

**FILOSOFIA
NO
2º GRAU**

Reflexão

43



REFLEXÃO

ISSN 0102-0269

**Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia
PUCCAMP**

Diretor Responsável: Tarcísio Moura

Editor Responsável: Constança Marcondes Cesar

Conselho Editorial: Constança Marcondes Cesar, Francisco de Paula Souza, João Carlos Nogueira, J. F. Regis de Moraes, Maria Cecília M. Carvalho, Nelson Carvalho Marcelino, Newton Aquiles von Zuben e Tarcísio Moura.

Colaboradores efetivos: Adão J. Peixoto, Antonio C. Bergo, Antonio C. Martinazzo, Augusto C. Novaski, César A. Nunes, Elisabete M. Marchesini de Pádua, Gabriel L. Santiago, Germano Rigacci Jr., Haroldo Niero, Hilton Japiassu, Jamil C. Sawaia, João Batista de Almeida Jr., João Francisco Duarte Jr., João Ribeiro Jr., José Benedito A. David, José Luiz Sanfelice, Lúdia M. Rodrigo, Luis A. Peluso, Luiz Roberto Benedetti, Marcelo Fabri, Maria da P. Eça de Almeida, Maria Letícia Jacobini, Milton Aparecido Maia, Paulo de Tarso Gomes, Paulo Moacir G. Pozzebom, René J. Trentin Silveira, Ruy Rodrigues Machado, Vera Irma Furlan.

Correspondentes no Brasil e no Exterior: Agostinho da Silva (Lisboa), Ahmed Etman (Egito), Alain Guy (França), Alino Lorenzon (Rio de Janeiro), Antonio Braz Teixeira (Lisboa), Antonio Joaquim Severino (São Paulo), Antonio Quadros (Lisboa), Celina Lertora Mendoza (Argentina), Eduardo Abranches de Soveral (Porto), Evangelhos Moutsopoulos (Grécia), Francisco da Gama Cáeiro (Lisboa), Georges Gusdorf (França), Javier San Miguel Beltran (Chile), Jean-Marc Gabaude (França), Ludmilla Perepiolkina (Finlândia), Margaret Chatterjee (Índia), Maria Vassiliadou (Grécia), Mário Castellana (Itália), Moacir Gadotti (São Paulo), Olinto Pegoraro (Rio de Janeiro), Venant Cauchy (Canadá), Yvon Lafrance (Canadá).

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes

Magnífico Reitor: Prof. Eduardo José Pereira Coelho

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos: Profª Drª Vera Sílvia Marão Beraquet

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos: Gilberto Luiz Moraes Selber

Pároco e Coordenador-Geral da Pastoral: Pe. Luiz Roberto Benedetti

**INSTITUTO DE FILOSOFIA
PUCCAMP**

**REFLEXÃO 43
FILOSOFIA NO 2º GRAU**

CAMPINAS, SP
1989

SUMÁRIO

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

ARTIGOS

João Francisco Regis de Moraes , Filosofia no 2º grau: uma inovação que tomei aos antigos.	7
Maria Eugênia L. M. Castanho , A didática no ensino da filosofia no 2º Grau.	18
Ricardo J. Navia , El problema de la motivación en la enseñanza media de la Filosofía — La enseñanza media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo	26
Ricardo J. Navia , Reflexiones sobre la metodología en la enseñanza media de la Filosofía.	35

TEMAS DE FILOSOFIA NO 2º GRAU

Nelson Carvalho Marcellino , Algumas considerações sobre a polêmica questão do lazer.	45
Francisco Cock Fontanella , Poder e legitimidade.	53
Maria Cecília Maringoni de Carvalho , Verdade versus certeza	61

ESTUDOS CRÍTICOS

Enrique Dussel , El "ultimo Marx" y el populismo Ruso (1868 — 1881)	70
Elisabete Matallo Marchesini de Pádua , Epistemologia da Psicologia: notas para um início de conversa	94
Manuel Sérgio , O ser prático — Ruptura e projeto	106
Lorenzo Peña , O correr do tempo: cruzamento do ser e do não-ser	125

NOTÍCIAS	131
-----------------------	-----

RESENHAS	133
-----------------------	-----

EDITORIAL

FILOSOFIA NO 2º GRAU: DA GUERRA SANTA AO MODO DE USAR

Em um primeiro momento, que se encontra expresso na publicação do **Documento de Campinas — 1983** e seus anexos, a revista **Reflexão** se envolveu na “guerra santa” pela volta da Filosofia para o currículo da escola secundária. Em seu número 25 daquele 1983 pode-se conhecer o modo pelo qual esta revista veiculou a participação do Instituto de Filosofia da PUCAMP na referida “guerra santa”. De um ponto de vista amplo, a Filosofia já havia sido anistiada; os poderes já não se incomodavam que ela voltasse do exílio e reassumisse seus direitos de “cidadania” na urbe do saber brasileiro. Mas agora eram os entulhos que ficaram do arbítrio que obstaculizavam o seu caminho de volta. Isto é: a **desculturalização** promovida pelo período ditatorial levava a um tal desinteresse institucional pelo pensamento, que chegara um prosaico momento no qual era preciso convencer diretores e delegados de ensino, persuadir até certos setores tímidos do magistério secundário, de que deveriam receber de volta a proscrita, agora perdoada. Encontros, reuniões, publicações, tudo foi mobilizado para devolver ao ser pensante o seu gosto pelo pensar.

Agora, em seu nº 43 deste 1989, **Reflexão** se engaja em um outro momento: o de providenciar contribuições à nova prática de Filosofia no 2º grau, como que oferecendo sugestões quanto ao “modo de usar” a amizade ao saber reconquistada. E mais uma vez este periódico reflete um importante movimento nascido no Instituto de Filosofia, qual seja o de promover cursos sobre metodologia do ensino da Filosofia para secundaristas, bem como sobre possíveis temas que nessa disciplina merecem abordagem. Eis porque, este nº 43, publica o material básico de um curso promovido em 1988 com as referidas finalidades.

Quer-nos parecer que este segundo momento de nosso empenho ainda se mostra mais delicado do que o primeiro, pois, se de início se pedia a volta de uma anistiada, agora faz-se grande esforço no sentido de que a conquista do seu retorno não se veja subvertida por formas inadequadas e antigas de se mentalizar o magistério de Filosofia para a faixa etária adolescente. O que importa, porém, é que a revista **Reflexão** ao invés de se deixar fascinar apenas pelo que diga respeito a Paris, Tóquio e adjacências — em termos de quintessência eruditiva, mais uma vez se dedica de perto a pensar os caminhos da educação brasileira.

Neste número poderá o leitor encontrar desde uma nova proposta “tomada aos antigos” até temas específicos sugeridos para a Filosofia a ser dada na escola secundária, não sem passar por importantes sugestões didáticas e motivacionais. Também nestas páginas estão promovidos estudos críticos, configurando uma seção dedicada propriamente à reflexão filosófica em seu sentido mais elevado.

Todos conhecem quanto é difícil, em nosso Brasil, uma revista sobreviver aos seus primeiros números e, como a **Reflexão**, chegar à sua quadragésima terceira publicação mantendo-se, com dignidade, o mais próxima possível da realidade que temos. A **Reflexão** não só caminha para o seu meio cento de publicações, como permanece fazendo-o em importante linha de solidariedade com o nosso tempo e o nosso espaço brasileiros. Junto com a grande honra que temos tido de publicar Enrique Dussel, Jean-Marc Gabaude, Maria Vassiliadou, Roger Garaudy, Pierre Furter, Ernst Bloch e outros muitos amigos deste periódico — todos autores de vulto internacional, temos outra grande honra: a de não termos deixado de auscultar os anseios do meio cultural brasileiro e latinoamericano. Valha uma tal disposição.

A Redação

FILOSOFIA NO 2º GRAU: UMA INOVAÇÃO QUE TOMEI AOS ANTIGOS

Regis de MORAIS*

Desde que, ainda nos anos 70, principiou a luta pela volta da Filosofia para o 2º grau, engajei-me nela — ainda que já não tivesse qualquer atividade no ensino secundário desde 1971. Engajei-me, no entanto, tendo desde o início uma preocupação concreta: temia que, corridos os anos, transformada em muita coisa a história das nossas vidas cotidianas, modificados os nossos valores, voltássemos àqueles programas tediosos que só objetivavam a transmissão de cultura filosófica, num arremedo de erudição. Arremedo sim, pois, o que presenciei muito no passado foi uma quantidade de professores atenazando a vida e as cabeças dos secundaristas com roteiros de estudos filosóficos nos quais nem eles próprios acreditavam mais. Uma coisa mumificada, que não bulia nem com o sangue e nem com os entusiasmos dos estudantes; coisa que, algumas vezes, podiam facilmente esquecer sem maiores prejuízos; resto de hábito cristalizado, que facilitava e automatizava o trabalho docente, ainda que ao peso de grande sacrifício discente.

Este era o meu temor. E pensei: neste primeiro momento, é preciso que lutemos pela volta da Filosofia ao 2º grau. Depois discutiremos em que termos ela deve voltar. Ocorreu que ninguém discutiu nada quanto ao segundo momento e, imediatamente, os editores injetaram no mercado uma quantidade de livros de Filosofia para o 2º grau dotados de roteiros de matéria até piores do que os anteriores — salvo uma ou outra exceção. Piores por virem com o mesmo espírito de erudição e com quase nenhum avanço sobre um passado que foi improffcuo, e mais, acrescidos de novos assuntos que — ao meu ver — não têm que povoar as mentes dos secundaristas: filosofia das ciências formais (lógica e matemática), filosofia das ciências empíricas (ciências ffsicas e biológicas), preocupações filosófico-lingüísticas mal bebidas nas fontes, por exemplo, do neopositivismo lógico.

Vendo tudo isto, estremei. Eu não pensava em que se abolisse a preocupação com a transmissão de cultura filosófica, mas admitia e

(*) Doutor e Livre Docente em Filosofia da Educação (UNICAMP), Professor da Faculdade de Educação da UNICAMP e professor licenciado da PUCAMP.

admito que, no caso de adolescentes em seu primeiro contato com a Filosofia, a erudição não devesse ter prioridade. Estremeci por constatar que, por sabe-se lá mais quanto tempo, as escolas seguiriam “vacinando” gerações contra o gosto da Filosofia como recurso de pensamento voltado para o viver. Procurei reagir, fazer algo. E é isto que ora busco explicar.

1. CONSIDERAÇÕES CONTEXTUAIS

Eu fazia minha graduação em Filosofia quando, ao lado de meus colegas, participei daquelas vergonhosas discussões convocadas pelo Ministro da Educação Suplicy de Lacerda para avaliação dos Acordos entre o MEC (Ministério de Educação e Cultura) e a USAID (United States Agency for International Development). Na verdade estava tudo resolvido, mas nós, estudantes, não imaginávamos um tal grau de cinismo e nos pusemos generosamente a “trocar” idéias publicamente. Foi uma excelente ocasião para perder-se tempo e esforço (de nossa parte) e uma não menos boa oportunidade de descobrir os “mais subversivos” (da parte do governo ditatorial).

Depois disso, uma vez licenciado, entrei para o magistério secundário do Estado de São Paulo e passei a testemunha interna e ocular da degeneração programada da escola pública. Houvera sido aluno da escola pública nos idos de 1956 e, por isto mesmo, vejo claro que o que hoje aí se tem é não mais que a múmia de um corpo que um dia foi vivo. Evidentemente não me estou referindo ao professorado, conquanto muitos, por haverem sido vítimas da própria degenerescência da educação dos últimos 25 anos, não logrem ter bom nível para o trabalho que precisam fazer. Mas mesmo assim, não é no professorado que penso quando falo de uma múmia que lembra um corpo outrora vivo. Penso, isto sim, na burocracia estatal incompetente que fez das escolas um campo de experimentos excêntricos (digo assim para manter a elegância), e na burocracia pequena, do interior das próprias escolas, que aceitou ser à imagem e semelhança da estultície maior. Sua passividade não é ingênua, é cúmplice.

Considere-se, contudo, que foram — também entre as escolas particulares — pouquíssimas as que mantiveram sua dignidade. Embora beneficiadas pelo período de arbítrio, degeneraram noutro sentido: tornaram-se pré-cursinhos dos cursinhos para vestibular. Quero dizer: colocando a tônica de sua eficácia no índice de aprovação em exames vestibulares às universidades, acabaram também como sobreviventes da sua própria falta de ideais educacionais. Uma espécie de indigência elegante.

No apagar das luzes do governo João Figueiredo, a Unesco denunciou que era, o Brasil, um país gigantesco que só investia mais da educação do que o Haiti. Éramos os penúltimos do mundo em investimento educacional.

É, portanto, num contexto assim difícil — para professores e alunos — que se dá o retorno da Filosofia para o 2º grau. Impérios televisivos haviam aproveitado o período obscurantista recente para invadir vidas, dali procurando extirpar seus valores mais caros e, através de uma indigestão de imagem e sonho, promover a substituição do pensar. Imagens são muito mais rapidamente digeríveis. Mas, como após a digestão vem a questão mais importante da metabolização (o verdadeiro aproveitamento para a saúde do organismo), o que assistimos foi um terrível esvaziamento da vida interior, sobretudo da gente jovem. De outro lado, o **capitalismo acumulativo** fora vencido pelo **capitalismo de especulação**, e sabe-se que o acumulativo é dos males o menor, pois que ao menos dá prêmios à produtividade, e não aos investimentos estéreis com os quais se faz dinheiro com dinheiro, papel com papel (sem qualquer acréscimo efetivo de bens reais para a sociedade). Disto derivou séria crise de valores, grande desencanto para a juventude. Afinal, saber para quê? Produzir para quê? O êxito material não residia mais na produtividade, e as virtudes sociais se haviam transformado em pulhérias.

Recordo-me de que quando procurei dois editores para a publicação de meu livro **Filosofia do cotidiano**, no qual veiculava uma proposta nova para a Filosofia no 2º grau, estes não se sensibilizaram com minha inovação. Ao contrário: embora eu já tivesse 13 livros publicados, tiveram medo de algo assim tão aberto, tão distinto, tão longe do ramerrão habitual dos livros de Filosofia. Um deles chegou a dizer-me que temia o conservadorismo de professores e diretores. Até hoje não ficou claro para mim quem era mais conservador que o outro. Bem, mas como eu não vivia de produzir livros para o 2º grau, uma vez incompreendido, guardei comigo a proposta que elaborei com tanto carinho. Assim, é sobre ela que hoje fui convidado, pela revista **Reflexão**, a falar.

O que desejo deixar claro é que compreendo as dificuldades contextuais para a transformação que pretendi. Enxergo com discernimento o quanto o obscurantismo do período ditatorial e a expansão desordenada do impacto da televisão se impregnaram nas instituições, aplastrando a escola, desorganizando a família e complicando as cabeças. Todavia, mesmo assim e — melhor! — por isso mesmo é que se faz necessário mudar. Em que direção? Mudar por mudar já cansou. Karl Popper faz uma brincadeira irônica com uma célebre frase de Marx ("Os filósofos já pensaram demais sobre a realidade. Agora cumpre transformá-la"), parodiando: já se transformou demais a realidade. Agora é preciso pensá-la. Mudanças agora só bem fundamentadas e estreitamente as necessárias. Pois vejamos em que direção tenho proposto mudar o trabalho com Filosofia no 2º grau.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Para se chegar à consecução de determinados objetivos, sempre há um caminho através do qual (método) é necessário seguir. Ora, quando

buscamos discernir os objetivos do ensino da Filosofia no 2º grau, não devemos cair no engano da seguinte disjuntiva: "ou ministramos cultura filosófica ou estimulamos o aluno a pensar sobre as questões que lhe são mais vitais". Creio ser possível que façamos ambas as coisas, sendo apenas necessário que estabeleçamos algum tipo de prioridade entre elas. De minha parte, admito que o adolescente, antes de tudo, deve ser desafiado a pensar. Via de regra, a cultura é muito impositiva enquanto forma de vida desenvolvida por um povo (com leis, costumes, artes, credos, etc.), e grande parte das famílias também o é. Sobretudo da 4ª à 8ª séries, o ensino de 1º grau é de corte muito cartesiano, dotado de um sentido de ordenamento e interligação que diferencia imensamente a escola da própria vida com suas imponderabilidades. A tudo isto se soma o fato de que, por tempo considerável, o adolescente é uma espécie de "taxi" no qual viajam as idéias e valores da família, da igreja, etc. Eis porque me parece que a tarefa da Filosofia no 2º grau será, prioritariamente, a de estimular o aluno a escrever e falar sobre as questões centrais da sua forma de se perceber e de perceber o seu mundo de forma um pouco mais aprofundada.

Mas, ao fazermos a Filosofia no 2º grau mais antropológica e problematizante, de forma a que questione aquilo que cotidianamente inquieta, devemos demonstrar aos alunos que outros homens, em outras épocas e em tempos diversos, também tiveram preocupações e se questionaram. Aí residiria a oportunidade de introduzirmos, de forma bem motivada, conteúdos da chamada cultura filosófica. O importante é que a cultura filosófica não se transforme em uma razão para calar professores e alunos a respeito das suas inquietações atualmente mais vivas e cotidianas.

Esta ordem de prioridades que estou propondo tem a ver diretamente com a própria gênese e o desenvolvimento da Filosofia. Ao que se sabe, a ordem do desenvolvimento do fazer filosófico terá sido a seguinte:

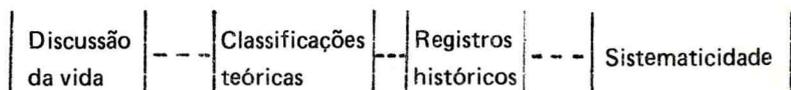
1º. discussão do cotidiano vital, realizada, por exemplo, pelos gregos na antigüidade. Sabe-se que este povo se reunia em praças públicas para refletir sobre a vida e dela tirar lições e rumos;

2º. de tais discussões foram resultando, muito naturalmente, classificações teóricas que se foram agrupando em áreas de reflexão específicas (cosmologia, ética, lógica, etc.).

3º. Destes movimentos de classificações teóricas foi sendo construída uma história da Filosofia, graças à elaboração de **registros históricos** que passaram a significar a biografia do pensamento.

4º. Isto tudo sistematizado, deu a Filosofia como área particular do saber.

Isto posto mais em forma de gráfico, daria:



Tudo teria começado, portanto, com a mais franca discussão do cotidiano vital. Ocorre que a tendência tradicional docente tem sido a de inverter o processo natural, começando tudo pelo fim e, muitas vezes, nem chegando às discussões mais candentes da vida em dimensão reflexiva. Pode-se-ia questionar: mas onde está escrito ou garantido que o processo de aprendizagem atual deva repetir os movimentos do processo de criação da Filosofia? Uma ordem utilizada não tem que necessariamente perder a eficiência por não repetir as coisas tais quais foram no passado. Ora, para explicar porque devemos utilizar a ordem do desenvolvimento natural da Filosofia, precisamos atentar para questões de ordem psicológica.

3. CONSIDERAÇÕES PSICOLÓGICAS

Antes de mais nada digamos que, para que um ato de comunicação seja efetivo, é necessário que conheçamos o **interlocutor**. Não podemos passar a vida dirigindo-nos a um **aluno imaginário** que diversas situações sociais construíram na nossa cabeça. É absolutamente indispensável que nos questionemos quanto a "que aluno concreto eu tenho comigo?", a fim de que, vendo o seu rosto e sentindo concretamente sua forma de presença, saibamos como dirigirmo-nos a ele. Isto faz lembrar a psicologia das comunicações do Professor Lasswell, da Universidade de Michigan (USA). Lasswell celebrou a seguinte fórmula, que ficou com o seu nome ("fórmula de Lasswell"):

a) Quem? (quem sou eu no momento da comunicação? Qual meu papel social?)

b) Diz o quê? (qual é a mensagem e seu intuito?)

c) **A quem?** (minha forma de comunicar depende do conhecimento do meu interlocutor, pois não se fala a todos da mesma forma).

d) Através de que meio? (método de trânsito entre consciências).

e) Com que finalidade? (Para evitar distorções, dispêndios desnecessários de energia, fracassos e até mesmo sofrimentos, a finalidade da comunicação precisa ser cuidadosamente evidenciada).

Considerando tudo isto, a primeira coisa que não podemos esquecer é de que nos dirigimos a uma específica faixa etária. Trabalhamos

com adolescentes, os quais muitas vezes se mostram conflitivos e infelizes exatamente porque pomo-nos a exigir destes que sejam, de um momento para outro, adultos precoces cheios de uma capacidade abstrativa e teórica que freqüentemente nem os próprios adultos têm, se tomados geralmente. Como o adolescente está revendo seu mundo através de dados muito fortes como a plenificação da sua sexualidade e a expansão de sua capacidade de interpretação do viver, ele tem uma vida interior naturalmente egótica (não pejorativamente egoísta), amplamente voltada para as suas ansiedades e as grandes interrogações do seu tempo de desabrochamento. Desta forma, como haveremos de ignorar suas inquietações mais candentes e impor-lhe um discurso esnobe que sequer tangencia o seu mundo mais imediato?

O conflito de gerações, há uns 30 anos visto como casuístico e configurado por traumas e incompreensões, hoje o vislumbramos como resultante de fatores sociais mais amplos e comunicacionais mais específicos. Ocorre que, os que tiveram sua juventude pelos anos 50 ou 60, experienciaram um ambiente humano dividido entre **coisas e idéias**. Mas depois, pendurou-se um mini-fone em cada orelha, ligou-se o aparelho de TV e... adeus vida interior reflexiva. A invasão da imagem é uma "reificação" muito contundente: as **coisas** ganham primado sobre as **idéias**.

Dirigir-nos-emos, portanto, a estudantes de uma faixa etária que: a) não está se especializando em Filosofia ou em qualquer dos ramos deste saber; b) só está interessada em cultura filosófica na medida em que esta penetre suas motivações mais vitais. De tal modo que, nós até podemos fazer de conta que estamos perante um auditório de filósofos em potencial, mas isto raramente será uma posição sincera e verdadeira.

Daí a razão pela qual proponho que, no 2º grau, trabalhemos com os alunos questões mais antropológicas e vinculadas às inquietações típicas da sua idade. O livro que escrevi e os editores tiveram medo de editar apresentava a seguinte estruturação temática:

Parte I: VIDA E FILOSOFIA.

- Temas: 1. A filosofia é inútil?
 2. O mistério de viver.
 3. O pensamento: um fruto na árvore da vida.
 4. Só a vocação constrói uma pessoa.

Parte II: PROBLEMAS E MISTÉRIOS

- Temas: 1. O problema da dignidade da pessoa.
 2. A dimensão do outro.
 3. O problema das relações humanas.
 4. O mistério do amor.
 5. Corpo e sexualidade.
 6. O problema da liberdade em nosso tempo.

7. Preconceitos: o encanto da serpente.
8. O sentido da participação política.
9. O problema da violência em nosso mundo.
10. O problema do espaço vital humano.
11. O divertimento: valor e problema.
12. Exercícios e esportes: sentido humano.

Parte III: A ACEITAÇÃO DA VIDA

- Temas: 1. Desencantos e encantos do nosso tempo.
 2. A aceitação de si mesmo.
 3. "A obra prima de um homem é a sua vida".
 4. Nem só o indivíduo, nem só a coletividade.

São pequenos textos, de 3 a 4 páginas, para serem lidos e motivarem discussões. E nestas discussões, surgiriam as oportunidades para o uso de livros de consulta bem como de consulta ao próprio professor, para que aí fosse veiculada, na medida do possível, uma cultura filosófica básica.

Digo no Prefácio deste meu livro inédito: "Penso que desde os meus anos jovens guardei secretamente esta dívida para com os iniciantes em Filosofia: buscar toda a simplicidade e escrever um pequeno livro que fomenta a reflexão interessada em discutir as questões do dia-a-dia".

Dois dos pequenos textos que compõem meu referido livro serão dados a público em seguida destas páginas. Ver-se-á que são despreziosos, mas atentos àquilo que pode mexer nas molas do pensamento adolescente, desafiando o aluno a questionar a vida, na linha socrática de que "Uma vida que não é examinada não merece ser vivida".

CONCLUINDO

Nunca acreditei que minha proposta estivesse necessariamente correta. Nem que fosse perfeita. Acreditei sempre - isto sim! - que enquanto não me for provado o contrário, por alguém ou pela experiência direta da vida, devo lutar por meu ponto de vista. Os Prometeus que descem do céu trazendo o fogo para os mortais ficaram lá nas velhas páginas de mitologia grega; eis porque não peço para mim nenhum mérito que não seja o de acreditar numa idéia e colocá-la na defesa de mentes que, ainda tão jovens, podem ser envelhecidas por concepções didático metodológicas pelo menos discutíveis.

Minha proposta eu a fiz pensando no adolescente que fui e nos filhos adolescentes que tive em minha casa. Oxalá eu me tenha percebido e os tenha percebido bem.

1º TEXTO:

A FILOSOFIA É INÚTIL?

Será, a filosofia, coisa de quem vive nas nuvens? Será coisa de "desligados"? Os italianos dizem que "a filosofia é uma ciência com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual". E um conferencista brasileiro, com ironia ainda mais agressiva, comentou: "Eu penso na filosofia como se este fosse um homem, num quarto escuro, procurando um chapéu preto que não está dentro do quarto". Isto é: a filosofia é uma loucura elegante, algo completamente sem utilidade. Mas... por que tanto interesse em se falar mal de uma coisa supostamente insignificante? O que está por trás dessas ironias?

Consta que certa vez houve, na praça pública de Atenas, um célebre debate sobre a importância ou desimportância da filosofia. Amigos deste tipo de saber e adversários seus, reunidos publicamente, realizaram como que um julgamento da *ré* filosofia. Muitos sábios estavam presentes ao debate; dentre estes, o grande Aristóteles. Pois bem, todos os adversários da filosofia discursaram tentando demonstrar sua inutilidade; de outro lado, todos os amigos da filosofia argumentaram como podiam para conseguir provar a importância desta. Ao final, conta o cronista antigo, Aristóteles levantou-se para falar. Fez-se um enorme silêncio na praça, pois respeitava-se muito aquele sábio. Também porque talvez se esperasse dele um longo e inflamado discurso. Mas Aristóteles fez um raciocínio extremamente simples que deixou a todos perplexos. Ponderou o pensador:

"Ouvi com máxima atenção a todos. E tiro do que disseram duas alternativas muito simples: ou nós devemos filosofar ou nós não devemos filosofar. Pois bem, se devemos, vamos filosofar. Se porém não devemos filosofar, isto só em nome de uma filosofia". Como seria inevitável, o debate acabou af. Afinal, até para não filosofar era preciso dar razões e fundamentar, o que é prática filosófica.

Vamos, devagar, aproximar-nos do que está por trás das críticas que fazem à filosofia. Na verdade, a sociedade industrialista e de consumo tem medo da filosofia. Aliás, todos os movimentos de massificação social têm medo da filosofia, pois, aquele que se aproxima do estudo filosófico, de uma forma ou de outra desenvolve o seu *senso crítico*. Ora, no nosso mundo, em que a tônica dos meios de comunicação e de muitos governos é **fazer a cabeça**, quem pensa incomoda, quem sabe criticar idéias e situações não se deixa levar, não se deixa manipular.

Esta é a razão pela qual todas as ditaduras do mundo, quando se instalam no poder, saem a campo para caçar, prender e exilar os filósofos; eles são caçados e depois cassados. Eis também a razão pela qual os meios de comunicação ou fazem uma caricatura do filósofo ou se calam ostensivamente a seu respeito. Sempre foi muito bem para a filosofia ser marginalizada pelos ditadores políticos e pelos tiranos da economia, pois, só assim ela quase nunca se assentou nos banquetes dos poderosos (como tão freqüentemente têm feito as ciências), e pôde fortalecer sua *têmpera* nos calabouços da sociedade.

Ninguém pode ficar indiferente ante a filosofia. Afinal, se nascemos seres pensantes é natural que procuremos pensar. Marginalizar a filosofia é uma forma de valorizá-la; Amar a filosofia é outra e mais positiva maneira de valorizá-la. Vai-se sempre amar ou odiar a filosofia — nunca dará para ficar-se indiferente. No dia em que o ser pensante desistir de pensar, tudo estará acabado e o mundo se encherá de figuras idiotizadas passando pela vida como quem passa por um delírio. Uma coisa é

certa: nós nascemos para **levar** a vida, não para sermos levados por ela feito folha seca que cai num riacho e perde o governo de si mesma.

Acontece que, quando a mentalidade consumista nos invade e nos domina, ela o faz de um modo tão esperto que, embora presos e escravizados, sentimo-nos muito sabidos e ousados. Esta mentalidade injeta um tão estranho veneno nas pessoas que estas passam a detestar a única coisa que as distingue dos irracionais: o desejo de buscar o sentido da sua vida. Ora, filosofar é não abrir mão de procurar o sentido da vida individual, da vida social e da cultura. Poder-se-ia dizer que **a filosofia é a procura da face verdadeira do homem**. E isto não pode ser buscado nas nuvens e nem entre os anjos. É fixando o olhar e a inteligência nas alegrias e sofrimentos dos seres humanos, observando e refletindo sobre os fatos e sentimentos do homem, que se constrói um edifício filosófico. Antigamente pensava-se que havia, lá em cima, um céu de idéias de onde desciam luzes sobre a vida; hoje sabe-se muito bem que as idéias nascem do calor do viver ao rés do chão, entre pessoas, objetos, casas, cenários.

Por outro lado, se a filosofia busca a verdadeira face do homem, ela não pode fugir dos conflitos que marcam a vida humana. Já se disse que "o conflito é a morada da vida", portanto, não cabe ao fazer filosófico qualquer tipo de alienação. Quando os filósofos e literatos (como um Dostoiévski, um Sartre ou um Graciliano Ramos) questionam o sentido da vida, fazem-no para que os homens cheguem a conduzir suas existências e não sejam levados pelos empurrões do viver. Fazem-no para que as pessoas realmente **participem** do viver, não apenas o tolerem.

Acusam o projeto filosófico de ser muito pretensioso. E nisto têm razão, pois a filosofia não pode querer pouco. Sua pretensão não é a de ter **status**, **riqueza** ou de patrocinar **exibicionismos**. Aquele que pensa não quer é ser manipulado por fama, riqueza ou exibicionismo. Aquele ser pensante que não abdicou de pensar deseja é viver com sentido e por um projeto válido de vida. Desde uma modesta filosofia de vida até um sofisticado sistema filosófico, o que se pretende é buscar o sentido de tudo e evitar o embotamento humano.

Ao que tudo indica, a filosofia nada tem de inútil!

*

2º TEXTO:

O MISTÉRIO DO AMOR

Refletimos um pouco sobre o amor. Não sobre o amor tomado em seu sentido múltiplo de amor paterno, amor filial ou amor caridoso pelo semelhante. O que vai nos interessar nesta reflexão será mesmo o amor que liga um homem a uma mulher, aquele que no passado era chamado docemente de amor idílico. E o que nos faz concentrar nossa atenção sobre este tema é exatamente o fato de que, em nosso tipo de sociedade, se está brincando cada vez mais com algo da seriedade do amor. O amor não é um sentimento qualquer; não é um sentimento como outros tantos que o ser humano tem, mas sim a experiência mais total, preciosa e forte que o homem pode viver.

Uma coisa é certa; se alguém perguntar a quem está amando, **por que** ama aquela pessoa à qual dedica seu sentimento, e o que está amando souber explicar

por quê, este pode ter certeza de que está vivendo uma ilusão — não está amando. Não se ama alguém por razões lógicas, por ser moreno ou claro, alto ou baixo, atlético ou franzino, por ser uma mulher de olhos verdes ou castanhos; Simplesmente e de uma forma espantosa, olha-se para uma pessoa e se tem certeza de que se vai precisar da companhia dela. Ninguém olha para uma paisagem comovete e diz: "Ali está uma árvore, e depois mais cinco, mais cem e, portanto, isto é um bosque que me fascina". Olha-se e, sob a global impressão da profundidade e da majestade da paisagem, percebe-se de forma total e instantânea: "Eis um bosque. E como ele me encanta!" Como já foi dito, olha-se para uma pessoa e a sua presença mexe com a mente, com o coração e com a sexualidade de quem a olhou.

Já dizia o filósofo Pascal que "o coração tem razões que a própria razão desconhece"; No amor pode até entrar um pouco de **razão**, mas entrará muito de uma energia misteriosa que vem de regiões do nosso eu que nós mesmos não conhecemos. Esta a razão pela qual, quando se começa a amar, experimenta-se uma certa sensação de terror, como se forças desconhecidas e que escapam ao nosso controle nos ameaçassem. Há perfeita razão para esse medo, pois, se o amor encontra condições favoráveis de enriquecimento, ele se cumpre de uma forma boa e que garantidamente conduz à auto-realização; mas, se ele encontra obstáculos e condições agressivas, pode encapelar-se em paixão doentia, levar a desesperos que apresentam até o risco de conduzirem à auto-destruição.

O amor é um rico encontro humano cuja duração não deve ser discutida. Isto é dito no sentido de que o efêmero tem direito à existência; não podemos fugir ao fato cotidiano de que as coisas passageiras existem. E sejamos um pouco mais realistas reconhecendo que um amor autêntico também pode se esgotar, também pode se acabar. O sentimento rico que se traz para uma união, é posto sob o teste do convívio cotidiano e, aquelas pessoas que não puderam aprender a respeitar a plenitude do ser humano, podem provocar a implosão da substância do amor. Já se disse que o amor, pensado numa relação **eu-tu**, não está só no **eu** nem só no **tu**; está em maior parte no **entre**; está na arte que duas pessoas precisam conquistar de um relacionamento feito de compreensão e generosidade. Dizíamos acima: as coisas efêmeras também têm direito à existência. Agora acrescentamos; entretanto, o efêmero não deve ser um ideal, porque o gosto pelo fato de as coisas não durarem, desrespeita o ritmo natural da vida tanto quanto uma certa obsessão pelas coisas definitivas. Ao que tudo indica, o ideal deve ser o da permanência e da solidez de uma relação. Tudo dependerá da convivência.

Se uma ligação amorosa precisar ser efêmera, que seja. Mas que o seja como consequência de problemas reais e insuperáveis no relacionamento. Não se trata de, **antes de mais nada**, fugir a compromissos, a laços mais estreitos, puramente em nome de uma moda que faz as pessoas aceitarem a condição de **produtos descartáveis**, reduzindo-se a uma espécie de mercadoria dentro da vida. Nem os idealistas, que pensam que todo amor é eterno, nem aqueles que acham que nada deve ser permanente — nenhum desses respeita o ritmo natural que a vida tem. Afinal, a vivência dessa coisa misteriosa que é o amor, é feita de duas faces; uma mágica e a outra prática. O sentimento do amor é aquela razão que a própria razão ignora, mas ele precisará ser vivido sob o peso dos problemas cotidianos. E há algo muito curioso: o amor se estanca, morre, mas não se degrada. Quando entre um homem e uma mulher predomina uma relação do tipo **eu-coisa**, o amor já se estancou, não existe mais. E aquelas pessoas que não sabem compreender as faquezas dos outros, estão sob constante ameaça da relação **eu-coisa**.

Muito já se disse que é preciso saber aceitar as pessoas tal como elas são. Mas é preciso estar-se atento para que **aceitar alguém como é** não significa tornar-se cúmplice dos seus vícios e fraquezas. Trata-se de compreender as razões que a fazem

ser como é (autoritária, molóide, neurótica, etc.), nunca porém deixando de convidá-la a examinar a possibilidade de corrigir seus defeitos. Isto exige muito equilíbrio, pois pode-se cair no oposto de pensar que uma pessoa só é boa e está certa quando o seu pensar e o seu agir batem 100% com o nosso.

Dizem que certa princesa se apaixonou por dois homens ao mesmo tempo. Um era pastor de ovelhas, que vivia ao ar livre, nadando nos riachos, subindo e descendo montes, tendo por isto um porte atlético. O outro era um estudioso que, de tanto ficar vergado sobre os livros à luz de velas, ficara magro, meio amarelo e um pouco corcunda. No primeiro, a princesa amava a beleza física e, o segundo, seu rico mundo interior. Estava muito triste a princesa quando alguém lhe disse que, se conseguisse levar ambos ao templo de Shiva, quando eles estivessem rezando poderia cortar suas cabeças e trocá-las de corpos. Era este um milagre prometido por Shiva.

Pois a princesa, com toda a habilidade feminina, levou-os a rezar no templo. Lá, sob a proteção de Shiva, trocou suas cabeças após havê-las arrancado. Tudo deu certo no primeiro momento. Mas aí começou a acontecer algo que a apaixonada não podia ter suspeitado: o corpo do intelectual, agora com a cabeça do pastor de ovelhas, passou a viver com a natureza, a comer frutos das árvores e nadar nos rios. Depois de algum tempo, estava atlético e bonito. Já o corpo do pastor, agora com a cabeça do intelectual, foi ficando fino e encurvado de tanto ler e estudar, e... tudo ficou como antes.

Esta fábula mostra maravilhosamente como está profundamente errado querermos mudar alguém para depois amá-lo. É preciso amá-lo antes de tudo e, na convivência desse amor, tentar ajudá-lo a superar suas fragilidades. Por esta razão é que se diz que, numa relação de amor, cada um tem que ceder um pouco para que ninguém seja obrigado a ceder tudo.

Das camadas mais profundas da nossa personalidade, do nosso mistério mais íntimo, vêm-nos as energias que fazem o amor. E o amor é sentimento total, que despreza os preconceituosos que gostam de dizer que o verdadeiro ato de amar não inclui sexo. O amor se ri desse menosprezo hipócrita que alguns destinam à sexualidade e ao corpo em geral. Disse o filósofo brasileiro Tristão de Athayde: "Os minerais são assexuados. Na vida vegetal começamos a encontrar sinais dessa diferenciação (sexual) ainda vaga e não-visível. Só nos animais superiores é que ela se manifesta, à medida que a vida alcança o plano da *hominização*". Então está na hora de, em nome do amor, em nome do que há de mais elevado na vida do homem, por-se fim ao preconceito contra o sexo e sua força de atração.

O amor humano é um sentimento singular e maravilhoso, que acontece entre homens, não entre anjos. O que é preciso é uma enorme vigilância para não se confundir liberação amoroso-sexual com aceitação vulgar da condição de produto descartável. O amor transcende a todo entendimento racional, transcendendo portanto tudo que dissemos. É o sentimento mais alto do ser humano e, como disse o poeta, deve ser "infinito enquanto dure".

A DIDÁTICA NO ENSINO DA FILOSOFIA NO 2º GRAU

Maria Eugênia L. M. CASTANHO
PUCCAMP

“A verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo.” Merleau-Ponty

Para pensar o papel da Didática no Ensino da Filosofia no 2º grau é necessário antes de mais nada esclarecer o que é Didática, Filosofia e 2º grau.

I – DIDÁTICA

Para muitos, Didática significa “conjunto de técnicas para ensinar”. Se se examina a evolução histórica do campo, desde o aparecimento do termo com Comênio e sua *Didacta Magna* em 1657 até os dias atuais percebe-se que suas características mudam dependendo do contexto histórico em que se situa. Se o ensino tradicional privilegiava o conteúdo em detrimento da forma, o ensino renovado exigido pela sociedade industrial, que tem como marco histórico o movimento da Escola Nova, surge como um libelo em favor da forma (das técnicas, do como fazer) pondo a questão dos conteúdos para o segundo plano.

A valorização da forma em detrimento do conteúdo acaba desembocando em uma reação por parte de didatas mais críticos em um momento em que toda a educação passa a ser revista fazendo com que toda a programação dos cursos didáticos seja revista, reformada, alterada. Assim é que os profissionais da área, a partir do final da década de 70 e início de 80 alteram seus programas de curso, incluindo e mesmo enfatizando, privilegiando ou até absolutizando, as críticas sociais, políticas, econômicas e culturais à nossa realidade visando com isso deslocar a supremacia tecnicista que era reservada à Didática.

A Didática passou a ser um campo de discussão de temas filosóficos e científicos e, embora afirmando sua dimensão técnica, pouco tem avançado nessa direção. É como se os didatas temessem sua identificação

com o tecnicismo, entendido como postura técnica desvinculada de posturas teóricas. E a própria questão do objeto da Didática passou a ser colocada: afinal, qual é seu objeto? Qual é sua identidade¹?

A confusão se instala e surgem propostas de inclusão de novos campos de estudo para a disciplina, tais como Psicologia Social, Semiologia, Antropologia, Lingüística etc.² Ora, se a crítica anterior era de que a Didática estava sendo invadida por outros campos como a Política, a Sociologia, a Economia etc. o que ocorre com as propostas acima referidas é de continuar a invadir a área, só que com novas ciências, mais novas, mais "modernas", mais pertinentes ou seja lá o que for. Entretanto, o problema da invasão persiste e conseqüentemente o da definição do objeto.

O equívoco está em se pretender escamotear ou minimizar o caráter técnico da disciplina: a Didática é uma disciplina **técnica**. Refere-se à dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem. Afirmar isso não significa isolá-la do dado ideológico ou científico. Há uma vinculação tão íntima entre filosofia, ciência e técnica que torna-se até mesmo cansativo querer insistir em que os três níveis são solidários permanentemente. O perigo está em querer fazer a assepsia da Didática, promovendo-a como um campo técnico devidamente esterilizado de opções teóricas e científicas, porque tal não existe. Nos momentos, aliás, em que mais se prestou à consecução de fins políticos, foi apresentada como "neutra". É a essa matriz que se tem dado o rótulo de "tecnicista". A Didática é portanto técnica sem ser tecnicista.

A reflexão sobre o como fazer é importante. O modo de trabalhar no cotidiano da sala de aula exige competência do profissional na utilização de um número muito grande de informações sobre metodologia de ensino, sobre técnicas de seleção de conteúdos, de objetivos, de processos de avaliação etc., caso contrário poderá estar reforçando um paradigma alienante nos alunos, através de mecanismos ocultos de alienação na sala de aula. Em suma, a descoberta de soluções técnicas para o ensino é relevante na sociedade capitalista ou socialista, na sociedade em transição para o socialismo ou com o socialismo já implantado. Denunciar o momento cruel por que passa a educação no Brasil de hoje não pode levar a renegar a dimensão técnica do ensino.

II – FILOSOFIA

A Filosofia. O que entender por Filosofia? Como produto cultural do ser humano, é histórica. Na Idade Média, definida em oposição à Teologia, antes disso, na Grécia do século V a.C. em oposição ao conceito de mito, hoje em oposição ao conceito de ciência. É o conhecimento sistematizado sobre a condição humana, sobre a sociedade, sobre a cultura,

sobre o mundo da natureza. Não tem uma identidade imutável ao longo da história, está condicionada ao contexto histórico. Sua grande característica é a proposição sempre crítica das questões fundamentais do ser humano.

III – O SEGUNDO GRAU

A didática da filosofia no 2º grau. O que é o segundo grau? O que deve ser o 2º grau? A indefinição ocorre na prática e na legislação. Às vezes é aproximado do 1º grau (enfatizando-se a educação geral, propedêutica), às vezes é aproximado do 3º grau (caráter terminal, profissionalizante). Se a lei 5692/71 exigia a profissionalização, a 7044/82 retirou-a. Se antes não cabia a Filosofia nos currículos, a partir de 1982 ela pôde voltar a constar das grades curriculares e aí já se pode notar uma contradição. Por que a Filosofia caiu do currículo quando entrou a profissionalização e pôde voltar quando a profissionalização caiu? Evidentemente é ingênuo acreditar que a questão possa ser explicada apenas por um problema de folga ou não nos horários. É preciso também apontar que muitas, muitíssimas escolas ainda não incluíram essa disciplina no rol curricular.

Entendemos que a questão do trabalho é a principal a ser explicitada com o 2º grau. O estudante deve ter a unidade entre teoria e prática, entre conhecimento e ação concreta, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Perceber como os princípios científicos são incorporados ao processo produtivo, como a ciência é revertida na prática concreta dos homens. Não se trata de profissionalizar, no sentido de adestrar para uma ocupação em particular, mas de permitir que os princípios que regem o processo de trabalho sejam de fato assimilados, concretamente. Trata-se de dominar o conjunto do processo pelo qual os princípios teóricos se tornam presentes na prática real dos seres humanos. Só a partir dessa base é que o indivíduo se especializará para determinada profissão. Orientar para uma prática profissional mecânica e imediata sem permitir a compreensão do sentido dessa prática significa afastar o jovem do domínio das formas elaboradas de cultura.³

Assentadas as linhas básicas do que entendemos por Didática, Filosofia e 2º grau, trata-se agora de pensar a possível contribuição que a dimensão técnica possa dar ao ensino da Filosofia. Se a Didática é a reflexão sobre a dimensão do como fazer o ensino e se a Filosofia é a reflexão sistemática sobre os problemas da existência, podem ser encontrados diversos pontos de interseção: ensina-se Filosofia? Como ensinar? Quais os problemas básicos? Como estabelecer o conteúdo de um programa de Filosofia para jovens de 2º grau? Como preparar professores para tal tarefa? Existe uma didática para a Filosofia? Como a aula de Filosofia repercute em um aluno de colegial? Como os métodos no dia a

dia podem influenciar a formação da consciência histórica dos alunos? Dentre essas e muitas outras questões, privilegiarei as que se seguem.

IV – O ALUNO NA SALA DE AULA

Ao mesmo tempo em que defendemos uma linha não propedêutica e também não profissionizante para o 2º grau porém uma postura que leve o jovem a dominar criticamente os princípios científicos que se materializam no mundo do trabalho, temos consciência de que o aluno de colegial que está diante de nós nas salas de aula é um ser submetido há muitos anos a um processo de alienação paulatina consolidando-se ao longo de sua vida escolar e extra-escolar. E isso há de estar presente ao se desencadear qualquer trabalho na área de filosofia.

Em um texto bastante oportuno, Nudler⁴ aponta mecanismos de alienação que ocorrem nas salas de aula e que vão lenta e seguramente encaminhando para a formação de um paradigma alienante que leva o indivíduo a tornar-se acrítico e conformado. O primeiro, denominado **verbalismo**, refere-se à maneira pela qual a escola trabalha os conteúdos. As palavras são usadas para substituir a observação direta e a experiência vivida. A palavra, ao invés de ser utilizada para desvelar, para revelar a realidade, escamoteia essa realidade, cria uma área simbólica pura, separada artificialmente e desconexa da experiência vivida, a atenção é desviada para uma área simbólica que nada tem a ver com o que é vital. A capacidade de observação do aluno é forçada a se reprimir e a caminhar em direção a um mundo de palavras vazias que desaparecem depois da prova.

Um outro mecanismo também presente na sala de aula e igualmente com conseqüências deletérias para a formação do aluno é o **congelamento do real**. Trata-se de apresentar a realidade como algo estático, fechado, acabado e que não pode ser aperfeiçoado, mudado, transformado. Uma realidade apresentada como devendo ser descrita, classificada, nomeada, mas não explicada, valorizada, modificada. Através desse mecanismo, ensina-se de modo a incutir no educando a idéia de que as grandes transformações ocorreram no passado, não hoje.

Também há procedimentos de sala de aula que levam o aluno ao **formalismo**, à adaptação às estruturas. A ênfase é colocada nas formas, levando à introjeção de normas rígidas e uniformizantes relativas à disciplina e à autoridade. Formalismo e autoritarismo levam ao respeito às estruturas que dominam e subjagam o vital.

Detalhismo, compartimentalização, acumulação. A perda de visão da totalidade leva a enfatizar o detalhe. Quando o indivíduo se atém ao detalhe deixa de ver o todo, as vinculações globais e estruturais. As formas desviam a atenção dos conteúdos, a ênfase sobre os heróis desvia a

atenção do processo histórico. Produz-se uma visão compartimentalizada da realidade, não há interação entre as partes, uma está desconectada da outra. Subjacente a esta maneira de ver a sociedade fragmentariamente, a esse fenômeno de castração da capacidade de pensar em termos de estruturas, está a concepção acumulativa do conhecimento, a concepção de que aprender significa absorver informações e não proceder à análise ou relacioná-las umas com as outras.

Além desses pontos já colocados ocorrem outros de igual gravidade. A educação também destrói ou deforma a curiosidade natural do educando ao invés de dirigi-la para caminhos instigantes e provocativos. Um aluno curioso que indaga as causas dos fenômenos, que busca respostas radicais, que faz perguntas radicais, que não se satisfaz diante das primeiras evidências, seria um indivíduo perturbador, dificilmente adaptável às estruturas.

Há ainda um último mecanismo muito presente em nossas escolas: **mercantilismo e competição**. A escola estimula a competição e não consegue desenvolver um sentimento de comunidade entre seus integrantes, o exercício de relações de solidariedade, preparando cada aluno, individualmente considerado, para adaptar-se à sociedade competitiva onde têm êxito os mais "vivos". O conhecimento não é valorizado em sua real significação mas apenas para conseguir nota, promoção e ascensão social. O educando vai se desumanizando na medida em que canaliza sua energia não para amadurecer ou se integrar criativamente à sociedade mas para subir na escala social.

Lenta e diariamente esses mecanismos atuam, reforçando a formação de um indivíduo que não compreende e não se interessa por sua realidade social e nem sabe se vincular de forma crítica a essa realidade.

Esses mecanismos estão ligados à forma de trabalhar com determinados métodos e técnicas de ensino. Ora, como não há como separar conteúdo e forma, segue-se que um professor pode estar desenvolvendo conteúdos nos quais ele realmente acredita como propiciadores de desenvolvimento de consciência crítica, por exemplo, e estar reforçando a alienação do aluno pela maneira com que trabalha, com que apresenta suas aulas, como prevê (ou não) a atividade do aluno, enfim, pela maneira como se caracteriza seu ensino. O como fazer é indispensável para a consecução dos fins maiores da educação. E se manifesta cotidianamente, através de cada proposta de reflexão (ou de não reflexão), de cada atividade desenvolvida.

V – A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Muitas vezes o estudante não tem uma atitude de interesse frente ao estudo da filosofia. Não tem motivação. Por que isso ocorre? Há,

segundo Ricardo Navia⁵, os que priorizam o fator técnico-metodológico chegando a apresentar a Filosofia em vídeo-cassetes ou os que pensam que o problema está em aspectos físicos como o modo de dispor as carteiras em sala de aula. Evidentemente e segundo mostra o autor uruguaio estes aspectos não estão no centro da problemática e não elucidam o tema.

A regra de ouro segundo Navia da motivação é a de que as pessoas se sentem motivadas pelas atividades que de alguma maneira estão ligadas aos seus problemas e inquietudes (e que de uma maneira ou de outra estão vinculadas aos grandes temas do pensamento científico ou filosófico contemporâneo). Nosso tempo é carregado de desafios, possibilidades e incertezas e os grandes temas daí decorrem. Temas que exigem uma definição axiológica e que são os mesmos que comovem os jovens, que estão ligados ao sentido de nossa vida. Seja qual for a natureza e disciplina específica que aborde um determinado tema, sempre os temas deixam uma margem para a reflexão filosófica nunca esgotada pela ciência correspondente. Isso não significa defender um "presentismo" que representaria perda de perspectiva e desprezo aos legados históricos levando a uma posição anticultural, desorientadora e superficial. Trata-se de estudar os temas da História da Filosofia, da Ciência e da Cultura na perspectiva de nosso tempo, mostrando as raízes de nosso acervo e as mudanças radicais que ocorrem de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Isso não significa abandonar seu nível teórico, já que a Filosofia é atividade teórica. Trata-se de apresentar a Filosofia como História da Filosofia, já que não há nela uma essência imutável mas um fazer-se enquanto processo. O estudante adquirirá um gosto muito grande em estudar Filosofia quando perceber que ela lhe dá as chaves para entender-se, entender seu mundo, libertar-se dos grilhões que o aprisionam ao seu mundo mais imediato.

VI – RECURSOS DIDÁTICOS

Embora o problema central do ensino da Filosofia seja de enfoque programático, de consciência histórica e cultural, Navia propõe alguns recursos que podem colaborar para as aulas de Filosofia: existência e manejo de materiais com informações significativas e de diferentes áreas; tratamento interdisciplinar, textos ágeis e modernos, utilização de materiais sem cair no "tecnicismo", estímulo à participação do aluno, investigação e outras atividades criativas como fóruns, polêmicas, debates etc.

VII – PARA CONCLUIR:

(sempre provisoriamente porque o processo não se congela)

Há muitas questões didáticas, questões técnicas envolvidas na problemática que vimos analisando. Abordamos algumas poucas que nos

pareceram relevantes. É evidente que o problema da educação hoje, no contexto brasileiro atual, é eminentemente político e exige soluções políticas. É também bastante claro que o direcionamento do ensino de 2º grau está longe de ser resolvido, apresentando-se com grandes desafios práticos. Urge recolocar a discussão e buscar uma direção para esse grau de ensino. Convém ouvir o que se segue:

na definição de políticas para o 2º grau é importante ver com cautela a profissionalização, não para negá-la, mas sim para direcioná-la conforme os interesses dos trabalhadores. O ensino técnico, nos moldes tradicionais, não atende necessariamente a esses interesses. Para esse fim, é necessário que esteja centrado no domínio de princípios que permitam entender o capitalismo contemporâneo, o papel desempenhado pela ciência e a tecnologia em seu desenvolvimento e as relações sociais geradas pelo contexto histórico em que ocorrem esses fatos. Entretanto esse é também o conhecimento necessário a qualquer cidadão que pretenda compreender sua época.⁶

Para trabalhar com aulas de Filosofia para jovens do 2º grau e para que esse trabalho seja significativo para tais jovens, uma clareza por parte dos educadores da íntima solidariedade que existe entre conteúdo e forma, entre postura teórica, científica e técnico-pedagógica só poderá render bons frutos. Ser crítico interessa a qualquer ser humano e não apenas a quem tem aulas de Filosofia. Tais aulas constituem um momento privilegiado que não pode ser desperdiçado. O educador usa mecanismos para propiciar o domínio da cultura produzida pela humanidade e promover sua crítica. O que se visa é a formação de cidadãos críticos, ativos, que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitam chegar à cultura sistematizada. E por esse motivo, se não existissem outros, já estaria justificada a importância da reflexão sobre a Didática no ensino da Filosofia no 2º grau.

NOTAS

(1) Essa discussão está em meu capítulo "Os objetivos da educação" in **Repensando a Didática**, vários autores, pp. 53 e 54.

(2) cf. Magda B. SOARES, "Didática: uma disciplina em busca de sua identidade", Revista *Ande* nº 9, p. 40.

(3) cf. Dermeval SAVIANI, O papel do educador na sociedade atual in *Jornal do 1º Congresso de Educação*, SBO, SP, 1985.

(4) Telma B. NUDLER, La educación y los mecanismos de la alienación, pp. 91-109.

(5) Ricardo NAVIA, El Problema de la motivación en la enseñanza media de la filosofía, Montevideo, 1987.

(6) M. Umbelina SALGADO, *Cadernos CEDES* Nº 20, p. 87.

BIBLIOGRAFIA

- CASTANHO, Maria Eugênia. Os objetivos da educação in **Vários, Repensando a Didática**, Campinas, Papirus edit., 1988.
- LOWY, Michael. Objetividade e ponto de vista de classe nas ciências sociais in **Método dialético e teoria política**, RJ, Paz e Terra, 1978.
- NAVIA, Ricardo. El problema de la motivación en la enseñanza media de la Filosofía, Montevideo, Uruguay, 1987. Trabalho apresentado ao III Encontro sobre ensino médio da Filosofia, organizado pela FEPAI (Federação para o estudo do pensamento argentino e ibero-americano), 2 e 3 de outubro de 1987, Buenos Aires.
- NUDLER, Telma B. La educación y los mecanismos de la alienación in **Crisis en la Didáctica**, Buenos Aires, edit. Axis, 1975.
- SALGADO,, M. Umbelina. A formação profissional e o ensino de 2º grau in **Cadernos CEDES nº 20**, SP, Cortez edit., 1988.
- SAVIANI, Dermeval. O papel do educador na sociedade atual in **Jornal do 1º Congresso de Educação e 3º Simpósio de Educação Pré-Escolar**, São Bernardo do Campo, SP, 25-7-85.
- SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não-directivas?** , Lisboa, Moraes edit., 1976.
- SOARES, Magda Becker. Didática: uma disciplina em busca de sua identidade in **Revista ANDE ano 5, nº 9**, 1985, pp. 39-42.

EL PROBLEMA DE LA MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE LA FILOSOFÍA – LA ENSEÑANZA MEDIA DE LA FILOSOFÍA Y LOS GRANDES TEMAS DE NUESTRO TIEMPO*

Ricardo J. NAVIA
Montevideo-URUGUAY

1. Nos proponemos tratar el tema de la motivación en la enseñanza de la Filosofía, es decir, analizar la actitud de los estudiantes frente al trabajo en Filosofía. Como a su vez esto no es sino un aspecto de una realidad más amplia y compleja que es todo el fenómeno de la enseñanza de la Filosofía, considerar el aspecto de la motivación nos retrotrae inevitablemente a otros aspectos de esta realidad: como el problema de cuáles han de ser nuestros objetivos en la enseñanza de la Filosofía, de cómo concebimos la enseñanza de esta materia y, en último término, de cómo concebimos a la Filosofía misma.

De lo contrario podemos quedar atrapados en un desentendimiento básico, porque algunos pueden considerar como motivación lo que otros no consideramos sino un pseudo-motivación, una motivación desviada o una motivación para algo que no es Filosofía.

Es decir, la propia evaluación sobre si existe o no una real y adecuada, motivación depende de nuestra concepción del trabajo filosófico.¹ Dicho desde otro ángulo, las formas de conseguir la motivación son dependientes del tipo de actividad para la que queremos estimular.

2. Pues bien, consideramos que los objetivos básicos de la enseñanza media de la Filosofía son, siguiendo la síntesis del prof. Manuel Claps², por un lado: "enseñar a los alumnos los hábitos de la precisión mental, el método y las leyes del pensamiento... para que aprendan a plantear correctamente los problemas tanto filosóficos como de la vida diaria"; así como "hacerles tomar conciencia de los problemas filosóficos... y enseñarles el contenido conceptual de las doctrinas más importantes al respecto..." Pero por sobretodo, y esto tampoco pasa inadvertido en ocho trabajos, creem: que la enseñanza media de la Filosofía se debe orientar a: 1º) dar los elementos para que los jóvenes puedan identificar las

(*) Trabajo presentado al "III Encuentro sobre enseñanza media de la Filosofía", organizado por la FEPAI (Fundación para el estudio del pensamiento argentino e ibero-americano), 2 y 3 de octubre de 1987, Buenos Aires.

características y los grandes temas tanto teóricos como socio-históricos de nuestra época; tendiendo así a crear una conciencia de nuestro tiempo; 2º) actualizar y jerarquizar la información más significativa sobre ellos; 3º) tratar de despertar una actitud crítico-reflexiva, sobre los mismos; y por último y sobre la base de tal conciencia y de tal reflexión se debe estimular una actitud creativa y responsable que eventualmente opere cambios reales y positivos en el comportamiento. En síntesis, consideramos que la enseñanza de la Filosofía debe apuntar a generar una actitud más informada, más consciente, y más reflexiva, frente a los grandes temas de nuestro tiempo.

En este sentido, y como diagnóstico provisorio, podemos decir que **la actual enseñanza de la Filosofía no logra cumplir estos objetivos, creemos que no consigue generar una actitud más consciente y reflexiva frente a los temas cardinales de nuestro tiempo.** Al punto que, cuando tal actitud se genera son otros los factores generadores y no la enseñanza curricular de la Filosofía. A saber: la repercusión de la revolución científico-tecnológica, la difusión de ciertos resultados de las ciencias sociales, el poder revulsivo de los problemas e inquietudes sociales o los cuestionamientos derivados de las problemáticas existenciales o de convivencia.

3. Pasemos ahora al aspecto estrictamente motivacional. ¿ Por qué no se consigue (o se mantiene?) una buena motivación para el trabajo en Filosofía? ¿ Por que los estudiantes no logran una actitud más reflexiva y más creativa frente a los grandes problemas? ¿ Por qué ni siquiera son sensibles a ellos? O, ¿ cuando lo son, lo son por otros elementos impulsores?

Ante este tipo de preguntas hay quienes sostienen que frente a la ciencia, la tecnología y el vértigo del mundo moderno, la Filosofía ha perdido vigencia. No compartimos esta opinión que además consideramos sumamente superficial. No vamos a dar aquí una serie de argumentos que se podría manejar en su contra. Hay otros que priorizan el factor metodológico y llegan a sostener algo así como que tendríamos que presentar a la Filosofía en video-cassettes a todo color, o, sin ir tan lejos, que la cuestión consiste en la "amplitud" del docente o en la disposición de los bancos en el aula. Sin dejar de valorar algunos de estos aspectos no creemos que están en el centro de la problemática. Creemos incluso, que si se magnifica su importancia se esta obstruyendo la verdadera dilucidación del tema.

Consideramos que más allá de factores socio-culturales, que sí están pesando (la herencia ideológico-institucional y los medios masivos no estimulan la reflexión crítica), y de los factores psicológicos, que también inciden (la reflexión crítica genera inseguridad y angustia), el principal factor, y el que está a nuestro alcance, es el aspecto de los contenidos

programáticos. Es decir, los programas, los docentes y los materiales desconocen la regla de oro de la motivación: los sujetos se sienten motivados por las actividades que de alguna manera aparecen vinculados a sus problemas e inquietudes más hondas y a la vez cotidianas.

En términos de nuestra actividad este precepto básico rezaría: los estudiantes se pueden motivar por una reflexión crítica sobre los problemas e inquietudes que los involucran.

Aquí radica el verdadero centro del problema: **no se consigue motivar para la reflexión filosófica porque no se trabaja sobre los grandes temas de nuestro tiempo** que son los que conmueven y motivan a los jóvenes.

Parece por lo menos desproporcionado que en los actuales programas de Filosofía aparezcan temas como el concepto griego de ser o la ética estoica o la lógica aristotélica cuando en cambio no aparecen las implicancias y repercusiones filosóficas de la Teoría de la Relatividad o las de la Antropología Cultural o los del Psicoanálisis.

Al dar la espalda a estos grandes temas no sólo no se consigue motivar sino que incluso, muchas veces, la enseñanza tradicional de la filosofía defrauda y desactiva una motivación preexistente proveniente, como ya lo señalamos, de la propia problemática existencial, social o científica.

Ante este tipo de planteo hemos oído que algunos colegas objetan que no necesariamente son los mismos los grandes temas identificados por el pensamiento científico o filosófico contemporáneo que los temas que mueven a los estudiantes. Creemos que si bien en principio puede darse esta discrepancia, a poco de andar, con algo de trabajo, la mayor parte de sus inquietudes están de una manera u otra vinculadas a esos grandes temas. Y si aún hay otros temas cuya importancia no vislumbran, allí está la función docente de capacitarlos para su identificación y jerarquización.

4. En síntesis, creemos que tanto desde el punto de vista psicológico de la motivación como desde el punto de vista de los fines de la enseñanza de la Filosofía convergemos hacia una problemática común. **De aquí la deliberada dualidad del título de nuestro trabajo.** La enseñanza curricular de la Filosofía no motiva porque no aborda la mayor parte de los grandes temas de nuestro tiempo. Y, concomitantemente, la enseñanza curricular de la Filosofía no logra generar una actitud más consciente y crítica porque no se la aplica sobre esos grandes problemas que, en tanto son los más conmovedores y motivadores y en tanto están relacionados con las actuales fronteras del teorizar humano, son los más adecuados para generar y mantener tal actitud.

Sin embargo estamos convencidos de que grandes sectores de nuestros alumnos están interesados por los temas básicos de nuestra época.

Piénsese además que vivimos en un tiempo cargado como ningún otro, de desafíos, de posibilidades y de incertidumbres. Cohabitamos en la humanidad y, especialmente con la juventud, más participativa y por tanto más inquieta y responsable que haya conocido la historia humana. Vivimos a su vez en los sistemas políticos-sociales y culturales más informados, más pluralistas y más críticos que se han dado. Y esto lo decimos sin ánimo conformista, sino simplemente refiriendo un hecho que surge de la más elemental comparación histórica. Es decir que así como antes señalábamos condiciones socio-culturales que obstaculizan la generación de una conciencia crítica, debemos tener presente que en **nuestra época existen también poderosas y nuevas fuerzas que estimulan tal actitud.**

Así de contradictorio pero también de prometedor es nuestro siglo: el de Hiroshima y el del subdesarrollo pero también el de las democracias, la descolonización y las Naciones Unidas...

5. ? **Cuáles son esos grandes temas de nuestro tiempo?**

Son los que aluden a los **fenómenos teóricos o prácticos que están haciendo la historia de nuestra época**, los mismos que están generando las condiciones del futuro de la humanidad, y del conocimiento humano, los mismos que nos están exigiendo una definición axiológica, los mismos que conmueven a los jóvenes, y los mismos al fin, que tienen que ver con el posible sentido de la vida de los hombres que en este tiempo vivimos y actuamos.

Creemos que, más allá de ciertas diferencias, sobre las cuáles no sería inútil polemizar; el pensamiento científico, filosófico e histórico del siglo XX está de acuerdo en la importancia de ciertos fenómenos y características de la época contemporánea.

Por ejemplo, a **nivel de las características generales distintivas de nuestro tiempo**, estamos pensando en la necesidad de reflexión crítica en torno al tema de los cambios de costumbres, de hábitos y de valores; en el tema de la aceleración histórica; en el de la acentuada autoconciencia sobre la diversidad de culturas y a su vez en el de la tendencia a la creación de una cultura universal; en el tema de la revolución científico-tecnológica con todas sus repercusiones, o en el de la dramática incertidumbre por el futuro.

A **nivel de los fenómenos sociales más concretos** pensamos por ejemplo en el análisis crítico-reflexivo que exige el tema del surgimiento de la cultura de masas y de los medios masivos de difusión con todas sus posibilidades y problemáticas; el tema de las sociedades de consumo; el impostergable tema del subdesarrollo en todas sus dimensiones; el tema de la violencia y sus causas profundas; el tema de las nuevas formas de propiedad, producción y convivencia; el tema de la nueva posición social y familiar de la mujer con sus múltiples implicancias, el tema de las múltiples

relaciones entre ciencia y sociedad y el de la problemática ética de la práctica y la utilización de la ciencia, etc.

A **nivel del pensamiento y del espíritu** de nuestra época consideramos fundamental las nuevas orientaciones de la filosofía y del pensamiento social; las revoluciones del pensamiento físico y matemático y sus implicancias filosóficas; la epistemología de las ciencias humanas; la teoría de las ideologías; las nuevas formas de religiosidad; y la nueva actitud de las iglesias. Así como toda la reflexión que se genera a raíz de las corrientes artísticas contemporáneas, de los nuevos medios expresivos y culturales (cine, televisión), del tema del arte en la época de la cultura de masas, etc.

A **nivel de la problema existencial** pensamos en la necesidad de reflexión crítica en torno al tema del sentido de la vida, al tema de las evasiones, al de la comunicación, al de la nueva dinámica de pareja, el de la familia en el siglo XX, la nueva dinámica de pareja, el de la familia en el siglo XX, al del mentado enfrentamiento generacional, al tantas veces mal trabajado tema de la revolución sexual con sus múltiples implicancias y repercusiones, o al del autoconocimiento a la luz de los nuevos logros de la psicología.

A **nivel de la problemática mundial** creemos que es ineludible reflexionar sobre el tema del peligro de la guerra nuclear, sobre el tema del armamentismo, sobre la contención y la regulación de los conflictos, sobre los derechos humanos y sobre las organizaciones internacionales, etc.

Para nosotros **latinoamericanos**, serán también ineludibles los **temas que tienen que ver con nuestra historia** específica; con nuestra identidad, con nuestra inserción y nuestro papel en la Historia universal, con la especificidad de nuestra culturas, con nuestras paradojas, con nuestro dramático presente e incluso con nuestro futuro.

Al oír estos temas, algunos podrán pensar que queremos tratar temas que pertenecen al ámbito de ciencias específicas o de la discusión social o de la conciencia personal. No negamos las dos primeras especificidades ni lo último como inalienable derecho personal, pero creemos que, sin perjuicio de ello: o la enseñanza de la Filosofía trabaja críticamente sobre los temas que mueven al hombre, o se pierde lo mejor de su función y de su poder, y se pliega al sentido común y a una aceptación precrítica, más o menos consciente, de los criterios dominantes. Dejando, como ha sucedido en algunos períodos, que la revisión crítica de las teorías y las prácticas se lleve adelante desde otros ámbitos: al margen de la enseñanza de la Filosofía o quizás incluso **contra** la Filosofía curricular. Por el contrario, trabajar críticamente sobre los más importantes temas teóricos o prácticos ha sido la función de la Filosofía en sus mejores momentos.

Esto no implica diluir la especificidad del análisis filosófico, transformando nuestro papel en algo así como compensadores de cultura general, o de meros reiteradores de temas cubiertos por las ciencias naturales o sociales. Por el contrario reivindica el papel universal del análisis y la reflexión filosófica. Cualquiera de estos temas, sea cual sea su naturaleza y la disciplina específica que lo aborda científicamente, deja un margen para la reflexión filosófica, nunca agotado por la ciencia correspondiente. Pues, dicho en forma breve, el análisis que haremos desde la perspectiva, la especificidad y el nivel filosófico no se limitará al cómo y al por qué sino que buscará el sentido y la proyección de los hechos y los problemas, revisará los fundamentos epistemológicos de las elaboraciones teóricas o analizará críticamente el sentido de nuestras costumbres, concepciones y valores.

Asimismo, existen **disciplinas o enfoques** que creemos que deben ser priorizadas en la medida en que son capaces de hacer **un aporte especial a esa toma de conciencia de nuestro tiempo y a esa conciencia crítica** que reclamábamos.

Nos referimos a disciplinas como la Historia de las ideas (o de las ideologías y las cosmovisiones), la Historia de la Cultura y la Filosofía de la Historia.

Consideramos que, con distinta jerarquía y desde distintos niveles, todos estos temas aludan a hechos básicos de nuestro tiempo y conducen directa o indirectamente a núcleos cardinales de la problemática filosófica en sus diversas áreas.

Creemos que su tratamiento motivaría a la juventud que carece de **un análisis documentado, serio y a la vez crítico** de los mismos.

Porque además; si tal análisis, con todas las garantías de una educación democrática, no lo hacen quienes tienen información científica e histórica y están formados en el pensamiento crítico (que mejores garantías!): ? a quién se lo estamos dejando?

6. En **conclusión** consideramos que para motivar a los estudiantes por la disciplina ya para conseguir el objetivo de generar una conciencia crítica y creativa en torno a los grandes temas teóricos y prácticos de nuestro tiempo, la cuestión programática ha de consistir en:

1º) Dar los elementos para que los alumnos sean capaces de identificar y jerarquizar los grandes fenómenos y características de la época presente.

2º) Que, sin perjuicio de otros temas más abstractos y sin pérdida de la especificidad de nuestro nivel de trabajo, se priorice el tratamiento de los mencionados grandes temas de nuestro tiempo, tanto prácticos como teóricos.

39) Que en los ineludibles e importantes temas abstractos, se los relacione, en la medida de lo posible con dichos grandes temas. Así por ejemplo, la lógica Simbólica se ha de plantear en relación con ciertos problemas en el desarrollo de las ciencias y en vinculación específica con la informática.

49) Asimismo se ha de poner especial cuidado en no desatender los grandes temas de la Historia de la Filosofía, de la Ciencia o de la Cultura en general. Pues esta jerarquización de los temas de nuestro tiempo no debe conducir, de ningún modo, a una especie de "presentismo" que nos lleve a estar a la pesca de la última teoría o del último suceso; con lo cual, lejos de ubicarnos estaríamos perdiendo perspectiva y despreciando los legados históricos. Sería una posición realmente anticultural, desorientadora y superficial. Una buena formación histórica es imprescindible para ubicarse, para valorar y para comprender los fenómenos actuales.

59) Sin contradicción con lo anterior, los temas de la historia de la Filosofía, de la Historia de la Ciencia o de la Historia de la Cultura resultan más motivantes y simultáneamente rinden sus mejores resultados teóricos, si los planteamos en la perspectiva de nuestro tiempo. Esto es, si los trabajamos como forma de mostrar las raíces de nuestro acervo teórico o los cambios radicales de éste con respecto al pensamiento anterior.

Pero no, si los planteamos en sí mismos; o, menos aún, separados del contexto socio-histórico-cultural que los generó. En este caso estaríamos trabajando sobre temas engendrados en "registros" culturales muy diferentes a los que vive el estudiante y por ello, la desmotivación estaría asegurada. Esto es lo que ocurre por ejemplo, cuando intentamos explicar sin más la concepción aristotélica del cambio a jóvenes formados en la física newtoniana.

No estamos reclamando que la filosofía abandone su nivel teórico; la filosofía es esencialmente actividad teórica. El problema no es su nivel sino la anacronía de algunos de sus temas.

Tampoco proclamamos el primado exclusivo de la filosofía social ni de la filosofía de la práctica pues entre estos grandes temas hay muchos que son esencialmente teóricos, pero sí reclamamos que no se eludan los grandes temas actuales.

7. Claro está que la concreción de este tipo de enfoque en la enseñanza de la Filosofía demandaría **ciertos cambios en la formación de los docentes de la asignatura**. Creemos fundamentalmente que, sin detrimento del estudio de los temas y autores clásicos, se deberá poner un mayor énfasis, por ejemplo, en la Historia de la Cultura y de las ideas, en la historia y estado actual de las ciencias y en la propia Historia Contemporánea general. Estamos convencidos de que una mayor, más

rigurosa y más actualizada formación en estas áreas sería altamente positiva; no sólo para ubicarnos mejor, en la formación integral del joven contemporáneo, sino que repercutiría incluso en la calidad y el nivel de nuestro trabajo específicamente filosófico. Creemos que se está haciendo impostergable, sin mengua de la formación estrictamente filosófica, y en beneficio de ella misma, la inclusión de este tipo de asignaturas en la formación de los profesores de Filosofía, sin que pueda quedar librada al mayor o menor interés o responsabilidad de cada futuro docente.

8. Por supuesto que este nuevo enfoque debe ir acompañado de **una metodología docente acorde** con sus definiciones, que incluiría:

a) Existencia y manejo de materiales con información significativa y conceptualizada proveniente de distintas áreas.

b) Instancias de abordaje o tratamiento multidisciplinario o interdisciplinario. Tanto con las materias y docentes de ciencias naturales y formales, como con los de ciencias sociales e históricas y con las vertientes artísticas.

c) Textos ágiles y modernos y utilización de materiales de actualidad sin caer en el sensacionalismo fácil.

d) Abandono de la actitud magistral de los docentes.

e) Promoción de la participación de los alumnos.

f) Promoción de la investigación y demás actividades creativas (foros, polémicas, seminarios, monografías, etc.)

Sin perjuicio de la importancia de estos aspectos, repetimos que nosotros consideramos que el **problema no es metodológico sino de enfoque programático, de conciencia histórica y cultural.**

9. Creemos incluso que si se acierta en la conciencia histórica y cultural las correcciones e innovaciones metodológicas van a ir surgiendo casi espontáneamente. En cambio, y esto creemos que es un verdadero poligro, si se prioriza lo metodológico sin una reubicación histórica y cultural, so termina en una mistificación que encubre aún más el verdadero problema y conduce a despreciar los logros de la cultura y las características de nuestra época.

10. En este final de siglo (y de milenio) la Humanidad está alumbrando un nuevo mundo, tanto en las realidades sociales como en las ideas. Debemos trabajar en torno a eso gran acontecimiento del cual nos ha tocado ser protagonistas. De lo contrario, es posible que esté justificado que se nos desatienda...

NOTAS

(1) En varios pasajes relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Filosofía usamos la expresión: "Trabajo filosófico", porque creemos que la verdadera

enseñanza de la Filosofía es un trabajo filosófico; en la medida en que aunque puede carecer de originalidad y profundidad; no puede faltar el elemento crítico-reflexivo que es el aspecto definitorio de tal trabajo.

(2) Manual Claps. La Filosofía en nuestra Enseñanza Secundaria, Apartado del Nº 8 de Anales del Instituto de Profesores Artigas, Mdeo., 1961.

(3) "... es una cuestión vital porque condiciona los éxitos o fracasos de millares de investigadores. En primer lugar el de los filósofos jóvenes, porque, especializándolos en cuanto llegan a las facultades en una disciplina que los autores de más solvencia de la historia de la filosofía han abordado sólo después de años y años de investigaciones científicas, se les incita a creer que pueden entrar de golpe y fácilmente en las supremas regiones del saber, mientras que ellos no tienen la menor experiencia de lo que es la conquista y la comprobación de un conocimiento particular..." J. Plaget, Sabiduría e Ilusiones de la Filosofía, p. 6.

REFLEXIONES SOBRE LA METODOLOGIA EN LA ENSEÑANZA MEDIA DE LA FILOSOFIA*

Ricardo NAVIA

Montevideo – Uruguay Abril – 1988

Aclaraciones Previas

El tema central que vamos a abordar en este trabajo es el de los métodos en la enseñanza media de la Filosofía; sin embargo resulta obvio que en algunos puntos será inevitable retrotraernos a otros aspectos más básicos de ese fenómeno como son el de la función social o el de los fines de tal enseñanza.

Quiero asimismo aclarar desde el comienzo, que no voy a hacer aquí una exposición técnica sobre los diversos métodos y procedimientos didácticos y sus modos de aplicación, sino que lo que intentaré es más bien una reflexión general sobre las grandes corrientes metodológicas en la enseñanza media de la Filosofía, sus condiciones, sus implicaciones y sus perspectivas. Consideramos que tal reflexión es previa al trabajo técnico, pues éste se encuentra, consciente e inconscientemente, condicionado por ciertas concepciones y contextos que son los que intentamos analizar. En este sentido no ha de extrañar que nos detengamos en el análisis de las condiciones previas y de los supuestos del problema que nos convoca.

Por último deseo aclarar que para llevar adelante esta reflexión me baso además de en mi propia experiencia docente y en los intercambios permanentes con otros colegas, en varios elementos teóricos. No los voy a explicitar en su totalidad porque haría este trabajo demasiado extenso; sin embargo hay un marco referencial que, por la importancia que le otorgo, sí deseo aclarar, aunque sea en forma muy sintética: se trata de la Teoría de las Ideologías.

Dicho en forma breve, la Teoría de las Ideologías, surgida con el pensamiento crítico del Siglo XVII, reforzado durante el Iluminismo, sistematizada y profundizada por el Marxismo y luego extendida, con

(*) Ponencia presentada al V Congreso Latinoamericano de Filosofía: "Filosofía de la educación en Latinoamérica" organizado por la Universidad Santo Tomás, julio de 1988, Bogotá, Colombia. Seminario sobre "hermenéutica, Epistemología y Pedagogía."

ciertas variantes a otras corrientes, sostiene que las ideas de los hombres, sus sistemas de ideas de toda índole (ideologías) e incluso ciertos resortes del pensamiento científico, están fuertemente influídos por las condiciones y las aspiraciones sociales de sus gestores. Y que por lo tanto, si esto es así en el génesis social del conocimiento luego, tales objetos y tales prácticas, entre ellas la educación, no pueden ser correctamente entendidas y evaluadas si no se considera el contexto socio-histórico del cual emergen y en el cual tienen vigencia, cobran **espesor y vida social**.

I – CONDICIONES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

Realizadas estas abreviadas aclaraciones previas, el tema que nos planteamos es qué métodos usar en la enseñanza media de la Filosofía; qué formas, técnicas o modalidades ha de asumir nuestra tarea educativa, ha de orientar el proceso de enseñanza – aprendizaje que compartimos con nuestros alumnos.

Creo que para empezar a pensar este tema debemos, antes que nada, no olvidar que el aspecto o problema metodológico forma parte de un fenómeno mayor, de una realidad más amplia que es, por lo menos, todo el fenómeno de la enseñanza – aprendizaje de la Filosofía a nivel secundario.

Ahora bien, ¿ cómo pensar el tema de la enseñanza media de la Filosofía? ¿ cómo pensar, dentro de él, el tema de la metodología a emplear?

Considero que estos temas, aún el más general de la enseñanza media de la Filosofía, no se pueden abordar de cualquier modo. Creo por lo pronto que, aunque esto parezca conducirnos a terrenos ajenos a nuestra tarea específica, no se pueden pensar como realidades autónomas o independientes, porque no son realidades autónomas sino que forman parte y están imbricados dentro de realidades mayores que los condicionan.

Concretamente, la enseñanza media de la Filosofía es un hecho social e ideológico que está incluido y que es interdependiente con otros hechos sociales y culturales.

Todo ello determina que existan ciertas condiciones generales para la reflexión sobre la enseñanza media de la Filosofía, sin las cuales nuestras elaboraciones no serían aceptablemente lúcidas.

¿ Cuáles serían esas condiciones? Las expondré brevemente en una forma tentativa:

1º) Que esa reflexión esté precedida de un estudio y evaluación colectivos y documentados sobre el contexto socio-histórico y

cultural del país, e incluso, del continente en que se está inmerso y en el cual se desarrolla la tarea educativa.

2º) Que se dé asimismo un estudio y reflexión sobre la situación real de la educación, de los alumnos (y familias) y de los educadores.

3º) Que se investigue también la función social e ideológica que la educación y en especial la enseñanza media de la Filosofía cumplen y/o pueden eventualmente cumplir en tal contexto socio-histórico.

4º) Que, sin perjuicio de recibir aporten de las más diversas experiencias internacionales, sea un estudio y reflexión llevado adelante fundamentalmente por los propios protagonistas de la educación.

5º) Que si ha de ser una elaboración realmente democrática, ha de embeazar por darle protagonismo a los educadores y a sus organizaciones representativas.

Ante estas precisiones, alguien puede pensar que tales instancias y tales marcos referenciales resultan innecesarios; sin embargo considero que cuanto menos sepamos de la historia, la situación y la función social e ideológica real de nuestra acción educativa menos lúcidos y menos libres seremos para guiarla. Creemos, y podría manejarse ejemplos concretos al respecto, que cualquier plan educativo que se lleve adelante sin considerar y tener en cuenta estos aspectos puede, fácil e inadvertidamente, terminar teniendo un efecto **real** contrario, o por lo menos diferente, del que se proponía.

Condiciones para la Reflexión sobre la Metodología

Hemos puntualizado lo que consideramos condiciones generales para encuadrar la reflexión sobre la enseñanza media de la Filosofía; más concretamente podrían especificarse ahora ciertas condiciones para la reflexión sobre el aspecto metodológico. Para no extendernos demasiado, mencionaré solo una, que resulta cardinal: tener en cuenta que los métodos y las técnicas pedagógicas no son fines en sí mismos sino instrumentos siempre condicionados, medios al servicio de la concepción (y de los fines) sobre la enseñanza de la materia, que está detrás, se lo advierta o no.

Revisión de los Fines

Verificada esa dependencia entre métodos y fines, resulta entonces necesario que, aunque sea muy brevemente, revisemos los objetivos o fines básicos de la enseñanza media de la Filosofía.

Dado que queremos retomar el hilo del aspecto metodológico vamos a ser muy sintéticos, casi esquemáticos, en esto que constituye un tema en sí mismo.

Consideramos que los objetivos básicos de tal enseñanza son, siguiendo la síntesis del prof. Manuel Claps¹ por un lado: "enseñar a los alumnos los hábitos de la precisión mental, el método y las leyes del pensamiento... para que aprendan a plantear correctamente los problemas tanto filosóficos como de la vida diaria"; así como "hacerles tomar consciencia de los problemas filosóficos... y enseñarles el contenido conceptual de las doutrinas más importantes al respecto..." A lo cual, nosotros creemos oportuno agregar (o quizás solo explicitar) que la enseñanza media de la Filosofía debe también orientarse a: 1º) dar los elementos para que los jóvenes puedan identificar las características y los grandes temas tanto teóricos como socio-históricos de nuestra época, tendiendo así a forjar una conciencia lúcida de nuestro tiempo; 2º) actualizar y jerarquizar la información más significativa sobre dichos temas; 3º) tratar de generar una actitud crítico-reflexiva sobre los mismos; y por último 4º) y sobre la base de tal conciencia y de tal reflexión, estimular una actitud creativa y responsable que eventualmente opere cambios reales y positivos en el comportamiento.

En síntesis, consideramos que la enseñanza de la Filosofía debe apuntar a generar una actitud más informada, más consciente y más reflexiva, frente a los grandes temas de nuestro tiempo.²

Dos Aportes y Dos Posibles Peligros

Aquí entramos en el aspecto más específicamente metodológico.

Si nosotros consideramos los aportes metodológicos de la pedagogía en términos generales desde el siglo XVII, vamos a encontrar dos corrientes y dos aportes básicos.

Por un lado la llamada Pedagogía Tradicional, el método expositivo, concretado en los cinco pasos formales de Herbart (en relación con el método científico inductivo de Bacon). Es un método con serios defectos: es excesivamente intelectualista, está excesivamente centrado en el profesor, es básicamente menorista, directivo y cuantitativo. Pero también, y esto creo que es muy importante advertirlo, con una serie de valores (igualmente inslayables): es un método básicamente racionalista, valora el conocimiento (aunque esto parezca tan elemental) y el rigor lógico.

No en vano fue el método de la ascendente y progresista clase burguesa de los siglos XVII y XVIII; se asoció a la extensión del sistema

educativo y a una mayor participación popular en la vida social y política. No en vano de allí salieron las mentes y las obras de Newton, de Darwin y del propio Marx³.

Posteriormente a partir de fines del Siglo XIX y comienzos del XX, vemos surgir toda una serie de nuevas experiencias e ideas pedagógicas que se engloban bajo el nombre genérico de "Escuela Nueva". Ella, conjuntamente con la psicología contemporánea nos aportan ciertos criterios metodológicos hoy bastante verificados y de importancia fundamental. A saber: la idea de partir de los intereses (o motivaciones de los alumnos), la idea de la coeducación, la introducción de la educación manual, la valorización de la actividad y de la participación, la consideración de las individualidades, la promoción de la investigación y de la creatividad, la interdisciplinariedad, el uso de materiales de actualidad, así como la flexibilización de la disciplina y una mayor libertad de los educandos.

Ahora bien, la visión tradicional tiende a concebir la relación entre estos aportes en términos maniqueos, algo así como si la Pedagogía Tradicional fuera "el malo" de la película y la Escuela Nueva "el bueno" que viene a redimirnos.

Quizás en parte sea así, pero no es exactamente así, o, no es siempre así. Diversos tipos de estudio⁴ parecen indicar, sin dejar en ningún momento de reconocer los aportes ya consagrados de la Escuela Nueva que mencionamos antes, que la relación no es tan simple, que es bastante más compleja, contradictoria; dialéctica.

? En qué sentido?

En varios aspectos.

En primer término, y aunque este solo sea un elemento indicativo (y no demostrativo), en cuanto a las condiciones de surgimiento de estas corrientes. La Pedagogía Tradicional no es, como algunas veces se ha dicho, una pedagogía de origen medieval, por el contrario es elaborada, como ya lo señalamos, por pensadores que se asocian a la ascendente y progresista clase burguesa que critica y combate el orden feudal y la concepción aristotélico-tomista que le legitimaba. En cambio, y esto es muy significativo, la Escuela Nueva surge a fines del Siglo XIX cuando la clase burguesa ya no era una clase progresista sino que comenzaba a resistirse a ciertas reivindicaciones y movimientos de cambio alentados por las capas populares. Es además contemporánea de ciertas restricciones en el sistema educativo estatal.

En segundo término, son también significativas las condiciones de aplicación de la Pedagogía nueva; establece condiciones que solo se pueden cumplir en escuelas muy restringidas. De hecho las experiencias pioneras en Inglaterra y Francia se desarrollaron en escuelas de elite de la aristocracia europea. Con el significativo efecto, además, de que con ellas

se desplaza la problemática y la discusión educativa de lo social a lo técnico – pedagógico.

Me apresuro a reiterar que estas consideraciones socio – históricas no pretenden (ni lograrían) desconocer los aportes pedagógicos de la Escuela Nueva. Solo intento aventar la visión simplista y manejar elementos que nos abran el camino para comprender lo que más adelante veremos como tendencias hipertróficas.

Ya en el plano específicamente pedagógico la relación entre ambas corrientes tampoco es simple. En primer lugar, en el sentido ya señalado: es necesario reconocer los aportes y logros de la Pedagogía Tradicional. Por supuesto, sin dejar de ver sus carencias y defectos.

Y en segundo término, y esto es lo que nos interesa desarrollar, que ciertas acentuaciones excesivas⁵ de algunas de las ideas de la escuela nueva pueden ser tan desfavorables como los métodos tradicionales puros. Veámoslo más concretamente.

El resultado de la aplicación del método tradicional puro de asimilación de contenidos es una enseñanza puramente contenidista, memorista, incluso autoritaria y dogmática, que además resulta desmotivante (una concepción “bancaria” de la enseñanza como la catalogara con acierto Paulo Freire).

Pero, si acentuamos excesivamente algunos aspectos de la llamada Pedagogía nueva también aparecen ciertas consecuencias negativas. Esto es lo que creemos que muchas veces ha pasado desapercibido y que se hace necesario analizar.

Por ejemplo: cuando la pedagogía nueva sostiene que no debe importar exclusivamente la asimilación de contenidos, que no deben importar exclusivamente los resultados cognoscitivos sino que hay que darle importancia al proceso mismo del aprender, que hay que estimular la búsqueda, la investigación, que el “aprender a aprender” también es un objetivo; sin duda que es correcto. Sin duda que ese cambio de enfoque es uno de los grandes aportes de la pedagogía nueva y de la psicología contemporánea.

Pero, si en lugar de eso se pasa a afirmar: que lo único que realmente importa es el aprender a aprender, es la riqueza de recursos metodológicos, que los contenidos pueden ser cualesquiera o quizás ninguno porque estos no importan, que la enseñanza “es investigación” y/o “juego”; entonces se produce un vaciamiento de contenidos altamente perjudicial para el proceso educativo y cultural en toda sociedad, pero muy especialmente en nuestros perjudicados y subdesarrollados países.

Este posible vaciamiento de contenidos es grave por varias razones:

1º) porque priva a los educandos, futuros (o actuales) protagonistas sociales de elementos teóricos significativos que le son imprescindibles para un más lúcido y autónomo desempeño social, y antes que nada, para conocer más críticamente su propia situación, sus derechos, sus posibilidades e incluso sus propios intereses.⁶

2º) porque el mentado forjamiento de una conciencia crítica a la altura de nuestro tiempo pasa por el desarrollo de las capacidades instrumentales, pero pasa también por el dominio de ciertos logros concretos del pensamiento contemporáneo. Quien puede negar que **una conciencia crítica del Siglo XX** pasa por (o al menos, no debería negarse la contribución de) ciertos resultados de la Antropología Cultural; o del conocimiento de los requisitos de la metodología científica contemporánea (especialmente de la epistemología de las ciencias sociales), o por el conocimiento de determinados elementos de la Teoría de las Ideologías, o incluso, por el conocimiento de las determinaciones inconscientes de la conducta. Todo ello por nombrar solo algunos de los múltiples elementos significativos y revulsivos de la cultura contemporánea.

3º) Por último, y como consecuencia de lo anterior, tal empobrecimiento de contenidos resulta incluso antidemocrático en sociedades donde es alto el número de educandos que no accederán nunca a la enseñanza superior, siendo por tanto, tales retaceos, definitivos.

En otro aspecto; la escuela nueva nos enseñó la importancia de tener en cuenta los intereses de los alumnos, la importancia de mantener el nivel de motivación, de que el alumno exprese sus vivencias y sus experiencias, y en este sentido de que se usen materiales de actualidad (incluso no académicos) y que los intereses y peculiaridades de los alumnos sean atendidos para la selección de la temática o de los métodos a aplicar.

Sin duda que ahí está otra de las contribuciones centrales de la escuela nueva⁷. Pero, si en lugar de eso, se pasa a afirmar: que en el proceso educativo lo que más importa es que el estudiante esté a gusto, lo que más importa es que el estudiante exprese sus sentimientos, y que luego más que materiales culturales jerarquizados hay que usar materiales de actualidad, sin importar mayormente su nivel de elaboración o de significatividad, y que todo el curso, sus modalidades y pautas de evaluación deben seguir los intereses de los estudiantes; entonces se produce una seria rebaja del nivel cultural y de criticidad de la enseñanza que resulta sustituido por afloramientos diversos de concepciones dominantes tradicionales e incluso anacrónicas.

Esta desviación se asocia a veces con una especie de culto a la "espontaneidad". Alguna gente piensa que "lo espontáneo" es libre, es indeterminado. Sin embargo los datos de la Psicología y de la Sociología indican que no es así: lo espontáneo, el sentido común, tiene

determinaciones; tiene las determinaciones de nuestro pasado o del pasado de la sociedad, de sus tradiciones y prejuicios (de sus ideologías dominantes). Aún con el agravante de que muchas de esas determinaciones nos son desconocidas, lo que duplica su fuerza (y su aparente evidencia). Libre es, más bien el producto del pensamiento crítico — racional, que, además de someterse a la verificación racional y/o empírica, comienza (o termina) por conocer y tener en cuenta tales determinaciones. Todo esto sin mengua del valor de la espontaneidad en las relaciones humanas o en las expresiones artísticas.

Con más tiempo podría continuarse este análisis sobre otros aspectos de las posiciones "hipertróficas".

Bases para una "Salida" Metodológica

Ante esta situación, ¿cuál ha de ser la solución, la "salida metodológica"?

No podemos pretender dar aquí tal "salida", sino solo algunas ideas para ir pensando en ese sentido.

Consideramos que habría tres grandes criterios metodológicos a tener en cuenta.

1º) En primer lugar, y esto no es ninguna novedad pero sin embargo hay quienes continúan olvidándolo: moverse dentro de un **adecuado equilibrio en la valoración de los objetivos instrumentales** (el aprender a pensar, los métodos) y los objetivos materiales. No por una excléctica ley de equilibrio sino porque los primeros no son ajenos a los segundos. La cultura se va edificando (en lo personal y en lo social) con instrumentos, pero ejercidos a través de contenidos (p. e. los métodos nuevos han surgido a raíz de problemas y de contenidos nuevos). Y en segundo término porque en el camino de la cultura, y del desarrollo social existen contenidos altamente significativos, que no pueden ser obviados ni falsamente nivelados con cualquiera otros.

2º) Al igual que los otros dos criterios, éste vale especialmente para la Filosofía: será necesario **que encaremos la enseñanza de la materia en la perspectiva de, lo que podemos llamar "Los grandes temas de nuestro tiempo"**.

Parece por lo menos desproporcionado que en los actuales programas de Filosofía aparezcan temas como el concepto griego de ser o la ética estoica o la lógica aristotélica, cuando en cambio no aparecen las implicancias y repercusiones filosóficas de la Teoría de la Relatividad, de la Antropología cultural, de la problemática de la sociedad contemporánea, o los de la situación e identidad de nuestra América Latina.⁸

Entendemos como grandes temas de nuestro tiempo los que aluden a los fenómenos teóricos o prácticos que están haciendo la historia de nuestra época, los mismos que están generando las condiciones del futuro de la humanidad y del conocimiento humano, los mismos que nos están exigiendo una definición axiológica, los mismos que tienen que ver con el posible sentido de la vida de los hombres que en este tiempo vivimos y actuamos, y los mismos al fin, que conmueven a nuestros jóvenes alumnos.

O la enseñanza de la Filosofía trabaja críticamente sobre los temas que inquietan al hombre, o se pierde lo mejor de su función y de su poder, y se pliega al sentido común y a una aceptación precrítica, más o menos consciente, de los criterios dominantes; dejando, como ha sucedido en algunos períodos, que la revisión crítica de las teorías y las prácticas se lleve adelante desde otros ámbitos: al margen de la Filosofía o quizás incluso contra la Filosofía curricular. Por el contrario, trabajar críticamente sobre los más importantes temas teóricos y prácticos ha sido la función de la Filosofía en sus mejores momentos.

Solo así conseguiremos generar una mentalidad crítica a la altura de nuestro tiempo y de nuestros problemas y, a la vez, mantener un nivel de motivación que hoy nos es esquivo.⁹

3º) El tercer y último criterio que queremos mencionar es la necesidad de **contextualizar el tratamiento de los temas filosóficos**.

Y esto en varios sentidos.

Por un lado, los temas teóricos más abstractos (lógicos, gnoseológicos, metafísicos, epistemológicos) solo pueden ser comprendidos en vinculación con la problemática histórica y cultural de la cual surgen. Así por ejemplo, el sentido e importancia de la Lógica Simbólica solo puede ser captado en relación con ciertos problemas en el desarrollo de las ciencias formales a partir del siglo XIX y en vinculación específica con la Informática.

Por otro lado, los temas de la historia de la Filosofía, de la historia de la Ciencia o de la historia de la Cultura resultan más motivantes y simultáneamente rinden sus mejores resultados teóricos si los planteamos en la perspectiva de nuestro tiempo. Esto es, si los trabajamos como forma de mostrar las raíces de nuestro acervo teórico o los cambios cualitativos de éste con respecto al pensamiento anterior. Pero no, si los planteamos en sí mismos; o, menos aún, separados del contexto socio — histórico — cultural que los generó. En este caso estaríamos trabajando sobre temas engendrados en registros culturales muy diferentes a los que vive el estudiante y por ello, la desmotivación estaría asegurada. Es lo que ocurre por ejemplo, cuando intentamos explicar sin más la concepción aristotélica del cambio a jóvenes formados en la física newtoniana.

Por último, también es necesario contextualizar el tratamiento de los temas cuando abordamos fenómenos prácticos actuales (existenciales, axiológicos, socio-políticos, antropológicos). Al respecto, la Sociología y la Teoría de las Ideologías nos han enseñado que penetrar críticamente en ellos no requiere solamente de los rigores metodológicos formales y/o empíricos sino que implica también analizar sus raíces y su sentido socio – histórico.

NOTAS

(1) Manuel Claps — La Filosofía en nuestra Enseñanza Secundaria, Apartado del Nº 6 de Anales del Instituto de Profesores Artigas, Mdeo, 1961.

(2) Todo el largo pasaje que comienza en la cita del prof. M. Claps y termina en esta llamada, es transcripto de mi trabajo "La enseñanza media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo" Mdeo. 1987.

(3) Advertimos lo falacioso de manejar excepciones divergentes o revolucionarias para legitimar un sistema educativo, lo que además no es nuestro propósito. Simplemente lo señalamos como datos termentales para la reflexión.

(4) Me refiero aquí tanto a estudios técnico-pedagógicos como a estudios sobre el sentido y la repercusión social de estas concepciones y de sus técnicas.

(5) Seguramente se trata de algo más complejo que un simple "exceso cuantitativo". Usamos esa expresión a cuenta de un mejor análisis del fenómeno.

(6) Claro que esto está sujeto a una previa discusión y selección de cuales serían los tales contenidos y métodos significativos que contribuyen en ese sentido. Más adelante damos algunas ideas al respecto.

(7) Y así lo defendemos en un trabajo sobre "La motivación en la enseñanza media de la Filosofía", Mdeo., 1987.

(8) Un desarrollo y especificación de tales Grandes Temas de nuestro tiempo se encuentra en nuestro trabajo ya citado antes,

(9) Claro que esta jerarquización de los temas de nuestro tiempo no debe conducir, de ningún modo, a una especie de presentismo que nos lleve a estar a la pesca de la última teoría o del último suceso; con lo cual, lejos de ubicarnos estaríamos perdiendo perspectiva y despreciando los legados históricos. Muy por el contrario, una buena formación histórica resulta imprescindible para ubicarse, para valorar y para comprender los fenómenos actuales.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÊMICA QUESTÃO DO LAZER

Nelson Carvalho MARCELLINO

Instituto de Filosofia – PUCCAMP

Esta breve abordagem da complexa questão do lazer, longe de pretender fornecer elementos originais ao debate acadêmico, objetiva atender os interesses dos participantes do curso "O ensino da Filosofia no 2º Grau", que solicitaram algumas considerações sobre determinados tópicos, que pudessem servir como ponto de partida para discussões e aprofundamentos, em sala de aula.

1. ESTUDOS SOBRE LAZER

Como todas as questões que envolvem a vida social do homem, a do lazer também tem antecedentes bastante longínquos, em termos de reflexão. O ócio, o não-trabalho, foi motivo de preocupação para uma série de nomes da Filosofia Social. Mas, é sobretudo a partir do advento da chamada "sociedade industrial", que a importância do lazer foi ganhando terreno, na previsão dos pensadores sociais do século XIX.

É na Europa, motivado pelas condições do trabalho industrial, as quais desrespeitavam um mínimo de dignidade para o ser humano, que surge o primeiro "manifesto" a favor do lazer dos operários, o clássico "O Direito à Preguiça", do militante socialista Lefargue, publicado em 1880. Mas, foi preciso esperar até as primeiras décadas deste século, para que se desenvolvesse o estudo sistemático da questão do lazer, tanto nos Estados Unidos, quanto na Europa. No pós-guerra, as investigações sobre o fenômeno lazer ganharam uma nova dimensão, devido ao próprio contexto histórico. Anteriormente, no entanto, a questão já havia sido analisada por filósofos como Bertrand Russel, que em 1932, publicava o seu "Elogio ao Lazer", Huizinga, com o "Homo ludens", de 1938, ou Veblen, do clássico "Teoria da classe ociosa", que data do início do século.

A partir dos anos 50, o lazer possa ser objeto de estudo sistemático, nas "sociedades industriais", quer do tipo capitalista ou so-

cialista. Entre vários trabalhos publicados, destacaram-se os de David Riesman ("A multidão solitária"), Friedmann ("O Trabalho em migalhas", entre outros) e Mills ("A nova classe média-white Coliar").

Mais recentemente, com ênfase nas duas últimas décadas, alguns autores vêm se dedicando, quase que exclusivamente, ao assunto, estudado de uma perspectiva geral. Entre eles destacam-se: Parker, Lanfant, Kaplan, Grazzia, Fourastié, e o sociólogo francês Joffre Dumazedier, este último de grande influência sobre pesquisas e trabalhos relacionados à área, no Brasil, com várias obras traduzidas, entre as quais: "Lazer e Cultura Popular" e "Valores e Conteúdos Culturais do Lazer".

a. Os Estudos Brasileiros:

pelo menos 50 anos separam o desenvolvimento dos estudos sobre o lazer na Europa e no Brasil. Lá, o contexto histórico que propiciou o interesse maior por essa questão está diretamente relacionado ao processo de industrialização. Aqui, muito embora também possa ser verificada a mesma relação, o assunto encontra-se mais vinculado ao fenômeno da urbanização da vida nas grandes cidades.

A questão do lazer é motivo de preocupação recente entre os pensadores e pesquisadores brasileiros, bem mais nova, por exemplo, do que a fama de "país do Carnaval e futebol". Até bem pouco tempo atrás, a maioria das abordagens sobre o tema ocorria de forma indireta, sobretudo quando se enfocava a questão do trabalho. Era o império da "moral cristã do trabalho", em plena "terra de Macunaíma". Ainda assim, nomes como Alceu Amoroso Lima, Gilberto Freyre e Vicente Ferreira da Silva ocuparam-se da questão do ócio, do significado do não-trabalho, ou das perspectivas abertas pela automação.

"Lazer operário" é considerado o primeiro livro brasileiro a tratar, de forma específica, da problemática do lazer. O trabalho, desenvolvido por José Acácio Ferreira, foi publicado em Salvador (poderia haver melhor lugar?) em 1959, tendo como sub-título "um estudo de organização social das cidades". Mais um indício de que é somente com a aceleração do processo de urbanização, que o assunto ganha ressonância social.

Não é por acaso que o primeiro grande encontro para o estudo do lazer, foi realizado em São Paulo, em outubro de 1969. O censo do ano seguinte mostrou, pela primeira vez, a supremacia numérica da população urbana brasileira. Aliás, os "clássicos" sobre o tema passam a ser traduzidos e publicados, somente no final da década de 60, com grande atraso, em relação às edições originais. Mesmo assim, o discutido predomínio do "homo ludens" sobre o "homo faber" já havia sido focado, em 1950, por Osvald de Andrade.

Os primeiros trabalhos sobre a questão do lazer, produzidos no Brasil são marcados, na sua maioria, pela falta de "autenticidade", principalmente se for levada em conta a legitimidade da ligação com a realidade social concreta. O que se verifica, em grande número, é a simples "filiação" a esta ou aquela corrente de pensamento, tomando como critério a análise dos argumentos dos seus autores, pertencentes a sociedades altamente desenvolvidas tecnologicamente, ou portadoras de sólida tradição cultural.

A Universidade brasileira iniciou, significativamente, suas investigações sobre o assunto, somente a partir da década de 70. No decorrer dos anos 80 tem crescido, de forma considerável, o número de teses defendidas nesse campo, principalmente relacionadas à educação e à produção cultural.

b. Tendências:

Obedecendo a uma característica que se observa também em outras esferas do conhecimento, notadamente na área das chamadas ciências humanas, o estudo do lazer vem se especializando, quer em termos de faixas etárias, ou de conteúdos de atividades. Atualmente, já podemos contar com um bom número de títulos que analisam o lazer infantil, ou o da terceira idade, bem como bibliografias específicas sobre atividades motoras, artísticas, turísticas, etc.

A compreensão mais ampla das questões relativas ao lazer e seu significado para o homem contemporâneo, pelas próprias características abrangentes desse objeto de estudo, não pode ficar na dependência de uma disciplina exclusiva, exigindo contribuições das várias Ciências Sociais, da Filosofia, e de profissionais ligados direta, ou indiretamente, ao campo, caso de arquitetos, educadores, terapeutas ocupacionais, trabalhadores sociais, etc.

É necessário, tendo em vista o atual estágio dos estudos e a urgência do encaminhamento de propostas, do desenvolvimento e sistematização de experiências interdisciplinares no estudo do lazer. Estamos no início de um longo caminho a ser percorrido e que abre perspectivas, não só para o entendimento das várias questões do lazer, mas também para um melhor embasamento da ação cultural nessa área específica.

2. OCORRÊNCIA HISTÓRICA DO LAZER

Os assuntos ligados ao estudo do lazer são muito polêmicos. Para não fugir à regra, a questão da ocorrência histórica do lazer é bastante discutida. Alguns autores consideram que, se os homens sempre tra-

balharam, também paravam de trabalhar, existindo assim um tempo de não-trabalho, e que esse tempo seria ocupado por atividades de lazer, mesmo nas sociedades chamadas "tradicionais". Para outros, o lazer é fruto da sociedade moderna-industrial.

Na realidade, não há, a rigor, um caráter de rejeição entre as duas correntes, mas sim enfoques diferentes. A primeira aborda a "necessidade de Lazer", sempre presente, e a segunda se detém nas características que essa necessidade assume na sociedade moderna. Em outros tipos de organização o que se verifica é o não-isolamento das atividades obrigatórias, das lúdicas, o que de modo algum significa a não-existência do lúdico. E mais ainda, o que não nos permite prever se essa divisão, verificada atualmente na sociedade moderna, urbano-industrial, permanecerá efetivamente ou não.

No caso da sociedade brasileira, e tendo em vista suas características próprias, é a partir do momento que marca o início da transição do estágio tradicional para o moderno, que se verifica a ruptura entre a vida como um todo e o lazer, fazendo com que este adquira significação própria.

Temos, assim, dois estágios — considerados separadamente para fins de análise, mas que na realidade se apresentam num "continuum", ou são contemporâneos dentro da mesma sociedade, representativos de estilos de vida diferentes:

1º — Na sociedade tradicional, marcadamente rural, e mesmo nos setores urbanos pré-industriais, não havia uma separação entre as várias esferas da vida do homem. Os locais de trabalho ficavam próximos, quando não se confundiam com a própria moradia, e a produção era ligada basicamente ao núcleo familiar, obedecendo ao ciclo natural do tempo. O trabalho, freqüentemente interrompido para conversas, acompanhava o ritmo do homem, e não raro era executado ao som de cantos. O mutirão constitui o exemplo mais marcante da relação produção/festa nas sociedades tradicionais. O binômio trabalho/lazer não era caracterizado e as ações se desenrolavam como na representação de uma peça teatral, com os "atores" atuando de forma integrada e linear, dominando toda a história de seus personagens;

2º — Na sociedade moderna, marcadamente urbana, a industrialização acentuou a divisão do trabalho, que se torna cada vez mais especializado e fragmentado, obedecendo ao ritmo da máquina e a um tempo mecânico, afastando os indivíduos da convivência nos grupos primários e despersonalizando as relações. As pessoas passaram a fazer parte de grupos variados, sem ligações uns com os outros. Caracteriza-se o binômio trabalho/lazer e as ações de desenvolvem como na gravação de um filme, onde os "atores" participam de cenas estanques, sem conhecer a

história de seus personagens, cenas essas freqüentemente interrompidas para serem retomadas em seqüências totalmente diferenciados.

A industrialização, que pode ser considerada o divisor de águas entre os dois estágios, só vem se consolidando, entre nós, há algumas décadas. Ao se consolidar, provoca uma série de modificações no comportamento das pessoas, acelera o processo de urbanização de novas áreas e promove a concentração populacional em torno de áreas já urbanizadas.

A caracterização de nossa sociedade como preponderantemente urbana começa a se configurar a partir do censo de 70, tendência essa confirmada pela análise dos números levantados em 80, com ênfase na concentração da população nos grandes centros.

3. UM DUPLO PROCESSO EDUCATIVO

Praticamente todos os autores ligados ao estudo do lazer reconhecem, além de suas funções de descanso e de divertimento, também o seu caráter de desenvolvimento, e neste, seu duplo aspecto educativo. Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, que para a prática crítica e criativa das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação. Verifica-se, assim, um duplo processo educativo — o lazer como veículo e como objeto de educação.

Tratando-se do lazer como veículo de educação, é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade.

Por outro lado, para o desenvolvimento de atividades no "tempo disponível", de atividades de lazer, quer no plano da prática, quer no da fruição não conformista e crítica, é necessário aprendizado. Entretanto, quando a análise é dirigida ao lazer como objeto de educação — o que implica na consideração da necessidade de difundir seu significado, esclarecer a importância, incentivar a participação e transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aper-

feizoa-lo —, entra-se numa área polêmica e marcada por muitas interrogações.

A principal delas talvez seja: como educar para o lazer conciliando a transmissão do que é desejável em termos de valores, funções, conteúdos, etc., respeitando-se as suas características de livre escolha e expressão? Creio que a escolha será tão mais autêntica quanto maior for o grau de conhecimento que permita o verdadeiro exercício da opção entre alternativas variadas.

Além disso, as barreiras impostas pelos preconceitos e pelas várias correntes ideológicas, verificadas no plano cultural, poderão ser relativizadas, com mais facilidade, à medida que o lazer vá sendo convenientemente entendido em termos dos seus valores e funções. E tal fato contribuiria para que a expressão através das atividades de lazer adquirisse uma extensão muito maior. A própria passagem de níveis elementares para superiores teria condições de se concretizar mais rapidamente, através da ação educativa para o lazer, somada à sua vivência, do que se dependesse unicamente da participação nas atividades, ou seja, se se restringisse à educação pelo lazer.

A educação para o lazer pode ser entendida também como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento da criticidade. Além do mais, a ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a idéia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados pelos grupos interessados, junto ao poder público.

4. VALORES: MANUTENÇÃO OU MUDANÇA?

Quais seriam as formas de considerar o lazer, em termos de valores a ele atribuídos, pelos vários autores que vêm se dedicando ao estudo deste tema, no Brasil? Procurar responder a esta questão não é tarefa fácil. Mas, em linhas gerais, podemos considerar algumas correntes preponderantes. Entretanto, não podemos esquecer que qualquer tentativa de investigação, nesse sentido, não deve perder de vista que se está enfocando valores setoriais.

Portanto, as observações que passarei a fazer não devem ser entendidas dentro de uma visão maniqueísta, que separa em campos estanques valores positivos de negativos. Mesmo porque o pensamento de cada autor apresenta uma variada gama de nuances, em termos de valores. A análise é baseada na ênfase que é dada a determinados aspectos, o que não implica, necessariamente, na ausência de outros, não considerados.

A primeira abordagem detectada verifica-se sobretudo na comparação entre o lazer e as outras esferas da atividade humana, como o trabalho, por exemplo. O lazer é proposto como "finalidade da existência e ideal de felicidade". Enfatiza-se o fator de "compensação" de sua prática. Dentro desta postura, o lazer compensaria a insatisfação e a alienação do trabalho e de outras esferas de atuação.

No entanto, essa abordagem **compensatória**, não é a única. Pode-se distinguir uma visão **romântica**, marcada pela ênfase nos valores da sociedade tradicional e pela nostalgia do passado; uma visão **moralista**, motivada pelo caráter ambíguo do lazer, visto como "faca de dois gumes", enfatizando-o como ocasião para a efetivação de valores "supeitos", negativos, perigosos e desagregadores da tranqüilidade, da ordem e da segurança social; e uma visão **utilitarista**, ou seja, a redução do lazer à função de recuperação da força de trabalho, ou sua reciclagem. Nesse último caso são destacados os ganhos de entidades ou empresas pelo uso do "lazer programado", em termos de abrandamento de relações e estabilidade. Em síntese, o que denomino de visão "utilitarista", procura justificar a atenção para o campo do lazer, por parte dos empregadores ou das autoridades, apontando os resultados psicológicos e as conseqüências econômicas, em termos de retorno para as empresas.

Em todas essas abordagens, romântica, moralista, compensatória e utilitarista, pode-se depreender uma **visão "funcionalista"** do lazer, altamente conservadora, que busca a "paz social", a manutenção da "ordem", instrumentalizando o lazer como recurso para o ajustamento das pessoas e uma sociedade supostamente harmoniosa, ou fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições sociais e a ocupar o tempo com atividades equilibradas e corretas do ponto de vista "moral".

Contrapõe-se a essa visão do lazer como instrumento de dominação, aquela que o entende como um fenômeno gerado historicamente, do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, para essa corrente **crítica**, a admissão da importância do lazer, significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social.

Nessa **visão "crítica"** do lazer, detetada entre alguns autores brasileiros, ele não é visto como simples assimilador de tensões ou alguma coisa boa que ajuda a conviver com as injustiças sociais. É importante registrar que esses autores consideram a ocorrência, na nossa sociedade, não do lazer, mas do "antilazer" — ou seja, sua própria negação: simples atividades a serem consumidas alimentando a alienação.

Observações Finais:

Os quatro itens abordados são apenas pequenas amostras das discussões que a temática do lazer envolve. Caberá ao professor, em contato com seus colegas de outras disciplinas, e em conjunto com os alunos, definir os pontos a serem estudados, não só a partir de textos, mas da realização de atividades de lazer, envolvendo a escola e a comunidade próxima.

Dessa forma, poderão ser estudadas as barreiras sociais para a prática do lazer, a questão da redução da jornada de trabalho, a marginalização da mulher, da criança, e do idoso no seu direito ao lazer, as relações entre lazer e trabalho, lazer e educação, lazer e religião, ou a questão política que envolve a ocupação do espaço urbano.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Procurei listar, aqui, os títulos mais facilmente encontrados, e também de relativo grau de complexidade:

BACAL, Sara. **Lazer: teoria e pesquisa**. S. Paulo, Loyola, 1988.

CAMARGO, Luís Ocatávio de Lima. **O que é lazer**. S. Paulo, Brasiliense, 1986.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. S. Paulo, Perspectiva, 1979.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. Lisboa, Estampa, 1977.

MAGNANI, J. G. **Festa no pedaço**. S. Paulo, Brasiliense, 1982.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. Campinas, Papirus, 1983.

. **Lazer e educação**. Campinas, Papirus, 1987.

RUSSEL, B. **Elogio do Lazer**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.

Revista **REFLEXÃO**, nº 35, PUCCAMP — tema: Lazer e Trabalho.

PODER E LEGITIMIDADE

Francisco Cock FONTANELLA
Instituto de Filosofia – PUCAMP

O poder sempre existiu nos povos históricos. A legitimidade do poder parece ter sido uma questão muito posterior. Diria que, quando se começou a questionar a legitimidade do poder, a humanidade deu um enorme passo na conquista de sua auto-consciência, ou da cidadania.

A história da civilização é a história da dominação. Iniciada a dominação do homem, ou a dominação de classe, seja através da força bruta e da crueldade, seja através da propriedade privada, ou de ambas ao mesmo tempo, alguém passou a ter poder ou mando sobre os demais.

Nietzsche merece ser lido com atenção. Lendo-se a história de todos os povos, verificamos a cada passo manifestar-se a vontade de poder, sob múltiplas formas, ou, mais tarde, o domínio de classe¹.

Não é que queiramos combinar Nietzsche e Marx, equiparando, ou justapondo "vontade de poder" e domínio de classe". A verdade é que, para ambos, a história é a história da dominação. Para ambos a conquista de direitos se dá pelos mais fracos ou dominados frente aos mais fortes ou dominadores. Para o primeiro, entretanto, esse resultado histórico é francamente negativo, enquanto que, para o segundo, ele é eminentemente positivo.

Entre os teóricos, só os anarquistas contestaram inequivocamente a necessidade do poder. Para eles a organização social não precisa de "arquia", sobreposição ou dominação. Afora os povos míticos, nenhum povo bastante numeroso conseguiu realizar uma sociedade sem "arquia". Se falarmos em sistema social, então o termo nos trai imediatamente, pois o princípio máximo de um sistema é o da unidade. E parece que a unidade social é mais fácil de se obter sem a igualdade, portanto, com "arquia" isto é, com dominação, ao menos nos povos numerosos. Se o homem já soube em alguma época realizar a unidade social sobre a base da igualdade, devemos confessar que ele já se esqueceu disto. Entre homens que se pensam e se dizem livres e iguais é necessário unificar tantas vontades livres e iguais. É aqui que Hobbes exige a criação de um poder absoluto, o único capaz,

segundo ele, de equalizar as vontades. Rousseau, por outro lado, advoga um consenso não radical. Os anarquistas permanecem firmes: todos são iguais; ninguém pode nem deve mandar em ninguém.

A história, entretanto, parece sugerir que, para unificar tantas vontades, é necessário concentrar poder. Essa concentração de poder se encarna num ou em vários homens. E isto basta para se imaginar que tal instituição terá sempre muitos defeitos, embora Espinosa considere primeiramente os vícios dos governados².

A origem do poder, historicamente, não se deu a partir de um pacto ou contrato. A crítica de Nietzsche parece contundente: "Emprego a palavra **Estado**, mas é fácil compreender que me refiro a uma horda qualquer de aves de rapina, uma raça de conquistadores e de senhores, que com a sua organização guerreira deixaram cair sem escrúpulos as suas formidáveis guerras sobre uma população talvez infinitamente superior em número, mas ainda inorgânica e errante. Tal é a origem do **Estado**; creio que já foi bastante refutada aquela opinião que fazia remontar a sua origem a um **contrato**. Ao que nasceu para mandar, ao que se sente poderoso no seu ademan e na sua obra, que lhe importam os contratos?"³. Nietzsche se refere ao Estado ou à dominação de qualquer tipo. E, qualquer que seja a origem do Estado, Engels já demonstrou que sua instituição se deu para consolidar a dominação de classe. Hobbes não fora menos enfático: "E os pactos sem a espada não passam de palavras, sem a força para dar segurança a ninguém"⁴.

É verdade que Rousseau, ao contrário de Hobbes se refere não a um contrato explícito, fruto de uma reunião. A questão que ele debate é a da legitimidade do poder. Se todos nascem iguais e livres, só a vontade de todos pode justificar o poder. Entre iguais, quem tem o direito de mandar em quem? Acima do governo de fato (governo, chefia, mando, império) Rousseau distingue o "Soberano". É preciso observar que essa instância, tão difícil de se observar, qual seja o "Soberano", não foi tão soberano assim até uma época bem recente, e podemos ter certeza de que são muito poucos os soberanos hoje. Aliás, foi o que comumente aconteceu na história. Machiavelli — e o seu tempo também — viu na conquista uma coisa (direito) natural e louvável⁵. Os judeus — no início hebreus — já conquistaram a Palestina duas vezes. A primeira vez a mando e destinação de Iahweh. Pergunto se isto constitui um direito? O fato é que eles conquistaram e ocuparam a terra até à diáspora. Alguém contestou o seu direito de conquista? Na segunda vez, depois da II Grande Guerra, quê dizer então? Além do expulsos palestinos, quem mais contesta o direito dos judeus? Quem tem o direito? Como se estabelece o direito? Suponhamos que os palestinos sejam exterminados ou se fixem em outro território, será legítimo o direito dos judeus? Por essas e outras razões semelhantes já escrevi alhures: O direito, parece, não é uma questão de direito, mas uma questão de fato⁶.

Hobbes fundamenta todos os direitos dos cidadãos — não dos homens — num pacto inicial, mas ele mesmo afirma que os pactos sem a espada não passam de palavras... (loc. cit.). Eu posso reclamar muitos direitos, mas se a sociedade não os instaurar, não serão direitos. E, quando a sociedade os instaurar, não serão direitos meus, mas pelo menos de um grupo. Vejamos Rousseau. A força não gera o direito, só o consenso o faz. Mas, o que a força já fez e o tempo consolidou, pode tornar-se consenso. O simples consentimento tácito — pois ante as armas, a força, a tortura, a opressão de todo tipo, é fácil obter o silêncio (o consentimento...) — com o tempo passa a fazer parte do costume, da tradição: torna-se legítimo. Os brancos usurparam, conquistaram ferozmente todas as terras dos índios e hoje são seus legítimos donos. Quem contestará? No cap. XIX do *Leviatã* Hobbes já invocara a “descendência de seiscentos anos”⁷ e não compreende como uma verdade tão evidente...

A força não cria o direito; só a convivência humana o faz, ou, como ensinou Engels, a história o faz⁸.

É certo que a força não gera o direito, teoricamente. Hoje não, diria eu. Pois, sabemos que historicamente criou-se o direito de propriedade. E os mais fracos tiveram que **consentir**. Grifo o termo **consentir**, pois ele desempenha papel fundamental em Hobbes e em Rousseau. O refrão: “Quem cala, consente” é traiçoeiro. Os Yugoslavos e os Húngaros se calaram. Acaso consentiram? Os escravos, as mulheres, as crianças, os trabalhadores, geralmente se calaram e se calam. Acaso consentem? Aliás, a versão antiga do refrão é mais subtil: “Qui tacet, consentire videtur” — Quem cala, parece consentir. Faz-se uma presunção e não uma afirmação direta. Na prática o efeito é o mesmo. A inteira questão permanece.

II

Hobbes inicia o XIV capítulo do seu “*Leviatã*” com estas palavras: “O **direito de natureza**, a que os autores geralmente chamam **ius naturale**, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, da maneira que quiser, para a preservação da sua própria natureza, ou seja, de sua vida;...”⁹. O autor inglês, seguindo a maioria dos autores (“...a que os autores geralmente...”), tranquilamente fala de **direito**, e do **direito de natureza**, e afirma que **cada um possui** esse direito. Hobbes procede como a maioria dos metafísicos tradicionais: dada uma natureza humana essencial, dela se deduzem **direitos**. Embora não queiramos agora discutir as questões da metafísica tradicional, (sua legitimidade, por exemplo), queremos arrazoar sobre duas expressões do autor, as duas interligadas: a) **direito** que b) **cada homem possui**. As palavras do autor referem que, se-

gundo seu pensamento, **cada homem possui direito ou liberdade por natureza**. O conceito de natureza é muito complexo, confuso, ambíguo. Pode-se contrapor a natureza à arte. Natureza seria o que o homem não fez, o que está aí. Assim Rousseau pretendeu achar o homem natural. Mas nunca houve o homem natural. Só houve o homem e suas ações com os outros homens: o homem foi e é sempre o que ele se fez em sociedade (ou fizeram dele), seja numa pequena tribo, seja numa grande nação.

Tentemos separar o homem da natureza. Natureza seria o que o homem encontra perante si. Mas as dificuldades recomeçam. Que é o homem sem comer, sem morar, sem multiplicar-se, sem produzir de algum modo sua sobrevivência e sua reprodução? Há direitos na natureza? As plantas têm o direito de viver? Os animais têm o direito à liberdade? Se têm, acabemos com os zoológicos. Têm eles o direito à vida? Se têm, morramos de fome. Sem embargo, as gatas podem herdar podem herdar na Inglaterra.

Pergunto se o homem nasce, por natureza, com direito à vida? Em esparta não nascia. Ao nascer, a criança recebida do pai e da sociedade esse direito.

Há poucos meses, em nosso país, uma tribo indígena decidiu extinguir-se: as mulheres não deveriam conceber; caso concebessem, deveriam abortar; caso nascesse alguém, deveria ser eliminado. De quem é o direito? Quem estabelece o direito? Poder-se-ia, acaso, falar de barbárie? O quê dizer então do direito ao aborto consagrado na maioria das nações ditas civilizadas ou avançadas?

Pergunto: Nasce alguém com direito à propriedade? Que o digam multidões de russos, chineses, cubanos, etc., e muitos dentre nós. A natureza não dá direito a ninguém, nem direito à propriedade, nem qualquer outro direito. Os homens, no início da história, criaram o direito à propriedade. Provavelmente os fortes criaram e impuseram tal direito (Nietzsche teria dito: todos os direitos). Assim, creio que o conceito de direito não possa ser deduzido do conceito de natureza. A tradição jusnaturalista procura defender esta tese. (cf. Lyra Filho, op. cit.). Mas, ao falar em direito, estamos na esfera do ser moral; e a natureza só pode ser simplesmente natural. Direito é questão de convivência (ainda que, sobretudo se) antagônica, histórica. Não há homem antes da sociedade; portanto, nada há para se deduzir.

Mas, ao definir o conceito de **direito**, o nosso autor inglês diz que é "... a **liberdade** que cada homem possui de...". Por suas próprias palavras constatamos que o conceito de **direito** está ligado ao de liberdade. Não poderia ser de outro modo. Só pode haver direito sob a condição de haver liberdade. Assim como a liberdade é do âmbito da moral (da metafísica moral, em termos kantianos), do mesmo modo é o direito. Só um ser livre pode ser sujeito de direitos.

Por outro lado, a definição de liberdade proposta pelo autor é inteiramente inaceitável. Segundo o mesmo, "... por liberdade entende-se, conforme a própria significação da palavra, a ausência de impedimentos externos, impedimentos que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer, mas não podem obstar a que use o poder que lhe resta, conforme o que seu julgamento e razão lhe ditarem"¹⁰. Fosse a liberdade definível apenas negativamente — "ausência de impedimentos externos" qualquer corpo em movimento ou em repouso no vácuo seria livre, o que manifestamente é absurdo, em se tratando da liberdade humana. Na verdade, a liberdade consiste exatamente no "poder que lhe resta", isto é, a liberdade é um poder positivo, apesar das determinações, determinismos ou limitações não só físicos, mas também biológicos, psicológicos e sociais. Neste sentido, o conceito de liberdade se opõe ao conceito de natureza. A liberdade é um poder que está além da natureza, junto a ela, dentro dela, mas sem se reduzir a ela. Suas relações são obscuras; seus limites e contornos o são muito mais.

Diz ainda o autor que direito natural é a **liberdade que cada um tem**. Como se pode saber o que cada um tem de antemão? É evidente que o autor deduz esse pensamento do conceito de natureza humana. Neste caso é a natureza humana essencial e individual. Mas, o que é o homem anteriormente à sua história? não há um conceito pré-existente de homem; muito menos de indivíduo. Não há uma essência humana anterior aos homens concretamente. O **direito** é algo eminentemente, fundamentalmente, social. O direito de um homem não se pode deduzir do seu conceito. De qual conceito? Dos homens iguais ou dos homens desiguais? Os homens, convivendo, criam o direito. O direito de alguém, de alguns — de todos⁷, se cria frente ao de outro, ao de outros. Fora da convivência, o direito é uma noção vazia, sem sentido. O **direito de cada um** só pode ser o direito que determinada sociedade, ou classe, reconheceu a cada um¹¹. Assim, o direito de propriedade é uma criação societária. E assim são todos os direitos. Tomemos como exemplo um outro direito, tão amplamente admitido hoje: a liberdade. "O homem nasce livre", diz Rousseau¹². Abstratamente isto parece evidente. Mas, só depois de muito tempo ele pareceu e parece-evidente. Em muitos povos e por muitos séculos ele não foi nem vigente nem evidente. A liberdade foi uma conquista humana, cada vez mais ampla. Hoje algumas classes são mais livres que as outras. Não se pode deduzir o conceito de liberdade do conceito de natureza ou de qualquer outro. Ou, talvez não importe de qual conceito se o deduza. A questão é: na vida concreta há ou não liberdade? A liberdade se cria socialmente. A prova está em que são as circunstâncias sociais — leis, regras, costumes, etc. — que estabelecem se e **em que medida** há ou pode haver liberdade. **Todos os homens nascem naturalmente livres** é uma criação cultural, em que pese o pensamento de Rousseau. Todos os

homens nascem num determinado meio social e histórico que lhes permitirá ou não a liberdade. Quem quiser que a conquiste. Em muitos casos nem se fala em liberdade, nem se sabe o que é.

Fica, portanto, bem claro que **o que pertence a cada um** depende da sociedade em que cada um existe. O que compete a cada um não nasce pré-determinado; é uma criação cultural, social; é uma conquista, resultado de lutas, às vezes sangrentas e prolongadas.

III

Com as noções de liberdade, de direito, de sociedade, estão relacionadas as de **poder** e de **legitimidade do poder**. Se todos os homens nascem livres e iguais, ninguém tem poder sobre ninguém. Teoricamente isso é verdadeiro. Mas a práxis humana não é tão simples assim: é preciso lutar e conquistar. Os pais sempre tiveram poder sobre os filhos. Enquanto houve história, sempre alguém mandou em alguém. E povos mandaram em povos. A história é a história da dominação, da conquista, do poder de uns sobre os outros, ou de um sobre a maioria.

Do ponto de vista biológico, psicológico, social, os homens têm sido diferentes no curso da história. De onde, pois, arguir a igualdade de todos os homens? Tal conceito não se pode estabelecer empiricamente. Também não pode ser deduzido da essência humana, pois esta é estabelecida a partir da história: a essência humana é um constructo.

Abstratamente os homens são iguais, concretamente são diferentes. Donde, pois, arguir a igualdade de todos os homens? A igualdade é um postulado e um ideal. Em primeiro lugar, postulamos a igualdade de todos os homens, e isso já é um grande avanço. A humanidade levou muito tempo para chegar a isso. Em segundo lugar, a igualdade é um ideal: hoje admitimos com toda facilidade que tal é verdadeiro, isto é, queremos que isto seja teoricamente verdadeiro e, como ideal, queremos que se realize na prática. Aí temos uma grande dificuldade. Entre um ideal e uma prática vai geralmente uma distância. Como os homens criaram a escravidão, também criaram o ideal e certas práticas de liberdade. Criaram a desigualdade e também o ideal de igualdade. Ainda hoje se diz que o rico é mais igual do que o pobre; é também mais livre que o pobre.

Mas, eis-nos perante a lei. A lei liberta, dizem alguns. No fundo há uma pergunta importante: quem faz a lei para (contra) quem? Num meio religioso a resposta é fácil: há os escolhidos por Deus para fazer e aplicar as leis. Mas, se alguém é predestinado para fazer leis, acabou a igualdade. Fora do âmbito religioso a questão se complica. Aí está a dialética da realidade.

Se negamos o direito de governar ao mais forte, só resta recurso à igualdade e à liberdade. Os homens iguais e livres reúnem suas vontades e geram, instituem o poder. Daí rezarem as constituições — **Todo poder emana do povo**. À dominação brutal substitui-se o poder fruto da vontade coletiva. Na verdade, a vontade coletiva é uma ficção, uma abstração. O poder sempre existiu na história. A maioria dos povos quer agora a sua instituição pela vontade da maioria. Mas, até agora esta conquista continua penosa e freqüentemente enganosa. As mulheres só conseguiram fazer parte da maioria há bem pouco tempo entre nós. Agora os menores, de 16 anos e acima passam a compor a maioria (?). Além disso, exemplos recentes mostram que a maioria pode ser enganada. A vitória esmagadora do PMDB nas últimas eleições o prova à saciedade.

Normalmente, quando um governo qualquer realiza o bem do povo — basta que seja um pouco de bem, às vezes até enganoso-o povo se contenta e isso, na prática, legitima o poder. Por outro lado, um governo constituído legitimamente pode atuar de modo prejudicial ao povo. O Brasil está cheio (nos dois sentidos) de exemplos desse tipo. Neste caso, o poder é legítimo? Penso que a história demonstra as duas coisas: governos ilegítimos acabam se tornando legítimos, bem como governos legítimos acabam se tornando ilegítimos. De qualquer modo a legitimação do poder, hoje, só pode provir da vontade popular. Ai dela se não for justo e correto o detentor do poder! A lei pode salvar? “A lei? Ora, a lei”. Quem teme a vontade popular, ou a reprime pela força (prática tão antiga e tão eficiente sobretudo no Terceiro mundo), ou recorre à propaganda, ao engodo, à perfídia, à mentira... (Até parece que Maquiavel é de ontem...). A prática de fazer calar (consentir) pela força foi muito comum e é ainda largamente praticada. Para o mesmo efeito pode bastar a simples intimidação num discurso candente frente à televisão com a face apreensiva. O que mais acontece é ter o povo de aguentar. Já repetia Rousseau: “Quando um povo é obrigado a obedecer e o faz, age acertadamente;...”¹³

NOTAS

(1) É difícil falar-se em domínio de classe numa tribo patriarcal nômade. O domínio de classe supõe várias famílias, onde se possam distinguir **classes**. Em todo caso, a dominação é um fato constante na História. Não tratamos das sociedades “arcaicas” (Mircea Eliade) ou povos míticos.

(2) Cf. “Tratado Político”, in Pensadores, p. 308.

(3) Cf. “A genealogia da moral”, Guimarães Editores, Lisboa 1983.

(4) Cf. “Leviatã”, in Pensadores, p.

(5) Cf. “O Príncipe”, in Pensadores, p. 14.

(6) “O corpo no limiar da subjetividade” — tese de doutoramento, Unicamp, 1985, p. 4.

(7) Op. cit. p. 115.

(8) Lyra Filho, R., “O que é direito”, Brasiliense, 1986, p. 61.

(9) Op. cit. p. 78.

(10) Op. cit. p. 78.

(11) "... a desigualdade dos direitos é a primeira condição para a existência dos direitos". (Nietzsche, "O anti-Cristo", p. 73.

(12) Rousseau, "Do contrato social", in Pensadores, p. 22.

(13) *ibid.*

BIBLIOGRAFIA

ENGELS, F., "A origem da família, da propriedade privada e do estado",
Civilização Brasileira, 1982.

ESPINOSA, B., "Tratado político", in Pensadores, Abril Cultural, 1979.

FONTANELLA, F. C., "O corpo no limiar da subjetividade" — tese de
doutoramento, UNICAMP, 1985.

HOBBS, Th., "Leviatã", in Pensadores, Abril Cultural, 1979.

LYRA Fo. R., "O que é direito", Brasiliense, 1986.

MACHIAVELLI, N., "O príncipe", Editora Tecnoprint.

NIETZSCHE, F., "A genealogia da moral", Guimarães Editores, Lisboa,
1983.

_____. "O anti-Cristo". Ed. Moraes. SP, 1984.

HANS ALBERT: VERDADE VERSUS CERTEZA

Maria Cecília M. de CARVALHO

Instituto de Filosofia – PUCCAMP

Em minha aula estarei me apoiando nas considerações que Hans Albert fez em torno do tema da verdade e da certeza. Hans Albert é um filósofo alemão contemporâneo, ainda relativamente pouco conhecido no Brasil, onde apenas uma de suas obras foi traduzida. Trata-se da obra: "Tratado da Razão Crítica", escrita em alemão em 1968. Hans Albert é um representante do chamado "Racionalismo Crítico", linha de pensamento fundada por Karl R. Popper e que tem em Hans Albert seu mais eminente representante na Alemanha Ocidental.

Hans Albert tem procurado mostrar que, a história da filosofia, a busca da verdade esteve quase sempre associada à busca da certeza. Contrariamente a essa tendência, que parece tão natural, Albert propugna pela dissociação entre certeza e verdade. Desvincular a busca da verdade da busca da certeza constitui, por assim dizer, um dos pilares mais importantes da filosofia do Racionalismo Crítico.

No primeiro capítulo de sua obra "Tratado da Razão Crítica" e que tem como título: "O problema da Fundamentação", Hans Albert apresenta suas razões em favor daquela desvinculação. Vejamos como argumenta nosso autor:

A teoria do conhecimento parece ter estado sempre às voltas com a questão da fundamentação de nosso saber. O tema da fundamentação sempre foi considerado de extrema relevância para o teoria do conhecimento, uma vez que sempre se teve como certo que um saber genuíno, autêntico, não se confunde com a simples opinião. Sempre pareceu mais ou menos óbvio que o que distingue o saber autêntico da simples opinião é que o saber autêntico é um saber fundamentado, edificado em bases sólidas, inabaláveis, enquanto que as opiniões, estando impregnadas de subjetividade, são provisórias, carecem de fundamento seguro e de base sólida. E esta base segura, sobre a qual se funda o saber genuíno, é que garante a este o caráter de verdade e de certeza, qualidades próprias do saber autêntico.

"De acordo com isso parece que verdade e certeza estão estreitamente ligadas para o conhecimento humano. "À busca da verdade, de

concepções, convicções e enunciados verdadeiros — e, por isso mesmo: de teorias verdadeiras —, parece estar inseparavelmente ligada a busca de fundamentos seguros, a busca de uma fundamentação absoluta e, portanto a justificação das nossas convicções, a busca de um ponto arquimédico para a esfera do conhecimento”¹.

As epistemologias clássicas, que privilegiam a idéia de um saber solidamente fundado, parecem se orientar por um modelo de racionalidade, centrado em uma variante metodológica do princípio de razão suficiente, que poderia ser formulado assim: “busca sempre uma fundamentação suficiente para todas as tuas convicções”².

Para esse modelo de racionalidade, somente os enunciados evidentemente fundamentados podem merecer legitimamente o nome de conhecimento. Somente o recurso a uma base sólida pode conferir certeza aos enunciados que dela derivam.

2. A IMPOSSIBILIDADE DE UM PONTO ARQUIMÉDICO

A questão que Albert levanta é a seguinte: é possível atingir-se um ponto arquimédico para o edifício do conhecimento? Nosso autor contesta tal possibilidade. Vejamos o porquê:

Em primeiro lugar, precisamos ter em mente o que se deve entender por fundamentação: o que significa fundamentar um enunciado e em que circunstâncias pedimos fundamentação para um enunciado? Normalmente procuramos fundamentação para asserções que se nos afiguram como problemáticas, não evidentes. Fundamentar uma asserção significa mostrar as razões em que tal asserção se apoia, isto é, elencar outras asserções que dão fundamento ou sustentação àquela asserção considerada problemática. O tema da fundamentação nos remete à Lógica, ciência que tem por objeto o estudo de argumentos. E a Lógica nos ensina que fundamentar um enunciado é derivá-lo de outros enunciados. Construir uma fundamentação para o enunciado A é construir uma inferência na qual o enunciado A atua como conclusão, a qual decorre, segundo regras, de outros enunciados, que são as premissas da inferência.

Vejamos o que isso tem a ver com a questão levantada, ou seja, se é ou não possível alcançarmos uma fundamentação última para o conhecimento, Noutros termos, a questão é a seguinte: é possível retrocedermos a premissas últimas, que não derivariam de outras premissas e que, por isso mesmo, dariam a necessária sustentação ao edifício do saber?

Albert argumenta da seguinte maneira: Se se exige uma fundamentação suficiente para tudo e, conseqüentemente, para todos os enunciados que atuam como premissas numa seqüência dedutiva, isso

conduz a uma situação com três alternativas — todas elas inaceitáveis. (Albert dá a essa situação o nome de Trilema de Münchhausen). Nesse caso, temos que escolher entre:

a) um regresso infinito — que resulta da necessidade de se retroceder sempre mais na busca de fundamentos — o que se mostra inviável;

b) um círculo vicioso — que resulta quando, no processo de argumentação, se recorre a enunciados que no próprio processo de argumentação já surgiram anteriormente como carentes de fundamentação — esta alternativa é logicamente falha e não oferece portanto a desejada fundamentação.

c) uma interrupção do procedimento em um determinado ponto — tal alternativa, ainda que factível, nos envolve em uma suspensão arbitrária do processo de fundamentação³.

Uma vez que tanto um regresso infinito como um círculo vicioso são insustentáveis, existe a tendência de aceitarmos a terceira alternativa, a suspensão do procedimento. Com respeito aos enunciados nos quais se está disposto a interromper o processo de fundamentação, costuma-se falar em autofundamentação, auto-evidência, fundamentação no conhecimento imediato, na intuição ou em vivências, etc. Em suma, decide-se interromper o processo de fundamentação em um determinado ponto considerado arqui-médico para o conhecimento. Um enunciado que é visto como seguro, provedor da sustentação para os demais enunciados, só pode ser um enunciado verdadeiro e certo. Por não carecer de fundamentação ele tem o estatuto de um dogma;

Com efeito, a terceira alternativa desemboca no dogmatismo: “a fundamentação mediante o recurso a um dogma”⁴. Apelar para a evidência de últimas instâncias parece ter por objetivo disfarçar a decisão de se revogar o princípio da fundamentação suficiente naquele ponto. O dogmatismo costuma ser apresentado como inócua ou pelo menos como um mal necessário.

Se não se quer aceitar a dogmatização de certas instâncias, é preciso buscar um caminho que não conduza ao trilema de Münchhausen.

A solução para Albert vai consistir no abandono da busca de fundamentação última, na renúncia à pretensão de se atingir o ponto arqui-médico do conhecimento.

A seguir, Albert faz uma digressão sobre o chamado “modelo do conhecimento como revelação”. A expressão foi cunhada por Popper⁵.

No cerne do modelo do conhecimento como revelação está a convicção de que a verdade é evidente, no sentido de que é manifesta, de sorte que basta abrir os olhos para vê-la. Em muitos casos ela parece velada, pode ser difícil remover o véu que a encobre. O erro, na perspectiva

deste modelo, é explicado mediante apelo à vontade, ao interesse ou preconceito. Nossos erros se originam no fato de que a vontade (interesse ou preconceito) intervêm no conhecimento, maculando este processo, obstaculizando a apreensão da verdade, impedindo que esta se manifeste. Tal modelo faz do sujeito cognoscente um receptor obediente⁶ que deve se submeter aos ditames do real.

As várias versões do modelo da revelação se distinguem pelo modo como cada uma entende qual seja a fonte de conhecimento e, conseqüentemente, pelo modo como se dá o acesso a essa fonte.

Na fase clássica da Filosofia Moderna encontramos o modelo do conhecimento como revelação em duas versões: no **intelectualismo clássico** — que privilegia a razão, a intuição intelectual, acentua o primado do saber teórico, e no **empirismo clássico**, que privilegia a observação, a percepção dos sentidos e acentua o primado dos fatos.

Encontramos em Descartes a expressão mais nítida do intelectualismo clássico que valoriza unicamente a intuição clara e evidente para um conhecimento claro dos objetos. A intuição nos garante acesso imediato à verdade, às verdades gerais, aos princípios a partir dos quais se pode chegar, mediante dedução, a outros conhecimentos. Não há outro caminho para o conhecimento seguro da verdade. A ciência almeja enunciados verdadeiros e fundamentados. Vê-se claramente em Descartes o vínculo entre exigência de certeza que domina sua busca da verdade e a exigência de fundamentação suficiente.

A segunda variante do modelo do conhecimento como revelação encontra-se no empirismo clássico de F. Bacon. Para este, somente através da percepção dos sentidos tem-se acesso direto à realidade e, com isso, à verdade. Este modelo valoriza a indução como forma para se alcançar conhecimento mediato. O objetivo, como para Descartes, é alcançar conhecimentos verdadeiros e fundamentados e, com isso, segurança e certeza no conhecimento. Também se vê claramente na concepção de Bacon a relação entre exigência de fundamentação suficiente e busca da certeza.

Tanto em Descartes como em Bacon a mente deve ser purificada dos preconceitos para que ela possa chegar à verdade revelada, a um fundamento sólido para o conhecimento. "Na origem do conhecimento, verdade e certeza estão relacionados e a certeza é transmitida juntamente com a verdade para todos os outros conhecimentos"⁷. Em ambos os casos, aptou-se pela terceira alternativa do trilema do Münchhauser suspensão do procedimento em um determinado ponto, através do recurso a convicções que trazem o selo da verdade, a instâncias dignas de crédito, a convicções, acatadas como intocáveis, por serem legitimadas pela autoridade da razão ou dos sentidos.

3. COMO SE SUPERA O DOGMATISMO?

Vimos como a metodologia clássica, tanto sua versão intelectualista como na empirista, é uma metodologia orientada por uma versão metodológica do princípio de razão suficiente, segundo a qual cada asserção, cada convicção tem que ser fundamentada mediante recurso a bases sólidas, a um fundamento inabalável. Para se evitar o regresso infinito ou o círculo vicioso não restaria outra alternativa que não fosse o apelo a dados últimos e indubitáveis, cuja certeza poderia ser plausibilizada fazendo-se valer seu caráter dogmático de revelação.

O caráter dogmático do modelo clássico de racionalidade não é tão inofensivo como se supunha; a dogmatização de enunciados tende a fixar o conhecimento no estágio alcançado, a inibir a evolução científica, que muitas vezes se apresenta de modo contra-intuitivo e contra-indutivo, ou seja, exigindo de nós uma alteração radical em nossos hábitos e percepção e de pensamento. Na prática, a exigência de fundamentação última acaba privilegiando estratégias conservadoras. Em suma, a crítica de Hans Albert ao modelo clássico de racionalidade pode ser resumida assim: "todas as certezas no conhecimento são auto-fabricadas e portanto não têm valor para a apreensão da realidade. Ou seja: nós sempre podemos adquirir certeza na medida em que imunizamos quaisquer partes de nossas convicções mediante a dogmatização contra qualquer crítica e, com isso, resguardamo-las contra o risco do fracasso"⁸.

O desenvolvimento da teoria clássica mostrou claramente que a busca da certeza e a busca da verdade se excluem, desde que não queiramos nos contentar com verdades desprovidas de conteúdo.

A proposta metodológica de Albert é que a exigência de fundamentação última seja substituída pela exigência de teste crítico, de discussão crítica de todos os enunciados em questão, com o auxílio de argumentos racionais. Na medida em que renunciamos a certezas auto-fabricadas temos mais chance de nos acercarmos da verdade, através de tentativas e erros, da construção de teorias com alto teor informativo e, portanto, mais sujeitas à crítica.

Os defensores da idéia da fundamentação supõem erroneamente que a busca da verdade e a aspiração à certeza sejam compatíveis e que devam caminhar juntas. A proposta de Albert, centrada na idéia de teste crítico, tem a vantagem de não permitir o aparecimento do trilema de Münchhausen, dado que tal trilema surge necessariamente quando se pretende alcançar um ponto arquimédico no conhecimento. A metodologia do teste crítico sabe que não existe um ponto arquimédico do conhecimento, a menos que ele seja produzido artificialmente e de modo arbitrário.

A nova concepção de racionalidade, incorporada no princípio do teste crítico, diferencia-se da teoria clássica, sobretudo quando torna desnecessário o recurso a quaisquer dogmas e não permite a dogmatização de qualquer espécie de soluções de problema.

Descarte, ele rejeita também toda pretensão de infalibilidade para qualquer instância em favor de um falibilismo conseqüente. Todo infalibilismo é um dogmatismo em potencial. Um criticismo conseqüente, que não permite nenhum dogma, acarreta um falibilismo em relação a qualquer instância possível.

4. QUEM TEM MEDO DA VERDADE?

Qualquer instância, qualquer autoridade que reivindica imunidade contra a crítica. Quanto mais tal reivindicação é ressaltada, tanto mais se justifica a suspeita de que ela esconde o medo da descoberta de erros, isto é, o medo da verdade. Tal reivindicação parece ser uma espécie de auto-defesa daqueles que temem a verdade. Sua pretensão de infalibilidade dá respaldo à sua suspeita de que tal pretensão esconde o medo da descoberta de erros, em última análise, o medo da verdade.

O princípio do teste crítico tem muitas conseqüências. No âmbito teórico, do conhecimento, na medida em que ele acentua o caráter hipotético de todo conhecimento, posiciona-se contra o monismo teórico e privilegia o pluralismo, incentivando a busca de alternativas, condição que favorece o progresso do conhecimento. A aceitação de um determinado método, inclusive do método do controle crítico, envolve uma decisão moral, pois ela significa a aceitação de uma práxis metódica, muito importante para a vida social. "O modelo de racionalidade do criticismo é o projeto de um modo de vida, de uma práxis social e, por isso, tem significação ética e, mais que tudo, política"⁹.

A metodologia da ciência tem que fornecer pontos de vista críticos para a avaliação da práxis científica, dirigir a práxis de uma crítica capaz de promover o progresso do conhecimento humano, na medida em que torna possível a eliminação de concepções errôneas.

5. A BUSCA DE CONTRADIÇÕES

Parece que uma metodologia que se orienta pela busca de fundamentação suficiente acaba privilegiando um conservadorismo no plano do conhecimento, premiando velhos erros contra uma crítica relevante e contra inovações. Com isso, se impede o progresso do conhecimento, pois idéias novas parecem ir contra a intuição, se afigurando, do início, como inverossímeis.

Uma metodologia crítica, ao contrário, compreende que o progresso do conhecimento exige a superação de hábitos velhos e arraigados.

O modelo clássico tem inclusive uma conotação utópica, na medida em que recomenda a eliminação de todos os preconceitos antes que se possa iniciar o processo do conhecimento. Contudo, é preciso lembrar que o conhecimento não parte do vácuo; não é possível pretender-se que a consciência se assemelhe a uma tabula rasa. A exigência de eliminação de todo preconceito, de purificação da consciência de toda idéia pré-concebida ou herdada da tradição, é utópica. A metodologia do Racionalismo Crítico reconhece que o preconceito tem um momento positivo: não se trata evidentemente de se recomendar a manutenção do preconceito, mas do reconhecimento de que o processo do conhecimento só tem início a partir de pressupostos — muitas vezes falsos — mas que atuam como hipóteses de trabalho, iluminando a investigação, pondo em marcha o processo do conhecimento. Tais preconceitos ou hipóteses de trabalho serão confrontados com a experiência. O confronto certamente revelará que eles são falsos, eivados de erros, e que necessitam, portanto, ser corrigidos ou abandonados.

A crença de que é possível purificar a consciência de toda idéia preconcebida, de que é possível exorcizar todo preconceito, é ilusória. O importante não é eliminar os preconceitos — o que não parece nem viável — mas torná-los úteis para o desenvolvimento do conhecimento. A tentativa de eliminá-los por completo é ingênua, pois, em geral, os preconceitos mais arraigados não são nem conhecidos ou identificados como tais. O Racionalismo Crítico, reconhecendo a inviabilidade da exclusão de todo preconceito, recomenda que os tornemos testáveis e que façamos um esforço para revisá-los com base em suas conseqüências. O que importa, portanto, é considerá-los não como dogmas, porém como hipóteses, sujeitas ao controle crítico, passíveis, pois, de se mostrarem falsas¹⁰.

A Lógica tem papel relevante na metodologia do Racionalismo Crítico; contudo, não como instrumento de fundamentação positiva, mas como órgão da crítica. O Racionalismo Crítico não se guia pelo postulado da razão suficiente, mas pelo postulado da contradição excluída: “procura sempre contradições relevantes, no intuito de expor convicções, até então tidas como válidas, ao risco do fracasso¹¹. Isto não significa que as contradições sejam desejáveis por si mesmas ou que tenham que ser mantidas. Também não significa que elas exprimam o “âmbito da realidade”, como querem os dialéticos. É importante buscar contradições entre pensamento e realidade, tornando-as transparentes, para que possam ser reconhecidas e superadas.

Também não significa que o Racionalismo Crítico se dê por satisfeito com qualquer sistema livre de contradições, o que seria simples e cômodo. A busca de contradição põe em marcha a in-

investigação e se subordina, portanto, ao objetivo de impulsionar o conhecimento.

Vê-se por conseguinte que uma metodologia orientada para a busca de contradições não é uma metodologia apropriada para conservar convicções e fixar o conhecimento no estágio até então alcançado, mas uma metodologia que cria condições existentes. Não se aspira à justificação do existente através do recurso a fundamentos seguros; aspira-se à sua refutação.

6. CONSTRUÇÃO E CRÍTICA: PLURALISMO TEÓRICO

A metodologia do Racionalismo Crítico tem como meta a construção de teorias que possuem grande força explanatória e que se aproximem, portanto, o mais possível da verdade. Não importa a origem das teorias, mas sim, seu desempenho.

O fato de uma teoria ter sua origem na meta física não constitui um defeito, pois muitas concepções oriundas de teorias metafísicas revelaram-se extremamente férteis do ponto de vista científico.

A ciência não caminha a partir de uma base segura e sim, através da especulação corrigida pela argumentação, vale dizer, da construção controlada pela crítica. As concepções metafísicas podem ser relevantes, na medida em que fornecem idéias contra-indutivas e contra-intuitivas que podem romper nossos hábitos mentais e esboçar alternativas de explicação. O fato de que concepções metafísicas não possam ser diretamente confrontadas com os fatos não constitui motivo suficiente para não levá-las a sério, pois elas podem inspirar teorias testáveis, além de possuírem notável potencial crítico.

Um dos aspectos importantes do Racionalismo Crítico é a importância concedida ao pluralismo teórico. Considerando que nunca se pode ter certeza de que uma determinada teoria é ou não verdadeira, urge buscar alternativas, ou seja, outras teorias que sejam eventualmente melhores: por possuírem maior força explanatória, evitar erros ou superar dificuldades que não puderam ser resolvidas pelas teorias disponíveis até então.

A metafísica está para a ciência, assim como a utopia para a política. Metafísica e utopia contêm extraordinário potencial crítico; "assim como a utopia visa a uma mudança radical do atual estado da sociedade humana, da mesma forma a metafísica visa a uma metamorfose radical do estado do conhecimento. Ambas contêm uma negação do existente, um potencial crítico cujo aproveitamento torna necessária a elaboração de uma alternativa concreta. "A concretização da metafísica

ocorre através da elaboração de uma alternativa teórica, a da utopia, através da elaboração de uma alternativa institucional. Em ambos os casos, ter-se-á que estar constantemente preparado para o fato de que a experimentação na realidade obriga a revisões que não eram previsíveis”^{1 3}.

Enquanto que a metodologia da fundamentação suficiente se alia naturalmente a um monismo teórico que repele alternativas e teorias rivais, já que a preocupação é a elaboração de uma teoria comprovada e fundamentada, a metodologia do Racionalismo Crítico, na medida em que privilegia o pensamento em alternativas, propugna pelo pluralismo teórico que, por sua vez, tem alto potencial crítico. O pluralismo teórico é um meio de evitar a dogmatização de teorias e a sua transformação em sistemas metafísicos imunes à crítica.

O Racionalismo Crítico é uma teoria do conhecimento que contempna o papel da experiência, como também o papel da intuição, sem no entanto mitificar a experiência ou a intuição intelectual como o fizeram o racionalismo e o empirismo clássicos. No lugar da visão — sensorial ou espiritual — aparecem a construção e o experimento. É a atividade humana que articula as construções teóricas e as submete ao controle da empiria. O conhecimento se move, pois, entre a construção e a crítica; é uma parte da praxis humana, na qual decisões se afiguram como inevitáveis. A teoria do conhecimento, sendo teoria dessa praxis coloca à disposição os pontos de vista críticos para uma avaliação de seus resultados, oferecendo não mais que pontos de apoio para decisões racionais.

NOTAS

- (1) Hans Albert: **Tratado da Razão Crítica**, p. 22-23.
- (2) Idem, p. 23.
- (3) Idem, p. 26-27.
- (4) Idem, p. 27.
- (5) Karl R. Popper. As origens do conhecimento e da ignorância. In **Conjecturas e Refutações**, p. 31-58.
- (6) Hans Albert, op. cit., p. 29.
- (7) Idem, p. 36.
- (8) Idem, p. 48.
- (9) Idem, p. 58.
- (10) Idem, p. 59.
- (11) Idem, p. 60.
- (12) Idem, p. 65.
- (13) Idem, *ibidem*

BIBLIOGRAFIA

- ALBERT, Hans. **Tratado da Razão Crítica**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1976.
- POPPER, Karl R.. **Conjecturas e Refutações**, Brasília, Ed. da UnB, s/d.

EL "ULTIMO MARX" Y EL POPULISMO RUSO (1868-1881)

Enrique DUSSEL

México 1988

"Analizando la génesis de la producción capitalista he escrito: 'En el fundamento del sistema capitalista se encuentra la separación radical del productor y los medios de producción... La base de esta evolución es la explotación del campesinado. Esto se ha cumplido acabadamente sólo en Inglaterra... Pero todos los países de Europa occidental seguirán el mismo movimiento' (Le Capital, edic. francesa, p. 315)¹. La fatalidad histórica (fatalité historique) de este movimiento está expresamente restringido a los países de Europa occidental [...]. El análisis de El capital no ofrece ninguna razón, en pro o contra la vitalidad de la comuna rural, pero el estudio especial que he realizado, para lo cual busqué materiales en fuentes originales, me ha convencido que esta comuna es el punto de apoyo (fulcrum) para la regeneración social de Rusia. Sin embargo, a fin de que pueda funcionar como tal, habría que eliminar las influencias perturbadoras que la asaltan por todos lados y seguidamente asegurarle las condiciones normales para su desarrollo espontáneo"².

Nos situaremos en un momento decisivo de la vida de Marx, posterior a la publicación del tomo I de El capital, cuando se abre al estudio y comprensión de la posibilidad de un mundo periférico que se encuentra fuera de la arena del capitalismo central — centralidad que había sido estudiada en el caso de Inglaterra en El capital. La "cuestión rusa" tiene importancia esencial para un desarrollo creador del marxismo latinoamericano contemporáneo, en relación especial con la revolución centroamericana, y nicaraguense en especial.

1. El "viraje": la "cuestión rusa" (1868-1877)

La última década de la vida de Marx no es una etapa sin novedades. Vivió en ella momentos cruciales de su existencia³, que determinaron la evolución de su pensamiento.

Marx tenía, hasta la publicación del libro I de *El capital*, en 1867, una visión unilineal de la historia universal. Tomemos tres ejemplos para probar la afirmación:

"La burguesía arrastra la corriente de la civilización hasta las más bárbaras naciones [...]. Del mismo modo que ha subordinado el campo a la ciudad, las naciones bárbaras o semibárbaras a las naciones civilizadas, ha subordinado los países de campesinos a los países burgueses, el Oriente al Occidente"⁴.

La sola denominación de "naciones bárbaras" y "civilizadas" nos manifiestan una cierta visión de la historia universal. Era la época en que admitiría "el idiotismo rural" o el reaccionarismo campesino en general. Así, hablando de la ocupación de Inglaterra en la India, llega a escribir el 10 de junio de 1853:

"A pesar de todos sus crímenes, Inglaterra fue el instrumento inconciente de la Historia al realizar dicha revolución"⁵. "Los devastadores efectos de la industria inglesa — escribía el 22 de julio — son evidentes y aterradores [...]. Y sólo cuando una gran revolución social se apropie de las conquistas de la época burguesa [...] sometiéndolos al control común de los pueblos avanzados, sólo entonces habrá dejado el progreso humano de parecerse a ese horrible idolo pagano que sólo quería beber el néctar en el cráneo del sacrificado"⁶.

De manera que, para el Marx de esos años, Inglaterra era un verdadero "dedo" — como el de Smith en el mercado — que cumplía los destinos de la Historia universal. Todavía en el prólogo de *El capital* de 1867, lémos:

"Se trata de estas leyes mismas, de esas tendencias que operan y se imponen con férrea **necesidad (Nothwendigkeit)**. El país industrialmente más desarrollado (**entwickeltere Land**) no hace sino mostrar al menos desarrollado (**minder entwickelten**) la imagen de su propio futuro"⁷.

Y Marx se está refiriendo al hecho de que "la sede de ese modo de producción es, hasta hoy, Inglaterra"⁸, y por ello Alemania no debe darse por desentendida, porque le tocará todo lo analizado "en el futuro": "A ti se refiere la historia! (**De te fabula narratur!**). Es, como diríamos hoy

en América Latina, una posición claramente “desarrollista”. Pero todo esto cambiará profundamente, y es lo que queremos demostrar claramente.

Marx nos ha dejado muchos cuadernos de apuntes de estos años⁹. En ellos podemos observar los estudios que realizaba en el Museo Británico. Sus investigaciones respondían a problemas, planteados previamente, y que había descubierto en la realidad histórica misma. Los primeros antecedentes podrían buscarse en la manera que Marx planteó, por ejemplo, el caso de Polonia¹⁰. Pero esto cobró aún mayor claridad con Irlanda. El 30 de noviembre de 1867 — pocas semanas después de la aparición del libro I de **El capital** —, Marx escribía a Engels:

“Lo que los irlandeses necesitan es 1) Gobierno autónomo e independiente de Inglaterra. 2) Revolución agraria [...]. 3) Aranceles proteccionistas frente a Inglaterra”¹¹.

Sin embargo, Irlanda sólo importaba porque liberaría al proletariado inglés; como Polonia o Turquía tenían sentido porque debilitarían a la reaccionaria Rusia. Pero todavía no valían estas naciones por ellas mismas.

Por ello, pensamos que el origen del “virage” fundamental en la visión de la Historia universal de Marx, se debió a un hecho muy simple. Al editarse en 1867, **El capital**, produjo reacciones que llegaron a los oídos de Marx. Quizá la más entusiasta de todas fue la de algunos jóvenes rusos revolucionarios; entre ellos, ciertamente, Nikolai F. Danielson (que nació en 1844 y murió el 3 de julio de 1918)¹². Ahora Marx podía entablar un diálogo directo y fecundo con pensadores y militantes de otros horizontes — **El capital** se había transformado en una correa de transmisión problematizante —. La realidad rusa, que no era nueva para Marx, pero que la habla despreciado frecuentemente¹³, se transformará lentamente en un objeto casi obsesivo de estudio, para desesperación de Engels, que sin embargo reconoció la importancia:

“En la sección acerca de la renta de la tierra, Rusia estaba destinada a desempeñar el mismo papel que había desempeñado Inglaterra, en el primer tomo, al tratarse el trabajo asalariado industrial”¹⁴.

La cuestión del campesinado de un país no hegemónicamente dominado por el capitalismo, irrumpió impetuosa poniendo en cuestión muchos elementos del marco teórico hasta ese momento desarrollado por Marx, desde los **Grundrisse** del 1857. Nos situaremos entonces en 1868 — aunque quizá algo antes, en 1865, con la cuestión de la renta de la tierra a propósito del libro III, donde Marx había comenzado a sospechar necesidad de cambios en su análisis.

Pensamos que todo comienza el 30 (o 18, diferencia con el calendario ruso) de septiembre de 1868, cuando Danielson escribe a Marx:

“La importancia de su última obra — **El capital. Crítica de la economía política** — ha impulsado a uno de los editores de aquí a emprender su traducción al ruso”¹⁵.

El 4 de octubre escribe Marx a Engels que “me alegro mucho naturalmente de oír que se editará mi libro en San Petesburgo, traducido al ruso”¹⁶. Y el 7 de octubre le responde a Danielson aceptando la idea de la traducción, y le aclara que “Ud. no debe esperar a la publicación del tomo II [...]. El tomo I constituye **un todo en sí mismo**”¹⁷. Como veremos, esta última aclaración de Marx tiene máxima importancia metodológica. Es decir, Marx no estaba angustiado de no llegar a publicar los libros siguientes, porque el libro I significaba, ante su conciencia científica y política, un “todo” que se autofundamentaba —. Estando en la producción el nivel esencial del capital, dicha producción de valor y creación del plusvalor era el momento ontológico suficiente que justificaba el ser del capital y la necesidad ético-política de su superación histórica. La circulación y realización del capital (del valor con plusvalor) eran corolarios, consecuencias, resultados que ya no modificaban la esencia. Eran “desarrollos” posteriores ya fundados; expresiones fenoménicas, existentes o reales de la esencia oculta.

Marx muestra su entusiasmo desbordante por el pueblo ruso, por su grupo revolucionario, en carta del 12 de octubre a Kugelmann, y considera una “ironía del destino” el que sea en Rusia donde sus escritos han recibido mayor acogida, y que “la primera nación extranjera que traduzca **El capital**, sea Rusia”¹⁸, ya que en realidad no se había ocupado mucho de ella, ni había tenido conciencia de sus posibilidades revolucionarias, ni había establecido muchos contactos allí.

De todas maneras, Danielson tiene su proyecto propio, y por ello en su segunda carta del 12 de octubre (30 de septiembre) le plantea ya claramente la cuestión:

“No existe hasta el momento [...] un trabajo que arroje una visión correcta (... sobre los destinos y la situación económica del campesino [...]) Fue un tal Flerovski quien de alguna manera logró vencer aquellos obstáculos y conocer hasta el mínimo detalle del régimen económico y la vida del **pueblo ruso**”¹⁹.

En efecto, Flerovski (Vasilii Vasil'evich **Bervi**, 1829-1918), autor de la obra **La situación de la clase obrera en Rusia** (1869), fue un gran teórico y militante “populista”, del cual Marx escribe el 24 de marzo de 1870:

“Hace algunos cuantos meses me mandaron desde San Petesburgo [Danielson] la obra de Flerovski [...]. Es un escrito de un observador serio, de un trabajador intrépido, de un

crítico imparcial, de un artista vigoroso y, ante todo, de un hombre indignado [obsérvese la "posición" ética de Marx] con la tiranía en todos sus aspectos, de un hombre que no tolera los himnos nacionales y que comparte apasionadamente **todos los sufrimientos** y las aspiraciones de la clase productora. Obras como la de Flerovski y la de Chernishevski, el maestro de ustedes, hacen verdaderamente honor a Rusia"²⁰.

En efecto, en el **Cuaderno B 112**, Marx saca apuntes de la obra de "Cernicvskij, **Letters without Address**" — todavía del inglés, ya que sólo en el **Cuaderno B 116** del 1869 a 1870, estudia sistemáticamente el ruso y comienza a leer en esa lengua; pero en el **Cuaderno B 167** del 1881, Marx releerá la obra ahora en ruso: **Pris'ma bez adresa**, ed. 1874, en folio 12. Chernishevski (Nikolai Gavrilovich, 1828-1899), fue el mayor de los teóricos "populistas", y publicó en 1855 su obra **La relación estética del arte y la realidad**. En prisión escribió en 1862 su obra **Qué hacer?** de la cual Lenin tomará posteriormente el título —. La obra que Marx leyó es un alegato contra el Tzar de Rusia por la reforma agraria del 1861 contra el campesinado²¹. En su obra del 1859, **Crítica al prejuicio filosófico contra la propiedad comunal** (un año posterior a los **Grundrisse** de Marx), escrija el líder populista:

"Mucho de los adversarios de la propiedad comunal son seguidores de la nueva filosofía germana; algunos se inspiran en Schelling, otros apoyan firmemente a la escuela hegeliana [...] con respecto a la continuidad de las formas en el proceso del desarrollo mundial [...]. Por nuestra parte, no somos discípulos ni de Hegel ni de Schelling [...]. Si en el tiempo presente nuestra civilización con un gran grado de desarrollo pueda o no incluir la propiedad comunal es cuestión que no se resolverá a través de inducciones o deducciones lógicas de leyes generales de la historia mundial, sino solo por el análisis de los hechos"²².

Chernyshevski describe que, para algunos, hay primeramente un "estado primitivo" de "propiedad comunal de la tierra", que es superado en un "segundo estado" de mayor desarrollo, donde se alcanza la propiedad privada²³, de donde se pregunta:

"Debemos enfrentarnos al asunto de si dado un fenómeno social, éste debe pasar **por todos los movimientos lógicos** en la vida real de la sociedad, o si bajo circunstancias favorables pueda saltar de un primer o segundo estadio grado de desarrollo **directamente** a un quinto o sexto, omitiendo las mediaciones"²⁴

Mientras tanto, en julio de 1870, Lopatin y otros jóvenes rusos, visitan personalmente a Marx en Londres.

Esto era exactamente lo que en 1869 planteaba Nicolai Konstantinovich Mikhailovski (1842-1904) en su artículo "Qué es el progreso?" — publicado en la revista *Otietchestvienniie Zapiski* —:

"La palabra progreso es usada aquí en el sentido corriente de un perfeccionamiento en dirección del bienestar — sentido, no es sorprendente, rechazado por Spencer porque, según su opinión, implica una interferencia indebida en la investigación"²⁵.

Claro que aquí hay una cierta romantización de lo primitivo, siguiendo al verso de Schiller: "Ocupándose eternamente de un cierto fragmento del todo, el hombre se torna, él mismo, un insignificante fragmento"²⁶. En efecto, los *Narodniki* (de *Narod*: "pueblo" o "nación" en ruso) era un movimiento filoeslavo, en su comienzo romántico-conservador, opuesto a los "occidentalistas" que se inspiraban en un racionalismo liberal hijos de la ilustración, como el "positivismo" latinoamericano del siglo XIX —. El movimiento se origina en la década del 1840 y descubre la *Obshtchina* (comunidad agraria) que se organiza en torno al *Mir* (asamblea de ancianos)": un "pueblo-nación" con propiedad y decisiones políticas comunitarias. K. Aksakov, ultraconservador, criticó la "modernización" desde el pasado ruso ancestral. Schelling tuvo gran recepción — por su filosofía de los símbolos positivos, populares, históricos —:

"La opinión pública habla francés, el pueblo habla ruso; la opinión pública se viste a la manera alemana, el pueblo a la manera rusa; la opinión pública come carne los días de ayuno, el pueblo guarda el ayuno [...]; la opinión pública es un fenómeno pasajero, el pueblo es eterno"²⁷.

Herzen (Aleksandr Ivanovich, 1812-1870), por el contrario, comenzó por ser un "occidentalizado" y hegeliano, pero en sus viajes por Occidente, en 1847 (como los que hicimos como latinoamericanos desde 1957), redescubrió su propia cultura. De la misma manera V. Bielinski. Sin embargo, su manera de presentar las cosas se le aparecían a Marx como semejantes a las posiciones de M. Bakunin — de la misma generación —. En este suelo nació el "socialismo populista ruso", como síntesis superadora: partir del pueblo y la tradición ancestral de la *Obshtchina* (contra los occidentalistas) y producir una revolución hacia adelante (contra el romanticismo conservador). Así surgió el movimiento "Ir al pueblo" (desde 1873), que fue rápidamente masacrado, y la organización "Tierra y Libertad" (*Zemly i Vol'ya*), que posteriormente se dividió en dos: "La voluntad del pueblo" (*Narodnaya Vol'ya*) y la "Repartición negra" (*Chernyi Peredel*), a la que perteneció Plekhanov (Georgi Valentinovich, 1856-1918, que terminará menchevique contra Lenin) y Zaslutch (Vera Ivanovich, 1849-1919) — que sólo en 1883, posterior entonces a la muerte

de Marx, se convertirán al “marxismo”, bajo el nombre de “Emancipación del trabajo” (**Osvobozhdenie Truda**). Dabe tenerse muy en cuenta todo ésto para las conclusiones a las que deseamos llegar, de importancia para la revolución o Segunda Emancipación latinoamericana.

Fracasada la experiencia de la “Comuna” de París, Marx deja constancia para la historia en su obra **La guerra civil en Francia**:

“La Comuna habría redimido al campesino de la contribución de sangre [...], habría convertido a los que hoy son sus vampiros en empleados comunales asalariados, elegidos por él y responsables ante él mismo”²⁸.

Marx tiene ahora sensibilidad por el problema campesino, pero, al mismo tiempo, tiene también conciencia de la dificultad del triunfo de la revolución en los países desarrollados y centrales del capitalismo. Rusia se le aparece, entonces, como una nueva posibilidad. Es necesario entonces estudiar mucho más la cuestión. A Danielson le escribe:

“Estoy abrumado de trabajo y se me interrumpe tanto en mis estudios **teóricos** que para septiembre pienso retirarme del consorcio comercial [la Internacional]”²⁹.

Podemos ver entonces que, cuando el 5 de septiembre de 1872, Engels anuncia en El Haya la idea de Marx, y de él mismo de trasladar la Internacional a Nueva York, la decisión había sido claramente tomada tiempo atrás y a fin de darse tiempo para el “trabajo **teórico**”. Lo cierto es que Danielson le sigue enviando material. Debemos recordar en especial la carta del 22¹⁰ de mayo de 1873, sobre la **Obshtchina**: “la comunidad campesina que espera aún su historiador”³⁰.

En la **Crítica del programa de Gotha** (1875) — obra sobre la que volveremos en otro capítulo — no se acepta, y se subraya, que los “campesinos” puedan considerarse con los pequeños burgueses como “una masa reaccionaria”³¹.

Mientras tanto Pedro Nikititch Tkatchov (1844-1885) atacaba duramente a unos artículos publicados por Engels sobre la realidad rusa — en **Volksstaat**, en 1874 y 1875 —. Llegaba a decir:

“Es necesario que se posea un mínimo de información. Esto le falta y, en consecuencia, sus estimulantes lecciones provocan en nosotros, rusos, la misma sensación que, con certeza, sentiría Ud. si un chino o japonês, que jamás hubiera puesto los pies en Alemania, aunque se hubiera dedicado a la literatura alemana, tuviese de repente la idea original de ergirse desde 1º alto del pedestal de su grandeza china o japonesa y comenzase a enseñar a los revolucionarios alemanes lo que deberían hacer”³².

A lo que Engels responde — de manera tan diferente a Marx, como veremos inmediatamente —:

“La revolución a la que aspira el socialismo moderno consiste, brevemente hablando, en la victoria del proletariado sobre la burguesía [...]. Por esto es necesario que existe, además del proletariado [...], la burguesía [...]. Entre los salvajes o semisalvajes no hay diferencias de clases y por ese estado pasaron **todo los pueblos** [...]. Pero el Sr. Tkatchov dice que esa revolución será socialista, y que se implantará en Rusia, antes que lo logremos en Occidente [...], y esto en una sociedad en la que el proletariado y la burguesía solo aparecen esporádicamente y se encuentran en un bajísimo grado de desarrollo. Y afirma que esto es posible porque rusos constituyen, por así decirlo, el pueblo escogido del socialismo ya que tienen el **artel** y la propiedad comunal de la tierra!”³³.

Engels se ríe irónicamente — pero, en realidad, por una “ironía de la historia”, Tkatchov (como los “populistas”) tuvieron al fin razón —. A nuestros fines, y como veremos, puede verse que Engels nunca cambió de manera de concebir la historia: el desarrollo unilineal exigía el pasar por el capitalismo, o, al menos, que Europa ayudara desde su revolución primera a otros pueblos a hacer las suyas. **No fue esta la posición de Marx!**

En efecto. Cuando Mikhailovski defiende matizadamente a Marx en 1877, en su artículo “Karl Marx juzgado por J. Jukovski”, publicado en la revista **Otietchestviennie Zapiski**, nr. 10, expone una posición “populista”, que critica, desarrollando, el discurso de Marx en el tema de la “acumulación primitiva” — como era de suponer, y por ser un capítulo más histórico, más concreto —. Partiendo de las conclusiones de Marx mismo (fin del párrafo 3 del capítulo 6 sobre la acumulación [capítulo 24 de la segunda edición]), Mikhailovski escribe:

“Imaginémonos ahora que un ruso acepte esta teoría histórica [...]. Más aún si es un discípulo de Marx y por ello comparta su **visión histórico-filosófica**, debería alegrarse de la separación del trabajo y la propiedad, del rompimiento del trabajador con sus vínculos con las condiciones de trabajo, ya que estos son los primeros pasos de un proceso, al final de cuenta, moralmente positivos”³⁴.

Marx escribió un texto, que como otros de esta época definitiva, guardó para la “crítica de los roedores”. Escrito en noviembre de 1877, pensamos, a partir de los argumentos dados, que se trata de un momento fundamental en la vida de Marx y de gran significado en la historia del marxismo latinoamericano contemporáneo. Leemos allí, refiriéndose a Chernyshevski:

“El abordó en artículos notables la cuestión de saber si Rusia debe comenzar por destruir, como piensan los economistas liberales, la comuna rural para pasar al régimen capitalista, o si, por el contrario, ella puede, sin experimentar las torturas de este régimen, apropiarse de todos sus frutos, desarrollando sus propias condiciones históricas. El aptó por esta última [...]. Para poder apreciar con conocimiento de causa el desarrollo económico de Rusia, aprendí ruso y estudié durante largos años las publicaciones oficiales sobre este asunto. Llegué al siguiente resultado: si Rusia continua caminando por la vía emprendida desde 1861, perderá la más bella oportunidad que la Historia jamás ofreció a un pueblo y experimentará todas las peripecias fatales del régimen capitalista”³⁵.

De manera que, para Marx, como puede observarse, el evitarse el capitalismo sería una “bella oportunidad”. Por ello:

“El capítulo sobre la acumulación primitiva pretende solamente trazar el camino por donde, en la Europa Occidental, el sistema económico capitalista surgió de las entrañas del sistema feudal”³⁶.

Aquí copia el texto corregido de la edición francesa de **El capital** — que hemos copiado al comienzo de este artículo —. Y, por ello, si Rusia se transforma en una nación capitalista, deberá pasar por esa metamorfosis descrita, pero — y esto es absolutamente esencial para el marxismo contemporáneo latinoamericano —:

“Mi crítico se siente obligado a transformar mi **esbozo histórico** de la génesis del capitalismo en la Europa Occidental, en **una teoría histórico-filosófica** de la marcha general **fatalmente impuesta a todos los pueblos**, sean cuales fueren las circunstancias históricas en la que se encuentren [...]. Perdóneme — exclama Marx contra su crítico —: ésto es, al mismo tiempo, una honra y un insulto [...]. Por tanto, acontecimientos de una extraordinaria analogía, que se desarrollan en escenarios diferentes, llegan a resultado enteramente distintos. Estudiando cada una de estas evoluciones separadamente y comparándolas, encontramos fácilmente la llave de este fenómeno, pero nunca llegaríamos como un **passe-partout** (comodín de una **teoría histórica filosófica general**, cuya suprema virtud consiste en ser supra-histórica”³⁷.

Esta aclaración de Marx, que expondremos en el próximo párrafo más detalladamente, echa por tierra buena parte de las “filosofías de la historia” del marxismo posterior. Qué es entonces lo que Marx propone si no es una “teoría histórica — filosófica general”? Puede llamarse eso

“materialismo histórico”, o algo mucho más fundamental pero al mismo tiempo más humilde, limitado, sostenible todavía en nuestro presente latinoamericano? ¿No es la situación de pos-marxismo una buena oportunidad para repensar en qué consistió la intención profunda del programa teórico de Marx?

2. La respuesta a Vera Zasulich o el apoyo a los “populistas rusos” (1877-1881)

El 28 de abril de 1875 escribía Marx el epílogo de la edición francesa de *El capital*. En esa edición incluía ya ciertas correcciones que usará como argumentos contra sus críticos “populistas” — para probarles que, en realidad, estaba de acuerdo con ellos —. La corrección fundamental es la siguiente, y la colocaremos enfrentada al texto corregido:

Esquema 1

COTEJO DEL TEXTO ORIGINAL Y DE LA CORRECCION EN LA EDICION FRANCESA DEL FRAGMENTO USADO POR MARX ANTE LOS “POPULISTAS”

Sólo en Inglaterra, y es por eso que tomamos de ejemplo a este país, dicha expropiación reviste su forma clásica³⁸.

Sólo en Inglaterra la expropiación de los cultivadores se ha efectuado de manera radical: ese país desempeña necesariamente en nuestro esbozo, pues, el papel superior. Pero todos los otros países de Europa Occidental recorren el mismo movimiento³⁹.

Esta, y muchas otras correcciones como veremos, muestran que en 1875 Marx tiene ya conciencia plena de la “cuestión rusa”. Así, en el *Manuscrito VII* del libro II, de julio de 1878, muestra la dificultad en la implantación del capitalismo en Rusia — dando así razón a los “populistas” —:

“Los terratenientes rusos, que a consecuencia de la llamada emancipación de los campesinos [en 1861] deben efectuar ahora la explotación agrícola con trabajadores asalariados, sin siervos forzados a trabajar, se quejan de dos cosas: en primer lugar, de falta de capital dinerario [...]. Pero más significativa es la segunda queja, o sea: que aunque se tenga dinero, no se encuentra fuerza de trabajo disponible [...], ya que a

consecuencia de la propiedad común del suelo en la comunidad aldeana el bracero ruso no está totalmente separado de su medio de producción"⁴⁰.

Es decir, no estaban tan errados los populistas en su pesimismo en cuanto a las posibilidades de la implantación del capitalismo en Rusia. Por otra parte, Marx leyó en 1879 la obra de Maksim Maksimovich Kovalevski (1851-1916) sobre la "comuna rural rusa" (*Obscinoie Zemlevladjenie*, 1879, en folios 26-47 y 66-90 del **Cuaderno B 156**), y, en especial, entre diciembre de 1880 a marzo de 1881, el libro de L. H. Morgan *Ancient Society*, 1877 (folios 4 al 101 del **Cuaderno B 162**). Estaba entonces investigando estas cuestiones, cuando le llegó la carta de Vera Zasulitch, escrita en francés en Ginebra, el 16 de febrero del 1881:

"Estimado ciudadano: Ud. no ignora que **El capital** goza en Rusia de una gran popularidad [...]. Ultimamente escuchamos frecuentemente que la comuna rural es una forma arcaica que la historia, el socialismo científico, en una palabra, todo aquello que es indiscutible, la condena a desaparecer. La gente que predica ésto se dicen sus discípulos por excelencia: **marxistas** [...]. Pero, cómo deducen ellos esto de **El capital**? [...] Su opinión sobre esta cuestión nos interesa y qué gran servicio nos haría si expusiese sus ideas sobre el destino posible de nuestra comuna rural y sobre la teoría de la necesidad histórica para todos los países del mundo de pasar por todas las fases de la producción capitalista"⁴¹.

En primer lugar, es necesario recordar que tanto Plekhanov como Zasulitch no son los "marxistas" que aparecen en su texto, que más bien hay que ligarlos con revolucionarios del círculo de Taksis y Murashkintsev, y de los cuales Mars indica:

"Los marxistas rusos de los que Ud. me habla me son totalmente desconocidos. Los rusos con los que tengo relaciones personales [y que son los populistas], que yo sepa, tienen una visión del asunto **totalmente contraria**"⁴².

Marx sabe quienes son sus amigos y de que lado se encuentra. Sus argumentos nos interesan sobremanera y los detallaremos paso a paso. Sabemos que Marx escribió cinco textos (tres textos preparatorios largos, un borrador de carta y la carta definitiva), los cuatro primeros fueron publicados por primera vez en 1924, que fueron resumidos en una página a manera de carta de respuesta⁴³. La estructura de los cinco textos es la siguiente:

1. Excusas por el retraso en la respuesta⁴⁴.
2. Citas de los textos de **El capital** en traducción francesa (pp. 315 y 340-341) que ya habían sido utilizados en la

respuesta a Mikhailovski para la *Otietchestvienniie Zapiski*, en 1877⁴⁵.

3. Acerca del desconocimiento de los "marxistas" rusos⁴⁶.
4. Argumentos negativos contra la "comuna rural rusa"⁴⁷.
5. Argumentos positivos⁴⁸.
6. Conclusión: la "comuna rural" debe ser el punto de partida de la regeneración de Rusia si se produce la **revolución rusa** (y Marx no habla para nada de la necesidad de una revolución socialista en la Europa Occidental como condición)⁴⁹.

El texto 2, más corto (en puntos I a V) es el primer texto escrito; más confuso, inicial, con gran número de correcciones, lo que demuestra que es el primero. El texto 1, en realidad el segundo, es el más largo y con mayor número de argumentos. El texto 3, comienza ya a tener fisonomía de carta, pero no se concluye (queda interrumpido). El primer esbozo de carta (texto 4) es muy incompleto. El texto 5, la carta definitiva enviada a Zaslitch y Plekhanov — y que siempre negaron, ya que no servía a sus fines, aunque todavía no eran "marxistas" —, resume apretadísimo la estructura de los anteriores documentos (eliminando sólo la referencia a la ignorancia sobre los "marxistas rusos"). Podemos concluir que la carta enviada era clara y políticamente no comprometedor en demasía — aunque su apoyo a los "populistas" es definitiva, sin ninguna duda, como lo expresa Marx mismo:

"Espero que algunas líneas serán suficiente para no dejarle a Uds. ninguna duda acerca de lo que ha sido en llamarse mi teoría"⁵⁰.

Consideremos ahora las premisas y la conclusión de Marx. El punto de partida es el nivel 2, es decir, las citas de *El capital* en su corrección francesa. El sentido de estas citas se dirigen a negar la "unilateralidad" del proceso histórico, ya que "la fatalidad histórica de ese movimiento se restringe expresamente a los países de la Europa Occidental"⁵¹. Se da todavía otra razón de la misma edición francesa (ahora en p. 340-341): en Europa se pasó de un régimen de propiedad privada de trabajo personal a la propiedad privada capitalista. Pero, en Rusia, la propiedad es "comunal" y no privada — y no se podría tan fácilmente pasar de la "comunal" a la "privada", lo que en Europa tomó muchos siglos.

Hay argumentos en contra de la posibilidad del pasaje de la comunal rural a un grado de propiedad comunitaria superior (socialista) — y es el nivel 4, de los 6 indicados más arriba —. El más fuerte de ellos se enuncia así:

“Se encontraba en Europa Occidental la propiedad comunal de un tipo más o menos arcaico; pero ella ha desaparecido en todas partes”⁵².

La “disolución fatal” de la comuna es negada explícitamente por Marx. Aún más, Marx le objeta:

“Al amante ruso del sistema capitalista [expresión irónica contra los “occidentalistas” o racionalistas liberales a lo Plekhanov] que niegan la posibilidad teórica de una tal evolución [de la comuna al socialismo] yo les propondría esta objeción: Para explotar las máquinas, los navíos a vapor, los ferrocarriles, etc., se vería Rusia forzada, como lo estuvo el Occidente, a pasar por el largo período de incubación de la industria mecánica?”⁵³.

Marx se manifiesta, en un sinnúmero de expresiones o argumentos, en favor de un tal “pasaje” de la comuna, de la propiedad comunal, a la propiedad socialista: propiedad comunal arcaica de forma superior o moderna⁵⁴. Además, la comuna rural rusa no es tan arcaica, ya que tiene cierta propiedad privada, en la explotación; dualismo que, por otra parte, es su debilidad pero igualmente su fecunda posibilidad. Los estudios de Morgan y Kovalevski le ayudan en la argumentación.

En el nivel 5, propone argumentos en favor de un tal “pasaje”:

“Llegando ahora a la comuna rural en Rusia, dejo de lado por el momento todas las miserias que la oprimen. Considero sólo las capacidades que le permitirán un desarrollo posterior, su medio constitutivo y su medio histórico”⁵⁵.

Los aspectos positivos son: la comuna rural es nacional; no es producto de una invasión extranjera ni sirve a sus intereses; no está aislada del mundo moderno; su configuración física permitiría una implementación mecánica en vasta escala; el contrato de **artel** permitiría un trabajo cooperativo. No puede negarse “la posibilidad teórica” de un pasaje directo al socialismo de este “microcosmos localizado”, regional.

Por último, el nivel 6, es la conclusión: estas comunas pueden ser el “punto de partida” (o “punto de apoyo”) **directo** de la “regeneración” de Rusia — texto citado al comienzo de este capítulo 7 —. Marx aprueba entonces, de manera argumentada la posición de los “populistas rusos” en 1881.

Significa esto que Marx ha cambiado fundamentalmente su posición teórica, es decir, que se hubiera producido una “ruptura”? De ninguna manera. Este “viraje (**Kehre**)” — por llamarlo de alguna manera —, solo se sitúa en el nivel histórico, concreto; nivel del desarrollo del discurso dialéctico. El nivel **esencial** en donde se encuentra abstractamente el dis-

curso de **El capital** no es para nada puesto en cuestión. En realidad no hay en él argumentos en pro o contra la cuestión de la "comuna rural rusa", porque ésta se sitúa en el nivel concreto o histórico de las condiciones de posibilidad, o no, de la aparición del capital. Por ello, no es contradictorio, la discusión se realizó — por ahora, aunque después se desarrollará en el libro II — en la sección séptima sobre la "acumulación", y en especial en el capítulo 24 sobre la acumulación "originaria" — cuestión "histórica" del origen de dicha acumulación —, pero que, en cierta manera, está fuera del plan propiamente dicho (y por ello, junto al capítulo 25 sobre la colonización, están al final, como apéndices). De todas maneras la discusión de los revolucionarios rusos llevaron a Marx a clarificar un asunto fundamental: los sistemas económicos históricos no siguen una sucesión lineal en todas partes del mundo. Europa Occidental, y de manera clásica Inglaterra, no son la "anticipación" por donde han de pasar obligatoriamente todos los países "atrasados". Se superaba lo que hoy llamaríamos el "desarrollismo" — en el cual, como veremos caerán Plakhanov, Zaslitch y el mismo Engels —, y se habría el ancho camino para el desarrollo del discurso de Marx mismo teniendo en cuenta vías diferenciadas: una es la del capitalismo de Europa Occidental o "central" y más desarrollado; otro el de los países periféricos y menos desarrollados.

Lo cierto es que Rusia seguirá el camino previsto por Marx. Sin agotar el "pasaje" por el capitalismo realizará su revolución permitiendo que la "comuna rural rusa" pase, en gran medida, directamente de la propiedad comunal a la propiedad social del socialismo real, desde la revolución de 1917. El mismo Lenin será el protagonista de este pasaje "directo": la praxis siguió entonces el camino previsto por Marx — contra las teorías de sus propios actores —. "Ironías de la historia": los "populistas" del 1881 tuvieron razón.

NOTAS

(1) Considérese que en esta edición francesa, justamente, Marx ha modificado el texto alemán. Es decir, Marx ha cambiado el texto con clara conciencia de la "cuestión rusa" — que será la tesis fundamental de este artículo. El texto se encuentra en **MEGA II**, 5, p. 576, 28-29 (1/3, p. 895).

(2) Carta de Marx a Vera Zaslitch, del 8 de marzo de 1881 (en francés editada por D. Rjazanov, en **Marx-Engels Archiv** (Frankfurt), 1925, t. I, pp. 341-342; en inglés en Th. Shanin, **Late Marx and the Russian Road**, Monthly Review Press, Nueva York, 1983, pp. 123-124; en alemán en **MEW** 35, pp. 166-167; en castellano en K. Marx-F. Engels, **Escritos sobre Rusia. II**, Siglo XXI, México, 1980, pp. 60-61).

(3) Véase su biografía **Karl Marx. Biographie**, Berlín, 1974, pp. 567-782; B. Nicolaievski — O. Maenchen-Helfen, **La vie de Marx**, París, 1970, pp. 340-430; etc.

(4) **Manifiesto comunista**, I (Ed. Claridad, Buenos Aires, 1967, p. 32; **MEW** 4, p. 466). Aunque el texto pudo ser de Engels.

(5) K. Marx, "La dominación británica en la India", en **New York Daily Tribune**, 25 de junio de 1853 (**NEW** 9, p. 133; **Sobre el colonialismo**, Siglo XXI, México, 1979, p. 42).

(6) Idem, "Futuros resultados de la dominación británica en la India", en *Ibid*, del 8 de agosto (MEW 9, pp. 225-226; **Sobre el colonialismo**, pp. 83-84).

(7) MEGA II, 5, p. 12, 37-41; I/1, p. 7.

(8) *Ibid*. (p. 12, 29-35; pp. 6-7).

(9) Véase el **Apéndice 1**, al final de este libro.

(10) Véase Karl Marx, **Manoscritti sulla questione Polacca (1863-1964)**, La Nuova Italia, Florencia, 1981, editado por B. Bongiovanni-E. B. Grillo. Marx simpatizaba con Polonia, porque su lucha contra Rusia podía debilitar a esta última — que era para Marx en bastión del conservadurismo en Europa —.

(11) MEW 31, p. 400; Marx-Engels, **L'Irlanda e la questione irlandese**, Edizioni Progress, Moscú, 1975, p. 133. El 9 de abril del 1870, escribía todavía a Sigfrid Meyer: "Inglaterra, siendo la metrópolis del capital, la potencia que ha dominado hasta ahora el mercado mundial [...]. La emancipación nacional de Irlanda no es una cuestión de justicia abstracta o de sentimiento humanitario, sino la condición primaria de su misma emancipación social" (del proletario inglés) (**L'Irlanda e la questione irlandese**, pp. 278-279). En ese mismo momento, en Paraguay se estaba efectuando una guerra en la que Brasil, Uruguay y Argentina, "por orden de Inglaterra", destruían un proyecto de autonomía nacional latinoamericana.

(12) Véase Karl Marx-Nikolai Danielson-Friedrich Engels, **Correspondencia 1868-1895**, compilada por José Aricó, Siglo XXI, México, 1981 (que citaremos bajo **Correspondencia**).

(13) N. K. Mikhailovski, como veremos, copia el texto despectivo de Marx entre las notas finales a la primera edición (no contenidas en la traducción castellana); cuando refiriéndose a que el capitalismo podría llegar a contar con la ayuda de Rusia, "la ayuda del **knout** [látigo o chicote ruso] o transfusiones de sangre de camuco, lo que fue profetizado tan amargamente, por el medio ruso, aunque totalmente moscovita, Herzen (del cual debemos decir que este beletrista descubrió la comuna rural rusa no en Rusia, sino en el libro del consejero de estado prusiano Haxtahusen)" (MEGA II, 5, p. 625, 34-39; Rubem César Fernandes, **Dilemas do Socialismo. A contravérsia entre Marx, Engels e os Populistas Russos**, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1982, p. 162). A lo que el autor ruso comentará: "Sin entrar en detalle de este pasaje bastante arrogante [de Marx] [...], Marx debe comprender las tentativas de los rusos para encontrar un camino de desarrollo para su patria, que sea diferente del seguido por la Europa Occidental" (R. C. Fernandes, **Op. cit.**, pp. 162-162). Volveremos después sobre este excelente texto. Todavía en el prólogo de la segunda edición, Marx humilla nuevamente — quizá sin notarlo — a la inteligencia rusa: "En la lectura de esta meritoria obra [del profesor Nikolái Sieber de San Petesburgo], lo que sorprende al europeo occidental, es que el autor mantenga consecuentemente un punto de vista teórico puro" (Ed. Ullstein, p. 9; I/1, p. 16); como cuando los colonizadores en América Latina se admiraban de la "racionalidad" del indio — aunque, como decía Fernández de Oviedo, se "han vuelto bestiales por sus costumbres" —. Sin embargo, Marx rinde honores a los rusos, ya que cita largamente la recepción que **El capital** ha tenido en San Petesburgo, en la revista **Vjétnnik levropi**, donde podemos descubrir que a los teóricos de ese país eslavo, lo que les llamó la atención fue el problema de "la ley de los fenómenos [...]. Marx concibe el movimiento social como un proceso de historia natural" (*Ibid.*, p. 10; p. 18). Esto será, exactamente, lo que se le criticará, si se aplica mal el principio, **y con razón**.

(14) **El capital**, t. III, prólogo (MEW 25, p. 14; III/6, pp. 9-10). Marx mismo escribía: "Afortunadamente la masa de material que recibí, no sólo de Rusia, sino también de Estados Unidos, me da pretexto para continuar mis investigaciones en lugar de cerrarlas definitivamente para su publicación" (10 de abril de 1879; **Correspondencia**, p. 125). Por qué dice Marx "afortunadamente"? Es que no deseaba terminar su obra? O no podía terminarla sin un "viraje" fundamental que ya no estaba dispuesto a emprender?

- (15) **Correspondencia**, p. 1. Para una historia de la edición rusa de **El capital**, véase: Anna Urojewa, "Das Kapital eroberte sich den Erdball", en **Studien zur Entstehungs- und Wirkungsgeschichte des Kapital**, Berlin, 1978, pp. 180-186.
- (16) **Briefwechsel**, p. 244 (**MEW** 32, p. 174).
- (17) **Ibid.** (p. 563). Otras referencias a la traducción rusa en **Briefwechsel**, pp. 245, 267, 268, 271, 272, 274, 276, 312 y 323.
- (18) **Ibid.**, p. 245 (pp. 566-567). Marx expresa una gran cordialidad por sus "amigos" de Rusia — que son Danielson y sus compañeros, es decir, los "populistas" —.
- (19) **Correspondencia**, p. 6.
- (20) **Ibid.**, pp. 6-7 (Cfr. K. Marks-F. Engel's **lo revolutsionnaia Rossiia**, Moscú, 1967, pp. 171 y 191 ss.). Marx se refiere a Flerovski en su carta del 5 de marzo del mismo año: "El libro de Flerovski sobre **La situación de la clase obrera en Rusia**, es un libro extraordinario" (**Briefwechsel**, p. 259; **MEW** 32, p. 656). Marx le encuentra todavía rasgos de romanticismo conservador, y no deja de tener un "tono" despectivo, ya que aunque los rusos puedan hacer una revolución, "naturalmente, en una forma inferior (!), propia del grado presente del desarrollo moscovita" (**Ibid.**). En el **Manuscrito II** del libro II, folio 149, Marx se refiere a la obra de Flerovski (véase II/5, p. 535). Sobre los "populistas" rusos, además de las obras citadas, véanse: Valentina Aleksandrovna Tvardovskaia, **El populismo ruso**, Siglos XXI, México, 1978; Franco Venturi, **Roots of Revolution. A History of the Populist and Socialist Movements in Nineteenth Century Russia**, The Universal Library, Nueva York, 1966; Andrzej Walicki, **The Controversy over Capitalism. Studies in the Social Philosophy of the Russian Populists**, Clarendon Press, Oxford, 1969; Arthur Mendel, **Dilemmas of Progress in Tsarist Russia. Legal Marxism and Legal Populism**, Harvard University Press, Cambridge, 1961; y toda la bibliografía sobre el "modo de producción asiático": M. Godelier, E. Habsbawm, G. Sofre, etc.
- (21) Véase en T. Shanin, **Op. cit.**, pp. 190-203.
- (22) **Ibid.**, pp. 183-187.
- (23) **Ibid.**, p. 186. Esto concuerda exactamente con la descripción de Marx en los **Grundrisse** (Véase mi obra **La producción teórica de Marx**, cap. 4.2, p. 88). Lo interesante de anotar que Marx, como Chernyshevski consideran el estadio de la "propiedad privada" negativamente (aunque Marx, en 1858, pensaba que el estadio de propiedad privada era superior al de la propiedad comunal primitiva).
- (24) **Op. cit.**, p. 188.
- (25) Texto en R. C. Fernandes, **Op. cit.**, p. 81. Es interesante anotar, entonces, que los "populistas" eran antipositivistas (fue entonces un movimiento nacionalista que nació casi 50 años antes que en América Latina, o deberíamos ir a buscar entre nuestros llamados "conservadores" o "antiliberales" a estos nacionalistas que afirmaban el federalismo, lo regional (los "caudillos" como el Facundo negado por Sarmiento), lo vernáculo que tanto espanta al espíritu de la "Ilustración" — que prevaleció en Engels o Plekhanov —.
- (26) **La educación estética del hombre**, carta 5.
- (27) R. C. Fernandes, **Op. cit.**, p. 21.
- (28) Ed. Cultura Popular, Barcelona, 1968, p. 104 (**MEW** 17, p. 549-550).
- (29) Carta del 28 de mayo de 1872 (**Correspondencia**, p. 27). Danielson se lamenta de "la noticia sobre su intención de dejar de lado todo el trabajo que no sea teórico" (**Ibid.**, p. 29). Al fin de la vida, Marx reconocerá que no "estoy en condiciones de retomar el trabajo teórico" (**Ibid.**, p. 159). Qué era en realidad para Marx dicho "trabajo teórico"? La ciencia (matemática ciertamente no, de la cual se quejaba de "estos fastidiosísimos números", ni siquiera la economía, de la cual ya en 1858 había dicho: "en pocos meses terminaré con la mierda de esta economía") en qué sentido?
- (30) **Ibid.**, p. 56.
- (31) Ricardo Aquilera, Madrid, 1970, p. 27 (**MEW** 19, p. 23).

(32) Cit. en R. C. Fernandes, **Op. cit.**, p. 132. Tkatchov habla como un "herido" intelectual de la "periferia" — hay que haber sufrido esta humillación para entenderlo —.

(33) **Ibid.**, pp. 144-147; **Escritos sobre Rusia. II**, pp. 71-75.

(34) Cit. R. C. Fernandes, **Op. cit.**, pp. 161-164. Mikhailovski describe las torturas del advenimiento del capitalismo, y la destrucción de las comunas campesinas como condición de posibilidad de dicho advenimiento. La crítica es de un marxista a su maestro — crítica desde dentro y con respeto y simpatía —. El texto en inglés en T. Shanin, **Op. cit.**, pp. 134-137 (**MEGA II**, 5, pp. 609, 34-610, 4; 1/3, pp. 953-954).

(35) **Ibid.**, p. 166. Ed. castellana en **Escritos sobre Rusia**, p. 63

(36) **Ibid.**.

(37) **Ibid.**, pp. 167-168; pp. 64-65. El ejemplo tomado por Marx es el de los campesinos empobrecidos de Roma que, despojados de sus tierras e instrumentos de trabajo no se transformaron en proletarios, sino en una plebe o populacho que más bien dió origen a un régimen esclavista — y no capitalista —.

(38) **MEGA II**, 5, p. 576, 28-29; 1/3, p. 895.

(39) 1/3, p. 895, nota f, y en los textos que citaremos como respuesta a Vera Zasulich.

(40) 11/4, pp. 39-40; **MEW** 24, p. 39. Podríase rastrear la presencia de textos como estos en el libro II, y se mejorarían estos argumentos.

(41) **Marx-Engels Archiv** (MEIM en Moscú, edición D. Rjazanov, vol. I, Frankfurt (1925), pp. 316-317 (texto portugués en R. C. Fernandes, **Op. cit.**, pp. 173-174; texto inglés en T. Shanin, **Op. cit.**, pp. 98-99; texto alemán en **MEW** 19, 242-243. Véase Haruki Wada, "Marx and revolutionary Russia", en T. Shanin, pp. 40-75; en castellano en **Escritos sobre Rusia**, pp. 29-30.

(42) Ed. Rjazanov. p. 331; ed. T. Shanin, p. 101; **MEW** 19, p. 396; **Escritos sobre Rusia**, p. 47.

(43) Véase S. Hinada, "On the meaning in our time of the drafts of Marx's letter to Vera Zasulich (1881)", en **Suravu Kenkyu** (Estudios Eslovos), Tokyo, 20 (1975); cit. H. Wada, **Art. cit.**, pp. 64-65.

(44) En el esbozo primero de carta (texto 4) del 8 de marzo (ed. Rjazanov, p. 340), y en la carta definitiva (**Ibid.**, p. 341); **Escritos sobre Rusia**, pp. 58 y 60.

(45) En el texto 2 (pp. 329-331); texto 1 (p. 318); texto 3 (pp. 334-335); texto 4 (sin citas, p. 340); y texto 5 (carta enviada; p. 341). Los textos citados son: el primero ya indicado supra en nota 47; y el segundo en **MEGA II**, 5, p. 608, 35-609, 4; 1/3, p. 952: "La propiedad privada erigida a fuerza de trabajo propio ... aunque formalmente libre". Todos los textos en **Escritos sobre Rusia**, pp. 31-61.

(46) Sólo en el texto 2 (ed. cit., p. 331, punto II.).

(47) En el texto 2 (pp. 331-332, punto III.); texto 1 (pp. 318-323, punto 2.); texto 3 (pp. 335-336, punto II.); texto 5 (p. 341, cuando se dice: "El análisis de **El capital** no ofrece entonces ninguna razón en favor...").

(48) En el texto 2 (pp. 332-333, punto IV.); texto 1 (pp. 323-326, punto 3.); texto 3 (pp. 337-337, desde cuando dice: "Il nous faut..."); texto 5 (pp. 341-342: "...ni contra la vitalidad...").

(49) En el texto 2 (p. 334, punto V.); texto 1 (pp. 326-328, punto 4.); texto 3 (pp. 338-340, desde donde dice: "Après avoir été préalablement mise..."); texto 5 (p. 342, desde: "m'a convaincu que cette commune...").

(50) Ed. Rjazanov, p. 341. Considérese el enojo de Marx sobre "mi teoría", que ya vimos era negada rotundamente en la respuesta a Mikhailovski en 1877.

(51) Texto 5 (p. 341). La expresión "restrigida expresamente" aparece en todos los textos restantes (menos en el 4).

(52) Texto 1 (p. 318).

(53) *Ibid.*, p. 319.

(54) Marx usa repetidamente la expresión: "por un retorno de las sociedades moderna a una forma superior de tipo arcaica de la propiedad y de la producción comunitaria". No debe olvidarse que para Marx la "comunidad primitiva" se superaba en el individualismo burgués, pero éste, por su parte, era subsumido en una comunidad de tipo superior donde la individualidad se realizaba en la comunidad (los tres estadios de los *Grundrisse*; véase la ya citada *La producción teórica de Marx*, cap. 4.2).

(55) Texto 1 (p. 323). El texto citado fue tachado.

APENDICE

CUADERNOS DE APUNTES B 105-B 168 (1863-1882)

(Con la numeración del catálogo del Archivo del Instituto Internacional de Historia Social de Amsterdam)

Hemos anotado sólo las obras que se refieren a la "cuestión rusa", al campesinado o a la agricultura.

Cuad.	Años	Fol.	Contenido
B 105	1863-70	49	Sobre "Renta diferencial" y "Renta e interes", y también incluye Benjamin Bell, Essays on agriculture, 1802 (fol. 6)
B 106	1865-66	364	Sobre economía rural: J. V. Liebig, Einleitung in die Naturgesetze des Feldbaus, 1862 (fol. 29-59); Idem, otras obras sobre agricultura (fol. 60-135); L. Mounier, De l'agriculture, 1846 (f. 136-183); L. de Lavergne, The rural economy of England. 1855 (f. 203-239); W. Hamm sobre "Landwirtschaft", 1856 (f. 281-311)
B 107	1867-68	156	Sobre matemáticas
B 108	IX-XII. 1868	87	Sobre agricultura. J. Morton, Cyclopaedia of Agriculture, vol. II, 1865 (f. 53-75); C. Fraas, Geschichte der Landwirtschaft, 1852 (f. 88-132); Idem, Die Natur der Landwirtschaft, 1857 (f. 88-132). Aquí Marx copia gigantescos y muy detallados cuadros numéricos (para qué tanto detalle?)
B 109	X. 1868	283	Sobre el dinero
B 110	ca. 1868	1	Varios
B 111	1868	167	Sobre agricultura: J. Morton, Cyclopaedia of Agriculture (desde f. 3 hasta 103); C. Fraas, Die Natur der Landw. (f. 80-86); E. Duehring, Kritische Grundlegung der Wirtschaftslehre, 1866 (f. 104-105); F. X. Hlubeck, Die Landwirtschaftslehre, 1851-53 (f. 105-115; 141-143); bibliografía sobre agricultura (f. 166-167)
B 112	1868-78	189	Sobre agricultura: F. X. Hlubeck, ibid. (f. 22-47). Y la primera obra de un autor ruso ¹ : Cernicvskij, Letters without Address (f. 131-152). Marx escribe en alemán sus apuntes, pero en ruso entre paréntesis ("Tschernyshevsky")
B 113	-V.1869	139	Sobre el dinero, intercambio externo, estadística, etc.
B 114	-V.1869	125	Idem, con grandes folios horizontales. Marx estudia "racionalmente" las lenguas. Compara el ruso con el

griego, gótico, latín, etc.. En el folio 30, verticalmente, contraponen: "Tabla de conjugaciones de verbos". Es un momento clave para la "cuestión rusa".

- | | | | |
|-------|---------|-----|---|
| B 117 | VI.1870 | 17 | Sobre población, etc. |
| B 118 | 1870-77 | 86 | Varios |
| B 119 | 1870-80 | 4 | Política, etc. |
| B 120 | IX.1872 | 40 | "Almanach for 1872" |
| B 121 | ca.1873 | 20 | Catálogo |
| B 122 | 1874-75 | 41 | En ruso del fol. 2 al 41: A. Cuprov, Zeleznodoroznoe Chozjajstvo (f. 2-5); A. Koselev, Nase Pdozenie, 1875 (f. 11-28; 79-80); Idem, Ob obscinnom Zemtevladenii, 1875 (f. 28-41), referencia a la "comuna rural"; M. Bakunin, Staat und Anarchie, I, 1873 (f. 28-41). |
| B 123 | 1875 | 60 | Sobre la agricultura rusa: estadísticas (f. 4-5); Voенно Statisticeskij, 1871 (f. 6-44); A. Engelgardt, Voprosy Russkogo sel'skogo Chozjajsta (f. 44-47); Idem, Chimiceskie Osnovy Zemledelja, 1872 (f. 47-60). |
| B 124 | 1875 | 84 | El resumen siempre en alemán, pero escribe mucho más en ruso; se evidencia mucho trabajo de Marx: Ju. Samarin-F. Dmitriev, Revoljucionnyi Konservatizm, 1875 (f. 4-55); Cem van byt', 1875 (f. 56-81); A. Koselev, Nase Polozenie, 1875 (f. 82-83). |
| B 125 | 1875 | 95 | Enormes cuadros; muchísimo trabajo (Cuaderno VII). Trudy Komissiii, Vysocajse dlja presmotra [...] cast' III, 1873 (f. 2-95). |
| B 126 | 1875 | 95 | "Comenzado el 29 de diciembre de 1875", en ruso. Continúa el resumen de la misma obra. |
| B 127 | 1875-76 | 99 | En ruso: "Fin de 1875. Comienzo de 1876" (Cuaderno IV). Termina los materiales anteriores (Trudy...) de 1872, 1870, 1873 (f. 7-89); Idem, Svod ozyvov guberniskich, 1873 (f. 89-99). |
| B 128 | 1875-76 | 38 | En ruso: L. Patlaewskij, Deneznyi rynek v Rossi'j ot Odessa, 1868 (f. 3-4; 30-38); Trudy..., ibid. (f. 26-29). |
| B 129 | 1875-78 | 110 | En ruso: A. Engelhardt, Op. cit. (f. 3-14). |
| B 130 | -III.76 | 82 | Finanzas, etc. |
| B 131 | IV.1876 | 82 | Fisiología, etc. |
| B 132 | V.1876 | 36 | Fisiología, etc. |
| B 133 | V.1876 | 95 | Mercado, etc. |
| B 134 | VI.1876 | 95 | Varios |
| B 135 | XI.1876 | 95 | Del español (que Marx ha estudiado): Francisco de Cárdenas, Ensayo sobre la Historia de la propiedad, 1873-75 (f. 70-93): "Capítulo V. De las antiguas servidumbres de la propiedad rural en beneficio de la ganadería. I Servidumbres de cañada y pasto"; etc.. |
| B 136 | XI.1876 | 99 | Idem, Op. cit. (f. 3-99). Marx ha apreciado mucho esta obra. |

- B 137 Fin 76 88 Dedicada a Cárdenas la mayor parte (f. 16-17, 46-79, 80-88); J. V. Kirchbach, Handbuch der Landwirtschaft, 1873 (f. 3-4).
- B 138 IV.76-78 97 Sobre agricultura: Haxthausen, Die laendliche Verfassung Russlands, 1866 (f. 16-41); Rezension zu E. Duehring. Kritische Geschichte der Nationaloekonomie, 1875 (f. 42-54), de interés sobre el tema.
- B 139 1876-78 152 Sobre agricultura: Die laendliche Verfassung Russlands (f.16-41); otros clásicos de economía como Quesnay, Analyse du tableau économique (f. 51-53); N. Baudeau, Explication du Tableau économique, 1776 (f. 54-57); Owen (f. 68-88; 97-98).
- B 140 III-78 79 En ruso: Kaufmann, Teorija i praktika Dankovogo dela, 1873-77 (f. 10-79).
- B 141 III-78 159 Sobre el libro anterior (f. 3-54 y 55-134); y B. Cicerin-V. Gerve, Russkij dilettantizm i obsicnoe zemlevladienie [Kritik an Vasslcikov] 1878 ("Die russische Bauernkommune", Nacalo, Nr. 3 (25.VI.1878) (f. 136-137). Índice de la obra de Kaufmann y comentarios (f. 138-159).
- B 142 III-78 89 Continúa el tema anterior (f. 3-4). Hay materiales para el libro II: "Manuscrito. "Note" para el capital II, sección 1, capítulo 4 ("Zusatz Note ueber Cirkulation") (f. 32-39); en f. 32 aparece la fórmula:
- $$\begin{array}{c}
 \text{A} \\
 \swarrow \quad \searrow \\
 \text{G} - \text{W} - \text{P} \quad \text{W}' - \text{G} \\
 \quad \quad \quad \searrow \\
 \quad \quad \quad \text{P}_m
 \end{array}$$
- Hay un "Manuscrito. Trabajos sobre cálculo diferencial" (f. 42-87).
- B 143 V.1878 44 Geología, tipos de suelo, química, etc. (pero en vista de la agricultura). P. e.: J. F. Johnston, Elements of Agricultural Chemistry and Geology, 1856 (f. 13-19).
- B 144 V.1878 18 Sobre la misma materia. P. e.: J. Schleiden, Die Physiologie der Pflanzen (f. 3-8); J. G. Koppe, Unterricht im Ackerbau, 1872; J. B. Jukes, tSdent's Manuel of Geology, 1872 (f. 9-10), etc.
- B 145 VI-1878 336 Continúa el trabajo de J. B. Jukes (f. 3-110). Enorme trabajo; tablas detalladísimas; fórmulas de química. En el manuscrito **A 99** hay igualmente trabajos sobre química (del 1878, con 107 folios). En **A 100** sobre álgebra, etc. (221 folios). Marx trabaja en esta época (para qué?) estos temas. Igualmente en **A 101-104**, 607 folios (!) (cálculos de interés, diferencial, trigonometría, geometría analítica)². Era un conocedor incansable (o era un escapismo?).
- B 146 8.X.78 41 Sobre bancos, etc.
- B 147 20.X.78 95 Sobre la misma materia
- B 148 6.XII.78 97 Finanzas, bancos, etc.
- B 149 Fin 1878 4 Filosofía: Descartes, Leibniz, etc.

B 150	1878-	1	Varios
B 151	XII.78-	43	Dinero, Bancos, etc.
B 152	1878-79	22	Bancos, etc.
B 153	12.XI.78	166	Sobre agricultura: p. e.: S. Jacini, <i>La proprietaria fondaria, 1857</i> (f. 77-88).
B 154	I.1879	40	Pánico monetario, etc.
B 155	VI,1879	14	Varios
B 156	1879-80	141	También en ruso: M. Kovalevsky, <i>Obscinoie zemlevladjenie, 1879</i> (f. 26-47; 66-90).
B 157	1880	144	Sobre historia. Se interesa por todo (Grecia, Roma, Edad Media, etc.).
B 158	1880	147	Idem.
B 159	1880	143	Cronologías
B 160	1880	119	Idem.
B 161	1880-81	59	En ruso: V. Kel'siev, <i>Einleitung zu Sbornik pravitel'stvennyh svedenija, 1862</i> (f. 6-7); <i>Aufzeichnungen ueber Agrikultur in Frankreich</i> (f. 41-43).
B 162	1880-81	204	Aquí estudia L. H. Morgan, <i>Ancient Society, 1877</i> (F. 4-101). Hay extractos de la obra de Phear y Maine ³ .
B 163	1880-82	100	En ruso (publicado en <i>Marx Engels Archiv XII</i> , pp. 38-85): <i>Pozemel'noi sobstvennosti</i> (f. 24-39); <i>Zadozennost' castnogo Zemlevladienija</i> (f. 93-100). Y, en especial, N. F. Danielson, <i>Skizze ueber die russische Volkswirtschaft, 1881</i> (f. 22-39) ⁴ .
B 164	1880-83	58	En ruso sobre la obra de Danielson, todo.
B 165	VII.1881	23	Varios.
B 166	1881-82	77	Sobre historia. También sobre: A. Leroy-Beaulieu, <i>L'Empire des Tsars et les Russes, 1881</i> (f. 3-5).
B 167	1882?	78	En ruso: <i>Sbornik materialov dlja izucenija sel'skoj pozemel'noj obščiny</i> [...], 1880 (f. 3-10); N. G. Cernysevskij, <i>Pis'ma bez adresa, 1874</i> (f. 12); A. I. Skrebickij, <i>Krest'janskoe delo v carstvovanie imperatora Aleksandra II</i> (f. 16-18; 32); A. A. Golovacev, <i>Desjat'let reform 1861-1871, 1872</i> (f. 18); Skaldin, <i>Vzachlust'e i v stolice, 1870</i> (f. 19-28); Janson, <i>Opyt statisticeskogo</i> [...], 1877 (f. 29-31; 33-35); <i>Chronologische Aufzeichnungen zur Geschichte des russischen Bankwesens, 1877</i> (f. 40-41); D. M. Wallece, <i>Russia, 1877</i> (f. 40-41); <i>The Russian Landlords, 1881</i> (f. 42-43).
B 168	1882	18	Sobre historia.

(1) Los cuadernos sobre asuntos rusos son los B 112, 116, 122-129, 139-142, 156, 161, 163-164 y 166-167.

(2) Véanse los manuscritos matemáticos en reciente publicación (*Manoscritti Matematici*, ed. de F. Matarrese-A. Ponzio, Dedalo Libri, Bari, 1975).

(3) Véase **The Ethnological Notebooks of Karl Marx**, editado por Lawrence Krader (Gorcum, Assen, 1972), en especial su introducción, pp.1 ss.. Estos trabajos, evidentemente, manifiestan el interés de Marx por las comunidades orientales. El comentario sobre **The Aryan Village** de Phear, y sobre **Lectures on the Early History of Institutions** de Maine, indican un mismo interés. Véanse además sus comentarios a **The Origin of Civilisation** de Lubbock (todo lo cual ocupa desde las págs. 95 a 352 de la edición de L. Krader).

(4) Hay 18 cartas de Marx a Danielson (1868-1881) en el Archivo del IISG (bajo los números 135 a 152), y 41 cartas de Danielson a Marx (1868-1882), bajo los números 970-1010 del mismo Archivo.

EPISTEMOLOGIA DA PSICOLOGIA: NOTAS PARA UM INÍCIO DE CONVERSA*

Elisabete Matallo Marchesini de PÁDUA

Instituto de Filosofia – PUCAMP

“... numa palavra, a revolução fundamental que caracteriza a virilidade de nossa inteligência, consiste essencialmente em substituir, em todos os domínios, a inacessível determinação das causas propriamente ditas, pela simples procura das leis, isto é, das relações constantes que existem entre os fenômenos observados”.

COMTE

“Contra o positivismo, que para diante dos fenômenos e diz: “Há apenas fatos”, eu digo: “Ao contrário, fatos é o que não há, há apenas interpretações”.

NIETZSCHE

“A Ciência é o instrumento do espírito ocidental, e podemos abrir mais portas com ele do que de mãos vazias. Só obscurece a visão quando apregoa que o único gênero de saber é o que está de acordo com ela. O Oriente ensina-nos um outro gênero de conhecimento, mais amplo, mais profundo e mais alto – o conhecimento pela vida”.

YUNG

Em seu processo de constituição como ciência, a Psicologia esteve sempre ligada às suas origens, ou seja, à Filosofia. Em termos epistemológicos, a metafísica e a ontologia sempre se preocuparam em descrever os comportamentos do homem em termos de “substância”,

(*) Palestra apresentada em 04-10-88 na XX Semana de Estudos de Psicologia – PUCAMP. (Texto revisto para publicação)

“vontade”, “instinto”, “percepção”, buscando uma explicação racional para os “comportamentos de consciência”, a exemplo de Descartes, Kant ou Bergson.

A partir do século XIX, buscando uma identidade própria, a Psicologia voltou-se para o estudo dos “componentes orgânicos” do comportamento e, neste sentido, afastou-se da Filosofia e aproximou-se das Ciências Naturais, notadamente da Química e da Biologia, nesta época já bem organizadas em termos de método científico.

Portanto, falar em Epistemologia da Psicologia significa situar historicamente esta trajetória; acreditamos que este entendimento possa ser focado em três momentos distintos, os quais não deixam de ter a sua estruturação ligada à Filosofia, entendida aqui como reflexão sobre o Ser.

Um primeiro momento, marcado pelo **determinismo do fato**, que tem no associacionismo, no funcionalismo e no behaviorismo suas correntes mais importantes; um segundo momento, que poderíamos denominar de **determinismo do inconsciente** (ou da pulsão), que se estrutura no início deste século com a psicanálise. Uma terceira perspectiva surge com as chamadas **abordagens fenomenológicas**.

Ao situar esta trajetória historicamente, cabe à epistemologia da Psicologia indagar ainda sobre os pressupostos filosóficos que nortearam este caminhar, uma vez que, na maioria das vezes, estão “encobertos”.

I – O DETERMINISMO DO FATO

É a partir de um questionamento filosófico elaborado pelos empiristas acerca das idéias, que se organizam as primeiras teorias do associacionismo: Como é que temos idéias? Como é que sabemos? Se admitirmos como resposta que é através dos sentidos, e as idéias que não são diretamente sentidas? A resposta empirista é que as idéias mais complexas provêm da **associação** das idéias mais simples, ou diretamente sentidas.

É assim enraizada na Filosofia que a Psicologia associacionista começa a explicar a atividade mental e, neste sentido, desde Aristóteles, na Filosofia clássica até Thomas Hobbes, John Locke, George Berkeley e David Hume na Filosofia Moderna, vamos encontrar a fonte ou os pontos de cruzamento destas duas áreas do saber. No empirismo britânico a razão é o fator dominante na orientação do comportamento humano, mas o conteúdo mental se estrutura unicamente através dos dados sensoriais. Isso elimina a necessidade das idéias inatas proposta por Descartes e J. Locke publica um longo trabalho, “Ensaio sobre o entendimento humano” (1690), sistematizando a idéia de que todo conhecimento provém dos sentidos e da reflexão sobre os dados sensoriais. Note-se que esta idéia já

estava contida na visão clássica da "tabula rasa" sobre a qual se supunha que a experiência era "gravada" desde a infância.

A primeira tentativa de demarcar um objeto para a psicologia surge com Bekerley, que desenvolve os princípios de qualidades primárias e qualidades secundárias sugeridos por Locke, e publica "Princípios do Conhecimento Humano" em 1710; esta foi a base para mais tarde Wundt e Titchener — estabelecerem os objetos específicos da Física e da Psicologia: a Física estuda a experiência independente do organismo experiente, ao passo que a Psicologia estuda a experiência dependente do organismo experiente.

Os princípios de causa e efeito foram desenvolvidos por D. Hume, considerado um dos precursores do positivismo. Aqui, o determinismo do fato aparece sistematizado na obra "Investigação sobre o entendimento humano", onde os conceitos de quantificação e raciocínio experimental acabam sendo a base do positivismo; Hume defendia a idéia de que tudo que podemos investigar se divide em duas classes: relações de idéias (geometria, álgebra, lógica) e matérias de fato (tudo que nos é dado pelos sentidos). Se as matérias de fato só são conhecidas pela experiência, para conhecê-las é preciso conhecer suas causas e seus efeitos, como Hume expressa em sua famosa frase — "Causas e efeitos são descobertos não pela razão mas pela experiência". A partir desta idéia se estabelece então o conceito de relação, que vai nortear toda a ciência e a tecnologia modernas, confirmando a primazia do fato: o fato acima de qualquer suspeita.

No século XVIII David Hartley retoma um capítulo de Locke — "a associação de idéias" e elabora sua tese, que é considerada o marco da psicologia associacionista do ponto de vista teórico e base para o desenvolvimento de uma metodologia para a psicologia experimental, que no início localizou seus interesses nas questões de aprendizagem humana e animal. É a partir destes estudos que Pavlov e Bechterev desenvolvem a reflexologia e Thorndike o connexionismo.

Portanto, a filosofia empirista organizou as bases para o desenvolvimento da Psicologia como ciência, mas entendida aqui como a tarefa de procurar relações causais entre os fatos; o associacionismo se incorpora à Psicologia metodologicamente, onde a associação de variáveis no estudo do comportamento humano lhe confere o status de ciência — o homem torna-se então um "objeto de experiência".

A partir dos estudos de W. James, E. Thorndike, J. Dewey e mais recentemente R. Woodworth, a chamada escola funcionalista norte-americana desloca o eixo das investigações das questões da sensação e da percepção para a questão: o que fazem os homens e porque o fazem? Isto faz com que as pesquisas passem a se basear nas relações funcionais ou de dependência entre antecedentes e conseqüentes, função aqui entendida dentro dos parâmetros do modelo matemático.

Esta visão, profundamente influenciada pela Teoria da Evolução de Charles Darwin, guarda um certo pragmatismo, quando se preocupa com a **utilidade** da consciência e do comportamento. Para W. James o conhecimento útil para a Psicologia viria do estudo tanto do comportamento como da consciência, tanto das diferenças individuais como dos princípios generalizados, tanto da emoção como das condições do sistema nervoso, pressupondo que a Psicologia deve estudar **funções** — seria parte da ciência biológica e o homem deve ser estudado em seu ajustamento e reajustamento ao meio: a finalidade da consciência é fazer o homem um animal melhor adaptado e torná-lo apto a escolher. (A Influência de Darwin fica clara, a consciência **deve** ter alguma utilidade, caso contrário não teria sobrevivido).

De qualquer modo, ao enfatizar a aprendizagem, os testes mentais e se interessar pelas correlações funcionais entre variáveis, o funcionalismo foi fundamental para a psicologia experimental, lançando as bases do behaviorismo.

O behaviorismo tem em J. B. Watson um dos seus pesquisadores mais importantes, e sistematizador do que conhecemos hoje por Psicologia Objetiva: primazia do comportamento como fonte dos dados psicológicos; Watson organizou critérios sistemáticos para a experimentação animal e desejava aplicar as técnicas e princípios da psicologia animal aos seres humanos.

A psicologia objetiva foi fortemente influenciada pelo positivismo do filósofo francês August Comte, que enfatizou dois tipos de estudo das funções afetivas e intelectuais: determinar com precisão as **condições orgânicas** de que estas funções dependem e observar a **seqüência** do comportamento.

O próprio lema do positivismo comteano — “Prever para controlar” aparece no behaviorismo de Watson, que tinha dois objetivos específicos: “conhecido o estímulo, prever a resposta: e prever o estímulo, conhecendo a resposta”.

Vale a pena lembrar alguns pressupostos de Watson nesse paralelo com a filosofia positivista:

- “1 — O comportamento compõe-se de **elementos de resposta** e pode ser cuidadosamente analisado por métodos científicos, naturais e objetivos;
- 2 — O comportamento compõe-se inteiramente de secreções glandulares e movimentos musculares; portanto, é basicamente **reduzível** a processos físico-químicos;
- 3 — Existe uma resposta imediata, de alguma espécie, a todo e qualquer estímulo eficaz; toda e qualquer resposta tem alguma espécie de estímulo. Assim, existe no

comportamento um rigoroso **determinismo de causa-efeito**;

- 4 — Os processos conscientes **se é que existem** não podem ser cientificamente estudados; as alegações sobre a consciência representam **tendências sobrenaturais** e como remanescentes, das **fases teológicas e pré-científicas** da psicologia, devem ser ignoradas.”¹

Constata-se que a própria terminologia de Watson é extremamente similar à de Comte, que acreditava que o pensamento humano se desenvolvia através da Lei dos Três Estágios: o primeiro teológico, o segundo, metafísico e o terceiro, científico ou positivo. É justamente aqui, no estado positivo, que a ciência exerce seu papel mais importante, uma vez que cria as condições para se prever e controlar o comportamento, tanto do indivíduo como dos grupos sociais.

Este behaviorismo de Watson tem sua continuidade assegurada pelo chamado neo-behaviorismo, de Edward Tolman, Clark Hull e B. F. Skinner, que além dos pressupostos filosóficos do positivismo comteano², tem no neo-positivismo do Círculo de Viena (Carnap, Neurath) todo um “apoio” filosófico.

Sem dúvida, Watson sistematizou suas teorias num momento extremamente favorável, em termos de conjuntura histórica e científica: o operacionismo na Física, o positivismo na Filosofia e o behaviorismo na Psicologia formaram um “bloco de forças” tal, que se tornaram “dominantes” e, ao mesmo tempo desejáveis para o capitalismo industrial desenvolvido.

Dizemos isso, porque quando tratamos qualquer área do saber, nossa tendência é pesquisar e analisar aquilo que chamamos “produção científica específica” de cada área, como se esta produção pudesse se dar “do lado de fora” do contexto sócio-político, econômico e histórico. E na maioria das vezes, é esta mesma a intenção no interior da produção científica.

Com o neo-behaviorismo tivemos a sistematização da teoria da aprendizagem e da “mudança científica” do comportamento, ao mesmo tempo em que ocorreu uma “purificação” da linguagem psicológica, onde termos como “emoção”, “motivação” “percepção”, foram gradativamente substituídos por termos como “hábitos”, “condicionamento operante”, “contingências do reforço”, “comportamento manifesto” e outros.

E vai ser a Filosofia da Ciência que nos dará os elementos para uma análise crítica e epistemológica da Psicologia, ao mostrar que toda esta busca de uma legitimidade científica e estruturação teórica se dá em confronto direto e quase simultâneo, com outro “bloco de força”, representado pela Psicanálise, que busca uma explicação científica para o

comportamento humano dentro de parâmetros diversos, que admitem pressupostos não variáveis experimentalmente.

II – O DETERMINISMO DO INCONSCIENTE

O idealismo alemão de Goethe, Schelling e principalmente Leibniz (com suas mônadas de energia), influenciam profundamente Sigmund Freud (1856-1939), que com seu "corte epistemológico" instaura nova visão sobre o entendimento do comportamento.

O homem passa a ser visto não mais como um "ser de respostas", mas como um "ser de desejos". Metodologicamente, Freud transfere a unidade básica de análise, do comportamento para a personalidade, e elabora toda uma teoria da estrutura e da dinâmica da personalidade com base nas pulsões. Está instaurada a era do determinismo das pulsões, sobretudo a inconsciente.

O comportamento passa da categoria de **objeto** da Psicologia à categoria de **meio de estudo** do inconsciente. É como se a ação do homem fosse ditada pelos mecanismos de repressão e ajustamento e tivesse como ponto de partida o passado.

É claro que no interior da Psicanálise, Carl G. Yung, Alfred Adler e principalmente os culturalistas como K. Horney, Harry Sullivan e Eric Fromm continuaram a desenvolver as propostas freudianas sem o radicalismo inicial, e as experiências sociais ganham cada vez mais espaço, a ponto de erigirem a Psicologia Social como uma parte específica da Psicologia.

O fato mais importante nos parece ser este deslocamento do enfoque a-histórico, descritivo, da psicologia behaviorista, para o resgate do homem como ser social, "forjado" pelos princípios do prazer e da realidade, que tem na expressão do comportamento a influência de todo o aparato institucional, portanto histórico, da sociedade e da cultura: religião, família, moral, vida sexual, passam a se constituir elementos importantes para a **interpretação** do comportamento. E com isso fica instalada a polêmica em torno do estatuto científico da psicanálise, já que enquanto método ela dispensa a experimentação e os princípios de verificabilidade da ciência moderna.

Enquanto o behaviorismo se estruturou de acordo com os parâmetros do método científico vigente nas ciências naturais, e o "prever para controlar" expressa bem isso, seus parâmetros rígidos da associação estímulo-resposta, conexões, generalizações, leis, lhe conferem o status de Ciência e dão legitimidade científica às terapias comportamentais derivadas deste aparato teórico-experimental.

Ao contrário, a psicanálise, enquanto terapia, carece desta legitimidade no sentido clássico de ciência, porque não há previsibilidade nem possibilidade de controle do resultado terapêutico, dentro daquele "modelo" metodológico clássico.

Historicamente, acabam se formando dois grandes blocos no interior da Psicologia, que se definem pelo maior ou menor grau de adesão aos postulados destas duas perspectivas.

Para isso contribuíram também os autores que podem ser chamados do grupo de esquerda radical em relação à Freud, como W. Reich e H. Marcuse, que ao tentarem introduzir na análise do comportamento elementos da filosofia marxista, aumentaram ainda mais esta polêmica. Os pressupostos filósofos de K. Marx influenciaram quase toda a Escola de Frankfurt, e inauguraram também nova fase na própria filosofia, ao colocar o político como base da atividade do homem, que tem sua ação "determinada" pelo passado sim, mas que age com relação ao futuro, portanto pode "escapar" tanto do determinismo das pulsões quanto do determinismo dos fatos.

III – AS ABORDAGENS FENOMENOLÓGICAS

As abordagens fenomenológicas têm seus fundamentos filosóficos estruturados em fins do século XIX por F. Brentano; mas é a partir da crítica ao psicologismo de E. Husserl em "Investigações Lógicas" (1901) e "Idéias Diretrizes para uma Fenomenologia" (1913) que se estabelece o debate em torno da Psicologia, que enquanto ciência empírica dos fatos do conhecimento, não podia, a seu ver, assumir a explicação do conhecimento, que deveria se dar ao nível da Lógica. Por outro lado, a psicologia ao descrever fatos deixa de lado seu **sentido**, sua significação em função da multiplicidade de direções manifestadas no comportamento humano. Brentano havia colocado a questão da **intencionalidade** como característica fundamental no estado dos fenômenos psíquicos, e esta intencionalidade é o que vai permitir que se ultrapasse a visão determinista, colocando que o homem luta por um objetivo e um significado para a vida, já que possui uma vontade livre. Enquanto ser subjetivo, o homem pensa, decide e sente e seu comportamento depende da percepção do mundo em geral e da percepção da sua situação imediata.

Os filósofos M. Heidegger, J. P. Sartre, K. Jaspers e especialmente Merleau-Ponty, com sua "Fenomenologia da Percepção" (1945), trouxeram grandes contribuições para a Gestalt e para a Terapia Centrada no Cliente.

A Gestalt tem em Wertheimer (1880-1943) e Kohler (1887-1967) seus principais pesquisadores, mas teve seu grande momento

quando estes psicólogos se transferiram para os Estados Unidos, onde seus trabalhos foram intensamente divulgados.

Enquanto método, a unidade básica de análise se norteia pela experiência e comportamento “como um todo”, com ênfase para a experiência individual, a percepção e a introspecção. Aqui surge um confronto com a visão behaviorista: no behaviorismo, não se leva em conta a percepção e sim o estudo das relações entre os antecedentes e o comportamento.

A Gestalt vai enfatizar as relações entre os antecedentes e a percepção, numa perspectiva que leva em conta a intencionalidade, o sentido da ação e a vontade de mudança — o homem se organiza em função da percepção que ele tem do mundo que o cerca, que é única e que se apresenta como uma totalidade e não como fatos isolados que possam ser superpostos. Há necessidade da Psicologia se concentrar no **processo** ou **ato de sentir** como um todo, e não na sensação como um elemento isolado, e ainda, que vigoram **relações** entre os elementos que constituem um processo, formando uma estrutura.

A postura metodológica é outra: se estabelece uma nova relação sujeito-objeto — da dicotomia e separação em pólos opostos, do distanciamento e neutralidade do método clássico, para a “humanização” da própria ciência. Não é o método experimental que confere legitimidade ao conhecimento, mas é a consciência que dá sentido ao mundo, num processo que está continuamente se renovando. Sujeito e objeto se encontram em relação, portanto são inseparáveis.

Este entendimento “revolucionaria” o processo terapêutico, colocando o paciente como centro deste processo, porque do contrário ele não teria validade. Como cita Rollo May, um dos defensores da chamada psicologia humanista:

“Mas se ao me sentar lá, estiver pensando principalmente nos motivos e modos como surgiu o problema, terei compreendido tudo menos a coisa mais importante de todas, a pessoa real. Na verdade terei compreendido tudo exceto a única fonte real de dados que tenho, isto é, o ser humano participante, essa pessoa que agora surge, se transforma, “constrói o mundo”, usando as palavras de um psicólogo existencialista, cara a cara”.

Há uma ênfase no “aqui e agora”, que introduz no processo terapêutico questões importantes como a liberdade e a responsabilidade e um peso muito grande para a livre escolha.

L. Binswanger, M. Boss, J. Van Der Berg se empenharam em construir uma teoria psicológica de base fenomenológica; nos Estados Unidos, Carl Rogers (1902-1986) elaborou uma das abordagens de maior

influência e impacto, "terapia não diretiva", "terapia do eu" ou "terapia centrada no cliente".

O existencialismo de Sartre exerceu grande influência em Rogers. Sua proposta enfatiza a tendência da pessoa para desenvolver suas capacidades "de dentro para fora" (auto-realização), muito semelhante à visão sartreana sobre a capacidade do indivíduo para determinar o seu próprio destino: cada indivíduo tem uma responsabilidade irrevogável sobre suas ações.

Há uma afirmação do valor de cada um, e a proposta rogeriana se baseia no potencial de crescimento de cada um, procurando enriquecer as experiências, valorizando a autonomia, ou como o próprio Rogers diz: "o terapeuta não se concentra na experiência atual do mundo do cliente a fim de fazer uma interpretação precisa ou diagnóstica. Ele acredita que é a experiência do sentimento compreendido em si que promove a mudança para o crescimento".³

Nota-se a mudança no eixo de análise: não se busca a **patologia** para depois se encontrar uma terapia adequada e se traçar um quadro de prognósticos, mas há um deslocamento para o "**crescimento**", para o "**ser em processo**", cabendo ao terapeuta estabelecer as condições facilitadoras; não há "rótulos" ou "classificações" das patologias como um método clássico, mas princípios (singularidade, potencialidade, relação terapeuta-cliente, auto-conceito, condições de valor, empatia, por exemplo) que norteiam os estudos e as pesquisas, que ainda hoje estão se desenvolvendo.

Como chama a atenção Japiassu⁴, a perspectiva fenomenológica abre um espaço para uma investigação epistemológica em psicologia, "da imaginação, do afeto, e tudo o que se liga, na vida mental, a essas funções do imaginário e do afetivo, que não cabem no campo analítico do behaviorismo".

Em termos de epistemologia não se pode mais ignorar estas fragmentações no domínio da investigação da psicologia contemporânea, que geraram uma multiplicidade de abordagens terapêuticas e no domínio prático, uma multiplicidade das psicologias: psicologia educacional, industrial, do trabalho.

Estas notas não têm a pretensão de serem conclusivas ou responder a questão epistemológica da cientificidade da Psicologia, mas visam abrir perspectivas para uma discussão em torno destas tendências que hoje se apresentam tanto ao nível teórico-experimental quanto clínico. Essa discussão e o incremento das pesquisas em torno dos métodos nos parece fundamental para que se possa superar os radicalismos que muitas vezes se instalam nas práticas terapêuticas, com reflexos negativos para os próprios pacientes.

Encerramos com um trecho de Japiassu, **que** a nosso ver expressa a urgência e a necessidade das pesquisas em torno da epistemologia da psicologia:

“Freud foi o primeiro psicólogo a sentir claramente a necessidade de se introduzir na psicologia a dimensão de um silêncio: silêncio da psicologia científico-experimental quanto aos enunciados que a fundamentam; silêncio também da psicologia social que, ao dissimular uma filosofia, cala-se sem nada nos dizer sobre os laços que as unem. E é neste silêncio, ignorado enquanto silêncio, que a psicologia científica se situa como **discurso**. Talvez uma das tarefas da psicologia fosse a de descobrir ou redescobrir, não tanto os **conteúdos manifestos** de seu discurso, mas seus **conteúdos silenciados** e as razões que engendraram esse silêncio. E esta tarefa revela-se tanto mais necessária, quanto mais imperioso se torna, para o psicólogo, converter-se ou reconverter-se em alguém capaz de **desvelar o sentido da palavra do homem**”.⁵

NOTAS

- (1) Apud MARX e HILLIX, **Sistemas e Teorias em Psicologia**, SO., Cultrix, 232.
- (2) Para uma análise comparativa dos conceitos da **Ciência**, ver artigo de Constança Marcondes Cesar, “Skinner e Comte: aproximações”, **Revista Reflexão**, ano IX, nº 28, jan/abril 1984.
- (3) Apud HYDE e LAMBERT in **Personalidade e Psicoterapia Hoje**, RJ., Zahar, Cap. III, 89.
- (4) JAPIASSU, H. **Introdução à Epistemologia da Psicologia**, RJ., Imago, 1982.
- (5) Idém. op. cit., pg 175.

BIBLIOGRAFIA E SUGESTÕES PARA LEITURA

- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência**, SP., Brasiliense, 1981, 209 p.
- ARANHA, M. Lucia Arruda e MARTINS, M. Helena Pires. **Filosofando**, SP., Moderna, 1986, 443p.
- BOSS, Medard. **Angústia, Culpa e Libertação**, 2ª ed., SP., Duas Cidades, 1977.
- CHÂTELET, E. **História da Filosofia**, RJ., Zahar, 8 volumes.
- CHAUÍ, Marilena e outros. **Primeira Filosofia**, SP., Brasiliense, 1984, 310 p.
- COMTE, A. **Discurso sobre o Espírito Positivo**, in col. Os Pensadores, SP., Abril, 1978, 43-99.

- FERREIRA, Ana Eugenia e CARNEIRO, I. Feres (org.) **Personalidade e Psicoterapia Hoje**, RJ, Zahar, 181 p.
- FREUD, S. **Obras Completas**, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1972, 3 volumes (traduzido para o português, Ed. Imago, RJ., 12 volumes)
- FINE, Reuben. **A História da Psicanálise**, SP., LCT/EDUSP, 1981 545p.
- FOUCAULT, Michel. **Doença Mental e Psicologia**, RJ., Tempo Brasileiro, 99 p.
- HEIDBREder, Edna. **Psicologias del Siglo XX**, Buenos Aires, Paidós, 1960, especialmente capítulo XII: La psicología fenomenologica: M. Ponty, 582-605.
- HUSSERL, E. **Investigações Lógicas** in Col. Os Pensadores, SP. Ed. Abril/Nova Cultural.
- JAPIASSU, H. **Introdução à Epistemologia da Psicologia**, RJ., Imago, 1982, 180 p.
- LOSEE, John. **Introdução Histórica à Filosofia da Ciência**, SP. Itatiaia/Edusp, 1979, 229 p.
- MAY, Rollo. **Eros e a repressão: amar e vontade**, RJ., 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 1978.
- MARX, Melvin e HILLIX, Willian. **Sistemas e Teorias em Psicologia**, SP., Cultrix, 1985, 755 p.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**, RJ. Freitas Bastos, 1971.
- **A Estrutura do Comportamento**, Belo Horizonte, Interlivros, 1975.
- PERLS, Frederick S. **Gestalt-terapia explicada**, SP., Summus, 1977, 371 p.
- ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**, SP., Martins Fontes, 1961.
- SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo**, in Col. Os Pensadores., SP., Ed. Abril, 1978.
- **Questão de Método**, in Col Os Pensadores, SP., Ed Abril, 1978.
- SKINNER, B. F. **Ciência e Comportamento Humano**, SP., EDART, 1974, 251.
- **Contingências do Reforço**, in Col. Os Pensadores, SP., Ed. Abril, 1978.
- SCIACCA, M. F. **História da Filosofia**, SP., Mestre Jou, 1968, 3 volumes.
- VAN DEN BERG, J. H. **O paciente psiquiátrico Esboço de Psicopatologia fenomenológica**, SP., Mestre Jou, 1973.

Outros textos introdutórios do pensamento de Freud, Yung e outros autores bem como a temáticas específicas, podem ser encontrados nas coleções **Vida e Obra**, RJ., Paz e Terra; **Primeiros Passos**, SP., Brasiliense; **Pensamento Vivo**, SP., Martins Claret Editores; **As Idéias**, SP., Cultrix.

O SER PRÁXICO — RUPTURA E PROJECTO!

Manuel SÉRGIO

Professor de Universidade Técnica de Lisboa
Professor visitante da UNICAMP

“No homem, a escolha não é entre dados,
mas entre possíveis.”

Roger Garaudy (Marxismo du XX^e siècle)

1. A DIALÉTICA EM HEGEL E NO MARXISMO

A dialéctica foi diálogo, arte da discussão, colóquio e debate. O que foi a prática socrática da Filosofia senão uma dialéctica dialogante (1)? Mas não um diálogo meramente palavroso e retórico, dado que começa desde logo por colocar-se nos termos de uma procura de inteligibilidade para o real. É a realidade objectiva que, nos seus diferentes aspectos naturais, sociais, do pensamento, etc., se apresenta como problema e como suscitadora de problemas, nomeadamente no que diz respeito à compreensão e domínio do seu devir, da sua multiplicidade, das suas contradições” (2). A dialéctica questionava então os homens e as coisas, procurando uma inteligibilidade para o real: era, por assim dizer, o caminho que forcejava por levar-nos do fenómeno à essência!

Depois da Antigüidade e tendo mesmo em consideração o tratamento kantiano da dialéctica (onde a contradição não constitui o real, porque é tão-só inerente à razão cognoscente e às suas próprias limitações) são hegel e Marx os interlocutores privilegiados (e clássicos) para um tema deste jaez. No prefácio da **Fenomenologia**, Hegel grafou: “segundo a minha maneira de ver (...), tudo depende deste ponto essencial — aprender a exprimir o verdadeiro, não como substância, mas precisamente como sujeito” (3). A tese pervade, se não se labora em fundo erro, três largos afluentes:

1. A identidade do ser e do pensar, desenvolvida até às últimas conseqüências do idealismo objectivo.
2. Cada coisa é momento de uma totalidade em devir.
3. A omnipresença da razão dialéctica.

De facto, na filosofia hegeliana todo o ser é pensar e no pensar cabe todo o ser. Assim, o real só o é verdadeiramente, se for manifestação do conceito. Fenómeno que não comporte, em si, o conceito não passa de mera aparência, pura **acidentalidade**. Daí o seu engenhoso e apuradíssimo idealismo objectivo: “Hegel era idealista e tal quer dizer que, no lugar de considerar as coisas do espírito como reflexos mais ou menos abstractos da realidade, considerava esta como simples cópia da Ideia” (4). Todavia, “tudo o que nos rodeia pode ser considerado como um exemplo do dialéctico. Sabe-se que todo o finito, em vez de ser algo de fixo e de último, é mutável e transitório. Isto não é senão a dialéctica do finito, pelo qual ele (o finito), enquanto em si é diferente de si próprio, também é lançado para fora e para além daquilo que ele imediatamente é e torna-se no seu contrario” (5).

Efectivamente, cada coisa é, no discernimento hegeliano, momento de uma totalidade em devir. A uma visão imediatista, o ente não é verdadeiro, pois que o empurram para longe dessa totalidade (em devir) a que pertence e na qual se explica. Demais, cada ente finito transporta consigo mesmo o seu contrário — o conceito é intrinsecamente negativo (por isso, ele é fonte de progresso e movimento). Desta forma, a verdade não coincide com o fenoménico, dado que só se define ao nível do todo. **Processo, Contradição e Totalidade:** eis aí as três categorias em que abunda a dialéctica hegeliana. Embora numa linha de raciocínio em que o pensar precede o ser e em que a íntima relação entre o ser e o não ser deriva da sua mútua pertença a uma unidade mais ampla e fundante.

Karl Marx, confluindo para o mesmo objecto de análise (e procurando tornar inteligível o curso da História, como o tentara Hegel) escreveu: “O meu método dialéctico não somente difere, na base, do método dialéctico, mas é mesmo o exactamente oposto. Para Hegel, o movimento do pensamento, que ele personifica sob o nome de Ideia, é o demiurgo da realidade, a qual é apenas a forma fenomenal da Ideia. Para mim, ao contrário, o movimento do pensamento não é outra coisa que o movimento real, transportado e transposto no cérebro do homem” (6). Também da dialéctica marxista emergem as categorias **Processo, Contradição, Totalidade**, mas com as seguintes e enormes diferenças:

- É na sociedade e nas suas instituições que as contradições se fundamentam e não como postulação teórica, dado que a própria realidade é contraditória;
- A dialéctica subjectiva é o reflexo da realidade objectiva, nomeadamente do motor da história, a luta de classes (é do conhecimento geral a peremptória afirmação de Marx, logo no início do **Manifesto do Partido Comunista**: “A História de toda a sociedade até os nossos dias é a História da luta de classes”).

Em Lenine (o seu nome de baptismo era outro: Vladimir Ilich Ulianov), nascido em 10 de Abril de 1870, em Simbirsk, cidade ribeirinha do Volga, a tese salta indubitável: é a dialéctica das coisas que produz a dialéctica das ideias e não o inverso. O conceito existe como forma superior de reflexo e designa uma apropriação inesgotável e permanente do mundo exterior pelo pensamento. Após leitura cuidada do livro **Materialismo e Empiriocriticismo**, publicado em 1909 (7), julgo poder resumir assim a gnoseologia leninista:

- Anterioridade da matéria em relação ao espírito;
- É a matéria que, agindo sobre os órgãos dos sentidos, produz a sensação (aqui reside a objectividade da sensação);
- A sensação é função do sistema nervoso (aqui reside a subjectividade da sensação);
- A sensação é subjectiva pela forma e objectiva pelo conteúdo;
- O conhecimento é o reflexo subjectivo da realidade objectiva;
- O conhecimento é um processo histórico em permanente desenvolvimento, em constante dialéctica;
- O conhecimento é condicionado pela prática (onde se inclui a actividade social de produção);
- O conhecimento nasce e desenvolve-se com a linguagem.

Uma intenção subjacente comum a qualquer epistemologia de índole marxista-leninista nota-se na vontade de tornar intocável a **teoria do reflexo**. O reflexo permite a relação dialéctica do organismo com o meio circunvolvente, ou seja, a orientação na realidade, a adaptação à realidade e a acção sobre a realidade. A verdade é a forma suprema do reflexo subjectivo da realidade objectiva, na consciência humana. Sartre, interlocutor privilegiado do marxismo, afirmava que os marxistas pretendem tão-só totalizar, ou melhor: tomar o particular pelo universal. Demais, “o motor de toda a dialéctica é a ideia de totalidade. Os fenómenos nunca são aparições isoladas; quando se produzem em conjunto é sempre na unidade superior de um todo e estão ligadas entre si por relações internas, isto é, a presença de um modifica o outro, na sua natureza profunda” (8). E assim à **Totalidade, Contradição, Processo** deverá ainda acrescentar-se o **Reflexo e a Prática**: afinal, as cinco categorias indispensáveis à compreensão da filosofia marxista. É que a inteligência humana **reflecte** um **processo** material, dentro de uma determinada **totalidade**, onde o homem exercita e realiza, dialecticamente, a sua actividade transformadora (ou prática).

E qual a razão por que o devir é ininterrupto? Porque uma **contradição** insanável anima, impulsiona a sociedade. Nela, a **luta dos**

contrários chama-se **luta de classes**. “Esta importância da contradição escapa a Descartes e mesmo a Kant (para não falar em Augusto Comte). Só Hegel se apercebeu do facto; Marx aplicou, em seguida, a hipótese hegeliana à análise da realidade social, económica e política e comprovou a sua profunda veracidade”. Na realidade, a kantiana antitética transcendental resulta de um puro conflito entre enunciados, sem qualquer comprovação da prática. É o mesmo Kant a dizê-lo: “**Die transzendente Antithetik ist eine Untersuchung über die Antinomie der reinen Vernunft, die Ursachen und das Resultat derselben**”, traduzindo: “A antitética transcendental é uma investigação acerca das antinomias da razão pura, suas causas e seu resultado” (10). O próprio pensamento, reflexo dos factos, é muito mais do que um **logos** impessoal, neutro, porque mergulha as suas mais fundas raízes na dialéctica objectiva do mundo material. A **tese 11 sobre Feuerbach** confirma-o e a dialéctica (e a totalidade) teoria-prática torna-se evidente.

A luta de classes é o motor da história, tanto ao nível do material como do espiritual, não só porque da tese idealista da anterioridade absoluta do pensar sobre o ser já poucos (ou nenhuns) se abeiram, mas porque não há ideias destituídas de fundamento material. Aliás, como seria possível que o acto libertador da luta de classes se resumisse tão só à esfera da especulação, da subjectividade, da teoria? Para onde quer que se deite a vista, a luta de classes tem a ver com a prática, a qual não se refere a qualquer acção do indivíduo, por mais ruidosa que seja. A prática é essencialmente produção e luta de classes.

1.1. A Unidade Prática-Teoria

A dialéctica marxista nasceu nos alvares da Primeira Revolução Industrial. Porque tudo o que se possui sem esforço representa um insulto à fadiga dos que nada possuem, a luta de classes parece (até eticamente — seria preciso lembrar a **teologia da libertação?**) inevitável, surgindo o proletariado (os explorados) como agente histórico e tornando-se o factor necessário de mutabilidade e diferença, na Sociedade e na História. Qualquer totalidade, para evoluir, precisa de uma contradição dialéctica, o que leva a dizer que os contrários são indissociáveis da unidade que constituem. Como Marx e Engels o assinalam n’A **Sagrada Família**: “Proletariado e Riqueza são contrários. Eles constituem, como tal, um todo” (11). Conquanto em luta, ambos pertencem à mesma totalidade. Outro tanto acontece em relação à unidade prática-teoria. Teoria (do grego **theoria**) quer dizer **visão**, visão compreensiva de um ser distinto do sujeito cognoscente. A teoria, porém, é antes de tudo tributária da ideia de Verdade, no sentido de uma conformidade ou adequação do pensamento a uma coisa, como já o entendiam os escolásticos. Um saber puro, exclusivamente por

via teórica, torna-se impossível, porque o saber não se constitui acima ou à margem de situações históricas concretas. Há 16 anos já, Armando Castro (pioneiro e mestre da epistemologia, no nosso País) chamava a atenção para as raízes sociais de toda a actividade intelectual, não só porque delas parte, como também porque à sociedade se dirige: “o significado do esforço de alargamento do conhecimento, de novas conquistas cognitivas, tanto no que respeita à realidade natural como à realidade social, há-de estar ao serviço dos homens, ampliando a panóplia dos seus meios de intervenção e de orientação no mundo, tendo em vista a conquista de um bem estar crescente” (12). Assim (e prosseguimos na linha do pensar marxista) todo o saber é um reflexo da prática, numa indescernível unidade (e totalidade) prática-teoria, em que a teoria é o guia crítico da prática e esta o processo material de produção e transformação onde a teoria radica. Nesta conformidade, a teoria nasce da prática, a teoria acompanha a prática e, devido à sua autonomia relativa, a teoria antecipa e perspectiva uma prática nova.

Neste passo poderá deitar-se um olhar atento para as críticas que têm desabado sobre o pensamento marxista, provenientes de autores de prestígio incontroverso. Jacques Monod (1910-1976) taxa de **animistas** a Teilhard de Chardin, a Bergson e a Marx. Segundo ele, a característica do animismo “consiste numa projecção, na natureza inanimada, da consciência que o homem tem do funcionamento intensamente teleonómico do seu próprio sistema nervoso central” (13) — que o mesmo é dizer: o animista projecta nos seres inanimados algo semelhante à sua mesma vida consciente. Fazer da contradição dialéctica a “lei fundamental de todo o movimento, de toda a evolução, nada mais é do que tentar sistematizar uma interpretação subjectiva da natureza que permita descobrir nela um projecto ascendente, construtivo, criador. Trata-se de uma projecção animista, imediatamente perceptível, sejam quais forem os disfarces” (14). Desde Platão até Hegel e Marx, os grandes sistemas filosóficos propõem todos todos ontogéneses simultaneamente normativas e explicativas. “Para Marx, como para Hegel, a História desenrola-se segundo um plano imanente, necessário e favorável” (15). Ora, “o homem sabe enfim que está só na imensidade indiferente do Universo, donde emergiu por acaso. Nem o seu destino, nem o seu dever está escrito em qualquer parte” (16).

Sartre não rejeita absolutamente o marxismo, mas apenas alguns dos seus aspectos idealistas. Se o marxista defende a dialéctica (e acintosamente) como a lei do Universo, descamba no idealismo dogmático, dado que o princípio absoluto de que “a natureza é dialéctica” não se verifica (17). A lógica do marxismo assemelha-se à de Kant, quando fala das ideias da razão, reguladoras do pensamento, mas que nenhuma experiência justifica. Karl Popper discorda frontalmente da teoria dos três passos dialécticos (afirmação, negação, negação da negação). Com vocábulos ainda quentes de dura refrega, refere-se a Hegel, em tom sarcástico:

“Hegel realizou as coisas mais maravilhosas” e “com um método acessível, fácil e barato”. O autor da **Fenomenologia** é a fonte de todo o historicismo moderno, que atinge no marxismo “a forma mais pura, mais desenvolvida e mais perigosa” (18). Popper destrava, depois, a língua para acusar Marx de “falso profeta” (19) e o maior historicista de todos os tempos, dada a popularidade e expansão que as suas ideias obtiveram no mundo hodierno. Aborda, sem receios e directamente, a questão: se podemos prever eclipses solares, por que não podemos fazer outro tanto, em relação às mutações sociais? Não se pode, responde, porque o processo histórico depende do saber humano, cujo desenvolvimento não se divisa dogmaticamente. Põe de lado, portanto, qualquer ciência da história (20), a qual, por ser anticientífica, só se realiza com o apoio violento de revoluções — que normalmente desembocam numa “violência, cada vez maior, que finda por destruir a liberdade” (21). A dialéctica não passa de uma tradicional teoria descritiva, que não chega ao cerne das questões. Hegel e Marx (quem o diria?) constituem um cenáculo de idealistas, racionalizando ortodoxamente o real...

2. O HOMEM COMO PRÁXIS

“A atitude primordial e imediata do homem face à realidade não é a de um abstracto sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, mas a de um ser que age objectiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua actividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais” (22). Acredite-se ou não a síntese marxista e no seu método dialéctico (o progresso pela afirmação, negação e negação da negação); aceite-se ou não o marxismo institucionalizado, definido e constituído, no entender abalizado de Michel Henry, na ausência de toda a referência ao pensamento filosófico de Marx (23) — indubitavelmente, o homem faz-se fazendo; transformando atinge ele a consciência de si; o **homo faber** precede o **homo sapiens**. E mais: a concepção marxista do **homem como práxis** e a concepção de práxis como unidade (e totalidade) dialéctica prática-teoria continuam soberamente vivas, embora Marx parta de um tempo que foi o seu e já não é o nosso.

Para Manuel Antunes, o homem como práxis significa “em Marx, essencialmente duas coisas:

- que o homem é um ser **normado**;
- que o homem é dialecticamente um ser, na sua acção, **normativo**.

Os homens fazem a sua própria história, não nas condições por eles próprios fundadas, mas nas condições que lhes são dadas. Esta frase de

Marx, no **18 do Brumário**, indica sem sombra de dúvida que o homem é principalmente um ser **normado** pelo espaço, pelo tempo, pela cultura em que emerge. Mas, nessas condições, ele pode agir, ele deve agir, porque, não existindo o Criador, é o homem que está condenado a criar-se a si mesmo, a criar a sua própria história. Necessidade e liberdade portanto em interação e dependência mútua. Mais: é a **práxis** que precede e explica a teoria, é a acção que precede e explica a reflexão e a contemplação" (24) Marx enfoca a sua filosofia, preferentemente, sobre a acção. Ao invés de Hegel. E tudo isto porquê? ... Porque o homem é um **ser de necessidades** (um **ser de carências**, na expressão de Arnold Gehlen, um **cor inquietum**, segundo Santo Agostinho); porque todo o acto de conhecer supõe necessariamente uma prática social inconfundível.

A alma vestida de luto, diante da campa do amigo querido e ao fazer o seu elogio fúnebre, Engels afirmou: "Marx descobriu a lei do desenvolvimento da história humana descobriu este facto elementar, simples, até aí oculto sob as roupagens da ideologia. Esse facto é que os homens, antes de se ocuparem de política, de ciência, de arte, de religião, têm necessidade, antes de mais nada, de comer, de beber, de se vestir e de se alojar. A partir daí é que deriva a produção dos meios materiais de existência.

A partir daí é que se eleva o grau de desenvolvimento económico de um povo ou de uma época, desenvolvimento que constitui a base de onde se deduzem e se explicam todas as instituições do Estado, todas as concepções jurídicas, a arte e mesmo as ideias religiosas dos homens" (25). O homem é ser de necessidades... que não são unicamente materiais, que envolvem também aspirações à plenitude da reflexão crítica, ao amadurecimento especulativo, ao vértice das possibilidades de criatividade cultural, ao sonho — essa "fome alimentado pelo gosto do pão imaginado" (26) — e ao amor. Mas, que não sendo exclusivamente materiais, começam por ser realmente materiais.

Donde, o primado da prática em relação à teoria. O que não quer dizer a instrumentalização da teoria pela prática e, sim, a radicação prática da teoria, numa base real do viver e conviver humanos. Por outro lado, será possível teorizar sem ter em conta as condições materiais que a permitem? Será por mero acaso que os grandes revolucionários se contam entre pessoas advenientes dos estratos burgueses? É que, sem um certo TER, não se pode SER! No entanto, repete-se, a **práxis** só pode perceber-se num horizonte de unidade onde cabem o sensível e o inteligível, o biológico e o cultural, a teoria e a prática, o indivíduo e a pessoa. Como estamos longe do processo platónico, consistente na cesura, na dicotomia, em divisões insanáveis! Tendo como campo de aplicação a natureza e a história, e na criação incessante de objectos, de formas, de significações, na **práxis** está o homem todo e todos os homens numa complexidade incindível e totalizante.

Poderá escrever-se, sem qualquer receio, que a **práxis** é a esfera do humano, visando o (ou em pleno) acto criativo e transformador e portanto onde o plano teórico-consciente adquire posição indispensável na unidade dialéctica. E a todos os níveis: pois não é verdade que “sem teoria revolucionária não há movimento revolucionário” (27)? Afirmações intemperantes e tumultuárias têm procurado arredar a teoria do momento inicial da prática. Ora, se é verdade que a teoria, encerrada em si mesma, não goza de um poder determinante sobre a realidade objectiva, a **práxis** é humana, assume carácter antropológico e crítico porque, integrando nela a teorização, é fonte de sentido e horizonte de compreensão do real. Estamos no mundo, interrogando, construindo, agindo e sabendo. A **práxis** não poderia assim suprimir uma actividade teórica, antes a supõe como inalienável capacidade humana de transcender o âmbito do experiencial.

A história não goza de uma continuidade tranquila, idílica e umbrosa. Avança qualitativamente por rupturas, suprimindo (sob um vendaval de **novitatis voluntas**) e superando (com inteligência e liberdade). Há cento e tantos anos (o tempo de Marx) a hora pertencia à luta de uma classe explorada (desprezada por muitos daqueles que diziam seguir aquele Homem-Deus que a si mesmo se chamou “filho do operário”). Era a exaltação da prática revolucionária, da existência e do concreto, em detrimento dos fumos especulativos, da essência, do abstrato. Marx, fiel às necessidades mais prementes do seu tempo, acentuou por vezes o papel da prática, dando ao olvido a relação complexa da teoria com a prática. Ele próprio se afirmou consciente de que lhe era dado participar numa viagem da História: “Não mudamos as questões seculares para questões teológicas; transformadas as questões teológicas em seculares. A História dissolveu-se na superstição, ao longo de muito tempo; nós agora reduzimos a superstição à História” (28). E no atinente à relação prática-teoria não escondeu palavras de impressionante vitalidade e audácia: “Sem dúvida, a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, o poder material tem que ser abatido através de um poder material. Simplesmente, também a teoria se transforma em poder material quando se apodera das massas” (29). **A arma da crítica não pode substituir a crítica das arma** – na realidade, a Marx interessava, sobre o mais, transformar praticamente a sociedade injusta onde uma classe vegetava oprimida, rejeitando ao mesmo tempo o essencial da gnosologia hegeliana. “Marx e Engels transferem o centro dos interesses filosóficos da **prática** como realização da essência racional autónoma do homem para a **práxis** como prática social material” (30). No entanto, a unidade do subjectivo e do objectivo que Fichte situara no “eu absoluto” criador e Schelling na “razão absoluta” e Hegel na “Ideia absoluta”, o marxismo coloca-o na **práxis** onde o subjectivo e o objectivo cabem... integrais e superados!

3. DA PRÁXIS À RUPTURA E PROJECTO

A razão pura, teórica, apostada na lógica implacável de uma razão fundante de si mesma, absorvera, quase completamente, o que a práxis tem de específico. Desde que Aristóteles, no Livro A da **Metafísica**, afirmara que o homem por natureza tende para o saber, logo se concluiu que ele encontraria a realização plena na vida teórica. São Tomás de Aquino escreveu, no **Proémio ao Comentário à Metafísica**: “Todas as ciências e artes se ordenam para um único fim que é a perfeição do homem, isto é, a sua felicidade”. E ainda: a ciência mais intelectual é aquela que “versa sobre os objectos de maior inteligibilidade” (31). São Tomás de Aquino inclina-se para a hipótese de subordinar todas as ciências à filosofia primeira, ou metafísica, e esta à felicidade e perfeição do homem. Com Descartes a filosofia deixa de especular sobre o ente enquanto ente, como Aristóteles pretendia, para debruçar-se sobre o homem enquanto ser pensante. Com o prestígio imparável das ciências da natureza e da matemática, Kant faz resultar o conhecimento da aliança de uma intuição com o conceito ou categoria a priori do entendimento. A intuição dá o conteúdo e a categoria a necessidade e universalidade. Enfim, o homem buscava compreender-se num mundo que não era o seu, dado que não se abria até aos horizontes de uma experiência total. Dissociada a experiência da razão (no plano ontológico, com Descartes; no plano epistemológico, com Kant) o homem denunciava o estancamento das nascentes criadoras que a **práxis** oferece.

Só que a **práxis**, quer preleccionada nas Universidades, quer cravejada nos programas partidários, têm-na concebido, com exclusividade, em termos de rendibilidade e de produção. Ora, este carácter constitutivo da actividade humana não deve levar-nos à renúncia de encontrar outras formas e modalidades em que a mesma se desentranha. Se a **práxis**, conforme o adverte o pensar marxista, é principalmente produção e luta de classes, ao ângulo de visão daqueles que se apostam em contraditá-lo, não vai muito mais além. Frequentemente, esconde-se em tocas que nem o marxismo institucionalizado visita. Tenha-se em conta que, num mundo descentrado de uma fundamentação radical da vida, também no **Ocidente** dito **cristão** se pretende resolver os problemas humanos “como se resolve uma linha de transmissão”, na expressão feliz de Gustavo Corção, no seu livro **A Descoberta do Outro...**

Mas nas próprias fileiras marxistas (e sem negar o cerne do **novum** que em Marx se perfila) tem havido quem se preocupe em ultrapassar (integrando-a) a visão **produtora** do homem e da vida — entre outros motivos para que a produtividade se encontre efectivamente ao serviço do Homem e não ao serviço dos tentáculos exploradores e alienantes, vistam eles as roupagens que vestirem! Onde reside a flagrante actualidade da mensagem de Ernst Bloch senão fazer da **utopia** uma categoria filosófica,

um estímulo à prospecção dos possíveis? Será, por isso, menos “filósofo da revolução” como o acusam alguns de peculiar sensibilidade? Afigure-se-me o contrário, pois o que se respira, na sua obra principal, **Das Prinzip-Hoffnung** (o princípio-esperança), ou noutro, **Thomas Münzer, als Theologe der Revolution** (Tomás Münzer, como teólogo da revolução), ou mesmo no seu primeiro livro, surgido em 1918, **Geist der Utopie** (Espírito da Utopia) e afinal em todos os seus escritos, senão a possibilidade de transgressão pela Esperança contra o racionalismo ambiente? A fome, para este lucidíssimo analista do humano, é o primeiro momento da “consciência antecipadora” e a “energia elementar da esperança”, pois que a forma “não é apenas um facto sócio-económico, mas uma das características da antropologia. Ao tomar consciência da sua fome, o homem compreende-se imediatamente como ser a quem falta o essencial e, por conseguinte, projectado para um futuro sempre renovado onde tem a certeza de poder satisfazer-se. Compreende-se como ser de carência, imperfeito, inacabado” (32). E ao anelar por um futuro melhor, todo ele vivendo de um dinamismo de transformação da sociedade injusta, o homem não se queda tão-só pelas dimensões do **trabalho** e da **economia**, visto que há uma dimensão espiritual na pulsão da fome. No homem, a fome é tanto fisiológica e material como psicológica e espiritual. Não é verdade que o excesso de bens materiais mais escravizam do que libertam o Homem e, por consequência, pode morrer-se de **fome**, rodeado de iguarias?

Ser prático é ser com. Transformar implica os outros ou, por outras palavras, supõe uma **relação dialógica recíproca**. E é nesta relação do eu-tu (ou do **eu-transcendência**) quando o homem renuncia ao isolamento, ao egoísmo e aceita um diálogo onde não há mais a relação **sujeito-objecto** porque se assume a relação **sujeito-sujeito**, que o homem encontra a possibilidade de transformar e transformar-se. A pessoa vive numa tensão entre o **ser-em-si** e o **ser-para-o-outro**, mas quem duvida que, na relação **eu-tu** se inicia uma abertura nova e originária, baseada na “virgindade de toda a revelação” (33)? Quem não sentiu ainda que o **ser** do homem, ao pedir o **encontro-com-o-outro**, alia a máxima individualidade com a máxima universalidade, quero eu dizer: caminha (sem delas abdicar) para além das necessidades materiais e morrendo de uma **fome** que nenhum pão do mundo pode sossegar?

O homem não está ordenado linearmente a qualquer produção (**poiésis**), senão que é actividade que só se basta numa **práxis** portadora consigo de um contrapeso de esperança, sonho e poesia, que lhe permita ser livre entre as rodas dentadas da máquina impessoal da tecnologia e da massificação. Por isso, da **práxis**, essa **totalidade global** (34), como lhe chamou Armando Castro, é sempre de esperar:

- uma **ruptura** com um mundo e um tempo sem finalidade, que esgota a esperança no espaço limitado do próprio crescimento;

— um **projecto** em que os fins não se deduzem tanto do passado ou do presente, porque o homem só o é verdadeiramente quando pela fé se transcende.

A religião, que Rodolfo Otto estudou, servindo-se dos instrumentos da crítica histórica, não é só o **numinoso** e os dois aspectos em que se desdobra (o **mysterium tremendum** e o **mysterium fascinans**) ela é também um elemento estrutural da consciência, porque não há ser humano que possa viver absolutamente des-sacralizado. O homem precisa (e procura) **estabilidade, confiança e nítida referência a normas arquétipas ou a valores** — que a razão, exibindo-se com rópia, acoiará de ambíguas, mas que o homem não considera, em alternativa ao que **está-aí**, como coisas periféricas ou secundárias. O **homo religiosus** é o homem que se procura, para além do que se vê, porque se encontra em constante desacordo com o mundo da circunstância. É o homem que se sente religado ao **sagrado**, ao **divino** e, por consequência, sempre re-começa!

O ser **práxico** faz, com amplitude, a síntese objectivo-subjectivo (frente à antinomia materialismo-idealismo) que nos permite compreender, na complexidade e no todo, o interior dos seres, o sentido que os move, a unidade que os mantem. O **ser práxico** (ser de carência e de necessidades) não foge da práxis social e material; não se conforma com a terra para os ricos e o céu para os pobres; não discreta pomposamente sobre os direitos do homem, sem se preocupar com as condições sociais que ao homem permitem viver com honra e dignidade; não inventa fogueiras expiatórias para o corpo prostituído e confessa-se rendido e distribui louvores, diante do corpo coisificado no trabalho — o **ser práxico** faz a síntese e, portanto, ao considerar-se uma tarefa a realizar ultrapassa os determinismos do conhecimento científico e abre-se à emergência desmedida da subjectividade, onde a transcendência, se é um atributo de Deus, é também um atributo do homem. O **ser práxico** faz e interroga, pergunta pelo real e pelo u-tópico, numa perspectiva onde cabe, com carácter de indispensabilidade, como diria Roger Garaudy: “um feixe de projectos, de possíveis, de esperança, de liberdade” (35).

Roger Garaudy, aliás, no seu habitual tom, menos magistral e mais especulativo, fervoroso e estimulante, merece aqui especial chamada. O seu **iter** espria-se pelos lugares mais inesperados, numa atitude de coerência exemplar, de adesão plena a uma transcendência, a uma realidade maior, que já se antevê, num tempo, qual o nosso, de transição, isto é, de crepúsculo e de aurora. Crepúsculo da **libido sentiendi**, da **libido sciendi**, da **libido dominandi**; aurora, porque em radical transformação. O diálogo que Garaudy sustenta com filósofos não marxistas, desde o seu livro **Perspectives de L’Homme** (1959), não deverá entender-se como mero valor metodológico, mas com significação de princípio: o diálogo representa a forma por excelência civil de confronto humano; sem diálogo, não há

interdisciplinaridade, progresso cognitivo, desenvolvimento humano. Roger Garaudy foi marxista-leninista-estalinista. Bazofiava então convicções ortodoxas (veja-se **La Théorie Matérialista de la Connaissance**, PUF, 1953). Cedo sujeitou a sua ortodoxia a graves desvios, no entender de alguns, nomeadamente quando o XX Congresso do Partido Comunista da URSS (1956) o desperta do sono dogmático. Afinal, no marxismo, o estalinismo fora uma célula que se malignizou, afinal (o que é pior) a “verdade” desentranhara-se em toda a sorte de crimes e de sucessivos traumatismos.

Acumulou então, no trato com filósofos da estirpe de um Teilhard de Chardin, de um Blondel, de um Mounier, de um Gabriel Marcel, argumentos persuasivos para abranger, nos seus estudos, não só o homem produtor, mas sobre o mais o homem criador. A subjectividade transforma-se no tema seu preferido, ou seja, passa a realçar a iniciativa do homem como criador de si mesmo e da história, ao mesmo tempo que, na sedução do renovo e na euforia do risco, faz da criação artística o ponto mais alto da criatividade humana. Daí que, neste período, publique as suas principais obras de estética: **Du surréalisme au monde réel: l’itinéraire d’Aragon** (1961); **D’un réalisme sans rivages** (1963); **Pour un réalisme du XXe. siècle** (1967). Historicamente, o problema da subjectividade coloca-se, com particular acuidade, nas épocas de crise, em ambientes de expectativa pânica, quando ao patriotismo contemplativo do Passado se antepõe a procura de um Futuro que restaure em plenitude o **novum** que o desenvolvimento exige e a cultura conduz; e que se empenhe numa visão e construção do amor como experiência do Absoluto. Emergência da subjectividade descobre Garaudy no surgimento do cristianismo, quando o Império Romano se desmorona com fragor (veja-se **De l’anathème au dialogue. Un marxiste tire les conclusions du Concile**, 1965). A liberdade, em Cristo, não é tanto a consciência da necessidade como a participação no acto criador.

A ruptura oficial com o Partido Comunista Francês evidencia-se nos livros **Toute La Vérité** (1970), **Garaudy par Garaudy** (1970), **Reconquête de l’espoir** (1971). E uma vez mais o anima a convicção de que o marxismo deve fugir do fatalismo e da rigidez estalinistas e haurir, em com-córdia e sim-patia, o que há de melhor nos valores cristãos, arrancando do princípio que o marxismo ficaria mais pobre, se Santo Agostinho, Santa Teresa de Ávila ou Blaise Pascal se lhe tornassem estranhos. A partir daqui acordam nele a **ruptura e o projecto** — duas palavras que saem a terreiro, constantemente, nos seus escritos, de 1972 em diante. Os seus livros **L’Alternative** (1972), **Danser sa Vie** (1973), **Parole d’Homme** (1975), **Le Projet Espérance** (1976), **Que dites-vous que je suis?** (1978), **Appell aux vivants** (1979), **Il est encore temps de vivre** (1980) e **Promesas del Islam** (Barcelona, 1982) — visam restituir um rosto à esperança dos homens, através da “emergência da **subjectividade**” e da sua “dimensão fundamental e mais irrecusável: a **transcendência**” (36). Pela transcen-

dência, "Deus é uma dimensão do homem, Deus entra na definição do homem como destruidor de limites e fronteiras, como abertura permanente à invenção do futuro" (37). Em suma, aludir à existência de Deus significa dizer que: o homem ultrapassa infinitamente o homem; o seu futuro não resulta apenas de causas e condições já existentes, porque "a vida humana não é uma evolução necessária, não é o desenvolvimento duma essência (...) mas abertura ao irredutivelmente novo" (38). A **transcendência** é a "presença do futuro do homem", a "descoberta de novos possíveis" (39). E, ampliando Ernst Bloch, escreve: "o possível faz parte do real" (40)!

No tempo em que verbalizava ordens partidárias, pintava a "teoria do reflexo" em jubilosas cores; agora o conhecimento é, ao mesmo tempo, para ele, **reflexo e projecto**, mas conferindo prioridade ao sujeito cognoscente, ao seu **projecto**, à sua construção de modelos. A noção de **modelo**, que ele tão claramente explicita nas obras *De l'anathème* au *dialogue*, *Marxisme du XXe. siècle* e *Le grand tournant du socialisme*, implica a união indissolúvel do reflexo e do projecto e desmonta as certezas do dogmatismo, dado que "o homem é antes do mais um projecto" (41) Por conseguinte, "o fundamento teórico de uma revolução já não pode ser, a partir de agora, uma lei de correspondência das relações de produção e das superestruturas políticas (...) mas uma lei de **transcendência** que exige procuremos os nossos fins (...) numa sabedoria infinitamente mais vasta, que nos permite pensar com os homens de todos os outros continentes, o conjunto das nossas relações com a natureza, com os outros homens, com a totalidade sempre aberta dos possíveis do nosso futuro" (42).

As noções garaudianas de **subjectividade** e de **transcendência** conduzem a **ruptura** com o determinismo fatalista, o dogmatismo e a auto-suficiência e convidam o homem, pelo **projecto** à boa nova libertadora de que tudo é possível, desde a força da solidariedade e a convergência para a comunhão até uma aposta nas possibilidades criadoras, de cada homem e de todos os homens, no amor e para o amor. De facto, sem amor "um homem ou uma sociedade podem funcionar, mas não podem existir" (43). A **práxis** em Garaudy como em Ernst Bloch, une a teoria à prática, a emancipação pelo progresso material à libertação pela **utopia** (E. Bloch) e à fé vivida de um **projecto**. Concebendo a liberdade do homem como independência, Marx concebe a emancipação como luta, pela independência ou, de acordo com Engels, dominação sobre as forças da Natureza e da Sociedade. Porém, o aparelho técnico-científico e o aparelho burocrático, que a humanidade vem construindo, visando (repete-se) a dominação sobre as forças da Sociedade e as forças da Natureza, transformaram-se em intocável **fetiche** e em poderoso **moloch**, exigindo um novo tipo de libertação que, sendo material e epistemológico (a produção do **novo** dá a medida da fecundidade de uma problemática) não deixe de ser também **subjectividade**

a caminho da transcendência. Hoje, o ser **práxico** tem de acentuar uma concepção de fé, não como ópio, mas como fermento de **ruptura e projecto**. Caso contrário, crucificamos o Homem na cruz dos interesses do Ter e do Poder...

Circulou, até há pouco, a ideia que a ciência progredia, de modo linear e acumulativo, como num edifício se coloca teijolo sobre teijolo. Na realidade, o desenvolvimento da ciência desafia a pacatez do continuísmo, porque de um momento para o outro é o surpreso despertar de uma revolução. E revolução acontecida, no pensar de Feyerabend, porque certas regras vigentes, na metodologia científica, se transgrediram. Com efeito, a actividade, nas ciências, supõe também a fabulosa aventura de uma **ruptura** e de um **projecto**. Ao invés, ficaríamos condenados aos parâmetros do dogmarismo, ou até do já visto, do já conhecido. Não há **saber**, se o submergimos num pré-saber de critérios inamovíveis. O desenvolvimento da ciência precisa de **heréticos** com a coragem para inaugurar novos métodos e novas teorias. Não foi Galileu um **herético**, para os empertigados cardeais que o julgaram? Também aqui a subjectividade assume lugar de relevo, pois que a ciência hodierna, se acaso Jean-François Lyotard tem razão, “é um modelo de sistema aberto no qual a pertinência do enunciado provém de ele dar origem a ideias, isto é, a outros enunciados e a outras regras de jogo” (44). A homogeneização opõe-se à subjectividade — que é heterogeneidade por excelência! Depois de Heisenberg ter formulado o **princípio da incerteza** e demonstrado que a subjectividade do observador intervém directamente no que se observa, não há lugar para arredar do conhecimento científico os conceitos de **subjectividade** e de **transcendência**, entendida esta como invenção da verdade por revelar!

Ao evocar-se a presença da subjectividade, no conhecimento científico, não se pretende torná-lo tributário de qualquer tipo de idealismo. O que se pretende referir é que o homem, porque ser problemático e problematizante, deixa na observação, na hipótese, na experimentação, na lei, as marcas da sua elaboração pessoal. Nunca se está diante de factos ou dados **brutos** — “os instrumentos não são senão teorias materializadas. Daqui resultam fenómenos que trazem, por todos os lados, a marca teórica” (45). Imre Lakatos arroja luz sobre este assunto. Para ele (que explica a evolução e o progresso da ciência pela substituição de **programas de investigação**), “um programa de investigação diz-se progressivo quando o seu desenvolvimento teórico se antecipa ao seu desenvolvimento empírico” (46). E assim o sujeito cognoscente e o objecto cognoscível se fundem numa cultura. Em todo o conhecimento, existe uma dimensão antropológica. Talvez seja a partir daí que a ciência actual haja de **reaprender a aprender**...

A vida é dissemetria, desequilíbrio, **ybris**, ou seja, dinamismo, tensão ininterrupta. A vida não se confunde com o ser parmenídeo,

estático e permanente, é, por assim dizer, **dialéctica tensional**, desafia os equilíbrios que, levados até ao paroxismo, constituem sinal de morte e não de vida. Nada tem a ver com **in medio, virtus**, com a lógica monolínear e autocrática. E é a subjectividade, não sujeita ao complexo sócio-discursivo da autoridade das **comunidades científicas** (ou de quaisquer outros poderes), em sintonia com uma prática dialecticamente racionalizada, a representá-la melhor. Não se defende, desta forma, a velha **actio sequitur** esse (a acção segue o ser), nem se aceita a lógica formal que negligencia as contradições em que o real se desentranha. O que se rejeita é uma vida monodimensional, monística e monopolista; o que se denuncia é um **fazer e um saber**, irreductíveis às noções de **subjectividade** e de **transcendência**. Estes cansados de reduzir o **Outro ao Mesmo**, pela sua supressão ou violação. A **subjectividade** rompe a **Lógica do Mesmo**, porque se diz **Diferente**. O dogmatismo e o terrorismo (com tantos prosélitos fervorosos) constituem o derradeiro grito de desespero da razão monológica e monárquico-hierárquica. O reconhecimento da subjectividade consagra a indispensabilidade do diálogo, do **Outro**, da diferença — rumo a um Futuro que não será mais a Eternidade imobilista e passiva, a verdade inalteravelmente absoluta, mas a Liberdade sinónimo de Criação e que, por isso, diferencia, pluraliza e personaliza!

4. CONCLUSÃO

Nesta análise crítica persiste uma ideia fundamental: a **práxis é ruptura e projecto, tanto ou mais do que reflexo!** O marxismo nasce num tempo de colossais desigualdades económicas, na Europa, entre as classes sociais (a encíclica **Rerum Novarum** testemunha-o, de modo insuspeito). O **Capital** de Marx analisa, em profundidade, a produção, o trabalho, a mercadoria; centra-se preferentemente no progresso material. Mas, em muitos países onde se multiplicou e distribuiu a riqueza, onde se introduziu o conceito igualitário de justiça social, onde se intensificou a rentabilidade, onde se rejuvenesceu a velhice e prolongou a existência — nesses países, onde se embalaram os homens na esperança de um paraíso, próximo ou longínquo, de bem-estar físico e de fartura económica, não é verdade que se deixaram empalidecer a fé e a esperança e a **neurose noogénica** (V. Frankl) proveniente de uma vida vazia de sentido, se estabeleceu pondo em causa a saúde mental das pessoas? ...

Dá a transformação do existente, a **práxis**, não deva definir-se exclusivamente como um modelo de passagem linear da fome à abundância ou (**quantum satis**) materiais. Sem cair nos extremos feuerbachianos da prioridade absoluta da teoria sobre a prática, nem desligar o **possível** da situação objectiva sócio-económico donde emerge — a **práxis** terá doravante (aliás, na esteira do pensamento conflitual de Hegel, Kierkegaard,

Marx, Nietzsche, Lenine, Freud e do profetismo judaico-cristão) de ser **ruptura** com o Mundo que só administra os meios e **projecto** de um Mundo que engloba a definição dos fins. A dialéctica subjectiva desagua assim na transcendência, no termo da autosuficiência, no acto criador que nos transporta ao amor e ao sonho. No nosso tempo, a hipertrofia do **reflexo** sobre o **projecto** gerou, por lógica imparável, o dogmatismo político e religioso. E há que, na **práxis**, redescobrir a função profética que é, ela sim, o encontro com Deus, na História!

A pedagogia tradicional assinalava a soberania do sujeito, atribuindo à racionalidade uma indiscutível superioridade sobre os restantes elementos que compõem a chamada "natureza humana". Só que o **ser prático**, enquanto **ruptura** e **projecto**, sabe-se menos **razão** e mais **emoção**. O homem é um **animal racional** ou um **animal afectivo**? A própria cultura decorre, com carácter de exclusividade, da racionalidade humana? E por que não da afectividade e da corporeidade? ... Se a educação visa a libertação do Homem, na comunidade, o sentimento, o palpitar do **coração** (no sentido pascaliano do termo) assume também papel de relevo. De acordo com as exigências da pedagogia hodierna, há que respeitar os educandos, como sujeitos, onde matéria, vida e espírito se imbrincam e condicionam mutuamente.

Por outro lado, educar é **ser-com**. E não deve ter-se em conta, unicamente, as qualidades intelectuais do educando, importa que também o educador se distinga pelas qualidades do coração. Como o referia Júlio Fragata: "o educador precisa sobretudo de ter bom coração, que saiba calar com amor, repreender com amor, promover com amor. Uma inteligência, sem verdadeiro amor, não pode ser clarividente, nem eficaz". Na sua forma habitual, o discurso burguês é legislador, ético e pedagógico. Trata-se de um discurso político da classe dominante que apela exclusivamente à **razão**, e menos à subjectividade, porque se é pela **razão** que ela convence, é pela **razão** que ela esquece os **conteúdos** e se detém analiticamente sobre os **métodos**. A **razão**, sobranceira ao tempo e prevalecendo sobre os condicionalismos sócio-económicos, evita as roturas, as contradições e surge arrogantemente **idealista** (anti-histórica), **formal** (anti-dialéctica) e **académica** (a-política). Para ela, a cultura transmite-se, não se renova e recria!

"Segundo o senso latino da palavra, **ratio** — razão — foi entendida como a obra realizada por **reor** — contar, calcular — adentro do contexto das relações jurídicas dos membros de uma sociedade. **Razão** é a conta que se presta de um serviço de que se foi incumbido (...). A **razão** não só não sabe atribuir aos homens senão funções, como não é capaz de ver no homem outra coisa que não sejam funções". Ora, educar não é só racionalizar ou inteligir, é também o desenvolvimento da **omnilateralidade**, entendida esta como consequência do "homem integral" (Aristóteles) e,

por conseguinte, como virtualidade para o homem vir a ser o que não é. E, neste caso, há que imaginar e criar: isto é, não só **reproduzir** (repetir), mas também **produzir** (criar) conhecimentos.

Como ser **práxico**, o homem é tanto um **ser normado**, como um **ser normativo**. Desde que se aceite a ideia que o real só é racional só é real, não surpreende que a pedagogia descambe nos exageros intelectualistas. Entretanto, porque não se reabilita tão-só o **ser do Homem**, através do **ter**; porque "para se fazer algo de grande é mister estar apaixonado" (Saint-Simon); porque sem a imaginação mergulhamos no lodaçal do quietismo; porque a corporeidade tem razões que a razão não entende; porque o homem viveu séculos sem raciocinar, nos termos da ciência indutiva — a pedagogia deve orientar-se estimulando, sobre o mais, a criatividade. "Educar (disse-o Ortega) é educar, no presente, vidas futuras". Com isto, não se esquece que superar corresponde a negar e negar equivale a conversar. Mas sublinha-se que o acto pedagógico, se se isola no racional a-temporal (ao feito carteciano), deixa de mergulhar sadiamente na História — mergulho catalizador de imaginação, ousadia e coragem, donde se divisa a **rotura e projecto!**

BIBLIOGRAFIA

1. Cfr. MAGALHÃES-VILHENA, V. de — **Le Problème de Socrate; Le Socrate historique et le Socrate de Platon; Socrate et la Légende platonicienne**, PUF, Paris, 1952.
2. BARATA-MOURA, José — **EPISTEME — perspectivas gregas sobre o saber. Heraclito-Platão-Aristóteles**, dissertação de Doutoramento em Filosofia, apresentada à Faculdade de Letras de Lisboa, 1979, p. 584.
3. HEGEL, G. W. F. — **La Phénoménologie de l'Esprit**, T. I., Aubier Montaigne, s/d., p. 17.
4. ENGELS, F. — **Anti-Duhring**, Éditions Sociales, Paris, 1963, p. 56.
5. HEGEL, G. W. F. — **Enzyklopadie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse**, 1 T., Vorbegriff & 81, Zusatz 1; TW, vol. 8, 1830, p. 174.
6. MARX, K. — **Le Capital**, t. 1, "Postface de le deuxième édition allemande", Editions Sociales, Paris, 1975, p. 29.
7. Cfr. LENINE V. I. — **Matérialisme et Empiriocriticisme. Notes critiques sur une philosophie réactionnaire**, II, 5, Oeuvres, Vol. XIV.
8. SARTRE, J. P. — **Situações — III**, Publicações Europa-América, Lisboa, 1971, p. 128.

9. LEFEBVRE, H. — **O Marxismo**, Livraria Bertrand, Lisboa, 1974, p. 36.
10. KANT, I. — **Kritik der reinen Vernunft transzendental e Dialektik**, 2. B., 2. H., 2. A.; A. p. 421; B. pp. 448-449.
11. MARX, K.; Engels, F. — **Die Heilige Familie oder Kritik der Kritischen Kritik**, K. IV, Kritische Randglosse Nr. II; MEW, Vol. 2, p. 37.
12. CASTRO, A. — **Ensaio sobre Cultura e História**, Editorial Inova, Porto, 1969, p. 49.
13. MONOD, Jacques — **Le hasard et la nécessité**, Seuil, Paris, 1970, p. 43.
14. Idem, ibidem, p. 51.
15. Idem, ibidem, p. 184.
16. Idem, ibidem, p. 195.
17. SARTRE, J. P. — **Critique de la raison dialectique**, Gallimard, Paris, 1960, p. 124.
18. POPPER, K. — **A sociedade aberta e seus inimigos**, Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1974, p. 89.
19. Idem, ibidem, p. 90.
20. POPPER, K. — **The poverty of historicism**, Oxford University Press, 1972, p. 12.
21. POPPER, K. — **Conjectures and refutations**, Henley, Routledge and Kegan Paul, London, 1972, p. 343.
22. KOSIC, Karel — **Dialéctica do Concreto**, Dinalivro, Lisboa, 1977, p. 11.
23. HENRY, M. — **Marx — I — Une philosophie de la réalité**, Gallimard, Paris, 1976, p. 12.
24. ANTUNES, M. — **Do Materialismo Dialéctico**, in **Brotéria**, Lisboa, Março de 1977, pp. 270-271.
25. IN ANTUNES, M. — ob. cit., pp. 271-272.
26. TORGA, M. — **Diário — X**, Coimbra Editora, Coimbra, 1968, p. 129.
27. LÉNINE, V. I. — **Que faire? Les questions brûlantes de notre mouvement**, I, d; Oeuvres, vol. 5, p. 376.
28. MARX, K. — **Escritos de Juventude**, tr. de Artur Morão, Edições 70, Lisboa, 1975, p. 31.
29. MARX, K. — **Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie**, Einleitung; MEW, vol. 1, p. 385.
30. MAGALHÃES-VILHENA, V. — **A Teoria, Força Material**, in **Ideia e Matéria (comunicações ao Congresso Hegel — 1976)**, Livros Horizonte Lda., Lisboa, 1978, p. 28.

31. IN PIRES, Celestino — **Crise da Metafísica**, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Faculdade de Filosofia de Braga, Janeiro-Março de 1973, pp. 6-7.
32. FURTER, Pierre — **L'espérance selon Ernst Bloch**, in *Révue de Théologie et de Philosophie*, Suíça, Maio de 1965, pp. 286 e ss.
33. FERREIRA, Vergílio — **Para Sempre**, Bertrand, Lisboa, 1983, p. 226.
34. CASTRO, A. — **A Teoria e a Prática no Acto Cognitivo**, in *Motricidade Humana (Ciência e Filosofia)*, ISEF/UTL, 1985, p. 44.
35. GARAUDY, R. — **Parole d'Homme**, Ed. Robert Laffont, Paris, 1975, p. 157.
36. Idem, *ibidem*, p. 222.
37. Idem, *ibidem*, p. 250.
38. Idem, *ibidem*, pp. 250-252.
39. Idem, *ibidem*, p. 77.
40. GARAUDY, R. — **Alternative**, Ed. Robert Laffont, Paris, 1976, p. 137.
41. GARAUDY, R. — **Le Projet Espérance**, E. Robert Laffont, Paris, 1976, p. 188.
42. Idem, *ibidem*, pp. 189-190.
43. GARAUDY, R. — **Parole d'Homme**, *ob. cit.*, p. 29.
44. LYOTARD, J. F. — **La condition post-moderne**, Minuit, Paris, 1979, pp. 103-104.
45. BACHELARD, G. — **Le Nouvel Esprit Scientifique**, PUF, Paris, 1971, p. 16.
46. LAKATOS, I. — **Historia de la Ciencia y sus Reconstrucciones Racionales**, ed. Tecnos, Madrid, 1974, p. 25.
47. FRAGATA, Júlio — **"Direitos Fundamentais da Educação"**, in *Revista Portuguesa de Filosofia*, Janeiro-Junho de 1983, Braga, p. 12.
48. ENES, José — **Linguagem e Ser**, Estudos Gerais, Série Universal Imprensa Nacional — Casa da Moeda, Lisboa, 1983, p. 72.

O CORRER DO TEMPO: CRUZAMENTO DO SER E DO NÃO-SER*

Lorenzo PEÑA

Instituto de Filosofia do CSIC
(Conselho Superior da Pesquisa Científica, Madri)

O correr do tempo foi sempre associado à existência da mudança, ao mesmo tempo que se supôs que tal existência encerrava contradições, como unidade inextricável de ser e não-ser. A este respeito os filósofos se dividiram entre aqueles que se esforçam por afastar essa suposição, aqueles que, tendo em conta o surgimento de tais contradições, se pronunciavam contra a existência do tempo e da mudança, e, enfim, aqueles que afirmavam sua realidade, não obstante as contradições das quais tempo e mudança seriam portadores.

Não é sem bons fundamentos que se atribui, pois, aos eleatas a rejeição da existência do tempo em favor da afirmação de uma realidade eterna, não-temporal. Platão, por sua vez, parece ter tentado, nesta questão que nos ocupa, uma mediação entre eleatismo e heracliteísmo, semelhante àquela que ele valorizou muito acerca do conjunto dos problemas ontológicos: enquanto apenas o mundo das Formas escaparia a toda temporalidade, a toda mudança, apropriando-se desta sorte do domínio do realmente real, isto é, de uma existência sem mistura de não-existência, na ausência de contradições, o mundo sensível, pelo contrário, estaria embaraçado no cruzamento do ser e do não-ser, na gradualidade da existência e, sem mais, na mudança, no correr do tempo, na não-permanência. Ora, é bem conhecida a seqüência das reflexões platônicas: O como o fundador da Academia, em alguns dos seus diálogos tardios, como o **Parmênides** e o **Sofista**, introduziu precisamente na própria vida das Formas o movimento, o devir, o tempo e, portanto, indiretamente, as contradições que daí decorrem.

Coube a Aristóteles — inteiramente à altura e ao alcance de seus pendores filosóficos — contornar ou esquivar a todo custo a ameaça de contradição e afirmar através disso a realidade do tempo e da mudança,

(*) Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Filosofia de ASPLF, em Dijon, 1988 e cedido especialmente para a Revista **Reflexão**.

convenientemente depurada de qualquer resquício de antinomia. Ele se dedicou a isso utilizando instrumentos dos quais ele próprio foi o engenhoso inventor, as distinções subtis entre ato e potência e outras semelhantes. Mas, além de estarem tais distinções longe de possuir a clareza que delas poderíamos com todo direito esperar, elas não conseguem descartar a ameaça de contradição que pesa sobre a mudança — e, portanto, sobre o correr do tempo —, senão ao preço de reintroduzir a antinomia sob uma forma apenas desviada; pois, com efeito, para Aristóteles o movimento é ato de um ente em potência precisamente enquanto ele está em potência. As expressões reduplicativas, os “enquanto”, constituem — pelo menos no uso que deles fazem os peripatéticos — cortinas de fumaça que escondem as implicações lógicas das teses professadas. Entretanto, a contradição implícita na fórmula aristotélica parece-nos sobressair muito visivelmente. O Estagirita encontrou dificuldades semelhantes a propósito da categoria do acidente **quando**. O fundo do problema reside nisto: nenhuma coisa pode adquirir ou possuir um **quando** a não ser na medida em que ela, ao mesmo tempo, o está perdendo.

Foi Sto. Agostinho que, entre todos os filósofos, soube tirar as conseqüências mais extremadas das considerações sobre o passar do tempo, as quais não são, com efeito, senão constatações sobre as quais todo mundo concordaria em princípio. O que foi e não é mais, não é mais, isto é, não existe mais agora, não mais do que aquilo que será e ainda não é. Só o que é presentemente, existe. Ora, o presente não poderia ser senão instantâneo. Dai-lhe uma duração qualquer e deveis confessar que uma parte é anterior à outra; donde se seguiria que, não sendo simultâneas, tais partes existem, não ao mesmo tempo, mas umas após as outras. Quando uma parte está presente, outras já se foram, outras, enfim, ainda não chegaram; o que quer dizer que elas não são co-presentes. Ora, na medida em que o presente é constituído do não presente, ele não é presente. Entretanto, um presente pontual, sem nenhuma duração, um presente que não dura, é um não-ser, pois que no mesmo instante em que começa a existir, ele desaparece ao mesmo tempo, submergindo no abismo da não-existência. Sto. Agostinho hesita a esse respeito entre várias atitudes. Às vezes tenta resolver tentando articular uma teoria dos graus de existência, a qual comportaria um reconhecimento da falsidade, pelo menos parcial, do princípio de não-contradição. Outras vezes ele se esforça por atribuir ao tempo uma pseudo-realidade fenomênica, ou antes consciencial. Seja como for, não me parece que ele tenha resolvido a dificuldade, uma vez que suas tentativas de considerar a existência do temporal como uma existência mitigada, inserida na contradição, na encruzilhada do ser e do não-ser, não ultrapassaram o estágio de balbuciantes — o que, de resto, vem de encontro a suas clinações para o inefável.

Entre as grandes controvérsias que floresceram na Escolástica da baixa Idade Média estourou uma polêmica acerca dos paradoxos de

Zenão, sobretudo o da flecha; no curso dessa polêmica alguns inferiram a conseqüência de que a mudança implica a posse simultânea de determinações mútuas contraditórias — só que ao mesmo tempo eles cuidavam de apenas contornar a contradição formal, postulando “momentos naturais”, — se bem que uma substância em devir em vão exibiria ao mesmo tempo duas propriedades apostas; disso não se seguiria nenhuma contradição expressa, uma vez que ela apresentaria cada uma dessas propriedades em momentos diferentes, não momentos do tempo, certamente, mas momentos não-temporais. Encontra-se um eco dessas controvérsias na discussão do paradoxo de Zenão em Espinosa à qual ele se dedica na sua exposição da filosofia cartesiana, onde o filósofo holandês — contrariamente às mais freqüentes tentativas de encerrar a contradição da mudança — se pronuncia contra a instantaneidade do agora, e sustenta, ao contrário, que os momentos têm uma duração, de tal modo que, a cada momento em que o móvel entra num lugar, ele já o está abandonando, sem que seja possível separar por um limite ou uma diferença temporal as duas ações: a de entrar e a de sair. E Espinosa pode afirmar que o paradoxo de Zenão fica deste modo resolvido, uma vez que, segundo ele, o que constituiria a pega do paradoxo seria um momento em que o corpo estivesse presente num lugar com exclusão de toda ausência sua em relação ao mesmo lugar; ora, isso não é possível, nos diz ele; não que o corpo esteja e não esteja ao mesmo tempo num lugar, mas, pelo fato de que não há tempo minimal e, por isso, em cada tempo, por menor que seja, há uma entrada de um corpo num lugar e também uma saída do mesmo corpo do mencionado lugar. Entretanto, não se vê bem como a solução de Espinosa conseguiria evitar a contradição. Se, a cada momento, durante o percurso, o móvel penetra num lugar e, ao mesmo tempo, ele sai dele na mesma medida, se, pois, não há nenhum momento em que ele aí entra mas daí não sai, então acontece que a entrada e a saída são simultâneas, uma vez que, conforme os padrões da nossa filosofia, elas são determinações contraditórias entre si, isto é, opostas. Parece que Espinosa acreditava que em casos semelhantes não haveria simultaneidade, pois que, “no momento m p ” significaria, não “ao logo de m p ”, mas qualquer coisa como “num sub-intervalo de m p ”; ora, cada lapso de tempo durante o percurso seria composto de intervalos, durante os quais o móvel entra no lugar em questão, e de outros intervalos, durante os quais ele daí sai. Uma tal aproximação foi trazida à baila hodiernamente por von Wright, mas com outras nuances e munida de um esboço de formalização. A base desta aproximação consiste em crer que haveria uma mistura inextricável de determinações contraditórias, mas sem nenhuma (con) fusão entre elas, sem que entretanto, haja um ponto ou uma parte qualquer onde o **sim** e o **não** coincidam de outro modo a não ser pela alternância ou entrelaçamento indesmanchável! entre eles. Ora, se duas determinações opostas se encontram juntas num trançado que se não poderia desfazer, não seria então que

ela atinge um ponto de fusão, isto é, que há um lapso de tempo, no qual elas se encontram ao mesmo tempo presentes, tanto uma como a outra? De outro modo o entrelaçamento não poderia consistir a não ser na alternância infinitamente complexa entre intervalos indefinidamente ocorridos de entrada e de saída, de posse de uma determinação e depois de posse da determinação oposta. O inconveniente menor de uma tal aproximação não é o de se ser assim obrigado a sonhar com uma alternância que não somente nada confirma, mas cuja afirmação pareceria antes ser desautorizada por todos os indícios, por toda evidência disponível.

Foi Hegel que tomou a sua conta, com a desenvoltura filosófica da qual ele tinha o segredo, o articular uma teoria do tempo que valorizava o seu caráter contraditório. Para ele o tempo é essa determinação de uma coisa em virtude da qual, na medida em que ela é, ela não é, e, na medida em que ela não é, ela é. Mas, então, como é possível que nas esferas da Idéias, seja na do ser como na da essência, e, enfim, na do conceito, o tempo esteja ausente? Acontece que a Idéia é um "em si", isto é, uma potência de ser que não atinge a atualidade ou a realidade a não ser enquanto ela se exterioriza na natureza e retorna a si, por si no espírito. Ora, natureza e espírito são de fato realidades temporais. E sobretudo o espírito, onde a sucessão dos momentos evolutivos não se desenrola senão na dimensão do tempo. A despeito, entretanto, das suas observações geniais, de sua sistematização grandiosa, de suas pinçadas clarividentes, a aproximação de Hegel nos decepciona no final, pois em vão a gente aí buscaria discussões, — no sentido dos raciocínios correntes — capazes de firmar os pontos de vista propostos ou elucidações suscetíveis de um tratamento formalizável.

Assim, chegamos à filosofia contemporânea, onde McTaggart é justamente famoso por seu argumento contra a existência (ou o correr) do tempo — argumento que continua a fazer gastar muita tinta. O "nervus probandi" do argumento é bastante simples: tenha-se presente que cada acontecimento é, alternadamente, futuro, presente, e depois passado; então eu afirmo que há determinações contraditórias. Se replicais que o tempo não tem essas fases todas simultaneamente, mas sucessivamente, eu retruco que então há determinações de ser futuro em certos momentos, de ser presente em outros, de ser passado em outros, no que ele não se distingue de nenhum outro: ele terá pois, as mesmas determinações temporais como qualquer outro acontecimento, uma vez que, precisamente, se há o tempo, certos acontecimentos possuem determinações que faltam aos outros, os quais por sua vez possuem as suas próprias; tais determinações são pois contrárias, incompatíveis; enquanto que, como vimos há pouco, cada acontecimento as possui a todas a menos que se postule um ultra-tempo e assim ao infinito. Ora, poder-se-ia evitar a contradição ao preço de uma tal regressão ao infinito? É duvidoso. Que fazer, pois? Os seguidores

de Russell se apegam à proposta de um tempo que não passaria, mas que permaneceria, isto é, um tempo onde tudo o que existe em dado momento existiria sempre. Entretanto, o próprio Russell, inspirando-se em Leibniz, delineou em alguns de seus trabalhos filosóficos posteriores ("Human Knowledge" e "On Order in Time") idéias fecundas para a articulação de uma ontologia do tempo mais sensível à riqueza do real.

As reflexões que procedem visam apenas a mostrar a necessidade de uma teoria do tempo, a qual não recuse ao passar do tempo seu caráter contraditório, o de constituir uma fusão de ser e de não-ser. Se o presente é feito de não presente, então ele não é completamente presente; o que para aquilo que dura se revela exato, pois que já está se tornando passado, quando começa a existir.

Não posso aqui senão bosquejar certos traços muito sumários da aproximação a propor. Primeiramente, em lugar de designar forçosamente a um estado de coisas um dos dois valores aléticos do absolutamente verdadeiro e do absolutamente falso, concordemos que ele pode tomar não somente um valor dentre uma infinidade de graus, mas também um conjunto de tais valores, podendo assim ser mais verdadeiro (ou mais existente) sob certos aspectos que sob outros. Em segundo lugar, em vez de nos deixar apanhar nas tenazes da escolha entre, de um lado, acontecimentos sempiternos — como aqueles que os adeptos de Russell nos propõem (segundo os quais não teria havido Revolução Francesa "tout court", mas antes o fato de que entre 1789-1815 a França esteve em revolução, por exemplo) — e, de outro lado, a exclusão do presente não-temporal, à qual se dedicam os "tensémetaphysicians", com os resultados paradoxais que se seguem, é melhor reconhecer que um acontecimento, sendo um fato, pode mudar de grau de verdade ou de existência conforme os momentos do tempo sem que o presente intemporal deva ser banido na mesma medida: de fato, dizer que uma coisa existe no tempo "t" não é senão dizer que (no presente intemporal) a coisa possuía determinação "t" — as durações temporais não sendo assim nada além das determinações das coisas; ora, um estado de coisas pode ser previsto (intemporalmente) de um certo conjunto de graus de realidade ou de verdade, enquanto que a posse, pelo mencionado estado de coisas, de uma determinação temporal pode ser (intemporalmente) um conjunto diferente — mas, sem dúvida aparentando de algum modo àquele, — de graus de existência. Em terceiro lugar, tendo em vista tornar possível a articulação do ponto precedente — e também por outras razões — precisamos derrubar as barreiras categoriais: em lugar de considerar um fato ou estado de coisas como algo que seria categorialmente diverso das entidades, isto é, das coisas suscetíveis de possuir ou de exhibir determinações ou propriedades, sejamos antes do parecer que nenhuma barreira categorial recorta o real, a atribuição de uma propriedade ou de uma determinação a uma coisa qualquer não constituindo

jamais um não-ser; essa derrubada das fronteiras categoriais pode se realizar por meio da identificação de cada coisa à sua existência própria, o que, desde logo, numerosas razões o confirmam. Em quarto lugar, dispense-mos os instantes e limitemo-nos a postular intervalos, durações: admitamos que tais durações estão ligadas por relações de anterioridade e de simultaneidade, comportando não somente graus — sem que jamais haja simultaneidade completa, seja de uma duração em relação a ela mesma, ou de um acontecimento em vista de si mesmo, (de outro modo cada presente estaria presente inteiramente em si mesmo, o que, como vimos, não é o caso) — mas também de variações de aspectos, de tal modo que poderia mesmo acontecer que o grau de existência dos fatos relacionais em questão seja variável conforme os momentos — o próprio tempo entendido assim como seu ultra-tempo, e múltiplas dimensões da temporalidade jorrando de tais combinações. Enfim, demos ao **agora** seu estatuto cambiante, atribuindo-lhe uma coincidência ou simultaneidade com cada momento precisamente nesse momento, isto é, afirmando que a cada intervalo temporal "t" o **agora** é simultâneo ao "t"; quanto a saber qual é o valor alético de "o **agora** é simultâneo ao t" (no presente intemporal), por quê não admitir que esse valor é o conjunto de graus de verdade bastante diversificado — conforme os diferentes aspectos do real? Tais idéias tiveram uma articulação formalizada por meio de uma lógica temporal para-consistente numa série de trabalhos em curso.

Tradução do Prof. Francisco Cock Fontanella

NOTÍCIAS

Mesa Redonda: pensamento Oriental

Marcando o lançamento do nº 41 da Revista "Reflexão", o Instituto de Filosofia realizou, ao final do mês de abril, no Salão Nobre da Universidade, uma mesa redonda sobre o Pensamento Oriental.

Participaram dos debates os seguintes professores: Dr^a Constança Marcondes Cesar, Dr. Luis Alberto Peluso e Luiz Gonzaga Godói Trigo. Os debatedores procuraram abordar a temática dos artigos publicados naquele número da Revista **Reflexão**.

Curso de Pensamento Oriental II

Procurando ampliar ainda mais as contribuições sobre o pensamento Oriental, o Instituto de Filosofia da PUCCAMP organizou uma seqüência de palestras sobre os temas mito e filosofia das Culturas Orientais.

O curso, tendo-se iniciado em 1^o de abril de 1989, contou com os seguintes tópicos:

- Dia 1^o-04-89 — As tendências do pensamento na Ásia (I)
Dr. Mário Sproviero (USP)
- Dia 08-04-89 — As tendências no pensamento na Ásia (II)
Dr. Mário Sproviero (USP)
- Dia 15-04-89 — A experiência do tempo na cultura judaica
Dr. Walter Refheld (USP)
- Dia 22-04-89 — O princípio Sabático
Dr. Walter Refheld (USP)
- Dia 29-04-89 — Índia: Mito e Filosofia
Prof. Gabriel Lomba Santiago (PUCCAMP)
- Dia 06-05-89 — Índia: Mito e Filosofia
Prof. Gabriel Lomba Santiago (PUCCAMP)
- Dia 13-05-89 — Índia: Mito e Filosofia
Prof. Gabriel Lomba Santiago (PUCCAMP)
- Dia 20-05-89 — Índia: Mito e Filosofia
Prof. Gabriel Lomba Santiago (PUCCAMP)
- Dia 27-05-89 — Índia: Mito e Filosofia
Prof. Gabriel Lomba Santiago (PUCCAMP)
- Dia 03-06-89 — Índia: Mito e Filosofia
Prof. Gabriel Lomba Santiago (PUCCAMP)

O evento vem sendo realizado aos sábados, no Salão Nobre da Universidade, tendo o seu encerramento previsto para o dia 03-06-89.

Defesa de Dissertações

1. Em 19 de fevereiro de 1989, o Curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP recebeu o Prof. Gabriel Lomba Santiago do Instituto de Filosofia da PUCAMP, para defesa de dissertação de Mestrado, na área de Filosofia da Educação.

O trabalho, intitulado "As CEBs frente ao Estado e à Igreja", tem como linha mestra o estudo da Educação informal nas Comunidades Eclesiais de Base.

Fizeram parte da Banca examinadora os seguintes professores: Dr. Newton Aquiles Von Zuben, Dr. Augusto J. Crema Novaski e Dr. João Francisco Regis de Moraes.

2. A professora Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho, da Faculdade de Educação da PUCAMP, defendeu tese de Doutorado, no dia 09 de abril de 1989, na Faculdade de Educação da UNICAMP, com orientação da Dr.^a Rosália Maria Ribeiro de Aragão.

A tese "Universidade à noite: Fim ou começo de Jornada?", na área de Metodologia de Ensino, procura discutir, com brilho filosófico, a relação trabalho-educação, tendo sido realizada através de pesquisa feita com 26 cursos noturnos da PUCAMP.

3. O professor Marcelo Fabri, do Instituto de Filosofia da PUCAMP foi recebido, em 18 de janeiro de 1989 na Faculdade de Educação da UNICAMP, para defesa de dissertação de mestrado, na área de Filosofia da Educação.

O trabalho: "Mito e Educação": do Caráter Pedagógico do 'Símbolo' é uma tentativa de abordar as implicações da temática da Fenomenologia da Religião no Campo da Educação (em sentido amplo).

Fizeram parte da Banca examinadora os seguintes professores e doutores: Constança Marcondes Cesar (orientadora), Antonio Muniz de Rezende, Augusto João Crema Novaski e José Luiz Sigríst (convitado).

NOTA:

A Seção **Notícias** da Revista **Reflexão**, a partir do presente número, está sob a responsabilidade do Prof. Marcelo Fabri.

RESENHAS

CALDERA, Alejandro Serrano.

Filosofia e Crise: pela filosofia Latino-Americana.

Petrópolis, ed. Vozes, 1984.

O autor fez estudo de Direito na Universidade da Nicarágua e em Roma. É doutorando em filosofia no Instituto de Filosofia da Universidade de Paris. Foi embaixador da Nicarágua junto ao governo francês e junto a UNESCO.

Esta obra é dividida em três capítulos: Capítulo I, "Historicidade, Regionalidade e Universalidade da Filosofia"; Capítulo II, "A Crise do Racionalismo e a Crise européia"; Capítulo III, "América Latina: possibilidade de uma filosofia".

A finalidade deste trabalho é analisar a crise européia causada pelo racionalismo e apresentar a América Latina como esperança de um novo projeto de vida e de mundo. O autor constata que atualmente vivemos uma profunda crise histórica, onde a dimensão humana foi diluída, instaurando com isso, uma crise de valores.

No entanto, toda crise é um momento de expectativa, é um anúncio de mudança. Para romper com esta instabilidade provocada pelo racionalismo, herança do velho mundo (europa), o autor defende com veemência um projeto filosófico autônomo para a América Latina, que tenha como preocupação básica a articulação de uma reflexão voltada para a sua realidade histórica e social, na tentativa de compreender o ser latino americano e descobrir aí, uma nova visão de mundo e um projeto de uma nova sociedade e de um novo homem.

No capítulo I, o autor discute a relação entre filosofia e a história, procurando demonstrar que o caráter universal próprio da filosofia é construído a partir de uma situação determinada, portanto, histórica. A caracterização da regionalidade se dá pela observância de elementos próprios de determinado espaço geográfico e para ganhar sentido filosófico devem ser transpostos para uma dimensão mais ampla (universal). Assim, historicidade, regionalidade e universalidade estão intimamente ligadas.

Todas as grandes correntes filosóficas surgiram de problemas concretos e determinados. O marxismo, por exemplo, "adquire seu sentido pleno enquanto considerado diante do capitalismo europeu" (p. 54), e a "fenomenologia de Husserl, por seu lado, vista numa perspectiva histórica e diante da estrutura cultural de seu tempo, é a mais radical e profunda ruptura com a filosofia européia e com as ciências naturais enquanto estendidas ao campo do espírito" (p. 54). A busca da universalidade é ao mesmo tempo a busca da autenticidade: "ser autêntico significa deslindar o que é próprio e integrá-lo em seu tempo e realidade, quer dizer, dar-lhe universalidade" (p. 56). Por isso, falar numa filosofia americana não significa romper com a tradição filosófica.

No capítulo II, Alejandro analisa a gênese, desenvolvimento e a crise do racionalismo europeu. Analisar a crise do racionalismo é também, segundo o nosso filósofo, investigar a crise européia e do mundo contemporâneo, já que a europa foi a parteira desta vertente filosófica que posteriormente influenciou e determinou a vida de muitos povos.

Segundo o autor, o mundo moderno se caracteriza essencialmente pelo culto à razão. O predomínio da razão romperá com a concepção medieval em todos

os setores. Esta revolução começa com a física de Galilleu e a metafísica de Descartes. A formulação racional e a experimentação passam a ser considerados como elementos essenciais da ciência. Para o radicalismo de Fichte, por exemplo, a "razão não interpreta o mundo objetivo, cria-o" (p. 64). A abolição da diferença entre realidade e racionalidade é encontrada definitivamente em Hegel, para o qual "o racional é real e o real é racional" (p. 64).

O surgimento da Rev. Industrial, o desenvolvimnto da técnica, do positivismo e do espírito utilitarista evidenciam a crise do racionalismo. A ciência curva-se ao poder, passa a ser dependente do sistema, predominam o sentido prático, o conforto e a preocupação com o luxo.

O homem do século XX passa a ser o resultante deste processo de exclusão do humano, o centro passa a ser o utilitarismo e o cientificismo, isto é, a preocupação com o ter e não com o ser.

No capítulo III, o autor apresenta certas características que diferencia esta parte do continente americano dos países do centro, como: dependência, dispersão cultural, confluência de raças... Isto faz com que a América Latina se situe numa posição privilegiada para formular uma crítica ao sistema hegemônico e "propor um novo modelo de sociedade" (p. 77).

Esta situação é também um desafio, o de elaborar uma filosofia autônoma que possibilite a constituição da unidade latino americana e de sua identidade diante do mundo.

Assim articulado, o pensamento latino americano aparece como uma alternativa de humanização do mundo contemporâneo. Sistematizar a filosofia latino americana é "assumir um problema, mas também uma esperança, uma perspectiva, um compromisso" (p. 96), é propor um novo quadro valorativo e uma nova sociedade que possibilite o surgimento de um novo homem. É, enfim, inserir na nossa realidade e daí extrair os elementos essenciais e fundamentá-los com a contribuição da tradição filosófica.

A definição do ser latino americano é uma necessidade urgente com que deparamos, primeiro passo para articulação, integração e libertação do nosso povo. Nesse sentido, o texto do filósofo nicaraguense é um marco importante, pois apresenta uma defesa sincera e apaixonada de um projeto filosófico latino americano autônomo.

Adão José Peixoto

Pós-graduação em Filosofia da Educação - PUCAMP

V. V. A. A.

Pós-Modernismo.

Campinas, Ed. UNICAMP, 1987.

A discussão sobre o pós-modernismo chegou ao Brasil a poucos anos atrás apesar de já existir desde 1979, um texto publicado a este respeito na França pelo francês Jean-François Lyotard e, em arquitetura, o conceito estar sendo aplicado ainda a mais tempo.

A bibliografia no Brasil é escassa, sendo este assunto veiculado principalmente pelos cadernos culturais de jornais de grande circulação como a "Folha de São Paulo", o "Estado de São Paulo", "Jornal do Brasil" ou revistas como "Leia Livros". Fora isso restaram publicações introdutórias editadas pela Brasiliense (Coleção Primeiros Passos — "O que é pós-modernismo" de Jair Ferreira dos Santos) ou o

interessante "Cenários em Ruínas" de Nelson Brissac Peixoto, publicado também pela Brasiliense. Outros textos, apesar de tocarem o assunto da modernidade (Marshal Berman, Umberto Eco, etc.) não se aprofundam tanto na questão da pós-modernidade, talvez porque o mundo acadêmico ainda não resolveu debruçar-se com vontade sobre este polêmico assunto.

Neste cenário foi surpresa o aparecimento deste livrinho publicado pela editora da UNICAMP no final de 1987. Há algumas novidades nas quatro partes deste volume de 88 páginas. Comentaremos as seções separadamente seguindo a mesma ordem em que os artigos foram inseridos no texto.

1. A categoria da (des)ordem e a pós-modernidade da antropologia — Roberto Cardoso de Oliveira

Em uma análise histórica do passado recente da antropologia, o autor distinguiu três momentos diferentes, caracterizados por "escolas" de pensamento antropológico originárias de diferentes tradições intelectuais: o racionalismo (derivado da Ecole française de Sociologie), o estrutural-funcionalista (derivado da British School of Social Anthropology) e o culturalista (derivado da American Historical School of Anthropology).

Um quarto domínio seria a junção entre antropologia e hermenêutica, gerador do que nos EUA vem sendo chamado de "Antropologia Interpretativa". Esta tendência ainda é incipiente e está sujeita a inúmeras críticas mas podemos compreendê-la como crítica sistemática às antropologias tradicionais, tentando atualizar a categoria da desordem a partir do ponto de vista da matriz disciplinar.

Isto se daria em primeiro lugar pelo afastamento, pela negação radical do discurso cientificista dado pelos outros três paradigmas. Em segundo lugar "por uma reformulação daqueles três primeiros elementos que haviam sido domesticados pelos paradigmas da ordem: a subjetividade que, liberada da coerção da objetividade, toma sua forma socializada, assumindo-a como intersubjetividade; o indivíduo, igualmente liberado das tentações do psicologismo, toma sua forma personalizada e não teme assumir sua individualidade; e a história, desvincilhada das peias naturalistas ... toma sua forma interiorizada e se assume como historicidade." (pág. 25)

Estes três elementos reformulados passam a atuar como fatores de desordem dentro da antropologia que os interpretativistas tendem a chamar de "antropologia tradicional", sustentada pelos paradigmas da ordem.

A concepção hermenêutica desta nova antropologia não se prende especificamente a Heidegger, Gadamer, Betti, Hirsch, Ricoeur e muito menos à "hermenêutica clássica" de Schleiermacher e Dilthey. O indicador significativo desta pós-modernidade antropológica estaria talvez na sua vulnerabilidade excessiva ao movimento hermenêutico. A vulnerabilidade se daria na crítica ao poder absoluto da razão e à ciência. Nietzsche e Jean-François Lyotard seriam fontes, marcas importantes no caminho da descoberta da pós-modernidade. Lyotard, quando rejeita toda metateoria ou metadiscurso, deslegitima igualmente qualquer meta-sistema filosófico ou científico que se proponha a dar conta da complexidade do homem e do universo. Este discurso de Lyotard sobre a Pós-modernidade se dá no interior de algumas condições básicas:

1) a condição pós-moderna se dá no interior de sociedades pós-industriais, sociedades informatizadas nas quais as transformações tecnológicas sobre o saber afetaram consideravelmente a pesquisa e a transmissão de conhecimento.

2) a legitimidade deste saber não se sustenta mais nos "metadiscursos", nas grandes narrativas, sejam elas capitalistas ou marxistas.

3) excluindo o recurso às grandes narrativas como validação do discurso científico pós-moderno, resta apenas a "pequena narrativa" que toma a invenção imaginativa.

4) o próprio consenso é inatingível, sendo apenas um estado de discussões e não um fim.

Tudo isto nos leva a uma anarquia epistemológica, um estímulo de experimentos e pequenas narrativas sobre a realidade no sentido oposto da pragmática universal consensual preconizada por Habermas e combatida por Lyotard.

Este enxerto hermenêutico na antropologia visto sob a ótica do pós-modernismo de Lyotard é, em si, um pastiche, bem ao estilo da pós-modernidade. A antropologia interpretativa ainda está em formação e penso que seu desenvolvimento se dará a medida em que as novas sociedades humanas pós-industriais e pós-modernas forem gerando práticas e discursos que possibilitem, pela diversidade e confronto, um melhor entendimento e teorização sobre suas características (ou falta delas) mais gerais e abrangentes.

O Enigma Pós-Moderno -- Nicolau Sevcenko

O pós-modernismo nasce do espanto do homem perante sua nova sociedade, do desencanto perante a catástrofe da história do mundo. Walter Benjamin expõe sua terrível visão sobre a história em seu texto "Teses sobre a Filosofia da História", de 1940, e o autor faz questão de reproduzir a versão de Benjamin sobre o anjo da história, inspirada num quadro do pintor Paul Klee de 1920. O "Angelus Novus" é decaído "e sua rebeldia o tornou impotente para auxiliar os vencidos, mortos e humilhados".

O homem descobriu-se só, reduzido aos limites estreito de sua "fraqueza, horror e fúria". O que antes era moderno tornou-se pastiche, simulação, impostura. Estamos reciclando a história, o joio e o trigo produzidos por séculos agora se mesclam em uma amálgama incognoscível, portanto não sabemos se nos será útil ou não.

Kafka poderia ter preconizado o pós-modernismo por estes trechos: "Outrora eu não podia compreender que minhas perguntas não obtivessem resposta; hoje em dia não compreendo que jamais tivesse admitido a hipótese de formular perguntas..."

Ou este outro trecho: "As portas são inumeráveis, a saída é uma só mas as possibilidades de saída são tão inumeráveis quanto as portas. Há um propósito e nenhum caminho: o que denominamos caminho não passa de vacilação."

Aí está o âmago do pós-modernismo: o sentido de perda. Perda do próprio sentido e significado da existência, de uma "rejeição da herança socrática da unidade, transcendência e supremacia dos princípios da razão, da verdade e do belo." Mallarmé, Joyce e Borges já preconizavam algo assim em suas obras. Sartre igualmente. Se temos hoje inúmeras e infinitas possibilidades, como escolher a melhor? Qualquer uma servirá já que não podemos conhecer a totalidade das opções e esta pluralidade incognoscível equivalerá ao nada.

O próprio movimento modernista não foi homogêneo e unitário, da mesma forma que não há qualquer unidade entre as experiências artísticas e filosóficas ditas pós-modernas. Tampouco existe um acordo sobre a acepção deste termo. Podemos encontrar várias delas:

a) os americanos o consideram mera correspondência na área cultural do advento da tecnologia pós-industrial (cibernética e informática);

b) outros o entendem como uma crítica voltada à negação das vanguardas, exaltando o pré-modernismo e se inclinam às fontes da história e ao passado;

c) seria ainda uma pasteurização dos cacoes destas vanguardas, sem vitalidade ou compromissos de espécie alguma.

Estas concepções, segundo Sevcenko, são todas reacionárias tentando esvaziar o conteúdo de propostas alternativas da atualidade européia como o pacifismo, a ecologia, feminismo, libertação sexual, o problema das minorias em geral, etc.

Há que se considerar ainda a valiosa colaboração que a arquitetura deu ao conceito através de inúmeras obras "eccléticas" construídas nas grandes cidades dos países capitalistas em geral.

Em meio a estas ambigüidades resta um ataque ao discurso metafísico e positivista. Em contrapartida existe a valorização da sensibilidade para a expressão do acaso, do contraditório e aleatório, o prazer, o humor, a contemplação gratuita. O incompreensível e o infável, o imponderável e livre contra séculos e de fé brutal de que tudo pode ser "pesquisado, conquistado, controlado."

Irracionalismo, anarquismo, niilismo? Tudo junto e mais alguma coisa que ainda desconhecemos. Estamos em processo, em busca. O pós-moderno não é um castelo de pedra. É efêmero, transitório e provisório como todo ser humano. "Um enigma que não merece a violência de ser decifrado."

O autor encerra com três aforismas do "Evangelho apócrifo" de Borges:

"Busca pelo agrado de buscar, não pelo de encontrar..."

"A porta é que escolhe, não o homem."

"Nada se edifica sobre a pedra, tudo sobre a areia, mas nosso dever é edificar como se fora pedra e areia..."

Barth, Pynchon e outras absurdetes — O pós-modernismo na ficção americana — por Jair Ferreira dos Santos

"Entropia e anti-realismo são os decalques na literatura, do capitalismo pós-industrial, baseado na tecnociência e na informação, em ascensão nos EUA há duas décadas." (pág. 60)

Assim o autor começa a análise da literatura pós-moderna norte-americana. O cosmos tende aos caos, o sujeito é um "átomo estatístico surfando nas ondas do provável e do incongruente." É uma pena que o autor não tenha tido tempo de analisar o romance lançado ano passado no Brasil com o título de "Bandidos Cósmicos" de A. C. Weinsbecker, um magnífico exemplar de loucura e "non-sense", onde tenta-se fazer um paralelo entre o absurdo da existência humana e a incongruência da física subatômica. No final o personagem decide deixar de lado esta "filosofia" toda e simplesmente desfrutar da insanidade e gostosura da vida. Enquanto ainda pode.

A desconstrução nos EUA passa necessariamente pelos Beats e pelo movimento "hippie", respectivamente nas décadas de 1950 e 1960. Os novos literatos como Barth, Pynchon, Vonnegut e Heller não poderiam voltar atrás em suas propostas de vanguarda e criaram um anti-estilo anti-intelectual para "expor sua face apocalíptica, sua farsa terminal, em suma, engendrar uma anti-forma para o absurdo sob o guarda-chuva nuclear, numa era de mutação cultural." (pág. 61). Estas são as características do romance norte-americano de vanguarda do últimos 25 anos.

A preferência recai sobre o burlesco, o exagero cômico, uma estética jocosa em uma metaficção absurda. Um relato denso, complexo mas desvinculado da racionalidade. O absurdo do cotidiano perpassado pelo discurso pretensamente racional deste absurdo prático. A teoria absurda que os personagens fazem de sua vida, em si, absurda, perdida em histórias fantásticas, devaneios insólitos e caminhos perdidos. Um meta-absurdo literário.

Nesta salada vale desde "histórias em quadrinhos, pornografia, arte culta e arte de massa, ficção científica, western, tudo "alegremente canibalizado pelos espíritos mais requintados."

Pynchon trabalha com a sugestão de que, na sociedade atual, paradoxalmente, o mistério das coisas aumenta com o volume incrível de informação acumulado. As falhas para ordenar, interpretar e estruturar esta informação em fontes cognoscíveis, leva os homens à marginalização provocada pela falta de parâmetros, de meta-discursos. Exatamente o que Sevcenko coloca na sua parte deste livro.

O futuro do passado — Nelson Brissac Peixoto e Maria Celeste Olalquiaga

Há uma interpretação dos filmes de ficção científica bem ao gosto de Peixoto. Em "Cenários em Ruínas" (Ed. Brasiliense), o autor faz uma análise do imaginário contemporâneo exclusivamente com base em filmes dos últimos vinte ou trinta anos.

Neste texto ele analisa certas imagens de ficção científica (FC) que nos remetem a um passado e não a um futuro distante. Há nostalgia e lirismo, saudades de uma utopia que se torna cada vez mais distante e impossível, portanto o futuro torna-se um simulacro de um passado seguro, conhecido e estável.

Como em "Blade Runner", "Dune" e mesmo em "Star Wars.., o pastiche, a recuperação de cenas cotidianas do presente ou do passado é indisfarçável. Proposital até. A história passa-se hipoteticamente em um futuro distante talvez até mesmo em outra galáxia. Mas os interiores das naves e casas, os cenários, as roupas e jóias não são "futuristas" é esta a volta estética a um passado, mesmo que a ação se desvele em um filme de FC.

Em "Peggy Sue, o passado a espera", de Francis Coppola, ou em "Back to the Future", os autores tentam reconstruir seu passado melhorando assim seu presente e o futuro, o máximo de tentativa de unir o sonho humano de viver bem à possibilidade de reconstruir a sua história com as próprias mãos, já que a realidade presente não é a ideal ou satisfatória.

Em outros filmes os andróides e monstros mostram uma desumanização crescente mas, em compensação, estes monstros e robôs possuem algo de "sentimento humano", sensações estas tão perdidas pela humanidade contemporânea.

Um dos filmes mais loucos produzidos em 1983 foi Liquid Sky. É um Extraterrestre que se alimenta da energia produzida por humanos após consumirem heroína e durante o ato sexual. O cenário e as pessoas são meio "punks", "outsiders", naturalmente, pois é um grupo ligado às drogas, rock pesado e festas super-agitadas. A vida permeada pela falta de sentido se esvai aos poucos, na medida em que os ETs vão "fagocitando" a energia dos homens e mulheres para reabastecer-se.

Enquanto os anos 50 geraram uma filmografia que mostra o temor da perda de identidade e tentaram imaginar um mundo futuro recuperado de seus significados, nos anos 80 porém, "a ausência de crenças que caracteriza a cultura

pós-industrial é tão dramática que impede qualquer projeção futura. Só nos restam os gestos do roubo e simulação para entreter este vazio." (Pág. 88)

Este pequeno texto através de suas quatro visões rápidas sobre a pós-modernidade torna-se fonte de pesquisa inicial para qualquer aprofundamento sobre a matéria. Vários de seus autores escreveram outros textos a respeito (Jair Ferreira dos Santos, Sevcenko, Brissac Peixoto) e os comentários sobre os romances norte-americanos são fundamentais para um melhor entendimento da obra destes autores. O toque de novidade mais chamativo fica por conta desta nova concepção antropológica denominada "Interpretativa".

Luiz Gonzaga Godoi Trigo

Pós-Graduação em Filosofia - PUCAMP

CESAR, Constança Marcondes.

Filosofia na América Latina.

São Paulo, Paulinas, 1988. 84 p. (Ensaio filosófico).

Na introdução dessa importante obra de síntese, a autora situa o objeto e o método de investigação na realização do projeto. É um primeiro estudo panorâmico das correntes filosóficas na América Latina, estudo apoiado em textos de historiadores do pensamento. Não é uma leitura direta das obras filosóficas, mas apenas um quadro geral, apresentando um resumo das teses principais dos filósofos. A obra se limita a cinco países: Peru, Uruguai, Argentina, México e Brasil. Foram dois os critérios que orientaram essa escolha: a acessibilidade dos textos a partir da bibliografia disponível no **Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine** em Paris e a relevância dos países estudados no panorama filosófico da América Latina.

Seguindo uma **ordem cronológica**, a autora começa por estudar a Escolástica espanhola e portuguesa, dominantes, até meados do século XVIII, no pensamento filosófico dos citados países. A Ilustração, inspirada no empirismo, marcará uma oposição à Escolástica, oposição que irá atingir o auge com a expulsão dos jesuítas em 1767. "O pensamento ilustrado influi sobre a Independência e a República, tem repercussões políticas: o reconhecimento da autonomia da razão leva os pensadores a afirmar a capacidade de autogoverno do povo peruano" (p. 13).

No começo do século XIX, coexistem diversas correntes: o cartesianismo, o sensualismo, a escolástica tradicional. Ademais, o século XIX é o século do ecletismo e do positivismo. Outras correntes contrárias se impõem aqui e acolá, como o tradicionalismo, o krausismo, o cientificismo, o monismo evolucionista e o kantismo, sobretudo na Escola de Recife com Tobias Barreto e Sílvio Romero.

Nas tendências contemporâneas, são estudadas as diferentes concepções filosóficas de fim do século XIX, início e decorrer do século XX.

No Peru, constata-se uma reação espiritualista contra o positivismo, o estudo e a difusão da escola fenomenológica alemã (Scheler, Husserl e Heidegger) e do historicismo de Hartman, o surgimento do pensamento católico, bem como um grupo de pensadores de inspiração marxista.

No Uruguai, continua a repercussão do positivismo, do espiritualismo, da filosofia da cultura, do marxismo e do neotomismo.

Na Argentina, segundo Caturelli, "são três as vertentes da filosofia argentina contemporânea: a neo-escolástica, o positivismo tardio, o espiritualismo

eclético" (p. 37). No entanto, outras vertentes devem ser lembradas, como a fenomenologia, o historicismo, a axiologia, o marxismo e a filosofia da ciência.

No México, como nos demais países estudados, há uma grande diversidade de tendências, que vão do positivismo ao existencialismo, do historicismo à proposta de elaboração de uma filosofia americana com o **Grupo Hipérion**, chefiado por Leopoldo Zea.

No Brasil, as principais tendências podem ser assim resumidas: positivismo, bergsonismo, neokantismo e fenomenologia, filosofia da ciência, neotomismo e culturalismo, personalismo e marxismo. O livro traz uma ampla relação de tendências, de pensadores, de Centros de Estudo e Pesquisa, muito úteis e indispensáveis para quem desejar prosseguir o trabalho de conhecimento, investigação e difusão da Filosofia na América Latina. A autora ressalta, em seu estudo, uma lacuna muito séria nos pensadores de nosso continente. As relações entre os pensadores dos diferentes países são quase inexistentes. Em geral, cada pensador se limita a mostrar os movimentos por países. É lastimável que ainda continuemos, de maneira geral e fora algumas exceções, a pensar, a fazer filosofia de costas para a América Latina, voltados para o hemisfério norte. Na medida em que outros trabalhos dessa natureza foram empreendidos e divulgados, poder-se-á esperar uma mudança na reflexão e na prática filosóficas na América Latina.

Um bom glossário (p. 75-83) ajuda o leigo a melhor entender o sentido de palavras técnicas do campo da Filosofia.

À guisa de conclusão, tomo a liberdade de transcreever o que consta da capa do livro. "A produção filosófica desde o tempo da conquista até nossos dias é analisada e como resultado tem-se uma panorâmica geral, os nomes mais importantes, as obras produzidas, as escolas e correntes, que, de perto ou de longe, influenciaram o pensamento filosófico latino-americano".

Alino Lorenzon

LIMA VAZ, Henrique C. de

Escritos de Filosofia. Vol. I — Problemas de fronteira. São Paulo, Edições Loyola, 1986. 310p. (Coleção Filosofia, 3). Vol. II — **Ética e cultura.** São Paulo, Edições Loyola, 1988. 295p. (Coleção Filosofia, 8).

Professor e pesquisador do Departamento de Filosofia da UFMG, Henrique Claudio de Lima Vaz, jesuíta, é um dos intelectuais brasileiros de maior originalidade e fecundidade. E foi com toda justiça que a Comissão nomeada pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), constituída pelos professores Gerd. A. Bornheim, Oswaldo Porchat Pereira e Balthazar Barbosa Filho, conferiu a Henrique C. de Lima Vaz, no III Encontro Nacional de Filosofia, realizado na cidade de Gramado em setembro de 1988, o Prêmio do melhor livro de Filosofia, publicado no país nos últimos cinco anos. **Escritos de Filosofia 1: Problemas de fronteira** foi o livro premiado. E essa distinção deve-se à influência exercida na formação da Filosofia no país, à importância e à qualidade da obra.

O volume reúne alguns escritos, publicados entre 1963 e 1984. Como consta no subtítulo, o autor estuda e discute temas e problemas que se situam nas fronteiras incertas entre a **filosofia** e a **teologia** ao longo da tradição do pensamento cristão. Baseado numa extensíssima bibliografia especializada, Lima Vaz mostra como se instaura o pensamento moderno a partir de uma herança teológica. Essa relação entre cultura moderna e cristianismo constitui o fio condutor de todo o primeiro volume, do começo ao fim. Não se pode compreender o pensamento moderno des-

vinculado duma herança teológica. Não se pode compreender Descartes e a filosofia moderna sem mergulhar na grande obra de Alberto Magno, são Boaventura, Rogério Bacon e santo Tomás de Aquino. Por isso, é preciso conhecer e entender a fisionomia do século XIII, as fontes árabe-júdiás, a entrada de Aristóteles e a difusão da filosofia árabe-júdiá, a função das universidades e o nascimento da escolástica, as grandes correntes do século XIII e a significação de santo Tomás de Aquino. Dessa forma, será bem mais coerente a articulação da Teologia com a sociedade, enquanto leitura da palavra de Deus atualizada frente ao significado do trabalho, da contemplação, da fé e da linguagem. Outras relações do cristianismo com o mundo moderno são profunda e amplamente estudadas, como a constatação ou não de uma ruptura da tradição cristã, a crítica do cristianismo, cristianismo e ocidente, cristianismo e utopia.

O segundo volume, **Ética e cultura**, é, sem dúvida, o melhor trabalho filosófico, produzido no Brasil no campo da ética. E chega, exatamente, num momento crucial de grande confusão, no plano teórico e prático, a respeito dos valores morais. A esse respeito, o **Jornal do Brasil** consagrou várias páginas, aproveitando a oportunidade da realização do Colóquio Internacional Franco-brasileiro, no Rio de Janeiro, sobre **Ética e racionalidade**. (O Colóquio foi realizado no IFCS/UFRJ no período de 24 a 27 de abril de 1989).

A obra em apreço revela uma grande densidade e uma profunda reflexão éticas, alimentadas de uma intensa meditação dos clássicos, como Platão, Aristóteles e Hegel, meditação esta confrontada, constantemente, com a problemática contemporânea. É essa é uma rara virtude nos pensadores brasileiros e latino-americanos. Ademais, Lima Vaz estabelece um amplo debate com uma plêiade extensíssima de pensadores, debate facilitado por sua surpreendente cultura e domínio do grego, e do latim e das línguas modernas, o que dá à obra um valor particular. A propósito da cultura do grande pensador brasileiro, o professor Hugo Amaral, também do Departamento de Filosofia da UFMG, afirma, na resenha publicada na revista **Leia** (janeiro 1989), que "o leitor vai deparar, num livro de 293 páginas, com 807 notas, nas quais a identificação rigorosa das fontes irá permitir-lhe situar-se com segurança, em rede abrangente de autores, problemas e argumentos que tem atrás de si longa e rica história". É essa história da matriz teológico-ética da cultura ocidental que o autor revela, desenvolve e nos apresenta de maneira bem original. São, portanto, os próprios **fundamentos da ética** que são amplamente analisados, questionados e confrontados com os desafios e com a problemática atual. A simples leitura dos principais títulos da obra nos indica a amplitude e a oportunidade do debate: fenomenologia do **ethos**; do **ethos** à ética; ética, razão, direito e ciência; ética e política; democracia e sociedade; cultura e religião. Como se vê, são temas que implicam numa redifinição e reatualização dos fundamentos éticos da nossa racionalidade e da nossa sociedade. É um desafio teórico, muito bem enfrentado por Lima Vaz.

Diante desse **furor destruíens** dos fundamentos da Metafísica e, conseqüentemente, da Ética, será necessário retomar o debate. "Assim, não é difícil perceber no seio das grandes tendências do pensamento contemporâneo uma notável e inegável correspondência entre a crítica dos fundamentos da Metafísica e a crítica dos fundamentos da Ética. O positivismo lógico não é senão o paradigma mais conhecido dessa correspondência. Eis aí, sem dúvida, posta a descoberto uma das raízes do profundo paradoxo e da extrema ambigüidade da nossa cultura, na qual a multiplicação das razões de toda ordem — desde as científico-técnicas até as ideológico-políticas — é acompanhada por um generalizado e invencível ceticismo que atinge as razões últimas do ser e da vida, justamente essas razões metafísico-éticas com as quais a civilização da Razão começou por estabelecer o centro o seu universo simbólico e a tentar traçar as direções possíveis do seu caminho histórico" (p. 8).

É bom insistir na pergunta decisiva, permanentemente presente em toda a obra: "uma civilização que celebra a Razão, mas abandona a Metafísica e a Ética é

semelhante, para lembrar uma comparação de Hegel, a um templo sem altar; que outro destino lhe resta senão o de tornar-se uma **spelunca latronum** (Mt 21, 13)?" (ibid.).

O plano inicial do volume previa um capítulo sobre Ética e liberdade. Mas, a sua elaboração tendo avançado muito além dos limites previstos, será publicado à parte. Será um texto decisivo e fundamental, um guia seguro e lúcido na presente conjuntura nacional e internacional, por tratar dum tema e duma problemática vitais para o homem, enquanto ser individual e social.

Em conclusão, resta-nos manifestar a Lima Vaz a nossa homenagem, expressando, ao mesmo tempo, os votos de que o terceiro volume "Ética e liberdade" seja publicado o mais depressa possível por considerá-lo atualíssimo e extremamente importante na presente crise nacional e mundial em que todos nós estamos envolvidos.

Alino Lorenzon

JAPIASSU, Hilton.

Psicanálise: ciência ou "contraciência"?

Rio de Janeiro, Imago, 1989. 175p. (Série Logoteca).

A filosofia está presente no "inédito" freudiano e constitui o lugar mesmo em que se põe o problema da **racionalidade**. É que todo discurso científico, tomado em si mesmo ou regulando determinada prática, refere-se, de uma forma ou de outra, por uma necessidade mesma de racionalidade, à filosofia. Nesse sentido, nenhum **logos**, tampouco o da psicanálise, pode ser-lhe totalmente estranho. É nesses termos que se pode falar dos fundamentos filosóficos da psicanálise, ou seja, que se pode determinar o acontecimento que constitui a "coisa freudiana" por seu advento no campo do saber.

Japiassu analisa as implicações da teoria (e da prática) psicanalítica com a filosofia e a ciência. Seu trabalho expõe como se articulam — ou se afastam — as categorias filosóficas, os conceitos científicos e este saber tão peculiar em sua constituição que é a psicanálise. Saber psicanalítico que é uma encruzilhada de saberes — uma transgressão dos saberes constituídos — que ora parece se aproximar da precisão desejada pelas ciências "duras" ora parece familiar à magia, à contra-ciência e, mesmo, à fé. Mas é um saber que trouxe uma contribuição revolucionária para um melhor conhecimento do que é o homem, de seus condicionamentos psicológicos e de sua dimensão social.

"Em síntese, a originalidade da teoria freudiana pode ser expressa nos seguintes termos: a psicanálise veio nos esclarecer que os homens não constituem entidades autônomas, vale dizer, não são donos de seus pensamentos e de suas condutas, pois são determinados (ou condicionados) por uma estrutura invisível (o aparelho psíquico) "armada", em cada um deles, durante os primeiros anos de suas vidas. Assim como Marx nos mostrou que o sujeito humano, o ego econômico, político ou filosófico, não constitui o "centro" da história, da mesma forma Freud nos revela que o sujeito real (o indivíduo em sua "essência" singular) não possui a figura de um ego centrado no "Eu", ou seja, na consciência, pois constitui um sujeito inteiramente de-centrado. Assim como a astronomia copernicano-galileana nos desalojou do centro do universo; assim como a biologia evolucionista darwiniana nos retirou da posição de reis da criação e o materialismo histórico marxista nos mostrou a determinação dos lugares que acreditávamos ocupar livremente, da mesma forma Freud veio destruir a ilusão de que aconsciência seria o centro de nós mesmos" (p. 8).

Três apêndices compõem a segunda parte do livro: a) Mutações e orientações da psicanálise; b) Freud, Jung e a ciência; c) A crítica nietzscheana ao moralismo.

Alino Lorenzon

MURICY, Katia.

A razão cética: Machado de Assis e as questões de seu tempo.

São Paulo, Companhia das Letras, 1988. 140p.

Professora de Filosofia na PUC-RJ, Katia Muricy apresentou o trabalho como tese de doutorado em 1985 no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. A autora mostra como Machado de Assis foi um dos primeiros e poucos escritores latino-americanos a dimensionar o todo da cultura ocidental e a questionar a premissa de universalidade da Razão Iluminista, chegando na fase madura a uma dúvida cética quanto ao projeto de racionalização do país. A análise é feita a partir da prática do romance, com tudo o que implicava de civilizatório no arcaico Brasil da passagem do século. Nem psicológico, nem apenas vagamente filosófico, o ceticismo seria o dispositivo crítico que tornava possível a lucidez do escritor, ceticismo que o levava a relativizar e ironizar, com inteligência fina, os desígnios da Razão Positiva e sua figura central: o sujeito burguês. Pelo viés sobretudo da medicina social — paradigma da higiene das Luzes — Katia Muricy assinala e acompanha, com aparelho conceitual contemporâneo, a tarefa crítica a que se entregava a literatura talvez mais culta que o país jamais produziu.

O “progresso” modernizador chegou ao Brasil, mas de maneira própria.

“A exigência da racionalização a que correspondiam as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas na Europa a partir do final do século XVIII, determinadas pela nascente industrialização e pelas novas modalidades de exercício do poder, também se fez sentir no Brasil. Ainda que com fundamentais diferenças, o século XIX brasileiro viu surgir novas formas de organização social que nos aproximavam do processo de racionalização, que, nas reformas sanitárias e pedagógicas desse século, na Europa, ganhou características que permitiram chamá-lo de **normalização**. (Expressão de G. Canguilhem, *Le normal et le pathologique*). Aqui, novas formulações científicas, filosóficas, literárias e políticas juntaram-se a práticas de incipiente mas nítido conteúdo normalizador. O exemplo mais distinto dessa nova combinação é a política higienista da medicina” (p. 14).

O livro é, portanto, uma leitura original dos romances de Machado de Assis, porquanto nelcs se acham os elementos críticos capazes de desnudar e de se opor à estratégia reguladora do social por parte da medicina.

Alino Lorenzon



LANÇAMENTO

As Razões do Mito (Coletânea)

J. F. Regis de Moraes (Org.)

O que significa a consciência mítica em si mesma, bem como em confronto com a consciência lógica? Que estranhas forças moveram nossos antepassados até explicações propriamente poéticas do universo? Nesta coletânea o leitor encontrará várias abordagens sobre o tema do mito.

CONHEÇA OUTROS TÍTULOS DA PAPIRUS SOBRE FILOSOFIA:

Por um Conhecimento Filosófico

Gilles-Gaston GRANGER (Trad. Constança Marcondes Cesar)

Teoria Crítica – Habermas e a Escola de Frankfurt

Raymond Geuss (Trad. Bento Itamar Borges)

A Ontologia Política de Martin Heidegger

Pierre Bourdieu (Trad. Lucy Moreira César)

O Mal – Um desafio à Filosofia e à Teologia

Paul Ricoeur (Trad. Maria da Piedade Eça de Almeida)

Aprendendo Filosofia

César Aparecido Nunes

Filosofia da Ciência e da Tecnologia

J. F. Regis de Moraes

Construindo o Saber – Técnicas de Metodologia Científica (Coletânea)

Maria Cecília M. de Carvalho (Org.)

História e Pensamento na Educação Brasileira

J. F. Regis de Moraes

A Geração do Futuro

Rubem Alves

SOLICITE CATÁLOGO – ATENDEMOS PELO REEMBOLSO POSTAL
Caixa Postal 736 – 13001 – Campinas – SP

Institutions interested in exchange of publications are requested to address to * **Las instituciones interesadas en el cambio de publicaciones son invitadas a dirigirse a** * Les institutions que désirent établir un échange de publications sont priés de s'adresser a * **Le istituzioni che vogliono ricevere questa pubblicazione in forma di cambio fare la richiesta.**

**Revista Reflexão
Instituto de Filosofia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro
Telefone (PABX) 2-7001 – Ramal 29
13100 – CAMPINAS – SP (BRASIL)**

A revista **Reflexão**, órgão oficial do Instituto de Filosofia da PUCAMP, aceita colaborações que lhe forem enviadas, a convite ou espontaneamente, reservando-se o direito de publicá-las ou não. Os originais não serão devolvidos. Os trabalhos enviados não devem exceder 30 laudas padrão datilografadas, a não ser com a aceitação do Conselho Editorial. Deverão ser remetidos em três vias. A redação deve seguir as diretrizes da Associação Brasileira de Normas Técnicas, quanto a bibliografia, notas, referências e outras, ligadas à publicação. Os trabalhos devem ser acompanhados de um resumo de 10 linhas. Os dados e conceitos emitidos são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Reflexão 43 – Filosofia no 2º Grau

Capa: Antonio Aparecido Jozzolino Jr. – Arte Final: Marcelo De Toni Adorno

Departamento de Composição e Gráfica

Supervisão Geral: Anis Carlos Fares

Composição e Past-up

Coordenadora: Célia Regina Fogagnoli Marçola

Equipe: Maria Rita A. Bulgarelli e Silvana Dias de Souza.

Desenhistas: Alcy Gomes Ribeiro e Marcelo De Toni Adorno

Fotolito, Impressão e Acabamento

Encarregado: Benedito Antonio Gavioli

Equipe: Ademilson Batista da Silva, Douglas Heleno Cioffi, Eduardo Paulo Mageste, Jamil Aparecido Milani, João Divino Pereira Pardin, Luiz Carlos Batista Grillo, Nilson José Marçola e Ricardo Maçaneiro.

Auxiliares de Administração: Eliana J. Perissinot, Flávia D. Costa Moraes e Regina Delboni.

Redação e Administração: Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro
13020 Campinas SP – Tel.: (0192) 2-7001 – Ramal 29

Distribuição: Papirus – Livraria-Editora
Rua Barreto Leme, 1178
13020 Campinas SP – Tel.: (0192) 32-7268

João Francisco Regis de Moraes

Filosofia no 2º grau: uma inovação que tomei aos antigos

Maria Eugênia L. M. Castanho

A didática no ensino da filosofia no 2º grau

Ricardo J. Navia

El problema de la motivación en la enseñanza media de la Filosofía – La enseñanza media de la Filosofía y los grandes temas de nuestro tiempo

Ricardo J. Navia

Reflexiones sobre la metodología en la enseñanza media de la Filosofía

Nelson Carvalho Marcellino

Algumas considerações sobre a polêmica questão do lazer

Francisco Cock Fontanella

Poder e legitimidade

Maria Cecília Maringoni de Carvalho

Verdade versus certeza

Estudos Críticos

Notícias

Resenhas