, estabelecer a medida ou os parâmetros éticos do agir. E assim tudo poderá ser justificado: o prazer de matar ou de assaltar, o prazer de aniquilar o outro nos campos de concentração, como fez HITLER, o prazer de transformar a mulher num simples objeto ou instrumento de propaganda ou de gozo.

“3ª **A bondade de um ato ou experiência depende de ( ou é proporcional à quantidade de ) prazer que contém**”. Essa tese é também sustentada pelos utilitaristas, dos quais falarei mais adiante. Brevemente, a quantidade de prazer produzido conta mais do que os valores qualitativos.

Assim, ficam delineadas as grandes linhas da doutrina hedonista. Evidentemente, muito ainda se poderia dizer a respeito da influência na antiga civilização greco-romana.

### DOCTRINA DO EPICURISMO

Não se pode, sem incorrer em graves erros históricos, identificar o epicurismo com o hedonismo. EPICURO, fundador da escola que lhe leva o nome, é descrito pelos biógrafos e historiadores da filosofia como homem austero, virtuoso e sóbrio. Foi, inclusive, venerado com as honras da divindade. A escola, por ele fundada em Atenas, se diferenciava da Academia e do Liceu. Nós diríamos hoje, que não era um estabelecimento de ensino, mas uma casa de formação. RIVAUD, citado por G. FRAILE, diz que o jardim de EPICURO era “um círculo de amigos, uma espécie de seminário ou de congregação, ou melhor, uma casa de retiro e um sanatório moral. Jovens inquietos ou pessoas maduras, marcados pelos sofrimentos da vida, iam ali buscar um asilo de paz e de amizade”<sup>8</sup>.

Vê-se, por essa descrição, que a doutrina epicurista não pode ser identificada, pura e simplesmente, com o hedonismo ou sensualismo. É bom repetir que EPICURO é, geralmente, apresentado pelos historiadores da filosofia como alguém de vida simples, que recusava o dinheiro e as honrarias. Afirmava ser o homem composto de corpo e espírito, havendo para cada uma dessas realidades prazeres distintos. Não são de mesma natureza os prazeres corporais e os do espírito, sendo estes mais elevados e mais nobres. A felicidade humana será também proporcional à supressão das causas do sofrimento e da intranqüilidade. E quais seriam essas causas ?

EPICURO enumera três fontes do sofrimento e da angústia humanos: a) **O destino**, ao qual o universo está submisso, segundo a crença da maioria das pessoas. O destino, porém, não existe para o nosso filósofo. Nada é necessário no mundo. Não existem leis imutáveis. Por isso, nada há

que ser temido. Mas, semelhante atitude em face do universo e da vida somente será possível mediante o domínio do homem sobre si mesmo.

b) **O temor da morte.** Parece que EPICURO não admitia a mortalidade da alma humana. No entanto, ele ensina aos seus discípulos que não devemos temer a morte, simplesmente porque a morte constitui a liberação ou o término dos nossos sofrimentos. Ademais, enquanto vivemos, não podemos saber o que é morrer, isto é, não temos a experiência ou a vivência da morte. Por conseguinte, não devemos temer o que não existe ou as conseqüências duma experiência desconhecida.

c) **O temor das divindades.** Os deuses existem, mas a sua atuação não altera os rumos ou a marcha da humanidade. Eles habitam num mundo diferente e supra-humano, absolutamente incapazes de impedir as influências das causas da infelicidade dos homens. A intervenção deles nos rumos da sociedade seria maléfica e desastrosa. Viria desviar a atenção na busca das verdadeiras causas dos sofrimentos humanos. Disso, pode-se inferir que as preces e os sacrifícios são completamente inúteis e desnecessários. Não alteram em nada os acontecimentos.

Assim, a ética epicurista se resume também numa busca do prazer neste mundo, procurando ao mesmo tempo evitar tudo que for sofrimento, por ser este o único mal. Mas, como já foi salientado, o epicurismo se baseia numa concepção antropológica bidimensional, admitindo duas espécies de prazeres, corporais e espirituais, residindo, porém, o segredo da felicidade no equilíbrio e na paz interior. O homem, sábio ou virtuoso, é capaz de libertar-se dos cuidados das riquezas, da família que impede a consecução da felicidade. É aquele capaz de moderar suas aspirações e desejos. O epicurismo não pode, portanto, ser identificado com o materialismo primário ou, como diz G. FRAILE, a “uma moral de libertinagem” ( p. 595 ). É verdade que muitos discípulos de EPICURO, desviando-se dos ensinamentos do mestre, transformarão sua doutrina num puro hedonismo, guiado unicamente pela satisfação dos prazeres do corpo.

### **DOCTRINA DO UTILITARISMO**

Possuindo estreita relação com as morais do prazer, o utilitarismo foi estruturado como corpo doutrinário por uma corrente de pensadores ingleses dos séculos XVIII e XIX. A definição do próprio John Stuart Mill é suficientemente clara.

“O credo ( doutrina ), que aceita como fundamento da moral a Utilidade ou o Princípio da Maior Felicidade, sustenta que as ações são

justas ( boas ) na medida em que tendem a promover a felicidade, e injustas ( más ) enquanto tendem a produzir o contrário da felicidade. Por felicidade entende-se o prazer e a ausência de dor; por infelicidade, a dor e a ausência de prazer"<sup>9</sup>.

O famoso dicionário francês, **Petit Robert**, define o útil, como aquilo "cujo uso, emprego é ou podendo ser vantajoso ( a alguém, à sociedade ), satisfaz uma necessidade". Em seguida, apresenta os seguintes sinônimos de útil: "Bom, proveitoso, salutar, indispensável, necessário".

Podemos, portanto, dizer que as duas definições se assemelham, para efeito da presente discussão, lembrando que, para John Stuart MILL, **utilidade** e **felicidade** são palavras sinônimas<sup>10</sup>. Poderá parecer-nos estranha, à primeira vista, tal posição filosófica. No entanto, o livrinho intitulado **Utilitarismo** fundamenta suas provas na observação da própria natureza humana, mostrando que a doutrina de EPICURO, dos epicuristas e de BENTHAM possui bases teóricas muito coerentes e princípios que, infelizmente, foram mal interpretados e mal vividos por muitos de seus discípulos.

Para John Stuart MILL, utilidade, felicidade ou prazer são a mesma coisa. Pode-se afirmar que na teoria utilitarista da moralidade "... o prazer e a ausência de dor são as únicas coisas desejáveis como fins; e que todas as coisas desejáveis ( tão numerosas na concepção utilitária como em qualquer outra ) o são, ou pelo prazer inerente a elas mesmas, ou como meios para a promoção do prazer e a prevenção da dor"<sup>11</sup>.

BENTHAM, o mestre de John Stuart MILL, formulou o seguinte princípio básico de sua doutrina:

"A natureza colocou o homem sob o império do **prazer** e da **dor**. A eles devemos todas as nossas idéias; a eles referimos todos os nossos juízos, todas as determinações de nossa vida. Quem pretende subtrair-se a esta submissão não sabe o que diz: tem ele, por único objetivo, procurar o prazer, evitar a dor, mesmo quando se priva dos maiores prazeres e abraça as mais vivas dores. Estes sentimentos eternos e irresistíveis devem ser o grande estudo do moralista e do legislador. O **princípio da utilidade** tudo subordina a estes dois móveis"<sup>12</sup>.

A teoria utilitarista da felicidade é, como no epicurismo, aberta a uma visão antropológica que entende por prazer a satisfação de desejos não limitados apenas ao material, ao âmbito dos sentidos. O próprio John Stuart MILL faz a defesa das acusações levantadas contra o sensualismo materialista da doutrina da utilidade, salientando a racionalidade dela. Os filósofos, diz ele, procuram prevenir a infelicidade para poder usufruir

maior quantidade de bens, sabendo que não é possível, neste mundo, a consecução de uma felicidade total e perfeita.

“A felicidade a que se referiam não era a de uma vida em contínuo arrebatamento, mas sim com momentos dele, uma existência feita de algumas e passageiras dores, de muitos e variados prazeres, com decidida predominância do ativo sobre o passivo, e considerando, como base de tudo, o não esperar da vida mais do que ela pode dar. Uma vida assim constituída sempre pareceu merecedora do nome de felicidade, para aqueles que tiveram a sorte de a desfrutar. E tal existência é, mesmo agora, o que cabe a muitos, durante uma parte considerável das suas vidas. A miserável educação atual e as miseráveis circunstâncias sociais constituem o único verdadeiro obstáculo à sua fruição por quase todos”<sup>13</sup>.

Esse modo de teoria moral procura então calcular o interesse, base de todo comportamento humano. O animal age por instintos; o homem, por instintos e por interesses. O homem será capaz de desenvolver o altruísmo ou interesse pelo outro na medida em que esse devotamento poderá contribuir para aumentar-lhe a própria felicidade. Somente nesse sentido, é que se poderá falar de um interesse geral da comunidade, que, no fundo, são interesses individuais.

A moral utilitarista de BENTHAM estabelece sete regras para a avaliação e classificação dos prazeres.

“A certeza, a intensidade, a duração, a proximidade, a fecundidade, isto é, a capacidade de originar outros prazeres, a pureza ou ausência de pena, a extensão ou alcance social. Quando se nos apresenta um prazer, podemos calcular seu valor, segundo estas sete regras de avaliação: um prazer próximo vale mais que um prazer remoto; um prazer certo, mais que um problemático, um prazer durável, mais que um passageiro, e assim por diante. O homem moral se deixa levar a este cálculo: cada um de seus atos é fruto duma adição”<sup>14</sup>.

Em face dessas regras, podemos dizer que a moral utilitarista é a moral do cálculo, uma moral que impregna e mentalidade da sociedade industrial e de consumo. Mesmo as privações a que se submete o homem da grande cidade ocultam a esperança ou a ilusão de que, mais cedo ou mais tarde, o paraíso prometido da felicidade será, neste mundo, realizado. Os cálculos de felicidade poderão ser um tanto diferentes daqueles dos teóricos ingleses do século XVIII, mas a filosofia subjacente à luta em busca da satisfação dos desejos de felicidade permanece, em linhas gerais, a filosofia utilitarista.

Não são necessárias grandes pesquisas para perceber a generalização de uma mentalidade que se inspira na concepção hedonista da vida.

A criança, que bate pé, porque se recusa a adiar a satisfação de um desejo; o adulto, incapaz de controlar a ânsia de gozo, ilustram como essa tendência é profunda no ser humano.

Mas, será o critério do prazer o único critério, realmente válido para dar um sentido à existência humana? Será a ética hedonista a única proposta da sociedade de consumo? Poder-se-á basear toda uma pedagogia do homem moderno em semelhante filosofia de vida? Não existirão outros valores, mais consistentes e mais duradouros? A vida valerá a pena de ser vivida exclusivamente em função de ideais hedonistas?

Estas e outras questões poderiam ser levantadas contra as propostas das morais do prazer.

Em outros trabalhos e debates, será feito um aprofundamento maior e mais amplo da ética do prazer, tão divulgada e tão em moda em nossa sociedade ocidental.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) *Revista do Domingo, Jornal do Brasil*, 21/10/79, p. 20.
- (2) Peter BERGER. *Um rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural*. Petrópolis, Vozes, 1973, p. 13.
- (3) Jacques LECLERCQ. *As grandes linhas da filosofia moral*. São Paulo, Herder/EDUSP, 1967. p. 75.
- (4) André LALANDE. *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. 10e. éd., Paris, PUF, 1968. p. 410 c. 2.
- (5) *Le Petit Robert*. Paris, Société du Nouveau Littré, 1967. p. 831 c. 2.
- (6) R. MONDOLFO. *Opensamento antigo*. São Paulo, Mestre Jou, 1971. p. 184.
- (7) Adolfo Sánchez VASQUEZ. *ética*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p. 139 – 42.
- (8) Apud G. FRAILE. *História de la filosofía*. T. I, Grecia y Roma. 3ª ed., Barcelona, BAC, 1971. p. 587.
- (9) John Stuart MILL. *Utilitarismo*. Coimbra, Atlântica Editora, 1976. p. 18.
- (10) *Ibid.*, p. 15, 24 e 67.
- (11) *Ibid.*, p. 19.
- (12) BENTHAM, apud Jacques LECLERCQ. *As grandes linhas da filosofia moral*. p. 84.
- (13) John Stuart MILL. *Op. cit.*, p. 26.
- (14) Jacques LECLERCQ. *Op. cit.*, p. 85.

## MARTIN HEIDEGGER: A QUESTÃO DA TÉCNICA

Constança Marcondes César

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Discutir a essência da técnica do ponto de vista metafísico, foi a tarefa que Heidegger se propôs na conferência de 1953, na Escola Técnica Superior de Munique.

No texto, o filósofo procura mostrar que para compreendermos o significado da técnica, não basta nos atermos à sua prática. Negar ou enfatizar o seu valor, ou mesmo encará-la como neutra, não nos explica o que ela é.

A técnica não pode ser apreendida se a definirmos como um meio para obter algo, como uma atividade humana. Tal concepção, que a encara como um **instrumento**, é freqüentemente aplicada ao saber moderno, construção humana. O homem deve tornar-se, segundo esta concepção, o senhor do mundo. Mas ainda aqui, não alcançamos a essência da técnica. Para tanto, não basta sabermos, **quem** fez realidade técnica, **para quem**, ou **como** foi feita. Compreender a técnica, é apreendê-la poeticamente.

Fazer algo emergir, conduzi-lo ao aparecer, isto é **poiésis**. Em grego, a palavra designava a atividade que engloba a fabricação artesanal e a obra de arte, e também a **physis**, enquanto produção do Ser.

Em que consiste o produzir, a **poiésis**, o fazer-vir? Em desocultar, desvelar o escondido. Esse desvelar, diz Heidegger, que os gregos chamavam de **alétheia**, os romanos denominavam **verdade**.

Nisso consiste a essência da técnica: desvelar, mostrar a verdade. A técnica, assim, não é apenas um meio para dominarmos a natureza; é, essencialmente, um modo da verdade.

Que significa a palavra **técnica**? Em grego, **techné** designa a **poiésis**, é algo de poético. Essa palavra vem associada a outra, **episteme** e ambas, **techné** e **episteme** indicam o conhecimento, em sentido amplo. Conhecer é desvelar. A técnica é um modo da **alétheia**. Que é a técnica moderna, construída sobre as ciências da natureza? Um desvelamento, uma provocação, um modo de tomar a natureza, de abrir e pôr à luz sua utilização; consiste na liberação da energia oculta na natureza e sua transformação. O homem realiza esse pôr à luz o fundamento do real; não cria esse fundamento, nem sua significação; apenas responde àquilo que se apresenta.

Perante esse destino, essa tarefa, o homem pode assumir duas atitudes: desenvolver apenas aquilo que se desvelou e que caracteriza nosso

mundo; ou buscar, de modo original, o significado das coisas. No caso da primeira atitude, o mundo técnico é tomado como um fim em si, e se torna ameaçador. Não é a técnica que ameaça o homem; é a essência da técnica; não as máquinas que são perigosas mas a eventualidade, implicada na própria essência da técnica, de o homem ater-se ao imediato e deixar de ouvir o apelo de uma verdade originária.

Heidegger, diz, entretanto, que nesse perigo mesmo que a técnica encerra, reside a possibilidade de salvação do homem. Porque salvar quer dizer: reconduzir à essência.

A ameaça e o escaparmos dela crescem lado a lado: se nos ativermos ao que há de essencial, sem nos ocuparmos dos objetos técnicos, podemos apreender aquilo que se desvela a nós na técnica: a emergência do verdadeiro no belo, a **poiésis**, o diálogo entre os deuses e os homens.

A essência da técnica comporta, assim, uma ambigüidade: o risco de nos prendermos ao mundo dos objetos e à possibilidade de habitar-mos poeticamente a terra.

Para compreendermos essa ambigüidade, é preciso seguir a trajetória da questão ao longo dos escritos de Heidegger.

A meditação sobre a técnica inscreve-se no período da **Kehre**, do segundo Heidegger, que pensa o **dasein** a partir do Ser.

**Sobre a Essência da Verdade**, de 1930; **Introdução à Metafísica**, de 1935; **"A Época das Concepções do Mundo"**, de 1938, são textos que antecipam a conferência de 1953. Neles, Heidegger procura relacionar a questão da verdade e da técnica com a compreensão que o homem tem do mundo.

Os textos de 1930 e 1935, vinculam a essência da liberdade à essência da verdade, compreendida esta como o desvelamento do ser, retorno e evocação da origem, do mistério. Pastor do ser, guardião da verdade, o homem — centrado no mundo dos entes — apreende o acontecimento da **alétheia**. Essa liberdade, essa possibilidade de apreender o ser, vão ser discutidas em relação com a ambigüidade da atitude perante a técnica.

Analisando metafisicamente a atual concepção do real, nosso filósofo mostra que este é compreendido como o **objetivo**, o objetivado por um sujeito. Esta objetivação, que faz recuar o sentido espiritual do mundo, encontra sua expressão máxima na **técnica**. Vivemos o que Heidegger chamou de época da **técnica planetária**, da pura habilidade, do mero engenho. É o tempo de carência, de fuga dos deuses, é o tempo da razão calculadora e da ruptura com o mundo do espírito. Essa ruptura ameaça a

própria essência do homem, que consiste em manter-se aberto ao sagrado, ao ser.

A reflexão sobre a técnica deve pôr em evidência que para além do mundo tecnificado, sob os objetos, algo nos interpela; deve, ainda, refrear o obscurecimento do mundo, a perda do sentido, o ater-se às aparências, recuperando a verdade dos entes.

O sentido autêntico da técnica, assim alcançado, "é um ver que ultrapassa o que é dado de modo objetivo, e assim se torna princípio de origem, permanência e consistência<sup>1</sup>. Estranho ao mundo dos entes, o homem tem de arrancá-los de sua ordem e instaurar um sentido. É esse "aprisionar e domar que constotuem, em si mesmos, a abertura, o espaço livre que revela o ente **como** mar, **como** terra, **como** animal ( ... )" <sup>2</sup>. "Essa abertura e manifestação do ente constitui o vigor que o homem tem de disciplinar ( ... )" <sup>3</sup>.

A técnica é um saber, que pode fazer emergir a compreensão do ente como totalidade. A tarefa do homem é assumir esse saber, mediante o qual põe à luz do Ser.

O que nos ameaça "( ... ) é a essência inapreendida da técnica" <sup>4</sup>, a objetivação do mundo que oculta a sua essência;" ( ... ) é a opinião, segundo a qual, a produção técnica porá o mundo em ordem ( ... )" <sup>5</sup>. É o esquecimento do Ser, do sentido originário do real.

Refletindo, cabe-nos converter a ameaça em libertação, o esquecimento em **alétheia**.

Pois esse é o destino do homem: pôr-se à escuta daquilo que é.

#### NOTAS:

(1) Heidegger, **Introdução à Metafísica**, R. J., Tempo Brasileiro 1969, 2ª edição, p. 181.

(2) Id., p. 179.

(3) Id., Ibid.

(4) Heidegger, "A Época das Concepções do Mundo", in **Chemins qui ne mènent nulle part**, Paris, Callimard, 1962, p. 238.

(5) Id., p. 240.

## ATO E ANTEATO DA EDUCAÇÃO

João Francisco Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia

“... O educador não pode prescindir de certas qualidades: ter personalidade, e não apenas possuir conhecimentos e cultura; ademais, ser um indivíduo íntegro e de caráter, ativamente devotado à realização, não digo de seu ‘ideal’, mas de seu projeto intelectual. Os educandos lhe perdoarão facilmente o fato de ser demasiado utopista ou demasiado realista. O que não lhe perdoarão, é a contradição entre o pensamento, as palavras e os atos.”

( Hilton JAPIASSU, *O Mito da Neutralidade Científica*, p. 164 )

### I – ANTEATO

O compromisso humano com determinado trabalho deve envolver sempre uma reflexão sobre este exercer-se; deve implicar a busca de um sentido que ilumine os caminhos da ação, para que esta se torne efetivamente um **trabalho**, e não mera atividade mecânica, não-humana. Este sentido procurado advém de muitas direções, de muitos fatores, que se cruzam e tomam corpo na existência individual do trabalhador — um **homem em situação**, construindo sua história na história da comunidade.

Assim é que me proponho, nestas páginas, a refletir sobre meus próprios caminhos no campo da educação, tentando encontrar, se não um sentido pronto e acabado ( que isto não existe a não ser para os dogmáticos e sectários ), ao menos um cenário geral, frente ao qual minhas atitudes se revelem como significantes. Nada mais lógico então, que inicie pensando sobre o “aprender”, sobre a maneira pela qual o homem vem a **conhecer** o mundo e o que significa, para ele, este conhecimento.

De um ponto de vista global podemos afirmar que a aprendizagem humana repousa sobre três fatores ( ou três **processos**, já que a vida é um constante fluir ): o **interesse** ( ou **motivação** ), a **memória** e a **transferência**. De certa forma, simulacros destes processos acham-se presentes também em outros organismos animais, desde os mais evoluídos até os mais inferiores, se bem que, nestes casos, não se pode

falar da **aprendizagem** no sentido forte do termo. E comecemos por aí: verificando de que forma o animal vem a “conhecer” o seu meio ambiente, de que maneira orienta sua função em função desse conhecimento.

Em primeiro lugar observemos o chamado comportamento instintivo, que faz com que o animal emita determinado “comportamento padrão” sob determinadas circunstâncias, tais como: construir um ninho, acasalar, caçar etc. Este comportamento tem sua origem na história evolutiva da espécie à qual pertence o organismo em questão: algumas ações, por terem se reveladas úteis à preservação da espécie, foram incorporadas à organização biológica do animal e permanecem como sua “memória biológica”<sup>1</sup>. Assim, são atos que, por terem demonstrado sua funcionalidade na sobrevivência, passaram a fazer parte da bagagem de “conhecimentos” de que a espécie dispõe para sua continuidade. O animal, em função desses instintos, acha-se, desde seu nascimento, “programado” para a tarefa de manter-se vivo. MERLEAU-PONTY chama esta forma de comportamento de **amovível**<sup>2</sup>, significando precisamente que ele se encontra presente e não pode ser removido do repertório de ações do organismo.

Porém, enquanto indivíduo, o animal pode adquirir algumas respostas próprias e peculiares, de acordo com sua história de vida: um cachorro vai apanhar a bola e a devolve a seu dono, o pássaro encosta sua cabeça nas grades da gaiola para ser acariciado etc. Estes comportamentos, para o mesmo autor, seriam classificados como **sincréticos**, ou seja, apesar de serem produtos de experiências individuais, ainda continuam firmemente ancorados nas potencialidades biológicas do organismo ( enquanto espécie ).

Há de se notar, contudo, que a atividade do organismo, por mais programada ( instintiva ) que seja, envolve certa “interpretação” da situação em que se encontra. Uma raposa não se aproxima de um galinheiro quando há um cão guardando-o: o cachorro é um **signal** de que sua vida ameaçada se ela tentasse apanhar a presa e, em função disso, ela vai caçar em outro lugar. “Dadas as necessidades de sobrevivência, o animal organiza sua ação de acordo com certa interpretação da situação que lhe é transmitida pelos seus sentidos e memória. Através do corpo o animal é informado se seu ambiente é propício ou ameaçador, se ele deve avançar ou fugir. Sem esta **atividade interpretativa** a ação não poderá ser coordenada com eficácia. Generalizemos: **para ser eficaz a atividade tem de dar em**

**resposta a uma atividade interpretativa que é, mesmo nos seus níveis mais rudimentares, uma forma de conhecimento”<sup>3</sup>**

Esta forma de conhecimento animal é adquirida a partir de sua programação biológica, em conexão com determinados **sinais** provenientes do meio, que os behavioristas chamam de “estímulos discriminativos”. Tais sinais podem pôr em ação tanto respostas instintivas como respostas adquiridas, e são os elementos que o animal deve “interpretar” para promover sua atuação. Mas um fato importantíssimo deve ser ressaltado: estes estímulos só adquirem seu status de **sinais**, só recebem a **atenção** do animal, na medida em que sejam conectados com sua necessidade de sobrevivência. Em suma: somente são adquiridas respostas, somente são “aprendidos” os sinais que digam respeito à preservação da vida.

Dando um salto até o humano chegamos ao que MERLEAU-PONTY chama de formas **simbólicas** do comportamento. O homem não nasce programado como o animal, mas incompleto e carente de respostas inatas para a sobrevivência, e sobre esta carência tece seu aprendizado do mundo humano. Sendo um ser da linguagem, sua ação não se baseia apenas em sinais ( presentes e concretos ), mas em **símbolos** ( abstratos, e que representam o ausente ). Apesar de seu valor último, como o do animal, ser a preservação da vida, o homem construiu ( pela linguagem ) outros tantos valores, que em muitos casos ( como no do suicida ), são mais importantes que a própria vida. O comportamento simbólico humano, portanto, não se reduz à mera aquisição de respostas a sinais mas se constitui na aprendizagem e na criação de **símbolos** que expressem seus valores. “Os valores, da mesma forma como a dor e o prazer nos animais, são mecanismos para a interpretação do mundo, criados por grupos humanos, em meio à sua luta para sobreviver no seu meio ambiente. Somente é valor para um grupo social aquilo que ele entende como indispensável para a tarefa de sobrevivência humana.”<sup>14</sup>

O homem nasce como um “sistema aberto”, pronto a aprender a significação do mundo que lhe transmite seu grupo social, indo mesmo além dela, ao criar mais significações, mais símbolos. Esta diferença entre homem e animal é a diferença entre **adestramento** e **aprendizagem**. O animal é **adestrado**: pode adquirir algumas novas respostas em função de sinais, que se lhe tornem relevantes; o homem **aprende**: constrói sua ação e sua história a partir de símbolos que lhe permitem a

reflexão ( a transcendência do simples imediato ). A “interpretação” animal frente a um sinal é radicalmente diferente da interpretação humana frente a seus símbolos. É interessante notar que o behaviorismo, neste sentido, até hoje não produziu uma **teoria da aprendizagem**, mas apenas **teorias do adestramento**, que não podem ser aplicadas integralmente ao processo humano, já que dizem respeito apenas às formas sincréticas de comportamento.

Porém, de toda esta discussão podemos concluir que, mesmo sendo radicalmente distintos, adestramento e aprendizagem, enquanto formas de conhecimento, guardam entre si um ponto comum: ambos se processam a partir de uma necessidade, qual seja, a preservação da vida. Assim, os dois processos só se desenrolam quando o organismo percebe que a aquisição de uma nova forma de ação tem a ver com a manutenção de sua vida. No caso da aprendizagem humana, em que o universo simbólico se sobrepõe à simples materialidade do presente, o sentido de sobrevivência não provém unicamente do concreto, mas também ( e principalmente ) dos valores contidos na linguagem do grupo social; ou seja: no caso do homem não se trata apenas de manter a “vida” ( no sentido do biólogo do termo ), mas sim a **existência** ( a vida mais seu sentido ).

Desta maneira, temos o **interesse** guiando o ato de conhecer: só procuro apreender um objeto na medida em que ele se me aparece como importante para minha existência, na proporção em que diz respeito aos valores em torno dos quais centra-se minha vida. “De outra maneira, só aprendemos o que interessa, e a atenção, em vez de fenômeno primário, passa a lugar subalterno relativamente ao problema do interesse. E este, como já vimos, é o motor da aprendizagem.”<sup>5</sup>

O segundo fator envolvido no processo de aprendizagem é a **memória**. O que é ela ? A grosso modo podemos dizer que é a capacidade de reter determinados procedimentos que foram úteis, para a utilização futura. Está também intimamente relacionada ao interesse, já que o material memorizado é aquele que se mostrou eficaz para produzir determinado efeito, no qual estava interessado o indivíduo.

Precisamos, contudo, correlacionar a **memória** ao processo de **transferência**, para que seu significado humano ( simbólico ) seja mais evidente, afastando-se deste conceito a simples **memorização** ( de sinais ). Faço a distinção: entendo aqui, por **memória**, a capacidade humana de

apreender, de uma situação ou de um objeto, o seu **significado** ( isto é, transformá-lo num **símbolo** ), passando este novo significado a compor, dali em diante, o sentido que o indivíduo dá à sua existência. Na **memorização** o que ocorre é a simples retenção de uma resposta eficaz, emitida na presença de um sinal: a resposta ( sempre idêntica ) só volta a ocorrer quando o sinal se apresentar ( também idêntico ). Memória diz respeito à aprendizagem, à dimensão humana de incorporação de significados e formação de um sentido para a vida. Memorização subentende formas sincréticas de comportamento, adestramento animal. Novamente é interessante notar que muitos experimentos a respeito da memória, em psicologia ( especialmente a behaviorista ) são, na verdade, a respeito da memorização, como por exemplo a memorização de **sílabas sem sentido**.<sup>6</sup>

Pode-se então compreender o processo de **transferência** com base na distinção acima. Ao apreender o **significado** de uma situação, retendo-o na memória, este torna-se um instrumento a mais para minha ação. O significado "armazenado" fará agora parte da compreensão que tenho do mundo e auxiliará na orientação de minhas ações. Ou seja: ele pode ser utilizado em novas situações, idênticas ou não à primeira, da qual foi **transferido**. A nível de simples memorização não há transferência, apenas **generalização** ( em linguagem behaviorista ). A transferência implica uma aprendizagem real, na qual os **símbolos** se conectam às **experiências** que visam a apresentar. Em outras palavras, aprender consiste em reter o significado de nossas experiências através da simbolização adequada, que, desta forma, incorporaram-se à nossa "visão de mundo"; ao passar a fazer parte de nossa "visão de mundo", o significado aprendido estará automaticamente sendo transferido a novas situações, por nós vivenciadas.

O que é importante salientar é que o conhecimento que obtenho do mundo está radicalmente ligado às minhas experiências. Símbolos que representem situações não vivenciadas por mim só me podem ser significantes na medida em que forem compreendidos a partir dos símbolos que representam as minhas experiências. A aprendizagem radica-se, em última análise, na dimensão existencial humana. O discutido psicólogo educacional norte-americano David AUSUBEL entende que os símbolos possam ser apreendidos sem a sua dimensão experiencial, bastando que sejam "ancorados" nos símbolos já existentes no "repertório" do indivíduo. Ora, este ancoramento é possível, mas não elimina a dimensão expe-

riencial, pois, última análise, os símbolos já presentes no “repertório” do indivíduo só o estão porque surgiram a partir de suas vivências. Lembremo-nos dos experimentos de memorização, a nos demonstrar que materiais sem sentido ( para o indivíduo ) são esquecidos depois de algum tempo, isto é, não passam à memória, à “visão de mundo”, não podendo ser transferidos. “O ato de conhecer é, portanto, um ato de **re-conhecer**: a constatação da concordância entre dados sensoriais novos e as formas memorizadas. Conheço o novo, **dou-lhe um nome**, somente depois de reconhecê-lo por compará-lo com um modelo preexistente em minha mente e que organiza o processo pelo qual estrutura minha experiência.”<sup>7</sup>

Chegamos, assim, a um ponto fundamental no processo de aprendizagem: a dicotomia entre fatores cognitivos e afetivos ( emocionais ) envolvidos neste processo é ilusória, já que o mundo se me apresenta como o campo de minhas experiências vitais, e nele está em jogo a minha sobrevivência. Transcrevo aqui um longo trecho do já citado trabalho de Rubem ALVES, que brilhantemente esclarece a questão: “Com muita razão a ciência elegeu a norma do conhecimento objetivo como o padrão do conhecimento rigoroso. Conhecimento objetivo: “value free”, não distorcido pelas emoções e pelas condições emotivas do observador. Com isto, chegou-se a um dualismo que separa as emoções do conhecimento científico. Erro fundamental que ignora que é somente quando, o observador está profundamente interessado no objetivo, quando o objeto diz respeito à sua própria vida, que a sua atenção se concentra e se disciplina para o ato de conhecimento. ( ... ) Não é correto separar o conhecimento objetivo das emoções e dos valores. Ao contrário. A relação entre eles é dialética. É porque certo objeto ou situação se relaciona com meu ‘ultimate concern’ que eu me debruço sobre ele para conhecê-lo. Mas para que o conhecer ? Para que eu possa relacionar-me com ele de forma adequada. O verdadeiro conhecimento objetivo brota de uma atitude valorativa e emotiva, e pretende ser uma ferramenta para que o homem integre eficazmente o referido objetivo no seu projeto de dominar o mundo. Prático, portanto.”<sup>8</sup>

Sobre a mesma questão afirma Hilton JAPIASSU: “Todo conhecimento, enquanto processo de apreensão de um objeto por um sujeito, inclui o trabalho do sujeito sobre o objeto: o sujeito **seleciona** o que lhe interessa na realidade. É por isso que todo fato é de algum modo valorado. Se não é valorado, é porque não é conhecido, isto é, não despertou interesse no sujeito. Este só vê na realidade os pontos que lhe interessam.”<sup>9</sup>

Qual é então o significado da educação, no contexto cultural humano ? Creio que seria: fornecer ao indivíduo as ferramentas para que possa **compreender** a realidade em que se encontra e, compreendendo-a, possa melhor agir sobre ela, construindo um mundo que supra suas carênc-

cias vitais. Em última análise, educar significa auxiliar na busca de um sentido para a existência; sentido este que, apesar de estar diretamente ligado ao sentido veiculado pela cultura onde o indivíduo vive, tem um profundo enraizamento pessoal: a questão é sempre a da **sua** existência.<sup>10</sup>

Porém o que temos observado é que a educação institucionalizada ( escolas ), em nosso país, parece desconhecer ( ou finge que não conhece ) estes fatos elementares levantados a respeito da aprendizagem. O que se vê é um processo altamente alienante, onde se impõe a memorização e, quase sempre, não se realiza a aprendizagem. Trata-se sempre de repetir as palavras com que determinados autores construíram um significado para a existência ( lembremos: a partir de **suas** experiência ) e não de se buscar neles, elementos para que cada educando encontre suas próprias verdades. Neil POSTMAN e Charles WEINGARTNER assim descrevem a situação: "O jogo chama-se 'Vamos fazer de conta' e, se este nome fosse gravado num dístico e colocado na fachada de cada edifício escolar da América, teríamos, pelo menos, um aviso honesto do que está acontecendo lá dentro. O jogo baseia-se numa série de fingimentos em que se inclui: Vamos fazer de conta que vocês não são o que são e que este gênero de trabalho é muito importante para as vossas vidas; vamos fazer de conta que o que chateia vocês é muito importante e que, quanto mais chateados estiverem, mais importante é o negócio; vamos fazer de conta que há certas coisas que **todos** devem saber e que tanto as perguntas como as respostas sobre estas coisas foram estabelecidas para todo o sempre; vamos fazer de conta que a competência intelectual de vocês pode ser julgada na base de como se comportarem no jogo de 'Vamos fazer de conta'."<sup>11</sup>

E em nossas universidades, cuja função principal deveria ser a **produção** de novos conhecimentos, o quadro será diferente? Infelizmente não. Apenas o jogo do "vamos fazer de conta" inclui mais um item: Vamos fazer de conta que somos muito importantes, porque conseguimos **memorizar** as palavras de autores que, por vezes, usam termos complicadíssimos. Tenho visto casos realmente aberrantes, onde o professor ( que jamais será educador ) nem considera as questões onde o aluno buscou uma compreensão sua do problema, e não simplesmente repetiu as palavras do fulano ou sicrano. Ora, não posso jamais pensar **como** o autor pensou, já que não me encontro na sua situação existencial; posso apenas pensar **no que** o autor pensou, do **meu** ponto de vista. É simples: basta lembrar que sou alguém vivo, em busca de um sentido para minha vida, e não uma máquina copiadora, carregada de "objetividade".

Este “esquecimento” dos fatores experienciais e emocionais que fundam a existência do educando, porém, tem uma justificativa que comumente assume o nome de “objetividade para a busca de um conhecimento mais verdadeiro” ou “neutralidade face a valores”. Tais nomes mascaram justamente a atitude oposta: o engajamento em uma determinada visão de mundo ( em geral positivista ), uma opção humana também baseada em valores — **política**, portanto. “A escola, como reprodutora do interesse das classes dominantes, faz o mesmo jogo dos meios de comunicação, não levando o aluno a pensar sobre sua própria vida. Seus conteúdos nunca se mostram pertinentes ao que é relevante na vida do educando, como (o) problema da miséria, subnutrição, exploração e dominação, relacionamento familiar como ele vivencia etc. O mundo apresentado é sempre o mundo ideal, nunca alcançado por ele, que se frustra na incompreensão dessa incoerência, desse conflito existencial.”<sup>12</sup>

A respeito do mesmo assunto, Maurício TRAGTENBERG comenta: “A separação entre ‘fazer’ e ‘pensar’ se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência — a análise e discussão dos problemas relevantes do país constitui um ato político, constitui uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual. A valorização do que seja um homem culto está estritamente vinculada ao seu valor na defesa de valores essenciais de cidadania, ao seu exemplo revelado não pelo seu discurso, mas por sua existência, por sua ação.”<sup>13</sup>

Portanto, o que vemos hoje, em nosso país, é uma universidade fincando seus alicerces sobre uma contradição grotesca e perigosa; a dicotomização entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática. Em nome de uma isenção em face de valores o professor reduz-se à mera “máquina de ensinar”, a um “transmissor de informações objetivas”. Informações que, não tendo como se ancorar no repertório do aluno ( deformado por vários anos de escola de 1º e 2º graus, onde os problemas são os mesmos ), prestam-se apenas à memorização para a realização de provas e a obtenção de um diploma. Assim, instaura-se uma distinção entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”, entre o “eu que sabe” e o “eu que vive”. Na transcrição feita há pouco, TRAGTENBERG chama este processo de delinquência acadêmica; prefiro nomeá-lo de **esquizofrenia acadêmica**, pelo **muito que ele tem em comum com o processo** de formação do “sistema de falso eu”, que, segundo Ronald LAING, está na origem da esquizofrenia<sup>14</sup>.

Nos cursos de ciências humanas, especialmente aqueles que mais diretamente lidam com a educação, esta esquizofrenia atinge as raízes do delírio, com professores “ensinando” os procedimentos ideais para se educar através de atitudes opostas às teorias que estão sendo estudadas. É claro que tal procedimento por parte dos professores, na maioria dos casos, não chega a ser consciente, deformados que foram também por seus cursos de “formação”. “Considero um dos defeitos fundamentais do

educador, em nossos dias, o fato de ele não duvidar de si mesmo, de não questionar seu saber e ancorar-se única e exclusivamente na segurança de sua especialidade, protegido que está pelo hermetismo de sua linguagem e pelos exercícios rituais de suas técnicas pedagógicas. Ao converter-se em 'alquimista do verbo' ou em perito em táticas didáticas, o educador escapa ao controle, ao confronto, ficando ocultada sua fraqueza ou, o que é ainda pior, não podendo ser revelado que **muitas vezes ele não sabe o que está fazendo, nem tampouco por que ou para quê**".<sup>15</sup>

Em meu trabalho anterior ( já citado ), procuro demonstrar como essa esquizofrenia se deve em muito ao processo de **invasão cultural** a que estamos submetidos e a quem interessa este alheamento de nossa própria realidade. Não retomarei aqui o tema, pois neste momento interessa-me mais pensar e refletir sobre meus próprios procedimentos para não acabar engolfado na loucura educacional que grassa a minha volta; procedimentos esses que, ao me preservarem, acredito possam permitir a meus "educandos-educadores" ( Paulo FREIRE ), um ponto de apoio para não submergirem totalmente na esquizofrenia e saírem menos deformados ao final do curso.

Qualquer trabalho, enquanto ação transformadora do mundo, envolve um projeto inicial, um "logos", que orienta o sentido da ação. Assim, o trabalho do educador enraiza-se, ou deve enraizar-se, numa visão de homem, num contínuo esforço de adequar sua práxis ao sentido que ( enquanto ser humano ) ele dá à sua vida. Seus "métodos pedagógicos" não consistem numa pura aplicação de técnicas neutras, mas desvelam ( ou ocultam ) o sentido humano que ele dá às suas relações com seus semelhantes.

Encarada de modo meramente técnico ( ou bancário, como quer Paulo FREIRE ), a relação educacional não seria uma relação entre semelhantes, pois há os que sabem e os que não sabem, aqueles que ensinam e aqueles que aprendem, os que prescrevem e os que cumprem. Particularmente não acredito nisso. Recuso-me a compactuar com esta visão, que faz dos alunos simples clientes de uma atividade de prestação de serviços, onde eu "dou o meu recado" e eles aproveitam ou não este recado. "Não é incomum, por exemplo, ouvir 'professores' fazendo afirmações como: 'Oh, eu lhes ensinei isso, mas eles não aprenderam. (...) Do ponto de vista, está no mesmo nível de um vendedor que dissesse: 'Eu vendi isso a ele, mas ele não comprou' — isto é, não faz sentido algum. Parece

dar a entender que 'ensinar' é, meramente, aquilo que o 'professor' faz e que, por sua vez, poderá ou não ter relação com o que fazem aqueles que estão sendo 'ensinados'.<sup>16</sup>

Portanto, no encontro que semanalmente mantemos, não posso colocar-me como máquina de ensinar, como profissional "neutro" e racionalista, deixando minhas emoções meu enraizamento existencial, lá fora da sala, a aguardar o fim do expediente. Devo estar ali como alguém inteiro, onde minhas atitudes e meus "métodos" sejam fundados no sentido que dou à minha existência; ou seja: no meu trabalho, devo realizar o meu "eu".

A distorção mais falaciosa do ato de educar que tenho encontrado é aquela que prescreve uma atitude neutra em relação às teorias a serem "ensinadas". Quer dizer: você deve apresentar a teoria, a visão de mundo do autor x ou y, abstando-se de comentários "pessoais". "Isso porque", dizem os defensores de tal atitude, "não devemos influenciar os alunos com nossas próprias opiniões". Na verdade, acredito que esta é uma **desculpa**, daqueles que, tendo apenas **memorizado** (durante sua formação) uma infinidade de símbolos e teorias, não conseguiram ainda integrá-las em sua própria visão de mundo e, assim, não têm, sobre elas, uma opinião formada. Elas se tornam então, apenas material para se rodar apostilas e fazer provas. Repito: não posso nunca pensar **como** o autor, mas sempre e somente, **o que** o autor pensou, a partir do meu ponto de vista. "O discurso educativo alimenta-se constantemente por essa relação entre o autor e o que ele diz, entre a teoria e a práxis. A pesquisa (investigação) que consiste, numa sucessão, coerente ou não de autores e citações, em filosofia da educação é uma falsa pesquisa. Eu não posso fazer a filosofia da educação de Reboul, de Kneller, de Paulo Freire, de Anísio Teixeira. A minha filosofia da educação para que seja válida deve referir-se necessariamente à minha prática da educação."<sup>17</sup>

Ainda dentro desta distorção existe outra postura que, apesar de sua aparência "humanista", esconde uma sutil posição tecnicista e bastante simplismo filosófico. Trata-se do professor que diz a seus alunos que: as técnicas e teorias "não são neutras não, pois dependem de quem as utiliza", e que, "em si, elas contêm elementos que, **bem** usados, podem ser úteis". Isto é, reduzem questões epistemológicas e filosóficas ao mesmo antropologismo maniqueísta encontrado nos filmes "hollywoodianos" e na novela das seis: a luta entre o bem e o mal, o bandido e o mocinho, o herói e o vilão. O seu erro está em não perceberem que, **em si mesma**, uma teoria ou uma técnica, **já contém valores**. Melhor dizendo: elas foram pensadas e construídas a partir de um projeto inicial, de uma visão filosófica, em

última análise, ligadas às existências individuais dos cientistas e filósofos. Na raiz de todo conhecimento estão os valores, como vimos. Estes valores orientam as buscas de um **fim**, e o homem constrói então seus **meios** para alcançá-los. As técnicas são criadas visando a determinados **fins**. Não posso entregar uma vara com um anzol de 0,5cm a alguém e esperar que ele pesque apenas peixes com mais de 3 quilos. O instrumento sempre delimita o campo de ação. Como diz JAPIASSU:

“A ideologia que comanda o fim passa para os meios. O exemplo clássico é o da tecnologia: enquanto técnica ela é neutra, podendo ser usada para qualquer fim, pois não prescreve nenhum. Mas como a tecnologia está sempre vinculada a certos **interesses**, e como a racionalidade dos meios é sempre a racionalidade do sistema, os instrumentos de execução não podem ser puros instrumentos. Fataalmente, um revólver é um instrumento de lançar projéteis. Hermeneuticamente, porém, pressupõe a técnica da morte. Por sua vez, a bomba atômica é fataalmente um instrumento neutro de explosão. Todavia, no contexto de seus pressupostos, e que lhe conferem **sentido**, é um **valor**. (...) Evidentemente enquanto tal um meio pode ser neutro. Acontece, porém, que esse meio não existe. **Só existem no contexto dos pressupostos que lhe conferem sentido.**”<sup>18</sup>

Retornando ao ato da educação enfatize, assim, que ele não é nem pode ser ato neutro, mas se constitui no exercício humano de um indivíduo ( ou grupo ), a partir de sua visão de mundo, de seus valores. Então, “o mestre quando expõe é também um mestre que se expõe.”<sup>19</sup>

Este exercício, ao se dar no interior das instituições educacionais, sofre porém uma série de restrições, oriundas dos próprios valores objetivos inerentes a estas instituições. Isto porque a escola, sendo mantida sempre pelas classes dominantes, visa a reprodução dos valores destas mesmas classes, numa busca de manutenção do “status quo”. Desta maneira, o ato educativo ali, já está, em suas bases, orientado em certo sentido. Tal orientação será, então, tanto mais unívoca e unidirecional quanto menores as possibilidades de expressão dentro do contexto sócio-cultural em que se localiza a escola.

Não me cabe aqui comentar a estreiteza dos limites de expressão de nossa sociedade hoje, mas apenas constatar o quão rígidos são os padrões nos quais tenta-se enquadrar a cultura nacional. Dentro desse quadro, nosso sistema escolar tornou-se um enorme elefante branco,

onde a aprendizagem, no sentido forte do termo, tem sido substituída pelo adestramento. Trata-se de salivar ao som da campainha, de reproduzir as palavras do mestre ( que maioria dos casos são também palavras de outros ), principalmente no dia designado para “avaliação”.

O ápice é a maior contradição deste estado de coisas concentra-se no meio universitário, na medida em que, ali, devem formar-se os futuros educadores e, ali, devem ser buscadas as inovações necessárias ao desenvolvimento, se não da nação, pelo menos da educação, que é a base para qualquer avanço cultural. Em minha experiência de professor universitário tenho defrontado “metodologias” de ensino dentro das universidades que são um desrespeito aos mais primários princípios da aprendizagem. Comento, a seguir, aquele que considero o erro fundamental desta estrutura:

Consiste ele na imposição aos estudantes, de currículos pré-formados e gigantescos, que são ( ironicamente ) chamados de “currículo mínimo”. Ou seja: de princípio já se elimina qualquer oportunidade do aluno vir a organizar sua própria formação, na direção em que melhor lhe aprouver.<sup>20</sup> Além de que, os critérios para a elaboração deste “mínimo” necessário são sempre nebulosos e decididos verticalmente, via Ministério da Educação e Cultura. E mais: dentro das próprias disciplinas o programa também não permite a mobilidade necessária para que os alunos possam propor alterações. Desta forma temos estudantes que, se ao longo de seus cursos de 1º e 2º graus não tiveram opções, não puderam ser **sujeitos** de sua educação, muito menos as terão ao atingirem a universidade — continuam como **objetos** do sistema educacional.

Este é o tipo de coisa que mais me angustia ao iniciar-se o semestre letivo: em que a medida existe o interesse dos alunos por minha disciplina, se a presença deles ali não traduz uma **opção real**? Em que medida ela é **necessária** à formação de cada um ( e quem decidiu de sua necessidade )? Com base neste problema a saída que tenho encontrado é orientar meus cursos, em suas bases, em torno da questão: “o que fazemos nós aqui, eu como professor e vocês como alunos?” Ou seja: centralizar a disciplina na questão de nossa **existência** e nos caminhos que devemos ( livremente ) escolher, para dar-lhe um sentido. E isto é possível dentro de qualquer disciplina ( especialmente nas ciências humanas e artes ), já que cada uma delas visa a esclarecer um aspecto do humano, cuja

questão básica é sempre o sentido da vida. Assim, a ligação entre teorias e sistemas com a vida de cada um torna-se evidente, pois se inicia a reflexão a partir de um ponto comum: na aula estamos todos vivendo uma mesma experiência. Desta experiência comum pode-se então, voltar pensando os caminhos que nos trouxeram até ali: nossas opções por ingressar numa universidade, nossas experiências educacionais anteriores ( seja na escola, família ou comunidade ), o significado da estrutura escolar dentro de uma cultura, a constituição familiar, nossa cultura, nossa sociedade etc., etc. Dentro de todo este campo de reflexão podemos então nos servir de textos de autores que exploram tais questões. Mas a experiência que funda toda discussão deve ser sempre aquela que ali, estamos concretamente vivendo, com as devidas significações atribuídas cada um de nós, a partir de nossa história de vida.

Nesta prática tenho percebido o grau de deformação que nossas escolas têm imprimido a seus alunos, pois a declaração constante é que eles não se encontram “acostumados a pensar” (sic), que até então, tinham se limitado a transcrever autores ou a “decorá-los” para as provas. O trabalho torna-se então mostrar-lhes que eles pensam sim ( em geral, fora das quatro paredes ), e que apenas não possuem instrumentos adequados para sistematizar suas reflexões, já que as teorias com as quais foram “enchidos” ( Paulo FREIRE ), não foram “ancoradas” no “repertório” que eles possuíam e, portanto, não se tornaram significativas — isto é, eles nunca perceberam que elas falavam de **suas** vidas, não houve **transferência**. Esta deformação, muitas e muitas vezes, traz até mim indivíduos que não sabem sequer escrever, ou seja sistematizar idéias e expressá-las de forma inteligível. Quer dizer: se pensamos com palavras, e se não conseguimos ordená-las de maneira significativa, isto denota a confusão em que estamos imersos na busca de um sentido para nossa existência.

Como posso, então, limitar-me a apresentar e discutir teorias, quando sei que elas não estão sendo realmente aprendidas, por faltarem, na grande maioria dos alunos, a base necessária à sua compreensão? É necessário partir-se deste aluno real que temos em mãos, deste indivíduo que acredita que não sabe pensar e começar, **com** ele, a pensar sua vida. É terrível constatar-se que numa universidade tenha-se chegado a este ponto: ao ponto de ter que auxiliar o aluno na aprendizagem de

sua língua ( com a qual ele poderá refletir ). Porém é a tarefa que se nos impõe. Não podemos ficar despejando nossas teorias tão abstratas e culturalmente distantes de nossa realidade à espera do aluno ideal, à espera que o sistema básico de ensino seja reformulado e comece a produzir elementos capazes de pensar por si. Este é um trabalho de romper as cadeias de obscurantismo e autoritarismo que tomaram conta de nossa cultura: pensar **com** o educando e não **por** ele, reconhecer nele alguém livre e levá-lo a compreender seu grau de liberdade para optar por seus próprios caminhos. Paulo FREIRE tece os seguintes comentários a respeito dessa situação:

“Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros ‘invasores’ ( culturais ).

“As relações pais-filhos, nos lares, refletem, de modo geral, as condições objetivo-culturais de totalidade de que participam. E, se estas são condições autoritárias, rígidas, dominadoras, penetram nos lares que incrementam o clima de opressão. ( ... )

“Estas influências do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um desses preceitos é não pensar.

“Introjetando a autoridade paterna através de um tipo rígido de relações, que a escola enfatiza, sua tendência, quando se fazem profissionais, pelo próprio medo da liberdade que neles se instala, é seguir os padrões rígidos em que se deformaram.”<sup>21</sup>

Num sistema de ensino onde a aprendizagem que se torna efetiva é aquela que diz respeito à submissão à “autoridade” ( dos professores, dos diretores, dos autores de textos ), com a conseqüência incapacidade de optar e opinar, a tarefa básica só se pode ser a descoberta da liberdade. Liberdade de ser responsável por si próprio e assumir seu sentido para a vida. Por isso, ao lado da orientação que imprimo a meus cursos, discutindo nosso papel como homens, só posso mesmo tornar livre a freqüência às aulas. Ou seja: reconheço no educando a sua capacidade ( pelo menos potencial ) de escolher se lhe interessa estar presen-

te ou não ao debate ( sobre sua vida ). Se recordarmos a discussão sobre aprendizagem e interesse, este procedimento parece-me o mais lógico, dado que só se **aprende** aquilo em que se está **interessado**, aquilo que percebemos como nos sendo vital; caso contrário, o que resta é simples adestramento, simples jogo de "faz de conta". Neste contexto, o educando pode perfeitamente optar por não comparecer a não ser nas datas de entrega de trabalhos, quando se lhe exige o cumprimento das burocracias de "avaliação"; e é quando podemos discutir sobre o sentido de seu ato, quer dizer, se sua escolha foi feita por ele não considerar necessária a disciplina para sua formação ( ela pode não ser ), ou se representou um simples ato de rebeldia, já que no geral, em outras disciplinas, **exige-se** sua presença<sup>22</sup>. Dentro de nossa esquizofrenia acadêmica, em que atos e palavras estão desvinculados, acredito seja esta a aprendizagem fundamental: saber assumir o sentido de seus atos, agir com base naquilo em que se acredita.

Os mais ortodoxos logo argumentarão que, agindo assim, posso estar estimulando a "malandragem", que muitos irão mentir e aproveitar-se da situação para não fazer nada. Realmente isso pode acontecer, porém creio que: a) Partir-se do princípio que o indivíduo é desonesto antes dele o demonstrar significa desonestidade maior — no fundo é o mesmo argumento que diz que o brasileiro não está preparado para votar e, assim, não se lhe dá chances de aprender, votando. Se alguém deve aprender honestidade para consigo próprio só aprenderá tendo chances de se exercitar como alguém responsável por si. b) A malandragem aqui talvez não seja maior que aquela utilizada para ser aprovado em outros cursos, seja "colando", seja "decorando" a matéria. Como aluno que fui ( e sou ), sei que isso é fácil. POSTMAN e WEINGARTNER, a respeito de cursos com frequência livre, declaram: "Se você está pensando que os estudantes, dadas estas condições, não farão trabalho algum, está redondamente enganado. A grande maioria trabalhará. Mas, é claro, nem todos. Haverá sempre alguns que encararão a situação como oportunidade para ficar na 'boa vida'. E daí? É um pequeno preço a pagar para que os outros se beneficiem da única experiência intelectual docente que talvez tenham tido na escola. Além disso, o número de estudantes que optam pela 'boa vida' é relativamente pequeno, comparado com o daqueles que, em ambientes escolares convencionais, 'dessintonizam'."<sup>23</sup>

Por outro lado, a não exigência da presença de alunos é talvez a única medida válida do quanto estou sendo um bom ou mau educador. Quer dizer: quando a participação começa a decrescer, isto já é um indicador claro de que não estou conseguindo criar um bom clima de trabalho, que vá ao encontro dos interesses dos alunos.

Muitas vezes, determinados procedimentos ( com a frequência livre ) podem entrar em conflito com a estrutura estabelecida da ins-

tuição. E aí, a atitude mais justa e “educativa” acredito, seja discutir, com os próprios educandos, o conflito. É necessário que se pense constantemente a experiência que está sendo vivenciada; que se reflita sobre as normas e valores que oficialmente regem nossas ações, para se verificar até que ponto elas já se tornaram obsoletas e até que ponto elas obstam aquilo em função do que foram construídas: a aprendizagem. Ora, as normas são feitas sempre a **partir** dos comportamentos estabelecidos e tidos como eficazes; elas só se alteram quando se verifica que os comportamentos antigos deixaram de ser eficientes e foram modificados. Isso é lógico: ninguém pode alterar uma norma em certa direção porque “adivinha” que, no futuro, aquele será o melhor procedimento. E nossa existência só é criativa na medida em que tomamos consciência daquelas nossas ações que se tornaram inadequadas e empreendemos uma mudança.

Não posso conceber professor, de qualquer disciplina, que não procure pensar **com** os alunos sobre a experiência de educação que estão vivendo juntos, no interior de uma instituição e de uma sociedade. Esta ausência de discussões em torno da situação concreta da educação torna aguda a esquizofrenia acadêmica quando a disciplina é uma “metadisciplina”, ou seja, quando ela diz respeito à própria educação, como: Psicologia da Aprendizagem, Filosofia da Educação, Didática, Problemas de Aprendizagem, Prática de Ensino etc. Se se vai discutir educação e aprendizagem por que não fazê-lo sobre a realidade vivenciada em conjunto? Por que não se discute a aprendizagem real que os alunos estão tendo? A que tiveram? A que o professor, como o aluno, teve, a sua experiência agora, do outro lado da mesa? Na maioria dos casos acredito que tal não se dê porque se verificaria que pouco ou quase nada de aprendizagem está ocorrendo ou já ocorreu; se verificaria que a realidade está a quilômetros de distância das teorias ideais apresentadas; que as próprias atitudes do professor são contraditórias em relação a tais teorias<sup>24</sup>. Enfim, tomar-se-ia consciência do conflito, e ela implicaria a coragem (ou não) de se tomar atitudes para eliminá-lo.

Acredito que a maior parte da aprendizagem significativa que nossos estudantes obtém hoje, na escola, se dê **contra** aquilo definido como “linhas de ação educacional”, metodologia do ensino”, “procedimentos didáticos”, enfim, definido como a estrutura oficial”. Explico: Dentro de toda a distância entre o falar e o fazer, que já definimos como esquizofrenia acadêmica, aqueles que tomam consciência dessa contradição, em geral buscam superá-la, buscam **entender** o que está errado dentro do processo que estão vivendo. Li, em algum lugar, que a verdadeira democracia na escola se pratica nos corredores, e acrescento a esta afirmação que a verdadeira aprendizagem também.

Assim, o **papel do educador tem de ser o desvelamento do conflito**, o botar a nu as contradições em que estamos imersos, para que

o educando possa superá-las, ou melhor, para que **aprenda** a superá-las — aí se realizaria então a aprendizagem. “O educador,, o filósofo, o pedagogo, o artista, o político têm e tiveram, historicamente, um **papel eminentemente crítico**: o papel de inquietar, de incomodar, de perturbar. A função do pedagogo parece ser esta: a **contradição** ( opressor-oprimido, p. ex. ) **ele acrescenta a consciência da contradição**. ( ... ) Portanto, sua tarefa é a de quem incomoda, de quem ativa conflitos para sua superação ( não o conflito pelo conflito ).<sup>25</sup>” Isto é, a razão afirmativa ( que prescreve como as coisas são ), o positivismo em educação, como noutros campos, acaba sempre se tornando dogmático e doutrinário; sobre a negatividade, sobre a razão dialética é que se dá o movimento até o novo, é que se dá a criação. “O essencial é que o educando permaneça sempre em estado de apetite. Quando tudo lhe é **explicado**, não só a explicação é errônea, mas ele não deve ter entendido, porque, quem compreende, sempre tem dúvidas, está sempre insatisfeito e disposto a novamente interrogar. Se o educador tem algo a ‘ensinar’ ao educando, creio que se trata de um ‘ensinamento’ que o leve a compreender que é, ele mesmo, quem deve assumir sua própria educação; cabe a ele fazer dela sua obra fundamental e original, única e intransferível.”<sup>26</sup>

Este papel do educador como gerador de tensões, que resultam da consciência dos conflitos, leva-o a não colocar sobre métodos e técnicas pedagógicas a responsabilidade pelos erros e acertos na educação. Leva-o a compreender que, antes de mais nada, ele é um ser humano **que deve assumir seu sentido na prática**; que, no encontro com os educandos, ele é **um** dos participantes do processo e que, neste, lhe cabe grande parte de responsabilidade. Tenho observado uma forte tendência, em reuniões de professores, de se preocupar com os sistemas de avaliação a serem aplicados, chegando-se mesmo a afirmar que, uma melhoria nas condições de ensino, estariam condicionadas à uma maior objetividade na avaliação da aprendizagem. Isto é falso e cômodo, pois coloca sobre um instrumento a responsabilidade que muitos não querem ver sobre seus ombros: ao insistir na objetividade da técnica de mensuração de um objeto ( o “conhecimento” do aluno ), acabam-se por **excluir-se** da avaliação. Como diz Maurício TRAGTENBERG, “na instância das faculdades de educação, forma-se o planejador tecnocrata a quem importa discutir os meios sem discutir os fins da educação, confeccionar reformas educacionais que, na verdade, são verdadeiras ‘restaurações’. **Formando o professor-policial, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, o conformismo ante o saber professoral.**”<sup>27</sup>

Por tudo o que discuti, volto a enfatizar que o ato da educação a atitude do educador nunca é neutra. Que é **ilusória** tentar esconder-se atrás de técnicas e teorias “objetivas”, pois o que importa é sempre a coerência entre o que se diz e o que se faz. A aprendizagem resultante do

encontro entre educador e educando não se reduz meramente ao “conteúdo” estudado, mas antes, provém da estrutura mesma desse encontro, em termos de relacionamento humano. Não será demais, aqui fazer mais duas citações da obra de POSTMAN e WEINGARTNER sobre este ponto: “E como está indiscutivelmente ( se não publicamente ) reconhecido que o ‘conteúdo’ ostensivo de tais cursos raramente é recordado além do último exame ( ... ), não será arriscado afirmar que a **única** aprendizagem que ocorre nas salas de aula é a comunicada pela estrutura da própria aula.”<sup>28</sup> E ainda: “A mensagem é comunicada silenciosamente, insidiosamente, implacavelmente, e com a maior eficácia, através da estrutura da aula; através do papel do professor, do papel do estudante, das regras do jogo verbal, dos direitos que lhes foram consignados, das disposições tomadas para a comunicação, dos ‘atos’ que são elogiados ou censurados. Por outras palavras, o meio é a mensagem.”<sup>29</sup>

Portanto, o fundamental no ato da educação é a **atitude** do educador, que deve ser coerentemente fundada em determinada visão de mundo, numa filosofia da educação centrada em sua própria atividade. Além desta coerência entre o falar e o agir existe uma coerência interna, na própria “visão de mundo” do educador, que também é básica. Como mostra Roberto GOMES na sua “Crítica da Razão Tupiniquim”, a “salada filosofante”, o ecletismo, desenvolveu-se no Brasil atingindo proporções alarmantes. A “razão conciliadora” ( como ele a chama ), parece-me esconder certo temor em assumir radicalmente uma posição própria, promovendo então a conciliação, o “estar bem com todos”, através da mistura de pensamentos às vezes diametralmente opostos. Na medida em que a estrutura escolar se torna, em nosso país, ostensivamente dirigida por determinados valores, que negam e perseguem toda e qualquer posição, é claro o reavivamento do ecletismo, pois trata-se de agradar a gregos e troianos, de manter o emprego, se necessário às custas de uma capitulação do sentido pessoal dado à vida. À respeito do eclético intelectual brasileiro, o mesmo autor comenta: “Ocorre , porém, uma coisa estranha: o mesmo homem que realiza a mais dissolvente conciliação, urra de ódio contra os opositores. **A maldosa crítica fora de propósito, dirigida contra pessoas e não contra idéias, passa a ser então a arma de que se vale este curioso arrivista, o intelectual tupiniquim.**”<sup>30</sup> E, mais adiante, afirma: “Já no pensamento eclético encontrávamos a tendência a dissolver oposições e a desconfiança com qualquer posição que contivesse traços de marginalidade: do ponto de vista eclético, aquele que discorda é um criminoso, pois o ecletismo gera o fanatismo da **mesmidade**. É essencialmente tirânico e antidemocrático, avesso ao livre circuito de posições que se questionam radicalmente”.<sup>31</sup>

As críticas são fundamentais no âmbito educacional; os questionamentos são importantes para a busca do novo. Não posso concordar com a famosa afirmação popular de que se deve evitar as "críticas destrutivas". Isto não existe. Uma crítica é uma crítica, que pode estar bem ou mal fundamentada, mas que sempre nos obriga a pensar. Se tenho minhas posições e sou criticado, tenho que revê-las, repensá-las e argumentar. Se tal crítica for mal fundamentada, pode ser que me obrigue a alterar minhas posições; mas, se a partir da firmeza de meu posicionamento, percebo que é uma crítica injustificada, não haverá motivo para abalar-me, e poderei tranquilamente refutá-la. Assim, creio ser que se chama de "crítica destrutiva" nada mais do que o argumento utilizado por todos aqueles que, não tendo ( para si próprios ) uma posição definida, sentem-se abalados em suas incertezas. Como é o caso do eclético, citado linhas atrás. Desta forma, a abertura às críticas que os educandos podem traçar, é básica para o educador, pois gera o confronto, o raciocínio, o debate. Na medida em que o educador se mostra como um ser humano inteiro, e não um simples veiculador de teorias, na medida em que seus atos se fundam em claras posições assumidas, ele não teme, ao contrário, estimula o questionamento crítico. E é aí que ele também se educa, que é educado pelos seus educandos. Ao criticar-me e questionar-me, o aluno me obriga a pensar em minhas posturas, faz com que eu clarifique minhas idéias para discutí-las, tornando-as mais compreensíveis a ele e a mim próprio.<sup>32</sup>

Gostaria de terminar estas breves reflexões afirmando que, se o ato da educação, como vimos, não é ato neutro, ele é sempre político. Que ele reflete sempre a posição daquele que "educa" e que, portanto, é um ato de honestidade para com os educandos o revelar-se-lhes, claramente, quais são nossas posições frente à vida. "Se a educação é um ato de amor ela é também um ato de coragem, coragem de dizer tudo o que deve ser dito, sem reservas, no uso de total franqueza. Uma sala de aula, um seminário, uma reunião de grupo, uma Escola enfim, deveria ser o lugar onde todas as questões podem ser colocadas, onde todas as intervenções têm valor e sentido, onde toda crítica é escolhida."<sup>33</sup>

É preciso parar de fingir, especialmente frente ao educando, que vivemos no melhor dos mundos, è que os problemas aparecidos no interior de nossas instituições de ensino podem ser superados pela adoção de melhores técnicas e metodologias didáticas. O fundamental em educação é a **atitude humana**, o compromisso com a palavra, que se demonstra nos atos. No fundo, todos sabemos que o rei está nu, e educar, agora mais do que nunca, talvez seja apenas reconhecer o fato em voz alta.

## BIBLIOGRAFIA CITADA

- ALVES, Rubem, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em **Reflexão** nº 13, Jan. — Abr. /79, PUC — Campinas.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco, **Bases Para Uma Reestruturação da Psicologia no Brasil**, mimeografado, Univ. Fed. de Uberlândia.
- FRANÇA, Elvira Eliza, "Comunicação e Relação Pedagógica", em **Reflexão** nº 13, Jan. — Abr. /79, PUC — Campinas.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio, Ed. Paz e Terra, 5ª ed., 1978.
- GADOTTI, Moacir, **Comunicação Docente**, São Paulo, Ed. Loyola, 1975.
- GADOTTI, Moacir, "Idéias Diretrizes Para Uma Filosofia da Educação", em **Reflexão** nº 13, Jan. — Abr. /79, PUC — Campinas.
- GADOTTI, Moacir, "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a Uma Pedagogia do Conflito)", em **Educação e Sociedade** nº 1, set. 1978, São Paulo, Ed. Cortez e Moraes.
- GOMES, Roberto, **Crítica da Razão Tupiniquim**, Porto Alegre, Ed. Movimento, 1977.
- JAPIASSU, Hílton, **O Mito da Neutralidade Científica**, Rio, Imago Ed., 1975.
- LAING, Ronald, **O Eu Dividido**, Rio, Zahar Ed., 1963.
- MERLEAU — PONTY, M., **A Estrutura do Comportamento**, Belo Horizonte, Interlivros, 1975.
- POSTMAN, Neil e WEINGARTNER, Charles, **Contestação — Nova Fórmula de Ensino**, Rio, Ed. Expressão e Cultura, 3ª ed., 1974.
- RIBEIRO, Darcy, **A Universidade Necessária**, Rio, Ed. Paz e Terra, 3ª ed., 1978.
- SANTOS, Delfim, **Fundamentação Existencial da Pedagogia**, Limeira, Ed. Letras da Província, 1951.
- TRAGTENBERG, Maurício, "A Delinquência Acadêmica", em **Educação e Sociedade** nº 3, maio — 1979, São Paulo, Ed. Cortez e Moraes.

## NOTAS

(1) Cf. Rubem ALVES, "Notas Introdutórias Sobre a Linguagem", em **Reflexão** nº 13, p. 22.

- (2) Cf. **A Estrutura do Comportamento**.
- (3) Rubem ALVES, *loc. cit.*, p. 23.
- (4) *Idem*, *idibem*, p. 26.
- (5) Delfim SANTOS, **Fundamentação Existencial da Pedagogia**, p. 42.
- (6) Estou aqui chamando o processo de retenção, sem a dimensão simbólica, de **memorização** na falta de outro termo. É uma nomeação puramente pessoal, não sendo encontrada, ao que me consta, nas linguagens técnicas da psicologia, filosofia ou pedagogia. Em linguagem popular, memorização seria a famosa "decoreba".
- (7) Rubem ALVES, *loc. cit.*, p. 29.
- (8) P. 34.
- (9) **O Mito da Neutralidade Científica**, p. 41.
- (10) Empreendo uma discussão mais ampla a respeito do significado cultural da educação e um trabalho anterior: "Bases Para Uma Reestruturação da Psicologia no Brasil", mimeografado.
- (11) **Contestação - Nova Fórmula de Ensino**, pp. 66 - 7.
- (12) Elvira Eliza FRANÇA, "Comunicação e Relação Pedagógica", em **Reflexão**, nº 13, p. 66.
- (13) "A Delinquência Acadêmica", em **Educação e Sociedade** nº 3; pp. 80 - 1
- (14) Cf. **O Eu Dividido**.
- (15) Hilton JAPIASSU, *op. cit.*, p. 148 (grifos meus).
- (16) N. POSTMAN e C. WEINGARTNER, *op. cit.*, p. 55.
- (17) Moacir GADOTTI, "Idéias Diretrizes para uma Filosofia da Educação", em **Reflexão** nº 13, p. 18.
- (18) *Op. cit.*, p. 42 (grifos meus).
- (19) Moacir GADOTTI, **Comunicação Docente**, p. 60.
- (20) Veja-se, a este respeito, o projeto inicial da Universidade de Brasília, que permitiria ao estudante maior mobilidade. Em Darcy RIBEIRO, **A Universidade Necessária**.
- (21) **Pedagogia do Oprimido**, pp. 180 - 1.
- (22) Paulo FREIRE demonstra que em todo oprimido habita um opressor (o seu "modelo" de homem). Muitas vezes quando nos mostramos como também oprimidos ele assume o papel de opressor. Dar-lhe consciência de sua atitude torna-se, então, fundamental. Cf. **Pedagogia do Oprimido**.
- (23) *Op. cit.*, p. 219.
- (24) Não estou aqui dizendo da inutilidade destas teorias. Apenas ressalto o fato de que, em sua grande maioria, por se terem originado noutro contexto cultural, não se aplicam à nossa realidade. Discuto mais pormenorizadamente a questão em meu trabalho anterior, já citado.
- (25) Moacir GADOTTI, "Revisão Crítica do Papel do Pedagogo na Atual Sociedade Brasileira (Introdução a Uma Pedagogia do Conflito)", em **Educação e Sociedade**, nº 1, p. 10.
- (26) Hilton JAPIASSU, *op. cit.*, p.53.
- (27) *Loc. cit.*, p. 77 (grifos meus).

(28) **Op. cit.**, p. 38.

(29) **Idem**, p. 40.

(30) **Crítica da Razão Tupiniquim**, p. 45 ( grifos meus ).

(31) **Idem**, pp. 81 – 3.

(32) Por isso Paulo FREIRE chama o educador de “educador-educando” e o educando de “educando-educador”. Cf. **Pedagogia do Oprimido**.

(33) Moacir GADOTTI, **Comunicação Docente**, p. 92.

## A MORTE DA ARTE NO SISTEMA HEGELIANO

Maria José Justino

Universidade Federal do Paraná

### I – INTRODUÇÃO

A **Estética de Hegel** ( 1770 – 1831 ), é uma das mais ricas contribuições à crítica contemporânea. Representa conquistas e sugestões novas para a compreensão do fenômeno artístico, principalmente por haver introduzido e sistematizado o enfoque histórico. Essa obra surgiu como resultado de seus cursos iniciados em 1818, em Heidelberg, obra elaborada pelos apontamentos de alunos e que somente foi editada após a sua morte. Alguns pensadores, como Bosanquet, acreditam que foi o próprio Hegel quem redigiu a primeira parte da Estética, ou seja, A Idéia e o Ideal. Essa obra surgiu de um Hegel maduro e significa um dos sistemas mais rigorosos e profundos construídos sobre a arte. Dentro da totalidade de seu pensamento a arte aparece junto à religião e à filosofia, isto é, bastante significativo, justamente por colocá-la na mesma busca, ou seja, na procura e posse da verdade que é a realidade. Mas em seu sistema o mérito maior é dado à Filosofia, que é creditada como o único conhecimento que alcança verdadeiramente o Absoluto, ou seja, a síntese do desenvolvimento dialético. A arte aparece como uma das manifestações do espírito, uma das produções humanas que se encontra no mesmo plano da política, da moralidade, da religião e da filosofia. Sendo um processo, o seu desenvolvimento ocorre de forma dialética — seu último momento cria condições para que uma forma assaz perfeita a supere, ela cede espaço à religião. É precisamente aqui nesta cisão que se endereça este trabalho, ou seja, porque a arte, que é definida por Hegel como uma manifestação do espírito absoluto se destina à morte? Convém lembrar que Hegel viveu um momento onde a metafísica ocidental ocupava o cimo, em certo deslumbre da razão, e que no pensamento estético reinava o romantismo. Também importa lembrar que foi amigo de Hölderlin e de Schelling e que estes grandes pensadores influenciam bastante sua obra estética, além de Winckelmann por quem alimentava grande admiração. Dentro de suas conferências sobre Estética, Hegel pretende fundamentar uma ciência da arte ou estética, como parte da filosofia. Este trabalho pretende expor as idéias principais de sua estética e pensá-las com a ajuda de outros autores. Nosso itinerário começa investigando a significação da Estética e a definição, ou delimitação, de seu objeto. Para esclarecimento deste fenômeno nos adentremos nas pertinen-

tes críticas elaboradas por Hegel em torno das concepções reinantes sobre a imitação, o naturalismo, a arte como mero prazer e, também, a arte vista como um jogo gratuito. Isto tudo nos conduzirá à função da arte no seu devir, até a sua dissolução.

## II — OBJETO E DEFINIÇÃO DA ESTÉTICA

A Estética é considerada no pensamento hegeliano, a ciência do belo artístico, distanciando-se do belo natural que lhe é inferior, em razão do belo artístico ser produto do espírito. Este belo, engendrado pelo espírito, é criação, não um simples reflexo do mundo, é um objeto verdadeiramente digno e superior ao belo natural. O belo natural, embora admitido como existente, só adquire sentido quando relacionado com o espírito. É o belo artístico, ou mais precisamente, a arte que é o objeto da filosofia. Hegel vê na arte um "instrumento de conscientização das idéias e dos interesses mais nobres do homem"<sup>1</sup>. Esforça-se por justificar o que vem a ser objeto de uma ciência filosófica, aqui, a estética ou filosofia da arte, coloca mesmo como exigência esta fundamentação, ou seja, a elaboração rigorosa de seu objeto. A filosofia da arte é demonstrada e justificada como parte integrada à filosofia, insiste Hegel que só neste conjunto ela pode ser compreendida. A filosofia tem como tarefa "nos dar o conhecimento do universo como totalidade orgânica"<sup>2</sup>, totalidade que é síntese da unidade e da negatividade, portanto concreta. A arte é um acontecimento do espírito, emana da idéia absoluta, ela surge como a representação encarnada da idéia, "a idéia representada numa forma concreta e sensível..."<sup>3</sup>:

Para Hegel a arte começa na conciliação da idéia numa função mediadora, isto é, o homem está apartado de si mesmo, então na arte procura sua conciliação, ou seja, restabelecer a unidade entre homem-destino, indivíduo-povo. Mas a conciliação maior, a síntese final só a filosofia é capaz de fazê-la. Para que haja conciliação na arte é necessário que o conteúdo a representar-lhe seja próprio, ou melhor, só lhe servirá como conteúdo o concreto, o espiritual, pois tudo que existe verdadeiramente no espírito e na natureza é o concreto, que é subjetivo e particular. O concreto para Hegel é o Universo, a Razão, e este concreto deve ser entendido sempre como desenvolvimento, "o concreto é a totalidade construída dialeticamente a partir de seus momentos... que devem ser, primeiro, abstraídos, ou seja, separados, extraídos dos dados imediatos confusos."<sup>4</sup>, portanto nada abstrato pode ser conteúdo da arte, esta exige como conteúdo o concreto, o verdadeiro, pois o abstrato é para Hegel o finito, o que não se encontra numa relação feliz com a totalidade, resta portanto como provisório.

Por outro lado, Hegel tem certa relutância em aceitar a palavra 'estética' para esta parte da filosofia que trata da arte, isto ocorre principalmente pelo uso ( e abuso ) que se fez dela durante a História, chegando a significados estranhos a seu conteúdo, este receio também se dá pelo sentido específico que a ela lhe deu Baumgarten, ou seja: 'ciência das sensações', mas no final acaba aceitando esta terminologia pois parece-lhe ser a que mais convém. Esta estética deve iniciar-se pela idéia, pelo Universal, que é sempre o começo de tudo, ela começa pela idéia do Belo, pois "o começo pela idéia afasta a dificuldade, o embaraço que nos criaria a grande variedade, a infinita multiplicidade dos objetos chamados belos."<sup>5</sup>, reconhecemos nesta opção, certo parentesco com a estética platônica, ponto este assumido pelo próprio Hegel quando reconhece ser o começo da estética platônica inteiramente correto, pois ele inicia não pelos objetos belos, mas com a idéia do Belo. Para Hegel o verdadeiro conteúdo do belo é o espírito, "o espírito como um eu que é um nós que é um eu"<sup>6</sup>. Cabe pois, à estética, a compreensão da arte enquanto fenômeno do espírito, parte de um organismo vivo, e não seria exagero dizer que Hegel elabora uma epistemologia da arte. Cabe a esta ciência demonstrar a necessidade de seu objeto, ou seja, a arte. Inicia exatamente aí: na constatação de que as obras de arte existem. Sendo a estética parte da filosofia, seu começo é um resultado. A estética hegeliana busca determinar as relações entre o belo natural e o belo artístico, superar a teoria da arte como imitação da natureza, as relações da arte com a natureza, criticando o naturalismo. Busca ainda estabelecer o sentido histórico da arte, estudando as diversas manifestações artísticas que ocorreram no passado até seu presente, como também estabelecer os valores diferentes da arte através de seu devir, "constitui tarefa da filosofia da arte apreender, pelo pensamento, a essência e a natureza daquilo que possui tal conteúdo e da sua expressão em beleza"<sup>7</sup>. E o que é mais importante, identifica, pela primeira vez Estética, História da Arte e Crítica.

### III — ARTE E NATUREZA

Na Estética, o conceito de natureza é visto em oposição ao homem, o que resulta numa superioridade da Arte em face da natureza. As relações mantidas entre arte e natureza são conflituosas, Hegel começa afirmando que "a obra de arte não pode ser um produto natural"<sup>8</sup>, pois a natureza só se mostra num aspecto puramente exterior a si mesma. Não cabe à arte imitar o mundo mas, antes, revelá-lo. Ter uma visão da arte como imitação seria trair a sua própria essência, ficar estrangeira a ela. Existe então um distanciamento entre arte e natureza, mesmo porque a

natureza pode acontecer sem que o homem se aperceba, isso significa dizer que um pássaro pode cantar, um pôr-do-sol pode correr sem que um 'eu' seja necessário; mas na obra de arte esse isolamento, esse desinteresse não está presente, a arte reclama a presença humana e sua participação, "é uma interrogação, um apelo dirigido às almas e aos espíritos"<sup>9</sup>. A arte que recorre aos meios de expressão imitativos é incapaz de captar a vida, sendo quando muito, uma caricatura dela. Por outro lado, ela não pode imitar nem a natureza nem o psíquico, pois isso seria a sua aniquilação, seria privar a beleza da liberdade.

O que Hegel exige da arte é que ela participe da vida — enquanto vida humana — que ela busque, como o pensamento, a verdade; cabendo-lhe manifestar a idéia através de uma forma sensível, ou seja, a idéia encarnada.

De certo modo nós nos afastamos dessa visão hegeliana, isto é, das suas considerações sobre a natureza, mesmo porque a partir dos avanços das teorias estéticas e da crítica de arte, a atitude diante da natureza muda: o objeto artístico relaciona-se de outro modo com esta natureza, ela não está mais relegada àquela passividade. Apesar desse senão, continuam extremamente válidas as reflexões hegelianas e, mesmo, muito fecundas, tanto que inspiraram muitos pensadores, como Waldemar George e comparar Hegel com os pintores cubistas. George citando Apollinaire, defende esse afastamento, essa ruptura com a natureza quando sublinha "deixem os operários e os jardineiros a administrarem o universo, eles têm menos respeito pela natureza que os artistas"<sup>10</sup>.

Queremos crer que Hegel esteja mais próximo aos abstratos. De outro ponto de vista existe uma aproximação dentro da estética hegeliana da arte com a natureza. Esta surge como "coisa dada, criada, e o que nela há de verdadeiro reside na sua idealidade, na sua negatividade"<sup>11</sup>, diz ainda que "a natureza como tal se ergueu até o espírito e regressa à sua verdade... que é espírito"<sup>12</sup>. Hegel não descartou totalmente a natureza, mesmo porque, mais adiante, mostra que a arte exige a natureza, pois nunca se desliga completamente do sensível, mas a arte a domina; Hegel é categórico ao afirmar que a arte não deve igualar-se à natureza, pois ocorrendo isto ela decai, não é livre. A arte hierarquiza-se como superior à natureza, superioridade essa qualitativa. Talvez fosse conveniente mostrar como Hegel se aproxima do pintor-abstrato-realista de Mondrian, ou seja, "tudo muda pelo crescimento. O homem, ao crescer ultrapassa e transcende a natureza; assim, a expressão de sua força vital muda... Nesse mesmo momento, sua consciência humana mais cabal, continha já outra interpretação"<sup>13</sup>. Hegel estabelece um desenvolvimento quanto ao espírito: no

relacionamento da sua existência com a natureza ele é espírito finito, esse relacionamento ocorre em evolução, ou seja, o espírito só adquire o conhecimento do seu caráter finito, como algo negativo e, desenvolve-se até o espírito absoluto,— como único e verdadeiro, consciência plena; assim nesse devir, “o espírito prático, que realiza o bem e a verdade, e extrai a sua própria verdade do espírito infinito, absoluto”<sup>14</sup>. Cabe ainda observar que a arte não é apenas superior à natureza, ela o é também ao espírito finito, ligando-se diretamente com o absoluto, ela revela em cada expressão, em cada manifestação, o conteúdo mais alto, a própria “idéia e a alma do TODO”<sup>15</sup>. Não podemos deixar de notar como nesse vislumbre da arte dizendo a totalidade Hegel se aproxima dos pensadores românticos.

Arte é, então, uma totalidade ordenada e articulada e o mundo do qual ela fala é o mundo da autoconsciência que se revela a si mesma nas suas produções.

Para escapar ao perigo de nivelar a arte à natureza, Hegel desenvolve uma crítica muito séria à teoria da imitação. Defende a idéia de que o homem experimenta muito mais prazer, experimenta uma alegria muito mais profunda em criar algo que lhe seja próprio, em inventar, em fazer aparecer uma forma sua e reconhecer-se nela, e que goza uma satisfação muito maior do que em simplesmente imitar. Arte não deve ser um espelho do mundo, mesmo que ambicionando isso, tal não seria possível, pois a imitação nunca seria total — impossível captar o objeto em toda a sua riqueza e história —, a réplica é impossível. É, no entanto, através de uma redenção que a natureza, purificando-se, torna-se digna de ser imitada pela arte. Ou seja, por exemplo, o corpo humano na arte grega, mas que já é idealizado.

A arte está em busca da verdade, mas ela não a alcança em seu sentido mais profundo, sua forma de ser a coloca em plano inferior, pois para Hegel a verdade é muito mais rica quando não se acha envolta no sensível, e a arte ainda a revela nesse sensível. A arte não deixa de ser uma mediação para o sagrado. É assim que Hegel propõe uma superioridade da religião e da filosofia à arte, visto que “na filosofia o conteúdo não se distingue da forma”<sup>16</sup> e tal não ocorre na esfera artística. Mas ainda assim é a arte a primeira forma, a primeira manifestação do espírito absoluto, longe de ser imitação da existência imediata, ela é criação, elevação do humano, conhecimento universal, está acima das ciências naturais que permanecem no nível do entendimento, enquanto a arte comunga com a razão. Não atinge, no entanto, o mais alto conhecimento visto que, nela, o conteúdo não se descola da forma que é sensível, “enquanto o fazer da filosofia é o pensamento livre, puro, a elaboração do pensamento fora do

concreto material"<sup>17</sup>. O excesso de racionalidade era muito forte em Hegel, o que propiciava essa visão. A arte distanciando-se da imitação deve criar, edificar formas, sem recorrer à imitação, pois nisso ela estaria anulando-se, pois o nível da imitação é aleatório, é exterioridade apenas. O homem, se imitativo, não alcança a consciência de si, a interiorização, aliena-se, estranha-se.

#### IV – FUNÇÃO DA ARTE

Afirma Hegel que "a ambição do artista pode bem ser a imitação; não é essa porém a função da arte"<sup>18</sup> prossegue dizendo que a função do artista é exteriorizar, isto é, criar a forma adequada para revelar um conteúdo. Quanto mais rico esse conteúdo maior a forma artística. Rejeita assim o sentido imitativo, pois isto seria redundar em artifícios técnicos. Enquanto a imitação é puramente descritiva, isto é, reproduz os objetos da natureza sem alterá-los, a arte seria, mesmo relacionando-se com a natureza, direção, movimento para a totalidade da vida. A vida em Hegel progride com a negação, com a dor que ela arrasta, e só se afirma perante si mesma após o apaziguamento da oposição e da contradição. A arte tem como função a conciliação, enquanto participa da esfera do espírito absoluto. Ela está destinada "a exprimir um conteúdo que não seja concebido nem nos termos do pensamento especulativo, ou discursivo, nem sob a forma de um sentimento incapaz de expressar-se por palavras"<sup>19</sup> no caso da poesia, por sons, cores... para as outras artes, mas sempre tem como função revelar um conhecimento do espírito infinito. Nessa sua função de conhecimento do infinito, em revelá-lo, ela coincide com a função da filosofia que é um conhecimento da verdade absoluta, é um modo de revelar o divino. A arte constitui, muitas vezes, meio adequado para conhecer a religião de um povo, está aí como função de conhecimento, ela serve "para tornar o espírito consciente de seus propósitos"<sup>20</sup>. Arte é conhecimento porque a realidade que ela deve revelar não é outra senão A Totalidade; enquanto tal, é conhecimento superior à ciência, pois, no pensamento hegeliano, as ciências lidam com a natureza e a abordam pelo entendimento, a arte, por seu turno, aborda a verdade e o faz pela inteligência.

A prioridade dada ao conhecimento do espírito absoluto à arte, leva-a a uma função libertadora. Nisso Hegel está muito próximo de Aristóteles, quando vê um sentido catártico na arte, ou seja, "a selvageria... será suavizada pela arte na medida em que esta represente ao homem as próprias paixões..."<sup>21</sup>, no entanto, este poder de purificação da arte não nos autoriza a deduzir que ela tenha funções moralizadora ou educativa (didática), ambas são rejeitadas por Hegel. Ora, nessa função libertadora

nós estaríamos vendo uma função educativa da arte, mas não nos vamos aprofundar nisso, pois nos afastaríamos da meta principal desse trabalho. Hegel valoriza muito o conteúdo dentro do fazer artístico, exemplificando isso mostra que “em oposição ao caráter particular e subjetivo dos motivos, os fins perseguidos podem ampliar-se e revestirem a forma de um conteúdo geral e compreensivo”<sup>22</sup>, ou seja, a tragédia do Fausto de Goethe, seria para Hegel, uma tentativa da conciliação entre o saber e a subjetividade como o Absoluto, conteúdo esse muito rico em que o artista “tem de proceder como um criador”<sup>23</sup>, mas procede assim para a libertação do espírito do conteúdo e da forma da existência finita.

Em Hegel, o que é bastante atual, o artista não possui um lugar privilegiado; no pensamento estético de hoje, sugere Paul Klee, ser o artista “meramente um canal”<sup>24</sup>, também em Hegel o artista ao estar a serviço do Espírito Absoluto, ele, enquanto indivíduo, ao criar uma obra de arte “não deixa ver seu gênio... assim já na obra de arte toda particularidade se dissipa no objeto”<sup>25</sup>. Obviamente existem distâncias nessa comparação, o mundo da arte difere para Klee e Hegel, este mais intelectual, apesar de seu fino sentido artístico, o outro com mais sensibilidade estética — não que essas instâncias devam ser opostas. Para Hegel o artista está a serviço do absoluto e a arte é um degrau necessário, mas superável pelo degrau que a segue, ou seja, a religião, enquanto em Klee o artista não é “nem submisso servidor nem amo absoluto: simplesmente intermediário”<sup>26</sup>; não existe lugar privilegiado nem ao artista, nem a outras instâncias da vida humana nas incursões de um Klee.

Como já dissemos, a arte, em Hegel, faz sua aparição junto com a religião e a filosofia e tem por função manifestar o Absoluto, “o fim de cada arte consiste em oferecer à nossa intuição, em revelar à nossa alma e em tornar acessível à nossa representação, a identidade, realizada pelo espírito, do eterno, do divino, do verdadeiro em si e por si, através das manifestações reais e das suas formas concretas”<sup>27</sup>.

É uma exigência da arte uma atividade criadora, com um conteúdo adequado que a faz individual e concreta, e que é, portanto, produto humano. Mas enquanto produto humano e pelo fato de o homem não viver unicamente para si, o próprio fim da arte fica subordinado a outras intenções que não restritamente às estéticas, uma delas é humanizar o próprio homem. É preciso dizer que em nossa época essa função humanizadora seria fundamentalmente estética, pois entendemos estética também como ética. Notamos então ser a arte, em Hegel, uma conciliação com o trabalho humano.

A estética é para o pensamento hegeliano a ciência do belo onde “o mundo constitui o centro e o conteúdo da Beleza e da arte verdadeiras”<sup>28</sup>, mas o humano sempre na procura do Absoluto. A Beleza é, então, manifestação da Idéia, ou seja, falamos aqui da beleza artística, pois já vimos, Hegel insiste na distinção entre a beleza artística e a beleza natural, chegando à radicalidade ele afirma que “a pior das idéias que perpassa pelo espírito de um homem é mais elevada que a natureza”<sup>29</sup> pois a natureza, é na estética, degradante. Concretamente é a beleza artística a reveladora. As diferenças entre esses dois modos de beleza dão-se pelo conteúdo, enquanto o belo natural é exterioridade, isto é, a idéia em seu ser em outro, que não é si mesmo; por outro lado, o belo artístico tem o mesmo conteúdo que a filosofia, logo, por ter como conteúdo o próprio espírito Absoluto, essa beleza supera a outra onde ainda está ausente a consciência. O belo artístico toma uma forma antropomórfica na arte grega, em seguida essa forma é ultrapassada pelo conteúdo do cristianismo, onde a beleza serena da arte grega é relegada dando lugar a um conteúdo mais alto. Aqui Hegel se aproxima da beleza como verdade no próprio sentido platônico: exigência de superação do sensível e manifestação da idéia. Assinale-se também a influência de Winckelmann.

## V – O DEVER ARTÍSTICO

Entre os diversos modos do devir artístico Hegel estabelece uma divisão curiosa da arte, levando em conta para realizar essa divisão, muito mais o conteúdo do que a forma. A arte desenvolve-se, desdobra-se sob três formas: a simbólica ( a arte dos egípcios, hindus, persas e dos chineses ), a clássica ( principalmente a dos gregos ) e a romântica ( ou arte cristã ). Na simbólica a idéia procura a sua verdadeira expressão artística, mas não a alcança, permanecendo indeterminada e abstrata, ela procura conciliar a significação interna e a forma exterior mas não o consegue porque, nela, conteúdo e forma são estranhos. A arte simbólica representa o início da arte, enquanto carência e procura são as suas características, ou melhor, seus defeitos. Insiste muito, Hegel, na adequação do conteúdo à forma que o expressa, para a realização de um bom trabalho artístico; ora, na arte simbólica o homem está alheio a si mesmo, por isso não é livre, ainda não domina a natureza que é exterior a si. O conteúdo dessa arte é obscuro e o homem não soube dar-lhe uma forma boa, o que esta arte conseguiu realizar foi “um eco ou um acordo puramente abstrato do sentido e da forma”<sup>30</sup>, assistimos aí a uma procura do homem e da arte por si próprios, sem, no entanto, realizar-se nela. Surge assim a necessidade de superar essa fase para que haja um equilíbrio entre conteúdo e forma e isso

se dá com a arte clássica, nela e apenas nela, surge o encontro perfeito entre conteúdo e forma. Mas o espírito que serve de conteúdo à arte grega ainda não é o espírito Absoluto, mas ainda “o espírito maculado de particularidade e abstração”<sup>31</sup>. A arte clássica vai além da simbólica porque alcança a livre independência do Todo, mas ainda não consegue realizar a proposta mais alta, ou seja, o Absoluto, isso pela deficiência própria do conteúdo, que não está totalmente enriquecido; não nos esqueçamos de que o homem é, para Hegel um processo de autoenriquecimento pela História. Interessante notar que é a arte clássica a única que consegue exprimir verdadeiramente a arte, ou melhor, sua essência, embora continue abstrata para o espírito, isto porque a harmonia que é peculiar à clássica é um repouso demasiadamente sereno, calmo, e, Hegel vê essa paz como precária, pois surge depois uma cisão, que se dá no subjetivo em si e a manifestação exterior. “O deus grego representa a unidade visível da natureza humana e da natureza divina... mas esta unidade é de natureza sensível”<sup>32</sup>. Esta arte ao invés de ser o produto da infinita subjetividade que realiza a conciliação dos contrários, só apresenta a harmonia da individualidade livre e determinada. “A arte clássica não aprofundou nem absorveu a oposição que está na base do Absoluto”<sup>33</sup>, o Absoluto só é revelado, nesta arte, de forma negativa. Surge assim uma nova cisão entre o particular e subjetivo e o Estado, e aparece então uma nova forma artística que já nasce velha, pois é nela que a arte desaparece, esta forma é a romântica. É bastante sugestivo a escolha do nome ‘romântica’ para essa arte, pois é a razão ultrapassando-a. Ao desaparecer a arte clássica morre com ela “a representação mais autêntica do ideal”<sup>34</sup>. A arte que a supera, ou seja, a romântica, já nasce na dor, na dilaceração.

A forma romântica surge como síntese final das artes. Nesta beleza já não é mais um fim último, seu conteúdo é a interioridade absoluta, “sua empresa essencial está vinculada à luta interior do homem consigo mesmo, tendo em vista a conciliação com Deus”<sup>35</sup>, aqui o espírito já não pode exprimir-se, na interioridade, em forma corporal, sensível. Esta arte representa o homem compromissado consigo mesmo num mundo dilacerado, é o homem que emerge nas contradições buscando sua unidade. Esta arte romântica utiliza a pintura, a música e, principalmente, a poesia para melhor expressar o seu conteúdo, pois são essas formas — mais espirituais — que melhor se prestam a seus propósitos, ou seja, revelar o espírito Absoluto. Em função desse conteúdo, a arte romântica relega todo o equilíbrio alcançado pela clássica, ideal de beleza, distanciando-se o mais que pode, da corporeidade. Ela alcança seu objetivo quando toma consciência da sua verdade, que é regressar a si mesma. Se nos dirigirmos à

categoria beleza desta arte, a que ela persegue é inteiramente espiritual e busca elevar o sujeito à consciência espiritual de Deus. Distanciando-se dos objetos naturais, como também dos deuses e heróis gregos, volta-se ao que é essencialmente humano, à interioridade. A dor e a dilaceração, o sofrimento e a morte se fazem, aqui, necessários. Morte enquanto libertação do espírito de sua finitude, como negação da negação, morte que libera o espírito da naturalidade pura e simples e da finitude incompatível com o seu conceito<sup>36</sup>.

A arte romântica visa ao Absoluto, universal em si, mas frustra-se completamente, pois, enquanto arte está enraizada do sensível, e o Absoluto, não se presta a isso, justamente por não se poder expressá-lo de forma sensível. Então ela aflora numa incoerência, pois pretende um conteúdo que só pode ser representado por conceitos, cedendo lugar à religião, conhecimento que lhe supera, e isto ocorre pela sua própria essência; mergulha numa "decomposição íntima da matéria artística"<sup>37</sup>. Hegel afirma ter sido o propósito maior da arte romântica o de propagar o cristianismo e despertar e elevar o espírito da comunidade, ela assumiu a deformação, distanciando-se do ideal da arte, ou seja, do verdadeiro equilíbrio entre conteúdo e forma, pois seria impossível para Hegel expressar Cristo com os ideais da arte grega, visto que Cristo é dor, e o ideal da arte grega é a serenidade. Quebrou-se então, na arte romântica, a harmonia conteúdo-forma e, em razão disso, surge uma nova cisão não mais conciliável pela arte pois, o conteúdo é por demais espiritual para ser dito de forma sensível. Ora, ao estabelecer uma separação ao fora e ao dentro, a arte romântica nega-se como arte, isto significa a sua aniquilação, o seu desaparecimento.

## VI — A MORTE DA ARTE COMO PERSPECTIVA DE UM NOVO CONHECIMENTO

Agora talvez já seja possível abordar diretamente a morte da arte. Como já analisamos, o conteúdo desempenha papel decisivo na classificação que Hegel faz da arte, começando pela arquitetura e diluindo-se na poesia, a mais arrojada forma da arte. É pelo conteúdo que a forma artística é estrangulada. A arte teve como missão tornar presente, numa forma sensível, o conteúdo que lhe era adequado, tanto mais rico o conteúdo tanto mais valiosa a arte e mais próxima ela estava de seu fim, ou seja, da sua morte. A forma romântica, ao assumir como conteúdo o próprio cristianismo, revelou-se aos olhos de Hegel, superior à grega, enquanto conteúdo: a forma é a própria formação do conteúdo. Ao mesmo tempo surge um impasse: este conteúdo, essencialmente espiritual, fica impossibilitado de

ser expressado pela arte, sem exigir que esta se supere a si mesma enquanto forma sensível, ora, isto significa superar-se deixando de ser arte. Diz Hegel que “a arte simbólica ainda procura o ideal, a arte clássica atingiu-o e a romântica ultrapassou-o”<sup>38</sup>, nós acrescentaríamos, ultrapassou-o e ultrapassou-se simultaneamente. Mesmo considerando a poesia a arte maior, “onde o espírito é livre em si, está separado dos materiais sensíveis que transformou em sinais destinados para sua expressão”<sup>39</sup>, que esta forma foi a que conseguiu elevar-se à mais alta espiritualidade que lhe é possível, essa forma, poesia, ultrapassou-se pelo pensamento. Hegel concluiu que a arte deixou de ter a significação que gozou no passado, afirmando ser inadequada a forma de representação da arte para a sua época, e reclama o pensamento, isto é, a reflexão filosófica como a expressão adequada ao seu tempo, ou seja, que a filosofia é o conhecimento verdadeiro, afirma mesmo que “a arte de nossos dias tem por finalidade servir de objeto ao pensamento”<sup>40</sup>. Esse processo é vital para o eclodir de uma nova forma mediadora: a religião.

A idéia que a arte alcança, mesmo na forma romântica, é uma idéia estética e nunca uma idéia lógica ora, ao dizer isto Hegel, como muitos de sua época — entre eles o próprio Baumgarten que é considerado o criador da estética enquanto disciplina — comete o desvio de inferiorizar o conhecimento artístico, isto é, sensível, ao conhecimento racional. Este desvio acaba-se prolongando até nossa época e, hoje, os pensadores de peso só encontram esperança na educação do homem se esses dois conhecimentos coexistirem, isto é, a tarefa de nossos artistas é a de sensibilizar a inteligência. Apesar de Hegel ter reconhecido a autonomia da arte, sua admiração por Winckelmann e seu ideal de beleza grega, prejudicou-o. Não podemos deixar de fazer justiça, por outro lado, aos horizontes que Hegel abre para a própria arte moderna, desde o momento em que apontou o esgotamento do fazer artístico — e será que Hegel não está propondo uma arte como crítica de si mesmo? —, envia os artistas à busca de um novo sentido para que a arte se justifique existindo. Hegel ainda deixa ver que “o defeito de uma obra de arte nem sempre provém de uma falta do artista... também da insuficiência do conteúdo pode resultar insuficiência da forma”<sup>41</sup> e que o desenvolvimento da arte é idêntico ao do mundo. Cada momento histórico da arte é revestido por uma forma que deve ser sempre nova, — criativa, enquanto crescimento. Ao colocar um fim na arte, ou seja, sua superação no processo histórico, este sentido de criação fica revestido de uma conotação toda especial, pois é uma criação ‘dirigida’ ao espírito Absoluto.

Hegel demonstrou em todo o seu pensamento que o desenvolvimento do Espírito Absoluto é construído através da história, por uma

série de degraus, isto é, estados, esses, necessários, pois cada um é condição do seguinte — o que foi, isto é, o passado é condição, enquanto negado, do presente, mas sempre no sentido dialético, como ‘aufheben’, que significa ao mesmo tempo, suprimir, conservar e elevar. Os momentos negativos são essenciais para o movimento dialético, e Hegel o explica muito bem através de uma analogia: “a flor é refutada pelo fruto, isto não significa que a flor não existe... entretanto, ela deve ceder. Mas o fruto reaprisiona toda a força das formas precedentes”<sup>42</sup>. Aqui está o sentido da morte no pensamento hegelizano, dela renasce um ser que já carrega em si o devir e a originalidade, e que deve também caducar advindo uma nova forma. Ocorre que, devido ao seu radical perspectivismo racionalista fortalecido pelo império da razão em sua circunstância, não lhe foi possível perceber que esta dialética pode existir projetada na arte, religião, ciência, filosofia, sem que seja necessário a superação de um conhecimento pelo outro. Este encontro da arte com a morte pode até ser comparado com um jogo de xadrez realizado no cinema, entre a vida (Max von Sydow) e a morte (Bengt Ekerot)<sup>43</sup>, a vida ambiciona conhecer os mistérios da morte, ou seja, atingir o Absoluto, mas enquanto vida o conteúdo da morte não lhe pode ser revelado, o mesmo se dá na arte, pois nas explicações hegelianas, ela ambiciona alcançar o Absoluto, mas enquanto forma sensível é limitada pela forma de ser, torna-se então, um empreendimento sem perspectivas, a não ser deixando de ser arte, o que é bastante trágico. Hegel diz que “cada arte tem os seus períodos de florescimento e de frutificação, períodos que são precedidos dos de verdura e seguidos dos de secura”<sup>44</sup> e, ainda: que “a arte é para nós coisa do passado... já não vemos nela qualquer coisa que não poderia ser ultrapassada”<sup>45</sup>, ela deve ceder seu lugar às formas de consciência mais elevadas...<sup>46</sup>, ou seja, à religião e à filosofia. Para elevar-se ao Absoluto a arte perde o que lhe é peculiar: a sensibilidade; a consciência sensível é superada. Mais adiante Hegel parece sugerir as possibilidades da arte continuar existindo, quando diz que “poderemos esperar que a arte não cesse de se elevar e aperfeiçoar”<sup>47</sup>, e aqui paira uma esperança que é prontamente destruída quando ele termina esta mesma frase: “...mas o certo é que a sua forma já deixou de satisfazer as exigências mais altas do espírito”<sup>48</sup>.

## VII — CONCLUSÃO

Todas essas afirmações da estética hegeliana nos convidam a repensar o fenômeno artístico, a indagar da sua validade. Wind acerta quando lembra que é inegável o fato de que a arte hoje encontra-se caótica, que seu fazer é marginal, mas “Hegel está demasiadamente seguro em sua crença de que a arte vai continuar sendo marginal para sempre”<sup>49</sup>.

Nosso trabalho foi realizado de tal forma que, ao mesmo tempo em que expúnhamos uma idéia hegeliana, em seguida nos colocávamos em nossa perspectiva para avaliá-la, detectando sua fecundidade ou não. Tentamos, pretensiosamente, atingir as 'grandezas e misérias' da estética hegeliana. Concluímos desta nossa andança que não podemos repisar sobre as pegadas hegelianas, pois isto seria cometer injustiça às propostas geniais de seu pensamento. Importa conhecê-lo profundamente, retirando de suas reflexões tudo o que nos for útil para a compreensão de nossa arte, e superando o resto. Hegel nos ensinou que a arte só se justifica se tiver sua razão de ser, obrigou-a à busca de novos horizontes, de novas formas, ou seja, que ela seja criativa, senão que deve desaparecer. Em Hegel a arte fracassou porque ela foi incapaz, em seu ponto de vista, de revelar o Absoluto — pois sempre lhe dava uma representação sensível —, hoje ela pode fracassar se não se propuser a um encontro com o homem, ou seja, do homem que faz arte com o homem que faz outras coisas, mas que nesse encontro se dê a aquisição do novo. Achamos que não seria exagero concordar com as palavras de Arvon quando afirma que "toda a estética hegeliana é só um elogio fúnebre da arte"<sup>50</sup>; se mudássemos o 'só' pela palavra 'também', pois a estética hegeliana significa uma herança rica para nossa reflexão, principalmente pelos seus estudos sobre as relações da arte com a natureza, sua crítica à teoria da imitação, sua proposta de arte como conhecimento, da sua rejeição pelo maneirismo artístico, e mais, em identificar a arte com a crítica. Não podemos negar que Hegel foi além de seus contemporâneos introduzindo a perspectiva histórica para a compreensão do fenômeno artístico e, principalmente, em ter insistido na realização da obra de arte enquanto unidade concreta, consigo mesma e com as outras atividades humanas, e em tê-la visto como produto do homem, de seu trabalho e como parte do processo histórico na constituição do real.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARVON, Henri. **La Estética Marxista**. Trad. Marta Rojzman, Buenos Aires, Amorrutu Editores, 1972.
- ASTRADA, Carlos. **La Dialectica en la Filosofia de Hegel**. Buenos Aires, Ediciones Kairós, 1970.
- BOSANQUET, Bernard, **História de la Estética**. Trad. José Rovira Armengol, Buenos Aires, Editorial Nova, 1949.
- BERGMAN, Ingmar. **O Sétimo Selo ( Det Sjunde Inseglet )** com Max von Sydon, Gunnar Bjornstrand, Bibi Anderson, Nils Poppe e Bengt Ekerot.

- DUFRENNE, Mikel. **Estética e Filosofia**. Trad. Roberto Figurelli, São Paulo, Editora Perspectiva, 1972.
- GARAUDY, Roger. **O Pensamento de Hegel**. Trad. Maria Tacke, Lisboa, Morães Editores, 1971.
- GEORGE, Waldemar. **Présence de l'Esthétique de Hegel**. Paris, Arted Edition d'Art, 1967.
- GOLDING, John. **Le Cubisme**. Trad. Françoise Cachin, Paris, Éditions René Julliard, 1965.
- HEGEL, G.W.F., **Estética I — A Idéia e o Ideal**. Trad. Orlando Vitorino, Lisboa, Guimarães Editores, 1959.
- HEGEL, G.W.F., **Estética II — O Belo Artístico ou o Ideal**. 2ª ed. Trad. Orlando Vitorino, Lisboa, Guimarães Editores, 1970.
- HEGEL, G.W.F., **Estética III — a Arte Simbólica**. 2ª ed. Trad. Orlando Vitorino, Lisboa, Guimarães Editores, 1970.
- HEGEL, G.W.F., **Estética IV — A Arte Clássica e a Arte Romântica**. Trad. Orlando Vitorino, Lisboa, Guimarães Editores, 1958.
- HEGEL, G.W.F., **Estética V — Arquitetura e Escultura**. Trad. Álvaro Ribeiro, Lisboa, Guimarães Editores, 1962.
- HEGEL, G.W.F., **Estética VI — Pintura e Música**. Trad. Álvaro Ribeiro, Lisboa, Guimarães Editores, 1962.
- HEGEL, G.W.F., **Estética VII — Poesia**. Trad. Álvaro Ribeiro, Lisboa, Guimarães Editores, 1964.
- HEGEL, G.W.F., **La Razon em la Historia**. Trad. César Armando Gómez, Madrid, Seminários Y Ediciones, 1972.
- HEGEL, G.W.F., **Leçons Sur l'histoire de la Philosophie**. t.2. Trad. J. Gibelin, Paris, Gallimard, 1954.
- HEGEL, G.W.F., **Textos Dialéticos**. Trad. Djacir Menezes, Rio, Zahar Editores, 1969.
- HYPOLITE, Jean, **Introdução à Filosofia da História de Hegel**. Trad. Hamílcar de Garcia, Rio, Civilização Brasileira, 1971.
- LEFEBVRE, Henri, **Contribución a la Estética**. Trad. Marcos Winograd, Buenos Aires, Ediciones Procyon, 1956.
- MONDRIAN, Piet, **Realidad Natural Y Realidad Abstracta**. Trad. Rafael Santos Torroella, Barcelona, Barral Editores, 1973.

NÓBREGA, F.P., **Para Ler Hegel**. Petrópolis, Vozes, 1974.

KLEE, Paul. **Teoría del Arte Moderno**. Buenos Aires, Ediciones Calden, 1971.

SERREAU, René. **Hegel y el Hegelianismo**. Buenos Aires, Editorial Universitária, 1964.

TEYSSÉDRE, B., **La Estética de Hegel**. Trad. Alfredo Llanos, Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, 1974.

WIND, Edgard, **Arte Y Anarquía**. Trad. Salustino Masó, Madrid, Taurus, 1967.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) HEGEL, *Estética*, v. 1. pág. 14.
- (2) *Ibidem*, pág. 19.
- (3) *Ibidem*, pág. 153.
- (4) René SERREAU, *Hegel y el hegelianismo*, pág. 15.
- (5) HEGEL, *Estética*, v. 1. pág. 29.
- (6) *Ibidem*, pág. 30.
- (7) *Ibidem*, pág. 21.
- (8) *Ibidem*, pág. 96.
- (9) *Ibidem*, pág. 156.
- (10) Waldemar GEORGE, *Présence de L'Esthétique de Hegel*, pág. 10. Nota de rodapé.
- (11) HEGEL, *Estética*, v. 1. págs. 201 – 202.
- (12) *Ibidem*, pág. 204.
- (13) Piet MONDRIAN, *Realidad Natural y realidad abstracta*, pág. 110.
- (14) HEGEL, *Estética*, v. 1. pág. 204.
- (15) *Ibidem*, v. 5. pág. 17.
- (16) IDEM, *Leçons sur l'histoire de la philosophie*, pág. 188.
- (17) *Ibidem*, pág. 166.
- (18) IDEM, *Estética*, v. 1. pág. 58.
- (19) *Ibidem*, v. 2. pág. 22.
- (20) *Ibidem*, v. 1. pág. 47.
- (21) *Ibidem*, pág. 66.
- (22) *Ibidem*, v. 3. pág. 482.
- (23) *Ibidem*, v. 2. pág. 45.
- (24) Paul KLEE, *Teoría del arte moderno*, págs. 25, 26.
- (25) HEGEL, *Leçons sur l'histoire de la philosophie*, pág. 217.
- (26) Paul KLEE, *Teoría del arte moderno*, págs. 25, 26.
- (27) HEGEL, *Estética*, v. 7. pág. 503.

- (28) **Ibidem**, v. 4. pág. 17.
- (29) **Ibidem**, v. 1. pág. 12.
- (30) **Ibidem**, v. 3. pág. 11.
- (31) **Ibidem**, pág. 12.
- (32) **Ibidem**, v. 1. pág. 171.
- (33) **Ibidem**, v. 4. pág. 23.
- (34) **Ibidem**, v. 4. pág. 168.
- (35) **Ibidem**, pág. 182.
- (36) **Ibidem**, pág. 179.
- (37) **Ibidem**, pág. 269.
- (38) **Ibidem**, v. 1. pág. 177.
- (39) **Ibidem**, pág. 191.
- (40) **Ibidem**, pág. 269.
- (41) **Ibidem**, pág. 179.
- (42) **IDEM**, *Leçons sur l'histoire de la philosophie*, pág. 196.
- (43) Ingmar BERGMAN, *O sétimo selo*.
- (44) HEGEL, *Estética*, v. V. pág. 45.
- (45) **Ibidem**, v. 1. pág. 48.
- (46) **Ibidem**, pág. 220.
- (47) **Ibidem**, pág. 221.
- (48) **Ibidem**, pá. 221.
- (49) Edgar WIND, *Arte y anarquía*, pág. 26.
- (50) Henri ARVON, *La estética marxista*, pág. 27.

## LITERATURA NO FEMININO: MULHERES ESCRITORAS NO BRASIL\*

Jeanne Marie Gagnebin

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Análises da situação das mulheres brasileiras, assim como entrevistas e depoimentos de mulheres são cada vez mais numerosos no Brasil (graças, notadamente, aos Cadernos do CEBRAP, aos Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, dos jornais Brasil Mulher e Nós Mulheres, recentemente às revistas Escrita e Almanaque). Eles abordam, na sua maioria, a situação da mulher no trabalho e a sua inserção na vida política do país. Eles testemunham um fato social novo e significativo, a participação cada vez mais forte das mulheres no trabalho assalariado e seu engajamento de importância crescente nos movimentos políticos, seja na fábrica, nos bairros ou na universidade. O presente artigo se proporá, por sua vez, a partir da abordagem de certos textos literários, a analisar como a própria imagem que as mulheres têm de si mesmas, sua autocompreensão, se esboça e se transforma na situação atual. Como se situam as mulheres em relação a uma concepção mais tradicional da feminilidade, em relação aos modelos masculinos que, muitas vezes, são obrigadas a assumir ou, dito de forma mais geral, em relação à diferença sexual? Antes de abordar o problema específico da escrita feminina, parece-me necessário expor algumas reflexões teóricas, debatidas especialmente nos movimentos feministas europeus, a respeito de três conceitos-problemas: o da feminilidade, o de modelo masculino e o da diferença sexual. Uma análise dos discursos femininos deve passar por este questionamento crítico.

### INTRODUÇÃO:

#### FEMINILIDADE, MODELO MASCULINO E DIFERENÇA SEXUAL.

O conceito de feminilidade pode ser caracterizado pela contradição que o fundamenta: ele designa, ao mesmo tempo, uma natureza e uma norma. Toda tentativa de fixar o papel da mulher a partir de suas capacidades "biológicas" especialmente da sua função no ato sexual e na maternidade, corre o risco de fazer esquecer as determinações histórico-sociais às quais estas funções "naturais" estão indissolavelmente ligadas. Tes-

(\*) Este texto foi concebido originalmente como esboço de uma pesquisa futura. A versão aqui apresentada contém pequenas alterações.

temunho disso é a pedagogia de um Rousseau, por exemplo, que queria educar as mulheres segundo a natureza e recaí, contudo, na descrição tradicional, freqüentemente misógina, da passividade, da fraqueza e da astúcia femininas:

“Em tudo o que concerne ao sexo, existem entre a mulher e o homem, em todos os aspectos, correspondências e diferenças; a dificuldade em compará-los provém da dificuldade de determinar o que pertence e o que não pertence ao sexo na sua constituição respectiva. A Anatomia comparada e, mesmo a mera inspeção visual, mostram diferenças gerais entre ambos, as quais, inicialmente, não aparecem estar relacionadas ao sexo; contudo, de alguma maneira, elas estão ligadas a ele por laços que não estamos em condições de perceber (...) Essas correspondências e essas diferenças devem influenciar o comportamento; esta consequência é sensível, conforme à experiência, e mostra que são vãs as disputas sobre a prevalência de um sexo sobre o outro ou disputas sobre a igualdade dos sexos; (...) Na união dos sexos cada um concorre igualmente ao objeto comum, mas não da mesma maneira. Desta diversidade nasce a primeira diferença assinalável nas relações morais de um ao outro. Um deve ser ativo e forte, o outro passivo e fraco; é necessário absolutamente que um queira e possa; basta que o outro resista pouco.

Uma vez estabelecido este princípio, segue-se dele que a mulher é feita especialmente para agradar ao homem (...).

Se quiserdes sempre ser bem guiados, segui sempre as indicações da natureza. Tudo o que caracteriza o sexo deve ser respeitado como estabelecido por ela. Dizeis incessantemente: as mulheres têm tal ou tal defeito que nós não temos. Mas vosso orgulho vos engana: seriam defeitos para vós, mas são qualidades para elas. Tudo andaria menos bem se elas não os possuíssem. Impedi que estes pretensos defeitos degenerem, mas precavei-vos de não destruí-los”.<sup>1</sup>

A idéia de uma natureza feminina sobreviveu às mudanças intervindas na condição das mulheres da época moderna. Sua entrada em massa no mercado do trabalho serviu apenas para reforçar as contradições do seu estatuto. O dia de uma mulher está freqüentemente dividido entre suas tarefas de mãe e de dona-de-casa, de um lado, e de operária, de outro. Quanto às mulheres não obrigadas pela sua condição econômica a trabalhar fora, devem elas ser, hoje, ao mesmo tempo, ativas, plenas de inteligência e de iniciativa, sem abandonar jamais nem sua docilidade nem as abnegações “especificamente femininas”. É aí, nas contradições destas exigências impostas às mulheres, que se esgotam em querer cumpri-las, que várias análi-

ses encontram e denunciam a origem da maior parte das “doenças mentais” femininas<sup>2</sup>. Poderia objetar-se que as noções de virilidade/masculinidade padecem de contradições semelhantes, mas a isso pode responder-se que os principais artesãos da história masculina foram homens. A história das mulheres, ao contrário, é a história das dificuldades, e na verdade, das impossibilidades de inventarem a sua própria história e, portanto, de criar um novo estatuto do feminino<sup>3</sup>. Assim, a noção de feminilidade caracteriza-se não só pelas suas contradições, mas também pela heteronomia da sua gênese: a feminilidade não é uma definição feminina.

A falta de autonomia das histórias respectivas do proletariado e a das mulheres, é que permitiu a comparação e a ligação entre as respectivas lutas: se a revolução burguesa europeia reforçou a imagem de uma construção independente da vida de cada homem por si próprio, este cada homem jamais foi proletário, nem mulher e, muito menos, mulher proletária, por conseguinte! Entretanto, os estudos históricos e etnológicos<sup>4</sup>, o tanto quanto a observação das sociedades “socialistas” do Leste<sup>5</sup> impedem-nos de pensar que a exploração das mulheres seja apenas um subproduto da do proletariado, e que uma revolução no setor da produção — suposto que ela seja levada a termo — implique de si mesma a revolução do setor de reprodução. A opressão das mulheres enquanto seres sexuais não pode, portanto, nem ser reduzida unicamente à sua exploração econômica, no caso da mulher operária, nem ser meramente negada, como no caso das mulheres das classes média e burguesa.

Ora, se a denúncia da exploração do proletariado esteve sempre ligada à questão de sua autodeterminação, especialmente na Crítica à Economia Política de Marx, a questão de uma possível autonomia feminina só raramente transparece nas denúncias, sempre mais generalizadas, da opressão das mulheres. A luta contra esta opressão tende a se articular em torno de dois eixos principais: a crítica do papel feminino tradicional e a reivindicação de igualdade com os homens. Esta última, não só exige seja a mulher tratada da mesma maneira que o homem (a trabalho igual, salário igual, mesmo estatuto jurídico), mas exige também a partilha equitativa das tarefas tradicionalmente reservadas às mulheres (educação das crianças, trabalho doméstico) ou aos homens (no plano da vida pública especialmente). Esta reivindicação nada perde da sua força quando ela se opõe à **desigualdade** vigente, sobretudo num país como o Brasil, em que as disparidades são gritantes<sup>6</sup>. Mas ela não pode, entretanto, a longo prazo, definir a busca de uma autonomia feminina, pois se as mulheres devem exigir os mesmos direitos dos homens, isso não pode significar uma identificação ao modelo masculino em vigor: mas um modelo que elas não inventaram nem escolheram!

A opressão da mulher enquanto ser sexuado impede-a de encontrar na identificação com o outro sexo uma nova identidade, já que ela nada mais faria que repetir/aprender o modelo masculino, em vez de inventar sua(s) própria(s) identidades(s). É nesta busca que se empenham certas mulheres francesas, especialmente no contexto da literatura e da psicanálise<sup>7</sup>. Suas reflexões convergem todas para a questão da diferença sexual. A diferença entre os sexos foi, até hoje, sempre definida como uma oposição<sup>8</sup> e, dentro da boa tradição hegeliana, como uma oposição entre dois parceiros que lutam pela submissão de um ao outro, ou pelo seu reconhecimento. Por trás da famosa guerra dos sexos se perfila a dificuldade de pensar as diferenças de outra maneira que pela comparação a um padrão único, a tendência a estabelecer, por conseguinte, imediatamente, uma hierarquização. A crítica filosófica denuncia, assim, na dialética hegeliana do senhor e do escravo — já que para haver reconhecimento é preciso desigualdade — o que Deleuze chama de “a submissão ao idêntico”:

“Pois a diferença só implica o negativo e só se deixa levar até à contradição na medida em que se continua a subordiná-la ao idêntico. Este primado da identidade, seja qual for a maneira concebida, define o mundo da representação. Mas o pensamento moderno nasce da falência da representação, bem como da perda das identidades e da descoberta de todas as forças que agem sobre a representação do idêntico. (...) Queremos pensar a diferença nela mesma, e pensar a relação do diferente com o diferente independentemente das formas da representação que os reduzem ao Mesmo e os fazem passar pelo negativo.”<sup>9</sup>

Esta “economia do Mesmo”<sup>10</sup> significa, em termos de sexualidade, que a mulher é sempre descrita enquanto ser humano diferente do ser humano masculino, que vai oferecer a base de sua compreensão. Esta dificuldade a se descentrar do masculino explica a representação da mulher como o outro do homem, não tendo, enquanto tal, especificidade própria. Na teoria freudiana, especialmente, a sexualidade feminina é sempre descrita em comparação e em resposta à sexualidade masculina (o que conduz, aliás, às dificuldades da sua compreensão, como confessa o próprio Freud):

“Não há para Freud dois sexos, cujas diferenças se articulariam no ato sexual, e, de modo mais geral, nos processos imaginários e simbólicos que regulam um funcionamento social e cultural. O “feminino” é sempre descrito como falta, atrofia, como o inverso do único sexo que monopoliza o valor: o sexo masculino. Assim, por exemplo, a demasiadamente célebre “inveja do pênis”. Como aceitar que todo o devir sexual da mulher seja comandado pela carência, e, portanto, pela inveja, pelo ciúme,

pela reivindicação do sexo masculino? Isto é, que esta evolução sexual jamais seja referida ao próprio sexo feminino? Todos os enunciados que descrevem a sexualidade feminina negligenciam o fato de que o sexo feminino poderia ter, também, ele mesmo, uma "especificidade".<sup>11</sup>

Dito isso de maneira mais corrente, as representações usuais da feminilidade são sempre determinadas por sua relação ao padrão masculino, o que a própria dicotomia da linguagem trai: o homem é ativo, a mulher, passiva, o homem é antes inteligente, a mulher, sensível, o homem tem um pensamento mais geral e abstrato, a mulher, mais concreto e prático etc. etc. Este sistema de dicotomias afeta também os homens ( eles devem ser ativos, inteligentes, fortes etc. ), ainda que mantendo o poder do seu lado. Tal sistema oprime as mulheres de maneira mais segura que qualquer outro comportamento "machista" individual, na medida em que elas, não tendo outro sistema de referências, se situam por si mesmas no interior daquelas dicotomias. Elas podem fazê-lo de duas maneiras: ou aceitam o papel feminino prescrito ( a noção tradicional de feminilidade ) ou se insurgem e reclamam para si o direito às qualidades tradicionalmente reservadas aos homens. Vimos o quanto esta segunda atitude é necessária na luta contra a desigualdade. Mas vemos, também, agora, que ela não basta para romper o esquema de poder que sustenta a exploração das mulheres: ela só pode levar a uma redistribuição do poder, mas não à sua supressão ( é, aliás, o que acontece em certos países europeus com o acesso de algumas mulheres aos postos de "chefe" ).

Assim, por mais justa e necessária que ela seja, a reivindicação igualitária não pode deter-se em si mesma, mas deve desembocar numa reorganização político-social da diferença sexual, pondo novamente em questão tanto a concepção tradicional da feminilidade quanto a identificação ao modelo masculino:

"Recusar um e outro destes campos. Saber que uma identificação considerada masculina e paterna porque supõe do símbolo e do tempo, é necessária para ter voz no âmbito da política e da história. Levantar a termo esta identificação, para sair do polimorfismo passivo e feliz — no qual, sem aquela, a mulher pode aqui comprazer-se — e, assim, entrar numa prática social. Desconfiar, em seguida, da recompensa ao narcisismo que tal integração pode trazer: recusar a valorização da mulher homologada, enfim capaz, enfim viril, e agir na cena social-político-histórica como o seu negativo, isto é, agir, em primeiro lugar, juntamente com os que recusam, com os que vão contra a corrente — os revoltados das relações de produção e de reprodução existentes."<sup>12</sup>

## II LITERATURA NO FEMININO – MULHERES ESCRITORAS NO BRASIL

Enquanto prática inventiva, a escrita é um dos lugares privilegiados em que se esboça, se busca às apalpadelas uma nova compreensão do feminino. Testemunho disso é a proliferação de obras literárias escritas por mulheres no Brasil a partir dos anos quarenta ( Clarice Lispector publica “Perto do coração selvagem” em 1944, no mesmo ano Lygia Fagundes Telles publica “Praias vivas”, para ambas o primeiro livro ), muito antes do começo de uma discussão continuada sobre a “liberação da mulher”. Mesmo hoje, a complexidade e as dificuldades da situação das mulheres brasileiras parecem encontrar na literatura uma expressão muito mais nuançada do que nos debates teóricos sobre o feminismo. Estes debates estão submetidos a duas tendências opostas, mas complementares: uma, que eu chamaria de essencialista e que consiste em querer definir o papel da mulher na sociedade brasileira; a outra, obreirista, que consiste em só ver o sentido e o êxito de um movimento de mulheres se ele se vincula exclusivamente às preocupações das mulheres proletárias. É difícil escapar, no primeiro caso, a um apelo geral e vago a todas as mulheres de boa vontade para “participarem” mais na vida da nação e, no segundo caso, a um questionamento do bom fundamento de um movimento de mulheres enquanto tal, quando os únicos interlocutores válidos são definidos pelo fato de pertencer ao proletariado. Recusando resolver estas questões, uma passagem pela literatura feminina pode lembrar e dizer aquilo que as alternativas teóricas correm o risco de deixar escapar: a virulência do imaginário social a respeito do que deve ser a feminilidade e a dificuldade de situar-se enquanto mulher no Brasil, a menos que seja um situar-se nas categorias em vigor. Estes são dois elementos cuja análise me parece prévia a qualquer decisão a favor ou contra ou sobre o como de um movimento feminista brasileiro. À objeção que a literatura escrita por mulheres não é representativa das mulheres em geral, das operárias em particular, só posso responder que a literatura não tem de ser “representativa”, mas pode ela designar e denunciar um fato social na própria organização do texto; não forçosamente descrevendo-o, mas captando ao nível da organização textual um mecanismo social implícito, que é assim tornado explícito. Há, por exemplo, nos textos de Clarice Lispector, uma síndrome “partida da empregada — crise da dona-de-casa” que diz muito sobre esta relação de dominação tão difícil de ser apreendida ( toda a “paixão” de G.H. é desencadeada pela partida da empregada, ou melhor, não tanto pela sua partida, mas pela presença do seu quarto vazio ).

Analisar textos femininos recoloca a questão da diferença sexual. O que diferencia um texto escrito por mulher de um texto escrito por homem, quando não se trata de um texto que reivindica as “tradicionais” qualidades femininas: sentimentalismo, intimismo, história de amor? Num artigo sobre as mulheres escritoras no Brasil, Lygia Fagundes Telles evoca as dificuldades que tinha, ainda no começo dos anos trinta, uma autora como Gilka Machado, porque ela ousava ir além dos temas permitidos às mulheres. A intrusão das mulheres no território literário reservado aos homens, tocando notadamente em questões de sexo e de política, provocou escândalo. E como tinham lutado para chegar até aí, elas puderam pensar ter atingido o domínio da verdadeira literatura, visto que podiam enfim escrever como homens. É o que confessa Lygia Fagundes Telles, ao tomar conhecimento das críticas do seu primeiro livro, dizendo que “certas páginas seriam melhores se proviessem da autoridade de um barbudo” (sic!). Somente mais tarde ela descobre em si o desejo de escrever de maneira diferente de um homem, de escrever enquanto mulher que reivindica o direito à diferença e à invenção:

“Uma escritora assimilada pela cultura masculina, quer dizer, escrevia como escritor — esse o primeiro elogio que recebi. Só após alguns anos de trabalho fui-me libertando aos poucos desse elogio. Desse estilo. Descobri que podia ter minha linguagem e temática dentro da minha condição de mulher. A alegria que sinto, hoje, de poder escrever o que quero, sem a menor autocensura (ao menos na hora da criação, ser livre, livre!) Nesta profissão de testemunha do meu tempo com todas coisas boas. E más. Testemunha das mulheres do meu tempo — a maioria das minhas personagens são mulheres.

Sempre os homens nos disseram o que nós éramos. Agora, nós o que somos. Sem ressentimento. Tranqüilamente. Creio que a verdadeira feminista não disputa o poder dos homens porque recusa o poder.”<sup>13</sup>

Mesmo se os textos de mulheres não apresentam nenhuma perspectiva feminista ou feminina explícita, eles podem ser reagrupados em torno de três pólos de reflexão, comuns, em graus menores, a toda a literatura moderna, e que se tornam centrais quando se trata de investigar, de esboçar uma autonomia feminina:

- a questão da identidade/das identidades
- a presença do corpo
- a busca de uma nova escrita que não obedeça forçosamente à coerência da lógica.

### Identidade, identidades, identificação

Não basta nascer menina, é preciso ainda tornar-se mulher, e, se possível, uma mulher “normal”. Aprender a ser mulher parece, segundo Freud, mais complicado do que realizar o seu ser masculino para um homem<sup>14</sup>. É que a feminilidade a ser adquirida é coisa complexa, tanto mais difícil quanto o seu valor nega o aprendizado: quanto mais ela for natural e espontânea, tanto melhor ela o é. Assim como as definições da feminilidade mudam, assim também mudam as mulheres femininas (as aberrações da moda são o exemplo mais visível disso). No interior de certos limites, um menino pode permitir-se ser “original”, ele será mesmo encorajado a isso. Em torno da menina, os limites se estreitam<sup>15</sup>. Habitadas ao controle do olhar de outrem, as mulheres se vêem com os olhos dos outros. Seu próprio olhar lhes escapa. Que o olhar estranho desapareça ou que, simplesmente, ele mude, e eis a identidade feminina, construída com muitas penas, em migalhas. As meninas aprendem a ver-se nos espelhos e nos olhos de outrem, e terminam por olhar o mundo com olhos estranhos e não com os seus próprios olhos. Estas mulheres que não sabem o que querem para si, que não têm opinião própria, que não têm “personalidade”, ou, pelo contrário, estas mulheres rígidas, fixadas em sua pequena ordem cotidiana, atemorizadas pelo resto do mundo, todas elas sofrem da mesma carência: não ter podido, nem sabido desenvolver sua visão própria. Delegando aos outros a percepção do mundo e de si mesmas, elas perdem “algo cuja perda torna a pessoa ‘não emancipada’, mas doente mesmo: a percepção de si-mesma.”<sup>16</sup>

Mas acontece que este jogo de máscaras ( ao qual, aliás, nem sempre é desagradável entregar-se ) um belo dia não funciona mais. Seja porque uma mulher tenha desenvolvido suficiente resistência e força para opor-se a ele, seja porque um acontecimento a ponha em face da questão da sua identidade. Este momento privilegiado, em que a identidade em vigor até então se quebra, marca freqüentemente o começo ou o apogeu de textos femininos brasileiros. Isto é particularmente claro em Clarice Lispector. Toda a “paixão” de G.H. provém de uma descoberta do mundo e de si mesma que rejeite a visão de superfície, visão harmoniosa e habitual, o que G.H. denomina o seu rosto de fotografia e sua identidade de iniciais gravadas em suas malas :

“Naquela manhã, antes de entrar no quarto, o que era eu ? Era o que os outros sempre me haviam visto ser, e assim eu me conhecia. Não sei dizer o que eu era (...) Às vezes, olhando um instantâneo tirado na praia ou numa festa, percebia com leve apreensão irônica o que aquele

rosto sorridente e escurecido me revelava: um silêncio. Um silêncio e um destino que me escapavam, eu, fragmento hieroglífico de um império morto ou vivo. Ao olhar o retrato eu via o mistério (...) Nunca, então, havia eu de pensar que um dia iria de encontro a este silêncio. Ao estilhaçamento do silêncio. Olhava de relance o rosto fotografado e, por um segundo, naquele rosto inexpressivo o mundo me olhava de volta também inexpressivo. Esse — apenas esse — foi o meu maior contato comigo mesma? o maior aprofundamento muda o que cheguei, minha ligação mais cega e direta com o mundo “<sup>17</sup>”.

A mesma crise sacode Anna e Laura, as duas mulheres dos contos “Amor” e “A Imitação da rosa”<sup>18</sup>, quando a ordem familiar do seu mundo doméstico se rompe sob o impacto de uma realidade exterior demasiadamente forte para ser integrada: a beleza perfeita de um ramallete de rosas ou o sofrimento insolente de um cego. Nem o sofrimento, nem a perfeição podem caber em suas atividades cotidianas de mulher burguesa e protegida, atividade que consiste principalmente em arrumar ( observe-se a frequência deste termo ), para que cada coisa tenha o seu lugar e nele fique. Basta que não haja mais nada a arrumar para que estas mulheres se dearticulem, não sabendo mais o que fazer de si mesmas, ficando perdidas, sem identidade, já que sua identidade consistia, até então, em manter esta ordem.

Esta perda de identidade é sentida com tanto mais violência, quanto ela significa uma perda de identificação; a mulher compreende, obscuramente ou não, que ela é, ao mesmo tempo, muito menos e muito mais do que uma amante, esposa ou mãe exemplar. E, isso, muito menos devido a que ela não consiga desempenhar este papel e, muito mais, devido a que sua identidade não se resume a estas identificações. Ela pode, então, tentar reencontrar uma identidade numa identificação ao papel masculino, ou mais freqüentemente através de uma atividade profissional ou política. Se ela tem êxito, esta conquista não deve ser desprezada, na medida em que ela abre o leque dos possíveis da “condição feminina”, permitindo, assim, recolocar de maneira diferente a questão da feminilidade, a saber justamente pondo-a em questão. Ela deixa, entretanto, intato o sistema de dominação social que confere às funções masculinas o privilégio do poder. A assimilação, imposta por uma sociedade, onde reina a divisão social e técnica do trabalho, entre identidade e identificação de um indivíduo à sua ou às suas funções sociais, persiste. É assim que, como muitos homens puderam, ao mesmo tempo, exercer uma profissão e funcionar como pai e marido, da mesma maneira certas mulheres lutam para conciliar todas estas tarefas. Muito freqüentemente elas se esgotam nisso, pois as restrições que

lhes são impostas, tanto na organização objetiva da sociedade ( falta de jardins de infância, de transportes públicos, horários de trabalho etc. ) quanto nas resistências subjetivas, as suas próprias como as do seu mundo circundante, impedem-nos de "funcionar" tão bem quanto a maioria dos homens ( que, aliás, funcionam mal, mesmo com o desembaraço da rotina ).

Pode haver nesta "incapacidade feminina" uma chance; a de pôr em questão justamente o funcionamento social exigido. É aí que a carência de identidade(s) feminina(s) pode transformar-se numa riqueza, a de inventar um novo estatuto da identidade, que não consistiria mais em saber todos os papéis perfeitamente, mas em ser a própria autora de sua história. Esta esperança implica para uma mulher, segundo me parece, a aceitação de ser múltipla, a sua recusa da fixação a uma só identificação. "( Re )encontrar-se para uma mulher não poderia significar senão a possibilidade de não sacrificar nenhum de seus prazeres a outro, de não identificar-se a nenhum "um" particular, de não ser jamais simplesmente uma. Uma espécie de universo em expansão ao qual nenhum limite poderia ser fixado e que, contudo, não seria incoerência."<sup>19</sup>

As dificuldades desta multiplicidade transparecem na própria organização de um dos romances femininos que desfrutou de mais sucesso nestes últimos anos no Brasil: "As Meninas" de Lygia Fagundes Telles<sup>20</sup>. O romance faz cada uma das três meninas, ao mesmo tempo amigas e discordantes, falar, por seu turno, na primeira pessoa, e entrecorta seus monólogos com passagens na terceira pessoa, os quais descrevem cada uma, sob o olhar da outra, e sob o seu próprio olhar, que olha muitas vezes através dos clichês em vigor da feminilidade ( particularmente nas descrições que Lorena, uma jovem burguesa ao mesmo tempo tradicional e inquieta, faz de si mesma ). O romance não poupa as suas heroínas, que se debatem com mais ou menos fortuna entre os papéis femininos os mais tradicionais ( notadamente o manequim Anna Clara ) ou os mais militantes ( Leão ). Sem ocultar a tristeza e, às vezes, a estupidez da vida que as meninas levam, Lygia Fagundes Telles parece indicar, na amizade que as une e num certo humor da escrita, como que o esboço de uma nova identidade feminina, que não pode satisfazer-se com nenhuma identificação.

### **Corpo/Linguagem**

A identidade uniforme e regulamentada de cada indivíduo na sociedade burguesa repousa sobre uma concepção do corpo como portador de um indivíduo com funções diferentes. Assim o corpo deve servir, ao

mesmo tempo, de suporte a um trabalho que, geralmente, o prostra, a lazeres que o abandonam à concorrência ( esportes ) ou à passividade e, simultaneamente, deve continuar a ser desejável segundo os modelos eróticos vigentes e, ser mesmo capaz de uma sexualidade “liberada” ! Em face de todas estas exigências, o corpo, suporte infeliz do indivíduo adaptado, é um utensílio a ser adestrado, ele é negado e recalcado na medida mesma em que ele funciona, dócil e amestrado, segundo os critérios impostos. Este ódio do corpo que, paradoxalmente, nunca antes tão exposto e valorizado, como toda mercadoria a ser vendida, colide com um antigo modo de pensar, que não compreende o corpo como suporte do indivíduo, mas como a totalidade da pessoa, respeitando, por conseguinte, os seus desejos “anárquicos” ( isto é, contra a dominação ) e sabendo ouvir seus protestos contra sua regulamentação. A escrita feminina em busca de novas identidades e de autonomia esbarra no problema do corpo como em nenhum outro: é porque elas têm um corpo que as mulheres são identificadas como seres sexuados diferentes — inferiores. Mesmo se ele não é o único lugar da dominação, o corpo feminino será, portanto, um dos lugares privilegiados em que ela se inscreverá, notadamente na sexualidade. A busca de um corpo **diferente** ( do corpo feminino tradicional e do corpo masculino ) e **feliz** dá voltas imprevisíveis, passa, às vezes, por caminhos sem saída, mas todos paradigmáticos da dificuldade das mulheres em perceber seus corpos e em se perceber enquanto corpo fora de um sistema de dicotomias que fazem do corpo feminino ou um objeto quase mágico ( da mesma magia que a caráter fetichista da mercadoria ) e desejável, o corpo jovem, esbelto e “sexy”, ou, noutro extremo, um objeto de repugnância, o corpo envelhecido, o corpo das menstruações e do parto, e, até mesmo, o corpo orgástico e o corpo materno.

Pergunto-me se este desejo não é descrito até o extremo, e, talvez ao mesmo tempo, posto em causa em Nelida Piñon ( em “A Casa da Paixão” por exemplo )<sup>21</sup>, quando ela retoma e leva ao paroxismo todas essas metáforas do desejo masculino tradicional ( a mulher como terra a ser lavrada pelo homem ). E também me pergunto se esta repugnância não atinge o seu limite — onde ela se transforma em fruição — em nojo que sentem todas heroínas de Clarice Lispector e que elas comparam a um enjôo de gravidez. A ambigüidade desta repulsa-atração irrompe quando G.H. reconhece no inosso da barata<sup>22</sup> o sentimento que ela tinha por ocasião de uma gravidez, e na substância branca da barata a sua própria matéria corporal<sup>23</sup>, de que havia pensando poder desembaraçar-se praticando o aborto<sup>24</sup>. Não provém o insuportável da experiência de G.H. desta presença da corporeidade que se alastra sempre mais e que faz soçor-

brar o corpo bem educado e amestrado de G.H., mulher elegante ? Uma presença que surge ao mesmo tempo que a presença inegável dos oprimidos e de sua força, e isso é notável — ambos inscritos sobre a parede do quarto, a carvão, num desenho feito pela empregada antes de partir — talvez porque a dominação do corpo e a dominação de uma classe assinalam a mesma opressão.

Seria necessário investigar se, ao lado desta visão do corpo feminino, existe outro olhar, um olhar de descoberta feliz do seu corpo por parte das mulheres brasileiras. É possível que ele seja dito mais por certas poetisas, como Leila Miccolis e Crlica, cujas poesias são reunidas numa antologia de poesia feminina intitulada “Mulheres da Vida”, preparada por Leila Miccolis<sup>25</sup>. Esta descoberta passa por uma reapropriação literária de temas julgados indignos da literatura até então, temas tomados justamente no cotidiano “sem importância” das mulheres, seja ele o cotidiano de uma intelectual burguesa do Rio, como nos poemas de Ana Cristina César<sup>26</sup> ou o de uma mulher velha do Interior de São Paulo, que passa o dia “sem fazer nada” num pequeno jardim, a velha cativa dentro do pote de Zulmira Ribeiro Tavares<sup>27</sup>. Defrontamo-nos aqui com a força da poesia de Adélia Prado cuja ternura e ironia abalam a imagem tradicional da mulher com tanto mais eficácia quanto Adélia nunca se deixa levar pelo gesto — falsamente progressista e facilmente misógina — de denegrimiento e de desdém para com a vida dessas mulheres tradicionais e “normais”<sup>28</sup>. É, talvez, passando por este ângulo, a reflexão sobre um cotidiano feminino até então silenciado, que haverá, um dia, escritoras escrevendo também sobre uma vida diferente: a das mulheres da alta burguesia. Não porque o escritor se inclinaria de maneira paternalista sobre a realidade vivida pelo proletariado no Brasil, mas porque esta realidade teria conquistado o direito à palavra.

Redescobrir um corpo feliz e diferente significa também cessar de encará-lo e de examiná-lo sob todos os seus lados com olhar inquisidor, o mesmo olhar de cobiça de um comprador diante da mercadoria. A visão sempre foi privilegiada como modelo de conhecimento desde a “theorein” grego. Tal modelo acentua a distância entre sujeito e objeto do saber e um modo de conhecimento analítico que permite comparar os objetos e **hierarquizá-los** rapidamente. Julgamos — ou cremos julgar — com um simples olhar qual é a mais bela, enquanto que todo um modo de conhecimento baseado, por exemplo, sobre o contato (o tato), interditaria tal rapidez, conduziria talvez a descobrir diferenças fora de uma hierarquização.

Como o corpo se submete aos olhares críticos e exteriores, a linguagem se dobra a regras que, se não contingentes, nem por isso menos

arbitrárias: a linguagem deve permitir identificar e classificar, sem hesitação, um significado preciso e delimitado, que uma operação subsequente pode, então, utilizar. Exige-se da linguagem que ela seja, antes de tudo, comunicação de um sentido unívoco e operacional. Certamente se aceita outro tipo de linguagem, como a linguagem poética ou a linguagem onírica, mas unicamente na medida em que ele permanece ajuizadamente em seu lugar e, não ponha em dúvida, a normatividade da linguagem discursiva. Mas esta não é inocente: ela testemunha em sua exigência de clareza, nos seus significados cuidadosamente separados dos seus significantes e na sua organização dicotômica uma organização social e histórica determinada à qual ela, ao mesmo tempo, contribui. É por isso que as mulheres não se encontram nessa linguagem, como também não se encontram na realidade social. Elas não sabem como se dizer naquela linguagem, preferindo, muitas vezes, recorrer às linguagens marginais ( poesia, sonho etc. ), questionando, ao mesmo tempo, o porquê desta marginalidade. Como diz drasticamente Luce Irigaray, o juízo "eu sou uma mulher" não pode articular-se verdadeiramente na lógica discursiva dominante, "seja porque **mulher** não é jamais atributo de ser, nem **sexuado feminino**, qualidade de **ser**, seja porque **eu sou uma mulher** não se predica do **eu**, seja porque **eu sou sexuada** exclui o gênero feminino."<sup>29</sup>

Escrever para uma mulher significará, portanto, em sua consequência última, não elaborar uma nova teoria sobre "a mulher" ou fazer "da mulher" um novo sujeito essencial, mas sim "entravar a própria máquina teórica"<sup>30</sup>, deixando a linguagem falar de outra maneira. O que será este outro falar? É difícil dizê-lo e não se deveria, aliás, delimitá-lo. Ele deixará fluir muito mais o imaginário — é aí que se inscreve uma análise da prosa de Hilda Hilst, particularmente de "Fluxofloema"<sup>31</sup> —, ele permanecerá mais perto dos movimentos do corpo e de sua opacidade, sem pretender alcançar a transparência do olhar<sup>32</sup>. Ele não será também o discurso tipicamente feminino, tal como foi enaltecido até hoje nas oposições tradicionais: sentimental, introspectivo e harmonioso. Ele está por ser inventado. É o que declara Walnice Nogueira Galvão, uma "bem sucedida" professora universitária, que interroga hoje o discurso acadêmico:

"Compreendi que tinha medo de escrever porque a escrita encarnava para mim todos esses valores, títulos, posições... extremamente masculinos e que me furtavam a mim mesma o meu lado feminino, assim como, pensei, o furtavam aos outros. Desde então, escrevi, mais livremente, sem preocupar-me com o ponto de vista universitário. Acabo de entregar a um editor um livro de poemas que escrevi a quatro mãos, com uma amiga, durante este período... e o fato de uma professora universitária

publicar os seus poemas não passa tão facilmente. No momento escrevo contos. Em suma, mudei realmente meu modo de escrever. Mesmo meus trabalhos teóricos tornaram-se diferentes... Estou muito menos preocupada com a solidez do raciocínio, com argumentação, do que com minha lógica própria, com o que passa pela cabeça, com minha fantasia, com a imaginação... É como se puxasse um fio dentro de mim e o deixasse fiar-se... enrolo ou desenrolo, não sei exatamente. Procuro escrever como mulher, e não mais como homem.”<sup>33</sup>

#### NOTAS:

(1) J. J. Rousseau, *Oeuvres Complètes*, Ed. Pléiade, Vol. IV, *Émile*, Livre V, pp. 693 e 700. Cf. o artigo de Elisabeth de Fontenay, pour *Émile* et par *Émile*, Sophie ou l'invention du ménage, in *Les Temps modernes*, nº 358, mai. 1976, pp. 1774 ss. et de Claudine Herrmann, *Les voleuses de langue*, Ch. I, Ed. des femmes, Paris, 1976.

(2) Cf.: Phyllis Chesler, *Women and Madness*, 1972. New York.

(3) Cf.: Maité Albistur e Daniel Armogathe, *Histoire du féminisme français*, Ed. des Femmes, Paris, 1977. Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, Gallimard, Paris, 1949. Sheila Rowbotham, *Women, Resistance and Revolution*, London, 1972.

(4) Cf.: Ernst Bornemann, *das Patriarchat*, Fischer, Frankfurt/M. 1975. Margaret Mead, *Male and Female*, New York, 1948.

(5) Cf.: Wilhelm Reich, *Die sexuelle Revolution*, Berlim, 1936.

(6) Cf.: o primeiro congresso das mulheres da indústria metalúrgica de SP e a posição delas dentro do sindicato ( *Brasil Mulher*, nº 11, março de 1978 ). Cf. também o Primeiro Congresso da Mulher Paulista em março de 79, no Teatro Rut Escobar, e o Segundo, em março de 80, na PUC, ambos amplamente comentados na imprensa em geral.

(7) Cf.: Catherine Clément e Hélène Cixous, *La Jeune Née*, Ed. 10/18, Paris, 1975. Hélène Cixous, Madeleine Gagnon, Annie Leclerc, *La Venue à l'écriture*, Ed. 10/18, Paris, 1977. Luce Irigaray, *Spéculum de l'autre femme*, Ed. Minuit, Paris, 1974; da mesma, *Ce sexe qui n'en est pas un*, Ed. Minuit, Paris, 1977. Julia Kristeva, *Des Chinoises*, Ed. des Femmes, Paris, 74. Annie Leclerc, *Parole de Femme*, Grasset, Paris, 1974. *Cahiers du GRIF*, nº 12 e 13 ( *Femmes et Langages* ), junho e out. de 1976, Bruxelas.

(8) “A astúcia e a violência ( inconscientes ? ) da economia masculina consistem em hierarquizar a diferença sexual, valorizando um dos termos da relação, isto é, reafirmando o que Freud denomina o primado do fálus. E a diferença é, de fato, sempre, percebida, efetuada como oposição. Masculinidade/feminilidade se opõem de tal maneira que é o privilégio masculino que se afirma num movimento conflitual já decidido previamente.” ( Hélène Cixous, *La jeune née*, p. 147. )

(9) Gilles Deleuze, *Différence et répétition*, PUF, Paris, 1972, p. 1/2.

(10) Luce Irigaray, *Ce sexe qui n'en est pas un*, p. 72.

(11) Luce Irigaray, *Ce sexe qui n'en est pas un*, p. 68.

(12) Julia Kristeva, *Des Chinoises*, p. 43.

(13) *Nós mulheres*, nº 2, set./out. 1976.

(14) Cf. Luce Irigaray, *Ce sexe qui n'en est pas un*, p. 132.

- (15) Cf. Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Feltrinelli Editore, Milano.
- (16) G. Schneider, K. Laermann, *Augen-Blicke, ueber einige Vorurteile geschlechtsspezifischer Wahrnehmung*, Kursbuch, nº 49, out. 1977.
- (17) Clarice Lispector, *A Paixão segundo G.H.*, J. Olympio, RJ, 9ª ed. 1977, pp. 22/23.
- (18) Clarice Lispector, *Laços de Família*, J. Olympio, RJ, 9ª ed. 1978.
- (19) Luce Irigaray, *Ce sexe qui n'en est pas un*, p. 30.
- (20) José Olympio, RJ, 1973.
- (21) Editora Sabiá, RJ, 1972.
- (22) *A Paixão segundo G.H.* p. 105.
- (23) *ibid.* p. 193.
- (24) *ibid.* p. 106.
- (25) Vertente Editora, SP, 1979.
- (26) *Revista Versus*, nº 22, junho/julho de 1978, pp. 32/33.
- (27) *Termos de Comparação*, Ed. Perspectiva, SP, 1974.
- (28) *Bagagem*, Ed. Nova Fronteira, RJ, 1976. *O Coração Disparado*, Ed. Nova Fronteira, RJ, 1977. *Solte os Cachorros*, Ed. Nova Fronteira, RJ, 1979.
- (29) Luce Irigaray, *Ce sexe qui n'en est pas un*, p. 145.
- (30) *ibid.* p. 75.
- (31) em *Ficções*, Ed. Quiron, SP, 1977.
- (32) "Permanecer perto do corpo é fazer da linguagem um corpo, deixá-la brincar ao nosso lado como brinca um corpo, em toda sua opacidade, sem jamais prestar contas derradeiramente. Fazer da linguagem um movimento de aproximação, não um instrumento." ( Françoise Collin, Polyglo(u)ssons, in *Cahiers du GRIF*, nº 12, junho de 1976. )
- (33) Entrevista ( oral ) com Walnice N. Galvão em "Brasileiras", Éditions des femmes, Paris, 1977.

## DEBATE

## FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO: CRÍTICA DO DISCURSO

Otaviano Pereira

## I

Pretendo abrir uma questão em torno da FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO conforme nos é proposta por Henrique Dussel, um de seus insígnis representantes, a partir de uma crítica elaborada por Leonardo Von Acker, do IBF, seção S. Paulo.<sup>1</sup> Não se trata propriamente de uma crítica da crítica ( ou metacrítica ), nem de “defesa” de H. Dussel, muito embora L. Van Acker fale uma “leitura fechada” desta nova proposta, o que, na verdade, mereceria alguns reparos.

Por isso mesmo não nos serviremos da crítica de Van Acker ( plenamente indispensável ), mas de seu trabalho teórico ( lógico-sistemático-sintético ), levando em consideração a leitura atenciosa ( “exegética” ) e a apresentação do painel da F. L. ( Filosofia da Libertação ) no brilhante artigo aqui referido.

E qual questão se quer abrir ? Exatamente a partir desta “dissecação” de L. Van Acker, abordarei o problema do discurso e, conseqüentemente, da linguagem da F.L. num duplo sentido: ( a ) o da **libertação da própria filosofia** ( sem o gracejo do jogo de palavras ) como subsídio para o alcance da ( b ) **filosofia da libertação**, no que ela significa e deverá significar, ainda mais, a partir de sua viabilidade concreta como “práxis” libertadora.<sup>2</sup>

Mas como o descascamento crítico da linguagem de qualquer filosofia não se dá fora de uma problemática real que envolve o **tema** e o **método**, esta “purificação do conceito” de libertação deve partir do discurso da libertação da filosofia para se encontrar no discurso da libertação no decurso da realidade mesma. Assim sendo, a partir da crítica do discurso e da linguagem, tendo em vista o duplo sentido de libertação, a questão que se pretende lançar surge da necessidade de livrar a F.L. do labirinto do **palavreado** para inscrevê-la no horizonte da **palavra** — mais adequada a tal discurso.

Evidentemente há de se considerar que estas indagações partem de alguém que mal inicia a leitura da F.L.

## II

A primeira tarefa para quem se propõe a elaborar uma nova filosofia é o cuidado quanto ao sistema, método e crítica do discurso, o que implica constantes reparos. E como uma filosofia não se dá apenas no nível do “discurso puro” ou não se reduz a seu formalismo, mas parte do discurso, não é a teoria do conhecimento em si, isolada, que irá tornar este pensamento “revolucionário” no sentido mais completo do discurso filosófico. A filosofia não está aí para servir ao discurso ( e seu formalismo ) ou se reduzir a ele. É o discurso que precisa tornar-se instrumental para a filosofia. E elaborar um discurso novo para um pensamento que pretende revolver uma nova questão não implica apenas dificuldades semânticas ( ou sintáticas ou prag-

máticas como querem os adeptos da semiótica ) ou gnosiológicas, mas exatamente entrar no desafio mesmo da questão: do que se trata e como elaborar o discurso em cima da questão para que o filosofar se torne autêntico. Ora, responder só pelo discurso em si é visar simplesmente à roupagem deste novo "corpus". É neste reparo profundo que se inclui a questão de hermenêutica do duplo sentido da libertação.

Mais do que nunca estamos diante de questões lógicas e, mais ainda, dialéticas, se é que a ( lógica ) dialética incorporou, no sentido histórico/social/revolucionário, a própria lógica formal do discurso humano como "práxis" e toda a teoria do conhecimento para poder revelar o discurso na sua autenticidade. Fora da dialética não há como realizar esta hermenêutica muito menos fazer deste discurso um discurso histórico autêntico.<sup>3</sup> Por outro lado, tentar pôr o discurso a nível de historicidade é cair no dilema teoria/prática que precisa ser resolvido nesta própria hermenêutica, visto ser uma questão metodológica de base.

Pois bem, se a primeira consciência que leva à elaboração dos reparos desta nova plataforma ( temática/metodológica ) é a de que nenhuma filosofia se dá ao nível do puro discurso lógico-formal sem deixar de ser inautêntico ou inadequado, mas necessitar de uma incursão na "práxis", a conclusão a que chegamos é a de que a crítica da linguagem da F.L. só se pode dar ao nível mesmo da "práxis". Daí, a necessidade deste descascamento crítico, a começar na linguagem e avançando pelo discurso<sup>4</sup>, de termos como ética, ontologia, ser, ente, transcendência, metafísica, fenomenologia, libertação ( etc ), que entraram para o vocabular tradicional da filosofia e aí permaneceram. Termos que, inclusive, abundam esta nova proposta de H. Dussel e que podem contribuir para jogar sua nova filosofia num ramerrão de **palavreados** gastos a cujo padrão de linguagem o discurso da tradição constantemente se debate, fazendo da filosofia um discurso sofisticado e inautêntico. O que dizer, então, das filosofias periféricas ?

Por outro lado, não se trata apenas da superação ou gratuito abandono desta linguagem típica das filosofias "de centro" nem de fazer malabarismo vocabular para se reinventar a filosofia. É sabido que a distância entre a linguagem ( e o discurso ) do oprimido e a linguagem dos "filósofos" ( das filosofias "de centro" ou do "sistema" ) parece sem precedentes. Ora, se para se reinventar o discurso é preciso partir de uma linguagem autêntica, como a F.L. irá incorporar a linguagem do oprimido em seu discurso ? Por exemplo, o que é **metafísica**, para o oprimido ? como realizar uma "metafísica da opressão" ? Como transformar este palavreado filosófico em discurso adequado e coerente ? Como fazer, com que o oprimido se identifique na linguagem do filósofo da libertação, se esta nova filosofia utilizar uma roupagem velha, desbotada ? É, neste sentido, que — dizíamos no início — precisamos pensar a F.L. no marco da própria libertação da filosofia. E no âmago mesmo do discurso, está a questão da postura do filósofo frente à realidade e à cultura. E falar em postura do filósofo é referir-se à sua metodologia de trabalho. Quando se trata de vestir roupa de adulto em corpo de criança os alinhavos do modelo precisam ser muito bem trabalhados. Assim mesmo !... Mas é preciso correr o risco da mudança. Ou então não há mudança, há disfarce ou mera adaptação.

### III

Por isso mesmo, ao pensar esta nova plataforma ( temática/metodológica/crítica ) da F.L., estamos diante de um problema crucial, sem cuja resolução não pode-

mos avançar no discurso da própria libertação, qual seja, o de esclarecer o âmbito do próprio discurso. A questão do âmbito sempre volta ( em sentido dialético ) justamente porque o discurso não se reduz à linguagem. E elaborar o discurso da libertação implica trabalhar esta libertação na “práxis” e chegar juntos no sentido último do encontro entre a libertação da filosofia e a F.L. como um discurso único, no âmbito da libertação latino-americana, como questão dialética de base. E só no decurso desta tarefa histórica é que perceberemos a libertação da filosofia ao nível de sua própria linguagem. Por isso mesmo, trabalhar uma linguagem “adequada” ( adaequatio ) anterior ao próprio discurso libertador é incorrer nos erros dos idealismos.

No âmbito da lógica esta purificação da linguagem só se concretiza à medida em que esta libertação vai-se realizando e não a partir de uma lógica preestabelecida ( de um pré-logismo ) e, muito menos, da ausência de lógica. A **lógica da libertação** ( que é também formal porque é pensada no tempo e no espaço ) só se dá na **dialética da libertação**. Portanto, pensar a F.L. na A. Latina, hoje, é colocar a emergência de uma **nova lógica** que deverá cobrir este duplo sentido que se quer dar à **LIBERTAÇÃO AMPLA** ( da A. Latina e de “sua” filosofia ). Só assim poderemos avançar no discurso da libertação e perceber seu âmbito, não reduzindo a crítica do discurso a mera crítica da linguagem.

E o que significa, precisamente, avançar no discurso da libertação ? Aqui corremos o risco do verbalismo, da tautologia ( e da “mimesis” ) se não compreendermos a necessidade do encontro entre a lógica do discurso filosófico com a própria lógica dialética da libertação sócio-política da A. Latina. E esta tarefa, duplamente libertadora, que se inicia com a purificação da linguagem da F.L., é a de promover este encontro, sem o qual nenhum avanço será percebido.<sup>5</sup>

Como não se trata simplesmente de abandonar os discursos anteriores, prontos ( das filosofias “de centro” ) mas criticá-los, desmitificá-los e recriá-los, para se pensar a F.L. cumpre saber realizar esta “antropofagia” dos modelos. Tendo em vista esta deglutição do que é ultrapassado e inautêntico, o filósofo da libertação, em sua tarefa tácita, crítica, sistemática vai adquirindo “energias”, vitalidade, no discorrer de seu discurso, à medida em que assimila, “devora” as filosofias “de centro” para repensá-las a nível de “periferia”. É como o ciclo mesmo de um metabolismo. É tarefa árdua, corajosa, necessária para se livrar da repetição e conferir à nova filosofia um caráter de universalidade e não de isolamento.

Para citar exemplo nosso, se os mentores da Semana de Arte Moderna não tivessem ciência da necessidade de superação do passado romântico, naturalista e parnasiano, nenhuma revolução estética seria possível. No marco de toda re-leitura, toda a superação se dá a partir do trabalho de crítica das formas de discurso evitando que o passado se torne inautêntico para o presente. E uma filosofia só se torna grande à medida em que se inscreve no tempo e no espaço. Superá-la significa atestar a sua autenticidade como passado. O romantismo brasileiro tornou-se mais autêntico como movimento literário à medida em que foi superado pelo Modernismo de 1922.

Aí, a tarefa de purificação da linguagem no discurso é uma preocupação constante e necessária como a primeira via concreta para dialetizar o pensamento e evitar que a filosofia “velha” se torne coifa ( ou capa ) para os novos tempos e novos contextos e fazer da nova proposta uma proposta que já nasce envelhecida. E ao que nos parece, por esta via a F.L. tem muito a caminhar porque o discurso novo deverá entrar pelas sendas do processo mesmo de libertação sócio-política latino-americana como libertação do povo, das culturas ( etc, )

Ademais, a crítica e re-elaboração desta filosofia não parece ser tarefa solitária do filósofo (mentalidade que nos vem "do centro") mas o risco que os filósofos devem assumir com toda a sua comunidade política (sua "polis"), inserindo seu novo discurso em todos os setores da vida e da cultura latino-americana. Volta-se, aqui, a questão do método.

Portanto, fora de uma **pedagogia da libertação**, nenhuma F.L. será possível, fora de uma **cultura autóctone**, a mesma coisa (assim por diante). Além de ter de recriar as filosofias "do centro", os filósofos da libertação, sem a arrogância da rivalidade (mentalidade de países subdesenvolvidos também culturalmente) e trabalhando em conjunto (ou equipes) devem colocar-se como "antenas" de todos os discursos libertadores paralelos para poder incorporá-los à nova proposta. Pensar a F.L. e realizar sua hermenêutica é, antes de tudo, um profundo ato de escuta.

E o que esperar de filósofos que teimam em repetir filosofias "de gabinete", filosofias prontas ou filosofias "de escola"? Em tais posturas jamais a linguagem do oprimido será ouvida, porque o filósofo do "sistema" está fora do alcance da cultura corrente e suas solicitações. Como postura e como desafio, o filósofo da libertação deverá estar ligado ao seu povo, sua terra (e seu discurso dialético) como num cordão umbilical.

E no crivo desta crítica incluo, como filosofia inautêntica, toda a ortodoxia, inclusive a gratuita repetição do marxismo, de como é praticado entre nós<sup>6</sup>.

#### IV

Será que avançamos um pouco nesta crítica do discurso? Não se não retornarmos ao problema da "práxis". E ainda não vejo como avançar uma filosofia como "práxis" fora do âmbito do materialismo dialético: da luta de classes, das condições materiais da realidade, das relações sociais de produção (etc.).

Já sabemos que não é o discurso novo que "prepara" a libertação como se lógica do pensamento fosse anterior à lógica da realidade. Se é nesta dupla emergência (da lógica do discurso e da lógica da realidade) que o novo discurso irá inscrever-se como pensar a F.L. fora das emergências sócio-político-cultural-educacional da A. Latina? Como pensar a libertação da A. Latina se não avançamos na luta da classe? Como pensá-la fora das relações sociais de trabalho e produção, fora de uma proposta pedagógica libertadora, fora de um método político de organização das massas famintas e ansiosas em torno de suas reivindicações, fora da representatividade dos partidos, fora do acirramento das lutas sindicais... enfim, fora de toda a ambiência libertadora concreta?

Para se livrar do academicismo a F.L. deverá captar todos os discursos libertadores do quadro sócio-político-cultural e transformá-los em **filosofia** e fazer com que a F.L. corrobore para que a libertação sócio-político-cultural se torne uma epifania (uma manifestação) da libertação total do povo latino-americano, tendo a F.L. como uma espécie de porta-voz. Isto sim, se entendemos que a função do filósofo da libertação é a de um catalisador e organizador dos discursos afins. Como os demais discursos se definem a partir da "práxis", o mínimo que se espera do filósofo que optou pela F.L. é saber resolver o dilema teoria/prática, em que a filosofia de "sistema" sempre tende a se perder — como sintoma de sua própria omissão ou falta de discernimento. Avançar por via do **novo discurso** da F.L. (e sua purificação de

linguagem) — como proposta metodológica, crítica, epistêmica — é entrar na **palavra de ordem da práxis** para poder sair do **palavreado** ou da sofisticação retórica das filosofias inautênticas. Optar por esta mudança, é ser **dialético**.

Para citarmos outro exemplo, a Teologia da Libertação não teria alcançado o atual nível de discurso hermenêutico (como é proposto, por exemplo, por Clodovis Boff, por vias da mediação sócio-analítica)<sup>7</sup>, se a Igreja de vanguarda não estivesse realizando historicamente a prática da libertação, notadamente da **sua própria libertação**<sup>8</sup>. Esta teologia, qualquer que fosse seu novo nome, permaneceria enclausurada no seu discurso acadêmico de pacto com as filosofias inautênticas.

Do ponto de vista da proposta de uma plataforma metodológica e de crítica às filosofias inautênticas (fenomenologia, existencialismo, filosofia analítica, marxismo ortodoxo e puro historicismo)<sup>9</sup> e tendo em vista a premente necessidade de se pensar esta nova prática filosófica a partir da realidade dos países periféricos (onde a “antropofagia” se faz necessária), a perspectiva de H. Dussel parece muito válida enquanto expressa uma extraordinária lucidez de intuição teórico-prática para a realização da libertação latino-americana. Pensada no quadro histórico-cultural geopolítico, não há outro método mais adequado para livrar a filosofia da acusação de ser coifa do pensamento institucionalizado na superestrutura das realidades nacionais (política, educação, cultura oficial etc.). Enfim, livrar a filosofia da acusação de **ideologia** dissimuladora do próprio discurso do domínio cultural oficial, do sistema sócio-político cultural vigente.

Da mesma forma, uma filosofia que se diz **neutra** com relação a tal discurso libertador, por alcançar uma visão mais universalista e buscar a “verdade pura” (portanto, nem histórica, nem dialética) torna-se tão perniciosa como as filosofias de gabinete que repetem as linguagens das filosofias de centro e compactam com o discurso cultural do sistema. Não há, como escapar, no crivo da “práxis” o discurso da F.L. exige a **opção** do filósofo frente às emergências da realidade.

## V

Retomando a questão da plataforma temática e metodológica, a tentativa de definição de um método mais adequado para a F.L., por ser um discurso novo e ainda “vago”, parece permanecer obscuro no seu 4º item, qual seja, precisamente no pólo em que esta nova hermenêutica se irá estabelecer: a questão **dialética** do discurso.

H. Dussel propõe, via L. Van Acker, uma via obscura pelo chamado **método analítico** ou **anadialético**, como o método que vai além de acima dos métodos ôntico e ontológico-dialético, pela crítica do próprio “ser” ou fundamento do sistema sócio-cultural vigente a partir do protesto dos oprimidos visando a submetê-lo e substituí-lo por um “mundo” mais justo, ao serviço do homem<sup>10</sup>.

O que seria um método analítico ou anadialético? Que avanço faremos neste discurso, se permanecermos nesta sofisticação de linguagem? Como a F.L. irá incorporar a linguagem do oprimido para se afirmar como **libertadora**? Como não acusar esta proposta de idealista? Como criar um discurso novo, um novo “corpus” epistêmico com roupagem velha das filosofias inautênticas? Como não entender que o sentido último desta dialética implica a incorporação do discurso do filósofo na “práxis” e que aí ele deixa de ser “velho” e sofisticado?<sup>11</sup> Como fugir do malabarismo verbal?

Dizer que esta hermenêutica se fará a partir de um método analético ou anadialético parece não avançar em nada, nem como proposta epistêmica ( como teoria do conhecimento, como “puro discurso” ) nem como “práxis”.

Não estamos fazendo o jogo da sofisticação e caindo na obscuridade como forma de ludibriar o próprio discurso do oprimido ( af inserido ) e dissimular a trama da cultura oficial e de gabinete ? Como propor a libertação da filosofia no marco de um discurso obscuro e, até, pelo menos aparentemente, **antidialético**, visto estar atado no mero palavreado ? Por que o fechamento do discurso na obscuridade ? Não representaria a fuga da própria “práxis” libertadora e a afirmação da anticultura ?

Se entendemos que sem a mediação da cultura popular ( ou nacional-popular ), de uma religiosidade engajada e sem fetiches nem engodos alienantes, uma pedagogia deveras libertadora que conduza o aprendiz à sua própria emancipação como sujeito do ato pedagógico<sup>12</sup> ( etc. ), jamais o discurso do oprimido se fará presente no discurso da libertação. E a F.L. só se autolibertará, isto é, tornar-se-á autêntica quando representar a fala do oprimido em todos os seus setores.<sup>13</sup>

Assim sendo, pensar a F.L. é pensá-la a partir de uma cultura da libertação, uma política de libertação, uma pedagogia da libertação, uma teologia e uma prática religiosa da libertação, uma psicologia da libertação, assim por diante. Modo contrário, todo o discurso permanece fechado na sofisticação da linguagem e alienado ( a partir de seu próprio método ) e sem possibilidades de amadurecimento. Inclusive as próprias considerações que acabamos de fazer, ( como discurso acadêmico ).

#### Notas e Referências

(1) Trata-se do texto: Uma Filosofia da Libertação, **Revista Brasileira de Filosofia**, IBF, São Paulo. vol. XXX, nº 114, pp. 111-123 e vol. XXX, nº 115, pp. 247-269.

(2) Sobretudo nos itens, 8: Quadro sinótico da Filosofia da Libertação, 10: A interpretação geopolítica da história da filosofia, 11: O sentido da libertação política, 12: O sentido da libertação erótica, 13: O sentido da libertação pedagógica, 14: O sentido da libertação religiosa e 15: Filosofia da Libertação como introdução geral à filosofia.

(3) Neste sentido, o materialismo dialético não se deve tornar um dogma de interpretação do mundo, uma “filosofia pronta”, mas, como instrumental, um simples método de análise da realidade.

(4) Observe-se que não estamos utilizando os termos **linguagem** e **discurso** no mesmo sentido. Embora profundamente implicados um noutro, o discurso recebe uma conotação mais profunda, exatamente por representar o confronto dialético entre o dinamismo da cultura e da história com a sua versão na filosofia, sendo a linguagem ( o linguajar do filósofo ) o reflexo desta versão.

Convém, ainda, ressaltar que o discurso se torna retórico e sofisticado não por utilizar palavras difíceis, próprias do vocabulário filosófico, mas pelo fato de esta mesma linguagem surgir de filosofias de outro contexto sócio-cultural e não encontrar respaldos na cultura em questão, tornando-se, então, uma linguagem envelhecida, postíca, inadequada, acadêmica, visto que o discurso do filósofo não se encontra com o discurso do oprimido.

(5) Erro muito comum dos “dialéticos” ou de muitos adeptos do pensamento de “esquerda” é querer admitir que o discurso histórico não se dá a partir de uma lógica ( e querer eliminá-la ), como se a práxis fosse um jogo de acaso ou como se a prática

pura fosse suficiente para o avanço da dialética da libertação. Esta rejeição da elaboração teórica parece tão perniciosa e tão "ideológica" quanto o discurso puro, fora da prática. Ora, fora de uma lógica, inclusive formal, não se estabelece discurso algum, porque a estrutura mental do homem é lógica formal. O discurso da realidade ( e da filosofia ) que é dialético. O grande problema da filosofia clássica, por outro lado, é querer permanecer na lógica formal como estrutura pronta, preestabelecida e, portanto, antidialética.

(6) O problema é que somos, muitas vezes, levados a confundir: prática pura, "práxis", dialética, materialismo dialético ( este como método de análise ), marxismo e marxismos, marxologia ( etc ) como se todos estes termos fossem simplesmente sinônimos.

Ademais, o termo materialismo aqui não se contrapõe a espiritualismo, transcendentalismo ou qualquer palavra do gênero. Trata-se do método de análise da realidade proposto por Marx na sua re-leitura da dialética hegeliana e da retirada da mesma dialética do esquema idealista, para o confronto concreto com as estruturas mesmas do real. Ver, a este respeito, CORBUSIER, Roland, **Enciclopédia Filosófica**, Vozes, Petrópolis, 1974, o vocábulo "Dialética", pp. 22-28.

(7) Cf. BOFF, Clodovis, **Teologia e Prática**, ( Teologia do Político e suas mediações ), Vozes, Petrópolis, 1978, 407 pp.

(8) Não se trata agora de discutir, do ponto de vista de tática política, se a Igreja é "revolucionária" hoje, ou se permanece numa postura contra-revolucionária por não avançar na tomada do poder visto não fazer opção por partido político. Trata-se de observar seu novo ministério teológico e perceber sua capacidade de organização, como acolhedora e organizadora das vozes dos oprimidos. Exemplo concreto: as comunidades eclesiais de base.

(9) Cf. VAN ACKER, Leonardo, op. cit. vol. XXX, nº 114, p. 116.

(10) Cf. op. cit. vol. XXX, nº 114, p. 123.

(11) Poderíamos sofrer a acusação de que também o termo "dialética" é sofisticado e pertence ao jargão das filosofias "do centro" ou inautênticas. Isto se torna verdade se a dialética for arrotada como palavra de enfeite, isolada da práxis e da dupla incorporação do discurso: o verbal e o real. A questão de ser sofisticado não se explica por ser ou não difícil, mas por se tornar incompreensível por não encontrar respaldo na realidade. Volta-se o problema do método de análise e não do mero vocabulário.

(12) Neste sentido nos parece demasiado insuficiente a abordagem de Leonardo Van Acker com relação à crítica da F.L. frente as propostas pedagógicas libertadoras, talvez por se tratar de uma síntese ou de um simples painel. Cf. op. cit. vol. XXX, nº 114. p. 121.

(13) Não se trata de fala da ideologia do oprimido que se torna patente como forma de discurso sócio-histórico no momento em que a ideologia do opressor o alcança e domina. Trata-se da fala dos anseios do oprimido nos diversos setores da vida social e da cultura, o que exige do filósofo, do educador, do líder das massas ( e outros ) muito senso de discernimento. Ora, a purificação do discurso ( e da linguagem ) percorre os caminhos da ideologia sem poder-se fechar nela.

## CRÔNICAS

### DISSERTAÇÕES DE MESTRADO EM BIBLIOTECONOMIA

O Curso de Mestrado em Biblioteconomia, desta Universidade, começou a recolher os frutos de seu trabalho. Foi apresentada em defesa pública, dia 3 de junho de 1980, a primeira dissertação de mestrado. Trata-se do trabalho **Automoção: estratégias e práticas de ensino**, da Profa. Elisabeth Marcia Martucci. A nova mestra é coordenadora de Estágios e professora adjunta de Programação da Escola de Biblioteconomia e Documentação de São Carlos. O presente estudo descreve a área de auto-moção e dá diretrizes para seu ensino nas escolas brasileiras de graduação em Biblioteconomia, propõe um plano de ensino detalhado, de acordo com a natureza da disciplina e a nova concepção científica da Educação.

Já no dia 21 de julho, Katia Lemos Montalli defendeu a segunda dissertação do curso: **Biblioteconomia Comparada: estratégias e práticas de ensino**. A monografia apresenta diferentes instrumentos didáticos preparados especialmente para o ensino desta matéria; entre eles, um roteiro de curso, proposto como guia, para os professores da disciplina, criada após 1945. O roteiro apresenta-se dividido em unidades de ensino; para cada unidade são propostos os objetivos, conteúdos, avaliação, cronograma, bibliografia básica e complementar. A autora, professora do Departamento de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, é formada em Biblioteconomia pela PUC de Campinas.

Na mesma data, também apresentou sua dissertação, a mestranda Liene Campos, **Publicações periódicas e seriadas: estratégias e práticas de ensino**. Este trabalho descreve as publicações periódicas e seriadas, como tipo de impresso e como área de trabalho especializado para bibliotecários. Enfocada para a metodologia do ensino desta matéria, oferece a monografia diversas estratégias para um ensino eficiente. Reproduz exemplos de materiais docentes apropriados, além de provas e testes para uso na avaliação do ensino.

De parabéns está o curso de Mestrado em Biblioteconomia por estes três trabalhos que iniciam uma série de dissertações de mestrado em Biblioteconomia da PUCC, sobre as diferentes disciplinas do currículo da área. O objetivo desta série é sugerir metodologias e estratégias de ensino apropriadas para cada uma das matérias da biblioteconomia.

### CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA LATINO-AMERICANA

Realizou-se em Bogotá, de 16 a 20 de junho do corrente, o primeiro Congresso Internacional de Filosofia Latino-americana, na Universidade Santo Tomás.

O encontro reuniu pensadores de vários países, tais como: Peru, México, Brasil, Equador, Argentina, Venezuela e Costa Rica.

O Congresso abrangeu quatro áreas: I. História da Filosofia Latino-americana; II. Antropologia Filosófica; III. Tomismo e Metafísica; IV. Filosofia Política. Os trabalhos se desenrolaram através de conferências, mesas-redondas, grupos de estudos,

com exposição e debates. Ao final do Congresso, relatores desses grupos apresentaram as conclusões, na sessão plenária de encerramento.

O Congresso teve por objetivo intensificar o intercâmbio de informações a respeito das pesquisas e estudos realizados nas áreas citadas.

O encontro deverá repetir-se em 1982, em Bogotá. A Universidade Santo Tomás torna-se, desse modo, um centro de documentação e divulgação do pensamento latino-americano atual.

Dentre os participantes ilustres, destacamos: Leopoldo Zea, do México; Ismael Quiles, da Argentina; Daniel Vidart, da Colômbia, assessor da UNESCO para a América-Latina; Enrique Dussel, da Argentina; Germán Argote, da Universidade Santo Tomás; cujos trabalhos puseram em primeiro plano a preocupação com os limites e as possibilidades de uma filosofia latino-americana.

Representando o Brasil, tivemos Hilton Japiassu que apresentou uma comunicação intitulada: "Para onde vai a filosofia na América-Latina?"; Célio Pereira da Silva, da Universidade Federal Fluminense, e Constança Marcondes Cesar, da PUC de Campinas, apresentando cada qual um trabalho.

Participou também do Congresso o teólogo brasileiro Hugo Assman, atualmente pesquisador em Costa Rica.

**Constança Marcondes Cesar**

## RESENHAS

**CHAMPLIN, Russel Norman**

**O Novo Testamento Interpretado, 6 volumes.**

Russell Champlin, doutor em filosofia, apresenta nessa obra, um comentário, versículo por versículo, do Novo Testamento. O texto é acompanhado de inúmeras ilustrações.

Os livros incluem vinte e oito artigos introdutórios sobre temas e problemas do Novo Testamento tais como: o problema de Deus, o da imortalidade da alma, conhecimento e fé religiosa, a crença religiosa e o problema da verificação, e outros. Esses temas polêmicos são apresentados sob diversas perspectivas filosóficas, abrangendo autores como Santo Tomás, Maritain, além de mostrar o ponto de vista do autor do comentário.

O texto grego é apresentado na língua original e traduzido. O comentário evidencia paralelismos entre os versículos dos diferentes evangelistas; explicita as raízes judaicas dos textos; indica algumas variantes das traduções e interpretações e explica a mensagem contida no versículo.

O trabalho do Dr. Champlin foi desenvolvido ao longo de oito anos e o resultado, os seis volumes da obra, é considerado de alta qualidade, por especialistas.

Maiores informações sobre esta obra podem ser obtidas diretamente com o autor, pela Caixa Postal 94. 12.500 — Guaratinguetá — SP.

**Constança Marcondes César.**

**FOUCAULT, Michel**

**Vigiar e Punir.**

**Petrópolis, Ed. Vozes Ltda, 1977. 277 p.**

O autor apresenta o seu livro como um “pano de fundo histórico para diversos estudos sobre o **poder de normalização** e sobre a **formação do saber na sociedade moderna**” ( p. 277, nota 12 ). Parte do pressuposto de que as relações de poder e a formação do saber caminham juntas: “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” ( p. 30 ).

Ele escreve em **Vigiar e Punir**, a história da prisão, desde a sua origem no sistema penal francês, entendendo com isso “fazer a história do presente” ( p. 32 ). Nessa história o homem é subjugado, a partir de seu corpo, das mais diversas formas, sendo sempre “o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele” ( p. 31 ). Não é o homem, como sujeito do conhecimento, que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas “o poder-saber, os processos e lutas... que o constituem... e determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento” ( p. 30 ). A história é, então, vista como “a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos do poder” ( p. 31 ).

Desde os suplícios medievais, as diferentes punições, as disciplinas corretivas, até a pena de detenção, Foucault vê as relações de poder-saber investindo os corpos humanos, submetendo-os, fazendo deles objetos de saber e sustentação do poder. Segundo ele, as ciências humanas originaram-se no campo fértil da prisão, seja ela em sua forma mais completa, isto é, a carcerária, ou na forma de escola, hospital, fábrica ou quartel. Nessas instituições os corpos são reprimidos, punidos, treinados, corrigidos, disciplinados, tornando-se dóceis e produtivos. Cria-se uma “**tecnologia política do corpo**”, sendo a tecnologia “da alma”: a dos educadores, psicólogos, psiquiatras, apenas um de seus instrumentos. Assim se explicam as grandes revoltas dos últimos anos nas instituições fechadas, aparentemente paradoxais por ocorrerem tanto nos cárceres de instalações precárias como nas prisões-modelo, tanto contra os guardas como contra os serviços educativos e psiquiátricos.

O autor estuda pormenorizadamente a transformação dos métodos primitivos na história da justiça francesa, compondo a obra em 4 partes: Suplício — Punição — Disciplina — Prisão, cada parte contendo 2 ou 3 capítulos, com diversos subtítulos.

Na 1ª parte encontramos textos históricos narrando cerimônias públicas dos mais diferentes suplícios, que, no decorrer dos anos, vão-se suavizando e se privatizando. No século XVIII, esses rituais rareiam e, em princípios do século XIX, o espetáculo da punição física se extingue. A ação punitiva tem o seu objeto deslocado: a meta é que “o castigo... fira mais a alma que o corpo” ( p. 21 ).

O suplício tinha uma função jurídico-política, e a sua ostentação destinava-se a demonstrar e a reativar o poder do soberano. Porém, a população que assistia aos rituais nem sempre reagia da forma esperada, chegando a gerar mais violência, causando problemas políticos. Além disso, a era moderna trouxe um desenvolvimento econômico considerável, grande crescimento demográfico e multiplicação de riquezas e propriedades. Os delitos também se modificaram, diminuindo os crimes sangrentos e multiplicando-se aqueles contra o patrimônio. A situação social passou a exigir menos

uma punição-vingança e mais sanções destinadas a controlar o comportamento dos indivíduos. Houve então um ajustamento dos mecanismos de poder, descentralizando-os das mãos do rei para disseminá-los em diversas instâncias de sociedade.

A 2ª parte do livro — Punição — situa o século XVIII como o tempo dos grandes ideólogos e reformadores penais. Esses multiplicaram e valorizaram as leis relativas às relações de propriedade, empenhando-se em submeter as populações, inclinadas aos pequenos delitos (furtos, roubos, extorsões), a uma vigilância estrita e a um controle regular. Constituiu-se “uma nova economia e uma nova tecnologia do poder de punir”, baseadas na teoria geral do contrato ( p. 82 ). O cidadão, ao infringir as leis, rompe o pacto social e torna-se inimigo da sociedade. A ação penal passou a visar sobretudo a não repetição dos delitos, ou melhor, a prevenção das desordens, modulando-se as penas no sentido de obter tais efeitos.

O século das Luzes elaborou um discurso, “uma receita geral para o exercício do poder sobre os homens: o espírito como superfície de inscrição para o poder,... a submissão dos corpos pelo controle das idéias,... numa política dos corpos bem mais eficaz que a anatomia ritual dos suplícios” ( p. 93 ).

Os grandes juristas franceses criaram uma série de penas, as mais conformes possíveis com a natureza dos delitos, para que funcionassem como sinal do castigo e dissuassem a prática dos crimes. Era toda uma tecnologia da representação, objetivando ligar a idéia do crime à idéia da pena. A pena de encarceramento é explicitamente criticada por esses reformadores, como incapaz de responder à especificidade dos crimes, inútil e dispendiosa à sociedade, além de deixar os condenados na ociosidade e a mercê da arbitrariedade de seus guardiães.

No entanto, foi a pena de encarceramento, como punição para quase toda a espécie de delitos, que, na prática, espalhou-se pela França e estendeu-se por toda a Europa com uma rapidez espantosa, no dizer de Foucault, como “num passe de mágica” ( p. 104 ).

São os motivos da rápida implantação da pena de prisão muito discutidos. A explicação mais usual é a influência de grandes modelos de instituição punitiva, tendo os flamengos como pioneiros, seguidos pelos ingleses e americanos. Essas prisões-modelo assemelhavam-se a fábricas, organizando as técnicas punitivas sobretudo em torno do trabalho. A ociosidade era considerada a causa geral da maior parte dos crimes, em consonância com o momento histórico, valorizando sobretudo o “homo oeconomicus” ( p. 108 ).

As prisões-modelo isolavam o indivíduo, acreditando que, somando ao trabalho oportunidades de solidão para a meditação das exigências morais, reformariam o indivíduo em sua totalidade. Tornaram-se assim um observatório permanente do comportamento dos indivíduos, e um laboratório de técnicas de correção, funcionando como “um aparelho de saber” ( p. 112 ).

A prisão propiciou a formação de uma nova tecnologia do poder, através de processos de treinamento do corpo: horários, distribuição de movimentos, atividades obrigatórias visando à criação de novos hábitos de comportamento. Toda uma disciplina manipuladora dos indivíduos que ultrapassa — e muito — os muros da prisão.

A Disciplina é o objeto de estudo da 3ª parte da obra. O século XVIII aparece como “o momento histórico das disciplinas”, momento em que nasce uma arte sobre

o corpo humano, cuja finalidade não é somente tornar os corpos submissos, mas também úteis. Forma-se uma política de coerções que relaciona a obediência à utilidade, fazendo dos corpos, quanto mais submissos, mais produtivos e rentáveis.

Textos históricos mostram a disciplina como verdadeira pedagogia do detalhe, não apenas nas escolas, mas também no quartel, nas fábricas e nos hospitais. Os corpos são controlados até os últimos pormenores, seja no tocante ao emprego do tempo, à sua localização espacial, à sua inserção no conjunto de maneira a render sempre mais e melhor.

Os exercícios disciplinares supõem um controle estrito. Multiplicam-se assim as formas de vigilância, institucionalizadas em todos os níveis, constituindo uma rede de relações que se autofiscaliza, organizada "como um poder múltiplo, automático e anônimo" ( p. 158 ).

Os sistemas disciplinares funcionam à base de certo mecanismo penal, punindo-se as faltas com uma série de penalidades variadas. Essas penalidades não visam à expiação da falta, nem exatamente a repressão, mas são fundamentalmente corretivas, objetivando, em última análise, a normalização do funcionamento do organismo: escola, exército, hospital, fábrica...

Foucault diz que, desde o século XVIII, aos poderes já existentes veio juntar-se o poder da Norma. "O Normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação das escolas normais" ( p. 164 ).

A atenção generalizada à norma torna-se atenção individualizada aos que escapam dos quadros regulares. No mesmo século XVIII, a criança, o doente, o louco e o condenado tornam-se objeto de descrições individuais que funcionam como processo de objetivação e sujeição. As técnicas de descrição e análise, o exame, em todo o seu rigor de minúcia, põem em ação "relação de poder que permitem obter a construir saber" ( p. 165 ). Essa tecnologia vai da pedagogia à psiquiatria, do diagnóstico médico à seleção de mão-de-obra, integrando os processos "que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber" ( p. 171 ).

O aperfeiçoamento dos mecanismos de vigilância e controle propiciam as condições necessárias ao advento das democracias burguesas. Afirma Foucault que a organização jurídico-política de tipo representativo, fundamentada formalmente na igualdade de direitos, tem como "subsolo" uma tecnologia de coerção. "Se, de maneira formal, o regime representativo permite que... a vontade de todos forme a instância fundamental da soberania, as disciplinas dão, na base, garantia da submissão das forças e dos corpos. ( ... ) As "Luzes" que descobriram as liberdades inventaram também as disciplinas" ( p. 195 ).

Cabe a J. Bentham a invenção do melhor esquema de vigilância, com a figura arquitetural do Panóptico: um modelo circular, onde todas as celas, individuais, são constantemente iluminadas e vigiadas por uma torre central onde o guardião nunca é visto. Tendo tal esquema arquitetural como base construíram-se, no início do século XIX, hospitais, asilos, escolas, fábricas e prisões.

A 4ª parte do livro trata especificamente da prisão, considerada a melhor aparelhagem para tornar os indivíduos dóceis e úteis, através de um trabalho preciso sobre os seus corpos. A Justiça criminal a definiu como a punição por excelência, a "pena das sociedades civilizadas" ( p. 207 ).

As sociedades assim chamadas fundamentam-se formalmente em dois valores declarados básicos: a liberdade e o trabalho. A prisão atinge-os plenamente, privando o criminoso da liberdade e obrigando-o ao trabalho.

Na sociedade industrial, a prisão aparece como empresa destinada à transformação dos indivíduos, utilizando para tanto três grandes modelos de ação. O 1º é o esquema político-moral, com o isolamento do indivíduo em celas sempre vigiadas, e submetido totalmente à hierarquia. O esquema econômico da força aplicada a um trabalho obrigatório intenta mudar o prisioneiro violento, agitado e irrefletido num operário produtivo e dócil. Finalmente, aplica o modelo técnico-médico da cura e da normalização, com a influência crescente dos terapeutas na modulação das penas.

Ao aplicar a pena de prisão, a Justiça pune um delito. Na fase da execução da pena, porém, o objeto não é mais o delito e sim o delinqüente. Para a sua transformação aplicam-se todas as tecnologias coercitivas do comportamento, cria-se um novo saber: a ciência penitenciária.

No entanto há mais de século e meio, “a prisão leva de novo, quase fatalmente, diante dos tribunais aqueles que lhe foram confiados” ( p. 226 ). E o movimento para reformar as prisões, por extraordinário que pareça, é mais ou menos contemporâneo à própria prisão. No decorrer de sua história, sempre se procurou reformá-la como uma de suas condições de funcionamento, não faltando projetos e literatura a esse respeito.

Diante de tal quadro, Foucault inverte o questionamento: o fracasso da prisão talvez tenha certa função social. Ou melhor, é possível que a prisão, e os castigos em geral, não se destinem realmente a suprimir os delitos, mas fazê-los de alguma forma servir aos detentores do poder.

Há que se inverter a construção ideológica da lei como a lei universal, igual para todos; da Justiça representando a sociedade inteira contra um indivíduo rebelde; do aparelho penal com função de suprimir as infrações. Pode-se ver a lei a serviço dos interesses de uma classe social, o Tribunal como a representação desta classe, as penalidades como “uma maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, fazer pressão sobre outros”... A prisão, em tal perspectiva, cumpre a função, pois “não é só a própria lei ou a maneira de aplicá-la que servem ao interesse de uma classe... ( mas )... toda a gestão diferencial mecanismos e dominação” ( p. 240 ).

O autor mostra como, na passagem do século XVIII ao XIX, os novos códigos penais surgem na Europa para controlar a dimensão política dos movimentos populares. Esse controle atinge tanto as lutas operárias, contra o regime de exploração legal do trabalho, como o das agitações camponesas, contra o novo regime de propriedade da terra.

Nesse mesmo quadro é apresentado o desenvolvimento do aparelho policial, contando com a caução da Justiça, para distinguir as ilegalidades, marcando e organizando a delinqüência num meio fechado, permitindo “deixar na sombra as ilegalidades que se quer ou se deve tolerar ( p. 243 ). A delinqüência passou a ser quase característica das classes pobres ou miseráveis, sob constante controle policial, politicamente sem perigo e economicamente insignificante. “A delinqüência, ilegalidade dominada, é um agente para a ilegalidade dos grupos dominantes” ( p. 246 ).

A utilização da delinquência, direta ou indiretamente, é exposta nos últimos capítulos do livro e explica a imobilidade da instituição carcerária em face das inúmeras tentativas de reforma. O autor diz também que sua utilidade vem diminuindo no século XX, graças ao crescimento das redes disciplinares que vão constituindo a atual sociedade normalizadora.

Para a construção desse tipo de sociedade contribuem decisivamente as ciências humanas, "essas ciências com que nossa humanidade se encanta" ( p. 198 ). A elas transferem-se cada vez mais as funções judiciárias; educadores e terapeutas não deixam de ser juízes da normalidade. Cada qual, em sua área específica, submete o corpo humano, os gestos, os comportamentos, as aptidões, os desempenhos, participando dos poderes de controle e sanção sociais.

De acordo com Foucault, embora a orientação pedagógica corrija os rigores da escola, a psicologia, a psiquiatria, cuidem de retificar os efeitos da disciplina familiar ou da organização do trabalho, não deixam de ser técnicas que mandam os indivíduos de uma instância disciplinar a outra, e reproduzem o esquema de poder-saber próprio a toda disciplina. Assim permanecem corpos e forças submetidos por múltiplos dispositivos de "encarceramento", nessa humanidade "feito e instrumento de complexas relações de poder". ( p. 269 ).

**Maria Soares de Camargo**

Assistente Social. Professora da PUC. Mes-  
tranda em Filosofia Social na PUC.

**JANNUZZI, Gilberta Martino**

**Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobra**

**São Paulo, Cortez & Moraes, 1979, 111 p.**

No presente trabalho, a autora faz o estudo e análise da pedagogia proposta por Paulo Freire e aquela implícita no Mobra, numa tentativa de demonstrar que são distintas, ditadas por concepção de Homem e por uma visão do mundo diferentes, e isto leva a ter posturas divergentes frente à educação e às suas finalidades. Embora ambas as pedagogias usem a técnica analítico-sintética para a alfabetização, não devem ser confundidas, pois este aspecto é apenas um detalhe no contexto geral.

A professora Gilberta começa seu trabalho estudando o conceito e a finalidade da educação expressa nas duas pedagogias; a seguir, faz uma apresentação do método e das técnicas de alfabetização, com base nas obras de Paulo Freire e nos documentos do Mobra.

Paulo Freire parte do pressuposto de que todos os homens são seres ontologicamente iguais, finitos e inacabados. O homem é um ser histórico, situado no espaço e no tempo. É um ser condicionado por situações, mas passível de mudanças e transformações. Estas mudanças se fazem à medida que o homem se distancia da realidade, objetivando-a, refletindo e sendo capaz de crítica sobre ela. Para Paulo Freire, isto só é possível através de uma educação ativa e dialógica. A educação é entendida, por ele, como conscientização, conhecimento. Conhecer é entrar em contato com o mundo, é atuar nele. Educação é uma práxis social, não uma busca passiva de conhecimentos. É uma dinâmica onde educadores e educandos assumem uma mesma postura à procura da melhor resposta para os problemas da realidade onde

vivem. A educação é o momento de reflexão da realidade, e onde se organiza um projeto de ação, que se converterá em ação efetiva sobre a realidade.

Classifica o seu método como um método eclético e dialogal. É eclético na medida em que utiliza os processos mentais de análise e síntese, e problematização das situações existenciais durante o processo de alfabetização. É dialógico, pois o diálogo se faz presente durante o processo de alfabetização. Segundo Paulo Freire, o diálogo é um encontro horizontal onde todos se comunicam sem hierarquização de papéis. O educador tem como papel apenas ajudar a percepção crítica da realidade. A preparação do material para a alfabetização é feita através de uma equipe de professores e de elementos da comunidade. A captação da linguagem do povo, na sua extensão semântica, é o primeiro passo. A técnica de alfabetização se faz segundo um processo, com várias etapas.

O aprendizado se faz através de vocabulários do meio em que os alfabetizados vivem. São palavras que exprimem seus modos de ver o mundo e as situações existenciais mais significativas para o aluno. Nos grupos, há o confronto das diferentes maneiras de perceber o mundo e, deste confronto, surgem novas idéias e realidades. Assim se concretiza a proposta pedagógica de Paulo Freire: a educação como conscientização, que é o desvelamento da realidade, sua transformação através dos homens.

Segundo os documentos do Mobral, a educação é... "processo que auxilia o homem a explicitar suas capacidades, desenvolvendo-se como pessoa que se relaciona com os outros e com o meio, adquirindo condições de assumir sua responsabilidade como agente e seu direito como beneficiário do desenvolvimento econômico social e cultural".

A informação, portanto, tem, aqui, um papel muito importante na medida em que aumenta as possibilidades de integrar o aluno no meio, e permitir-lhe o ingresso no grupo dos beneficiários do desenvolvimento econômico. Os princípios metodológicos do Mobral são funcionalidade e aceleração. Funcionalidade consiste na preparação do aluno para desempenhar uma função na sociedade, e assim garantir o ingresso mais veloz na produção do desenvolvimento e na participação dos benefícios deste. Dentro deste contexto, a educação está orientada segundo a linha do desenvolvimento econômico.

As técnicas utilizadas são as de análises e sínteses, que fazem com que o aluno aprenda o significado considerado adequado às palavras. O vocabulário utilizado foi escolhido segundo o critério de que são palavras que exprimem as necessidades básicas do homem, e, portanto, as mesmas para o Mobral do Brasil inteiro. O material didático é preparado por uma equipe central para ser usado em todo território nacional. Técnicas de grupo são utilizadas durante o processo de alfabetização, a fim de facilitar a integração didática e não dialógica. Alfabetizadores e alfabetizados seguem prescrições, prefixadas pela coordenação central. Temos, aqui, uma situação onde a verticalidade do método é inquestionável.

O processo de alfabetização tem como finalidade o aprendizado da leitura e da escrita, com o intuito de promover o ingresso do indivíduo de forma funcional e acelerada, no grupo dos que participam do desenvolvimento, e fornecer condições de realizar mudanças através da ação social dentro dos moldes políticos vigentes.

Do confronto destas pedagogias podemos concluir que enquanto Paulo Freire concebe a educação como atividade de pensar e agir, como processo permanente de reflexão e mudanças, para o Mobral a educação é um investimento prescrito pelas necessidades do mercado de trabalho e pelo modelo sócio-econômico. Quanto à metodologia, temos que em Paulo Freire é um movimento horizontal, dialógico, promovendo superação da hierarquia elite-povo. O Mobral propõe um método anti-dialógico, partindo de objetivos prefixados, e revelando uma verticalidade inegável.

A técnica analítica-sintética se mostra semelhante nas duas propostas pedagógicas apenas quanto a operações mentais de análise e síntese. Devido à dialogicidade de um e antidialogicidade do outro método, a análise e a síntese têm, ambos, objetivos e graus diferentes de adentramento da realidade. Nas duas pedagogias o método e as técnicas são decorrentes de concepção de homem e de mundo diferentes. São proposições baseadas em posturas teóricas diferentes.

Este trabalho foi feito com base numa bibliografia extensa, escolhida de maneira que permita confronto e crítica fundamentados sobre estas duas pedagogias. Para nós, é gratificante ter oportunidade de entrar em contato com um trabalho deste nível, revelador de preocupações com confrontos e buscas de verdades esclarecedoras para um assunto tão pouco debatido e questionado em profundidade, como o problema da educação no Brasil. Esta obra se faz tão importante não só pelo confronto entre estas duas pedagogias, mas, principalmente, por nos levar a uma reflexão a respeito do sistema educacional do nosso país. A filosofia subjacente ao Mobral, parece ser a mesma de todo o nosso sistema educacional. Se fizermos um retrospecto histórico até o tempo dos jesuítas, temos que, em princípio, pouca coisa se modificou na forma de encarar a educação. O ensino, na época da colônia, era completamente alheio à realidade e não contribuía para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil naquela época. A instrução em si não representava muito na construção da sociedade. Era uma educação acadêmica, aristocrática. Aos poucos a classe dirigente foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos, e dela se apossou. Durante o século XX observa-se que a instituição educacional no Brasil foi-se caracterizando por um processo de contenção e liberação. Oferece o ensino obrigatório e gratuito — 1º grau, cursos supletivos — com função de alfabetizar grandes massas e com objetivo de criar mão-de-obra especializada para satisfazer o mercado de trabalho. A educação de 2º e 3º graus fica aberta para as camadas médias e para a classe dominante, o que revela convergir a política educacional a uma mesma e única meta: reprodução das classes sociais e das relações de dominação.

A expansão do ensino se dá de forma deficiente, tanto quantitativamente, como em seu aspecto estrutural. O número de escolas é insuficiente, suas características não correspondem às reais necessidades do momento, havendo desequilíbrio entre as necessidades reais do desenvolvimento, demanda social e a oferta de ensino. Surge, também, uma oposição entre a teoria e a prática na educação, revelando seus vínculos com a estrutura de classes sociais. As sociedades capitalistas se caracterizam pela polarização de classes que mantêm, entre si, relação de oposição: o trabalhador e os meios de produção. Isto se reproduz na escola, através da divisão do trabalho intelectual do manual, onde o pólo intelectual tem função de inculcar a ideologia dominante, que reflete os interesses da classe dominante.

Temos, portanto, que a educação é uma instituição prescrita pelo modelo sócio-econômico, onde uma elite determina as metas a serem atingidas, com o objetivo de manter sua dominação vertical.

Como educadores temos que nos apropriar dessa visão dos homens como seres ontologicamente iguais e tentarmos promover uma sociedade mais aberta, com mobilidade, possibilitando que todos os homens tenham efetivas condições de ocupar seu lugar social, com base em suas capacidades e opções.

Dentro do nosso ponto de vista, a autora, não só cumpriu de maneira elogiável sua proposta de trabalho, como também nos permite, com suas profundas análises e questionamentos, ir além de suas colocações e abordagens, alertando-nos quanto à necessidade de estarmos mais atentos e críticos em nossa função de educadores.

A autora Gilberta Jannuzzi é professora da Faculdade de Educação da Unicamp, e mestra em Filosofia da Educação pela PUC de São Paulo, sendo esta obra por nós analisada, sua dissertação de mestrado, agora posta ao alcance de todos com esta publicação.

**Maria Adélia Jorge Mac Fadden**

Aluna do Mestrado em Psicologia da PUC;  
Psicóloga.

**MANNONI, Maud e outros.**

**Educação Impossível, Rio de Janeiro**  
**Livraria Francisco Alves Editora 1977;**  
**trad. Álvaro Cabral, 320 pp.**

O tema deste livro gira em torno da experiência realizada por Maud Mannoni e seus colaboradores na Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, na França. Segundo a própria autora, esta experiência é o envolvimento numa prática que ela se esforça para traduzir em formulações teóricas. A experiência de Bonneuil reata outra iniciada pela autora em 1940, no contexto de uma época de violência, com seres chamados anormais, pervertidos ou loucos, para os quais ela recebeu uma autorização de levá-los para fora dos hospitais e alojá-los em locais "desabitados". A experiência atual se dá em relação a crianças e adolescentes chamados de psicóticos, débeis ou desajustados, presos pela violência da segregação institucional, tanto hospitalar como educacional e mesmo familiar.

No ínterim destas duas experiências a produção da autora inclui três livros:

**L'Enfant Arriéré et Sa mère**<sup>1</sup> em que a idéia central é extraída da experiência psicanalítica a qual denuncia que no desejo de se tratar o sintoma, recusa-se o paciente. Ela desenvolve, nesse livro, um questionamento da debilidade mental e da psicose, não negando-as, mas interrogando a forma como se procede sua abordagem técnica na sociedade atual e, como se agravam estes estados, ao ponto de convertê-los em alienação. Segundo a autora, uma doença por mais orgânica que seja, pode assumir no outro uma função e ver-se investida de um "status" que será a causa de uma situação suplementar do deficiente. É desta maneira que se pode gerar uma situação em que os pais, educadores, médicos, longe de procurarem entender a criança como sujeito dotado de desejos próprios, integram-na como objeto de cuidados nos diversos sistemas de recuperação, "privando-a" de toda forma de expressão verbal, de todo direito à palavra.

Em *L'Enfant, Sa Maladie et les Autres*<sup>2</sup>, a autora denuncia a influência da ideologia médica na assistência aos menores.

*Le Psychiatre, Son Fou et la Psychanalyse*<sup>3</sup> integra os problemas levantados nos dois livros anteriores envolvendo-os num debate mais geral sobre as instituições, a psiquiatria e a psicanálise.

No desenvolvimento destes três livros, M. Mannoni sublinha que a psicanálise longe de subverter a psiquiatria, é recuperada por ela como técnica de complementação e que a psicanálise institucionalizada serve de aval à própria ordem institucional e participa na sua conservação, traindo assim sua própria vocação.

Por outro lado, denuncia o perigo que representam as medidas apressadamente tomadas pela administração ao se anteciparem ao progresso de conhecimentos reais, e a frequência com que os médicos manifestam uma atitude idêntica a dos administradores da loucura, atitude corroborada pelo monopólio administrativo da "assistência", fazendo do médico o fiador da manutenção das instituições.

Segundo a autora, "nada poderá ser empreendido no domínio da psiquiatria e do ensino se não se começar por uma contestação do monopólio médico, pedagógico e administrativo ( monopólio de diplomas, e da administração da assistência ), fonte de todos os abusos do poder".

É dentro destas referências que M. Mannoni cria a Escola Experimental de Bonneuil-sur-Marne, segundo ela um lugar de vida para as crianças consideradas desajustadas, onde não se pratica a psicanálise mas tudo o que aí se faz, baseia-se rigorosamente nela e a ela não se recorre como técnica de ajustamento, mas como subversão de um saber e de uma práxis.

Para M. Mannoni, a experiência em Bonneuil não teve nada de limitadora, e o interesse da pesquisa residia no fato de que, a partir dela, puderam equacionar os verdadeiros problemas, como o da a-escolaridade, do trabalho manual fora da escola, e questionar as estruturas administrativas tradicionais para as quais a multiplicação de lugares de vida como esse causaria inevitavelmente um problema político, ou seja, o dos monopólios educacionais, médicos etc.

Como experiência anti-segregativa, a escola de Bonneuil aboliu a concepção tradicional de equipe médico-pedagógica, aniquilando as funções de psicólogo administrador-de-testes e de analistas institucionais e, até mesmo, a de professor.

Foi através destes questionamentos e não querendo submeter as crianças às normas impostas pela administração escolar, médica etc. que Bonneuil se viu num impasse com os órgãos governamentais, tais como o do trabalho e da previdência social que lhe negaram a possibilidade de trabalho em locais fora da escola e de verbas.

A 1ª parte do livro, intitulada "Uma educação pervertida", aborda os problemas de autoridade apresentados aos professores e médicos no século XIX e a origem da tomada de poder ideológico pelas instituições escolar e médicas decididas a realizar uma "missão civilizadora" que, ao ver da autora, não passa de uma "missão colonizadora".

Na 2ª parte, desenvolve a autora o tema da "Instituição estourada". A estrutura de qualquer instituição tem por função a conservação da herança recebida e na incapacidade de se libertar do peso de uma rotina administrativa cria-se uma situação que impossibilita toda dialética. M. Mannoni introduz na escola de Bonneuil a noção

de "estouro da instituição" que é o desenvolvimento da função ocupada por uma criança junto dos outros, desta maneira instaura-se uma dialética a partir das cesuras introduzidas no discurso coletivo.

Nesta segunda parte estão inseridos excertos de gravações que se deram em diversos lugares ou diferentes reuniões com crianças, adultos e convidados.

Na 3ª parte Mannoni discorre sobre a incompatibilidade da prática por ela proposta com certa concepção do saber.

Para a autora, a descoberta da infância excepcional cobre uma prática que, por intermédio do diagnóstico precoce, faz da criança doente a verdadeira fiadora da instituição. Nestas instituições, o saber teórico reaparece sob traços de um poder administrativo, sendo que o paradoxo do saber teórico reside no modo como é ele usado, como disfarce para obliterar a verdade de uma experiência, ou como instrumento para se orientar mais comodamente, numa pesquisa na qual ele mesmo se encontra implicado.

A 4ª parte reúne três textos de colaboradores de M. Mannoni em Bonneuil, relatando suas próprias experiências em contato com as crianças e, uma de suas conclusões, é a de que os adultos só podem ensinar as crianças a aceitarem seu próprio status de prisioneiros, e para que as coisas se passem de outra maneira, é preciso se faça da criança a sua própria educadora.

A 5ª parte contém uma entrevista da autora com uma economista que demonstra a incompatibilidade radical entre o funcionamento de Bonneuil, segundo seus critérios, e a sua homologação pela Previdência Social. Anexo à 4ª parte, está uma série de documentos comprovando as dificuldades encontradas pela Escola de Bonneuil em relação às administrações governamentais.

Mesmo acontecendo em outro contexto cultural, a experiência de Bonneuil nos faz refletir sobre a situação das nossas instituições e da sua administração pelo poder governamental.

**Educação Impossível** é um texto recomendável a quem se interessa pelo problema educacional, principalmente quando envolve as crianças chamadas desajustadas.

**Oscar Rossin Sobrinho**

Psicólogo Clínico. Mestrando em Psicologia  
Clínica na PUCC.

**NIDELCOFF, Maria Teresa**

**UMA ESCOLA PARA O POVO**

Tradução de João Silvério Trevisan

São Paulo, Brasiliense, 1979, 104 pp.

Esta obra é destinada aos educadores, de modo geral mas, principalmente, aos professores que atuam na periferia das grandes cidades ou em zonas atrasadas, visando levá-los a refletir sobre o papel que a atual Escola deve assumir como agente de transformação da realidade social vigente.

Segundo a autora, existem dois tipos de professores: o professor policial que, inconscientemente ou não, constitui-se em guardião do regime social vigente, atuando no sentido de incorporar os alunos a tal regime e adaptá-los ao sistema de vida e

aos valores que a sociedade propõe; e o professor-povo que trabalha no sentido de ajudar o povo a se descobrir, a se expressar e a se libertar, contribuindo para a criação de homens novos e de uma sociedade mais justa e igualitária.

No decorrer de toda a obra a educadora argentina mostra como estes dois tipos de professores se posicionam em relação à ordem social estabelecida, os objetivos com que trabalham, a forma como desenvolvem os conteúdos, e enfoque dado à avaliação e, finalmente, o tipo de relação que mantém com os pais de alunos.

No capítulo I, a autora partindo da premissa de que a Escola além de não poder, por si só, modificar a estrutura social, mostra como esta vem atuando no sentido de confirmá-la e sustentá-la. Isto porque a criança da classe social menos favorecida quando entra em escola já apresenta uma série de "deficits" em termos de desenvolvimento físico e intelectual, o que não lhe permite apresentar um rendimento igual ao das crianças das classes socialmente mais privilegiadas. Além disso, as experiências que a escola proporciona às crianças pobres e ricas são, qualitativamente, bem diversas.

Portanto, uma mudança profunda na Escola está condicionada a profundas mudanças sociais, políticas e econômicas. Entretanto, o modo de agir dos professores, compromissados com o povo, pode, a longo prazo, produzir as necessárias mudanças sociais.

No capítulo II, a autora caracteriza o professor-policial e o professor-povo estabelecendo um confronto entre as atitudes que os dois tipos de professores assumem quanto aos objetivos com que trabalham. O professor-policial tem por objetivo cumprir o programa proposto impondo aos alunos os valores da classe dominante. Já o professor-povo tem por objetivo central a liberação do povo agindo no sentido de ajudar os alunos a descobrir e viver determinados valores, desenvolvendo neles o espírito crítico, ajudando-os a descobrirem-se e a assumirem seu compromisso diante da realidade, a serem livres e aprenderem a organizar-se como grupo.

Quanto aos conteúdos, transmitidos pela escola, estes podem, segundo a autora, ou ajudar o aluno a entender a realidade e levantar problemas a partir dela ou contribuir para a alienação dele em relação a ela. Geralmente, os conteúdos transmitidos pela escola valorizam a subcultura da classe média, obrigando a criança da classe baixa a se comportar e expressar de acordo com estes critérios culturais, o que a leva a tentar imitar o estilo de vida da classe dominante, criando necessidades e aspirações estranhas à própria classe e, o que é mais grave, negando ou impedindo o afloramento de sua própria cultura. Além do mais, estes conteúdos são tendenciosos pois, estão impregnados da ideologia da classe dominante o que leva o aluno a aceitar como verdade inquestionável, o que lê. Como se posicionam os dois tipos de professores neste contexto, é o que a autora mostra no decorrer do capítulo III.

Observa-se, ainda, por parte dos professores uma supervalorização do aspecto didático ( elaboração de provas, escolha de técnicas, planificação ) no processo educativo, esquecendo que este deve ser norteado por objetivos que nascem de uma concepção de homem e de sociedade. Isto significa que todo o trabalho do professor deve ser precedido da indagação: que homem e que sociedade queremos formar? Pessoas passivas, dóceis e conformistas ou, pessoas independentes, questionadoras e compromissadas com seu próprio crescimento e o da sociedade? Dependendo da opção que se faça, seremos professores-policiais, guardiães da ordem social ou, professores-povo, empenhados em dar condições para que o aluno se conheça, veja a realidade com olhos críticos, pois, só assim poderá agir no sentido de modificar a si próprio e à sociedade.

Quanto à avaliação, tema do capítulo V, observa-se o mesmo problema. Os professores, em geral, preocupam-se em adotar as mais modernas técnicas de avaliação do rendimento escolar não se questionando sobre as causas reais que estão por trás de um baixo rendimento escolar. Além do mais têm a tendência de avaliar todos os alunos segundo os mesmos critérios. O professor-policial não percebe as raízes sociais do fracasso escolar, valorizando apenas o conhecimento e não o progresso do aluno em relação a ele mesmo e, considerando a avaliação como fim do processo de aprendizagem. Estas atitudes fazem com que o professor jogue a favor da ordem social vigente, pois sendo ele o único responsável pela avaliação, além de não permitir a autocrítica incute na criança, socialmente menos favorecida, a convicção de sua baixa capacidade de realização, o que a leva a ter um baixo nível de aspiração quanto às ocupações profissionais. Já o professor-povo valoriza a pessoa do aluno e não seu intelecto, a autocrítica responsável e se preocupa em adequar suas exigências, em termos de rendimento, à capacidade individual de cada aluno.

Concluindo sua análise, no capítulo VI, a autora aborda a questão do relacionamento entre professores e pais de alunos. Mostra ela como estas relações têm sido marcadas pela incompreensão, fruto da falta de identificação do professor com os reais problemas e aspirações do povo e de, freqüentemente, colocar-se estes numa posição de superioridade com relação aos pais. O professor-povo dialoga de igual para igual com os pais com o objetivo de conhecer melhor seus alunos buscando juntos as soluções para os problemas. A relação entre professor e pais deve estar fundamentada na idéia de que não existe divisão entre trabalho manual e intelectual, que ambos são importantes para o progresso da sociedade e para a realização do homem. Enfim o professor-povo participa das lutas da classe oprimida na conquista e estabelecimento de uma sociedade mais justa e igualitária e, portanto, mais humana.

A importância da obra desta educadora argentina é de um valor imenso no momento em que muitos educadores questionando a Escola e a educação que temos e buscando novos rumos e significados para elas, encontram-se perdidos sem saber onde estão as causas da evidente ineficácia da Escola em assumir seu papel como um dos agentes de transformação da sociedade.

A autora, nesta obra, desenvolvendo uma profunda análise crítica da Escola e da atuação dos professores, enquanto educadores, permite a todas as pessoas preocupadas com estes problemas que vislumbrem uma nova opção em termos de educação que seja mais coerente com as necessidades reais da sociedade atual marcada, principalmente, nos países periféricos por um profundo desnível entre classe dominante e oprimida.

Partindo da contribuição de educadores defensores de uma educação libertadora, como por exemplo, Paulo Freire, a autora não os copia ou os repete simplesmente mas, sobretudo, operacionaliza criativamente suas principais idéias, o que permite ao leitor perceber claramente todas as conotações de suas atitudes em relação à tarefa pedagógica e a fazer uma opção consciente em termos de ação educativa.

No decorrer de toda obra, a autora faz questão de salientar que a postura que a grande maioria dos professores adota e que o caracteriza como professor-policial não é conscientemente assumida mas, fruto de uma formação alienante o que nos leva a concluir que os cursos de formação de professores necessitam passar por uma profunda e total reformulação.

**Maria Helena de Barros Salek**  
Professora da PUC. Pedagoga. Mestranda  
em Filosofia da Educação na PUC.

Nº

Revista REFLEXÃO  
( Solicitação de assinatura )

Ao Instituto de Filosofia e Teologia ( PUCC )  
Rua Marechal Deodoro, 1099,  
Caixa Postal 317, 13100, Campinas, SP, Brasil

Solicito o obséquo de enviar 6 ( seis ) números quadri-  
mestrais ( assinatura válida por dois anos ) da Revista REFLEXÃO, a partir  
do nº\_\_\_\_\_. Para tal fim estou remetendo a importância de Cr\$ 600,00  
( Seiscentos cruzeiros ), pelo cheque nº\_\_\_\_\_ a  
cargo do Banco \_\_\_\_\_

**ENVIAR PARA**

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

Obs. ( Permuta, envio de matéria, sugestões ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

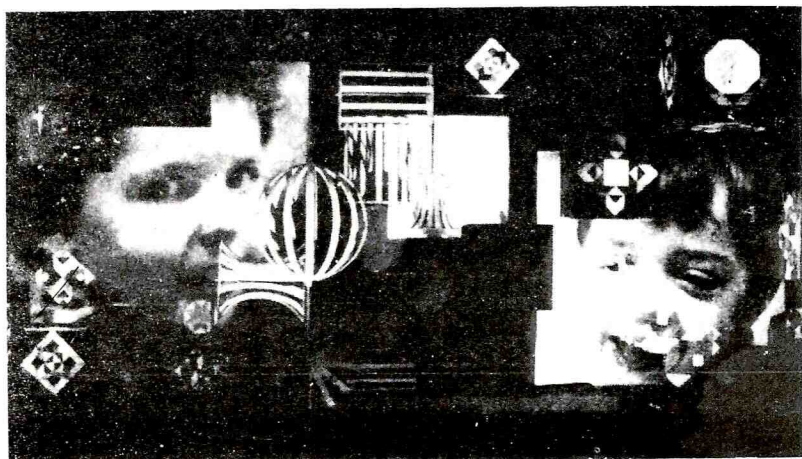
Data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do responsável**

**& EDUCAÇÃO  
& SOCIEDADE**

**3 7  
CEDES**

REVISTA QUADRIMESTRAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – SETEMBRO DE 1980



## EDUCAÇÃO E IMPERIALISMO

JOSÉ NILO TAVARES – Educação e Imperialismo no Brasil • MAURÍCIO TRAGTENBERG – O Conhecimento Expropriado e Reapropriado pela Classe Operária: Espanha 80 • MICHEL THIOLENT – Crítica da Racionalidade e Reavaliação de Tecnologia • OLGÁRIA CHAIM F. MATOS – Teoria Crítica e Dominação • ANTONIO A.F. QUADRA – Relação Médico-Paciente: o Ovo da Serpente • OSÓRIO MARQUES – Do Associativismo à Consciência de Classe • MARIA NILDE MASCELLANI – Quem Educa o Educador • RAQUEL PEREIRA CHAINHO GANDINI – Industrialização e Educação; Educação Hoje: Mercadoria • JACQUES R. VELLOSO – Socialização e Trabalho: Escola e Produção Capitalista. COMENTÁRIOS & RESENHAS – DORIS GODOI – Mulher e Política • WALTER ESTEVES GARCIA – A Experiência de um Antieducador.

**C** CORTEZ  
EDITORIA

AUTORES  
ASSOCIADOS **@**

**Distribuição e vendas avulsas:**

**SÃO PAULO — CAPITAL**

Cortez Editora & Editora Autores Associados

Rua Ministro de Godoy, 1113 — Tel.: (011) 864-6783

05015 — São Paulo — SP

**Representantes:**

**RIO GRANDE DO SUL**

Diálogo Distribuidora de Livros e Revistas Ltda.

Rua Garibaldi, 1 258 — Tel.: (051) 221-6642

90000 — Porto Alegre — RS

**SANTA CATARINA**

Livraria e Distribuidora Catarinense Ltda.

Rua Conselheiro Mafra, 47 — Tels.: (0482) 22-1460 e 22-4652

88000 — Florianópolis — SC

**PARANÁ**

Aramis Chain — Distribuidora Nova Ordem

Rua Gal. Carneiro, 415 — Tels.: (041) 222-3599 e 234-3601

80000 — Curitiba — PR

**SÃO PAULO — INTERIOR DO ESTADO**

Brasilvivos Editora e Distribuidora Ltda.

Rua Conselheiro Ramalho, 701 — Tels.: (011) 284-3685 e 251-1160

01325 — São Paulo — SP

**RIO DE JANEIRO e ESPÍRITO SANTO**

Editora Perspectiva S/A.

Rua do Rosário, 144 — 1º piso — Tel.: (021) 221-4528

20041 — Rio de Janeiro — RJ

**MINAS GERAIS**

J. M. Gomes

Rua da Bahia, 1 148 — s. 603 — Tel.: (031) 224-5835

30000 — Belo Horizonte — MG

**BRASÍLIA e GOIÁS**

Livraria Galilei Ltda.

SDS, BL-E, loja 11 — Ed. Cine Atlântica — Tel.: (061) 226-9433

70300 — Brasília — DF

**BAHIA e SERGIPE**

Conhecimento Distribuidora de Livros Ltda.

Rua Carlos Gomes, 49 — loja — Tel.: (071) 242-0401

40000 — Salvador — BA

**RIO GRANDE DO NORTE, ALAGOAS, PERNAMBUCO, PARAÍBA,  
CEARÁ, PIAUÍ e MARANHÃO**

Potylivros Distribuidora Ltda.

Rua Coronel Estevam, 1 420-A — Alecrim — Tel.: (084) 223-3379

59000 — Natal — RN

**PARÁ**

R. A. Jenkins Comércio e Representações

Rua Tamoios, 1 592 — Tel.: (091) 222-7286

66000 — Belém — PA

**AMAZONAS**

Metro Cúbico — Livros e Revistas Técnicas ( Liv. Nacional )

Rua 10 de Julho, 613 — Tel.: (092) 234-3030

69000 — Manaus — AM

OS DEMAIS ESTADOS E TERRITÓRIOS PODERÃO SER ATENDIDOS  
PELO NOSSO DISTRIBUIDOR MAIS PRÓXIMO.

# REFLEXÃO

REVISTA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

CAMPINAS REFLEXÃO ANO V Nº 18 pág. 1 – 144 set./dez./80

## CONTEÚDO

- VALÉRIO ROHDEN – Quem tem medo  
da Filosofia ? ● MAURICE LAGUEUX – Por que  
ensinar a Filosofia ? ● JOSÉ ARTUR  
GIANOTTI – Ser e não ser professor de Filosofia  
FRANCISCO PAULA SOUZA – A “dissolução onto-  
lógica” no contexto da filosofia contempo-  
rânea ● ALINO LORENZON – A ética do prazer  
CONSTANÇA MARCONDES CÉSAR – Martin  
Heidegger: A questão da técnica  
JOÃO FRANCISCO DUARTE JÚNIOR – Ato e an-  
teato da educação ● MARIA JOSÉ JUSTINO  
A morte da arte no sistema hegeliano  
INTERDISCIPLINAR ● DEBATE ● CRÔN-  
ICAS ● RESENHAS

