

*Filosofia:  
Atenção  
e Projeto*

**14 REFLEXÃO**

# REFLEXÃO

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

Diretor Responsável: Côn. Haroldo Niero

Redação: Antônio Joaquim Severino e Moacir Gadotti

Conselho Editorial: João Francisco Regis de Moraes, João Carlos Nogueira, José Antônio Morais Busch, Tarcísio Moura, Francisco de Paula Souza, Gabriel Lomba Santiago.

Colaboradores Efetivos: André Wilson Martinelli, Antônio Teixeira Filho, Basília de Araujo Pinto, Brígida Montini, Brasilino Paschoal Canoas, Constança Marcondes César, Euclides Martins Balancin, Fernando Godoy Moreira, George Papatzanakis, Geraldo Pinheiro Machado, Giovanni Barese, Glauco Prado Nogueira, Jamil Cury Sawaia, Jefferson Ildefonso da Silva, João Correa Machado, José Machado Couto, Lídia Maria Rodrigo, Luís Gonzaga Scudeler, Luís Roberto Benedetti, Maria Guadalupe Pedrero, Maria Soares de Camargo, Mario Scolari, D. Roberto Pinarello de Almeida, Rubem Alves, Ruy Rodrigues Machado, Vera Irma Furlan de Faria.

Diagramação e Composição

Supervisão Geral: Anis Carlos Fares

Coordenadora: Celia Regina Fogagnoli

Equipe: José Augusto Brasileiro Umbelino, Ivany Maria Victorino e Maria Imaculada Ferraguti Pinto.

Desenhistas: Alcy Gomes Ribeiro e João Daniel de Araújo.

Impressão

Chefe: Benedicto Ferreira

Subchefe: Benedito Antonio Gavioli

Equipe: Ademilson Batista da Silva, Airton Roberto Anesi, Luiz Carlos B. Grilo, Nilson José Marçola, Ricardo Maçaneiro e Wagner Ramos.

Auxiliares de Administração: Vilma Pratali, Regina Delbone e Maria Aparecida Mendonza.

Redação e Administração: R. Marechal Deodoro, 1 099 — Centro  
13100 — Campinas — SP — Tel.: (0192) 2-7001 — Ramal 29

Assinatura por dois anos: Cr\$ 480,00

Número avulso: Cr\$ 100,00

**Distribuição:**

SÃO PAULO — CAPITAL

Cortez Editora & Editora Autores Associados

Rua Ministro de Godoy, 1 113 — Tel.: (011) 864-6783

05015 — São Paulo — SP

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**

Grão-Chanceler: Prof. Dr. D. Antônio Maria Alves de Siqueira

Magnífico Reitor: Prof. Dr. Benedito José Barreto Fonseca

Vice-Reitor: para Assuntos Acadêmicos: Prof. Carlos de Aquino Pereira

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos: Prof. Dr. D. Roberto Pinarello Almeida

Capelão-Geral: Monsenhor Luís Fernandes de Abreu

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

AVIA 80

## SUMÁRIO

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

### ARTIGOS:

|   |    |
|---|----|
| <b>Dermeval Saviani</b> , Função do ensino da Filosofia da Educação e de História da Educação .....   | 5  |
| <b>J. F. Regis de Moraes</b> , Escolas: a libertação do novo .....  | 14 |
| <b>Miguel de La Puente</b> , O construto "consciência" em Carl R. Rogers .....  | 26 |
| <b>Luciana Maria Giovanni Höfling</b> , A pesquisa científica na área da educação e sua contribuição ao desenvolvimento da teoria e da práxis educacional no Brasil ..... | 32 |
| <b>Maria Inês Fini Leite Vicentini</b> , Análise da autopercepção e da percepção interpessoal do universitário .....  | 57 |
| <b>Constança Marcondes César</b> , O problema da evolução do conhecimento científico no Idealismo Francês .....   | 67 |
| <b>Francisco de Paula Souza</b> , A inovação existencialista da filosofia de S. Tomás .....   | 74 |

### DEBATES:

|   |    |
|---|----|
| <b>Alípio Marcio Dias Casali</b> , A "Pedagógica" de Enrique Dussel: elementos para um estudo crítico ..... | 89 |
| <b>Antônio Joaquim Severino</b> , A situação da filosofia social na sistemática filosófica .....            | 91 |
| <b>Moacir Gadotti</b> , Notas sobre a "filosofia social" .....  | 97 |

### CRÔNICAS:

|  |     |
|--|-----|
| Projeto educacional para o Curso de Filosofia .....                | 100 |
| Contribuição para uma definição do comunicador social .....        | 104 |
| Centro de Informação e Documentação do Pensamento Brasileiro ..... | 108 |

|                |     |
|----------------|-----|
| RESENHAS ..... | 110 |
|----------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE TEOLOGIA ..... | 123 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE FILOSOFIA ..... | 126 |
|--|-----|

## Editorial

### A NOSSA FILOSOFIA: ATENÇÃO E PROJETO

O tempo do acirramento das contradições — tempo que prepara a ruptura — é um tempo de debate, de crítica, de muita ação e interação. É também o tempo em que a escuta adormece, dando lugar, freqüentemente, ao grito e não à palavra. Tempo de luta, de imprecisão e também de projeto. Projeto que brota da palavra, da reflexão, que, rejeitando o ativismo sem alma e a contemplação sem objeto, planta solidamente, na realidade em movimento, a árvore da cultura.

Este é o nosso tempo, terreno fértil para o exercício filosófico. A filosofia sempre foi isso: a atividade de um homem atento a seu tempo. Não o homem sozinho. Mas o homem com os outros homens do seu tempo. É aquele que ainda tem, apesar do movimento no qual está envolvido e se envolve, a capacidade de espantar-se, de admirar. E o espanto leva à atenção e à compreensão da direção de um novo tempo. Por isso não há filosofia sem projeto. Toda reflexão radical do tempo presente prolonga-se no amanhã. É projeto.

Esta é a filosofia que gostaríamos de fazer, que tentamos fazer. A filosofia, que sendo crítica não seja apenas crítica, mas diga a palavra do seu tempo. Não a filosofia desinteressada, alienada do presente. Mas a filosofia que se coloque à escuta decidida do presente e se projete para o futuro. Uma filosofia encarnada no seu tempo e, por isso, uma filosofia forte, corajosa, radical.

Tarefa esta que não pode ser apenas produto de um grupo de filósofos, homens e mulheres, que decidiram fazer filosofia e esta filosofia. Esta, aqueles e aquelas, são também fruto do seu tempo. Nem poderia deixar de ser. Esta filosofia só pode ser obra coletiva. Fruto da elaboração de um conjunto cada vez maior de pensadores da realidade do seu tempo. Esta filosofia, sem servir ao conhecimento fronteiriço, serve dele para plantar fundo o seu projeto, conta com ele, nutre-se dele. Não despreza, portanto, a reflexão dos educadores, políticos, teólogos, psicólogos, economistas e historiadores ou cientistas das diversas áreas do conhecimento.

REFLEXÃO está aberta às contribuições diversas das ciências, notadamente das ciências humanas. E sente-se honrada em poder apoiar os jovens pensadores brasileiros, herdeiros de uma cultura em transição, cultura que será aquilo que eles fizerem dela. Estimulamos, pois, todos eles, a elaborarem conosco a cultura do presente e do futuro. Ela não será a reprodução do passado. Ela será talvez a sua rejeição. Mas só podemos rejeitar uma cultura, uma filosofia porque as recebemos, porque passamos por elas. A sua grande importância, o conhecimento do que foi a nossa cultura e a nossa filosofia, consiste precisamente em elas nos terem dado os instrumentos que nos permitiram ultrapassá-las.

**A REDAÇÃO**

## FUNÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

**Dermeval Saviani**

Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo

Como se pode ver pela programação deste Encontro, o tema central gira em torno do magistério de Filosofia da Educação e de História da Educação. Como profissionais que atuam nessas áreas, reunimo-nos, pois, para debater o próprio sentido daquilo que estamos fazendo. ( \* )

Por que é importante analisarmos mais profundamente ( e em conjunto ) o trabalho que estamos desenvolvendo no momento atual ?

Se fizermos um levantamento rápido dessas disciplinas do ponto de vista do lugar que ocupam na organização dos cursos, veremos que, em relação ao curso de Pedagogia ( onde são obrigatórias, já que figuram no currículo mínimo aprovado pelo CFE ), veremos que há três situações básicas com as quais os professores podem-se defrontar.

Com efeito, temos alguns cursos em que História e Filosofia da Educação constituem uma única disciplina; há outros, porém, em que ambas são dadas em separado, permitindo-nos detectar as seguintes situações: 1. professores de História e Filosofia da Educação; 2. professores de Filosofia da Educação; e 3. professores de História da Educação. Ora, em cada uma dessas situações, a organização programática da disciplina ou disciplinas vai assumir matizes diferentes.

Se sairmos do curso de Pedagogia iremos verificar que a disciplina Filosofia da Educação aparece ( se bem que não em caráter obrigatório ) com certa freqüência nos cursos de graduação em Filosofia, assumindo aí uma conotação diferente, pois não é a mesma coisa lecionar essa disciplina para alunos de Filosofia e de Pedagogia.

Além disso, a disciplina Filosofia da Educação tem sido colocada ultimamente ( e também aqui não em caráter obrigatório ) nos cursos de Licenciatura, assumindo também aí uma conotação diferente. Com efeito, a referida disciplina será desenvolvida durante um semestre apenas,

para alunos de diferentes cursos: Letras, Geografia, História, Matemática, Física, Ciências Sociais, Psicologia etc.

Quanto à disciplina História da Educação, esta não aparece em outros cursos que não o de Pedagogia, pelo menos com uma frequência que mereça menção especial.

Face a essas diferentes situações, vamos verificar que há um problema comum. E deste problema nós partiremos. Há tendência a se colocar a ênfase na primeira palavra da locução — uma ênfase seja na filosofia, seja na história — e a segunda palavra — a educação — aparece como apêndice, como mera conseqüência. Constatamos, pois, que o professor de Filosofia da Educação está preocupado com a “filosofia”; ele está preocupado em “dominar” aquilo que se chamaria o campo da Filosofia, da mesma forma que o professor de História da Educação está preocupado em dominar o campo da História e a Educação acaba ficando na penumbra.

Em conseqüência desta ênfase na primeira palavra da locução, pode-se notar que mesmo esta primeira palavra não é suficientemente caracterizada, quer dizer, enquanto se está preocupado com a filosofia ( como professor de filosofia da educação ), enquanto se está preocupado com a história ( como professor de história da educação ) não se chega a explicitar suficientemente o que significa filosofia e o que significa história. Nesses casos, eu, como professor, entendo a filosofia como alguma coisa já constituída e que é preciso dominar para poder dar conta da minha tarefa; trata-se, pois, de alguma coisa que está fora de mim; qual o seu significado, isto é algo que não surge a mim como problemático. A filosofia é entendida como tendo, “a priori”, um significado próprio e isto não é passível de questionamento; o que se questiona é como posso eu dominar o campo que a filosofia abrange.

O mesmo se diga em relação à História. Face a esta situação, tanto a filosofia como a história acabam por ser encaradas segundo a perspectiva tradicional, sem que seja explicitado suficientemente o significado de cada um desses termos. Em conseqüência, o professor acaba-se detendo nas abordagens comumente feitas sob o nome de filosofia e sob o nome de história, sem refletir mais profundamente para verificar se aquilo que está recebendo o nome de filosofia, merece precisamente este nome ou não; o mesmo se diga em relação à história — por exemplo: no caso da história da educação, é possível que o professor desenvolva uma programação partindo dos acontecimentos e se detendo numa história das doutrinas pedagógicas. Nesse caso, o seu problema como professor de história da educação, será como se pode dominar todo o conteúdo das doutrinas pedagógicas desenvolvidas através da História. Cabe, porém, perguntar: o objetivo de um curso de história da educação se esgota na exposição das doutrinas pedagógicas? Ou, noutros termos: a exposição das doutrinas

pedagógicas, a mais ampla possível, é que permite que se atinja o objetivo do ensino de história da educação? — Estamos, de tal modo, absorvidos pela necessidade de conhecer — quais são essas correntes e de transmitir esses conhecimentos para os alunos, que nós não nos indagamos se fazer História da Educação e se ensinar História da Educação é isto, ou se não seria outra coisa.

\*  
\*   \*   \*

A partir da situação detectada no tópico anterior, podemos caracterizar as três linhas básicas que nos parecem assumir os programas destas duas disciplinas: Filosofia da Educação e História da Educação, sejam elas ministradas separadas ou conjuntamente.

Uma primeira forma de se organizar a programação consiste em se filiar a determinada corrente já constituída, a um pensamento já elaborado — neste caso, a filosofia da educação será ministrada, por exemplo, na perspectiva do existencialismo, ou do pragmatismo, ou do tomismo etc.

A segunda forma se caracteriza pela postura eclética. Em vez de se filiar a uma corrente, levam-se em conta todas as correntes; isto pode ocorrer tanto em sentido diacrônico como em sentido sincrônico, ou seja, tanto na sucessão cronológica das correntes através dos tempos, como na coexistência de diversas correntes no mesmo tempo — no caso da filosofia da educação constata-se, então, a preocupação de se mostrar o pensamento grego, o pensamento medieval, as correntes do pensamento moderno e do pensamento contemporâneo.

A justaposição das diferentes correntes constitui o que estamos chamando de postura eclética. Por vezes, face à dificuldade de se abranger todas as correntes, tenta-se, pelo menos, expor as correntes mais próximas de nós, elaborando-se a programação na base da exposição das correntes do pensamento contemporâneo. Neste caso, temos a predominância do plano sincrônico; a postura eclética, todavia, continua prevalecendo.

No caso da história da educação, a ênfase na primeira palavra da locução acaba por fazer predominar ( talvez pelo fato mesmo de ser história ) a diacronia. Quando se concentra a atenção nas instituições educacionais, passa-se, então, em revista essas instituições desde a antiguidade grega até a época contemporânea.

Cabe registrar ainda uma terceira forma que decorre do desejo de se escapar às duas alternativas antes mencionadas. Não querendo-se



filiar previamente a determinada corrente e buscando evitar também a postura eclética, alguns professores procuram novas saídas, organizando programas, por exemplo, a partir de temas, na forma de seminários, estimulando os alunos a constituírem grupos de estudo por sua própria iniciativa etc. Tais tentativas, porém, via de regra tornam-se inconsistentes e um tanto frustradoras.

Como superar o problema? Deveríamos optar por uma corrente? E como optar? A opção vai implicar o conhecimento das diversas alternativas para que ela seja consciente; empreender-se-á, então, um exame sério, profundo, de todas as correntes para que se possa optar? E face aos alunos: coloco-os diretamente dentro da minha opção ou deixo-os livres para fazerem a sua opção? Neste caso, a trajetória que eu empreendi para chegar à minha opção, deveria fazer com que os alunos também a percorressem para fazê-los chegar à sua opção? Como, nesse caso, abordar todas as correntes num tempo curto e como escapar à postura eclética?

Estamos diante de uma situação problemática e que justifica a colocação do tema deste encontro, bem como o tema desta palestra.

A reflexão desenvolvida até agora em termos de constatar a situação concreta em que os professores de História e Filosofia da Educação estão, evidenciou que face às locuções "história da educação" e "filosofia da educação", a ênfase era dada na primeira palavra em detrimento da segunda. Para efeitos desta palestra, proponho se coloque a ênfase na segunda palavra e se veja até onde se poderá caminhar com esta reviravolta no enfoque das disciplinas que constituem a nossa preocupação e a nossa área de atuação profissional.

\*  
\*   \*  
\*

Centremos, pois, a nossa atenção na educação e a partir daí procuremos abordar a filosofia e a história. Ao se propor isto, pode ser lançada uma questão: nós não estamos passando de uma hipertrofia a outra? Se se hipertrofiava a primeira palavra, vamos hipertrofiar a segunda e deixar na penumbra a primeira? Não estaríamos, neste caso, sendo tão unilaterais quanto na situação antes analisada sendo, em conseqüência, alvo das mesmas críticas e enredando-nos nos mesmos problemas antes levantados?

No entanto, se centrarmos nossa atenção na Educação, ou seja, na problemática educacional, possivelmente teremos, a partir daí, condições para esclarecer o significado da filosofia e da história; em conseqüência, a primeira palavra da locução não ficará na penumbra, mas ao contrá-

rio, se desvelará e irromperá com toda a força que lhe é própria. E por que isto? Porque a Filosofia não se exerce no vazio, da mesma forma que a História não se dá em abstrato; quer dizer, a Filosofia é uma atitude que se dirige a algo e a História é uma história concreta, portanto, história de alguma coisa.

Se nós nos preocupamos com a problemática educacional, tentaremos examinar a partir daí, em que a filosofia pode ajudar a esclarecer os problemas da educação e em que a história pode-nos ajudar a entender esta problemática educacional que nos preocupa. Com efeito, se tomamos, por exemplo, a filosofia, verificamos que o seu objeto são os problemas que surgem na existência humana.

Se estamos preocupados com a filosofia da educação, a filosofia só terá sentido na medida em que nos permitir explicitar a problemática educacional. Se ela ocultar a problemática educacional não estará contribuindo para preencher a sua própria função e, como tal, estará se traindo enquanto filosofia.

Se voltarmos àquela atitude inicial — ênfase na primeira palavra — que acabava por tornar o seu sentido não suficientemente caracterizado, veremos que, partindo de um pensamento já elaborado, não estamos desenvolvendo uma reflexão e, como tal, não estamos filosofando. Os resultados da reflexão filosófica não são a reflexão filosófica, apesar da tendência freqüente de se tomar os resultados pelo próprio processo.

A filosofia da educação só poderá prestar um serviço à formação dos educadores na medida em que contribuir para que os educadores adotem esta postura reflexiva para com a problemática educacional. Se, ao contrário, nós, enquanto educadores, nos limitarmos a tomar conhecimento de determinados resultados a que se chegou a partir de determinadas reflexões, então não estaremos desenvolvendo a reflexão filosófica propriamente dita, vale dizer, estaremos abdicando da tarefa própria da filosofia. Logo veremos que considerações semelhantes podem ser feitas em relação à História da Educação.

Parece-me, pois, que a nossa preocupação, enquanto profissionais ligados à Filosofia da Educação e à História da Educação, deverá estar concentrada na problemática educacional. Sem isso, estaremos traindo nossa própria atitude filosófica ou histórica. É, neste sentido, que poderemos superar a hipertrofia tanto do primeiro como do segundo termo, porque aí recuperaremos o sentido da locução como tal.

Trata-se, com efeito, de Filosofia da Educação e não simplesmente de Filosofia ( porque, neste caso, a própria Filosofia se esvaziaria ); não também da Educação sem a postura reflexiva ( porque, neste caso, a Educação não seria um processo intencionalmente conduzido ).

No caso da História da Educação, temos a mesma situação: trata-se de História da Educação e não de História ( porque neste caso também o nosso projeto se esvazia ) e nem apenas de Educação ( porque neste caso ela seria desenraizada ). O concreto é histórico e para dar conta da problemática concreta da educação é necessário assumir a postura histórica.

Vê-se, pois, que, a partir da abordagem indicada acima, teremos uma unidade dos dois termos da locução; uma unidade sem ambigüidade. Portanto, não se trata de flutuar ou oscilar entre um projeto filosófico e um projeto pedagógico; um projeto histórico e um projeto pedagógico. As ambigüidades, flutuações e oscilações podem ser superadas se e somente se a nossa atenção se concentra na problemática educacional concreta.

Tal atitude é o constitutivo essencial da filosofia, o que pode ser ilustrado através dos exemplos mencionados na história do pensamento humano. Se tomarmos, por exemplo, Aristóteles, Platão, ou outros pensadores reconhecidos como filósofos, veremos que tais pensadores fizeram filosofia exatamente na medida em que pensaram os problemas de sua época. Hoje, quando tomamos contato com os resultados do pensamento aristotélico, tais produtos aparecem como algo acabado, como algo já constituído, parecendo possuir existência autônoma, independentemente do processo que o gerou; no entanto, a filosofia de Aristóteles é o processo de reflexão que ele desenvolveu para chegar a esses resultados.

Se nós assumimos a atitude filosófica, cumpre-nos desenvolver um processo de reflexão sobre os problemas que a nossa época está colocando; e se se trata de filosofia da educação, isso implica assumir a atitude de reflexão sobre os problemas educacionais que a nossa situação concreta está-nos colocando. Transmissão pura e simples dos resultados da reflexão de Aristóteles, da reflexão de Kant, da reflexão de Sartre, e assim por diante, não constitui propriamente a tarefa da filosofia.

Exemplifiquemos o que fôï dito acima, com uma referência ao pensamento de Kant.

O problema com que Kant se preocupou era, efetivamente, um problema fundamental na sua época. Formado na tradição racionalista que vinha de Descartes, absorvendo os conhecimentos de Leibniz através de seu mestre ( Wolff ), Kant entrou em contato com pensamento de Hume que, segundo suas próprias palavras, o despertou do sono dogmático em que vivia, acreditando que a perspectiva racionalista era a perspectiva válida. Na medida em que entra em contato com a obra de Hume que colocava os problemas numa perspectiva diversa daquela em que Kant havia sido formado, então ele defronta com um problema capital que pode ser expresso nos seguintes termos: como se explica o conhecimento? segundo a perspectiva racionalista ou segundo a perspectiva empirista? Ao lado disto,

Newton acabara de sistematizar a ciência física e, ao mesmo tempo, em que ele — Kant — travou conhecimento com os debates dos filósofos, vale dizer, com as conclusões contraditórias a que eram conduzidos os filósofos, ele notava a objetividade da ciência físico-matemática na forma como havia sido exposta por Newton.

Face à situação acima descrita, Kant colocou a questão fundamental: **como** é possível o conhecimento humano? Observe-se que ele não perguntou **se** era possível o conhecimento humano; isto, com efeito, já não era problema em sua época, uma vez que os êxitos da ciência físico-matemática estavam aí para evidenciar que era possível o conhecimento humano. **Como** era possível, aí estava o problema — e toda a sua reflexão se desenvolveu no sentido de explicitar esse problema.

Hoje, ao expormos o pensamento de Kant, via de regra, aquilo aparece com grande teor de aridez e na medida em que os alunos não têm sequer esse referencial histórico, mais árido ainda se torna aquele pensamento que, enquanto vivo, estava revestido de todo um dinamismo e de todo um significado; agora, porém, já constituído e acabado e lançado a alunos que não estão preocupados dado que em sua existência não irrompeu o problema kantiano ( como é possível o conhecimento humano? ), então a exposição do pensamento de Kant além de difícil de acompanhar se torna estéril e, ao fim e ao cabo, se torna antifilosófica; em vez de formar uma atitude filosófica, deforma o sentido da palavra, e por vezes chega até mesmo, a criar uma atitude negativa face à filosofia. Trata-se, com efeito, de uma situação relativamente familiar a diversos professores, qual seja: ao iniciar um curso de Filosofia da Educação, defrontam com alunos que se colocam, “a priori”, numa atitude negativa face à filosofia; nesses casos, necessita-se de um desgaste razoavelmente grande para quebrar, primeiro, esses preconceitos face à filosofia a fim de poder, posteriormente, desenvolver um trabalho positivo no sentido de desencadear a atitude filosófica nos alunos.

O fundamental, portanto, é que os alunos assumam essa atitude filosófica; que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas com os quais eles defrontam e, no caso da Educação, que eles sejam capazes de refletir sobre os problemas educacionais.

No que diz respeito à História da Educação, verifica-se fenômeno semelhante: a História, por obra da hipertrofia da primeira palavra da locução, acaba por não ser compreendida, o seu significado acaba por não ser explicitado claramente; assim, a História acaba sendo absorvida no sentido tradicional de seqüência de fatos ou seqüência de idéias, resumindo-se a mera cronologia.

Ao se reduzir a História a uma seqüência de fatos ou de idéias, ocorre aí um agravante maior: tais fatos ( ou idéias ) acabam por se resumir

naquilo que eu chamaria de "fatos de supra-estrutura", isto é, aqueles fatos que se evidenciam mas não explicam o processo histórico concreto, sendo, ao contrário, explicados pelo processo histórico concreto. Em consequência, o ensino da História, em lugar de explicitar o mencionado processo, apenas expõe os fatos de supra-estrutura, resultando, daí, o caráter insípido de que se reveste esse tipo de ensino. E a História, à semelhança da Filosofia, acaba por se tornar, também ela, uma disciplina "chata", uma vez que será necessário reter uma série grande de fatos ( ou de idéias ) geralmente desprovidos de sentido; assim, a memorização acaba sendo o recurso de que o aluno ( e por vezes o professor ) lança mão para se situar face ao problema da História.

Usando de uma linguagem, poderíamos descrever o processo histórico por analogia com o teatro.

No cenário da História temos os atores e os autores da História, do mesmo modo que numa peça teatral temos os atores e o autor da peça. O autor não aparece; no entanto, a obra é sua e os atores representam aquele papel que lhes foi designado na trama da peça, trama essa que é obra do autor da peça. Para os espectadores, os atores estão em evidência e são por vezes cultuados, surgindo como ídolos. Em contrapartida, os autores estão ocultos nos bastidores, ficando, geralmente, na penumbra, quando não totalmente esquecidos.

Na Historiografia temos, pois, o seguinte fenômeno: os fatos de bastidor que são os fundamentais dado que nos permitiriam compreender o que está acontecendo, tais fatos não são explorados suficientemente enquanto os fatos de supra-estrutura ( ligados à imagem dos atores ) são mencionados numa seqüência cronológica sem que se entenda bem, porque em determinado momento esteve em evidência este ator e não outro, e que papel representava este ator; quer dizer, que forças ele estava representando, forças essas que nos permitiriam compreender qual a matriz básica daquele momento histórico. Dessa forma, a Historiografia tende a se resumir na apresentação de uma série de nomes, fatos e datas e o recurso para se reter esses dados terá de ser a memorização mecânica, uma vez que a compreensão da trama da História se perde.

Ora, a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os "dados de bastidor", vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história está sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita àquilo que convencionalmente é chamado de História da Educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que esse processo de investigação fará emergir a problemática educacional concreta.

Na medida em que nós, professores de História da Educação, assumirmos essa atitude de investigação; na medida em que nós, face aos alunos, estimularmos esta mesma atitude, eis como estaremos contribuindo, efetivamente, para o avanço do campo de conhecimento que constitui a História da Educação e, em nosso caso específico, para o desenvolvimento da História da Educação Brasileira.

\*  
\*       \*  
\*

Em conclusão, cabe observar que um curso de Filosofia da Educação ou de História da Educação assumirá características marcadamente diversas das tradicionais, se nós, enquanto professores, nos colocarmos na perspectiva apresentada neste texto. Tal mudança de perspectiva só será possível, obviamente, se estivermos empenhados em assumir até às últimas conseqüências o papel que nos cabe na área de Filosofia da Educação e/ou de História da Educação.

**NOTA:**

(\*) — Palestra proferida no IX Encontro da **Associação de Professores Universitários de Filosofia e História da Educação**, realizado de 22 a 24 de julho de 1974, em São Paulo.

## ESCOLAS: A LIBERTAÇÃO DO NOVO

J. F. Regis de Moraes

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

“É proibido proibir” ( Caetano Veloso ).

“L’Imagination au Pouvoir !”, ( muros de Paris, rebelião estudantil de 1 968 ).

Todas as UTOPIAS escritas, descreveram cidades e Estados ideais, todos estes caracterizados por uma vida solidária e justa. Contudo, desde a fase protocapitalista ou de acumulação primitiva ( Thomas MORE e CAMPANELLA ) até época bem recente e já de capitalismo avançado ( James HILTON ), os utopistas nunca conseguiram descrever lugares cheios de solidariedade e justiça sem que sua utopia fugisse inteiramente ao modelo capitalista de vida. Esta observação apenas nos indica, é claro, a direção de uma transformação político-social historicamente necessária. Outros raciocínios esclarecem-nos ainda mais que o mundo humanizado que queremos não pode sequer ser pensado, em termos ideais, no meio do capitalismo, onde a abundância e o supérfluo se instalam à custa da privação da maioria.

Mas pode estar longe ainda a transformação político-social que vislumbramos necessária. E, nesse caso, precisamos questionar: nós, os educadores, podemos condicionar a **validade** da Escola à transformação política? Não creio que tal condicionamento fosse ético, sob pena de nos situarmos, enquanto as mudanças radicais demorassem, como verdadeiros cínicos aproveitadores de uma estrutura sem utilidade. Creio, isto sim, em uma **ética do ainda-não** ou do **enquanto**. A situação deve ser pensada assim: só poderei fazer grandes coisas após a **transformação**, mas enquanto ela não ocorre tenho pequenas coisas importantes para fazer.

Assim, nesta **ética do ainda-não**, sobressai uma tarefa que, em sendo aparentemente modesta, nem por isso é pequena ou desimportante: a luta pela libertação da criatividade e da imaginação nos alunos.

A sociedade tecnológica apresenta-se regida por princípios e leis da Economia. E a prática econômica, tal como a encontramos hoje nas diversas dinâmicas empresariais, é sobretudo uma prática a-valorativa e impessoal. Isto instala um estilo de vida fundado no utilitarismo cego, o

qual lança mão dos meios de comunicação para disparar a glotonaria de grandes massas humanas que deverão abocanhar a abusiva produção das empresas. O lucro legitima o desflorestamento, a poluição farmacêutica e muitas outras; legitima, enfim, a descaracterização cultural dos países pobres e oprimidos pelos interesses das potências maiores.

Neste contexto situam-se as escolas, que naturalmente assimilam grande parte das características do quadro geral. Lideradas, em suas cúpulas, pela própria classe opressora, transformam-se amiúde em palcos de um teatro mal encenado. Ou seja, fazem-se implicitamente utilitaristas e empresariais, mas continuam encenando a farsa das intenções humanísticas. Propõem-se veladamente **conquistar** as gerações novas para valores preestabelecidos por estruturas caducas, veladamente planejam tão-somente **adestrar para a continuação**; todavia, alardeiam intenções renovadoras e prometem pesquisas libertadoras, sendo que seu teatro de má qualidade já não ilude muitos.

Assim, este parece-nos o momento de colocar às instituições educacionais problemas éticos. Capitular seria muito mais fácil, mas cabe aos filósofos indicar o caminho difícil aos que não se satisfazem com as coisas tais quais se apresentam. A escola que faz do educando um repetidor, nega-se a ver na imaginação criativa um **valor**; aqueles grãos de fermento que podem levar todo um alqueire de farinha.

Este ensaio, tecendo considerações sobre a **base orgânica dos valores** e sobre o **valor da imaginação frente à educação condicionante**, pretende estabelecer breve convergência entre a filosofia dos valores e a filosofia da educação.

Antigamente a Educação pretendeu construir personalidades unificadas e harmônicas. Hoje, ela já se dispõe a aceitar que a própria vida é um pluralismo concreto e a fazer ver ao educando que sua coragem de se manter humano no meio da multiplicidade será sua versátil riqueza. O mundo atual parece-nos um gigantesco Stravinsky que impõe novo e revolucionário conceito de "harmonia". E, assim é, porque não podendo atrasar o relógio da civilização nem dispensar a tecnologia, reclama de nós uma sensibilidade inventiva capaz de considerar alternativas antes impensáveis.

Nas páginas que se seguem, gostaríamos de ter olhado para o homem inteiro, em sua complexa encarnação, gostaríamos de ter conseguido — sem nos ocuparmos de definições e explicitações primárias — instalar a dimensão ética da imaginação criativa na Escola, caminhando de posições científicas para posições filosóficas.



## 1 – CONSIDERAÇÕES PARA UMA BASE ORGÂNICA DOS VALORES

Ao que parece, não tem sido pequena a contribuição da Biologia do Comportamento para um mais adequado conhecimento do homem a partir das bases. Frente a uma organização complexa e psicologicamente sofisticada quanto a humana, não resta dúvida de que falar do orgânico é falar do fundamental. Isto porque, se admitimos que o homem é um ser-de-relações e constatamos que o seu corpo veicula o mundo em direção ao conhecimento e vice-versa, passa a ser indispensável questionar se esse seu corpo não será algo mais do que veículo, quem sabe fonte criadora que participa na elaboração de sua visão do mundo ?

O biólogo Johannes von Uexküll tem desenvolvido extraordinária obra de questionamento, revisando os princípios de uma biologia muitas vezes cativa de preconceitos milenares que privilegiam o racional, o espiritual, exercendo discriminação contra as capacidades do orgânico e — por isto mesmo — impedindo muitos estudiosos de chegarem às maravilhas de que o corpo é capaz, inclusive no que concerne ao “conhecer”, por exemplo. Ocorre que, ninguém logra praticar seriamente uma ciência sem que adentre as fronteiras da filosofia. Uexküll, então, como filósofo é um típico fenomenalista, sendo que o seu fenomenalismo em vez de partir de considerações epistemológicas ou metafísicas, parte de princípios empíricos. O que é natural, dado o fato de que sua trajetória vai **da ciência para a filosofia**. Ernst Cassirer, explicando as idéias de Uexküll, escreve “seria de um dogmatismo muito ingênuo a presunção de que existe uma realidade absoluta de coisas, idêntica para todos os seres vivos. A realidade não é uma coisa única e homogênea; imensamente diversificada, possui tantos padrões e planos diferentes **quantos são os organismos diferentes**” (...) “Os fenômenos que encontramos na vida de certas espécies biológicas não são transferíveis para nenhuma outra espécie” (1) Rubem Alves dá plasticidade a estas idéias quando usa dos recursos da fantasia para explicar Uexküll. Escreve: “Entremos um pouco no campo da fantasia para tentar ver como é que o corpo determinaria a visão do mundo. Primeiro uma planta. Seu mundo imediato, mais próximo, pintado nas cores mais vivas: a terra, a água, o ar, o sol — tudo aquilo que se relaciona de forma direta com as necessidades de vida, contidas em suas estruturas anatômicas. Do centro para a periferia, o quadro perderia subitamente a cor, reduzindo-se a um borrão indistinto. Casas, homens, automóveis — tudo aquilo que estivesse um pouco mais além do ambiente imediato da planta, tudo aquilo que não pudesse ser traduzido em termos de suas necessidades básicas de vida não teria forma, cor ou significação. Agora com uma borbo-

leta. Seu mundo seria bem mais amplo, como conseqüência do próprio fato de que ela se move — não está fixada a um ponto. Movimento implica consciência de espaço, de primeiro plano, de horizontes, de direção. E consciência de ritmo: quando se dará o movimento, quando pousar, quando levantar vô. Seu ambiente imediato, colorido com tintas fortes: o mundo das flores, do néctar. Na ocasião da reprodução, o cheiro do sexo, a exigência do instinto. No segundo plano encontraríamos as superfícies que compõem o seu espaço: sejam pedras, paredes, barrancos, o solo. E os sinais para orientar o seu ritmo: a luz, as trevas e outros. Mas na medida em que nos afastamos do centro de cores vivas e de temperatura alta relacionado com o problema fundamental do animal, ou seja, sua sobrevivência e expressão, as cores vão perdendo sua intensidade, as formas se tornam borradas, até que se reduzem a um indiferenciado sem sentido" (2).

Embora bastante longo o trecho transcrito, localizamos esta como a tradução imagística mais adequada da idéia fundamental a que chegou Uexküll. Este biólogo afirma que estudando cuidadosamente a estrutura do corpo animal, atentando para o número de órgãos dos sentidos, para a qualidade e distribuição deles e compreendendo as características do seu sistema nervoso, poderemos alcançar uma imagem perfeita do mundo interior e exterior do organismo analisado. Guardando certa semelhança com Teilhard de Chardin, o biólogo alemão opina que **a vida** é uma só realidade que apresenta diferentes níveis de expressão dada a diversidade dos níveis de consciência nela verificáveis. "Em certo sentido, recusa-se a falar em formas inferiores ou superiores de vida. A vida é perfeita em toda parte; é idêntica, tanto no menor como no maior dos círculos" (3). No entanto, para o mesmo Uexküll: "No mundo de uma mosca só encontramos **coisas de mosca**; no mundo de um ouriço-do-mar só encontramos coisas de ouriços-do-mar" (4).

Ao pensarmos que o biólogo tenha razão, devemos entender que o modo de cada organismo perceber o mundo instala as bases do seu sistema de valoração. No caso do ser humano isto também é válido, levando-se porém em conta que, sendo o homem um ser autotranscendente, o organismo lhe instala tão-somente as **bases** da valoração. É claro que o exercício do pensamento racional e os desenvolvimentos humanos de intuição farão com que sejam ultrapassados os limites puramente animais da sua representação de mundo. Ora, se vida é relação, em nenhuma hipótese podemos imaginar o homem com uma atitude de desinteresse em relação ao mundo que o cerca. O mundo apenas terá sentido em relação-ao-homem, bem como o chamado "homem em si" passa a ser uma exorbitância de abstração, porquanto sendo, o ser humano, um ser-no-mundo, isto significa que é um ser em-relação-ao-mundo. Ainda que esta possa não ser toda a verdade sobre o homem, ela é a sua verdade de encarnação.

Também DEWEY, o educador e filósofo estadunidense, faz interessantes ponderações ( em esparsas passagens de sua obra ) quanto à maneira pela qual os organismos, no experimentarem o mundo, principiam a erigir os valores mais básicos. DEWEY observa que o resultado de uma experiência é sempre resposta a uma questão que o organismo dirige ao seu ambiente: promessa ou ameaça ? ou seja: a partir da mais radical necessidade que é **sobreviver**, está implícito ( no próprio experimentar ) o questionamento no sentido do **sim** ou do **não** para a sobrevivência. Ante o seu ambiente, o ser inevitavelmente pergunta: "Amigo ou inimigo ? Prazer ou dor ? " (5) e Rubem ALVES comenta: "Esta pergunta básica é fundamentalmente uma pergunta acerca do **valor** — a significação do mundo para o corpo. A pergunta acerca do valor é a pergunta sobre o tipo de relação. Daí podermos dizer que **valor é relação**" (6).

É, todavia, a mesma Biologia do Comportamento aquela que nos vai mostrar — a partir da sua ótica específica — de que modo o valor, que principia como algo puramente animal ( ao nível irracional ), passa a ser **humano** por via do próprio organismo, por modificação do corpo mesmo. O Dr. Henri LABORIT, dos mais destacados biólogos da França, escreveu um livro intitulado **O Homem e a Cidade**, onde expõe sua concepção acerca da estrutura do cérebro humano. Neste ensaio, procuraremos explicar com vocabulário mais simples o que no mencionado livro está apresentado dentro dos limites da terminologia biológica. Sob pena de complexificarmos em demasia este texto, não poderíamos deixar de correr o risco desta "tradução".

Segundo LABORIT, o cérebro humano é formado por três cérebros que, ao longo de milhares de anos, foram-se complementando. São estes: a) o cérebro do réptil; b) o cérebro do mamífero ou paleocérebro límbico e c) o cérebro imaginante ( propriamente humano ). Assim, por exemplo, permanece em nós **em atividade** o cérebro dos antigos répteis — conhecido medicamente como núcleo do **hipotálamo**. Este cérebro se ocupa dos expedientes mais primitivos do comportamento, como a delimitação do território, o cio e o acasalamento, a busca de alimento, a aprendizagem estereotipada da descendência, a escolha dos chefes, o estabelecimento das hierarquias sociais, a fuga, a sede, a fome etc. Escreve o Dr. LABORIT: "É importante saber que o cérebro aperfeiçoado do homem se fundamentou nestas bases e também reconhecer a participação deste cérebro reptiliano no comportamento humano, relativamente os ritos cerimoniais, às leis, às opiniões políticas, aos preconceitos sociais e a todos os conformismos de uma época" (7).

Ao longo de suas ponderações o biólogo em consideração chega mesmo a situar as origens da possessividade e da “neurose” de propriedade privada em ancestrais ( e atuais ) atividades do cérebro reptiliano.

“A etapa seguinte da evolução cobriu, nos mamíferos, o cérebro reptiliano de uma calote cortical, córtex primitivo, que aparece em todos os mamíferos e que Broca designou por Lobo Límbico” (8). Este “cérebro do mamífero” ou sistema Límbico desenvolve a possibilidade de uma **memorização** muito eficaz de experiências, uma vez que ele colore as pulsões de afetividade ( medo, angústia, prazer, alegria, frustração ). Como é sabido, dado retido eficazmente na memória é aquele experienciado de forma emocional. As emoções dão, àquilo que foi **sentido**, impressões mais vivamente delineadas. De modo que o “cérebro do mamífero” acaba por caracterizar-se como eficiente sistema de coleta e retenção de dados. Todavia, esta parte do cérebro humano, mantém ainda atividade passiva de coletor, apesar de sua atividade afetiva. Expliva LABORIT: “Por outras palavras, o paleocéfalo volta-se para o futuro impellido pelas suas experiências passadas: realiza uma “**programação**”. O neocéfalo — ( que já é o cérebro imaginante do homem ) — projeta-se no futuro apoiando-se sobre o passado e vendo então o presente chegar até ele: Executa uma “**prospec-tiva**”. Imagina o futuro e tenta adaptar o presente a esta construção imaginária; faz hipóteses de trabalho e experimenta para tentar confirmá-las” (9). Esta explicação deixa entender o caráter de memorização, automatização ( programação ) do sistema límbico.

Já o “neocórtex” humano ou cérebro imaginante, é uma camada delgada que envolve os outros dois cérebros, sendo zona associativa que permite o surgimento de variadíssimas atividades nervosas, com “soluções de comportamento cada vez menos estereotipadas” (10). O neocórtex ( zona anterior do lobo orbitofrontal ) é a base funcional da imaginação, única parte exclusiva do ser humano. Se usássemos uma linguagem semelhante à da computação, diríamos que o neocórtex toma os dados memorizados pelo “cérebro do mamífero”, tendo a possibilidade funcional de combinar esses dados de infinitas maneiras — ou seja: inventar.

Inventando, o homem se torna autotranscendente; isto é, deixa de estar cativo do círculo das percepções e da memória. Segundo o biólogo em análise, o réptil e o mamífero ainda pressionam demais o homem ( neocórtex ), razão por que as sociedades se mostram com mais frequência conservadoras do que inventivas. E LABORIT entende que nós somos responsáveis pelo esforço para que este quadro mude.

Ora, a invenção resulta de um ato de crítica; por sua vez, o ato de crítica é uma valoração. A aceitarmos LABORIT, fica posta a possibilidade de que a valoração, tenha evoluído de formas rudemente animais ( frio, medo, prazer, dor ) para formas de alta sofisticação que implicam

um galeio de pensamento só possível ao neocórtex humano, toda esta evolução acontecida no **organismo** mesmo. À medida em que a estrutura do neocórtex permitiu a **linguagem**, permitiu também a significação. Ora, quando nasce a significação instalam-se os valores. LABORIT explica isto de forma a mais rigorosa: "Não poderíamos exprimir a linguagem inconsciente do nosso paleocéfalo, que manifesta apenas toda a ansiedade obscura do filo, numa época em que os seres ainda não falavam. Ora, foi justamente o que nós fizemos. **Interpretamos com a nossa linguagem nova, a do nosso neocórtex, a nossa linguagem lógico-matemática, a nossa linguagem das estruturas relacionadas com o meio ambiente, interpretamos e justificamos, encerrando-os em juízos de valor, os nossos impulsos primitivos**" (11). Linguagem e valor nascem juntos na história humana, o que fica ainda mais patente na vida comunitária, pois, quando pessoas falam e entendem uma mesma linguagem isto mostra que elas participam de uma mesma organização de valores.

Eis algumas pistas oferecidas pela Biologia do Comportamento para que encontremos as **primeiras** bases orgânicas da valoração e, portanto, dos valores.

## 2 – A EDUCAÇÃO CONDICIONANTE E A IMAGINAÇÃO COMO VALOR

Os críticos mais radicais ( como Ivan ILLICH e, até certo ponto, Paulo FREIRE ), afirmam que as escolas são condicionantes porque se apresentam como instrumentos usados pela sociedade estabelecida para **conquistar** as mentes dos seus filhos, numa atitude de autoproteção. Assim, a educação condicionante parte do pressuposto de que todo ser humano principia imaturo e precisa amadurecer para **ajustar-se** à sociedade civilizada. Todavia, o significado que é dado a "amadurecer" é curioso. Com este verbo procura-se dizer que o homem deve ser orientado para afastar-se dos seus interesses naturais e passar através de um VENTRE Social que o adeque aos interesses dos seus maiores. Sendo assim, a socialização que a escola consegue passa a ser sinônima de perda da espontaneidade e de despersonalização das relações.

Ora, à medida em que aqueles que lideram a educação representam interesses de uma classe opressora, resulta que condicionam os educandos para que **obedeçam** ou **oprimam**. Paulo FREIRE fala de um sistema de conquista e invasão tão habilmente conduzido, que o invadido passa até por ilusões de libertação, passa a "pensar que pensa e escolhe" quando seu pensamento e suas ações estão condicionados pelo invasor (12).

A educação que pura e simplesmente transmite valores asfixia a valoração como ato. A transmissão de valores é totalitária e inibe, no educando, a **experiência axiológica**. Ela supõe que "Ao invés de serem considerados como o que só pode aparecer no esforço humano da valoração, os valores são entendidos como as projeções das essências que os homens fazem para si mesmos, na contingência das suas atividades. O valor refere-se a uma essência que precede qualquer valoração"(13). Desta forma o valor **deve** ser dado, passado aos mais novos de uma maneira que lhes dá a impressão de que não estão apenas recebendo, mas sim descobrindo em si mesmos as essências dos valores, que nao resultaram de um processo autêntico de valoração.

As escolas, tais como as vemos hoje ( e assim foram também em muitas épocas passadas ), parecem ser uma viva demonstração de quanto o réptil e o mamífero fazem-se presentes no comportamento das sociedades. A competição elogia a posse, a aprendizagem vai sendo mais e mais estereotipada, as hierarquias deformadas se delineiam e os condicionamentos subjagam toda uma juventude que, reprimida, envelhece com espantosa rapidez. Norman O. Brown, em 1959, já observava: "sob as condições da repressão, a compulsiva repetição estabelece uma fixação no passado, que aliena o neurótico fazendo-o viver como que fora do seu presente, e o compromete, ou o compele a comprometer-se, na projeção inconsciente do passado até o futuro. Esta neurose parece que mostra uma procura do que é novo, mas no fundo, ao nível dos instintos, não significa senão a compulsão a repetir"(14). Sem dúvida a compulsão repetitiva externa o comportamento do mamífero inferior que ( segundo o biólogo ) permanece em nós, de vez que esta possibilita **programações** e o desenvolvimento dos seus processamentos, mas é impotente para as construções **prospectivas**. Em nossos ambientes escolares o indivíduo verdadeiramente inventivo e criador, ou é execrado ou é mitificado — ambos os expedientes, excelentes formas de marginalização. Isto porque o inventivo, enquanto atrai a disponibilidade e o desvinculamento dos estudantes, agride todos os elementos comprometidos com a estrutura — que é o próprio feitiço do mundo das repetições. O inventivo não tem que negar inteiramente a tradição. Ele apenas mantém a tradição no seu lugar; ela participará da sua vida a fim de que não se enrede na armadilha da contemporaneidade radical, mas ela mesma jamais açambarcará a sua vida.

Quando o cantor e compositor pergunta ironicamente "com quantos quilos de medo se faz uma tradição?", ele não está atacando toda e qualquer tradição, mas aquela que for transformada em **leitmotiv** da obsessão, em anquilosamento. Por estas idéias somos levados à conclusão de que o elemento criador, porque questiona pressuposições durante muito tempo tidas como válidas, passa a ser um bruxo incômodo. É ainda Rubem ALVES quem lembra: "A criatividade, sem dúvida, é um ato proibido. A

organização do nosso mundo é essencialmente estéril e odeia tudo que possa se constituir numa semente de regeneração. A nova vida fica fora dos limites de seu espaço e se opõe às regras dessa organização; em consequência o ato criativo ou criador se desenvolve quase totalmente na clandestinidade”(15).

Neste ponto parece-nos ficar mais claro que a imaginação e a criatividade têm a ver, diretamente, com valoração. Valoração é relativização de valores estabelecidos e padrões. Não a relativização que inaugura o caos, mas a que se dá a partir da insistência de que tem de haver um **relacionamento** entre os valores e uma situação dada, na qual se está envolvido. Isto porque a valoração jamais se dá em um vazio axiológico(16).

Antes, sob um moralismo legalista e, atualmente sob o utilitarismo tecnocrata, as nossas escolas têm-se mostrado, muito frequentemente, a-valorativas. Nas mais autoritárias e mais financistas chega-se mesmo a instalar um tipo de vazio axiológico. Noutras palavras: o monólogo enfadonho da instituição ignora os interlocutores de forma tão pertinaz, que os últimos acabam acreditando que são mudos. Quando o aluno chega à escola, o mundo todo já foi valorado pela instituição que jamais o estimulará a uma atitude responsável frente à sua própria vida. E se as escolas se situam em países de regime político autoritário, a compulsão repetitiva se faz ainda mais acentuada pelo medo — a não falarmos dos interesses e privilégios que muitos líderes de ensino precisam proteger.

Ora, a cada educando compete caminhar o seu caminho. A cada educando tem de ser posta sua pessoal tarefa de valoração, sem que isto precise instalar o individualismo. Pondera Pierre FURTER: “Antes da nossa atividade, os outros já valoraram o mundo de tal modo que a nossa tomada de consciência da necessidade de uma valoração responsável, crítica e criativa, não nos vai fechar sobre nós mesmos, mais vai obrigar-nos a uma definição em relação aos outros. A experiência axiológica não é um primeiro passo sobre o caminho de uma ascese individual, que nos fecharia num mundo pessoal e íntimo” (17). Aliás, os sistemas de ensino mais geradores de individualismo são exatamente os massificantes, os que situam o grupo de alunos como massa amorfa que deve **receber** modelagem das instituições. Nada há de mais opressor, pois acaba subjugando as potencialidades pessoais de criatividade e valoração.

A maior parte dos alunos, descontando-se — é claro ! — muitos que já trazem deformações produzidas por algum tipo de autoritarismo no lar, a maior parte vê no desenvolvimento da criatividade o papel fundamental da escola. Para estes, a imaginação, ao contrário de ser refúgio de neuroses, é dos últimos acenos de esperança para o seu mundo sofrido. A imaginação é um **valor** educacional. Trata-se de algo percebido sem maiores esforços, de uma antevisão do caminho mais humano. E é assim mesmo que ocorre, na captação dos valores. Hessen aponta três características

desta captação: a) sua **imediatez**; b) sua **intuitividade**, ou seja, a forma não elaborada e não calculada da sua captação. Escreve HESSEN: “E estas expressões ‘intuir’, ‘intuição’ não fazem mais do que exprimir de uma forma positiva, e mediante referência à intuição sensível com seu mais próximo símile, aquilo mesmo que a expressão ‘imediatez’ também significa de uma forma negativa”(18). c) Sua **emocionalidade**, no sentido de que os valores emergem do sentimento e estão subordinados ao lado emotivo da alma humana. Constituem-se em uma “ordem do coração” em vez de em uma “ordem da razão”(19), não faltando mesmo pensadores que situem a razão como uma função de valores. Em diversas passagens de sua ampla obra, Max WEBER afirma ser, a razão, uma racionalização de pressupostos irracionais. Sem que o irracional tenha, nesta assertiva, o mesmo significado de absurdo.

Portanto, sendo a imaginação criativa um valor imediatamente apreendido pelo educando, isto não impede posteriores racionalizações do conteúdo do valor, em termos de planos e projetos.

No que diz respeito à específica realidade universitária a situação é a mesma, só que agravada pela **atenção especial** que os regimes políticos autoritários dedicam às Universidades. É nas escolas superiores que o elemento criativo — discente ou docente — mais se torna incômodo. Na tecnocracia, ser imaginoso significa ser “disfuncional”, segundo as medidas do sistema político que se reflete dentro das Faculdades. É evidente que o indivíduo “funcional” é aquele que não faz engasgarem as engrenagens do sistema com a criatividade dos seus questionamentos e propostas de inovação(20).

Porque as escolas têm sido mais uma prisão do **neocórtex humano**, não têm aceitado a imaginação como um valor e, assim, oprimem os educandos; Ivan ILLICH vai ao extremo de propor a “desescolarização” (uma sociedade que abolisse as escolas). Isto pode ser uma proposta simpática, pois o escândalo tem também seus fascínios. Mas já se percebeu hoje que é uma proposta exagerada e por demais radical. Por outro lado, bem sabemos que em regimes livres e democráticos, em regimes de justiça social e solidariedade humana as escolas permanecem cumprindo uma missão muito positiva. Elas só insistem em ser condicionantes e opressoras no interior de uma realidade tão bem nomeada por FREIRE como a **pedagogia do oprimido**. Como escreve Rubem ALVES: “Esta é a inconfessada metafísica do realismo: o sistema é a medida de tudo. Ele é o que a tudo julga, mas não considera ninguém qualificado para julgá-lo. E esta é a inconfessada antropologia do realismo: o homem não é senão uma função da estrutural social”(21).



## CONCLUSÃO

WHITEHEAD mostra-se categórico: “Ou a universidade é imaginativa ou não é nada — pelo menos nada de útil”(22). E desejaríamos estender tal afirmação à realidade toda das escolas. Em 1929 (atente-se para a data!), quando o matemático e filósofo escreveu a mencionada sentença alternativa, ele fez questão de não incorrer em uma visão unilateral do problema universitário, esclarecendo que: “A imaginação não deve ficar separada dos fatos; é um meio de iluminá-los”. (...) “A tragédia do mundo está em terem as pessoas dotadas de imaginação pequena experiência, e as que são experientes terem fraca imaginação”. (...) “À universidade cabe soldar a imaginação à experiência”(23).

Se bem interpretamos, isto significa que o valor da imaginação não deve eclipsar o valor da experimentação, sob pena de que a imaginação se neurotize. Portanto, ao se procurar a instalação da criatividade como um grande valor educacional, não se estará negando outros valores ou menosprezando-os.

No entanto, sempre que valores forem apenas transmitidos, sem o devido apreço à liberdade de valoração do educando, isto há de significar opressão e desrespeito ao direito de crítica, e há de funcionar como fonte geradora de conflitos sérios.

Com o seu corpo, com as suas emoções, com o seu pensamento, o homem erige seus valores e afirma sua capacidade de transcendência. Portanto, olhando o homem inteiro, sem os antigos preconceitos contra a sua realidade orgânica, podemos encontrar esclarecimentos ainda maiores à gênese e à natureza dos seus processos de valoração.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem, **Tomorrow's child**, New York, Harper & Row Publishers, 1972.

ALVES, Rubem, **Notas sobre a linguagem**, 77 págs., (mimeografado).

BROWN, Norman O., **Life against death**, Wesleyan University, 1959.

CASSIRER, Ernst, **Antropologia Filosófica**, São Paulo, Ed. Mestre Jou, 1972. Trad.: Vicente Félix de Queiroz.

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido**, Rio, Paz e Terra, 3ª edição, 1975.
- FREIRE, Paulo, **Extensão ou comunicação ?**, Rio, Paz e Terra, 1971.
- FURTER, Pierre, **Educação e Vida** Petrópolis, Vozes, 5ª edição, 1973.
- HESSEN, Johannes, **Filosofia dos valores**, Coimbra, Arménio Amado Ed., 4ª edição, 1974. Trad.: L. Cabral de Moncada.
- LABORIT, Henri, **O homem e a cidade**, Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1973. Trad.: Wanda Ramos.
- WHITEHEAD, Alfred N., **Os fins da educação e outros ensaios**, S. Paulo, Editora Nacional/EDUSP, 1969. Trad.: Leônidas Gontijo de Carvalho.

#### NOTAS:

- (1) Ernst Cassirer, **Antropologia Filosófica**, págs. 47 — 48.
- (2) **Notas sobre a linguagem**, págs. 65 — 66 ( mimeografado ).
- (3) Cfr. E. Cassirer, op. cit., pág. 48.
- (4) **Ibidem**, pág. 48.
- (5) **Notas sobre a linguagem**, pág. 66 ( mimeografado ).
- (6) **Ibidem**, pág. 66.
- (7) **O homem e a cidade**, pág. 45.
- (8) **Ibidem**, pág. 46.
- (9) **Ibidem**, pág. 48.
- (10) **Ibidem**, pág. 47.
- (11) **Ibidem**, pág. 49.
- (12) Vide **Pedagogia do Oprimido**, págs. 178 a182, e **Extensão ou Comunicação ?**, págs. 39 a 42.
- (13) Pierre FURTER, **Educação e vida**, pág. 110.
- (14) **Life against death**, pág. 92.
- (15) **Tomorrow's child**, pp. 67 — 68.
- (16) Cfr. Pierre FURTER, **Educação e Vida**, pág. 113.
- (17) **Ibidem**, pág. 113.
- (18) Johannes Hesse, **Filosofia dos Valores**, pág. 142.
- (19) **Ibidem**, pág. 142.
- (20) Ver comentário de Gunnar MYRDAL em **An american dilemma II**, New York, 1944, pág. 1.056.
- (21) **Tomorrow's child**, pág. 71.
- (22) Alfred. N. WHITEHEAD, **Os fins da educação e outros ensaios**, pág. 105.
- (23) **Ibidem**, pág. 102.

## O CONSTRUTO "CONSCIÊNCIA" EM CARL R. ROGERS (\*)

Miguel de La Puente

Universidade Estadual de Campinas.

A psicologia dinâmica de Carl Rogers é entendida comumente como uma psicologia da consciência, apesar da importância que o autor da Terapia Centrada no Cliente atribui às experiências que antecedem qualquer estado de consciência, qualificadas de **inconscientes**. Tanto este termo como o seu oposto, embora usados gramaticalmente como substantivos ( a **consciência** ou o **inconsciente** ) têm em Rogers um valor mais adjetivo do que substantivo seguindo nisto os últimos posicionamentos de Freud, visíveis na chamada Segunda Tópica ( Lagache, 1966 ). Rogers é colocado muito justamente, aliás, entre os psicólogos das **Ego-psychologies** ou **Self-psychologies** que continuaram o **último Freud** e os analistas pós-freudianos, os quais deram uma importância crescente ao Ego. O próprio Rogers reafirma este ponto, declarando enfaticamente haver colaborado substancialmente para o desenvolvimento da psicologia do **self** ( Rogers, **passim** ).

No comum entender dos teóricos, a consciência e o **self** correlacionam-se indiscutivelmente, assim como a consciência e o inconsciente ( Ey, 1968 ). Embora o **self** possa ser consciente e inconsciente, ele é antes de tudo consciente, no sentido de que seria impossível um **self** sem consciência, sendo ela um estado dele característico. Por outro lado, o material que se encontra fora de sua estrutura é em si mesmo inconsciente, tornando-se somente consciente ao entrar na estrutura do **self**. **Tornar-se** é força de expressão, pois não é o mesmo material que entra na estrutura do **self** e se torna consciente, mas os derivados que dele procedem.

Do referido se segue que o **self** é o nível da consciência, no sentido de autoconsciência a partir do material introduzido na sua estrutura, e que o **não-self** é o nível do não-consciente. Neste trabalho, visando primordialmente ao tema da consciência, não será feita diretamente uma análise acerca do que Rogers entende por **inconsciente**, que equivale de modo geral ao pré-consciente freudiano, e que é, em termos do próprio Rogers, um material disponível à consciência, ou porque nunca foi consciente ou porque foi **denegado** ou recusado da consciência. Mas a Terapia Centrada no Cliente não se questiona sobre a origem desse material ou sobre a natureza do Inconsciente ( Rogers ), negando até o inconsciente

\* Comunicação havida no Primeiro Encontro de Psicologia Humanista, realizado em fevereiro de 1978, em São Paulo, do qual participou o próprio Dr. Carl R. Rogers.

propriamente dito ( Gendlin, 1962 ) com base nos pressupostos da fenomenologia, o que não é admissível, já que a fenomenologia não se opõe a uma idéia do inconsciente como Freud o entende ( Lantéri-Laura, 1966 ). Ainda, dentro do tema em estudo, não se discutirá, neste trabalho, a terminologia rogeriana de **awareness** ou **consciousness** e seus contrários, que Rogers qualifica de sinônimos ( Rogers, 1959 ), dentro de um quadro mais vasto de uma psicologia da consciência.

Experiência e **self**, como níveis de personalidade, e consciência e não-consciência como **estados** ( denominação usada repetidamente por Rogers ) que qualifica esses níveis, constituem o **campo fenomenal** do indivíduo, segundo Rogers. Este campo é **privado** e **incomunicável** ( expressões de Rogers ), sendo expresso através do comportamento, o terceiro nível da personalidade, que, como se pode concluir, encontra-se fora do campo fenomenal, pois ele é visível e comunicável. Deve-se ter em consideração que Rogers acrescentou, nos tempos de Chicago ( década de 50 ), um novo estado que qualifica o campo fenomenal, o de **subcepção** ( **subception** ), tomado de McCleary e Lazarus ( Rogers, 1959, p. 199 – 200 ). Este estado é intermediário entre os outros dois, distanciando-se da consciência e da não-consciência, e sendo explicado por Rogers em termos de **alguma consciência**. Em conclusão, experiência e **self** são objeto de três estados que os qualificam, sendo estes, em ordem crescente, os de não-consciência, alguma consciência ( **subception** ) e consciência.

Segundo Rogers, o papel do **self** nestas mudanças qualitativas é fundamental, sendo o valor desta importância resultante da posição intermediária que o **self** ocupa na hierarquia dos três níveis da personalidade ( experiência, **self**, comportamento ) e do sentido interativo existente entre esses níveis, o qual pode ser crescente ou progressivo ( experiência, **self** ), ou decrescente ou regressivo ( **self**, experiência ), originando resultados diferentes no crescimento da personalidade. Rogers estipula um modelo de crescimento ideal, com base no qual devem ser entendidas suas colocações temporário-espaciais. Neste modelo ideal, onde se parte da experiência, que é estruturada no **self**, emergindo, finalmente, o comportamento, é dado também o mesmo sentido às noções de congruência ou incongruência, como estados de acordo ou de desacordo entre os níveis da personalidade ( experiência, **self**, comportamento ). Assim, a pessoa congruente é aquela em que existe acordo entre a sua experiência e o seu **self**, porque este é constituído a partir daquela, e não vice-versa.

Partindo deste referencial disposto na ordem hierárquica referida e orientado a partir do sentido crescente ou progressivo, Rogers define a experiência e o **self**, como também os estados que os qualificam. A descrição de Rogers supõe, embora não esclareça explicitamente, os arrazoados precedentes propostos pelo autor deste trabalho. Com base neles, entende-se agora porque se deve começar pela descrição do **self**, e só depois

expor a noção de experiência em Rogers. Este procedimento se justifica, pois a experiência, embora seja o primeiro nível da personalidade, não se explica por si mesma, mas pelo discurso do **self**, pois ela é inefável. Mesmo quando apontada, e não conceitualizada, a experiência é simbolizada a partir de fora do seu próprio nível ( Gendlin, 1 962 ).

Com base nos próprios textos de Rogers, eis os resultados encontrados: Rogers se refere ao **self** ( segundo nível ) como a processos orgânicos posteriores, derivados das experiências próprias ou alheias ( **raw material of which the organised self concept is formed**, onde **raw material** é aplicado à experiência: Rogers, 1 959, pág. 200 ), simbolizados e organizados, que podem estar: disponíveis à consciência, ou na consciência ( Rogers, 1 951 e 1 959 ). Donde o caráter conscientizante do **self** e dos símbolos, como nível distinto do nível da experiência ( primeiro nível ), tão evidente nas obras de Rogers. Mas esta consideração é parcial, como se depreende dos seus textos, pois o **self** é a imagem refletida das experiências orgânicas, próprias ou alheias, em relação às quais ele autopercebe a sua congruência ou incongruência. Neste sentido, o **self**, tanto congruente como incongruente com a experiência, pode-se encontrar em estado de: não consciência, alguma consciência ( **subception** ) e consciência. Note-se que esta discriminação tripartida de estados confirma a anterior, já que o não consciente e o **subcevido** estão disponíveis à consciência. Donde a aparente confusão dos textos de Rogers para o leitor menos avisado. Em outras palavras, os símbolos do **self**, podem-se encontrar na sua estrutura em estado de não consciência, alguma consciência ( estados estes disponíveis à consciência ), e na consciência.

Quanto ao primeiro nível, Rogers se refere à experiência como a processos orgânicos originários ( **raw material**: Rogers, 1 959, pág. 200 ), pré-conscientes, que podem estar: disponíveis à consciência, denegados à consciência, na consciência ( Rogers, 1 951 e 1 959 ). Já disse Binswanger ( 1 970 ) que a experiência é irretomável em si e por si mesma. É a partir do **self** que Rogers tenta explicar a experiência. Rogers qualifica a experiência mediante a relação que o **self** pode ter com ela, em termos de disponibilidade à consciência ( do **self** ). Mas a qualifica também a partir da ação de fato ( e não apenas possível ) do **self**. Assim as experiências podem ser denegadas à consciência, ou aceitas na estrutura consciente do **self** através da sua simbolização correta e distorcida. Suposta neste raciocínio está a natureza ativa do **self**: as experiências não são conscientes em si e por si mesmas, mas na e pela estrutura do **self**. É aqui, com efeito, onde são constatados certos tubos e imprecisões de Rogers ao se referir à experiência, onde ele coloca simbolizações **menos acuradas ( sic )**, em oposição às simbolizações corretas e acuradas do **self**. Não aparece claro na teoria de Rogers qual o lugar dos símbolos; se eles pertencem à estrutura do **self** ou à experiência. Mas no contexto geral dos seus textos em torno

desse assunto, e tendo em consideração mais a prática que a teoria rogeriana, acredita-se que nas ocasiões referidas houve titubeios por parte de Rogers, que, porém, não desmentem substancialmente a apresentação crítica da sua teoria da consciência, como está sendo colocada pelo autor deste trabalho ( De La Puente, 1978, pág. 47sq. ).

As duas definições descritivas do **self** e da experiência, além de implicarem estados qualitativos entre os pólos opostos de consciência e não-consciência, comportam mecanismos dinâmicos pelos quais **self** e experiência são constituídos. Estes mecanismos são explicados a partir de um novo e mais amplo contexto qualitativo, tendo em consideração os fenômenos da congruência e incongruência. Como os estados de consciência e não-consciência, os fenômenos da congruência ou incongruência também constituem estados qualitativos, sujeitos, porém, àqueles. Assim, Rogers fala da consciência e da incongruência. Desta feita, consciência e não consciência aparecem circunscritas a regiões de maior ou menor amplitude, já que a estrutura autoconsciente do **self** pode estar ou não aberta às suas relações de acordo ou desacordo com as experiências orgânicas pessoais.

Os dinamismos aludidos ganham sentido neste contexto. O estado de congruência é resultante da abertura ( consciente ou disponível à consciência ) do **self** às experiências pessoais, ao passo que o estado de incongruência resulta das defesas ( não conscientes ou pouco conscientes ) do **self** contra as experiências orgânicas. As defesas nas quais Rogers insiste são de três tipos: **denegação ( denial )** das experiências ao e pelo **self**; **introjeção** ao e pelo **self** de símbolos provindos de fora sem passar pela própria experiência; **distorção** das experiências pessoais pelo **self** ao entrarem estas na sua estrutura, com a finalidade de reduzir as diferenças entre as simbolizações introjetadas e as experiências orgânicas, criando um compromisso menos incômodo para o organismo. Noutras palavras, do ponto de vista da experiência, esta pode ser simbolizada na estrutura do **self** por lhe estar disponível ( ausência de defesas ), mas pode ser denegada ao **self** ou simbolizada nele distorcidamente ( presença de defesas ). Do ponto de vista do **self**, os símbolos podem provir corretamente da experiência orgânica ( ausência de defesas ), ou distorcidamente, podendo também ser introjetados de fora, sem passar pela experiência pessoal ( presença de defesas ). O que importa salientar nesta dinâmica ( não-consciência, pouca consciência, consciência ) é que o **self** é que permite a abertura ou coloca as defesas.

Conclui-se, se esta análise for justa, que o nível da experiência, por ser o nível da não-consciência, do denegado à consciência ( negação de negação ), sendo, pois, o nível do disponível à consciência, é conseqüentemente o nível da não-consciência no sentido de que ela nunca é consciente em e por si mesma. Por outro lado, segue-se também que o nível do **self**,

podendo encontrar-se em estado de não consciência, sendo então disponível à própria consciência, é propriamente o nível da consciência, não no sentido de necessariamente na consciência, já que pode estar apenas disponível à consciência, mas no sentido de ser autoconsciente, nele e por ele surgindo a consciência. A consciência do **self** é consciência de si e consciência da experiência simbolizada. Eis, porém, em contrapartida, o paradoxo: se a percepção clara e consciente do **self** é decisiva para o crescimento da pessoa, também é fundamental o papel da própria experiência pois a autoconsciência do **self** implica, ou melhor, tende a implicar o estado de congruência, isto é, a consciência do **self** é consciência de si, da experiência e das relações recíprocas entre **self** e experiência ( congruência ou incongruência ). Daí, a importância do **self** implicar a importância da experiência.

Consciência e não-consciência, congruência e incongruência, como estados qualitativos do **self** e da experiência, assim como os mecanismos dinâmicos destes níveis de personalidade manifestam a **tendência atualizante** do organismo. Sem consciência, o comportamento resultante escapa ao controle do indivíduo ( Rogers, 1951, pág. 510 ). A força que impele o organismo para o crescimento é um vetor, cuja direção lhe é imprimida na consciência. Mas Rogers esclarece que apenas uma pequena parte do campo fenomenal se torna de fato consciente, permanecendo a maior parte dele apenas disponível à consciência ( *ibid.*, pág. 483 ). Por outra parte, a ênfase que Rogers atribui à experiência na sua teoria psicológica pode explicar este aparente impasse: o organismo é dirigido também pela sua própria sabedoria, ainda que não consciente. O importante, explica Rogers, não é a atual consciência das próprias experiências, mas que estejam estas disponíveis à consciência, não existindo, noutras palavras, barreiras entre os diversos níveis da personalidade. Como já foi salientado, a consciência é um reflexo da experiência, organizando-se a partir desta. A experiência é uma constante, ao passo que a consciência é um acontecimento cuja importância e valor reside originariamente na experiência da qual ela é, apenas, um **simple reflexo** de alguma parte do processo orgânico, em lugar de ser um jato nítido de luz sobre o organismo ( **a sharp spot-light of focused attention: Rogers, 1963, pág. 17** ).

O sabor rogeriano da imagem do reflexo pode-se avaliar considerando o significado da velha técnica do reflexo, que data dos tempos de Ohio ( 1940 – 1945 ) ( De La Puente, 1970 ), e que ora é utilizada, não como técnica de entrevista, mas como processo de integração, descrevendo a consciência como um reflexo ( simbólico ) da própria experiência. A figura da pirâmide para representar o campo fenomenal do indivíduo, de que Rogers também lança mão, parece ser tomada de Lancelot White, e as explicações a ela atribuídas e de que Rogers se apropria são desse filósofo da ciência: a focalização atenta e consciente parece resultar de um dos

últimos estágios evolutivos da espécie humana; trata-se de um diminuto pico ( da consciência ) colocado sobre uma larga pirâmide de processos organísmicos não conscientes; ou, então, pode-se comparar ( a consciência ) a um **repuxo piramidal**, cuja ponta se encontrasse iluminada intermitentemente por sua própria luz ( *ibid.* ). Concluindo, a teoria de Rogers dá uma indiscutível importância ao **self** e à consciência, merecendo ser considerada, como uma psicologia do **self** e da consciência, mas onde se atribui um sentido especial muito importante à experiência do indivíduo, isto é, às bases em que se apóia o **self** ou, então, ao material de onde deriva o **self** ao criar sua autoconsciência e organizar a sua estrutura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BINSWANGER, L. **Discours, parcours et Freud**. Paris, Gallimard, 1 970.
- DE LA PUENTE, M. **Carl R. Rogers: de la psychothérapie à l'enseignement**. Paris, Epi Editeurs, 1 970.
- DE LA PUENTE, M. **O ensino centrado no estudante — Renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers**. São Paulo, Cortês e Moraes, 1 978.
- EY, Henri. **La conscience**. Paris, P.U.F., 1 968.
- GENDLIN, E. T. **Experiencing and the creation of menaing**. N. York, The Free Press of Glancoe, 1 962.
- LAGACHE, D. **La psychanalyse**. Paris, P.U.F., 1 966.
- LANTÉRI-LAURA, G. "Les problèmes de l'inconscient et la pensée phénoménologique". In: **L'inconscient — VI<sup>e</sup> Colloque de Bonneval**, organizado por Henri EY. Desclée de Brouwer, 1 966.
- ROGERS, C. R. **Client-centered therapy**. Boston, Houghton Mifflin, 1951.
- ROGERS, C. R. "A theory of therapy, personality, and interpersonal relationship as developed in the client-centered framework". In: KOCH, S. e colab. **Psychology: A study of a science**, vol. III. N. York, McGraw-Hill, 1 959.
- ROGERS, C. R. "The actualizing tendency in relation to motives and to conscieousness". In: MARSHALL R. JONES e colab. **Nebraska Symposium on Motivation**. Univ. of Nebraska Press, 1 963.



## A PESQUISA CIENTÍFICA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DA TEORIA E DA PRÁXIS EDUCACIONAL NO BRASIL

**Luciana Maria Giovanni Hofling**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### I – INTRODUÇÃO

Educação é hoje, no Brasil e no mundo, notícia de primeira página, e o ponto mais comum ataca sempre as péssimas condições do ensino atual.

Em quase todos os documentos, artigos e depoimentos a respeito dos problemas educacionais brasileiros, a tônica é sempre a mesma:

— é preciso renovar o ensino, desenvolver pesquisas, formar agentes capacitados tanto em pesquisas, como em planejamento etc...

A principal constatação, entretanto, parece ser a de que todo o nosso sistema escolar tem-se mostrado refratário aos procedimentos e aos produtos da pesquisa educacional.

Neste trabalho, o que pretendemos foi tão-somente coletar uma série de informações através da leitura de diferentes autores e estudiosos, que nos permitisse elaborar um panorama geral dos principais problemas levantados com respeito à situação da pesquisa educacional no Brasil, bem como apresentar alguns trabalhos já realizados sobre o assunto.

Ao mesmo tempo, a partir do exame de tal levantamento, procuramos, sem a pretensão de fazer generalizações com o grau de segurança que a importância do assunto exigiria, chegar a algumas conclusões a respeito da contribuição da pesquisa científica em educação para o desenvolvimento da teoria e da práxis educacional no Brasil.

Assim, fomos levados a abordar o problema da pesquisa educacional de acordo com duas ordens de relevância: a científica ou teórica e a prática ou social.

A primeira se revelando pelo que as pesquisas representam em termos de acumulação de conhecimentos e a segunda, pelo que elas representam para o diagnóstico ou solução dos problemas sociais.

Em resumo, partimos do princípio de que todas as pesquisas que visem a aprofundar o conhecimento da situação educacional e torná-la mais eficaz, ou, ainda, melhorar nossa compreensão e facilitar a solução de algum problema que deva ser resolvido pelo pessoal envolvido com o processo de educação, constitui uma pesquisa educacional.

Isso não quer dizer, entretanto, que tivemos a intenção de considerar aqui a pesquisa educacional como um campo específico das ciências sociais, mas sim como uma área para onde confluem especialistas em diferentes ciências, a fim de colaborar na análise e solução de problemas que afetam o processo educacional ou são por ele afetados.

Também não pretendemos referir apenas a pesquisas dos processos educacionais como tais, mas sim a todas as inter-relações existentes entre estes e os outros processos sociais.

De modo que, a contribuição de cada pesquisa para o desenvolvimento da práxis e da teoria educacional foi tomada segundo a importância de cada uma por si mesma e pelo seu objetivo específico, como também e, principalmente, pelo seu caráter interdisciplinar indispensável para o exame dos problemas educacionais.

Por outro lado, é preciso lembrar também, que definir a contribuição e a importância de uma pesquisa para a resolução de determinado problema, implicou necessariamente estabelecer um juízo de valores, um dever ser, segundo o critério de cada um dos autores abordados, nos quais este trabalho se baseou.

## II — A PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL PRINCIPAIS PROBLEMAS

### **Pesquisa — educação — teoria e experimentação**

Uma das primeiras constatações a que se chega, quando se confrontam as diferentes publicações e artigos de revistas e/ou livros especializados, é a de que do total de pesquisas realizadas na área de Ciências Humanas, a Educação representa uma porcentagem muito pequena e, assim mesmo, a maior parte dessas pesquisas se referem a trabalhos descritivos, que embora sejam de grande valor para divulgação de idéias e informações importantes para a educação brasileira, não constituem, pesquisas científicas propriamente ditas.

Convém assinalar, contudo, que não temos a intenção de postular aqui nenhuma alternativa entre teoria e prática nas pesquisas educa-

cionais, primeiro porque simplesmente não há ciência sem teoria, e segundo porque o pesquisador educacional, mais ainda que qualquer outro, não pode separar a pesquisa teórica da pesquisa empírica, ambas são fundamentais para o desenvolvimento da teoria e da prática educacional do país. Enquanto o **pesquisador** educacional é aquele cuja função é explicar determinado fenômeno, especificando quais outros estão a ele relacionados, como e porque ( o que pode não ser de grande interesse para o pesquisador em si, mas o é, e muito, para os educadores práticos e para os "tomadores de decisão", isto é, para os políticos ), o **teórico** é aquele cuja visão de conjunto, cuja reflexão interdisciplinar, impede que se perca uma visão realista e integral do processo educativo.

Na verdade, simplesmente pretendemos constatar que existe, no Brasil, entre os centros de pesquisa e entre os próprios pesquisadores tomados isoladamente, uma acentuada preferência, ou melhor, certa prioridade para determinadas áreas de pesquisa.

Renato Alberto DI DIO, por exemplo, numa conferência realizada em abril de 1974, durante a realização do Encontro Anual da Associação Americana de Pesquisas Educacionais(1), descreve um estudo realizado pelo INEP ( Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ), em que 132 temas de pesquisa foram apresentados a todos os órgãos de pesquisa do país, 126 respostas foram recebidas e tabuladas e 56 áreas selecionadas, chegando a um resultado bastante significativo em termos do papel e da importância da pesquisa brasileira na área da educação, ou seja: a área na qual incidiu o menor número de escolhas foi justamente a da "Pesquisa Educacional".

Por sua vez, a Professora Aparecida Joly Gouveia, num trabalho sobre a situação da pesquisa educacional no Brasil(2), nos dá uma visão até certo ponto promissora das pesquisas realizadas em educação no país, na medida em que aponta fatores como:

a) o número e a qualidade dos trabalhos em andamento ( na época — 1976 ) ou já concluídos, principalmente no setor dos estudos psicopedagógicos; e

b) os sinais de aperfeiçoamento das pesquisas referentes a características de alunos, visando à elaboração de currículos e programas.

Por outro lado, suas reflexões nos levam também a detectar algumas zonas carentes da pesquisa educacional no Brasil, quando revela a ausência quase total de trabalhos na área onde se incluiriam estudos sobre a escola como organização social ou sobre os sistemas administrativos em que estão inseridas as escolas — é o caso inclusive de estudos sobre política educacional, economia da educação, psicologia social, estrutura e funcionamento dos sistemas político-administrativos federais, estaduais e municipais etc. Como a própria autora diria:

“... não é difícil imaginar a importância que estudos nessas áreas teriam. Por mais que se possa avançar no que respeita a aspectos psicopedagógicos, tais avanços não se propagarão, se bloqueios sérios ocorrerem, por uma ou outra razão, em diferentes pontos do sistema educacional, ...em que estão envolvidos hoje milhares de professores que presumivelmente afetam a vida de milhões de estudantes.”(3)

Em documento do primeiro Seminário Latino-Americano de Diretores de Centros de Pesquisas em Educação, realizado em Oaxtepec ( México ), em maio de 1972, publicado pela Fundação Carlos Chagas(4), C. M. IZQUIERDO, do Centro de Estudos Educacionais do México, ao apontar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina, já sugeria a necessidade de continuar a aprofundar a pesquisa pura tanto quanto a experimentação que dela nasce, tendo em vista as políticas e linhas de ação levadas a efeito nos diversos países latino-americanos, com resultados ambíguos ou definitivamente negativos para a solução dos problemas educacionais.

Sua análise referia-se principalmente à necessidade de pesquisas visando à solução de problemas como:

- formas de educação compensatória e remediadora, que têm como finalidade fundamental neutralizar, ou pelo menos diminuir o efeito que produzem os antecedentes sócio-econômico-culturais dos indivíduos, no aproveitamento das oportunidades de educação e, portanto, na sua distribuição desigual;

- estruturas dos sistemas escolares que implicam diferenciar ou homogeneizar os currículos, alterando conseqüentemente seu grau de seletividade ou de democratização, como também sua eficiência pedagógica;

- a eficiência interna e externa do sistema escolar e seus fatores determinantes: quantidade x qualidade, rentabilidade da educação, recursos disponíveis, mercado ocupacional etc...

- e finalmente, os problemas relacionados com a administração e controle dos sistemas educacionais, tais como: as disfuncionalidades do sistema, suas metas e a orientação geral do sistema social global etc...

O que se nota, portanto, parece ser a necessidade de pesquisas que procurem atender a dois tipos de situações: a primeira, referente ao tipo de pesquisa cujo objetivo seria o de melhorar a eficiência do planejamento educacional com vistas à consecução dos objetivos visados pelo sistema social em questão, e a segunda, referente a pesquisas que procurem encontrar fórmulas destinadas a modificar a orientação geral do sistema educacional e social, ou mesmo dos valores sociais vigentes.

## Pesquisas educacionais — sistema de comunicação e divulgação

Ainda no 1º Seminário Latino-Americano de Diretores dos Centros de Pesquisa em Educação, E. SCHEFELBEIN, do Programa Interdisciplinar de Pesquisa Educacional de Santiago ( Chile ) (5), analisando as condições em que se processam as comunicações entre os centros de pesquisa educacional na América Latina, observou:

a) a marcante inferioridade da divulgação das revistas especializadas em relação às pesquisas concluídas ou em realização;

b) a constante falta de comunicação em inúmeras reuniões regionais, e portanto, a necessidade de maiores vínculos e intercâmbios entre os organismos regionais e entre os próprios pesquisadores; e

c) os altos custos para a obtenção das informações sobre as pesquisas para os pesquisadores isoladamente e, mesmo, para os Centros de Pesquisas.

O problema das comunicações dos resultados das pesquisas educacionais, parece ser, então, de crucial importância para que a contribuição da pesquisa educacional ao desenvolvimento da práxis e da teoria em educação se estabeleça, tendo em vista que é somente revendo sistematicamente o que se fez e o que se faz em educação, se pode melhorar as situações em que ela se processa.

A esse respeito, é interessante aqui, que no Brasil, a Professora Aparecida Joly Gouveia, da Universidade de São Paulo, em trabalho já mencionado(6), analisou 212 trabalhos de pesquisa educacional no período de 1965 a 1970, trabalhos esses que, segundo a autora, representava apenas uma pequena porcentagem que ela pode localizar mediante relações pessoais, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro, o que representou, portanto, a perda de um número muito maior de pesquisas realizadas no resto do país.

Ora, tal fato ilustra claramente os problemas de comunicação dos resultados das pesquisas em educação existentes no país.

Em palestra proferida no 1º Encontro de Pesquisadores em Educação do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, realizado em Porto Alegre ( agosto de 1973 ), a mesma autora, ao apresentar algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil(7), parece sugerir que o problema crucial a respeito do assunto, está justamente na escassez das informações disponíveis sobre os trabalhos já concluídos ou em realização, dada a extensão do país e a ausência de mecanismos especializados de comunicação entre pesquisadores e centros de pesquisa.

É, ainda, tal constatação que a leva a apontar a necessidade de se proceder a um levantamento dos temas ou tópicos das pesquisas educa-

cionais já realizadas. Não uma simples listagem como a realizada em 1970, pela mesma autora, mas um levantamento que indicasse:

- a) as principais constatações sobre os temas com base nos dados analisados,
- b) as questões ainda não esclarecidas ou insuficientemente tratadas,
- c) novas indagações e hipóteses a partir dos dados e informações disponíveis,
- d) tendências metodológicas etc...

É evidente que um “balanço” como este sugerido pela autora, se levado a efeito corretamente, teria de se constituir, antes de mais nada, em competente e contínua pesquisa bibliográfica que abrangesse todos os trabalhos publicados e não publicados, o que evitaria de modo bastante eficaz a multiplicação de estudos redundantes, muito comuns entre nós e de efeito oneroso em termos de recursos financeiros e humanos, pois em relação à maioria dos temas tratados nas pesquisas educacionais brasileiras, apesar de tantos estudos realizados, muito pouco ainda se sabe. Nas palavras da própria Professora JOLY GOUVEIA:

“Grande parte da dedicação dos pesquisadores e empreendimentos tentados pelas instituições governamentais, se tem aplicado à realização de projetos que se multiplicam erraticamente, sem que até agora saibamos o que se sabe sobre educação no Brasil”,(8)

Por outro lado, a mesma autora indica ainda outras vantagens que a visão de conjunto do “balanço” sugerido traria:

- a) eleição de novos temas e indagações diferentes dos que convencionalmente vem orientando nossas pesquisas; e
- b) maior enriquecimento teórico e, portanto, formulação mais realista dos planos educacionais.

O que se percebe aqui, portanto, é que no referente aos aspectos puramente quantitativos, “estamos usualmente defasados e insuficientemente informados, ...não apenas em âmbito nacional, mas também estadual”(9).

Ainda na mesma palestra, lembra a autora outro problema muito importante, qual seja, o da multiplicação indiscriminada e errada dos bancos de dados e instituições paralelas com fins idênticos, que além de aumentarem a probabilidade de incongruência nos dados, sobrecarregam as escolas como informantes.

Aqui talvez fosse interessante abrir um parênteses e esclarecer que existem no Brasil várias instituições de pesquisa, provavelmente em

número maior do que o realmente necessário, dado o número bastante reduzido de pesquisadores brasileiros(10), e dadas as condições de comunicação e coordenação de trabalho entre eles. Mais explicitamente:

- existem 8 centros em nível federal: o INEP ( Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais ) e seus 6 centros: o Centro Brasileiro no Rio de Janeiro e os 5 centros regionais em São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre e Salvador, e ainda: o IPEA que tem sido um Instituto de Pesquisa Educacional através de seu Centro Nacional de Recursos Humanos e a SUDENE, que tem focalizado as características sócio-econômicas do sistema educacional do Nordeste;

- existem 2 centros em nível estadual em São Paulo: o FECE ( Fundo Estadual de Construções Escolares ) que tem realizado pesquisas sobre instalações de escolas públicas e o Centro de Recursos Humanos do Departamento Estadual de Economia e Planejamento;

- 2 centros em nível de iniciativa privada, que são: a Fundação Carlos Chagas com ênfase nos aspectos psicológicos e sociológicos da educação e a Fundação Getúlio Vargas, mais voltada para as implicações econômicas da educação; e

- em nível internacional, constam ainda: UNESCO, Organização dos Estados Americanos, Fundação Ford e USAID.(11)

Finalmente, o que se pode concluir de tudo isso, é que o ponto crítico para o futuro da pesquisa educacional no Brasil, não é tanto a sua infraestrutura, mas a **preparação de pesquisadores** em maior número e melhor qualidade, fundamentada, segundo veremos, em bons cursos de graduação, mas só realizada efetivamente nos cursos de pós-graduação.

## **Formação de pesquisadores educacionais**

### **Pesquisa — ensino — pós-graduação**

Sobre esse aspecto, Renato Alberto DI Dio, numa conferência a respeito da Pesquisa Educacional no Brasil, realizada no Chile, em abril de 1974, por ocasião do Encontro Anual da American Educational Research Association(12), afirma que a razão principal da “incipiência” ( termo utilizado pelo próprio autor ) da pesquisa educacional no Brasil, está justamente no pequeno número e no baixo nível dos nossos estudantes de pós-graduação.

Nessa mesma linha de raciocínio, J. M. PIRES AZANHA ( USP ), em seu livro Experimentação Educacional(13), realiza uma análise bastante oportuna sobre os estudos experimentais em educação realizados no Brasil, estudos esses que o próprio autor divide em dois estilos: o

primeiro envolvendo as pesquisas sobre os problemas específicos no campo da educação e o segundo, referente às classes ou escolas experimentais.

De modo geral, e de maneira bastante resumida, a principal constatação do autor com respeito às investigações e estudos em educação no Brasil se refere à extrema precariedade científica de que se revestem, fornecendo assim conclusões insuficientes para fundamentar uma atuação racional e eficaz no tratamento dos problemas educacionais. São pesquisas que satisfazem certos padrões de rigor científico, mas somente incidem sobre problemas de escasso alcance teórico ou prático.

O objetivo desse autor, entretanto, não parece ser o de postular a inutilidade desse tipo de investigação, mas sim ressaltar que, pela sua desvinculação teórica, pelo seu tipo de abordagem fragmentária e restrita do processo educacional, pela linguagem extremamente ambígua utilizada no tratamento dos temas educacionais, pela escassez de tratamento estatístico adequado, pelo comprometimento filosófico, social ou psicológico dos pesquisadores e, na maioria das vezes, simplesmente pelo seu despreparo científico, "...não ultrapassam o nível de divagação literária e pseudocientífica, insuficientes como suporte de um esforço de racionalização do processo educativo".(14)

Ora, o que tais observações nos parecem indicar, é que falta ao Brasil a base humana necessária ao desenvolvimento de um programa de pesquisa educacional relevante e eficiente, de modo que sejam obtidos resultados fidedignos e válidos, como também tomadas as decisões adequadas com base em tais resultados.

Realmente, diversos autores fazem referência em seus estudos(15), a tais problemas, ressaltando, por exemplo, que:

a) a esmagadora maioria das pesquisas educacionais realizadas no Brasil constituem estudos históricos, descritivos, levantamentos ou outros enfoques não experimentais;

b) os estudos realizados são em sua maioria, predominantemente não-estatísticos;

c) a razão disso é que existe uma enorme carência de domínio das técnicas estatísticas e planos experimentais nos cursos ligados à educação, ocorrendo portanto, um decrescimento em quantidade e qualidade dos pesquisadores pedagógicos;

d) e, sendo assim, as pesquisas ligadas à educação, ficam quase sempre a cargo dos cientistas mais talhados para isso, ou seja, os economistas ou psicólogos, abrangendo, portanto, áreas bastante restritas do processo educacional.



Assim, o que se pode notar, é que a formação de pesquisadores parece ser o principal fator responsável pelos problemas da pesquisa educacional no Brasil.

A respeito desse problema, parece comum à maioria dos autores consultados, a vinculação da pesquisa à idéia dos cursos de pós-graduação.

O Professor Newton SUCUPIRA, que estudou exaustivamente o papel da pós-graduação na formação de pesquisadores, através dos Pareceres 977/66 e 77/69 do Conselho Federal de Educação, definindo e fixando normas para o credenciamento dos cursos de pós-graduação em todo o território nacional, declara, nesses mesmos pareceres, a necessidade de tais cursos se constituírem num mecanismo eficiente e regular para a formação de pesquisadores.

Desse modo, podemos perceber que a característica principal dos cursos de pós-graduação seria, sem sombra de dúvida, a elaboração e não a informação, ou seja, consistiriam esses cursos no trabalho autônomo dos alunos sob a orientação de professores capacitados, em forma de pesquisas; o que quer dizer que, em vez de os alunos absorverem um saber feito, seriam levados a fazê-lo por conta própria.

A importância da pós-graduação na formação dos pesquisadores é analisada de modo bastante lúcido pelo Professor P. E. A. SENISE, da Universidade de São Paulo, num seu trabalho apresentado na XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, por ocasião do Simpósio sobre Pesquisa para o Planejamento Educacional, onde ele diz:

“...Na verdade, a pós-graduação impulsiona e desenvolve mais vigorosamente a pesquisa ao chegar ao ápice com o doutorado, pois não pode, absolutamente, haver doutoramento sem trabalho de investigação original. Cumpre, porém, atribuir a devida importância também ao mestrado, etapa intermediária, não obrigatória, que nem sempre envolve pesquisa, mormente original. Não há dúvida de que, em curso de pós-graduação bem planejado, o mestrado mesmo podendo ser o grau terminal, desempenha papel relevante por poder contribuir para um maior aprofundamento de conhecimentos, ou para o aprimoramento profissional e, sobretudo, promover de maneira racional o treinamento científico. Além do mais, proporciona a possibilidade de verificar quais candidatos realmente têm capacidade ou vocação para uma atividade de pesquisa mais profunda, cujo desenvolvimento e evolução natural possa conduzir ao doutorado.

Claro é que não se deve esquecer que a pós-graduação é, por si mesma, por sua própria natureza, um processo seletivo. Ela se caracteriza por certo rigor de seletividade, indispensável para que atinja seus objetivos. Não é absolutamente possível pensar-se em pós-graduação em termos de ensino de massa. Seria atentar contra a própria essência da pós-graduação.”(16)

Isso quer dizer que, indiscutivelmente a pós-graduação conduz à formação de uma elite intelectual, formando também o docente universitário e não só o pesquisador.

Entretanto, ao que parece, estamos enfrentando o que Leônidas HEGENBERG já chamou certa vez de “maré de pós-graduação”(17), quando insensatamente, parece cada vez mais imperiosa a necessidade de tais cursos. Insensatamente porque nem todos têm vocação para pesquisa e redação de trabalhos, mas realizam com muita eficiência a tarefa de ensinar.

Explicando melhor: podemos dividir grosseiramente os formados em escolas superiores em duas categorias: os pesquisadores e os professores. Para aqueles a pós-graduação se torna uma medida necessária e indispensável para a intensidade, coerência e fecundidade das pesquisas a serem realizadas; mas para estes, não parece justo exigir um curso de pós-graduação, simplesmente para que se estabeleça uma “competição” para a conquista das vagas à carreira universitária. Mesmo porque, uma universidade não vive só de pesquisas, o ensino é uma de suas tarefas mais importantes. A “maré de pós-graduação” está atingindo um limite que toca ao exagero.

## **Pesquisa Educacional — Filosofia**

A esse respeito, a proposição apresentada pelo Professor Durmeval TRIGUEIRO ao IESAE ( Instituto de Estudos Superiores Avançados em Educação ), para o Curso de Mestrado promovido pela Fundação Carlos Chagas(18), é bastante sugestiva, na medida em que estabelece três postulados filosóficos básicos para a pesquisa educacional no Brasil:

a) seu desenvolvimento em função da política educacional e do progresso das ciências da educação no país;

b) a união da pesquisa empírica com a reflexão filosófica, em busca da integração e interdisciplinaridade das ciências entre si; e

c) desenvolvimento de um caráter ao mesmo tempo analítico e prospectivo, isto é, a preocupação não só de explicar as estruturas e sistemas em funcionamento, mas também a de sugerir novas soluções.

Desse ponto de vista, a filosofia da pesquisa educacional passa a situar-se em três pontos básicos:

a) na interdisciplinaridade entre as ciências visando não só ao conhecimento da realidade educacional, mas também e principalmente as relações entre ciência educacional e política educacional;

b) na adoção de métodos científicos para a análise dos processos educacionais; e

c) no processo de reflexão radical baseado na filosofia da educação que representa, em última análise, "alicerce e o coroamento de todo o processo educativo".(19)

### **Pesquisa Educacional – Estado**

M. J. McCARTHY, do CBPE, foi um dos autores consultados a analisar as relações entre o Estado e as pesquisas educacionais. Com muita propriedade, suas reflexões nos levam a crer que o descontentamento geral que se possa observar no Brasil e no mundo com relação aos sistemas educacionais, talvez possa ser atribuído ao insucesso do Estado em organizar o planejamento, a coordenação e a avaliação da pesquisa educacional.(20)

Afirma o autor que os serviços nacionais de educação, particulares ou estaduais, fazem parte da vida comunitária do povo, e que portanto, a função do Estado não deveria ser vista somente como "fonte dadivosa" na distribuição de ajuda financeira para os que desejassem empreender pesquisas educacionais. Em suas próprias palavras:

"...Um país não deveria esperar até que um problema ou crise se manifestasse nos serviços educacionais e então recorrer à pesquisa como ponto de partida para uma "cura". Sendo os fundos disponíveis para educação geralmente limitados, conviria que a determinação de projetos de pesquisa, nessa área, recebesse com prioridade a assistência do Estado, contando com assessoria de Conselhos consultivos ou comissões técnicas."(21)

Em suma, o autor quis dizer que qualquer planejamento nacional para o desenvolvimento da educação no país, pouco significará a menos que seja reforçado por pesquisas e estudos práticos relativos aos métodos necessários para a sua execução, recursos disponíveis, resultados a esperar etc...

## Pesquisa Educacional – Investimento

Outra constatação também importante feita pelos mesmos autores, refere-se ao quanto se investe no Brasil em pesquisas educacionais. Dizem a maioria deles, por exemplo, que “o Brasil não investe muito pouco em educação, mas investe muito mal” (22), isto é, eles descrevem uma situação em que é óbvia a necessidade de aumentar o valor absoluto do investimento, mas principalmente em que é muito mais importante reorganizar a concentração desses recursos, procurando muito mais investir na formação de pesquisadores, que na organização indiscriminada de institutos de pesquisa isolados uns dos outros, ou em financiamentos de pesquisas que, muitas vezes, deixam de ser concluídas, e quando o são, pouco contribuem para a prática e a teoria educacional do país.

### III – ALGUNS TRABALHOS JÁ REALIZADOS SOBRE PESQUISA EDUCACIONAL NO BRASIL

ABREU, Jayme, “Registro Analítico e Recomendações da IV Conferência Nacional de Educação” ( SP, julho/1 969 ), in: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 100 – 107.

O artigo tem por objetivo, assim como a conferência:

- fazer uma exposição e análise crítica do sistema educacional brasileiro;
- propor o papel das Conferências Nacionais de Educação como instrumento válido para as transformações no sistema educacional, mediante proposições de reformulação de sua filosofia e instrumentação;
- intercambiar experiências, discutir teses, etc... a respeito de diferentes aspectos da problemática educacional do país, definindo-lhe criticamente o sentido e discutindo rumos e caminhos para as soluções visadas, e
- discutir o problema da defasagem de tempo para incorporação de tais teses e recomendações à práxis educacional corrente.

ABREU, Jayme, “Uma política para a pesquisa educacional no Brasil”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 6 – 12.

Trata-se do editorial da revista em que o autor como Diretor da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE, procura formu-

lar as diretrizes para uma política das pesquisas educacionais no Brasil, com recomendações a respeito de critérios e objetivos a serem adotados para implantação de tal política, partindo de considerações sobre:

- a escassez de incorporação do método científico ao trato corrente dos problemas educacionais;
- as diferenças de conceituações no entendimento do que seria a pesquisa educacional; e
- um panorama da pesquisa educacional na América Latina.

AZEVEDO GOLDBERG, M. Amélia, "O pesquisador Educacional e o Mercado de Trabalho", **Revista Ciência e Cultura ( SBPC )**, 23 (6): 754 – 758, dez/71.

Analisar as relações entre o pesquisador educacional e seu mercado de trabalho implica dispor de informações sobre: estoque de profissionais ( pesquisadores ), capacidade produtiva ( cursos ) e potencial institucional ( empregos ) – tais informações ou não existem, ou são incompletas. Sua principal constatação é a de que a pesquisa nas universidades brasileiras se deve ao esforço de alguns poucos elementos, que em nosso país a pesquisa ainda não está suficientemente desenvolvida, resultando mais de esforços isolados, que de uma política sistemática e incentivos.

CAMARGO PEREIRA, J. S. e CARDIA, N. G., "A formação estatística do pesquisador em educação", **Revista Ciência e Cultura ( SBPC )**, 23 (6), dez/71, págs. 747 – 751.

Propõe o artigo:

- a necessidade de uma sólida formação em técnicas estatísticas mais comuns, em todos os cursos de Ciências Humanas;
- o método estatístico como imprescindível aos pesquisadores educacionais;
- que o método estatístico seja pouco usado no Brasil devido à fraca formação do pesquisador brasileiro e à inexistência de estatísticos profissionais à disposição desses pesquisadores;
- intensificação dos estudos estatísticos nas Faculdades de Educação;
- contratação de estatísticos profissionais junto aos institutos de pesquisa; e
- a mudança de mentalidade entre os responsáveis pelo ensino e a pesquisa educacional no Brasil.

CUNHA, Luís Antonio, "os ( des ) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação", in: MEC-Departamento de Assuntos Universitários-Coord. Aperf. Pessoal Nível Superior-CAPES, **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**, Brasília, MEC-Depart. Documentação e Divulgação, 1 979, págs. 3 – 15.

Partindo de leituras dos produtos das pesquisas educacionais no Brasil como teses, relatórios, artigos etc..., o autor verifica e analisa as orientações ou parâmetros viesados dessas pesquisas, ao mesmo tempo que apresenta os principais marcos de referência do desenvolvimento da pesquisa educacional no Brasil e esboça algumas propostas para o surgimento de trabalhos de melhor qualidade e a superação de tais desvios.

DI DIO, Renato A. T., "Pesquisa Educacional no Brasil", **Revista Pesquisa e Planejamento**, SP, v. 16 jan/75, págs. 147 – 158.

O autor apresenta um panorama da pesquisa educacional no Brasil, lançando mão de temas como:

- quantas e que tipos de pesquisas são efetuadas no Brasil;
- qual a situação atual dos nossos cursos de pós-graduação;
- em que estágio se encontram testes e medidas no Brasil;
- quanto investe o Brasil em pesquisas educacionais; e
- quais as conexões entre os Centros de Pesquisas Latino-Americanos.

Conclui pela falta de pesquisadores educacionais no Brasil em número e qualidade suficientes e a necessidade de intensificação de troca de informações entre os responsáveis pela realização das pesquisas educacionais no Brasil.

EBEL, R. L., "Limitações da Pesquisa Básica em Educação", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 57 – 69.

Um artigo no qual o autor sustenta a tese de que a pesquisa básica na educação assegura uma melhoria muito restrita ao processo educacional.

GRACIARENA, Jorge, "As prioridades da pesquisa em sociologia da educação", **Revista Ciência e Cultura ( SBPC )**, 23 (6), dez/71, págs. 721 – 727.

O autor faz um "inventário" dos principais problemas sociais brasileiros, seleciona e fixa prioridades para a pesquisa sociológica, colocando-a como uma necessidade fundamental para o planejamento educacional.

HARBISON, F., "Planejamento Educacional e Desenvolvimento de Recursos Humanos", **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 6, dez/72, SP, págs. 87 – 97.

Na elaboração da estrutura do planejamento a questão principal se torna identificar os problemas críticos envolvidos no desenvolvimento dos recursos humanos ( com ou sem informações estatísticas precisas ) tendo em vista a necessidade de aumento de rendimento das instituições educacionais.

HUSEN, Torsten, "Pesquisa e elaboração e uma política da educação", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 184 – 192.

O artigo trata das relações entre pesquisadores e dirigentes responsáveis no campo da educação, abordando seus problemas de comunicação e linguagem, considerando o tipo de relações que assegurariam condições tanto para a realização de pesquisas realmente válidas, como para tomada de decisões políticas adequadas e analisando o tipo de ajuda que os pesquisadores podem prestar na elaboração das reformas educacionais.

IZQUIERDO MUÑOZ, Carlos, Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina", **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 5, nov/72, págs. 3 – 17.

Partindo da definição e pesquisa educacional, o autor aborda os principais problemas educacionais relativos à entrada no sistema escolar ( insumos ), à saída dos sistemas escolares ( produto ) e ao controle e administração dos sistemas escolares.

JOLY GOUVEIA, Aparecida, "Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil", **Revista Pesquisa e Planejamento**, SP, v. 16, jan/75, págs. 139 – 145.

Onde a autora propõe a necessidade de um "balanço" ou levantamento de todas as pesquisas educacionais realizadas no Brasil, visando

a evitar a multiplicação de estudos redundantes e procurando renovar os temas atuais da pesquisa educacional brasileira. Considera as dificuldades de tal levantamento, e aponta como problemas centrais: a formação de pesquisadores e os cursos de pós-graduação.

JOLY GOUVEIA, Aparecida, A Pesquisa Educacional no Brasil”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 55 (122): 209 – 241, abr-jun/71.

Um estudo que divulga dados e informações sobre os temas principais da pesquisa educacional no Brasil, concluindo pela urgência em se especificar o papel da pesquisa na formulação da política educacional, sua influência sobre o processo educativo e examinando também os problemas relativos ao “background” dos pesquisadores educacionais brasileiros e à formação de uma equipe multidisciplinar.

JOLY GOUVEIA, “A Pesquisa Educacional no Brasil: de 1 970 para cá”, **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 19, dez/76. págs. 75 – 79.

A autora analisa a situação das pesquisas educacionais no Brasil em 1 976, e conclui pela sua evidente melhoria principalmente no setor de estudos psicopedagógicos, mas apontando também algumas carências como: falta de estudos sobre a escola como organização social, sobre os sistemas administrativos em que elas se inserem, sobre política educacional e sobre as estruturas e funcionamento dos sistemas político-administrativos federais, estaduais e municipais, bem como das grandes universidades.

LOPES, Juarez R. B., A pesquisa educacional em países em desenvolvimento: uma abordagem histórico-estrutural”, **Revista Ciência e Cultura ( SBPC )** 23 (6): 717 – 720, dez/71.

Temas abordados neste artigo:

- a importância de uma perspectiva globalizante para o estudo da educação;
- o papel dos processos educativos no desenvolvimento em seus vários momentos; e
- necessidade de interdisciplinariedade nessa perspectiva histórico-estrutural.

LOPES CORREA, Arlindo, “Pesquisa e Planejamento Educacional”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115): 14 – 21, jul-set/69.



O autor propõe a pesquisa e o planejamento como soluções para o problema da alienação da educação no tempo e no espaço, uma vez que a educação tem seu aperfeiçoamento condicionado pela excelência da rede de pesquisa e da estrutura de planejamento de que dispõe a seu serviço.

McCARTHY, M. J., "O Estado e a Pesquisa Educacional", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115): 22 – 32, jul-set/69.

Trata-se de um exame entre as relações do Estado com as pesquisas educacionais, e do papel do Estado no sentido de organizar o planejamento, a coordenação e a avaliação das pesquisas educacionais do país.

MADDOX, Harry, "O papel da pesquisa educacional no planejamento, com especial referência ao Brasil", **Revista Pesquisa e Planejamento**, nº 10, dez/66, págs. 15 – 35.

O autor aborda os seguintes problemas: as diferenças entre pesquisa e planejamento, a necessidade da pesquisa educacional nos países em desenvolvimento, visão retrospectiva do efeito das pesquisas educacionais na prática escolar e no planejamento das escolas, tipos de pesquisas e seu uso no planejamento, a organização das pesquisas, os meios de comunicação de resultados e o papel das universidades.

MARTINS, Joel, "Objetivos e Estrutura de um curso de Pós-graduação para pesquisadores educacionais", **Revista Ciência e Cultura**, 23 (6), dez/71, 741 – 746.

Neste artigo o autor aborda problemas como: os principais problemas da pesquisa educacional no Brasil; sua situação atual; relacionamento da pesquisa educacional com a ciência, seus modelos, métodos, teoria e prática, computadores; a preparação dos pesquisadores em cursos de pós-graduação e as características de um programa de formação de pesquisadores.

MOURA CASTRO, Cláudio de, "Dissertando sobre dissertações", in: MEC-Depto. de Assuntos Universitários-Coord. Aperfeiç. Pessoal Nível Superior-CAPEs, **Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação**, Brasília, MEC-Depto. Documentação e Divulgação, 1 979, págs. 31 – 50.

Comenta e analisa as teses e dissertações dos programas de mestrado em educação, destacando as questões de como produzir boas teses, dada a baixa qualidade da maioria dos trabalhos de pesquisa educacional no Brasil e dada a situação privilegiada dos pesquisadores brasileiros nessa área, onde tudo ( problemas e exploração de dados ) ainda se encontra por fazer. Conceitua e discrimina o que é e o que não é pesquisa educacional e tese científica, abordando categorias de trabalho como: propostas de planos e reformas; revisões bibliográficas; levantamentos; teses didáticas; teses teóricas e teses teórico-empíricas — privilegiando esta última como a genuína forma de tese e pesquisa.

MURILLO MARQUES, R., "A linguagem computacional e a formação do pesquisador educacional", *Revista Ciência e Cultura ( SBPC )*, 23 (6): 752 — 753, dez/71.

Neste artigo o autor constata problemas como: a carência na formação dos pesquisadores educacionais, o que leva, por sua vez, à programação dos computadores nas pesquisas educacionais, por pessoas estranhas à pesquisa, com inevitáveis perdas de informações.

PIRES AZANHA, J. Mário, **Experimentação Educacional: uma contribuição para sua análise**, SP, Edart, 1 975, 78 págs.

Trata-se de um livro destinado à análise e exame crítico das características de cientificidade dos estudos e pesquisas educacionais no Brasil, bem como da formação, organização e funcionamento das classes experimentais.

POPPOVIC, Ana Maria, "As prioridades da pesquisa em psicologia educacional", *Revista Ciência e Cultura*, 23 (6): 731 — 732, dez/71.

Onde a autora analisa: os modismos da pesquisa educacional no Brasil; a necessidade de formação de novos pesquisadores; as deficiências dos cursos de pós-graduação destinados a essa formação e os critérios para determinar as prioridades das pesquisas em psicologia educacional.

RIBEIRO NETO, Adolpho, "A pesquisa e o Planejamento educacional", *Revista Ciência e Cultura ( SBPC )*, 23 (6): 715 — 716, dez/71.

O autor examina a evolução do sistema educacional brasileiro e a necessidade de tornar mais racional e objetiva a tomada de decisões em educação, partindo da consciência da necessidade de um planejamento

baseado em pesquisas e conhecimentos científicos. Aponta a inexistência de um planejamento tornando escassa e desarticulada a pesquisa e a formação de pesquisadores. Por outro lado, aponta a falta de pesquisas tornando carente de motivação e subsídios o planejamento, propondo algumas sugestões no sentido de romper tal círculo vicioso.

SCHIEFELBEIN, Ernesto, "A comunicação entre os Centros de Pesquisas Educacionais", **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 5, nov/72, págs. 19 – 35.

O texto desenvolve-se em torno dos seguintes temas-problemas: as limitações no interesse pelas pesquisas educacionais; sua importância; os modos de comunicação dos resultados das pesquisas; as características dos usuários; a demanda de informações; os produtores de tal conhecimento; as ofertas de informações; a disponibilidade das pesquisas; a necessidade de um equilíbrio entre oferta e demanda; os estímulos à comunicação interamericana; os custos da informação e os projetos e resumos-intercâmbios.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval, "Pesquisa e Ensino no Mestrado em Educação", **Revista Pesquisa e Planejamento**, v. 16, jan/75, págs. 249 – 264.

Proposições do autor quanto à filosofia ou postulados filosóficos básicos para a pesquisa educacional no Brasil a sua articulação com o ensino, trazendo anexos, algumas sugestões para o programa de pesquisas do IESAE.

VELLOSO, Jacques R., "Reflexões sobre a produção científica na pós-graduação em educação e a participação dos discentes", in: MEC-Depto. Assuntos Universitários-Coord. Aperfeiç. Pessoal Nível Superior-CA-PES, **Seminário sobre produção científica nos programas de pós-graduação em educação**, Brasília, MEC-Depto. Documentação e Divulgação, 1 979, págs. 67 – 80.

O texto procura discutir a natureza da produção científica nos centros de pós-graduação em educação e como se pode criar melhores condições para essa produção, dividindo-se basicamente em três partes: a) conceituação de produção científica e pesquisa em geral e no campo da educação em particular; b) as pré-condições necessárias para a produção científica como condições materiais e de infra-estrutura e condições acadêmicas e c) a participação dos discentes na produção acadêmica dos docentes-a importância de um trabalho em conjunto entre professores e alunos.

## IV – CONCLUSÕES

Mesmo após os trabalhos de levantamento, pesquisa, leitura e síntese realizados, não nos pareceu fácil chegar a conclusões a respeito da contribuição efetiva da pesquisa educacional realizada no Brasil para a nossa práxis e teoria educacionais, mesmo porque, cremos, estudos a esse respeito têm sido bastante restritos e pouco divulgados.

O que entretanto parece saltar visivelmente aos nossos olhos, diante das análises realizadas pelos diferentes autores consultados, é a descontinuidade, falta de encontros, intercâmbios, trocas e colaborações entre os três elementos responsáveis pelos aspectos fundamentais, e por natureza indissociáveis, do processo educacional, que são a teoria, a prática e a pesquisa pedagógica.(23)

Uma das primeiras indagações que nos fizemos ao iniciarmos este trabalho, foi a respeito do tipo de ajuda que os pesquisadores poderiam prestar à elaboração de soluções para os problemas educacionais do país.

O que tem ocorrido, é que, atualmente, cada país parece procurar, cada vez mais, a ajuda de especialistas em ciências humanas e sociais para solução, ou, pelo menos, para um tratamento mais eficaz dos problemas relativos ao ensino, às estruturas escolares, ao processo de aprendizagem, métodos de ensino, currículos etc...

T. HUSEN, numa análise das relações entre pesquisadores e responsáveis pela política educacional(24), aponta três aspectos relativos ao trabalho do pesquisador, quais sejam:

- a) o de melhor equacionar e elucidar os problemas educacionais
- b) estabelecer uma interpretação mais exata dos dados disponíveis, e
- c) estabelecer fatos, realizar estudos a respeito dos fenômenos pedagógicos com os quais o administrador se vê obrigado a trabalhar.

É evidente, no entanto, que o tipo de problema a ser pesquisado e o caráter próprio da pesquisa, têm influência nas relações entre os pesquisadores e os "tomadores de decisão". Existem muitos pontos de atrito e críticas. Por isso é preciso que se conserve um equilíbrio de ambos os lados, para que não se torne o pesquisador um "enclausurado em torre de marfim", e para que se mantenha a integridade sadia da pesquisa, de modo a conservá-la sempre atuante como a incentivadora de transformações e inovações produtivas no sistema de ensino.

Bastante sugestiva a esse respeito foi a atuação de cientistas, pesquisadores e professores brasileiros, de diferentes campos do conhecimento científico, que participaram da XXIX Reunião Anual da SBPC, em julho de 1977, em São Paulo, cujas colocações a respeito do papel da crítica nas atuais circunstâncias político-administrativas do país, revelam uma tomada de posição sadia, que não procura absolutamente dispor o cientista e o pesquisador contra o governo, mas sim, fundamentalmente, buscar a evolução e o aperfeiçoamento do pensamento científico no Brasil, principalmente se levarmos em conta que o papel fundamental das ciências humanas, por exemplo, é voltar-se à reflexão dos problemas e fatos sociais.

Já foi dito muitas vezes, por exemplo, que toda função da ciência é crítica, mas é preciso que tanto o cientista como o político compreendam a importância da crítica que é justamente a de buscar o aperfeiçoamento das idéias e da ação.

Entretanto, a ausência total de representantes governamentais nesse mencionado encontro importante dos cientistas brasileiros, e o interesse demonstrado pelos participantes nas sessões em que eram abordados temas político-econômico-sociais da realidade brasileira, revelou as dificuldades de comunicação e confronto de opiniões entre os cientistas e os representantes do executivo em nosso país.

Do ponto de vista da educação, tais encontros revelam-se de importância primordial para o conhecimento e a análise do sistema educacional do país, assim como constituem momentos insubstituíveis de intercâmbio de experiências, idéias e teses, de discernir, discutir e trazer à tona os principais problemas educacionais da nação e, finalmente, de buscar novos caminhos e novas soluções.

Existe, entretanto, principalmente entre nós, uma evidente defasagem no tempo para incorporação dessas teses e idéias novas à práxis educacional, fenômeno esse quase inevitável dada a grande resistência a mudanças que caracteriza as idéias no campo da educação.(25)

Mas é preciso que educadores e administradores reconheçam que o futuro da educação não pode ser deixado ao acaso, e felizmente, parece haver indícios de que se vem tomando cada vez mais consciência no Brasil, da necessidade urgente de investigações práticas e teóricas mais profundas e amplas, tanto no que tange ao desenvolvimento dos serviços educacionais, como no que se refere à política e organização das pesquisas educacionais, que serão exatamente as fontes geradoras da "matéria-prima para o planejamento educacional, que é o conhecimento do sistema a planejar".(26)

A importância da pesquisa educacional adequadamente desenvolvida num país, cada vez mais se faz patente, na medida em que o sucesso de cada plano que se queira pôr em prática dependerá das informa-

ções disponíveis a respeito do sistema em questão. De modo que, quanto melhor e mais eficiente for o sistema de coleta de dados periódica de um país, isto é, quanto mais eficaz a infra-estrutura de pesquisa existente, tanto maior a possibilidade de aperfeiçoamento gradativo e sucesso na implantação dos planos educacionais.

Porém, um ponto crítico parece persistir na pesquisa educacional brasileira, qual seja o da carência de rigor científico derivada da falta de qualificação e deficiência de formação, de linguagem e de comunicação entre o pessoal responsável por essa atividade. A falta de fidedignidade estatística nas pesquisas apontada pelos autores citados, é quase uma constante.

Além disso, a carência do enfoque multidisciplinar, o fato de não existir uma política e um plano nacional definido com relação às pesquisas educacionais, a ausência de mecanismos eficientes de informação e, finalmente, a falta de ordenação e planejamento na realização das pesquisas educacionais no Brasil e a deficiência básica na formação de pessoal especializado, constituem, ao que tudo indica, os fatores mais citados como responsáveis pela já comentada desvinculação existente entre teoria, prática e pesquisa educacionais no Brasil, e conseqüentemente, pela ocorrência dos principais problemas educacionais brasileiros, uma vez que "a educação tem seu aperfeiçoamento condicionado pela excelência da rede de pesquisa e da estrutura de planejamento de que dispõe a seu serviço".(27)

Jayme ABREU, por exemplo, ao tentar fixar diretrizes para uma política da pesquisa educacional no Brasil, aborda primeiramente, como premissa básica do seu trabalho, "a escassez de incorporação do método científico ao trato corrente dos problemas educacionais no país"(28), o que, em última análise, aponta a quase total desvinculação da educação brasileira das conquistas científicas e tecnológicas alcançadas pelas pesquisas educacionais.

Em países com as características de desenvolvimento semelhantes às do Brasil, onde os problemas de quantidade e qualidade de escolas e professores, e de oportunidades educacionais tão evidentes,(29) torna-se ainda mais difícil chegar a uma resposta à pergunta a respeito do quanto e de como a pesquisa educacional tem afetado a prática escolar, o planejamento das escolas, as teorias educacionais, filosofia e política etc...

De modo geral, o que se pode observar, é que em conseqüência dos progressos da pesquisa educacional brasileira e apesar de todos os problemas já apontados, as próprias diretrizes do ensino no Brasil parecem estar em "crise de renovações", diferenciando-se a escola brasileira em níveis e funções, procurando de alguma maneira chegar a um tratamento adequado e eficaz a uma clientela cada vez mais diferenciada.

Mas a partir do fato, a nosso ver, indiscutível, de que “o ensino em nossa realidade é um processo de natureza decisório-executiva, exercido basicamente pelo professor”(30), a qualidade e o sucesso desse processo dependerão indubitavelmente das contribuições fornecidas pelas pesquisas científicas desenvolvidas no campo da educação, às quais tiver o professor acesso e conhecimento.

O problema fundamental, então, segundo nos parece, se resume em comunicar os resultados de tais pesquisas, de maneira conveniente e adequada, ao pessoal diretamente envolvido com o trabalho de ensinar, o que poderia ocorrer tanto através da divulgação de publicações especializadas, que, como vimos, praticamente inexistem no Brasil(31), como também através de programas de treinamento(32), que, se bem orientados, poderiam solucionar a maior parte dos problemas de formação e linguagem que impedem a comunicação entre práticos, teóricos e pesquisadores educacionais. Problemas esses profundamente discutidos e analisados por G. MIALARET e M. DEBESSE, como podemos perceber nestas citações:

“...Basta examinar de onde provêm esses diferentes tipos de educadores para ver que não falam todos a mesma língua... a formação dos práticos, por exemplo, não os prepara suficientemente para o diálogo com os teóricos e os pesquisadores.

Têm estes, de saída, formação que nem sempre é recebida por um prático. ...falam língua ( estatística quase sempre ), estranha ao prático e ao teórico. As preocupações de um e de outros não se situam na mesma escala, e as ordens de urgência não são as mesmas. Ponte ainda não foi posta entre os resultados da pesquisa pedagógica e as necessidades do prático.”(33)

Assim, falar nos problemas de comunicação entre esses três profissionais da educação, implica necessariamente, segundo cremos, falar nos problemas de formação de tais profissionais, e, a esse respeito, parece oportuno encerrar usando as palavras de Jean PIAGET, numa análise muito apropriada sobre o “ensino das ciências”:

“...torna-se então evidente que o ensino das ciências pretende adaptar-se às condições do progresso científico e preparar inovadores de preferência a espíritos conformistas... com tudo o que isso importa de visão interdisciplinar... Do ponto de vista pedagógico, estamos pois diante de uma situação muito complexa, que comporta um belo programa para o futuro e que atualmente deixa muito a desejar. Com efeito, se todo mundo se põe a falar das exigências interdisciplinares, a inércia das situações adquiridas, isto é, passadas mas ainda não ultrapassadas, tende à realização de uma simples multidisciplinarie-

dade... Trata-se, ao contrário, de estarem imbuídos os próprios mestres de um espírito epistemológico amplo, a fim de que, sem para tanto negligenciarem o campo de sua especialidade, possa o estudante perceber, de forma continuada, as conexões com o conjunto do sistema das ciências. Ora, tais homens são atualmente raros.”(34)

## NOTAS

(1) DI DIO, Renato A. T., “A pesquisa educacional no Brasil”, **Revista Pesquisa e Planejamento**, SP, v. 16, jan/75, págs. 147 – 158.

(2) JOLY GOUVEIA, Aparecida, “A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá”, **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 19, págs. 75 – 79, dez/76, pág. 79.

(3) Idem ibidem, pág. 79

(4) ISQUIERDO MUÑOZ, Carlos, “Considerações para determinar as prioridades da pesquisa educacional na América Latina”, **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 5, págs. 3 – 17, nov/72, pág. 3.

(5) SCHIEFELBEIN, Ernesto, “A comunicação entre os Centros de Pesquisa Educacional”, **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 5, págs. 19 – 35, nov/72, pág. 19.

(6) JOLY GOUVEIA, Aparecida, op. cit., págs. 75 – 79.

(7) JOLY GOUVEIA, Aparecida, “Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil”, **Revista Pesquisa e Planejamento**, SP, v. 16, jan/75, pág. 139 – 145.

(8) Idem ibidem, pág. 141.

(9) Idem ibidem, pág. 141.

(10) A esse respeito, veja-se o trabalho da Professora Maria Amélia AZEVEDO GOLDBERG, apresentado durante a realização da XXIII Reunião Anual da SBPC, quando se desenvolvia um Simpósio sobre Pesquisa para o Planejamento Educacional, e intitulado “O pesquisador educacional e o Mercado de Trabalho”, publicado na **Revista Ciência e Cultura ( SBPC )**, nº 236, dez/71, págs. 734 – 758.

(11) DI DIO, Renato A. T., op. cit., págs. 156 – 157.

(12) Idem ibidem, pág. 147 – 158.

(13) PIRES AZANHA, José Mário, **Experimentação Educacional ( Uma contribuição para sua análise )**, S. Paulo, Edart, 1975, pág. 18 e ss.

(14) Idem ibidem, pág. 20.

(15) Ver DI DIO, Renato A. T., op. cit., pág. 150 e JOLY GOUVEIA, Aparecida, “A pesquisa educacional no Brasil”, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 55 (122): 209 – 241, abr-jun/71, pág. 216 e ss.

(16) SENISE, Paschoal E. A., “A função da pós-graduação na formação de pesquisadores”, **Revista Ciência e Cultura ( SBPC )**, 23 (6): 40 – 41, dez/71, pág. 40.

(17) HEGENBERG, L., “Os cursos de Pós-graduação”, **Jornal O Estado de São Paulo**, de 19/9/71, pág. 15.



- (18) TRIGUEIRO MENDES, Durmeval, "Pesquisa e Ensino no Mestrado em Educação", **Revista Pesquisa e Planejamento**, nº 16, jan/75, págs. 249 – 264.
- (19) Idem ibidem, pág. 252.
- (20) McCARTHY, M. J., "O Estado e a Pesquisa Educacional", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 22 – 32.
- (21) Idem ibidem, pág. 23.
- (22) DI DIO, R. A., op. cit., pág. 153.
- (23) Ver a esse respeito: MIALARET, G., "Teoria, Prática e Pesquisa em Pedagogia", in: MIALARET, G. e DEBESSE, M., **Tratado das Ciências Pedagógicas**, vol. I, SP, Edusp-Nacional, 1 974, págs. 123 – 125.
- (24) HUSEN, Torsten, "Pesquisa e elaboração de uma política educacional", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 184 – 192.
- (25) ABREU, Jayme, "Relatório Analítico e Recomendações da IV Conferência Nacional de Educação", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115): 100 – 107, jul-set/69, pág. 104.
- (26) LOPES CORREA, Arlindo, "Pesquisa e Planejamento Educacional", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115): 14 – 21, jul-set/69, pág. 16.
- (27) Idem ibidem, pág. 21.
- (28) ABREU, Jayme, "Uma política para a pesquisa educacional no Brasil", **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 52 (115), jul-set/69, págs. 6 – 12.
- (29) A esse respeito, ver as análises desenvolvidas em: BERGER, M., **Educação e Dependência**, Porto Alegre, Difel, 1 976, 355 págs. e CUNHA, L. Antonio, **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1 975, 291 págs.
- (30) AZEVEDO GOLBERG, M. Amélia, "As contribuições da ciência ao ensino: Mito e antimito", **Caderno de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas**, nº 12, págs. 55 – 59, 1 975, pág. 55.
- (31) Ver parte II deste trabalho.
- (32) AZEVEDO GOLDBERG, M. Amélia, op. cit., pág. 55.
- (33) MIALARET, G., "As razões da situação atual", in: MIALARET, G. e DEBESSE, M., op. cit., pág. 125.
- (34) PIAGET, Jean, **Para onde vai a educação ?**, Rio de Janeiro, José Olympio, 1 975, pág. 125.

## ANÁLISE DA AUTOPERCEÇÃO E DA PERCEÇÃO INTERPESSOAL DO UNIVERSITÁRIO(\*)

Maria Inês Fini Leite Vicentini

Universidade Estadual de Campinas.

### INTRODUÇÃO

Entre as instituições sociais, a mais negligenciada como objeto de estudos teóricos e empíricos pela Psicologia Social tem sido a escola. O ensino como de fato ocorre nas escolas, o professor, seus papéis e expectativas, o aluno, sua personalidade e aspirações, quase nunca são tomados como tema de uma investigação científica, pelos psicólogos sociais.

**GETZELS**,<sup>(1)</sup> em seu estudo clássico sobre uma psicologia social de educação, coloca muito bem essa ausência de preocupações sistemáticas, e propõe uma dimensão da escola que permite abordar problemas de educação teóricos e empíricos bastante significativos. Trata-se de conceber a escola como um sistema social. O termo sistema social é por ele empregado para designar um contexto geral de comportamento interpessoal. O posicionamento do indivíduo na escola deve ser compreendido como decorrente das variáveis instituições e expectativas, em interação com as variáveis indivíduos, personalidades e disposições.

Este quadro de referência abrange os desempenhos sociais construtivos da escola como fim último, e considera o alcance desse fim como produto de sua interação com as características individuais dos seres humanos em relação.

Os estudos, nessa área, indicam que a incongruência entre papéis e personalidade, no ambiente educacional, pode gerar conflitos. O termo conflito deve ser entendido não necessariamente como um mal, mas, como possibilidade de crescimento individual e como oportunidade de transformações produtivas dentro do próprio sistema social.

**GETZELS**<sup>(2)</sup> aponta cinco tipos de conflitos possíveis na escola, advindos de: incongruência entre valores culturais e expectativas institucionais; incongruência entre disposições de personalidade e expectativas de papéis; incongruência entre papéis e dentro deles; conflitos que derivam de

\* Este trabalho é parte da Tese de Doutorado em Educação – Psicologia Social, apresentada à UNICAMP, em agosto de 1976.

desordem de personalidade e conflitos que surgem das diferenças de personalidade, percepções interpessoais incongruentes e definições de expectativas idiossincráticas. Cada um desses aspectos pode ser estudado separadamente e produzir bons problemas para pesquisa.

Esse quadro de referência serviu como pressuposto ao presente estudo, que pretendeu focalizar a interação entre instituições e indivíduos, tomando como elemento de controle as percepções interpessoais.

Como a Universidade auxilia o jovem na aquisição de experiências significativas para a sua realização como ser humano ?

Essa parece ser a questão proposta pela juventude universitária do mundo todo. Torna-se necessário centralizar nesse questionamento o ser humano na perspectiva global de seu desenvolvimento em interação com os papéis e expectativas da instituição universitária. Esta necessidade vem sendo ratificada pela grande emergência de conflitos emocionais da juventude, como conseqüência do processo de educação escolar, conflitos esses marcados por um grau de angústia e ansiedade, que nunca foram tão expressivos em gerações anteriores.

Alguns estudos sobre as reivindicações da juventude destacam-se dos demais, especialmente os questionamentos feitos a partir de 1968 nas universidades francesas e americanas. Os sentimentos e interrogações da juventude universitária giram em torno da busca de significado para a vida presente, e o que o jovem busca é, acima de tudo, um encontro consigo mesmo, a definição de sua própria identidade, e o aperfeiçoamento de sua existência pessoal e social.

Em função da carência de estudos empíricos e teóricos no Brasil, com a finalidade de compreender a juventude no seu referencial existencial próprio, é que este trabalho foi conduzido.

O ponto de partida para a estruturação do problema foi o pressuposto de que as atitudes humanas decorrem da percepção que o ser tem de si, no contexto do qual participa, e de como é percebido pelos outros. Neste sentido, a análise da autopercepção do universitário na universidade e na sociedade, poderá auxiliar a melhor compreensão dos problemas da juventude.

A pesquisa é descritiva. Isto quer dizer que se estão buscando dados concernentes à experiência universitária. Está dirigida para a natureza de uma situação tal como ela se apresenta, numa dimensão real, envolvendo tempo e espaço. Tempo, aqui concebido como o ano escolar de 1976, e Espaço, a Universidade Estadual de Campinas.

Desta forma, foi escopo deste trabalho a análise da autopercepção do universitário, como produto de sua permanência na UNICAMP, e na sociedade como um todo.

Não faz parte deste trabalho a comparação da autopercepção entre estudantes de várias universidades, muito menos foi tentado o enquadramento de respostas dos sujeitos dentro de categorias já existentes em outras pesquisas. Trata-se de um esforço por fazer emergir e tornar visível o conteúdo e a compreensão da autopercepção e da percepção interpessoal a partir do plano da realidade. A autopercepção influi diretamente na maneira pela qual o indivíduo se apresenta aos outros. Age como ponto de estabilidade, quadro referencial, princípio organizador do mundo físico e social. É fonte de ação, motivação e direção.

## HIPÓTESES

O enfoque fenomenológico possibilita a estruturação de um esquema teórico de referência, capaz de gerar hipóteses de trabalho. As proposições básicas para a construção dessas hipóteses são as seguintes:

1. O ser humano possui características próprias, adquire experiências que podem ser comunicadas e escritas a partir das perspectivas individuais de vida.

2. A autopercepção é produto da participação do ser humano numa situação concreta de vida.

Essas proposições geraram a seguinte hipótese:

“A — Se a percepção é produto da experiência adquirida numa determinada situação, então, em situações diferentes varia a caracterização da percepção.”

Sejam as situações diferenciadas por:

A<sub>1</sub>: Sexo.

A<sub>2</sub>: Natureza do curso que o aluno frequenta.

A<sub>3</sub>: Expectativa do aluno para o curso que frequenta.

A<sub>4</sub>: Nível de participação do aluno em atividades acadêmicas complementares, a saber: Teatro, Cinema, Esportes, Coral, Clube de Arte, Centro Acadêmico, Representação em Comissões e Trabalho.

A<sub>5</sub>: Tempo de permanência do aluno na Unicamp.

A<sub>6</sub>: Nível sócio-econômico.

**OBSERVAÇÃO:** A autopercepção é definida como a avaliação de um indivíduo sobre si mesmo. Implica o fato de um indivíduo estar presente, em

sua totalidade, nas suas percepções, de tal forma que estas se tornem sinônimo de sua personalidade.

## METODOLOGIA E COLETA DE DADOS

O referencial teórico metodológico fundamenta-se na Fenomenologia, que se apresenta como propedêutica no estabelecimento dos pressupostos para obtenção dos dados da experiência.

O pressuposto fundamental é o de que todos os atos humanos têm um sentido, e é possível compreendê-los em lugar de ligá-los a condições mecânicas.<sup>(3)</sup> Isto significa que a compreensão se estabelece a partir da dimensão subjetiva e intencional do comportamento humano. É, por esta razão, que este enfoque centraliza-se na análise do significado e relevância da experiência humana.

Segundo esse referencial, a primeira fase deste trabalho, denominada **Pré-Categorial**, constitui-se de entrevista aberta, com uma amostra estratificada da população, onde os sujeitos descreveram livremente sua autopercepção em relação a dez contextos. Na segunda fase procedeu-se à **Identificação das Proposições** contidas nas entrevistas e seus agrupamentos em categorias. Este tratamento foi submetido à apreciação de juízes. Do agrupamento final das categorias foram identificados os itens de resposta, que compõem o instrumento final de coleta de dados. A seqüência dos itens em cada questão foi feita aleatoriamente, através de sorteio.

O questionário final é composto de dez questões. A Questão Um: "COMO VOCÊ SE VÊ NA UNIVERSIDADE", e a Questão Dois: "COMO VOCÊ SE SENTE VISTO NA UNIVERSIDADE", apresentaram dezenove itens de resposta. A Questão Três: "COMO VOCÊ VÊ OS OUTROS UNIVERSITÁRIOS", e a Questão Quatro: "COMO VOCÊ SE SENTE VISTO PELOS UNIVERSITÁRIOS", apresentaram nove itens de resposta. A Questão Cinco: "COMO VOCÊ VÊ OS PROFESSORES NA UNIVERSIDADE", e a Questão Seis: "COMO VOCÊ SE SENTE VISTO PELOS PROFESSORES", apresentaram treze itens de resposta. A Questão Sete: "COMO VOCÊ VÊ A ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE", e a Questão Oito: "COMO VOCÊ SE SENTE VISTO PELA ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE", apresentaram quatro itens de resposta. A Questão Nove: "COMO VOCÊ SE VÊ, COMO UNIVERSITÁRIO, NA SOCIEDADE", e a Questão Dez: "COMO VOCÊ SE SENTE VISTO, ENQUANTO UNIVERSITÁRIO, NA SOCIEDADE", apresentaram dezoito itens de resposta.

O questionário final foi aplicado a todos os sujeitos e funcionou com atribuição de notas de 0 a 10, a cada item de resposta, segundo o critério pessoal de valor. Os itens não são mutuamente exclusivos.

As atividades de aplicação do questionário, codificação, perfuração de cartões, apuração e tratamento dos dados, desenvolveram-se sob a supervisão do Departamento de Estatística do IMEC, e no Centro de Computação da UNICAMP. A coleta de dados foi feita em situação de sala de aula e sem prazo predeterminado de duração, para o preenchimento do questionário.

A população de pesquisa constituiu-se de 3800 alunos matriculados regularmente na Unicamp. Os dados foram obtidos nas secretarias dos Institutos e Faculdades. Foram aplicados 3 540 questionários, dos quais 470 foram anulados. O número final de informações colhidas corresponde a 3070 sujeitos ( 97,4% da população ).

## ANÁLISE ESTATÍSTICA

Devido ao enfoque da pesquisa, excluíram-se as preocupações em relação à mensuração de indivíduos, e adotou-se estatística não-paramétrica. A autopercepção e a percepção interpessoal foram caracterizadas pela determinação de postos para cada item, dentro de cada questão, segundo a ordenação decrescente do somatório dos valores atribuídos a cada item, dentro de cada questão ( ANÁLISE DE POSTOS ).(4)

Foram definidos pares de variáveis  $x_{k,i,j}, Y_{k,i,j}$ , onde:

(i) varia de 1 até o número total de itens incluídos em cada contexto (j)

(j) varia de 1 a 5, de acordo com o que se segue:

1. Universidade
2. Colegas
3. Professores
4. Administração
5. Sociedade

$x_{k,i,j}$  = Grau atribuído pelo k-ésimo indivíduo, como ele se percebe e percebe os outros no item (i) do contexto (j)

$Y_{k,i,j}$  = Grau atribuído pelo k-ésimo indivíduo, como ele se sente percebido no item (i), do contexto (j).

## RESULTADOS OBTIDOS

A caracterização geral da autopercepção e da percepção interpessoal do universitário permite inferir que a percepção que o universitário tem de si na Universidade é caracterizada principalmente por uma autoimagem positiva, no que diz respeito à busca de sua realização pessoal. Ele percebe que a experiência universitária está vinculada ao seu desenvolvimento como ser humano. A busca de uma profissão assume um significado que excede a questão de status e remuneração e passa a ser uma etapa importante do crescimento individual.

Também na distribuição de postos, na Questão Um, observa-se que a ênfase dada às tarefas sociais da juventude, atribuindo-lhes encargos futuros da ordem de reconstrução da própria sociedade, parece não afetar esta necessidade de realização pessoal, que é a característica fundamental da maneira pela qual o universitário se percebe na UNICAMP.

Pelos resultados demonstrados na Questão Dois, é possível interpretar que o universitário sente-se percebido, na Universidade, principalmente em função de sua busca de uma profissão e de um crescimento intelectual. Este fato pode ser explicado pela grande preocupação existente na UNICAMP, com a preparação profissional de seus alunos. Desde o momento em que entra na Universidade, o aluno pode sentir a ênfase que é dada às atividades científicas, fato este muito bem caracterizado nas diversas comissões existentes na Universidade, voltadas à programação de currículos e programas que atendam aos mais rigorosos critérios de cientificidade.

Na Questão Três, pode-se observar que os universitários percebem os outros universitários acentuadamente como colegas de estudo. A ausência de laços afetivos mais profundos pode ser explicada pelo sistema de cursos semestrais, existente na UNICAMP, que, ao permitir certa liberdade na distribuição dos cursos por semestre, facilita ao aluno a troca constante de turmas de estudo, diminuindo as oportunidades de um contacto maior entre os mesmos alunos. Também é fato verdadeiro, e a ele ainda pode ser atribuída a ausência de laços mais estreitos de amizade, entre os universitários, a excessiva carga horária semanal de todos os currículos, que obriga o aluno a permanecer muito tempo em sala de aula, sobrando-lhe poucas ocasiões para um contacto mais pessoal com seus companheiros.

Esta caracterização se confirma na análise da maneira pela qual o universitário se sente percebido na Universidade.

Pelos resultados da Questão Cinco, conclui-se que o universitário percebe os professores vinculados diretamente às respectivas atividades científicas. Este fato pode ser explicado pela exigência que é feita a todos os professores da UNICAMP, de produção científica, como atividade de primeira ordem.

Na Questão Seis, conclui-se que o universitário sente-se percebido pelos professores acentuadamente em função de seu aproveitamento e de sua possibilidade de assimilar o que lhe é ensinado. Pode ser compreendido como sintoma de um relacionamento que restringe o aluno à função de aprendiz e denuncia a ausência de um relacionamento de pessoa a pessoa, através do qual se ampliariam as respectivas experiências de vida, que deveria ser o objetivo mais amplo da educação.

Pelos resultados das Questões Sete e Oito, observa-se que a percepção que o universitário tem da administração da Universidade e a maneira pela qual ele se sente percebido por ela é marcada pelas funções burocráticas, que regem todo o comportamento institucional.

O universitário, entretanto, demonstra não perceber esses serviços vinculados ao favorecimento de melhores condições de funcionamento de Universidade como instituição de ensino.

Na Questão Nove, verifica-se que a autopercepção do universitário como membro da sociedade é caracterizada por suas funções sociais futuras. Percebe-se como um ser individual compromissado com a sociedade. Acredita-se privilegiado e capaz de corresponder às expectativas sociais. Demonstra a assimilação da imagem otimista que a própria sociedade faz da juventude, atribuindo-lhe tarefas futuras compromissadas com esta imagem. Isto o torna bastante especial a seus próprios olhos e afasta as conotações pejorativas de seu papel atual na sociedade, para um nível de menor significância, no conteúdo de sua autopercepção.

Na Questão Dez, observa-se que o universitário se sente percebido na sociedade marcadamente em função de suas funções sociais futuras. Este fato pode ser explicado pelo fato de a UNICAMP pertencer a uma região onde a comunidade é totalmente voltada para seu progresso tecnológico, vivendo um clima de franco progresso.

Este clima favorece a indiferenciação do indivíduo em função da valorização das funções técnicas.

O fato de não se apresentar diferenciação significativa na caracterização da autopercepção e da percepção interpessoal do universitário na UNICAMP, quando a população é considerada segundo o sexo dos alunos, pode ser interpretada como ausência de competição entre os dois sexos, em consequência da melhor aceitação da mulher em todas as carreiras universitárias.



Quando a população é considerada segundo a natureza do curso que os alunos freqüentam, apenas a caracterização da maneira pela qual o universitário é visto na sociedade atinge o critério de significância estabelecido.

A ausência de diferenciação significativa na caracterização da autopercepção e percepção interpessoal do universitário da UNICAMP, quando considerado o nível de opção do aluno para o curso que está realizando, pode ser explicada pela inexistência de um processo de orientação vocacional da juventude. A escolha da opção no vestibular é determinada, na maioria das vezes, por estereótipos das profissões valorizadas pela família e pela própria sociedade. Pode também ser explicada por uma identificação a posteriori do aluno com o curso que está realizando. Em muitos casos, mas não na maioria, porque o número de vagas não permite, pode ser explicada pelo processo de remanejamento interno, existente na UNICAMP, através do qual o aluno pode transferir-se de um curso para outro, desde que haja vagas.

A ausência de diferenciação significativa entre os níveis de participação do universitário em atividades complementares, pode indicar os grupos que se reúnem em torno dessas atividades e não têm uma caracterização própria como grupo. Não são independentes da Universidade ou diretamente vinculados à natureza da atividade a que se dedicam. Permanecem como grupos de universitários, não diferenciados dos universitários considerados como um todo.

## CONCLUSÕES

Os resultados evidenciados ao longo desse estudo permitem concluir que a população estudantil da UNICAMP é constituída principalmente de alunos pertencentes a um nível sócio-econômico médio, do sexo masculino, concentrados principalmente na área de Ciências Exatas; realizando preferencialmente os cursos de primeira opção do vestibular; relativamente distribuídos entre curso básico e curso profissional, sendo certo que a maioria não trabalha, mas participa de atividades complementares na Universidade.

A hipótese A: "Se a percepção é produto de experiência adquirida numa determinada situação, então, em situações diferentes varia a caracterização da percepção", foi rejeitada, pois as alterações apresentadas não atingiram o nível de significado estabelecido para o trabalho. Logo, conclui-se que para os alunos da UNICAMP, o sexo, a natureza do curso que eles freqüentam, o fato de estarem ou não realizando o curso de sua primeira opção no vestibular, o tempo de permanência na UNICAMP e o

tipo de participação do aluno em atividades complementares, não interferem significativamente na maneira pela qual ele se percebe e é percebido na Universidade e na Sociedade; percebe e é percebido pelos colegas, professores e administração da Universidade.

### REFERÊNCIAS:

- BARTLEY, Howard S.. **Princípios de Perception**. Trad. por Serafim M. Domenech. Mexico: Editorial Trilhas, 1969.
- ERIKSON, E. H.. **Childhood and Society**. New York: W. W. Norton, 2nd edition, 1963.
- ERIKSON, E. H.. **The Challenge of Youth**. New York: Anchor Books, 1965.
- GETZELS, J. W.. "A Social Psychology of Education" in Lindzey and Aronson ( edit. ), **The Handbook of Social Psychology**. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Vol. 5, 1969.
- GIORGIA, A., FISCHER, W. & ECKARTSBERG, U. R. ( editors ) **Dusquene Studies in Phenomenological Psychology**. USA: Dusquene University Press, 1971.
- KERLINGER, F. N.. **Foundations of Behavioral Research**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc., 2nd edition, 1976.
- MASLOW, A. H.. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: El Dorado, 2ª edição, sem data.
- MASLOW, A. H.. **The Psychology of Science**. Chicago: Gateway Edition, 1966.
- MERLEAU-PONTY, M.. **Phenomenologie de la Perception**. Paris: Gallimard, 1945.
- MOUSTAKAS & CLARK ( editors ). **The Self Exploration in Personal Growth**. New York: Harper and Row, 1956.
- SIEGEL, S.. **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences**. New York: McGraw-Hill, 1956.

**NOTAS:**

- (1) J. W. Getzels, **A Social Psychology of Education**, in the Handbook of Social Psychology, pág. 479.
- (2) Ibidem pág. 470.
- (3) Merleau-Ponty, **Phénoménologie de la Perception**, Paris, Gallimard, 1 945, pág. 184.
- (4) Sidney Siegel, **Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences**, New York, Mc Grow-Hill Book, 1956.

## O PROBLEMA DA EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO IDEALISMO FRANCÊS

Constança Marcondes César

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### I – AS GRANDES CORRENTES

Três grandes correntes filosóficas dominam em França no período histórico em que viveram Brunschvicg e Bachelard: o **positivismo** empirista e científico, inspirado em Comte; o **idealismo** crítico epistemológico do qual as fontes são Kant e Renouvier; e o **espiritualismo**, iniciado por Maine de Biran.

Na primeira corrente, além de Comte, são importantes: Taine, Renan, Flournoy, Reu, Durkheim, Bouglé, Lévy-Bruhl, Rauh, cujas obras são freqüentemente citadas por Brunschvicg e Bachelard, embora como ponto de partida para estudos críticos de idéias desses autores.

À segunda corrente, marcada pelas preocupações com a crítica das ciências e pelo racionalismo crítico, além de Brunschvicg e Bachelard, vão filiar-se filósofos como Claude Bernard, Cournot, Poincaré, Tannery, Borel, Duhem, Milhaud, Meyerson, Hannequin, Goblot, Hamelin, Parodi, Lagneau, Couturat, Ravaisson, Lachelier, Fouillée, Guyau, Lalande, Léon, Boutroux, Le Roy e outros.

Na corrente espiritualista, é necessário reservar um lugar de destaque para a filosofia bergsoniana, de importância inegável para a obra de Bachelard ( veja-se **La dialectique de la durée**, **L'intuition de l'instant**, etc. ) e para a de Brunschvicg ( **Le progrès de la conscience dans la philosophie occidentale**, **La modalité du jugement**, etc. ). Manifestando-se contrário ao positivismo ( para o qual a filosofia só pode ser uma ciência positiva, consistindo na redução dos fenômenos a leis mais gerais ), Bergson reafirma sua adesão ao conceito tradicional da filosofia, entendida no sentido de metafísica, isto é, como reflexão capaz de ultrapassar os dados empíricos, indo além do mundo físico. O bergsonismo aproxima-se, sob este aspecto, do idealismo crítico.

Embora Bergson critique Kant, fonte filosófica de Brunschvicg e Bachelard, a sua preocupação com os problemas do tempo, do conhecimento e da colocação do homem como ser espiritual será inspiradora para

Brunschvicg e Bachelard. Não existe uma identidade de interpretação do problema do conhecimento nas epistemologias consideradas; entretanto, estes filósofos se aproximam, quanto à valorização do ser humano, na antropologia metafísica que propõem.

## II – O IDEALISMO, O ESPIRITUALISMO E A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO

O problema da evolução do conhecimento científico, proposto no século XIX pela filosofia de Comte, recebeu, no idealismo francês, um tratamento especial. O idealismo francês foi um esforço para superar o cientismo do século XIX. Deve ser entendido como uma reação contra o positivismo: a) porque procurava estabelecer os limites do conhecimento científico e filosófico, mostrando o papel ativo do sujeito humano na constituição da ciência; b) porque lutava contra o método redutivo do positivismo comtiano, apresentando a ciência como saturada de elementos apriorísticos e não como pura descrição do dado bruto. Inspirou-se nas teses: a) de Descartes, quanto à autonomia do pensamento em relação às coisas e quanto à prioridade do espírito com relação à realidade ao se cogitar da epistemologia; b) do antiempirismo, relacionismo e crítica do conhecimento de Kant, bem como na sua distinção entre razão prática e teórica; c) de Renouvier que, continuador do Kantismo quanto à recusa da metafísica tradicional e da possibilidade do conhecimento da coisa em si e quanto à discussão do problema das categorias, fundou um relativismo idealista (inspirando-se em Descartes, Leibniz, Malebranche, Spinoza, Schopenhauer e Schelling), liberando-se da influência inicialmente exercida pelo positivismo de Comte. Renouvier considera a experiência como essencialmente condicionada pelo espírito; daí afirmar a categoria de relação como a categoria principal do espírito humano, lançando as bases do racionalismo crítico, que prefigura o idealismo de Brunshvicg.

Entre os principais representantes do racionalismo crítico que tratam do problema da evolução do conhecimento, temos: Hamelin, que discute as relações entre o sujeito cognoscente e o mundo, mostrando que filosofar é dominar a coisa em si: “... la réalité vraie (...) c’est le rapport (...) le monde est une hiérarchie de rapports”. Pretende substituir a dialética por negação, de Hegel, por uma dialética de correlação, afirmações que se completam, com o objetivo de estruturar logicamente o universo em categorias, porque, para ele, a tarefa da humanidade é a plena expansão da pessoa, a criação da Noodicéia, uma vez que o processo criador do espírito é uma ordenação do pensamento, desde o conceito mais elementar até a maior complexidade de consciência. Parodi afirma que ser e pensar consti-

tuem uma única realidade e que o universo é obra da liberdade do espírito. A ação humana deve ser um esforço para alcançar a harmonia concebida pelo espírito e inscrita no coração das coisas.

Entre os representantes da crítica da ciência que discutiram em suas obras o problema da evolução do conhecimento científico, os mais importantes, na França, foram: Poincaré, afirmando que a ciência é obra coletiva e evolue com a evolução da humanidade; e Duhem, dizendo que a ciência nunca se apresenta como um conhecimento absoluto, mas sempre como um conhecimento *in fieri*, que nunca atinge o em si das coisas, mas apresenta teorias verdadeiras na medida em que estas concordam com a experiência, de modo satisfatório, constituindo um conjunto de leis experimentais. As teorias se aperfeiçoam, a ciência evolui, porque a ordem lógica é pressentimento da ordem ontológica das coisas, verdade aproximada que se torna possível num momento dado. Tais teorias podem ser substituídas por outras, mais precisas, e este trabalho de elaboração sucessiva de teorias, que exige a colaboração entre os cientistas, é que provoca o progresso da ciência. Podemos aproximar Duhem de Poincaré e Pascal, na medida em que concebe a ciência como uma obra que se elabora através dos séculos e o conhecimento científico como algo que evolui com o tempo.

Milhaud, Meyerson, Goblot, Lalande e Le Roy são os outros representantes notáveis da crítica da ciência. Milhaud trata do problema da evolução do conhecimento, dizendo que o conhecimento científico se constitui através dos séculos, por teorias que se completam e corrigem. Propõe, para explicar essa evolução, a lei dos quatro estados, dividindo o desenrolar do conhecimento científico em etapas, modificando, em parte, a concepção de Comte, da qual acolhe a lei dos três estados, acrescentando um quarto sendo esse quarto, estado entendido como o "estado de interioridade", no qual a ciência manifestaria a espontaneidade criadora do espírito humano. Meyerson, de modo semelhante a Hegel, afirmando a racionalidade do real, diz que entretanto a racionalização é incompleta, faz-se progressivamente. O progresso do conhecimento é coletivo, de modo que a humanidade, no curso dos séculos, funciona como um único ser que subsiste e aprende sempre. Esta concepção de Meyerson é bastante próxima da de Pascal.

Goblot destaca o papel criador do espírito na constituição da ciência e mostra que é a vida social que orienta o homem na procura do julgamento verdadeiro, na interpretação da experiência; Lalande concebe a verdade como obra coletiva, constituindo-se e definindo-se pela cooperação e pelo acordo entre os espíritos; Le Roy entende que o conhecimento científico é uma construção do espírito, através da qual abordamos o mundo. As leis científicas são imagens simbólicas e esquemáticas do universo, visando à compreensão progressiva do real. A razão está num contínuo vir-a-ser. Por isso, constrói sucessivos modelos do real, apreendido em

mudança. O vir-a-ser da razão tem por objetivo adequar, cada vez mais, o modelo explicativo e a realidade explicada ou interpretada. Esta adequação não se faz de uma só vez, nem para sempre, porque a razão, assim como a realidade que ela busca compreender, estão sempre mudando. Cada modelo interpretativo, uma vez construído, pode ser criticado pelo próprio sujeito cognoscente que o construiu, ou por outros sujeitos cognoscentes. Em virtude desta possibilidade de crítica, o conhecimento pode ser verificado, isto é, pode-se testar a maior ou menor adequação entre a interpretação teórica e a realidade que se procura explicar. A crítica e a verificação permitem a elaboração de explicações cada vez mais requintadas do objeto interpretado.

Desde Renouvier, a noção de que a experiência é condicionada pelo espírito e que, portanto, a consciência é essencial no processo do conhecimento, vai perpassar o idealismo francês, através do pensamento de Claude Bernard; do realismo idealista de Cournot do convencionalismo de Poincaré, de Tannery, de Duhem; da lei dos quatro estados de Milhaud; da racionalização progressiva do real, de Meyerson; da epistemologia crítica de Hannequin, Goblot, Brochard; do fenomenismo de Gourd e de Hamelin; do racionalismo integral de Parodi, do criticismo de Couturat; do realismo espiritualista de Lachelier e de Fouillé; do racionalismo crítico de Lalande e de Boutroux; do esquematismo de Le Roy.

Há, pois, uma convergência de opiniões entre os filósofos idealistas franceses quanto à noção de que o conhecimento científico evolui, é obra coletiva e de que há um papel preponderante do sujeito humano na construção de teorias a respeito do real, entendido não como coisa-em-si, mas como fenômeno. É importante chamarmos a atenção para esta concepção relacionista do sujeito cognoscente e do mundo, porque tanto em Brunschvicg como em Bachelard iremos reencontrá-la na gênese das suas indagações epistemológicas.

### III — BRUNSCHVICG

A obra de Brunschvicg, que se apresenta como um esforço para ultrapassar o positivismo empirista, na direção de um idealismo crítico, de tipo matemático, tem como fontes filosóficas explicitamente citadas em suas obras principais:

a) em **La modalité du jugement** ( 1897 ), sua primeira publicação, obra considerada pelos críticos e estudiosos de Brunschvicg como texto que resume todo o seu programa ulterior de pesquisa filosófica, nota-se a influência ( reconhecida pelo próprio autor ) que sofre dos cursos de Lachelier ( Lógica ), Lagneau ( Julgamento ) e Boutroux ( conferências

a respeito de Descartes, Leibniz, Kant ), seguidos na Sorbonne, bem como a influência que sofre de outros autores. Assim, encontramos citações das obras e artigos de McTaggart ( idealismo inglês ), de Spir, de Bergson, de Bradley ( idealismo inglês ), de Rauh, de Renouvier, de Poincaré, de Delboeuf;

b) no **L'expérience humaine et la causalité physique** ( 1922 ), na página XI do prefácio, Brunschvicg cita Cournot como o inaugurador, na França, da filosofia científica de inspiração Kantiana, corrente filosófica de que Brunschvicg receberá influência, como se pode ver no próprio final desta obra e nos comentários feitos por ele a respeito de Kant noutra obra, "Le progrès de la conscience dans la philosophie occidentale". Como fontes para sua análise histórico-crítica da ciência, cita Gay e a ajuda que Perrin e Langevin lhe ofereceram na elaboração de seus trabalhos;

c) em **Les étapes de la philosophie mathématique**, as principais citações e estudos de Brunschvicg abrangem Platão, Descartes, Spinoza e Leibniz, precursores do intelectualismo matemático que caracteriza a sua filosofia. Cita ainda Lagrange e Poincaré, tratando da evolução da filosofia da matemática e das ciências físicas. Também cita Renouvier, Poincaré, Klein, Paul e Jules Tannery, Milhaud, Couturat, Boutroux, todos eles filósofos que destacaram, nos seus textos, o acordo entre ciência e filosofia. Finalmente, pela análise que faz de Comte, Cournot, Goblot e Milhaud, vê-se que estes autores sugeriram a Brunschvicg a importância da dimensão social na verdade científica, tema que ele desenvolverá amplamente ao discutir a epistemologia.

É preciso destacar ainda, como fonte em que Brunschvicg se inspira, a distinção que Pascal traça entre o **esprit de finesse** e o **esprit de géométrie**, citada explicitamente no "La modalité du jugement".

A teoria da relatividade, por sua vez, serviu como base científica para o idealismo crítico, porque mostra a razão e a experiência em relação mútua.

Tudo isto vem analisado detidamente por Brunschvicg, com seu método histórico-crítico, nos livros: **Les étapes de la philosophie mathématique**, **L'expérience humaine et la causalité physique** e **Écrits philosophiques**. Mostra bastante claramente as repercussões da ciência no idealismo francês, em que sua filosofia se enraíza. Podemos citar, ainda, entre outras, as seguintes obras e artigos de Brunschvicg onde este evidencia a importância de Platão, Pascal, Spinoza e Kant, da Física e da Matemática e do idealismo, para sua filosofia: "Nature et liberté" ( onde estuda Descartes, Pascal, Poincaré ), publicada em 1921; "Spinoza" ( 1894 ); "Spinoza et contemporains" ( 1924 ); "Pascal" ( 1932 ); e tradução dos "Prolegômenos..." de Kant ( 1896 ); **De la vraie et de la fausse conversion** ( 1931 ), em que trata de Pascal, Leibniz, Kant, Hamelin, entre outros;



“La physique du XX<sup>e</sup> siècle et la philosophie” ( 1936 ), em que discute a teoria da relatividade e as teses da microfísica e suas repercussões na epistemologia; “L’actualité des problèmes platoniciens” ( 1937 ).

#### IV – BACHELARD

Da mesma forma, a obra de Bachelard tem como fontes o idealismo francês e a Física e a Matemática de seu tempo, como podemos ver pela bibliografia e pelas citações retiradas de suas obras principais. Assim é que:

a) em **Essai sur la connaissance approchée** ( 1928 ); encontramos alusões a Bergson, Boutroux, Brochard, Brunschvicg ( citado cinco vezes, sempre a propósito do problema do conhecimento científico ), Couturat, Lachelier, Meyerson, Renouvier, Rey, Gourd, Evellin, Goblot, Milhaud, Langevin. Entre os cientistas e matemáticos citados estão Claude Bernard, Borel, Perrin, Hoffding, Leod, Pearson, Riemann, Eddington;

b) em **La valeur inductive de la relativité** ( 1929 ), Bachelard cita a maioria dos autores mencionados na obra anterior, Brunschvicg é citado novamente ( cinco vezes ), ao tratar dos problemas relacionados com a conquista do real, proposta pela ciência, a partir das repercussões da teoria da relatividade na Física contemporânea. Bergson, De Broglie, Gonseth, Lalande, Meyerson, Hoffding, Poincaré, Riemann, Einstein, Gauss, Fermat, Becquerel, Born, Eddington, Mac Leod, entre outros, são citados também;

c) em **Le nouvel esprit scientifique** ( 1934 ), Bachelard tem como fontes principais: Renouvier, Juvet, Buhl, Gonseth, Brunschvicg, ( citado duas vezes ), Enriques, Darrow, Schlick, Heisenberg, De Broglie, Poincaré, Perrin;

d) em **La formation de l’esprit scientifique** ( 1938 ), Bachelard cita, entre outros: Bergson, Brunschvicg ( duas vezes ), Lalande, Varet, Le Roy, Jones, Metzger, Lévy-Bruhl, Comte, Enriques;

e) em **La philosophie du non** ( 1940 ), encontramos entre os principais citados: De Broglie, Romain, Gonseth, Caillois, Matisse, Korzybski, Duhem, Renaud, Einstein e Infield, Kant, Reiser, Lupasco, Wahl, Destouches, Poincaré;

f) em **Le rationalisme appliqué** ( 1949 ), encontramos citações de obras de Meyerson, Brunschvicg ( lembrado quatro vezes ), Gonseth, Renouvier, Lalande, Husserl, Freud — para arrolar os autores mais importantes;

g) em **L'activité rationaliste de la physique contemporaine** ( 1951 ), Bachelard indica os autores: De Broglie, Meyerson, Poincaré, Planck, Lefèvre, Heisenberg, Sartre, etc.

h) em **Le matérialisme rationnel** ( 1953 ), cita Ferenozi, Jung, Boutroux, além de outros filósofos e cientistas já indicados nas outras obras acima relacionadas.

Além destes autores, é necessário chamar a atenção para a influência que Bachelard sofre de **Pascal**, manifesta quando trata da distinção entre o **esprit de géométrie** e o **esprit de finesse** indicando-a como caracterizadora da ciência contemporânea; de **Descartes**, usado como fundamento para a elaboração de uma filosofia não-cartesiana ( **La philosophie du non**, **Le nouvel esprit scientifique**, etc ); e da **formação matemática**, que se apresenta na constituição de sua epistemologia.

## A INOVAÇÃO EXISTENCIALISTA DA FILOSOFIA DE S. TOMÁS

Francisco de Paula e Souza

Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

### I – INTRODUÇÃO

Não deixa de causar estranheza ao estudioso da Filosofia do insigne mestre medieval, Tomás de Aquino, a denominação de Filosofia essencialista com que se pretende rotular sua contribuição filosófica, inserindo-a com isso na mesma perspectiva em que se estrutura o pensamento clássico, representado especialmente pela especulação platônico-aristotélica.

Tal denominação revela o simplismo e a superficialidade com que se encara a contribuição tomista à filosofia de todos os tempos, pois manifesta desconhecimento de um dos pontos cardeais de toda a estrutura da especulação de S. Tomás na interpretação da realidade. Demonstra carência total de compreensão do ultrapassamento e da emergência do pensamento tomista em relação à filosofia clássica, especialmente aristotélica que, pela ênfase concedida à essência na interpretação do real, merece, essa sim, a denominação de filosofia essencialista.

Se, por um lado, portanto, pelo predomínio conferido à essência na interpretação do real, pode a filosofia clássica que culmina com Aristóteles, ser denominada essencialista e, por outro, pela ênfase atribuída à existência, cabe à filosofia inaugurada por Kierkegaard(1), no contexto do pensamento contemporâneo, a denominação de filosofia existencialista, nada pode impedir, acreditamos, que à filosofia tomista decididamente caracterizada, como veremos, pelo predomínio conferido à existência na interpretação da realidade, se lhe possa atribuir, embora numa perspectiva que lhe é extremamente peculiar, o rótulo de filosofia existencialista.

É surpreendente ainda o fato de que pensadores contemporâneos como Heidegger, ao partir de pesquisa realizada no interior do pensamento escolástico com o intuito de superar as limitações da perspectiva essencialista que aí descobrem, não demonstrem reconhecer ao pensamento tomista fisionomia de todo própria no sentido de uma abertura original do tomismo autêntico para uma visão profundamente centrada sobre a

existência na interpretação do real.(2) Mais ainda. Até mesmo representantes da própria Escolástica, não apenas posteriores mas até contemporâneos de S. Tomás, desorientados pelas perplexidades de um aristotelismo aviceniano que descamba, em contexto cristão, para um agostinismo avicinizante e que encaminha para a perspectiva fundamentalmente essencialista do escotismo e do suarezismo, ou não percebem a novidade da posição existencialista inaugurada por S. Tomás em relação ao pensamento aristotélico ou combatem-na como inconsistente e inadequada para uma conveniente interpretação da realidade, muito mais por não tê-la entendido com exatidão do que por pretenderem ter descoberto, de fato, sua inconsistência e inadequação.

É essa perspectiva existencialista do pensamento de S. Tomás que pulsa por entre as grandes teses da filosofia tomista, vivificando-lhe interiormente a grandiosa síntese especulativa, oferecendo consistência e solidez à estrutura sistemática desse pensamento profundamente inovador,(3) que tentaremos evidenciar no sentido de colaborarmos para o reconhecimento da superação por parte do pensamento genuinamente tomista do essencialismo da filosofia clássica, visando a acolher, na sua grandiosa autenticidade, a riqueza original do pensamento de S. Tomás. Importa confessar, entretanto, que nossa tarefa não é apenas de objetividade histórica, mas constitui também o reconhecimento de que a interpretação existencialista do real, inaugurada por S. Tomás em relação ao pensamento clássico, representa, conforme nossa mais profunda convicção, a mais adequada interpretação metafísica da realidade como tal, que teria evitado ao pensamento moderno e contemporâneo os descaminhos metafísicos pelos quais afoitamente errou.

## II — A PERSPECTIVA ESSENCIALISTA DO PENSAMENTO CLÁSSICO

A pesquisa em torno das orientações profundas do pensamento clássico, representado pelo patrimônio filosófico da especulação grega antiga que culmina com as contribuições geniais de Platão e Aristóteles, nos surpreende ao evidenciar-nos a ausência quase total da colocação explícita do problema da constituição íntima do real, do ser exatamente enquanto ser. Precisamente por isso, a solução que o tal problema oferece o pensamento antigo não transborda de doutrinações explícitas mas deve ser colhida através do exame de posições em que ela se subentende e permanece apenas implícita. Constitui, entretanto, esse problema questão fundamental da Metafísica e, por conseguinte, de toda a filosofia teórica. Sua solução condiciona as respostas a todos os demais problemas com que defronta

a filosofia de todos os tempos e, em especial, ao problema do ser do homem no seu relacionamento existencial com o mundo e com o Ser supremo. Ao contrário do pensamento antigo, o pensamento medieval e moderno — na medida em que este permanece aberto à perspectiva metafísica — conferem, porém, ao problema da constituição íntima do ser absoluta prioridade e importância.

Subjacente, entretanto, aos grandes temas que afloram e se delineiam na riqueza original e dinâmica da especulação antiga, jaz a concepção básica da realidade enquanto tal contida necessariamente dentro das fronteiras da finitude. Para os antigos filósofos, desconhecedores da noção revelada de Deus como perfeição infinita, uma realidade positivamente infinita transcende a perspectiva imediata em cujo interior se estrutura sua especulação. O real para eles se fecha dentro do horizonte do finito quando não do corpóreo. O ser é entendido a partir do cosmo. Ao nível das realidades intramundanas, o ser se apresenta essencialmente finito, assumindo o conceito de infinitude valor quase exclusivamente negativo, de privação.(4) Mesmo quando o conceito de infinito adquire em Aristóteles valor positivo, de plenitude de perfeição,(5) não consegue fundamentar senão uma teologia negativa(6) que irá encontrar futuros desenvolvimentos na filosofia neoplatônica. Não obstante se reconheça, portanto, o fato histórico de que o pensamento grego antigo tenha elaborado a noção de infinitude como perfeição positiva(7), permanece válida a tese de que na interpretação da realidade seu ponto de partida era constituído pela realidade finita e intramundana das coisas que compõem o conjunto ordenado do universo.

O próprio Aristóteles, responsável pela colocação explícita do problema da noção de ente como tal, noção que ele tenta elaborar a partir da exigência de uma interpretação profunda, metafísica(8), da realidade, permanece enclausurado no interior de uma perspectiva predicamental em que alcança o ser finito, constrangido pelas limitações de suas diversas categorias. Além disso, reconhecida a multiplicidade de significados segundo os quais "se pode dizer que uma coisa é", confere Aristóteles absoluta primazia ao ser concebido como essência ou substância do real,(9) a ponto de identificar a questão do ser com a questão da substância.(10) Com isso, a analogia que inicialmente passara a se estabelecer, vinculando entre si os múltiplos modos de ser segundo os quais se distribui o real, se desgasta e tende a anular-se na univocidade, a esta altura apenas sugerida, em consequência da primazia concedida ao ser como essência ou substância.

### III — A ESCOLÁSTICA NÃO-TOMISTA

A afirmação de Aristóteles, segundo a qual “o que primariamente é a essência”, (11) encontra acolhida entre os representantes da Escolástica não-tomista. Era-lhes imperioso, entretanto, conferir à essência, na busca da interpretação de uma realidade que se manifesta na multiplicidade das diversas categorias, amplitude mais vasta, capaz de transcender a todas essas categorias. Por conseguinte, a essência não pode mais ser entendida como equivalente apenas à primeira categoria, a da substância. Deve ser despojada de toda determinação, identificada com o ente como tal, passando a pertencer, como princípio constitutivo fundamental, a todas as categorias. O ente, portanto, é essência que passa, agora, a ser um princípio que se obtém por abstração de cada uma das categorias, prescindindo-se das determinações da realidade próprias de cada categoria. Enquanto para Aristóteles a noção de ente permanecia ainda uma noção análoga, porquanto, no seu entender, “em vários sentidos se pode dizer que uma coisa é” (12), o conceito de ente, significando essência, assume, na Escolástica não-tomista, conteúdo único, predicável de cada uma das categorias de forma unívoca.

Algumas precisões, entretanto, ainda se impõem para que na Escolástica não-tomista a noção de ente adquira, no seu processo evolutivo, contornos mais e mais definidos.

O cristianismo, ao propor sua concepção de Deus como Criador, conduz logicamente ao reconhecimento de uma distinção fundamental entre coisas reais — que existem no presente, existiram no passado ou existirão no futuro — e coisas simplesmente possíveis que, portanto, jamais existirão. A justificativa dessa distinção reside no fato de que Deus é infinito e, por conseguinte, infinitamente participável pelas criaturas. Como justificar, então, essa distinção fundamental entre o ser real e o ser simplesmente possível ?

Para os representantes da Escolástica não-tomista o ser simplesmente possível é apenas essência, enquanto o ser real é essência à qual se acrescenta certa referência à existência ( “*essentia cum ordine ad esse*” ou “*essentia connotans esse*” ou ainda, na expressão de Suarez, “*essentia realis*” ). Por conseguinte, o ente, ou seja, o real é essência à qual se atribui a existência. A existência, por sua vez, passa a ser concedida como aquilo pelo qual uma coisa passa do plano da pura possibilidade para o plano da realidade: “*id quo res ponitur extra suas causas*”. Nessa perspectiva, a existência não se configura como princípio real, constitutivo do ser, mas apenas como um “estado” do próprio ser ou, na linguagem escotista, como

simples afirmação de realidade. Assim, a constituição íntima do ser, o seu conteúdo de inteligibilidade, é proporcionado exclusivamente pela essência.

#### IV – A INOVAÇÃO TOMISTA

S. Tomás oferece ao problema da constituição íntima do real solução profundamente inovadora, capaz de abrir à Metafísica horizontes muito mais vastos na fundamentação da efetiva transcendência do ser. Definir o ser enquanto ser significa para S. Tomás buscar uma concepção de ser em que este prescindia de quaisquer de suas determinações, as ultrapasse e seja concebido exclusivamente por aquilo que representa o seu constitutivo mais íntimo, capaz de garantir-lhe a mais absoluta transcendência. Não pode a essência, por conseguinte, ser considerada, no pensamento de S. Tomás, constitutivo do ser enquanto ser. De fato, a essência é por si mesma apenas um “modo de ser”, uma forma determinada de ente, como tal, é princípio constitutivo do ser determinado, finito, e não do ser enquanto ser. Definir o ente como essência importa não superar substancialmente a concepção de ser da Metafísica clássica que concebia o ser enquanto ser aprisionado no interior das fronteiras do ser finito. Por isso, para S. Tomás, a noção de ente enquanto ente é constituída não mais pela essência, mas fundamentalmente por outro princípio, a existência, anterior a qualquer determinação, perante a qual a essência desempenha a função de modo determinante, de limite e, por isso, de potência, segundo a terminologia tomista.

A preocupação de objetividade na interpretação do pensamento de S. Tomás nos impõe o reconhecimento de que a formulação de tal doutrina, entretanto, não se expressa, nos escritos tomistas, através de uma fórmula lapidar como “o ente enquanto ente é existência”. Se assim não fosse, dificilmente se poderiam entender as indecisões e incertezas, para não mencionarmos as divergências e oposições que historicamente se manifestaram em relação ao pensamento genuíno do ilustre mestre medieval. Tal fórmula, porém, representa inquestionavelmente a expressão adequada e objetiva da doutrina metafísica fundamental de S. Tomás. Comprova-o uma série de textos relativos precisamente à sua concepção de ser, como também a coerência sistemática da doutrina expressa nessa fórmula com as mais características teses da metafísica tomista.

Ao expor a sua concepção de ser, afirma S. Tomás: “O existir é o que há de mais íntimo em qualquer coisa e o que de modo mais profundo está presente em todas as coisas, uma vez que constitui o elemento formal em relação a tudo quanto na realidade existe”. ( 13 ) Noutro texto

notável, assim se expressa o ilustre representante do pensamento medieval: "O que eu denomino existir é o que há de mais perfeito entre todas as perfeições... O que eu denomino existir é a atualidade de todos os atos e, por isso, é a perfeição de todas as repetições." (14) Noutra passagem esclarece ainda mais concretamente a relação do ser como existência ou ato de ser com a essência: "O existir representa a atualidade de toda forma ou natureza; de fato, bondade e humanidade nada efetivamente significam enquanto não afirmamos que existem". (15) E noutra passagem de fundamental importância para a compreensão da concepção tomista de ser: "Toda a nobreza de uma coisa lhe advém do seu existir, de fato, nenhuma nobreza conviria ao homem em razão de sua sabedoria, senão enquanto através dela ele existisse como sábio, o mesmo acontecendo com as outras coisas. Assim, portanto, à medida em que as coisas possuem o existir constitui a medida da sua nobreza. Pois se diz que uma coisa é mais ou menos nobre na medida em que o seu existir se restringe a um modo particular de nobreza". (16)

A análise deste e de outros textos tomistas, pertencentes a obras do período de maturidade científica do grande mestre medieval, evidencia que para ele o ato de ser (esse) não apenas se constitui num princípio real e inteligível, participante da constituição intrínseca da realidade, mas é o único princípio real e inteligível por si e de forma absoluta. Todos os outros princípios constitutivos da coisa real e, particularmente a essência, são reais e inteligíveis apenas em relação ao ato de ser, como determinações ou modos de que ele se reveste. Assim, considerando-se o real precisamente sob o aspecto de ente e não de ente determinado, mas de ente como tal, prescindindo, numa perspectiva de absoluta transcendência, de todos os modos e determinações sob os quais pode-se apresentar o ser real e ultrapassando a todos esses modos e determinações, resta que o ente, o ser real, visto sob o aspecto de ente como tal, tem como seu único princípio constitutivo o ato de ser, a perfeição da existência, o "esse", segundo a terminologia tomista que traduz a novidade profunda da metafísica de S. Tomás em relação ao pensamento dos grandes representantes da Metafísica clássica. Quanto ao pensamento propriamente aristotélico, a posição tomista que condiciona a penetração íntima e profunda da especulação de S. Tomás na estrutura do ser finito e que ascende às alturas metafísicas de sua concepção do Ser infinito, apresenta-se muito mais como aristotelismo especulativo do que como aristotelismo simplesmente histórico, amplamente ultrapassado pela novidade da concepção tomista de ente enquanto tal e pela incorporação "ab intra" da noção platônica de participação, rejeitada por Aristóteles na fase de maturidade de sua construção científica. S. Tomás, por conseguinte, renova o aristotelismo, como transparece, em particular, da novidade de sua noção de ente, tanto no



aspecto do conteúdo imediato dos princípios quanto no que concerne à virtualidade das conclusões.

## V – A ESTRUTURA DO SER FINITO

À luz da concepção fundamental em que o princípio constitutivo do real sob o aspecto estritamente metafísico e transcendente de ser é o ato de ser, a perfeição da existência, o “esse” e não mais a essência, torna-se perfeitamente possível entender-se a doutrina tipicamente tomista relativa à estrutura do ser finito. De fato, definido o ente como tal, como ato, como a perfeição da existência, como “esse” e concebidos os modos sob os quais se apresenta o real, expressos pelas categorias, como simples modos de ser, torna-se evidente que o ser finito, segundo S. Tomás, é constituído de ato de ser, de “esse”, que representa perfeição infinita, sem delimitação de fronteiras, e de um modo de ser, a essência, que o determina a existir como tal ou qual ser e, por isso mesmo, constringe e limita a perfeição infinita da existência e a condiciona a realizar-se, por participação(17), no interior das fronteiras do modo particular de ser — eis a razão da sua finitude — com que o ente, prisioneiro, por isso, de uma das categorias, se torna presente no mundo real.

De forma absolutamente inequívoca e segura, deixa S. Tomás transparecer essa sua doutrina relativa à constituição íntima do ser finito. De fato, ensina o ilustre mestre medieval: “Todo ente posterior ao primeiro ente, não se identificando com o seu existir ( esse ), possui o existir recebido em algo pelo qual o próprio existir se limita; e, assim, em todo ser criado distinguem-se a natureza que participa do existir e o próprio existir participado”.(18)

A concepção tomista do ser finito que se evidencia deste como de outros textos(19), através dos quais o insigne doutor medieval instaura a novidade de sua ontologia fundamentalmente indutiva, só mantém a sua consistência e validade na medida em que se insere no universo de uma metafísica não essencialista mas, diríamos, francamente existencialista que busca alcançar o “ens in quantum ens” na absoluta transcendência do ato de existir, do “esse” que apresenta, por isso mesmo, característica que o diferencia de todas as outras formalidades do real. Enquanto estas exigem atuar-se e realizar-se num sujeito que elas, pela própria presença determinam e qualificam, o ato de ser, a perfeição do existir, o “esse”, subsiste por si mesmo, sozinho, sem sujeito, pela simples razão de que ele é a forma de todas as formas, o ato de todos os atos, o plexo ontológico de todas as perfeições, perfeição pura, infinita, sem delimitação de fronteiras, que tudo abrange, nada podendo permanecer-lhe exterior, não exigindo, por-

tanto, atuar-se e realizar-se em determinado sujeito. Entretanto, se, de fato, encontra-se realizado num sujeito, não pode com ele identificar-se, mas deve manter permanentemente assegurada sua transcendência original e ultrapassar as determinações e modos de ser do real.

A finitude do ser, por conseguinte, não pode encontrar sua justificação metafísica na autolimitação do ato de ser que, como vimos, representa para S. Tomás perfeição em sentido absoluto. Entretanto, finito é o ser que possui o ato de ser finito, que não é constituído pelo ato de ser total, em plenitude, mas que possui determinado ato de ser, certa forma de existir. Ora, não podendo o ato de ser limitar-se a si mesmo e, por outro lado, participando o ser finito de um ato de ser limitado, tal limitação decorrerá forçosamente do outro princípio constitutivo do ser finito, a essência, que representa o modo segundo o qual o ato de ser se realiza no mundo dos seres finitos. O ser finito, portanto, é uma realidade constituída de dois princípios intrínsecos, a essência e o ato de ser, a essência e a existência, que compõem o ser finito respectivamente como potência e ato e que funcionam no estabelecimento dessa composição não como duas coisas<sup>(20)</sup>, "res", como dois seres, mas como dois princípios de ser, pois o que constitui a realidade do ser finito é o composto de essência e de existência. Por isso mesmo, a tese tipicamente tomista da distinção real entre essência e existência no ser finito apenas se sustenta a partir da concepção de ente inaugurada por S. Tomás em que o ente, como tal, é concebido não mais como essência, mas como ato de ser, como a perfeição da existência em sentido absoluto, capaz de ultrapassar o ente predicamental e finito e alcançar o Ser infinito em que o ato de ser se realiza em plenitude, sem as limitações impostas pela recepção numa essência que constringe a sua realização dentro dos acanhados horizontes das realidades que participam do ato de ser de modo, por isso mesmo, particular, limitado e finito.

A polêmica sustentada por ilustres representantes da Escolástica contra a tese tomista da distinção real entre essência e existência no seio da realidade finita resulta fundamentalmente da definição de ente como essência e, por conseguinte, dimana da repulsa à concepção tomista de ente como ato de ser, ou, na melhor das hipóteses, nasce da incompreensão da maneira original com que S. Tomás, superando a concepção clássica, passou a conceber o ente como tal. Na verdade, a todos aqueles que concebem o ente como essência e negam ao ato de ser a qualificação de princípio real e inteligível, não resta senão declarar injustificável a distinção real entre essência e existência como princípios constitutivos do próprio ser finito. Se o real na totalidade de suas dimensões ontológicas se reduz exclusivamente à essência, o ato de ser, o existir, deve permanecer fatalmente fora das fronteiras do real, não podendo jamais ser entendido como princípio real, constitutivo da estrutura íntima do ser finito. Por

consequente, jamais se justificaria uma distinção real entre a essência do ser finito, que absorve e esgota toda a sua realidade, e o seu ato de existir que, nesta perspectiva não constitui absolutamente nada de real, permanecendo fatalmente fora das fronteiras da realidade do ser finito que se define apenas como “essência com referência ao existir” ( *essentia cum ordine ad esse* ).

## VI – ADVERSÁRIOS DA POSIÇÃO TOMISTA

A originalidade fecunda do pensamento de S. Tomás defronta, já no final do século XIII e início do século XIV, com a rigidez da tradição agostiniana em vigor não apenas entre franciscanos e seculares, mas até mesmo entre os próprios dominicanos, seus confrades<sup>(21)</sup>, aos quais difícil se apresentava abandonar um sistema especulativo que se impunha pela sua tradição multissecular e venerável.

A oposição ao pensamento tomista se concentra especialmente contra a tese da distinção real entre essência e existência no seio do ser finito, tese que, como vimos, representa consequência lógica e natural da nova concepção de ente inaugurada por S. Tomás. Assim, é interessante constatar, do ponto de vista histórico, que não obstante a proibição do Capítulo Geral da Ordem Dominicana, realizado em Milão, em 1278, de combater as doutrinas tomistas e a determinação de segui-las, imposta a todos os mestres da Ordem, em 1279, no Capítulo Geral de Paris, os ensinamentos de S. Tomás estavam longe de constituir, nessa época, a doutrina comum dos membros da Ordem.

Entretanto, a oposição ao pensamento tomista não se processou de forma violenta. O agostinismo tradicional não atinou, de imediato, com o alcance inovador da concepção original de ente inaugurada por S. Tomás em relação ao pensamento clássico. Por conseguinte, mesmo a tese da distinção real entre essência e existência no ser finito, decorrência lógica da nova concepção tomista de ente, não se apresenta ao agostinismo tradicional como ponto crucial de oposição, não aparecendo incorporada nem mesmo ao elenco de teses controversas entre as duas escolas e, menos ainda, à lista de proposições tomistas condenadas pelo arcebispo Tempier, de Paris, a 7 de março de 1277, e pelo primaz da Inglaterra, R. Kilwardby, alguns dias depois, a 18 de março do mesmo ano.

Assim, desapercibido da original e fecunda concepção de ente proposta por S. Tomás ou indiferente à riqueza dos desenvolvimentos doutrinários que ela lhe podia sugerir, Duns Scoto ( 1266 – 1308 ), continuador da Escola franciscana, defensora das posições da velha Escolástica pré-tomista, ao se deparar com a necessidade de explicar a finitude do ser,

recorre à composição hilemórfica do ser finito, apelando para a noção cosmológica de matéria que, refratária à sua ascensão ao plano da Metafísica, se revela absolutamente inadequada à compreensão do ente como tal, só possível no interior de uma dimensão especificamente ontológica. Importa observar, entretanto, que a solução escotista não resulta logicamente da concepção de ente como essência, embora sua inteligibilidade só transpareça no contexto dessa concepção.

O mesmo se evidencia na tentativa de Suarez ( 1 548 – 1 617 ) de explicar a finitude do ser através do apelo à causa eficiente como condição capaz de justificar a perfeição limitada do efeito. A solução suareziana, porém, se revela inadequada à busca de uma solução autêntica ao problema da finitude do ser. A inovação da causa eficiente, extrínseca à realidade íntima do ser finito, tangencia apenas o problema, deixando intacta a questão da justificativa das limitações decorrentes da constituição intrínseca do ser que não se identifica com o Ser em plenitude. Mesmo a posição de Suarez, embora não represente decorrência lógica imediata da noção de ente como essência, só adquire plena inteligibilidade no recesso de uma perspectiva essencialista, na qual se enclausura a especulação suareziana, em que o ente, como tal, é concebido como essência e não propriamente como existência.

## CONCLUSÃO

A interpretação essencialista da contribuição filosófica de S. Tomás não apenas representa falsidade histórica que perverte e esteriliza o alcance, a profundidade e o dinamismo da inovação tomista, mas constitui retorno, como vimos, a uma ontologia, a de Aristóteles, em que o ente, prisioneiro no interior das fronteiras da realidade finita, não tem condições de ultrapassar os horizontes das categorias em que se enclausura a realidade predicalmente para adquirir a transcendência total e absoluta, proposta de forma inovadora e original pela Metafísica tomista. A concepção tomista de ente enquanto tal, como ato de existir ( *actus essendi* ), abandona e ultrapassa a perspectiva essencialista da Metafísica clássica e inaugura uma concepção existencialista do real em que a ênfase na interpretação da realidade, na sua dimensão profundamente metafísica de absoluta transcendência, recai não mais sobre a essência mas sobre a perfeição da existência, sobre o "esse" que o Ser supremo possui de forma ilimitada, infinita e imparticipada e que o ser finito, ao contrário, detém de forma limitada, finita e, portanto, participada. Por isso, numa expressão que traduz toda a profundidade, o alcance e a originalidade da perspectiva existencialista por ele proposta na interpretação do real, S. Tomás, comentando Aristóteles,

assim se expressa: "O ente se caracteriza pelo próprio existir"(22). A uma Metafísica da essência ele substitui uma Metafísica da existência que procura alcançar o "ens inquantum ens" e defini-lo radicalmente através do ato de existir, do "esse".

À luz dessa nova perspectiva metafísica o ser finito se apresenta como fundamentalmente composto de ato e de potência, ser por participação, em que a perfeição do existir infinita se encontra participada e, portanto, finita, de acordo com as indefinidas modalidades dessa participação, responsável pela multiplicidade e variedade dos seres do mundo real. Por conseguinte, potência e ato não são entes mas apenas "princípios de ente", ordenados intrinsecamente a permear-se na constituição do real, de modo que um é, no ser finito, a condição ontológica absoluta e total da realidade do outro. A solidez da estrutura ontológica do ser finito depende, portanto, no pensamento de S. Tomás, da sua intuição metafísica inicial e, somente nela, pode encontrar a sua plena justificação.

A meditação sobre a elaboração tomista da noção de ser não objetiva, entretanto, apenas a retificação do erro histórico que se comete ao interpretar, numa perspectiva essencialista, a Metafísica de S. Tomás. Pretende muito mais que isso. Destina-se a ultrapassar os limites de uma especulação puramente histórica para oferecer ao pensador contemporâneo, ao contacto com a doutrina original e fecunda de S. Tomás, a possibilidade efetiva de preencher o vazio de ser a que o homem de hoje se abandonou e que representa a raiz do mal-estar que o pressiona e ameaça a solidez estrutural dos seus mais autênticos valores. Se à Metafísica de S. Tomás reconhecemos condições ideais para o desempenho da tarefa extremamente importante de reconduzir o homem contemporâneo ao contacto íntimo, profundo e dinâmico com a verdade do ser, esse reconhecimento não se alicerça, entretanto, no acatamento e na veneração que consagramos à figura do ilustre mestre medieval, mas se baseia apenas na convicção do valor metafísico fundamental de sua concepção de ser, em que a verdade do ser se estrutura na "patência" original do ato de ser, totalmente incondicionado e universalmente condicionante, que se afirma na zona ontológica da mais ampla transcendência, escapando sempre ao naufrágio no mar das realidades ônticas e predicamentais em que o ato de ser, na sua realização concreta, se deixa aprisionar pelas limitações da essência, com a qual jamais se identifica, e se enclausura no interior das fronteiras da temporalidade.

A perspectiva aberta pela concepção original de ser da metafísica tomista em que se alcança o ser numa dimensão, e numa profundidade em que ele não sofreu ainda o processo corrosivo por parte do princípio moderno de imanência, e em que a verdade do ser permanece ainda ancorada na estrutura ontológica do ser, sem se diluir na inconsistência do simples aparecer, se apresenta, por conseguinte, como capaz de sustentar uma

visão autêntica do homem e do universo, em condições de superar as limitações dos diversos humanismos e de se esquivar à debilidade das mais desencontradas cosmovisões.

A acusação levantada contra a filosofia ocidental por um dos mais ilustres pensadores deste século, Martin Heidegger, ao proclamá-la uma filosofia da essência ( *Wesensphilosophie* ), limitada à verdade ôntica, presa à imobilidade de uma Metafísica tradicional que ela não questiona, e condenada, portanto, ao “esquecimento do ser” ( *Vergessenheit des Seins* )(23), não cabe ao pensamento metafísico mais autêntico de S. Tomás, em base a tudo quanto tentamos evidenciar ao expormos a novidade da concepção tomista de ser enquanto ser, em relação à Metafísica clássica. Se Heidegger, entretanto, não abre exceção para a Metafísica tomista nessa acusação contra a filosofia ocidental, quer-nos parecer encontra essa atitude convincente explicação no fato de que, seu contacto com a filosofia medieval se estabelece sob a influência de seu professor, Carl Braig, que “lê S. Tomás à luz da Metafísica essencialista de Suarez”(24) e transfere para seu discípulo certos traços característicos da especulação agostiniana, responsável pela simpatia e pelo interesse dedicados a Duns Scoto, o mais ilustre representante da escola franciscana e defensor, como vimos, das posições essencialistas da velha Escolástica pré-tomista(25).

Essas influências, portadoras de uma perspectiva essencialista na interpretação do sentido do ser e que historicamente representaram, como deixamos evidenciado no decurso de nosso trabalho, barreiras intransponíveis para a compreensão da originalidade da Metafísica tomista, não permitiram que Heidegger se mostrasse sensível ao reconhecimento da novidade do pensamento de S. Tomás em relação à Metafísica clássica. Até mesmo o movimento de renovação da Escolástica medieval e de restauração do pensamento genuíno de S. Tomás, instaurado a partir da publicação, em 1879, da encíclica *Aeterni Patris* de Leão XIII, através da obra de notáveis pensadores como E. Gilson(26), não alcança no pensamento de Heidegger a menor penetração, permanecendo o autor de *Sein und Zeit* inteiramente alheio às preocupações e êxitos desse movimento de extrema importância para o tomismo moderno.(27)

Assim, se a filosofia ocidental pode ser responsabilizada pelo “esquecimento do ser”, à filosofia tomista, instaurada numa perspectiva profundamente existencialista a partir da concepção original e autêntica de ente elaborada por S. Tomás, compete o apanágio de jamais se ter realizado no esquecimento do ser, cuja noção representa para o ilustre mestre medieval a pedra angular de todo edifício metafísico que se pretenda construir com a preocupação básica da solidez de suas estruturas para a sustentação de todos os valores e a compreensão fundamental dos grandes enigmas de Deus, do homem e do universo.

## BIBLIOGRAFIA

- AQUINO, Tomás de. **Opera**. Torino, Edizioni Marietti.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. W. D. Ross. Oxford, 1 924.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Trad. Leonel Vallandro. Porto Alegre, Editora Globo, 1 969, 311 pág.
- ARISTÓTELES. **Física**. W. D. Ross. Oxford, 1 936.
- HEIDEGGER, Martin. **Sein und Zeit**. Erste Halfte. In: **Jahrbuch für Philosophie und Phenomenologische Forschung**. VIII ( 1 927 ), págs. 1 – 438.
- MACDOWELL, J. A. **A Gênese da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger**. S. Paulo, Edusp, 1 970, 240 pág.
- MARIAS, Julián. **Idéia da Metafísica**. S. Paulo, Livraria Duas Cidades, 1 966, 278 pág.
- MONDOLFO, R. **O Infinito no Pensamento da Antiguidade Clássica**. S. Paulo, Mestre Jou, 1 968, 593 pág.
- SARTRE, J. Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Trad. e notas de Vergílio Ferreira. Lisboa, Editorial Presença, s/d., 334 pág.
- STEENBERGHEN, Fernand van. Prolégomènes à la “quarta via”. **Rivista di Filosofia Neo-scolastica**. Milano, ( I – II ): 101, nota 6, gennaio-giugno 1 978.
- WAHL, Jean. **La Pensée de l’Existence**. Paris, 1 951.

## NOTAS:

(1) J. Wahl em **La Pensée de l’Existence**, pág. 17, entende que o princípio existencialista segundo o qual a “existência precede a essência” encontra a sua fundamentação em Kierkegaard. Sartre em **O Existencialismo é um Humanismo**, trad. e notas de Vergílio Ferreira, pág. 239, considera esse princípio comum a todos os existencialistas.

(2) Sobre o contacto de Heidegger com o pensamento escolástico, Cfr. J. A. McDowell in **A Gênese da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger**, págs. 5 – 9 e

págs. 100 – 105, onde o autor expõe as influências agostinianas a que esteve sujeito o pensamento de Heidegger.

(3) É interessante lembrar aqui o testemunho de Guilherme de Tocco, biógrafo contemporâneo de S. Tomás, relativamente à novidade de que se revestia a contribuição do ilustre mestre medieval, quer quanto ao conteúdo da doutrina, quer quanto à metodologia com que a apresentava: “Erat enim novos in sua lectione movens articulos, novum modum et clarum determinandi inveniens, et novas adducens in determinationibus rationes, ut nemo qui ipsum audisset nova docere, et novis rationibus dubia definire, dubitaret quod eum Deus novis luminis radiis illustrasset.” ( Cfr. D. Prümmer, *Fontes Vitae S. Thomae Aq.*, Apêndice à “*Révue Thomiste*”, 1 913 – 1 914, pág. 81. )

(4) Cfr. Arist., *Física*, IV, 7, 207b.

(5) Cfr. Arist., *Met.*, XII, 7, 1073a; *De Coelo*, I,7, 275b; *Física*, VIII, 15, 266 – 267.

(6) Cfr. Arist., *Ética a Eudemo*, VIII, 2, 1 248.

(7) Cfr. Mondolfo, *O Infinito no Pensamento da Antiguidade Clássica*, pág. 434.

(8) Assim pensa também Julián Marias que observa: “Antes de Platão não existe Metafísica constituída como disciplina...” e acrescenta: “Em Platão ainda não se encontra um corpo de doutrina metafísica como tal.” Julián Marias, *Idéia da Metafísica*, pág. 238.

(9) Cfr. Arist., *Met.*, VII, 1, 1 028a, 10.

(10) Cfr. *ibidem*, 1028b, 5.

(11) Cfr. *ibidem*, 1028a, 15.

(12) Cfr. *ibidem*, 1028a, 10.

(13) “Esse est illud quod est magis intimum cuilibet et quod profundius omnibus inest, cum sit formale respectu omnium quae in re sunt.” ( *Sum. Theol.*, I, 8, 1. )

(14) “Hoc quod dico esse est inter omnia perfectissimum... hoc quod dico esse est actualitas omnium actuum et propter hoc est perfectio omnium perfectionum.” ( *De Pot.*, 7, 2, ad 9. )

(15) “Esse est actualitas omnis formae vel naturae; non enim bonitas et humanitas significatur in actu, nisi prout significamus eam esse.” ( *Sum. Theol.*, I, 3, 4. )

(16) “Omnis nobilitas cuiusque rei est sibi secundum suum esse; nulla enim nobilitas esset homini ex sua sapientia, nisi per eam sapiens esset, et sic de aliis. Sic ergo secundum modum quo res habent esse, est suus modus in nobilitate. Nam res secundum quod suum esse contrahitur ad aliquem specialem modum nobilitatis, maiorem vel minorem, dicitur esse secundum hoc nobilior vel minus nobilis.” ( *Contra Gent.*, I, 28. )

(17) Cfr. C. Fabro, *La Nozione Metafisica di Partecipazione secondo S. Tommaso d’Aquino*, passim.

(18) “Omne quod est post primum ens cum non sit suum esse, habet esse in aliquo receptum per quod ipsum esse contrahitur; et sic in quolibet creato aliud est natura rei quae participat esse et aliud ipsum esse participatum.” ( *De Spirit. Creat.*, a. 1 )

(19) Cfr. *I Sent.*, *Dist.* 8, q.5, a.1.

(20) Cfr. in C. Fabro, *Neotomismo e Suarezismo*, págs. 80 – 87, as posições assumidas por Egdio Romano, discípulo de S. Tomás e defensor de uma orientação antitomista quanto ao problema da distinção real entre essência e existência em que, segundo



Egídio Romano, essa distinção se verifica "inter rem et rem" como se essência e existência fossem duas realidades completas e não princípios de ente, "entia quibus".

(21) João Peckam, falecido em 1292, professor em Paris e sucessor de R. Kilwardby na Sé arquiépiscopal de Cantuária, afirma, a respeito de S. Tomás, em uma de suas cartas: "Até mesmo por seus confrades era ele questionado com perspicácia." ( Etiam a suis fratribus arguebatur acute. )

(22) "Ens sumitur ab ipso esse" ( Comentário ao Livro IV da Metaf., lect. 2, n.558. )

(23) Cfr. Martin Heidegger, *Sein un Zeit*, pág. 2b e pág. 171a.

(24) Cfr. J. A. MacDowell, *A Gênese da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger*, pág. 8.

(25) Cfr. MacDowell, *op. cit.*, pág. 104.

(26) No que concerne à questão do conceito de ente como ato de ser que constitui a inovação fundamental da Metafísica tomista, a próprio E. Gilson não parece ter alcançado um equacionamento total com o pensamento original de S. Tomás. De fato, no conceito de ente como tal E. Gilson ainda inclui a essência que, segundo ele, representa o único elemento inteligível no ente, enquanto o ato de ser, embora real, não seria inteligível mas apenas afirmável. Cfr. *Le Thomisme*, 5ª ed., 1947, Parte III., cap. 7, pág. 110 e seg. Cfr. também *L'Être et l'Essence*, passim.

(27) Cfr. MacDowell, *A Gênese da Ontologia Fundamental de Martin Heidegger*, pág. 9. F. Van Steenberghen, analisando, recentemente, interferências neoplatônicas capazes de oferecer elementos preciosos para a exegese da "quarta via" de S. Tomás para a demonstração da existência de Deus, lembra o interesse com que se tem estudado a doutrina do "esse" na metafísica de S. Tomás e oferece bibliografia importante e atualizada sobre o assunto. Cfr. F. Van Steenberghen *Prolégomènes à la "quarta via"*. *Rivista di Filosofia Neo-scolastica*. Milano, ( I – II ): 101, nota 6, gennaio – giugno 1978.

## DEBATES

**A "PEDAGÓGICA" DE ENRIQUE DUSSEL:  
elementos para um estudo crítico.**

**Alípio Marcio Dias Casali**

Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo

Nos últimos 20 anos na América Latina foi surpreendente o surto, o acelerado crescimento e a ampla divulgação da própria "América Latina" como tema que vem preocupando economistas, sociólogos, antropólogos, politicólogos, teólogos, artistas etc. A abordagem mais propriamente filosófica da temática, entretanto, não teve muita presença.

Enrique Dussel ( 1934 — ), argentino, apareceu com sua obra ( já em 1961 mas sobretudo numa nova fase a partir de 1970 ) pretendendo dar uma contribuição mais específica precisamente neste campo. Dussel é Licenciado em Filosofia pela Universidade Nacional de Cuyo ( Mendoza, Arg. ) e em Teologia pelo "Institut Catholique de Paris". Estudou Teologia também nas Universidades de Münster e Mainz. Fez Doutorado em Filosofia pela "Universidad Central de Madrid" ( Tese: "La problemática del Bien Común" ) e em História pela Sorbonne ( Tese: "Les évêques hispano-américains défenseurs de l'indien ( 1504 — 1620 )" ). Atualmente trabalha na Universidade Nacional Autônoma do México ( UNAM ).

Preocupado também com a problemática latino-americana, fui-me aproximando pouco a pouco da obra de Dussel, até que me decidi a elaborar minha Dissertação sobre sua obra filosófica. ( \*) Por motivos de viabilidade prática da pesquisa escolhi aí dentro um tema mais específico: a sua Filosofia da Educação ( ou, como o próprio Dussel denomina: a sua "Pedagógica" ).

A pesquisa em torno desse tema me permitiu uma articulação global do pensamento de Dussel: desde o nível mais teórico dos fundamentos éticos da sua Pedagogia até o nível mais prático quando ele propõe soluções mais imediatas para os problemas levantados.

A exposição da Ética de Dussel segue inicialmente o percurso sistemático da Ontologia: dos entes ao fundamento, para daí retornar aos entes agora vistos como possibilidades existenciais a partir do horizonte fundamental estabelecido. Mas a negação dialética de cada horizonte, ao qual cada coisa é referida e dentro do qual é compreendida, leva dialeticamente até ao âmbito dos horizontes originários do pensar, onde se esbarra nos limites de uma infinita exterioridade: o ser como último horizonte do mundo, por um lado, e por outro a exterioridade sempre imprevisível e intransponível do Outro como liberdade histórica.

---

\* Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação apresentada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em maio de 1979.

Neste momento, inspirado em Levinas, Dussel vai mais à frente de Heidegger, afirmando que para além do ser como fundamento ( horizonte ) último de compreensão possível aparece o Outro como Exterioridade, antropológica em primeiro lugar, e que a sua revelação leva a colocar em questão o próprio horizonte fundamental até então estabelecido.

Mas a originalidade de Dussel, dando um passo à frente do próprio Levinas, consistiu precisamente em superar o caráter genérico da noção de Outro. O critério para identificar o Outro deve passar agora pelas ciências econômicas, sociais, políticas. O **Outro** pode ser então um Povo, Classe, Pessoa... É afirmado como pólo sempre "dis-tinto", fora, imprevisível, incompreensível, liberdade de certa forma incondicionada, "exterior". Essa noção de **Exterioridade**, portanto, é correlata à de **Totalidade** ( Sistema econômico-político, Povo, Nação, Raça... ). A Totalidade, para realizar-se como Totalidade, tende a integrar sempre mais o outro em seu interior, instrumentalizando-o em vista de seu projeto totalitário, como mera "di-ferença" interna. Esta é, ao mesmo tempo, a chave para a compreensão dos conceitos de **Alienação** e **Libertação** em Dussel: o Outro se aliena enquanto é instrumentalizado e se liberta quando, rompida a Totalidade, pode ser afirmado como Outro, como "dis-tinto". A **Dialética** é o movimento di-ferenciador interno que perpassa a Totalidade enquanto idêntica, enquanto o Mesmo. A **Analética** é, para Dussel, a única abertura verdadeira: abertura ao im-pre-visto, à novidade, à História.

À luz destes conceitos mais centrais ( e de alguns outros que os complementam ) pode-se compreender como Dussel lê a História, a História da filosofia, a Teologia, os Modos de Produção nas Formações Sociais dadas, as ciências, a Pedagógica, e também como ele vê a própria "filosofia da libertação" nascente ( em que se inscreve ) e a práxis libertadora que a acompanha.

É fundamental na posição de Dussel como filósofo esta opção ética ( "meta-física" ou analética ) prévia que o faz considerar a História do ponto de vista da Exterioridade das Totalidades; ponto de vista do Outro, do dominado, do oprimido; sempre previamente ponto de vista do mais dominado, do mais oprimido.

É preciso, pois, conclui Dussel, descrever o estatuto da revelação do Outro e das condições metódicas que tornam possível a sua interpretação. Com isto, a filosofia deixa de ser uma Ontologia da Identidade ou da Totalidade e, por outro lado, não se nega como mera teologia kierkegaardiana, mas torna-se uma analética pedagógica da libertação, uma ética primeiramente antropológica ou uma meta-física histórica.

Dussel afirma explicitamente que seu trabalho pretende colaborar com a economia e a sociologia que estudam as relações de "dependência centro-periferia"; com a teologia da libertação, dando-lhe um apoio histórico e filosófico; e com a política prática da libertação que concretamente parte destes mesmos fundamentos. Esta colaboração deve acontecer, afirma Dussel, porque o compromisso do filósofo não é com a filosofia como tal, e sim, com o não-filosófico, com a realidade, realidade sempre de opressão, alienação, busca de libertação. E a filosofia, por sua vez, para pensar esta realidade, precisa servir-se dos resultados e indicações críticas destas mesmas ciências humanas.

Mas Dussel tem algumas dificuldades em realizar este programa. Há, sobretudo, uma dificuldade de método: as suas análises sobre situações de dominação na América Latina não foram suficientemente concretas e, com isso, a colocação histórico-política e o apoio científico de suas análises ficaram comprometidos. O seu discurso revolucionário, deste ponto de vista, se esvazia e deixa à mostra alguns traços idealistas do seu pensamento.

Por outro lado, considerada em seu caráter filosófico que transcende os limites dos parâmetros científicos, a obra de Dussel aparece com enorme riqueza sugestiva, indicando mais claramente a complexidade do processo histórico e, por outro lado, constituindo-se num apoio efetivo para a práxis de libertação.

## A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA SOCIAL NA SISTEMÁTICA FILOSÓFICA

Antônio Joaquim Severino

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

### INTRODUÇÃO

Qualquer que tenha sido a evolução da mentalidade científica contemporânea, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento das ciências humanas, no sentido de se denunciar uma pretensa neutralidade do conhecimento científico, bem como sua apodítica objetividade, o fato é que a ciência se define por uma linha de formação caracterizada pelo esforço de um estudo positivo da realidade. No caso das ciências sociais, elas se propõem um estudo positivo da realidade social, manifesta que é pelos fenômenos sociais nascidos das relações fatuais entre os homens: as relações sociais. Assim, elas estudam as relações sociais preocupadas em conhecê-las enquanto fatos sociais, em classificá-las, em encontrar-lhes possíveis leis intrínsecas e em integrar estas leis numa teoria social mais ampla. Trata-se de descobrir as constantes que subjazem à manifestação concreta das relações sociais. Pretensamente, as ciências sociais não se propõem ditar normas para a determinação de um dever ser do interagir social. Elas como que se satisfariam com a compreensão e com a explicação destas relações. Com isto, as ciências sociais, herdeiras de uma tradição positivista, querem evitar todo compromisso com os julgamentos de valor, atendo-se tão-somente aos julgamos de realidade. Evitariam assim uma conotação de ciências morais, não querendo, de maneira alguma, determinar quais as ações sociais são moralmente melhores que outras.

Mas, atualmente os próprios cientistas estão um tanto céticos em relação a esta neutralidade científica. Na realidade, todas as ciências e, de modo particular, as ciências sociais, são praxiológicas, estão inevitavelmente compromissadas com a práxis, elas definem limites para o agir social. A neutralidade que, aparentemente se conseguia evitando-se posições éticas explícitas, foi comprometida por uma posição ideológica implícita. Tem-se que não é possível conhecer a realidade social sem interferir nela mediante julgamentos de valor ou propostas de normas de orientação do agir. Atrás da aparente neutralidade, isto era realizado ideologicamente, ou seja, era camuflado, disfarçado.

No que nos diz respeito aqui, ao analisarmos estes quatro autores,(\*) vamos encará-los como sociólogos que, muito provavelmente, já acataram este caráter praxiológico das ciências sociais. Trata-se, exatamente, de examinar até onde foram

(\*) Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Fernando H. Cardoso e Francisco Weffort; o presente texto constituía a introdução de curso cuja temática era o pensamento filosófico-social destes autores.

com suas concepções sociais e quais as conseqüências disto para sua concepção da tarefa do pensamento social. Sem dúvida, eles se apresentam como cientistas sociais e não como filósofos sociais.

## 1. FILOSOFIA SOCIAL E CIÊNCIAS SOCIAIS

É difícil, contudo, separar o objeto da filosofia social daquele das ciências sociais. A diferença entre as duas formas de saber não será de modo algum referente ao conteúdo a ser abordado. É tão-somente mediante uma diferenciação metodológica global, uma especificação de perspectivas e de enfoques que é possível discerni-las, como se distinguem igualmente, uma de outra, ciência e filosofia. A distinção se tornaria mais simples se as ciências sociais seguissem sua tradição positivista, tratando os fatos sociais como fenômenos mensuráveis, quantificáveis, traduzíveis em leis e teorias matemático-formais. Mas as coisas se complicam justamente quando elas abandonam este estatuto fiscalista para se entenderem como ciências praxiológicas. Nesta medida mesma, a nova teoria social se aproxima da proposição da filosofia social.

Contudo, é possível distinguir as duas perspectivas: a filosofia social, como toda reflexão filosófica, abordará os problemas referentes às relações sociais num contexto de totalidade e de radicalidade. Estes fenômenos sociais formam uma unidade interna, eles se interligam e, isto, em função de sua co-extensão a toda a existência humana. O existir social adquire seu sentido pleno num contexto do significado radical do existir humano. Uma questão antropológica é sempre pressuposta: a filosofia social nada mais é que o desdobramento da questão antropológica da dimensão social do existir humano, radica-se na questão do sentido de se saber o que significa a inter-relação humana, a inter-subjetividade, a comunidade humana. Ora, esta inter-relação não se dá numa esfera puramente abstrata: abstrata aqui é só a **linguagem**, mediadora simbólica do logos próprio da filosofia. A inter-relação humana dá-se concretamente nos modos de ser do homem existindo socialmente. E quando se diz que a filosofia social se funda numa antropologia filosófica, se diz igualmente que a descrição e a compreensão dos fenômenos sociais concretos estão igualmente constituindo o discurso antropológico: com efeito, o social é intrinsecamente constitutivo do humano.

Deste ponto de vista, a contribuição das ciências sociais para a elaboração do logos filosófico sobre a sociedade é muito grande. O discurso rigoroso das ciências sociais sobre a objetividade da manifestação social de determinada comunidade, num determinado momento histórico, representa, sem nenhuma dúvida, o ponto mais avançado da marcha da inteligência humana em busca da inteligibilidade desse social. Esta contribuição das ciências sociais, enquanto analítica rigorosa e objetiva da sociedade, representa como que a matéria-prima para a constituição de uma antropologia filosófica que se queira fiel à realidade. É por isso mesmo que, num caso como o brasileiro, a reflexão filosófico-social não pode desconhecer, de maneira alguma, as conquistas das ciências sociais, desenvolvidas por especialistas como estes agora estudados. Em verdade, agora a tarefa parece comum, a interdisciplinaridade favorecerá o encontro convergente das perspectivas das ciências humanas com a filosofia, em busca da significação profunda. As ciências sociais representariam assim o momento da adesão ao existir social enquanto a filosofia social representaria aquele esforço para um distanciamento. Em síntese, etapas de um mesmo processo de constituição de um mesmo discurso fundante.

Outra distinção deve ainda ser aventada: a filosofia social se distingue igualmente da filosofia das ciências sociais. Ela não se situa na área da epistemologia. Mas esta questão será retomada posteriormente.

## 2. FILOSOFIA SOCIAL, MORAL SOCIAL E ÉTICA.

Não poucos associam a filosofia social a uma **ética** da vida social quando não a uma **moral social**. A ética é uma disciplina filosófica e, como tal, e conjuntamente com a filosofia social, encontra seus fundamentos numa antropologia filosófica. Mas, enquanto filosofia, distingue-se da **moral**, entendida esta como postura, como comprometimento com valores do agir humano, tanto na esfera pessoal como na esfera social.

É claro que tanto as pessoas como a sociedade defrontam com o problema da ação concreta. Ação que exige uma série ininterrupta de tomadas de decisão, de escolhas e de opções. Histórica e culturalmente, estas sociedades vão-se configurando sistemas morais, bem explicitados ou então mascarados ideologicamente. Constitui-se assim um modo aprovado de viver socialmente, um modo considerado bom e que a sociedade justifica por acreditá-lo fundado sobre valores pelos quais optou. Normas de ação definem o agir moralmente bom e são impostas a todos os membros da sociedade.

A ética, enquanto disciplina filosófica, busca esclarecer radicalmente a fundamentação desses valores, tentando quebrar suas cristalizações culturais, superar sua dogmaticidade, denunciar seus disfarces ideológicos e fundá-los na própria significação da existência humana. Igualmente aqui a colaboração se faz presente entre a filosofia e as ciências. No seu esforço de busca de lucidez e de construção de um discurso crítico e radical que justifique o agir humano que possa ter o sentido de moralmente bom, a ética contemporânea recorre à contribuição das ciências humanas e, de modo particular, à psicologia, à psicanálise e às próprias ciências sociais.

Historicamente, encontram-se sistemas morais adotados pelas várias sociedades, correspondendo a conjuntos doutrinários, atribuídos a determinadas inspirações filosóficas. Não há, como evitar, este processo avassalador da pulsação da vida coletiva e da impregnação das consciências pelas várias formas de coerção e de coação, que a própria vida social impõe ao homem. Mas estes resultados do aproveitamento de determinadas expressões de teorias filosóficas é residual e decorrente das artimanhas do pensamento ideológico. Embora sempre se tenha pleiteado justificar a moral social pela ética, isto não tem passado de um horizonte-limite das aspirações da razão humana.

De qualquer forma, a filosofia social se distingue de fato e de direito, da moral social. Ele não descreve e, muito menos, prescreve normas para o agir moral, nem lhe cabe justificar, fundamentando-os, os valores que presidem a este agir nem a relação da consciência a estes valores.

À filosofia social cabe compreender e explicitar o sentido do existir social do homem enquanto agir do homem, enquanto forma constitutiva da existência humana. Pode-se considerá-la uma disciplina axiológica, enquanto busca fundar os valores sociais. Mas valores sociais têm sua especificidade que os distingue dos valores morais. Colocada em situação semelhante à da ética no universo da reflexão filosófica, como toda disciplina axiológica, busca fundar-se numa antropologia.

### 3. FILOSOFIA SOCIAL, POLÍTICA E FILOSOFIA POLÍTICA.

Correntemente a filosofia social é ainda aproximada da política e da filosofia política. Esta aproximação é análoga àquela que se faz entre a filosofia social, a moral social e a ética. Isto porque a política é uma dimensão interna à própria moral social: ela se refere a um aspecto particular e especial que diz respeito a uma relação social específica, a relação do poder. A política engendra, portanto, um tipo de moral, a moral política, que estabelece normas para um dever-ser da organização do poder social, definindo então uma práxis própria, bem como instituições que concretizam estas normas. Como o Estado é a instituição mais significativa neste processo de organização do poder social, geralmente a política tem como centro de sua normatividade e de sua atuação na práxis do exercício do governo. É claro que esta dimensão política faz parte intrínseca do existir social, uma vez que toda relação de governo pressupõe uma comunidade. E, assim, a filosofia política pressupõe a filosofia social e depende dela para fundar-se numa antropologia.

Por outro lado, convém atentar para o fato de que a política se constitui igualmente em ciência. Ela é uma das ciências sociais e, como tal, deve ser encarada quando se trata de relacioná-la com a filosofia social.

Outra observação importante é que a política — seja enquanto moral social, enquanto práxis, enquanto ciência ou enquanto filosofia política — está intimamente ligada a outra área que se trata de relacionar com a filosofia social: a área do direito, que muitos autores confundem com a filosofia social.

### 4. FILOSOFIA SOCIAL, DIREITO E FILOSOFIA DO DIREITO.

O direito está intimamente vinculado à moral e à política. Tanto o direito como condição natural ou como técnica social. Fala-se de direito natural e direito positivo. Chama-se igualmente de direito, a área do saber racional que se dedica a estudar os aspectos relacionados com a institucionalização das várias relações sociais.

A filosofia do direito abrange campos teóricos muito amplos, campos que se interpenetram necessariamente. É com razão, pois, que se pode considerar a filosofia do direito tendo seu universo temático envolvido pelo universo temático da filosofia social.

Ademais o direito se propõe ser atualmente e em toda plenitude, uma ciência social. Ao se considerar uma das ciências sociais, o direito defronta com as mesmas dificuldades originadas da oposição entre o ser e o dever-ser. O problema se agrava para o direito, possuidor que é de uma longa tradição de convivência tanto com o normativismo moral, de origem filosófica, como com o positivismo formalista, de origens pretensamente científicas. Ao constituir-se como ciência social, o direito procura superar a oposição valor-fato, na conjunção normativa. Quer superar tanto o positivismo jurídico sem cair no relativismo sociológico. Assim, a filosofia do direito não mais se desvincula das preocupações epistemológicas e antropológicas envolvidas pela sociologia jurídica e se reencontra constantemente com a filosofia social.

## 5. ÂMBITO E LUGAR DA FILOSOFIA SOCIAL NO SISTEMA DA FILOSOFIA.

A filosofia social busca explicitar os pressupostos do existir social do homem; as várias dimensões deste existir social se fundam em condições específicas que dão o significado mais radical possível para a existência humana. Assim, a filosofia política, a filosofia do direito, a filosofia do trabalho, a filosofia da economia, a filosofia da educação e a filosofia da cultura se desdobram dentro do universo da filosofia social. Mas elas se desenvolvem igualmente no universo da filosofia da história. Se, de um lado, o existir social define o espaço da existência humana, de outro lado, o histórico define o tempo desta existência. Existir no mundo comunitariamente, num tempo histórico, tal a condição básica da existência humana e a consideração fundamental, o fato primitivo de toda a antropologia filosófica.

A filosofia social tem por campo de estudo os fatos reais da vida dos homens, não podendo-se constituir apenas num esquema ideal. Não se pode desenvolver sem o estudo dos problemas que tecem a existência histórico-social das comunidades humanas. Não lhe serão pois estranhos os aspectos políticos, econômicos, jurídicos, educacionais e culturais que constituem a manifestação concreta da vida social. A filosofia social não manipula arbitrariamente conceitos formais, como se pretendesse deduzir da idéia essencialista de uma natureza humana, as diretrizes de sua existência social. Ela quer apreender o homem, mas quer fazê-lo através da abordagem de sua inserção histórica e de seu contexto social, ela o apreende no espaço-tempo de seu existir.

É desta perspectiva e com estas premissas, que será desenvolvida a nossa análise do pensamento social brasileiro. Como já adiantamos, ele se apresenta como pensamento científico, mesmo não se impondo às restrições da visão positivista da ciência. Mas nosso diálogo com este discurso científico visa a desenhar uma convergência para a compreensão do sentido de nosso existir como comunidade situada na história.

Resta ainda colocar que as várias dimensões do existir social sendo moderadamente objeto do conhecimento científico, desenvolveram-se de maneira considerável as ciências sociais. E, como já dissemos anteriormente, é possível reencontrar a reflexão filosófica interagindo com as preocupações dessas ciências sociais, agora não mais de um ponto de vista antropológico, mas de um ponto de vista epistemológico. Trata-se igualmente de um enfoque muito importante e muito valorizado atualmente. Mas em nosso curso, nossa preocupação será prioritariamente antropológica. A filosofia, ao desenvolver uma epistemologia das ciências sociais, está-se propondo discutir as condições de possibilidade, de alcance e de validade deste tipo de conhecimento. Tarefa esta que lhe cabe também de pleno direito, mas não será nossa meta no presente momento.

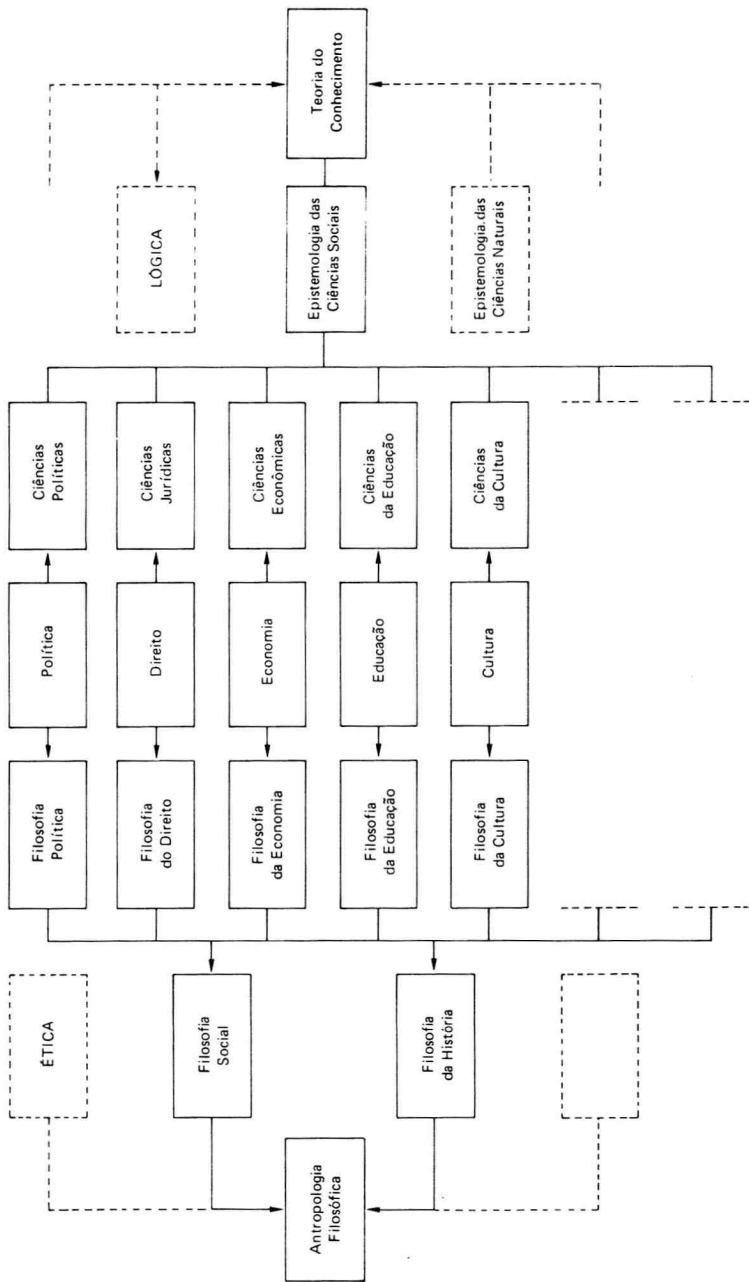
### CONCLUSÃO

A práxis histórica pressupõe uma ação política. A prioridade da política decorre justamente da predominância da relação de poder no universo do existir social dos homens sobre as demais relações sociais.

Essa ação política terá nas ciências sociais a contribuição fundamental representada pela informação objetiva dos dados da realidade onde ela deverá exercer informação decorrente do conhecimento objetivo e rigoroso dos fenômenos sociais.



O LUGAR DA FILOSOFIA SOCIAL NO SISTEMA DA FILOSOFIA



Contudo esta ação política que, de um ponto de vista, desencadeia toda a práxis histórica, e até mesmo esta práxis histórica, tem necessariamente um sentido. Esta significação que delinea o projeto histórico que se quer construir para determinada sociedade, é a grande contribuição da filosofia social e da filosofia da história.

A história até hoje vivida pela humanidade não se fez de acordo com estas diretrizes. Ela tem sido antes a resultante de choques de forças descontroladas e incontroláveis e, em verdade, totalmente desumanas. Nem a ciência, nem a filosofia nem a religião, conseguiram dar uma orientação coerente ao processo histórico que gerou todas as amostras de civilização de que o homem já foi testemunha. Nelas não encontra senão vestígios daquilo que lhe é fundamentalmente específico: a sua transcendência, que se desdobra em múltiplas formas de manifestação: liberdade, amor, consciência e razão. Mas a sobrevivência, a persistência e, até mesmo, a insistência do pensamento utópico — quer surja ele da arte, da religião, da ciência ou da filosofia — testemunham a resistência do homem contra a entropia da história e a sua inequívoca esperança de vir a ser um dia agente de sua história. Quando a filosofia social se propõe todo este esforço de doação de sentido ao existir social do homem, ela está optando também como um esforço de luta pela construção da própria humanidade, informando um projeto histórico que possa assegurar esta construção, mediante uma práxis política.

### NOTAS SOBRE A “FILOSOFIA SOCIAL”

**Moacir Gadotti**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Universidade Estadual de Campinas.

Pedem-me para dizer o que entendo por “filosofia social” e não encontro filosofia que não seja “social”. O sentido dessa questão está, pois, ligado no próprio sentido da filosofia: o que é a filosofia ?

Depois das **Teses sobre Feuerbach** essa questão que parecia simples para os gregos — a filosofia é o amor da sabedoria — complicou-se de forma surpreendente. Depois de Marx, a filosofia deixou de ser um ato de amor. A **contemplação** amorosa do saber e da sabedoria, o logos e o verbo, foram desnudados pela práxis. A “pureza” da filosofia foi submetida à prova da teoria social. Marx busca o significado social da prática teórica da filosofia. Não pode conceber a filosofia apenas como “teoria”. Seu primeiro esforço na demonstração da sua tese principal, de vinculação social da filosofia, culmina na **Ideologia Alemã**, onde mostra que a jovem filosofia alemã nascida de Hegel veste-se de roupagens burguesas, defendendo seus interesses. Aos olhos de Marx a **Fenomenologia do Espírito** não explicita o “mundo do espírito”, mas este mundo mesmo, o mundo concreto e material: a filosofia do “espírito” é — também ela — uma filosofia material, fruto das relações concretas da sociedade alemã. No jovem Marx, encontramos assim a filosofia como a **luta** concreta dos homens concretos travada ao nível da teoria. Hegel havia previsto que com ele, acabaria a filosofia. Pode-se dizer que, a partir de Marx a filosofia entra em crise. As correntes que não tiveram em conta a contribuição de Marx, perderam-se nessa crise.

Alimentaram-se da própria crise recolocando a questão da filosofia sem sair dela. Num círculo vicioso a filosofia foi rastejando enquanto a força que ainda lhe restava lhe permitia alimentar-se de si mesma. Essa “filosofia dos filósofos” perdura ainda hoje no idealismo metafísico de alguns filósofos, mas sobretudo na cultura ocidental que tem dificuldades em despir-se do manto sécular do abstracionismo filosófico. Nesse “caminho para a morte” não podemos simplesmente colocar a “destruição da metafísica” operada por Heidegger, que, com isso, apenas deu-lhe (à filosofia) uma nova (e curta) vida, mas igualmente o seu mestre Husserl e o seu contemporâneo Merleau-Ponty. Temos que colocar aí também os modernos positivistas. Do desespero racional e da racionalidade de Wittgenstein ao irracionalismo de Nietzsche. A nova via aberta pelo desespero de Kierkegaard, o criador do **existencialismo** como a via **positiva** oposta, terminaram num beco sem saída. De um lado, Gurdorf reconheceu chegar ao “fim da linha” em relação à fenomenologia existencialista. Por outro lado, o abandono da filosofia, da tarefa de filosofar, no caso de Wittgenstein nos demonstram a inviabilidade de uma filosofia positiva.

Enquanto o positivismo e o irracionalismo não perceberam que continuavam (ambos) lutando um contra o outro do mesmo lado da filosofia, o marxismo “fazia o seu caminho”, caminhava bem ou mal, às vezes a favor de Marx, às vezes contra ele. Talvez o velho Marx foi o que mais combateu o jovem Marx. A desilusão de Marx em relação à filosofia nos **Escritos Econômicos** não representa propriamente a recusa da prática da teoria filosófica. Representa, a meu ver, antes de mais nada, uma questão de prioridade de um homem que se sente doente, mas com forças suficientes para empreender ainda “a obra de sua vida”. Foi nesse sentido que o entendeu Lênin. Lênin recusa-se a compreender Marx, a partir da Teoria Econômica que coloca a cabeça onde Hegel tem os pés. A filosofia de Hegel — e com Hegel toda a filosofia — foi necessária para Lênin entender que o Marxismo era maior que Marx. Bebendo na mesma fonte onde bebeu Marx é que Lênin pode ir além de Marx, continuando sua obra. A passagem da ciência ou da filosofia da sociedade à ação foi então possível. O **econômico** e o **político** encontraram sua razão de ser num projeto de sociedade, numa filosofia ou teoria da sociedade. Depois de Lênin os partidos políticos “marxistas-leninistas” apressados em “fazer a história” inverteram por vezes Marx e Lênin, colocando-lhes a cabeça nos pés. Com a cabeça fincada na terra cresceu enormemente o estômago econômico, o poder de consumo. Da mesma forma, o social foi submetido ao político-ideológico, à estratégia do partido, notadamente no ocidente. O marxismo tornou-se mais uma teoria econômica e política, uma ciência econômico-política, propriedade de um partido. Deixou de ser pensado — conforme o via Lênin — como teoria social. Surgiram muitos estrategistas e políticos que engrossavam as fileiras dos partidos chamados de “esquerda”. Só com a crise das esquerdas, isto é, a crise dos partidos condenados à eterna oposição nos principais países do ocidente, é a questão filosófica do marxismo recolocada. Onde a importância da **filosofia social** no contexto do debate político contemporâneo. Começa-se então a ler Gramsci, que, como Lênin, havia colocado o “homem de pé”. **A filosofia da práxis**, de Gramsci é uma leitura fundamental do marxismo. Gramsci não se contenta com a distribuição e produção dos bens para esta sociedade através da vanguarda proletária.

Coloca a questão da cultura da criação de um novo homem solitário, de uma ideologia que cimente os homens em torno de um projeto de sociedade que não esqueça, antes de mais nada, o próprio homem. Da mesma forma, podemos dizer que é Mao Tsétung o continuador da tarefa filosófica inacabada, de Marx. A excessiva preocupação política das "esquerdas" ocidentais é, representa hoje, um obstáculo ao socialismo. Onde a necessidade de colocar novamente a questão de Marx, com novos dados fornecidos pelas ciências, sociais ou não, do nosso tempo: como fazer da filosofia não um instrumento de contemplação, de lazer, mas o centro dos debates do que é a nossa vida individual e social? A filosofia social do nosso tempo ou será a resposta que podemos dar à última **Tese sobre Feuerbach** ou não será moda. A filosofia deve ser a arma do nosso intelectual, que está atento à hominização. Atento para aquilo que, política e economicamente, parece representar um avanço não represente um verdadeiro recuo social. Atento para aquilo que produzimos hoje não tenha de ser destruído amanhã, para que possamos sobreviver.

É, nesse contexto, que eu situo, hoje, o debate de uma filosofia social. Evidentemente, não inferior ao marxismo, no seio da nova cultura que a dialética marxista fez surgir. A **dialética da natureza** seria apenas um capítulo da dialética. Embora esse capítulo tenha sido o mais volumoso até agora, necessariamente o mais volumoso ( temos hoje as condições necessárias e suficientes para alimentar, vestir e dar um teto a todos os habitantes do planeta ) o capítulo da **dialética social**, sem a qual a dialética da natureza não tem sentido ( de nada adianta termos alimento para todos os homens se, apenas poucos, têm socialmente acesso a ele ) é um capítulo decisivo hoje. Apondo, dessa forma o centro atual da filosofia social, o seu interesse primeiro: a superação das desigualdades sociais ou, simplesmente, o **problema das desigualdades**. Esta questão se desdobra em todos os seus aspectos: histórico, político, econômico, psicológico, antropológico etc. O **primeiro grande tema** da filosofia social é, pois, a descrição e a interpretação da origem e do desenvolvimento das desigualdades, e da origem e do desenvolvimento da luta contra elas. O **segundo grande tema** é menos histórico que o primeiro. Muito mais político-científico: a passagem da utopia social à ciência e, desta, para a ação transformadora.

Estou medindo, desta forma, a validade de uma filosofia social não apenas pelos seus aspectos racionais ( como o fez a Escola de Frankfurt ), nem pelos aspectos utópicos ( como o fizeram os socialistas anteriores a Marx ), mas pela sua possibilidade concreta de intervir decididamente na práxis, que continua como critério de verdade da filosofia. Não se trata de montar uma teoria da sociedade que fosse racionalmente válida em si mesma. Trata-se essencialmente de compreender e de agir em função de uma teoria que é revista constantemente em função da prática, não como "acessório" da prática, mas como parte integrante desta. Afastaremos, desta forma, a prática sem teoria que seria um puro ativismo sem finalidade. A **função** da filosofia social é compreender os fins da prática humana. É a filosofia, pura e simplesmente a filosofia, atividade que consiste em compreender os fins do complexo ato de viver, da condição humana.

\*  
\*   \*  
\*

São estas algumas "notas" que submeto à crítica dos colegas que pensam a filosofia social. Não são, nem pretendem ser, dados definitivos do problema da "filosofia social", mas uma perspectiva teórica, uma colocação teórica, que aguarda um prolongamento na discussão.

## PROJETO EDUCACIONAL PARA O CURSO DE FILOSOFIA

O Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Teologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas decidiu, no início do ano letivo de 1979, elaborar um Projeto Educacional para o curso de graduação em Filosofia.

Partindo-se da explicitação dos limites estruturais e institucionais aos quais está sujeito o curso de Filosofia na PUCC, a fim de que o Projeto não corresse o risco de ser utópico, objetivou-se definir algumas metas, de modo que os esforços, nas várias disciplinas, convergissem para a sua realização.

Os professores do Departamento elaboraram, em conjunto, um primeiro esboço do Projeto que, em seguida, foi submetido à discussão por parte dos alunos.

O Projeto foi implantado no primeiro semestre de 1979. Entretanto, professores, alunos e a direção do Instituto estão conscientes de que a prática irá fornecer subsídios importantes para a sua reformulação.

### 01 — Objetivos:

1.1 — Desenvolver a tarefa educacional fundamentada no processo de construção da pessoa humana na comunidade, através de uma:

#### 1.1.1 — Educação Libertadora.

A construção da pessoa humana na comunidade, implica um processo de libertação. Cabe ressaltar, de início, que essa proposta libertadora não exclui uma ética; ao contrário, requer um compromisso sério com determinados princípios que deverão orientar a ação educativa. Tais princípios é que definirão, mais objetivamente, o que se deve entender por "educação libertadora".

A educação que se propõe a ser verdadeiramente libertadora é aquela que assume a perspectiva dos dominados, consciente de que a ciência e a educação foram freqüentemente realizadas segundo os interesses da classe dominante, colocando-se assim a serviço da dominação. Trata-se portanto, de buscar um novo espaço social (o da classe dominada), única perspectiva a partir da qual é legítimo falar de uma educação libertadora. Isso não significa assumir uma postura idealista, julgando que a ação educativa, enquanto tal, é capaz de acabar com a dominação social. Entretanto, a educação pode contribuir na medida em que propicia uma consciência crítica dessa situação, analisando a realidade não segundo os interesses da classe dominante, mas segundo a ótica dos dominados.

De fato, educar para a liberdade exige a disponibilidade para romper com os esquemas dogmatizantes, buscando a verdade onde quer que ela esteja. Significa contribuir para que o aluno descubra quais as amarras que o prendem a determinado sistema, condicionando-o, impedindo ou limitando a sua reflexão crítica sobre o real. Em suma, a educação libertadora é aquela que procura contribuir para que o próprio educando se liberte.

Em termos pedagógicos, liberdade não significa ausência de critérios. Na verdade, dois extremos devem ser evitados: tanto o dirigismo autocrático, que inibiria qualquer projeto libertador, quanto o diletantismo social que acabaria reduzindo a Universidade a um local de encontro, sem maiores compromissos. Ser livre na universidade não significa ser irresponsável ou transigente. Ao contrário, a libertação deve

ser obra comum onde os compromissos são assumidos com responsabilidade, tanto por parte do corpo docente como por parte do corpo discente.

#### 1.1.2 — Educação aberta para a realidade.

A educação deve estar voltada para a realidade, não enquanto categoria abstrata, mas na sua determinação histórico-social brasileira. A problemática filosófica é universal, mas enquanto nos diz respeito possui a sua especificidade em função das nossas urgências. Isso não significa que se deve estudar apenas o que é nacional. Quer dizer que, através, da filosofia, será possível adquirir um instrumental lógico-categorial que deverá ser utilizado para se pensar os problemas da realidade brasileira.

A reflexão sobre a realidade pressupõe um conhecimento dela, a fim de que o processo da reflexão seja crítico e rigoroso. O curso de filosofia deve propiciar esse conhecimento, porque na conjuntura atual não podemos pressupor que o aluno chegue à universidade bem informado; não podemos sequer pressupor que ele detenha uma informação minimamente objetiva sobre o real. É aconselhável que se parta da realidade mais próxima do aluno, — a Universidade no caso, — para chegar à realidade mais ampla de Brasil e de realidade internacional.

#### 1.1.3 — Educação crítica e problematizadora.

Não existe uma fórmula matemática para se levar a bom termo uma educação crítica e problematizadora: é uma questão de postura.

A postura crítica e problematizadora deve começar entre o próprio corpo docente: cada um questionando-se a si mesmo e questionando uns aos outros, o que só será viável através do trabalho em equipe.

Essa posição exclui uma perspectiva meramente informativa frente ao real: na maioria das vezes essas informações são dadas no sentido de aquietar as consciências. A postura crítica é aquela que realiza exatamente ao contrário: consiste em explicitar a realidade apontando as suas contradições. Esta última alternativa exige que o enfrentamento do real assuma a atitude de transformação do mesmo. Não se trata apenas de constatar a realidade, mas de atuar nela.

#### 1.1.4 — Educação, diálogo e debate.

O diálogo deve ser encarado não apenas como concordância, explicitação de pontos comuns ou como mecanismo de reforço às posições do líder. Significa também a explicitação de discordâncias.

Respeitar o outro não significa apenas dizer o que lhe pode agradar. O respeito ao outro exige que ele seja assumido plenamente como interlocutor, explicitando-se no diálogo, tanto os pontos de convergência, como as divergências.

Talvez a palavra debate exprima melhor esse dialogar com maturidade; significa ter disponibilidade para ouvir o outro e chegar a possíveis pontos comuns, mas com posição própria, sem ocultar possíveis divergências.

1.2 — Fundamentar esta tarefa educacional numa postura científica, através de:

#### 1.2.1 — Uma metodologia científica.

A disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa” tem a função de introduzir o aluno nos procedimentos do saber científico. O instrumental adquirido nessa disciplina, deve estar presente em todas as outras disciplinas, de forma que a atividade filosófica seja sempre rigorosa e pautada por critérios científicos.

A metodologia deve ser um instrumento de ordenação e sistematização dos conhecimentos adquiridos. Deve ainda propiciar o aparato categórico indispensável

para a análise objetiva da realidade, a fim de que ela se faça dentro dos parâmetros do rigor científico.

### 1.2.2 — Uma consciência crítica.

A consciência crítica é aquela que não se limita às aparências do real, mas procura ver além das aparências seu ser problemático equacionando-se através de contradições. É a posição que não se restringe à simples constatação da realidade, mas a questiona, interroga, para finalmente atuar nela num sentido transformador.

A contestação fundada na verdadeira consciência crítica é aquela que busca soluções reais, excluindo o simplismo das soluções utópicas ou ingênuas.

### 1.2.3 — Explicitar o papel da filosofia no processo histórico brasileiro, mostrando sua importância e seu valor no contexto atual.

A filosofia não se reduz ao estudo dos sistemas de pensamento do passado, isto é, a uma história da filosofia. Sua importância atual reside na capacidade de construção de esquemas teóricos capazes de explicar a realidade presente e suas contradições. A reflexão filosófica adquire sentido dentro de determinado contexto histórico no momento em que ela é capaz de pensá-lo, analisá-lo, servindo-se do aparato lógico-categorial que é próprio da atividade filosófica. A filosofia não pode, por si mesma, modificar o processo histórico social brasileiro, mas pode contribuir muito para a sua compreensão crítica, e, nesse sentido, servir de fundamento a uma prática transformadora.

## 02 — Linhas de Ação:

A possibilidade de concretização do presente projeto está na dependência direta do compromisso de todos, professores e alunos, com os objetivos do projeto. Para tanto, faz-se necessária a formulação das linhas fundamentais de ação que vão balizar as várias fases de sua execução.

Em primeiro lugar, na linha de uma **ação comum** destacamos:

2.1 — A formação de **Equipes Pedagógicas** constituídas pelos professores das respectivas séries, presididas pelo Coordenador do curso, incluindo-se os representantes de alunos das respectivas séries. Para a efetivação do trabalho educacional devem as Equipes assumir um posicionamento que não seja simplesmente estratégico, ligado a finalidades pragmáticas precisas, mas implique um envolvimento existencial dos seus membros no sentido da Ação Comum. Tal posicionamento supõe como elementos básicos:

2.1.1 — Ter consciência clara da **Filosofia da Educação** contida no projeto;

2.1.2 — A disposição para viver uma experiência de crescimento como pessoa, aceitando os desafios impostos pelo trabalho educacional;

2.1.3 — Descobrir continuamente uma linha comum de trabalho;

2.1.4 — A descoberta, no decurso dos encontros, das estratégias adequadas a serem utilizadas.

Aqui se insere o difícil problema da **AValiação**. É preciso ressaltar, antes de tudo, que a avaliação deve ser concebida como processo contínuo, integrado na globalidade do trabalho educacional entendido nas quatro dimensões da educação

enquanto pretende ser: a) libertadora; b) aberta à realidade; c) crítica e problematizadora; d) dialogal.

Neste sentido, a **verificação da aprendizagem** constitui apenas uma fase do processo avaliativo global. No atual projeto propõe-se a avaliação em três etapas sucessivas:

A) A primeira, a ser desenvolvida no final de determinada unidade, conforme as necessidades reais de cada série, passa-se entre o professor e a classe e compreende dois momentos: 1) a exigência de uma **síntese** individual escrita do aluno, desdobrada em duas partes: a primeira, a respeito do conteúdo pragmático; a segunda, quanto ao seu envolvimento no curso ( auto-avaliação );

2) reunião com a classe para debater os problemas surgidos.

B) A segunda etapa — no final do semestre — entre os professores da classe e os representantes dos alunos, compreende:

1) avaliação geral da classe; 2) avaliação de casos especiais que, por acaso, tenham surgido.

C) A terceira etapa vem logo a seguir e envolve os professores do Departamento, o ISFIC e os representantes dos alunos, compreendendo:

1) uma avaliação do conjunto do curso; 2) replanejamento.

Está subentendido que o processo de avaliação inclui as diversas modalidades de atividades que a metodologia do trabalho científico apresenta.

Assim os trabalhos individuais ou em grupo, como seminários, debates, os vários tipos de leituras e interpretação de textos, continuam como importantes instrumentos metodológicos no contexto da aprendizagem.

Apontam-se também, para a avaliação, alguns critérios a fim de adequá-la à exigência de ser, quanto possível objetiva e, ao mesmo tempo, de respeitar o processo de construção da pessoa na comunidade. Primeiramente é indispensável que se faça, tendo em vista os **objetivos educacionais** do projeto; em segundo lugar que se avalie **resultados**, não intenções. Deve-se, finalmente, levar em conta que, em nosso contexto, o código numérico ainda tem certo valor e importância.

Para romper com o obstáculo da atomização das várias disciplinas do curso, o projeto se propõe estabelecer uma relação de interdisciplinariedade entre elas, visando a dar maior homogeneidade à estrutura curricular. Para isto, enfatiza a necessidade de se planejar em conjunto os conteúdos programáticos e, desta forma, oferecer uma visão global deles aos alunos.

Finalmente, cumpre salientar, no tocante à ação discente, a importância da representatividade de classe no conjunto das atividades escolares. Toda a estrutura do trabalho educacional está supondo o diálogo permanente entre o corpo docente e o discente. Sem a revitalização deste aspecto, o projeto correria o risco de ficar gravemente mutilado na sua prática.



## CONTRIBUIÇÃO PARA UMA DEFINIÇÃO DO COMUNICADOR SOCIAL

( Trabalho apresentado a 25/8/79 pela Comissão Criada pelo Departamento do Ciclo Básico do Curso de Comunicação Social da PUCC com a finalidade de elaborar parecer sobre o papel do comunicador social na sociedade contemporânea. A Comissão compunha-se dos seguintes professores do Curso:

**Júlio César Tadeu Barbosa**  
**Tarcísio Moura**  
**Vicente Comte**  
**Zelinda Favero Gervásio. )**

### PREÂMBULO

A comunicação, antes de ser um campo definido de estudo(1), é um domínio onde se estabelecem relações entre pessoas humanas. É, pois, no domínio da ação entre seres humanos que se determina, em seus reais contornos, a figura do comunicador social. A ação humana que nele e através dele se processa constitui o ponto de partida para sua descrição, assim como define sua tarefa.

Considerando que o contexto da realidade social é o campo mesmo das relações humanas efetivas, a ele nos devemos reportar para poder definir adequadamente o comunicador. Faz-se mister, portanto, tomá-lo como homem inserido numa sociedade humana determinada, para cuja realização empreende um tipo de trabalho que se propõe aqui descrever. "Ninguém será um bom comunicador social se não for, antes de tudo, um ser humano voltado para os problemas de sua sociedade e de sua época."(2) Sua formação resulta de um processo de abertura à sociedade e seus problemas, do interesse desenvolvido pela cultura de nossa época, pela arte e pelas ciências.(3)

### O COMUNICADOR SOCIAL E SEU CONTEXTO

A concepção do que possa ser o comunicador social deve-se inspirar num verdadeiro realismo. Ela só se pode delinear se o contextualizamos na realidade histórica de que participa e onde toma sentido sua função. O comunicador deve viver e entender as mudanças e os conflitos de sua realidade social. O fenômeno da comunicação dá-se em um mundo hoje sujeito a constantes mudanças e evoluções tecnológicas e sociais. Trata-se, pois, de uma sociedade burocrática de consumo dirigido, cujas características dentre outras são:

- a) ausência de uma real interação social;
- b) os processos de internalização de comportamento são dados pelos **mass media** e não mais pelo grupo;
- c) restrição da linguagem e ausência de um discurso significativo.

Quanto à realidade latino-americana e brasileira, mas especificamente, o quadro pode ser assim descrito: "É preciso entender o processo histórico que atravessa a América Latina, que sai de uma sociedade do tipo tradicional para um tipo de sociedade industrial, apesar de estar ainda muito longe deste modelo. É preciso entender as tensões sociais da América do Sul, apoiadas em diversos agrupamentos causais, como: o fim das comunidades locais; o desaparecimento da economia isolada; a transformação das tradicionais formas de trabalho em trabalho de massa; o desaparecimento do comportamento social tradicional, tanto nas relações de trabalho quanto nas relações comunitárias; o crescimento dos meios de transporte e a facilidade de contato nas zonas rurais com o centro; a penetração dos meios de comunicação de

massa; o conhecimento maior da realidade do mundo; o desequilíbrio populacional causado pelo crescente índice de natalidade; a subnutrição e o desemprego, a corrida do campo para a cidade.” (4) Uma visão estrutural da sociedade brasileira com suas fases históricas, suas transformações e seu estágio atual pode completar este quadro.

É preciso, portanto, “ver a nossa realidade”. (5) O processo de comunicação depende da estrutura social onde opera e para a qual o comunicador deve-se voltar com consciência crítica, formada com a colaboração das áreas do saber humano que mais contribuem para um real conhecimento.

## DUAS QUESTÕES BÁSICAS

Dois problemas sobretudo envolvem o comunicador social na sua relação com as pessoas e os grupos de sua realidade social e no seu modo específico de agir: o relacionamento entre humanismo e técnica e a questão interdisciplinar. O esclarecimento destes problemas nos encaminha para uma definição mais clara do comunicador.

### a) Relação entre humanismo e técnica

Partir do homem situado historicamente ( no âmbito social, político, cultural etc. ) não significa privilegiar o humanístico em detrimento do técnico. Defender uma contratecnologia radical representa uma forma de marginalização. A tecnologia tornou-se hoje um centro de tomada de decisões e os técnicos assumem o poder. É falso o humanismo que combate indiscriminadamente o pensamento técnico. Se recusamos a tecnicidade, colocamos-nos à margem do processo social.

O que se propõe é que o humano de onde se parte ( isto é, as relações humanas concretas ), integre dialeticamente o humanístico e o técnico. Na preparação do comunicador há de se “parar com a alimentação do conflito humanidade/tecnicidade, levantar o fogo cerrado contra esta e pensar nas possibilidades criadoras passíveis de ser obtidas de um jogo dialético entre esses dois componentes do ensino.” (6)

A prática laboratorial, por exemplo, torna-se imprescindível na formação do comunicador como mais adequada forma de fazê-lo participar vivamente, e não só na teoria, do processo em que se efetua sua ação. O laboratório traz a teoria para o nível do concreto e do imediato. Faz-se necessário, por isto, “a instalação de equipamentos profissionais ou o seu funcionamento regular, permitindo um aprendizado em situações mais ou menos reais, e não de ‘ouvir dizer’ ou ‘ver como outros fazem.’” (7)

Entretanto, o técnico não pode tolher a criticidade do setor humanístico, a não ser com o risco de privar o comunicador de um elemento essencial. Há de haver o reconhecimento por parte do setor técnico do caráter não neutro de sua própria prática científica. A ação do comunicador tem um significado social ( portanto, não neutro ) e deve corresponder aos anseios mais autênticos de sua sociedade e não meramente aos padrões vigentes nas empresas. Supõe-se, de sua parte, um mínimo de parâmetro ético para não se vender à classe empresarial. A visão humanística fornece-lhe as condições para poder avaliar as reais necessidades da sociedade em questão e participar de sua transformação. Ao invés de ser neutra, sua atividade passa a ter efeito nas diversas dimensões da vida social: cultural, política, econômica etc.

### b) A interdisciplinaridade

Se a comunicação não é um campo definido de estudo, mas exige o concurso de várias áreas do saber ( sociologia, política, psicologia, filosofia, antropologia ) que colaboram para a visão mais adequada da realidade, vem à tona o problema de como estas áreas se relacionam na ação do comunicador. No entanto, a interdisciplinari-

dade não deve ser vista como simples problema acadêmico de relacionamento de disciplinas. Importa, antes de tudo, o ato concreto do comunicador, isto é, lá onde a interdisciplinaridade produzirá seus frutos.

Há ângulos diferentes de se visualizar o problema, nem todos eles válidos:

### 1º ) Interdisciplinaridade como generalidade

Neste sentido, ela nada significa para o comunicador. De nada adianta, sob o ponto de vista da ação, aprender generalidades nos bancos das escolas.

### 2º ) Interdisciplinaridade como totalidade

Embora esta perspectiva seja mais sólida, ainda é insuficiente. A comunicação constitui, de fato, um processo global, assim como o homem é um ser total. A isso deve corresponder, inegavelmente, uma compreensão orgânica do conhecimento, através de uma visão globalizadora. Entretanto nem sempre a totalidade significa uma verdadeira articulação integradora.

### 3º ) Interdisciplinaridade como integração

Esta perspectiva é altamente significativa para o comunicador. Como integração, a interdisciplinaridade desenvolve nele "um processo de pensamento que o torna capaz de, frente a novos objetos de conhecimento, buscar uma nova síntese." (8)

A interdisciplinaridade deve ter em vista a síntese a ser realizada pelo comunicador social no momento concreto da ação ou diante de um projeto específico. "A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico da pesquisa." (9) Ela faz com que as disciplinas se relacionem em vista de situações concretas e de problemas vividos. Permite o posicionamento de uma disciplina frente às outras, sem artificialismo. Possibilita a justificativa de uma em relação à outra levando o especialista a, pelo menos, interpretar o conhecimento e a atividade desenvolvida em outras áreas. (10)

Desta forma, a interdisciplinaridade leva a uma síntese, não abstratamente, mas de maneira concreta e ativa. Trata-se de uma síntese transformadora. (11) Só assim o comunicador pode ter seu conhecimento e sua ação afinados com os reais problemas da sociedade, e ter neles, uma participação efetiva com os instrumentos técnicos e científicos de que dispõe.

### O que é o comunicador social ?

O comunicador social é, assim, um agente transformador da realidade social em que se insere, cuja ação se inspira numa síntese adequada a ela e que é elaborada com as contribuições das áreas significativas do saber em vista de reais problemas e de verdadeiras aspirações humanas, aplicando, nesta mesma ação, os meios técnicos especializados para sua plena eficácia.

Fica descartada, assim, a função simplesmente reprodutora da comunicação, aquela que apenas veicula o modelo vigente. O comunicador deve ser criativo para poder interferir na sociedade, com seus meios, procurando superar as contradições em vez de perpetuá-las.

Também o comunicador não deve ser simplesmente um equilibrador de forças antagonicas na sociedade. Ele não é um pacificador, mas um inovador. Cumpre-lhe assumir um papel de liderança. Não deve ser arrastado, mas ele é quem deve arrastar e comandar o processo social. Cabe-lhe criar sínteses que transformem, que realizem uma verdadeira interação social, que suscitem uma linguagem significativamente humana, que promovam ideais verdadeiros. Seu papel, então, vai muito além de mero transmissor ou manipulador de informações, de simples codificador de linguagem.

Trata-se de um trabalho social motivado por uma visão crítica. Deve fazer de sua comunicação um veículo de idéias que tenham um significado transformador, não instrumento de acomodação.

Desde o início, no processo mesmo de sua formação, na Universidade, o comunicador deve ingressar na dialética da transformação social, instrumentalizando-se com os elementos de ordem humanística e técnica para poder, com visão crítica, aplicar significativamente os meios específicos de que dispõe.

#### BIBLIOGRAFIA

- LOPES, Gilberto Pereira, *Carta Pastoral*, Cúria Metropolitana de Campinas.
- JAPIASSU, Hílon, *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, RJ, Imago Editora, 1976.
- MELO, José Marques de, FADUL, Anamaria e LINS DA SILVA, Carlos Eduardo ( coordenadores ), *Ideologia e poder no ensino de Comunicação*, SP, Cortez ? Moraes, 1979. Traz os ensaios de J. Teixeira COELHO NETO ( Da Cultura Esquecida à Prática Política — A Formação Humanística em comunicação ); Ana Mae BARBOSA ( A Questão da Interdisciplinaridade na Escola de Comunicação ); Jaci MARASCHIN ( Questionamento teórico: O provisório e a utopia ); Gaudêncio TORQUATO ( Formação do Jornalista ), e outros,

#### NOTAS

- (1) Há uma extrema complexidade dos aspectos da comunicação que impossibilita fornecer uma definição cabal. "A Comunicação, como área de estudos, com suas fronteiras pouco delimitadas, suscita uma verdadeira claustrofobia disciplinar. Os problemas da Comunicação requerem em geral a participação de várias áreas de conhecimento para seu estudo e solução. Alguns chegam a afirmar ter a Comunicação um contexto mas não um instrumental específico de análise, utilizando-se potanto do instrumental tomado de empréstimo à lingüística, sociologia ( ex.: teorias de **mass media** ), psicologia ( ex.: estudos sobre símbolos ), antropologia ( ex.: estudos sobre cultura e linguagem ) etc." Ana Mae BARBOSA, A Questão da Interdisciplinaridade na Escola de Comunicação, in *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, p. 59.
- (2) Jaci C. MARASCHIN, Questionamento Teórico: O Provisório e a Utopia, in *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, pp. 141-142.
- (3) Id., *ibid.*, p. 142.
- (4) Gaudêncio TORQUATO, Formação do Jornalista, in *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, p. 165.
- (5) Dom Gilberto Pereira LOPES, *Carta Pastoral*, p. 5.
- (6) J. Teixeira COELHO NETO, Da Cultura Esquecida à Prática Política ( A Formação Humanística em comunicação ), in *Ideologia e Poder no Ensino de Comunicação*, p. 43.
- (7) Id., *ibid.*, p. 46.
- (8) Ana Mae BARBOSA, *op. cit.*, p. 61.
- (9) Hilton JAPIASSU, *Interdisciplinaridade e Patologia do saber*, p. 74.
- (10) "( . . . ) cada participante da aventura interdisciplinar deverá ter o conhecimento tácito de todas as áreas de estudos envolvidos no projeto, além do conhecimento focal da disciplina de sua específica competência". Ana Mae BARBOSA, *op. cit.*, p. 66.
- (11) Id., *ibid.*, p. 62.

## CENTRO DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO DO PENSAMENTO BRASILEIRO

O Instituto de Filosofia e Teologia da PUCC tem desenvolvido nos últimos anos um crescimento qualitativo de suas atividades, bem como da consolidação de seu trabalho pedagógico e científico. Neste sentido se insere a constante preocupação do Departamento de Filosofia em chegar a um novo modelo de currículo para o curso de graduação que venha a atender, não só as exigências intrínsecas do estudo filosófico, mas também os reclamos da juventude atual que procura na filosofia horizontes novos para sua própria formação de homens livres e responsáveis, mais radicalmente conscientes de suas tarefas futuras na sociedade contemporânea. Igualmente, significativa marca deste esforço, foi a criação do Programa de Pós-Graduação pelo mesmo Departamento. Iniciando seu quarto ano de existência, o Programa de Mestrado começa a dar os primeiros frutos, sendo previstas para este semestre as primeiras dissertações.

O crescimento quantitativo do Instituto não deixa de revelar a imagem positiva que seu trabalho tem projetado fora da Universidade. Conscientes das responsabilidades que esta expansão acarreta, diretores e professores do Instituto buscando dar cuidadoso encaminhamento a sua tarefa educacional, ao mesmo tempo em que procuraram manter seu ritmo de crescimento apoiado em efetivo aperfeiçoamento qualitativo, implantaram, neste ano, o **Centro de Informação e Documentação do Pensamento Brasileiro**, de acordo com o Projeto elaborado pelo Prof. Dr. Geraldo Pinheiro Machado. Trata-se de relevante iniciativa, pioneira e promissora, que visa fundamentalmente a instaurar uma tradição de pesquisa, de documentação e de informação, referente ao pensamento filosófico brasileiro e será de inestimável valor enquanto instrumento de trabalho para estudiosos e pesquisadores, bem como fonte de informação relativa à produção filosófico-científica nacional.

### 1. **Objetivo geral:**

— estabelecer a documentação do pensamento brasileiro, elaborando informações efetivamente aptas a serem operadas no universo acadêmico.

### 2. **Objetivos especiais:**

- elaborar publicações originais e reedições parciais ou totais de textos;
- subsidiar programas de pós-graduação ou cursos de graduação, ou outros, provendo-os de informações e de textos dos autores brasileiros, abrangendo progressivamente cinco áreas, a saber: filosofia, educação, direito, ciências, religião, bem como outras áreas afins;
- projetar, eventualmente, em colaboração com os Centros, Faculdades, Departamentos, Instituto ou Setores interessados programas de especialização, mestrado, doutorado, ou áreas de concentração em segmentos específicos do pensamento brasileiro.

### 3. Produtos finais:

1. Listagens bibliográficas especializadas e, eventualmente, resumos, publicados em papel convencional ou microfichas;

2. Edições críticas integrais de textos originais relevantes;

3. Trechos escolhidos em edições críticas;

4. Antologias;

5. Outras publicações;

6. Cursos ou complementação de cursos;

7. Obtenção do concurso de especialistas em grupos interdisciplinares, polarizados pelo desempenho brasileiro nas respectivas áreas;

8. Congregação de pessoas e programas de Universidades, editoras e outras entidades do país ou do exterior, interessadas na informação e documentação sobre o pensamento brasileiro.

### 4. Pauta de trabalho na etapa inicial ( fev. 1979 a fev. 1980 ).

1. Obtenção de informações bibliográficas e localização de documentos do pensamento brasileiro, coletando os de caráter raro que ainda se encontrem viáveis para aquisição ou reprodução em microformas, referindo o conjunto a um sistema de recuperação e uso acadêmico.

2. Revisão e incorporação ao sistema de informações referido nas fichas e documentos existentes na PUCC, em outras entidades, ou pertencentes a pesquisadores particulares ( nestes últimos casos mediante convênios );

3. Contatos com especialistas interessados em coordenar e orientar as atividades nas respectivas áreas;

4. Contatos com outras universidades ou entidades potencialmente interessadas em convênios e trabalho conjunto;

5. Elaboração do projeto de pesquisa dentro do modelo convencional da técnica de planejamento, a fim de coordenar os trabalhos a curto e médio prazo, bem como servir de subsídio aos órgãos financiadores a serem abordados. (\*)

---

\* Nota da Redação: Convidamos os nossos leitores e estudiosos do pensamento brasileiro a colaborarem com o espaço realizado pelo Dr. Geraldo Pinheiro Machado, enviando informações bibliográficas, notadamente de caráter raro.

**RESENHAS**

**FREIRE, Paulo — CEDAL/CEDETIM**  
**MULTINACIONAIS E TRABALHADORES NO BRASIL**  
**São Paulo, Brasiliense, 1979.**

Esta obra, elaborada pelo CEDAL(1), um colegiado animado e dirigido por Paulo FREIRE, é fruto de estudos e pesquisas realizados por diferentes correntes de quantos se propõem a trabalhos de reflexão sobre os movimentos de libertação e as lutas antiimperialistas em geral. Num trabalho sério e de grande alcance para esclarecimento de interessados no assunto, propõe-se ela a abrir um debate sobre as manobras de ação imperialista tanto na Europa como na América Latina, fundamentando sua asserção em duas perspectivas de análise: Uma visão de conjunto acerca das manipulações das multinacionais junto às potências européias e governos do terceiro mundo (especialmente a América Latina) e, em particular, a partir de uma experiência prática: a dos militantes da oposição sindical brasileira que, após anos de lutas tomaram consciência do fenômeno multinacional e, portanto, romperam definitivamente com ideologias nacionais populistas que durante muito tempo bloquearam o projeto de esquerda em seu país.

Com incursões pela política das multinacionais, internacionalização do capital em geral e implantação de empresas multinacionais no Brasil, assuntos de renomada importância passam pelo crivo abalizado de Paulo FREIRE, que busca abrir um diálogo a partir da realidade crucial em que vive a sociedade brasileira face às estratégias imperialistas e suas contradições internas e as opções que se apresentam às lideranças sindicais para poderem abrir diálogo e novos caminhos de ação libertadora pelos meandros da política nacional.

Em si, esta obra nada tem de definitivo nem apresenta fórmulas redentoras mas constitui-se em valiosa ferramenta porque “as informações que traz centram-se num problema decisivo para a renovação necessária da reflexão internacionalista: o papel das firmas multinacionais na fase atual de imperialismo, caracterizada pela internacionalização da produção e pelo agravamento da exploração capitalista em todos os países, particularmente aqueles do terceiro mundo” (pág. 9).

Em resposta à questão “O que é uma multinacional?” o autor afirma que “as empresas multinacionais apareceram no mundo capitalista como resultado do processo de internacionalização do capital” (pág. 25) e, à medida que o capital ultrapassou o quadro nacional, integrando esferas internacionais, capitalistas de países industrializados optaram por uma política de investimentos no exterior, daí surgindo as empresas multinacionais. Obviamente, a finalidade dessas empresas é obter superlucros e na obra, exemplos concretos aparecem vinculados a uma análise do aspecto jurídico dessa internacionalização de capital. A internacionalização do capital, por sua vez, internacionaliza e diversifica a produção das empresas.

Essa diversificação de produtos é introduzida como medida de defesa pelas multinacionais, pois em casos de recessão em um setor, lucros são obtidos em outros setores. Mesmo em países nacionalistas essas empresas conseguem investir no exterior.

Outro fator considerado é que um país subdesenvolvido oferece matéria-prima e mão-de-obra baratas, o mesmo ocorrendo com o aspecto técnico, já que as multinacionais investem muito em pesquisa. Os governos, por outro lado, oferecem vantagens na exploração e até o controle das matérias-primas passa às mãos de grupos monopolistas, como é o caso do Brasil.

Fundamentando-se em dados concretos, Paulo FREIRE demonstra, ainda, que os governos não têm possibilidade de controle sobre o lucro duma multinacional, sendo igualmente evidente que a superioridade dessas empresas multinacionais em relação às nacionais é clara em várias fontes: financeira, técnica e administrativa.

Aparentemente, a economia e a política estão separadas mas na realidade estão muito unidas e a "cada novo mercado que é aberto, corresponde um esforço dos países capitalistas industrializados. Não importa aos interesses monopolistas se a produção decorrente possa ou não ser de interesse para a população" ( pág. 49 ).

O autor insiste no fato de que as burguesias nacionais temem mais o socialismo que o capitalismo porém, "quem suporta o peso do processo são os trabalhadores dos países subdesenvolvidos, pois a obtenção de superlucro significa diminuição do salário real, o que não chega a afetar essa burguesia que se abre às gestões e monopólios capitalistas. Em relação ao Brasil, demonstra o autor que, desde 1950, o capital internacional tem afluído para o país", pois aqui multiplicam-se as implantações de empresas estrangeiras nos mais diversos setores da atividade econômica" ( pág. 61 ), evidenciando que, no Brasil, a burguesia brasileira não tem condições de se manter sem contar com o sistema capitalista mundial e manter-se integrada a ele.

O papel dessa burguesia, neste caso, é o de oferecer meios aos capitais estrangeiros de se instalar no país com uma mão-de-obra barata e investimentos vantajosos enquanto o governo fica a serviço desses capitais estrangeiros ao ponto de suprimir as relações sociais dos trabalhadores.

É verdade que o sindicato é instrumento de educação política e defesa dos direitos dos trabalhadores mas, pela internacionalização de capitais, as multinacionais têm possibilidade de suportar uma greve, prejuízos em favor de um acordo e, o que é mais importante, os capitalistas têm também seus sindicatos. Diante desses fatos concretos, o autor conclama os trabalhadores a saírem de seus sindicatos para que sua ação possa estender-se a toda a sociedade e através dessa união, procurar uma verdadeira democracia, sabendo que o capitalismo existente atualmente no Brasil não terá verdadeira solução para o povo brasileiro. ( Cap. I ).

A realidade econômico-social brasileira é bastante focalizada, a seguir, quando o autor, com exemplos comprovados, demonstra como o capital estrangeiro e as injunções monopolistas dominam a economia nacional nos mais diversos setores, seja no âmbito da mineração, mecânica, seja na metalurgia, siderurgia, construção elétrica,



material de transporte, indústrias químicas, empresas agro-alimentares e outros segmentos de importância nacional.

Diante de fatos inequívocos, desenvolve-se toda uma complexa trama de investimentos e de explorações induzidas pelos monopólios disseminados no país e de tal ordem estreitamente ligados aos centros de decisão político-econômica, que “o desenvolvimento do país se realiza em associação estreita com o capital estrangeiro” ( pág. 67 ).

Para o autor, esses dados tecnicamente compilados são apenas uma representação de que o desenvolvimento do país se faz em relação direta com os ditames do capitalismo internacional. Na realidade, hoje em dia, é o capital monopolista que determina não somente o desenvolvimento da empresa privada, como também do poderoso capitalismo do Estado com o qual está largamente associado. ( Cap. II. )

Outros pontos bastante profícuos colocados em linha de reflexão dos problemas advindos do desenvolvimento gerado nos moldes do capitalismo internacional, situam-se nas coordenadas da análise “do nacionalismo à oposição operária” ( pág. 139 ). A penetração maciça do imperialismo na economia brasileira redundou em brilhantes resultados, dos quais se aproveitaram, além dos grupos monopolistas internacionais, a burguesia e a classe média brasileira. Entretanto, “o que nenhum apolo-gista do “milagre brasileiro” jamais pode justificar foi o custo desse desenvolvimento: monopolização da economia, superexploração dos trabalhadores, repressão, bloqueio de qualquer iniciativa popular” ( pág. 139 ).

Com a crise econômica, as graves dificuldades que se acumulam no horizonte do capitalismo brasileiro começam a aparecer. Ao lado dos problemas de conjuntura, “é a própria natureza do desenvolvimento econômico no Brasil e as instituições políticas criadas pelos militares que começam a ser postas em questão” ( pág. 140 ). Por trás das dificuldades aparentes, os verdadeiros problemas se acumulam: a monopolização da economia, o monopólio da terra, o aumento da dívida externa, a inflação permanente e o agravamento das condições de vida dos trabalhadores, “problemas que marcam os limites atuais do capitalismo” ( pág. 140 ).

A situação da agricultura é péssima, favorecendo o êxodo rural e esses rurí-culas, sem qualificação nenhuma, se concentram nas periferias dos grandes centros marginalizando-se no contexto urbano. As pequenas propriedades não têm condições de acompanhar a evolução e de adquirir os implementos agrícolas exigidos pelo processo de modernização. Com isso, os grandes latifúndios dispõem de mão-de-obra barata e servil, tanto que eles não estão absolutamente interessados na introdução de novas técnicas de produção.

Na indústria, o monopólio está nas mãos de multinacionais que dominam todos os setores estratégicos da economia brasileira; outra desigualdade é a concentração das empresas no eixo S. Paulo — Rio de Janeiro e Belo Horizonte em detrimento dos outros Estados da União. Com tantos monopólios estrangeiros, o aumento da dívida externa é tão grave que já preocupa as próprias autoridades monetárias internacionais. Frente à inflação galopante, o autor procura mostrar que o único prejudicado é mesmo o trabalhador, sendo o seu salário diminuído cada vez mais.

Fazendo a comparação dos salários, o autor diz, com justa razão, que o Brasil é o paraíso dos investidores e, comparando com o custo de vida, o trabalhador fica cada vez mais prejudicado.

Dentro do contexto econômico e político atual, o exército procura-se institucionalizar como fonte de poder, como um superpartido acima da sociedade e das classes sociais.

É evidente que, diante da situação econômica, a burguesia começa a se interrogar e o sentimento popular pede a volta da democracia, o respeito dos direitos humanos e a liberdade de imprensa. A Igreja coloca-se cada vez mais ao lado do trabalhador. O sindicato é instrumento na mão da burguesia onde a repressão aparece com freqüência. O ideal é que a classe operária disponha de um sindicalismo independente do controle do Estado e das manipulações políticas das classes dominantes. Diante da situação, tanto econômica como política, ressalta a luta diária do trabalhador em torno dos seus interesses imediatos.

A oposição operária no movimento sindical é democrática e unitária e se situa no interior da legalidade sindical. "Ela é, ao mesmo tempo, um instrumento político criado pelos trabalhadores brasileiros a fim de reagrupar a classe operária em torno da defesa dos interesses mais elementares" ( pág. 172 ).

A prática da democracia é, pois, um fato político importante que em lugar de suprimir as contradições da sociedade faz com que elas apareçam abertamente.

Para o autor, se a classe operária dispõe de organizações eficientes e é capaz de manejá-las, pode, então, desencadear um grande processo de educação política dos trabalhadores e das demais classes sociais. "Nessas condições é que a luta pela democracia contribui para o aprofundamento da consciência política do trabalhador" ( pág. 176 ).

A luta pela democracia e para o desenvolvimento econômico-social de um país só tem peso político quando é utilizada pela classe operária organizada politicamente, e quando ela serve de apoio para a transformação da sociedade.

Pela importância da análise e pelo conteúdo de fácil assimilação, este livro destina-se a qualquer pessoa interessada em conhecer, com riqueza de detalhes, uma realidade complexa que oferece campo propício a profundas reflexões. Dessas reflexões, que devem ser feitas por intelectuais, trabalhadores e estudiosos em geral, poderão surgir respostas às angústias da classe trabalhadora e da própria nação brasileira, que já não aceitam milagres fictícios mas almejam por descobertas de soluções concretas diante de problemas como os apontados nesta obra de Paulo FREIRE.

**Marcel J. J. B. Oliver**

Mestrando em Filosofia da Educação da  
PUCC.

**NOTA:**

(1) Centro de Estudos de Desenvolvimento na América Latina.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho

**HOMENS LIVRES NA ORDEM ESCRAVOCRATA**

São Paulo, Ed. Ática, 2ª edição, 1976 ( Ensaio, 3 ), 235 págs.

Um problema da realidade brasileira, que até hoje não encontrou solução adequada ao dimensionamento de sua gravidade, é o da existência de homens livres e pobres presos a uma estrutura agrária, que sofre de males, cuja origem é o latifúndio antieconômico com sua secular monocultura.

Ainda não se regulou, de forma adequada, os diversos aspectos do homem com a terra, tratando-os de forma orgânica e global.

As reformas — demagogicamente propostas — como o condicionamento do uso da terra à sua função social; a promoção da justa e adequada distribuição da propriedade; a obrigação da exploração racional da terra, etc., continuam letras mortas no ESTATUTO DA TERRA.

O programa político-social, sempre decantado, da criação de uma sociedade rural bastante sólida com a promoção do trabalhador rural a um "status" mais digno, tornou-se utopia.

E a crise se impõe, hoje, objetivamente, quando vemos os homens livres e pobres, que no passado permaneceram apartados da produção para mercado, continuarem a viver, em pleno final de século, sob regime de servidão pessoal, que lhes tira toda a possibilidade de iniciativa e responsabilidade, sem qualquer promoção cultural e participação na vida sócio-política.

É para essa problemática que a Professora Livre-Docente da Universidade de São Paulo, MARIA SYLVIA DE CARVALHO FRANCO, dirigiu sua atenção, ocupando-se em analisar — através do método de uma sociologia crítica — a realidade, o funcionamento e o processo de transformação estrutural da "velha civilização do café que, no século XIX floresceu nas áreas do Rio de Janeiro e de São Paulo, pertencentes à região do Vale do Paraíba" ( pág. 16 ), a fim de demonstrar que "esse passado, facilmente negado, encontra plena vigência em condições presentes de nossa sociedade." ( pág. 222 )

A obra — HOMENS LIVRES NA ORDEM ESCRAVOCRATA —, que encerra aspectos comparativos entre dois tipos de economia: "de mercado e de subsistência com as correlatas formações sociais" ( pág. 91 ), se propõe, num enquadramento teórico weberiano, "apanhar o momento em que atingia seu ponto alto a criatividade contida na organização agrária 'colonial' e em que tiveram também livre curso as suas implicações destrutivas, transcorrendo, em curto espaço de tempo, todo um processo de desenvolvimento e regressão" ( pág. 16 ).

Sua tese central pressupõe uma estreita relação entre a estrutura ocupacional da mão-de-obra, numa economia de mercado e de subsistência, e o papel desempenhado pelos homens livres e pobres em suas relações sociais, onde se realça o princípio da dominação pessoal.

A Autora, com abundante emprego de dados e alguns expressivos depoimentos, destaca esse papel através da concepção que aqueles homens fizeram de si próprios, e de sua conduta em suas relações comunitárias, e precisa os limites da participação deles na sociedade mais ampla, como categoria e grupo social; procurando discernir, na persistência histórica do fenômeno violência, — “entranhado na realidade social” ( pág. 17 ), um valor reivindicatório e de mudança, de conteúdo variável.

Revela, ao depois, o princípio de dominação pessoal nesse contexto, analisando, sistematicamente, as “figuras que constituíram as forças ativas desse sistema de dominação”, e “as organizações a que estiveram ligadas” ( pág. 17 ).

Finalmente, numa perspectiva de conjunto, onde se visa ao estudo da exploração do café, a Autora aborda a dicotomia: tradicional/moderno, no debate do problema da “mobilização de componentes geralmente identificados como ‘atrasados’ e o desenvolvimento de práticas ‘modernas’” ( pág. 18 ), expondo, em balanço crítico, a maneira pela qual os traços “arcaicos” ou “irracionais” se tornaram “condições necessárias à integração bem sucedida da produção brasileira aos mercados internacionais” ( pág. 18 ), para esclarecer “como, no interior mesmo da sociedade brasileira, os aspectos ‘tradicionais’ sofreram uma redefinição de sentido ao dar-se o deslanche da produção mercantil, mantendo-se constante a sua forma” ( pág. 18 ), e de que modo “o conjunto de elementos que formalmente poderiam ser identificados como tradicionais apenas se torna inteligível quando referido à produção lucrativa” ( pág. 18 ).

E conclui, observando que “os quadros ‘atrasados’ de exploração agrícola foram recriados e se mostram, **mesmo agora**, ‘racionais’ para os fins a que se destinam, tendendo, por isto, a existir. Dentro desses padrões de existência, as fazendas prosperam e os que nelas trabalham seguem, o mais das vezes, **o seu destino aquém da humanidade**” ( pág. 225 ) ( grifamos ).

O livro da Professora MARIA SYLVIA DE CARVALHO FRANCO constitui, portanto, valiosa contribuição ao esclarecimento de toda ampla gama de conflitos e valores postos em questão, na emergência sócio-econômica dos homens livres e pobres.

A necessidade do texto, como instrumental teórico para a análise da nossa realidade agrária, onde “se confina o destino de dominantes e dominados” ( pág. 225 ), é indiscutível, principalmente, quando se está convencido do primado da pessoa humana na ordem temporal.

**João Ribeiro Jr.**

Professor de Filosofia Política e Mestrando  
em Filosofia na PUC.

**HOGAN, Daniel J. e outros,**  
**Cidade, Usos e Abusos,**  
**São Paulo, 1978, Brasiliense, 167 pág.**

Reunindo cinco trabalhos, quatro dos quais apresentados em Simpósio sobre Marginalidade Social, no XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira para o Progresso

da Ciência ( SBPC ) realizado em Recife, em julho de 1974, encontramos, nesta obra, "crítica a diversos significados do conceito de marginalidade social e discussão de aspectos da inserção dessa "camada" na sociedade capitalista, tal qual se manifesta no Brasil" ( pág. 8 ).

A expressão Marginalidade Social foi cunhada há quase 20 anos para designar crescente setor da população urbana da América Latina que, recém-chegada do campo, reunia-se em favelas, inseria-se de maneira peculiar no mercado de trabalho e, especialmente, parecia não estar politicamente mobilizada. Constituía-se pois, em importante setor urbano que, em plena vigência do chamado populismo, não participava, entretanto, das alianças entre a burguesia e o operariado, e, como coloca Ruth Cardoso, autora do Prefácio, com possibilidades políticas explosivas, dado que se percebia também um eventual elemento revolucionário no próprio caráter da população marginalizada.

Desde 1958, pois, a questão da marginalidade ocupou numerosos cientistas sociais latino-americanos que buscaram através de estudos e debates a determinação da natureza do fenômeno, suas causas e conseqüências.

Mas, hoje, como se apresenta essa noção ? Podemos entender as situações concretas vivenciadas por amplas camadas de nossa população como de "marginalidade" ? Quais as relações subjacentes às práticas de trabalho e consumo ditas como características da situação de marginalidade ? Como ocorre o momento crucial do primeiro emprego na cidade ? Quais os arranjos institucionais que garantem a existência desse sistema social concreto — o da "marginalidade social" ? O botequim, na sociedade urbana brasileira representa o quê ? e para quem ?

Eis, aí, algumas questões que serão respondidas pelos autores e reunidas nesta obra.

O primeiro texto, "Usos e Abusos: reflexões sobre as metamorfoses do trabalho", de Lúcio KOWARICK, de estilo antropológico, tem como objetivo "analisar as práticas de trabalho e de consumo e as relações sociais a elas subjacentes, tendo em vista a questão do custo de reprodução da força de trabalho" ( pág. 11 ).

Trata-se de um estudo em profundidade de nove famílias residentes em duas favelas da Capital de São Paulo, todas com um passado rural, e escolhidas segundo os critérios básicos da situação e a experiência anterior de trabalho do chefe da família e o tempo que está em São Paulo, tendo como variável essencial o "ciclo de vida produtiva", ou seja, a idade do chefe e o número de dependentes que trabalham ou não. É definido pelo autor como "um ensaio no qual se procurou descrever e analisar a vida de algumas famílias de baixa renda" ( pág. 12 ), para, a partir de alguns casos, discutir problemas mais amplos. Apesar de reconhecer os limites do estudo — 9 famílias de duas favelas — o autor pretende relacionar o mundo cotidiano de umas poucas famílias a processos de caráter global que forjam e dão sentido a esta restrita e viva realidade de todo dia.

A primeira análise realizada é a do trabalho feminino que, enquanto mão-de-obra braçal, não sofre grande mudança em suas atividades com a urbanização. Sofre, em consequência da urbanização, uma limitação do seu campo de atividades: de participantes de um trabalho cooperativo familiar realizado nas roças de subsistência, ou nas "tarefas" da agricultura, as mulheres, na cidade, cuidam da casa e dos filhos, ou se transformam em empregadas domésticas, pois, enquanto força de trabalho braçal, têm poucas possibilidades de ingressar na força produtiva urbana.

Mas a força de trabalho masculina está sujeita a dois processos: o da parcialização e o do desgaste prematuro da força de trabalho, ambos decorrentes da expansão do capitalismo. E é, nesta análise, que o autor consegue realizar seus objetivos, relacionando tais processos com as características do capitalismo brasileiro, dependente, e do nosso desenvolvimento "desigual" e "combinado", onde as formas "modernas" de trabalho parcializado convivem com as "arcaicas" locais ou globais.

Sem se desviar do tema proposto, vai concluir que parte da mão-de-obra urbana não só se reproduz a baixos custos, como também freqüentemente, ajuda na reprodução do trabalhador rural, através do envio de dinheiro a parentes que ainda estão no campo, ou para lá voltaram, expulsos pelo sistema que ajudaram a construir e que os torna supérfluos, configurando o segundo processo.

Seguindo orientação diversa, Maria Célia PAOLI, no texto "A Marginalidade no Capitalismo Dependente: um Problema Deslocado", vai examinar as ambigüidades teóricas em que a história do conceito de "marginalidade" terá incorrido ... "ao não conseguir articular com precisão as dimensões presentes nas situações concretas que investiga" (pág. 53).

Uma revisão do conceito de marginalidade leva a autora a concluir que ele "busca caracterizar certas relações sociais de produção que, sendo produto e presença necessária em um modo de acumulação de capital, não se definem claramente em termos das relações sociais típicas de produção: não se caracterizam como venda e compra de força de trabalho e não absorvem a generalização da produtividade gerada no processo de expansão e reprodução do capital." (pág. 34)

Nesse sentido, a noção de "marginalidade" aponta para duas modalidades distintas de inserção da força de trabalho no processo de acumulação:

1ª — formas de exploração de trabalho não tipicamente capitalistas — as que não instituem uma relação direta de compra e venda estável da força de trabalho através do salário e da extração regular de mais-valia;

2ª — formas de exploração do trabalho que, já livres de qualquer traço pré-capitalista, não estão contidas nos níveis de produtividade e rentabilidade considerados essenciais à acumulação de capital — é "marginal" a força de trabalho que se fixa em torno das atividades não diretamente produtivas do sistema.

A discussão dessas duas modalidades, no texto, se faz através da análise de situações concretas, da realidade brasileira, configuradas como situações atípicas compreendidas pelo conceito de Marginalidade. A primeira discutida via o setor agrícola — com suas formas de exploração do trabalho conhecidas como parceria convivendo com o trabalho assalariado e, até, sucedendo-o; — e a segunda forma, a distinção entre trabalho produtivo e improdutivo, discutida com base em pesquisa realizada no meio urbano da Baixada Santista, onde se demonstra que há pessoas que transitam

livremente entre ocupações com vínculo empregatício e alta produtividade e outras, conhecidas como “bicos”.

Com esse raciocínio, a autora procura demonstrar que os fatores apontados pela teoria como **característicos** da situação marginal, são elementos componentes da condição de vida de toda uma classe social — esta, sim, uma categoria fecunda de análise.

A posição, deste ponto de vista, se inverte, ou seja, a “marginalidade” não é a determinação central que explica as relações de trabalho e produção aparentemente em descontinuidade com o desenvolvimento das forças produtivas. Pode ter, no máximo, utilidade descritiva ( tal com o “tradicional” em comparação o “moderno” )

Daniel J. HOGAN e Manoel T. Berlinck examinam o “momento crucial no processo de adaptação: o primeiro emprego na cidade” ( pág. 58 ), em “O Empobrecimento de São Paulo: análise do declínio das oportunidades de emprego.”

Para concretizar sua proposta, os autores, através da realização de entrevistas com migrantes e paulistanos natos, vão confrontar as oportunidades de emprego no mesmo mercado de trabalho, de 1900 a 1970, com divisões em períodos menores, o que lhes permite relacioná-las com as características sócio-econômicas e políticas da cidade e do País. Utilizando-se de escalas ocupacionais, modelos e dados estatísticos oficiais, além dos dados obtidos nas entrevistas, os autores vão demonstrar sua tese de que qualquer análise do processo migratório deve levar em conta tanto as variações sociais do migrante como as transformações histórico-culturais que ocorrem nos sistemas de destino.

As conclusões, confirmando a tese, evidenciam que, tanto os migrantes com as mesmas características nem sempre obtiveram os mesmos níveis de ocupação na cidade, como paulistanos natos e migrantes provenientes das mesmas classes sociais nem sempre conseguiram empregos iguais na cidade. Colocando ênfase sobre as transformações histórico-estruturais que ocorrem nos sistemas de destino, e, como estas têm mudado continuamente e com grande velocidade, vê-se que, tanto migrantes como natos, têm entrado em sistemas radicalmente diferentes.

Segundo os autores, o estudo “alerta sobre o perigo da idéia de se considerar que a história se repete” ( pág. 74 ). As condições agora existentes na cidade de São Paulo não são comparáveis nem às experiências dos países desenvolvidos, nem às fases anteriores do processo de urbanização no próprio Brasil. “Alerta também para o perigo de se considerar características sócio-culturais como elemento explicativo-chave para as oportunidades de emprego” ( pág. 74 ).

Nesse sentido, o estudo lança bases sobre quais programas sociais, educacionais e de formação profissional se devem assentar se seus objetivos forem alterar o perfil de renda e melhorar as condições de vida dos que habitam em São Paulo.

Luiz Antonio Machado da SILVA, em “O Significado do Botequim”, originalmente publicado em **América Latina** ( Ano 12, nº 3, julho-setembro de 1969, pág. 160 — 182 ) procura apreender o papel que o botequim desempenha na vida de ponderável parcela do que se costuma chamar “a massa”.

O autor parte da caracterização do botequim no quadro geral das casas de bebida, tendo como principal variável a classe social de seus freqüentadores, que determina as próprias características físicas do estabelecimento, o tipo e qualidade

das mercadorias vendidas e, principalmente, afeta o estilo de vida e a mundivisão dos consumidores. Condiciona também a estabilidade e o modo de organização interna, além dos motivos de freqüência ao estabelecimento.

O estudo refere-se à maioria dos freqüentadores constantes e relata a formação de grupos e hierarquização, bem como alguns padrões básicos de relacionamento que constituem a organização social do botequim, descrevendo a dinâmica das relações sociais aí presentes, salientando as formas e motivos sob os quais se manifestam a cooperação e o conflito entre os fregueses e, entre estes, e os proprietários. São salientados aí os mecanismos informais de controle de tensões.

Outro item básico para fundamentar as conclusões é o referente aos aspectos do sistema de valores e da mundivisão do freguês, onde aparecem as atitudes frente à bebida e a um número relativamente pequeno de temas: o trabalho, o futebol, mulheres, crime, religião. No debate desses temas aparece a percepção da situação de classe social e afloram os valores positivos e negativos vigentes nos grupos.

Mas é na análise do significado do botequim que o autor nos dá sua maior contribuição para a compreensão da "marginalidade". Ele aponta como perfeitamente integrados no sistema global os grupos chamados "marginais": ocupam um lugar definido na hierarquia social e aí desempenham suas funções. O que existe é que alguns indivíduos fazem parte desses grupos e estão precariamente integrados — os fregueses de botequim.

Acontece que, devido à "falência" da família e da comunidade como organizações tradicionais de sustentação do indivíduo — a família atingida pela instabilidade do casamento e sua constituição em bases funcionais e pragmáticas, e a comunidade inexistente e, não podendo ser substituída pelos grupos de vizinhança, como organização capaz de servir de apoio na busca de um sentido para a vida — e, devido também, à incapacidade de integração desses indivíduos nos "esquemas referenciais" propostos pelo processo de urbanização-industrialização, o botequim afigura-se como "o símbolo de esforço no sentido de participar de um universo novo ( e uma "ponte para isso ) por parte de certos grupos desamparados pela ruptura dos esquemas referenciais da "sociedade tradicional" ( pág. 113 ).

Finalmente, em "Adaptação da População e 'Cultura da Pobreza' na cidade de São Paulo: marginalidade social ou relações de classes ? " Manoel T. BERLINCK e Daniel J. HOGAN, através do exame dos mecanismos de adaptação da população na cidade de São Paulo nos revelam a "inexistência daquilo que se denomina marginalidade social" ( pág. 150 ).

Esta é a conclusão da pesquisa relatada no texto, que constou de levantamento de dados secundários e bibliografia sobre a cidade de São Paulo, um levantamento, por amostragem, de 1015 famílias de brasileiros natos que viviam no município de São Paulo, em 1970, e 30 entrevistas antropológicas com homens e mulheres de classe baixa que viviam em São Paulo.

A noção de "cultura da pobreza" formulada por O. LEWIS ( 1965 – 1966 ) postula um isolamento muito grande da classe baixa que decorre do seu rompimento com uma estrutura preexistente ( normalmente de natureza agrária ) que, por sua vez, ocorre com o processo de migração rural-urbana. A "cultura da pobreza" é caracterizada por uma pobreza de cultura onde não existem "tradições" e onde o estoque simbólico utilizado é muito restrito.



É esse fenômeno que, segundo BERLINCK e HOGAN, não ocorre na sociedade brasileira, ou ocorre de maneira diferente do que postula O. LEWIS.

Através da análise histórica dos padrões de interação predominantes na sociedade e os revelados pela pesquisa, é demonstrado que, sem uma tradição de associação autônoma, enfrentando forte oposição organizada a qualquer tentativa de organização e, vivendo em uma economia em expansão, os trabalhadores urbano-industriais vão buscar em suas próprias tradições, ou seja, no parentesco, na amizade e na conterraneidade — nas relações informais e pessoais — os auxílios de que necessitam.

Esta visão panorâmica dos principais temas e problemas reunidos em **Cidade, Usos e Abusos**, tratados com rigor metodológico, referências empíricas e por profissionais de reconhecida capacidade, esperamos que vá motivar técnicos e estudiosos dos problemas e características da nossa sociedade a levar em conta as sugestões propostas para novas análises. As conclusões nos parecem importantes, principalmente para os que, como técnicos, instrumentalizando as decisões políticas na área social, pela melhor compreensão do contexto em que se situa a chamada "marginalidade social" entre nós, poderão levar a providências relativas à solução da verdadeira problemática, na maior parte das vezes subjacentes aos estudos sócio-econômicos de praxe.

**Josele de Paiva Mendes França**  
Mestranda em Filosofia Social na PUC.

**DIZIONARIO DELLE IDEE,**  
**Centro di Studi Filosofici di Gallarate, G. C. Sansoni Nuova S.P.A.,**  
**Firenze, Via B. Varchi 47, Itália, 1977, 1302 páginas.**

O Centro de Estudos Filosóficos de Gallarate, constituído em 1945 na cidade italiana de Gallarate ( Varese ) e hoje conhecido mundialmente, lançou mais uma novidade importante: "Dicionário das Idéias" ( Dizionario delle Idee ). Este lançamento notável de 1302 páginas constitui o 2º volume de uma publicação de 1301 páginas de 1976, que exigiu uma seqüência orgânica.

No ano de 1976 foi publicado pelo Centro o "Dicionário de Filósofos ( Dizionario di Filosofi ). Refere-se aos principais nomes do mundo filosófico contidos na célebre "Enciclopédia Filosófica" ( Enciclopedia Filosofica ) de Gallarate.

Qual é a estrutura desta Enciclopédia Filosófica, um grande sucesso mundial? — Sendo o mais importante de todos os lançamentos do mencionado Centro de Gallarate, esta Enciclopédia coloca o complexo problema da filosofia numa perspectiva original e ampla, conforme os nomes e assuntos, enquanto acolhe não só pessoas e matérias especificamente filosóficas, mas também autores e argumentos que, não sendo propriamente filosóficos, têm com a filosofia alguma relação histórica ou teórica.

Qual é, em síntese, a história desta Enciclopédia? A primeira edição da Enciclopédia foi redigida e publicada nos anos de 1950 — 1958. É de quatro volumes. Foi esgotada rapidamente. Por isso, foi redigida e publicada durante o período de 1960 — 1968 a segunda edição da Enciclopédia, em seis grandes volumes, sendo

completamente renovada ( G. C. Sansoni Editore, Firenze, Itália ). Já está esgotada também a segunda edição da Enciclopédia de Gallarate. O secretário do movimento filosófico de Gallarate Prof. Dr. Carlos Giacon S. I., me informou, pela carta de 19 de março de 1978, que já há três anos não se encontra no mercado nenhum exemplar da Enciclopédia e que os peritos do movimento estão trabalhando para reimprimir a sua segunda edição ( ampliada ) numa forma atualizada com assuntos e dados de hoje. Esta reimpressão, conforme a informação de Giacon, vai durar cerca de oito ou dez meses.

Justamente, para remediar de algum modo esta falta sentida no mundo cultural, foi lançada a "essencialização" das idéias da dita Enciclopédia, sendo terminada a sua impressão no mês de outubro de 1977, por conta da Editora G. C. Sansoni Nuova S. P. A. de Florença, Itália. Continuando assim o plano de "essencialização", iniciado com a publicação do "Dicionário de Filósofos" de 1976, o "Dicionário das Idéias" constitui uma complementação orgânica deste "Dicionário de Filósofos". Esta nova "essencialização" tem como objetivo não só remediar a mencionada falta, mas também apresentar o essencial do conteúdo conceitual da Enciclopédia de Gallarate e facilitar desta maneira o acesso às idéias dos seis grandes volumes da segunda edição desta Enciclopédia.

Em que consiste concretamente a "essencialização" do "Dicionário das Idéias"? No seguinte: resumindo a parte conceitual dos seis grandes volumes da segunda edição da "Enciclopédia Filosófica", este volume elimina aqueles conceitos que podem ser considerados como marginais e supérfluos, reproduz integralmente aqueles que são fundamentais na filosofia e constitui o núcleo central da Enciclopédia e, finalmente, incorpora apenas parcialmente aquelas idéias que têm um valor filosófico secundário.

No fim do novo volume encontra-se um índice sistemático, que oferece um quadro complexo da teoria do pensamento, sem intenção de delinear algum sistema de idéias. Este índice reúne e ordena o que no Dicionário se encontra colocado simplesmente conforme a ordem alfabética. Os conceitos são distribuídos seguindo as divisões comuns do saber filosófico nas partes e nos seus capítulos principais. Integrando, desta maneira, as idéias afins ao redor de um tema mais vasto, o volume contribui muito para facilitar a pesquisa sobre uma questão ou, mesmo, sobre uma área filosófica inteira. São os seguintes os principais títulos destes agrupamentos sistemáticos das idéias do Dicionário: introdução à filosofia, expressões técnicas escolásticas, lógica, o pensamento científico, filosofia da linguagem, gnosologia, filosofia das ciências, filosofia da natureza, psicologia e antropologia filosóficas, metafísica geral, teologia natural, ética geral, ética especial, direito, política, economia, estética, história, pedagogia, religião.

O "Dicionário das Idéias" possui, pois, um significado notável. Constitui um instrumento prático de estudo e pesquisa para as universidades, faculdades e outras instituições culturais semelhantes empenhadas na solução das questões de formação, informação e progresso científico. Oferece muitas vantagens não só para os que se dedicam profissionalmente à filosofia, mas também para as pessoas de cultura em geral, como educadores, homens públicos, matemáticos, cultores das ciências naturais, humanas, históricas, técnicas, eclesiásticos, jornalistas, outros profissionais dos meios modernos de comunicação etc. Tendo em vista tudo isso, é desejável que alguma das nossas editoras se empenhe em traduzir do italiano o "Dicionário das Idéias" e tam-

bém o “Dicionário de Filósofos” adaptando devidamente estes dois volumes às exigências da nossa cultura atual. O serviço editorial seria maior ainda traduzindo do italiano e publicando os seis grandes volumes da Enciclopédia Filosófica. Mas este trabalho cultural exigiria esforços e investimentos financeiros de grandes proporções. Seria suficiente para as exigências atuais da nossa cultura a publicação, numa boa tradução, dos dois volumes acima ilustrados, nos quais se empenharam colaborando os pensadores de renome não só italianos, mas também muitos de outras nacionalidades.

**Stanislavs Ladusāns, S.I.**

Diretor do Conjunto de Pesquisa Filosófica ( São Paulo )

## BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE TEOLOGIA

### PLANO

#### OBRAS GERAIS:

Bibliografias. Dicionários. Periódicos.  
Atas. Miscelâneas Congressos. Simpósios.  
Tratados. Cursos. Manuais.  
Introduções. Ensino. Didática. Pesquisa.

#### ESTUDOS HISTÓRICOS:

História das Religiões  
História da Teologia  
História Judaica  
História da Igreja  
História da Igreja no Brasil

#### ESTUDOS DE AUTORES:

Autores cristãos  
Autores não cristãos

#### EDIÇÕES DE TEXTOS:

Textos Judaicos  
Textos Bíblicos. Edições Bíblicas.  
Textos Patrísticos  
Textos Medievais  
Textos Modernos  
Textos Contemporâneos  
Textos Brasileiros

#### DOCUMENTOS ECLESIASTICOS:

Documentos Conciliares  
Documentos Pontifícios  
Documentos da Santa Sé  
Documentos Episcopais  
Documentos Regionais  
Alocações. Comunicações. Mensagens.

#### ESTUDOS BÍBLICOS:

Antropologia Bíblica  
Arqueologia Bíblica  
Filologia Bíblica

Geografia Bíblica  
Hermenêutica Bíblica  
História Bíblica  
Teologia Bíblica

#### ESTUDOS SISTEMÁTICOS:

Antropologia Teológica  
Arte Religiosa  
Catequese  
Cristologia  
Direito Canônico  
Doutrina Social da Igreja  
Eclesiologia  
Ecumenismo  
Espiritualidade  
Fenomenologia da Religião  
Hagiografia  
História da Salvação  
Instituições Religiosas  
Liturgia  
Mariologia  
Ocultismo  
Psicologia Religiosa  
Problemas-Fronteira  
Religião Comparada  
Religiosidade Popular  
Teologia da ação  
Teologia Fundamental  
Teologia da Esperança  
Teologia da História  
Teologia da Libertação  
Teologia Moral  
Teologia Pastoral  
Teologia da Revelação  
Vida Religiosa.

**BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE TEOLOGIA****ESTUDOS HISTÓRICOS****HISTÓRIA DA IGREJA**

183. COSTA, Ângelo, *Visão histórica da Igreja Católica na América Latina*. **Teocomunicação** 8 (42): 318 – 325.

**HISTÓRIA DA IGREJA NO BRASIL**

184. FLEURY, Renato Sêneca, *Anchieta*, SP, Loyola, 5ª ed., 1978.
185. WILGES, Irineu, *As Igrejas Constituídas e as Novas Seitas*, **Teocomunicação** 8 (42): 313 – 317.

**ESTUDOS BÍBLICOS****HERMENÊUTICA BÍBLICA**

186. STORNILOLO, Ivo, *Deus e o homem: Graça e ambigüidade segundo Gn 1–11*, **Vida Pastoral** 20 (84): 14 – 21.

**TEOLOGIA BÍBLICA**

187. BALLARINI, T. e BRESSAN, G. *O Profetismo Bíblico*, Petrópolis, Vozes, 1978.
188. DE LA CALLE, Francisco, *Teologia de Marcos*, SP, Paulinas, 1978.
189. DE LA CALLE, Francisco, *Teologia do Quarto Evangelho*, SP, Paulinas, 1978.
190. PIKAZA, Javier, *Teologia de Mateus*, SP, Paulinas, 1978.
191. PIKAZA, Javier, *Teologia de Lucas*, SP, Paulinas, 1978.

**ESTUDOS SISTEMÁTICOS****ARTE RELIGIOSA**

192. STRIEDER, Inácio, *A Terra dos Homens*, SP, Loyola, 1977.

**DOCTRINA SOCIAL DA IGREJA**

193. SILVA, Emílio, *A Promoção Social: Dever de todos os cidadãos*, RJ, Presença, 1977.
194. GALILEA, Segundo, *Evangelizar os Pobres ?*, SP, Paulinas, 1978.

195. SARTORI, Luís M. A., **A Família Operária e sua vida em Cristo**, SP, Loyola, 1978.

#### ESPIRITUALIDADE

196. BORGES, Maria Anselma, **O Cristo de Todos**, SP, Loyola, 1978.  
 197. RAHM, Haroldo J. e LAMEGO, Maria, **O Espírito do Meu Batismo**, SP, Loyola, 1977.  
 198. RAHM, Haroldo J. e LAMEGO, Maria, **Como a ti mesmo**, SP, Loyola, 1978.

#### PSICOLOGIA RELIGIOSA

199. ALVES, A. Martins, **Amor e Responsabilidade**, SP, Loyola, 2ª ed., 1978.  
 200. PEDRINI, Alino José, **Meus Pais, meu Problema**, SP, Loyola, 1978.

#### RELIGIOSIDADE POPULAR

201. GALILEA, Segundo, **Religiosidade Popular e Pastoral**, SP, Paulinas, 1978.

#### TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

202. ANS, Hugues d', Teologia da Libertação e Libertação da Teologia, **REB** 38 (151): 402 – 446.  
 203. BOFF, C. e BOFF, L., Comunidades cristãs e Política partidária, **REB** 38 (151): 387 – 401.  
 204. DATTLER, Frederico, **Redenção – Bíblia e Teologia da Libertação**, SP, Loyola, 1978.  
 205. GALILEA, Segundo, **Teologia da Libertação**, SP, Paulinas, 1978.  
 206. KONINGS, Johan, Na hora de Puebla: Secularização e Opção Política, **Teocomunicação** 8 (42): 280 – 292.  
 207. BOFF, Clodovis, **Teologia e Prática – Teologia do Político e suas mediações**, Petrópolis, Vozes, 1978.

#### TEOLOGIA MORAL

208. VELASQUES F<sup>o</sup>, Prócoro, **Uma Ética Para Nossos Dias – Origem e Evolução do pensamento ético de Dietrich Bonhöffer**, São Bernardo do Campo, Editora Teológica ( EDITEO ), 1978.

#### TEOLOGIA PASTORAL

209. HOORNAERT, Eduardo, Comunidades de Base – Dez Anos de Experiência, **REB** 38 (151): 474 – 502.  
 210. KESSELMEIER, Henrique, O Desafio da Pastoral Universitária, **REB** 38 (151): 446 – 473.

**BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE FILOSOFIA****PLANO****OBRAS GERAIS**

Bibliografias. Dicionários. Periódicos.  
 Atas. Miscelâneas. Congressos. Simpósios.  
 Tratados. Cursos. Manuais.  
 Introduções. Ensino. Didática. Pesquisa.

**ESTUDOS HISTÓRICOS**

Histórias Gerais.  
 Histórias Especiais.  
 História da Filosofia Brasileira.

**ESTUDOS DE AUTORES**

Autores Antigos.  
 Autores Medievais.  
 Autores Modernos.  
 Autores Contemporâneos.  
 Autores Brasileiros.

**EDIÇÕES DE TEXTOS**

Textos Antigos.  
 Textos Medievais.  
 Textos Modernos.  
 Textos Contemporâneos.  
 Textos Brasileiros.

**ESTUDOS SISTEMÁTICOS**

Teoria da Filosofia  
 Teoria do Conhecimento  
 Lógica.  
 Metodologia Científica.  
 Epistemologia das Ciências.  
 Ontologia.  
 Filosofia da Natureza.  
 Antropologia Filosófica.  
 Teodicéia.  
 Axiologia.  
 Estética.  
 Ética.  
 Filosofia da História.  
 Filosofia Social.  
 Filosofia Política.  
 Filosofia da Educação.  
 Filosofia da Ciência.  
 Filosofia da Arte.  
 Filosofia da Cultura.  
 Filosofia do Desenvolvimento.  
 Filosofia da Linguagem.  
 Filosofia da Religião.  
 Filosofia da Economia.  
 Filosofia do Direito.  
 Filosofia do Trabalho.  
 Filosofia do Lazer.

## BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE FILOSOFIA

## OBRAS GERAIS

## Dicionários

336. CUVILLIER, Armand. **Pequeno vocabulário da língua filosófica** 2ª ed. São Paulo, Nacional, 1976. Trad. e adaptação de Lólio Lourenço de Oliveira e J. B. Damasco Penna. ( Col. Atualidades Pedagógicas, 82 ) 210 pág.

## Introduções

337. GILES, Thomas R. **Introdução à filosofia**. São Paulo, EPU, 1979, pág. 200.

## ESTUDOS HISTÓRICOS

## Histórias Gerais

338. LOBO, R. Haddock. **A filosofia e sua evolução**; pequena história do pensamento humano. São Paulo, Ed. Populares, 1979, 352 pág.

## História da Filosofia Brasileira

339. BARROS, Roque S. M. de. O Positivismo no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho, coord. **As idéias filosóficas no Brasil**; séculos XVII e XIX. São Paulo, Ed. Convívio, 1978, pág. 115 – 142.
340. CAPALBO, Creusa. As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho, coord. **As idéias filosóficas no Brasil**; século XX, parte II, pág. 39 – 83.
341. CHACON, Vamireh. O pensamento marxista no Brasil. In: **Ibidem**, parte I, pág. 74 – 90.
342. CAMPOS, Fernando A. Reflexão introdutória ao estudo da filosofia na época colonial, no Brasil. In: **Ibidem**, séculos XVIII e XIX, pág. 41 – 57.
343. CRIPPA, Adolpho. A filosofia no Brasil. In: **Ibidem**, pág. 11 – 40.
344. CRIPPA, Adolpho. **As idéias filosóficas no Brasil**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 3v. 238/205/240 pág.
345. HEGENBERG, Leônidas. A lógica e a filosofia da ciência no Brasil. In: **Ibidem**, v. 3, pág. 143 – 201.
346. MACHADO NETO, Antônio L. A filosofia do direito no Brasil. In: **Ibidem**, v. 3. pág. 11 – 37.
347. MACEDO, Ubiratan B. de. O pensamento católico no segundo reinado e ação de Soriano de Souza. In: **Ibidem**, v. 3., pág. 185 – 223.



348. MERCADANTE, Paulo. As raízes do ecletismo brasileiro. In: **Ibidem**, v. 1, pág. 59 – 79.
349. MORAIS, Eduardo J. de. **A brasilidade modernista: sua dimensão filosófica**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978, 197 pág.
350. MOURA, Odilão, D. Direções do pensamento católico no Brasil no século XX. In: CRIPPA, Adolpho, (Coord.) **As idéias filosóficas no Brasil**, v. 2. pág. 130 – 205.
351. MOURA, Odilão. **Idéias católicas no Brasil**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978, 255 pág.
352. MOURA, Odilão. O iluminismo no Brasil. In: CRIPPA, Adolpho, coord. **As idéias filosóficas no Brasil**, v. 1, pág. 143 – 183.
353. NUNES, Benedito. O pensamento estético no Brasil. In: **Ibidem**, v. 2, pág. 85 – 142.
354. PAIM, Antônio. A corrente culturalista. In: **Ibidem**, v. 2, pág. 11 – 37.
355. REALE, Miguel. A doutrina de Kant no Brasil. In: **Ibidem**, v. 1, pág. 225 – 238.
356. SALDANHA, Néelson. A “Escola do Recife” na evolução do pensamento brasileiro. In: **Ibidem**, v. 1, pág. 81 – 114.

## ESTUDOS DE AUTORES

### Autores Antigos

357. BORNHEIM, Gerd A. **Os filósofos pré-socráticos; doxografia e fragmentos**. 3ª ed. São Paulo, Cultrix, 1977, 128 pág.
358. MOREAU, J. Platão e a educação. In: CHATEAU, J. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo, Nacional, 1978. pág. 21 – 39.
359. CHÂTEAU, J. Jean-Jacques Rousseau ou a pedagogia da vocação. In: **Ibidem**, pág. 171 – 208.
360. CHAVES, Eduardo O. C. Milagres, a História e a ciência ( Hume ). **Manuscrito**, 1 (2): 25 – 43, abr. 1978.
361. CUNALI, Beatriz. Kant e a possibilidade da educação. **Leopoldianum**, 5 (13): 29 – 44, ago. 1978.
362. DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. Rio de Janeiro, Ed. Rio, 1976, ( Col. Semeion, 4 ) Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily Dias. 170 pág.
363. FLITNER, Wilhelm. Guilherme de Humboldt. In: CHATEAU, J. Org. **Os grandes pedagogistas**, pág. 225 – 238.

364. FORTES, Luís R. S. O engano do povo inglês ( Rousseau ) **Discurso**, (8): 117 – 136, maio 1978.
365. GARCIA HOZ, V. Juan Luis Vivès, pedagogo do ocidente. In: CHATEAU, J. ( Org. ) **Os grandes pedagogistas**, pág. 40 – 59.
366. KUNTZ, Rolf. O empirismo na economia de Hume. **Manuscrito**, (2): 125 – 142, abr. 1978.
367. MALLINSON, Vernon. John Locke. In: CHATEAU, J. ( Org. ) **Os grandes pedagogistas**, pág. 134 – 149.
368. MATOS, Olgaia C. F. **Rousseau: uma arqueologia da desigualdade**. São Paulo, MG Editores Associados, 1978.
369. MESNARD, P. A. pedagogia dos jesuítas. In: CHATEAU, J. Org. **Os grandes pedagogistas**, pág. 60 – 116.
370. MESNARD, P. Rollin forja o espírito do ensino secundário. In: **Ibidem**, pág. 150 – 170.
371. MEYLAN, Louis. Henrique Pestalozzi. In: **Ibidem**, pág. 209 – 224.
372. MONTEIRO, João Paulo. Indução e hipótese na filosofia de Hume. **Manuscrito**, (2): 85 – 112. abr. 1978.
373. MONTEIRO, João Paulo. **Teoria, Retórica, Ideologia** ( Hume ). São Paulo, Ática, 1975. ( Col. Ensaios, 17 ). 216 pág.
374. NAPOLEONI, Cláudio. **Smith, Ricardo, Marx**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978, 240 pág.
375. PIOBETTA, J. B. João Amos Comenius. In: CHATEAU, J. ( Org. ) **Os grandes pedagogistas**, pág. 117 – 133.
376. RIBEIRO, Renato J. **A marca do Leviatã**; linguagem e poder em Hobbes. São Paulo, Atica, 1978. ( Col. Ensaios, ) 78 pág.
377. TORRES FILHO, Rubens R. Teatro e teoria: **A Filha Natural** em Berlim. **Discurso**, (8): 53 – 66.
378. TORRES FILHO. **O espírito e a letra**; a crítica da imaginação pura em Fichte. São Paulo, Ática, 1975. ( Col. Ensaios, 18 ). 272 pág.

#### **Autores contemporâneos:**

379. ARCHANJO, José L. Ver para agir; Teilhard de Chardin. **Leopoldianum**, 5 (13): 15 – 28, ago. 1978.
380. ASSOUN, Paul – Laurent. **Freud: a filosofia e os filósofos**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1978. Trad. Hilton F. Japiassu. 224 pág.

381. BRUBACHER, John S. John Dewey. In: CHATEAU, J. Org. **Os grandes pedagogistas...** pág. 284 – 302.
382. CALÓ, Giovanni. Maria Montessori. In: **Ibidem**, pág. 303 – 326.
383. CAPALBO, Creusa. Futurologia e filosofia: reflexões a partir do pensamento de Emmanuel Levinas. **Rev. Bras. Fil.**, 28 (110): 193 – 198. abr./jun. 1978.
384. CASALI, Alípio M. D. **A 'pedagógica' de Enrique Dussel**; elementos para um estudo crítico. Tese de mestrado. São Paulo, PUC, 1979. 175 pág.
385. CHACON, Vamireh. Heidegger e a tragédia do Ocidente. **Rev. Bras. Fil.**, 30 (113): 11 – 26. jan./mar. 1979.
386. CHÂTEAU, J. Alain. In: **Os grandes pedagogistas**. pág. 327 – 349.
387. DANTO, Arthur E. **As idéias de Sartre**. São Paulo, Cultrix, 1978. ( Série Mes-  
tres da Modernidade ). 129 pág.
388. DOTRENS, Robert. Édouard Claparède. In: CHATEAU, J. Org. **Os grandes pedagogistas...** pág. 267 – 283.
389. GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978. 143 pág.
390. GUEDES, Sulami P. **Educação, pessoa e liberdade**; propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 104 pág.
391. JIMENEZ, Marc. **Para ler Adorno**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. Trad. Roberto Ventura, 216 pág.
392. KOTHE, Flávio R. **Benjamin & Adorno: confrontos**. São Paulo, Ática, 1978. ( Col. Ensaios, 46 ) 256 pág.
393. KOTHE, Flávio R. **Para ler Benjamin**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1976. 128 pág.
394. LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. 12. ed. Petrópolis, Vozes, 1979. 64 pág.
395. MARCUSHI, Luís A. **Linguagem e classes**; introdução crítica à teoria dos códigos lingüísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre, Movimento – Ed. da UFRGS. ( Col. Ensaios, 9 ). 1975. 84 pág.
396. MORAES, Carmem S. V. Ideologia e intelectuais em Gramsci. **Educação & Sociedade**, 1 (1): 71 – 92. set. 1978.
397. NASCIMENTO, Milton M. do. Freinet e a restituição do sentido do trabalho pela educação. **Discurso**, (8): 137 – 147. maio 1978.

398. PLANCKE, Robert. Ovide Decroly. In: CHÂTEAU, J. ( Org. ) **Os grandes pedagogistas...** pág. 254 – 266.
399. ROAZEN, Paul. **Freud e seus discípulos.** São Paulo, Cultrix, 1979. 669 pág.
400. SAVIOZ, Raymond. Georg Kerschensteiner. In: CHÂTEAU, J. ( Org. ) **Os grandes pedagogistas...** pág. 239 – 253.

#### **Autores Brasileiros:**

401. BARRETTO, Gerardo D. Djacir Menezes com setenta anos. **Rev. Bras. Fil., 28** (110): 186 – 192. abr./jun. 1978.
402. CRIPPA, Adolpho. Vicente Ferreira da Silva. In: **As idéias filosóficas no Brasil**, v. 2. pág. 91 – 129.
403. LEITE, Miriam L. M. Quem foi Maria Lacerda de Moura. **Educação & Sociedade**, (2): 5 – 24. jan. 1979.
404. LIMA, Hermes. **Anísio Teixeira: estadista da Educação.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
405. MATTOS, Carlos L. de. O pensamento de Farias Brito. In: CRIPPA, Adolpho, ( Coord. ) **As idéias filosóficas no Brasil...** v. 2. pág. 38 – 73.
406. MERCADANTE, Paulo. A filosofia científica de Laurindo Leão e o declínio da Escola do Recife. **Rev. Bras. Fil., 30** (113): 62 – 66.
407. MONTENEGRO, João A. de S. Rocha Lima: a obra e a época. **Rev. Bras. Fil., 28** (110): 131 – 146. abr./jun. 1978.
408. NOGUEIRA, Alcântara. O pensamento cearense na segunda metade do séc. XIX; em torno do centenário da morte de R. A. da Rocha Lima. **Rev. Bras. Fil., 28** (110) 147 – 185. abr./jun. 1978.
409. OLMEDO LLORENTE, Francisco. La dialectica de complementariedad en Miguel Reale. **Rev. Bras. Fil., 30** (113): 27 – 38. jan./mar. 1979.
410. REICHMANN, Ernani. **O trágico de Octávio de Faria.** São Paulo – Curitiba, EPU – Ed. UFP, 1979. 326 pág.
411. REALE, Miguel. Theophilo Cavalcanti Filho ( 1921 – 1978 ): In memoriam. **Rev. Bras. Fil., 28** (110): 127 – 130. Abr./jun. 1978.  
Cf. também nº 339.

#### **EDIÇÕES DE TEXTOS**

##### **Textos Antigos:**

412. ALCMEÃO DE CROTONA, **Fragmentos.** In: BORNHEIM, Gerd A. **Os filósofos pré-socráticos**, 3. ed. São Paulo, Cultrix, 1977, pág. 51.

413. ANAXÁGORAS DE CLAZOMENES. **Fragmentos**. In: *Ibidem*, pág. 93 – 96.
414. ANAXÁGORAS DE CLAZOMENES. **Fragmentos**. In: *Pré-Socráticos*, 2.ed. São Paulo, Abril, 1979 ( Col. Os Pensadores ). pág. 262 – 265.
415. ANAXIMENES DE MILETO. **Fragmento**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 28.
416. ANAXIMENES DE MILETO. **Fragmentos**. In: *Pré-Socráticos...* pág. 51.
417. ANAXIMANDRO DE MILETO. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos*. pág. 25.
418. ANAXIMANDRO DE MILETO. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 16.
419. ARISTÓTELES. **Dos argumentos sofísticos**. In: *Aristóteles*, 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. ( Col. Os Pensadores ). pág. 153 – 197.
420. ARISTÓTELES. **Tópicos**. In: *Ibidem*, pág. 1 – 152.
421. ARQUITAS DE TARENTO. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 89 – 92.
422. ARQUITAS DE TARENTO. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 253 – 255.
423. DEMÓCRITO DE ABDERA. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 106 – 124.
424. DEMÓCRITO DE ABDERA. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 314 – 347.
425. DIOGENES DE APOLÔNIA. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 99 – 102.
426. EMPEDOCLES DE AGRIGENTO. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 221 – 239.
427. FILOLAU DE CROTONA. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 85 – 88.
428. FILOLAU DE CROTONA. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 249 – 252.
429. HERACLITO DE ÉFESO. **Fragmentos**. In: *Ibidem*, pág. 79 – 91.
430. HERACLITO DE ÉFESO. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 36 – 43.
431. LEUCIPO DE ABDERA. **Fragmento**. In: *Ibidem*, pág. 103.
432. LEUCIPO DE MILETO. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 295 – 297.
433. MELISSO DE SAMOS. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. *Os filósofos pré-socráticos...* pág. 64 – 66.

434. PARMÊNIDES DE ELÉIA. **Fragmentos**. In: *Ibidem*, pág. 54 – 58.
435. PARMÊNIDES DE ELÉIA. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 141 – 145.
436. PLATÃO. **O Banquete**. In: *Platão*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979 ( Col. Os Pensadores ) Trad. e notas de José Cavalcante de Souza. pág. 1 – 53.
437. PLATÃO. **Fédon**. In: *Ibidem*, pág. 55 – 126.
438. PLATÃO. **Político**. In: *Ibidem*, pág. 129 – 262.
439. PLATÃO. **Sofista**. In: *Ibidem*, pág. 127 – 195.
440. TEOFRASTO. **Os caracteres**. São Paulo, EPU-EDUSP, 1978. Trad. e comentários de Daisi Malhadas e Haiganuch Sarian. 170 pág. il.
441. XENÓFANES DE CÓLOFON. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. **Os filósofos pré-socráticos...** pág. 30 – 34.
442. XENÓFANES DE CÓLOFON. **Fragmentos**. In: *Pré-socráticos...* pág. 62 – 67.
443. ZENÃO DE ELÉIA. **Fragmentos**. In: *Ibidem*, pág. 197.
444. ZENÃO DE ELÉIA. **Fragmentos**. In: BORNHEIM, Gerd A. **Os filósofos pré-socráticos...** pág. 60 – 61.

#### **Autores modernos:**

445. BENTHAM, Jeremy. **Uma introdução aos princípios da moral e da legislação**. In: *Jeremy Bentham; John Stuart Mill*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. Trad. Luiz João Baraúna. ( Col. Os Pensadores ). pág. 1 – 68.
446. BRUNO, Giordano. **Sobre o infinito, o universo e os mundos**. In: *Bruno, Galileu, Campanella*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. Helda Barroco e Nestor Deola. ( Col. Os Pensadores ) pág. 1 – 91.
447. CAMPANELLA, Tommaso. **A cidade do sol**. In: *Ibidem*, pág. 243 – 295.
448. DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M.A. ( Org. ) **Educação e sociedade**; leituras de sociologia da educação. 9. ed. São Paulo, Nacional, 1978. ( Col. Bibl. Universitária, série Ciências Sociais, 16 ). 452 pág.
449. FREUD, Sigmund. **Cinco lições de Psicanálise**. Trad. de Durval Marcondes e J. Barbosa Correa; revisão de Jayme Salomão. In: *Freud*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. ( Col. Os Pensadores ) pág. 1 – 36.
450. FREUD, Sigmund. **Esboço de Psicanálise**. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu. In: *Ibidem*, pág. 195 – 246.
451. FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu; revisão de Walderado Ismael de Oliveira. In: *Ibidem*, pág. 85 – 128.

452. FREUD, Sigmund. **História do movimento psicanalítico**. Trad. de Themira de Oliveira Brito e Paulo Henriques Brito. In: **Ibidem**, pág. 37 – 84.
453. FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu; revisão de Walderedo Ismael de Oliveira. In: **Ibidem** pág. 129 – 194.
454. GALILEU GALILEI. **O ensaiador**. Trad. Helda Barraco. In: **Bruno, Galileu, Campanella**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. ( Col. Os Pensadores ) pág. 99 – 238.
455. KIERKEGAARD, Soren A. **O desespero humano; doença até a morte**. Trad. Adolfo Casais Monteiro. In: **Kierkegaard**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. ( Col. Os Pensadores ), pág. 187 – 279.
456. KIERKEGAARD, Soren A. **Diário de um sedutor**. Trad. Carlos Grifo. In: **Ibidem**, pág. 1 – 105.
457. KIERKEGAARD, Soren A. **Temor e terror**. Trad. Maria José Marinho. In: **Ibidem**, pág. 107 – 185.
458. KIERKEGAARD, Soren A. **Textos**. São Paulo – Curitiba, EPU-Ed. UFP, 1979. Seleção de Ernani Reichmann. 404 pág.
459. LEIBNIZ, Gottfried W. **Correspondência com Clarke** Trad. Carlos Lopes de Mattos. In: **Newton/Leibniz I**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. ( Col. Os Pensadores ) pág. 167 – 232.
460. LEIBNIZ, Gottfried W. **Discurso de metafísica**. Trad. Marilena de Souza Chaui. In: **Ibidem**, pág. 117 – 152.
461. LEIBNIZ, Gottfried W. **Da origem primeira das coisas**. Trad. Carlos Lopes de Mattos. In: **Ibidem**, pág. 153 – 161.
462. LEIBNIZ, Gottfried W. **Os princípios da filosofia ditos a monadologia**. Trad. Marilena de Souza Chaui. In: **Ibidem**, pág. 103 – 115.
463. LEIBNIZ, Gottfried W. **O que é a idéia?** Trad. Carlos Lopes de Mattos. In: **Ibidem**, pág. 163 – 166.
464. MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio: excertos**. livro I, cap. XXVI, Da educação das crianças. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M.A. org. **Educação e sociedade...** pág. 219 – 248.
465. NEWTON, Isaac, sir. **Óptica**; livro III, Parte I. Trad. Pablo Ruben Mariconda. In: **Newton/Leibniz I**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. ( Col. Os Pensadores ) pág. 23 – 57.
466. NEWTON, Isaac, sir. **O peso e o equilíbrio dos fluidos**. Trad. Luís João Baraúna. In: **Ibidem**, pág. 59 – 90.
467. NEWTON, Isaac, sir. **Princípios matemáticos da filosofia natural**; trechos selecionados. Trad. Carlos Lopes de Mattos. In: **Ibidem**, pág. 3 – 22.

468. NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**. In: *Nietzsche*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Seleção de Gérard Lebrun; trad. e notas de Rubens Rodrigues Torres Filho. ( Col. Os Pensadores ). pág. 267 – 294.
469. NIETZSCHE, Friedrich. **O anticristo**; ensaio de uma crítica do cristianismo ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 345 – 361.
470. NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra** ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 225 – 265.
471. NIETZSCHE, Friedrich. **Aurora**; pensamentos sobre os preconceitos morais ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 153 – 186.
472. NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculos dos ídolos ou como filosofar com o martelo** ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 327 – 344.
473. NIETZSCHE, Friedrich. **Considerações extemporâneas** ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 53 – 81.
474. NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo: como tornar-se o que se é** ( exc. ). In: *Ibidem*, pág. 363 – 376.
475. NIETZSCHE, Friedrich. **A filosofia na época trágica dos gregos** ( exc. ). In: *Ibidem*, pág. 29 – 42.
476. NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência** . ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 187 – 223.
477. NIETZSCHE, Friedrich. **Para a genealogia da moral** ( exc. ) In: *Ibidem*, pág. 295 – 325.
478. NIETZSCHE, Friedrich. **Humano, demasiado humano**. v. I. In: *Ibidem*, pág. 83 – 151.
479. NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia no espírito da música** ( exc. ). In: *Ibidem*, pág. 1 – 28.
480. NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre o niilismo e o eterno retorno** ( exc. ). In: *Ibidem*, pág. 377 – 397.
481. NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e mentira no sentido extramoral** ( exc. ). In: *Ibidem*, pág. 43 – 52.
482. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípios do direito político**. In: *Rousseau*. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. Trad. Lourdes Santos Machado. Introdução e notas de Paul Arbousse-Bastide e Lourival Gomes Machado. ( Col. Os Pensadores ), pág. 1 – 145.
483. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. In: *Ibidem*, pág. 201 – 320.
484. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre as ciências e as artes**. In: *Ibidem*, pág. 321 – 428.



485. ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Ensaio sobre a origem das línguas**. In: *Ibidem*, pág. 147 – 199.
486. STUART MILL, John. **Da definição de economia política e do método de investigação próprio a ela**. In: **Jeremy Bentham – John Stuart Mill**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. Trad. Pablo Rubem Mariconda. ( Col. Os Pensadores ) pág. 295 – 321.
487. STUART MILL, John. **Um exame da filosofia de Sir William Hamilton ( exc. )**. In: *Ibidem*, pág. 259 – 293.
488. STUART MILL, John. **Sistema de lógica dedutiva e indutiva**. In: *Ibidem*, pág. 81 – 257.
489. VICO, Giambattista. **Princípios de ( uma ) ciência nova**. ( Acerca da natureza comum das nações ). In: **Vico**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1979. Seleção, tradução e notas de Lázaro de Almeida Prado ( Col. Os Pensadores ). pág. 1 – 188.
490. VOLTAIRE, François M. A. de. **Cartas inglesas ou cartas filosóficas – 1734**. In: **Voltaire**, 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. ( Col. Os Pensadores ). Trad. Marilena de Souza Chaui. pág. 1 – 57.
491. VOLTAIRE, François M. A. de. **Dicionário Filosófico – 1752**. In: *Ibidem*, pág. 85 – 296.
492. VOLTAIRE, François M. A. de. **O filósofo ignorante – 1766**. In: *Ibidem*, pág. 297 – 328.
493. VOLTAIRE, François M. A. de. **Tratado de metafísica – 1738**. In: *Ibidem*, pág. 59 – 84.

#### Textos contemporâneos:

494. BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não**; filosofia do novo espírito científico. In: **Bachelard**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. ( Col. Os Pensadores ) Trad. Joaquim José Moura Ramos. pág. 1 – 87.
495. BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. In: *Ibidem*, pág. 89 – 179.
496. BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Trad. Antônio da Costa Leal e Lídica do Valle Santos Leal. In: *Ibidem*, pág. 181 – 354.
497. BACHELARD, Gaston. **O racionalismo aplicado**. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 284 pág.
498. CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. In: **Saussure, Jakobson, Hjelmslev, Chomsky**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. Armando Mora D'Oliveira. ( Col. Os Pensadores ) pág. 227 – 284.
499. ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Rio de Janeiro, Ed. Global, 1978. 79 pág.

500. FREGE, Gottlob. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo, Cultrix-EDUSP, 1978. Trad. Paulo Alcoforado. 160 pág.
501. HJELMSLEV, Louis T. **A estratificação da linguagem**. In: **Saussure, Jakobson...** 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. José Teixeira Coelho Neto. ( Col. Os Pensadores ). pág. 149 – 176.
502. HJELMSLEV, Louis T. **A estrutura e o uso da língua**. In: **Ibidem**, pág. 215 – 225.
503. HJELMSLEV, Louis T. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. In: **Ibidem**, pág. 177 – 213.
504. JAKOBSON, Roman. **Fonema e Fonologia**. In: **Ibidem**, pág. 55 – 117.
505. LENIN, Vladimir I. **Dois táticas da social-democracia na revolução democrática**. São Paulo, Ed. Livramento, 1978. 144 pág.
506. LENIN, Vladimir I. **Esquerdismo, doença infantil do comunismo**. São Paulo, Ed. Símbolo, 1978. 143 pág.
507. LENIN, Vladimir I. **O estado e a revolução**. São Paulo, Hucitec, 1978. ( Col. Pensamento socialista; série "Clássicos" ). 158 pág.
508. LENIN, Vladimir I. **A falência da II internacional**. São Paulo, Ed. Karós, 1978. 93 pág.
509. LENIN, Vladimir I. **Obras escolhidas**. São Paulo, Alfa-Omega, 1978. 765 pág.
510. LENIN, Vladimir I. **Política**. São Paulo, Ática, 1978. Org. Florestan Fernandes. ( Col. Grandes Cientistas Sociais, 5 ). 192 pág.
511. LENIN, Vladimir I. **Que fazer ?** As questões palpitantes do nosso movimento. São Paulo, Hucitec, 1978. Apresentação de Florestan Fernandes. ( Col. Pensamento socialista; série "Clássicos" ). 160 pág.
512. LENIN, V. I., ENGELS, F. **...A questão do partido**. São Paulo, Ed. Karós, 1978. ( Série Materialismo Histórico ) 136 pág.
513. LUKACS, George. **Existencialismo ou marxismo ?** 2. ed. São Paulo, Ciências Humanas, 1979. 252 pág.
514. RUSSELL, Bertrand. **A análise da matéria** ( caps. XVII – XXI ) In: **Russell**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. Pablo Ruben Mariconda. ( Col. Os Pensadores ). pág. 137 – 159.
515. RUSSELL, Bertrand. **Ensaio filosófico** ( caps. VI – VII ). In: **Ibidem**, pág. 137 – 159.
516. RUSSELL, Bertrand. **Lógica e conhecimento; ensaios escolhidos**. In: **Ibidem**, pág. 1 – 135.

517. RUSSELL, Bertrand. **Porque não sou cristão** ( cap. XIII ). In: **Ibidem**, pág. 202 – 222.
518. SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. In: **Sartre**. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. e notas de Vergílio Ferreira. ( Col. Os Pensadores ) pág. 1 – 32.
519. SARTRE, Jean-Paul. **A imaginação**. In: **Ibidem**, pág. 33 – 107.
520. SARTRE, Jean-Paul. **Questão de método**. In: **Ibidem**, pág. 109 – 191.
521. SAUSSURE, Ferdinand de. **As palavras sob as palavras**. In: **Saussure, Jakobson...** 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. Trad. Carlos Vogt ( Col. Os Pensadores ) pág. 1 – 53.
522. TROTSKY, Leon. **Moral e revolução; a nossa moral e a deles**. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Trad. Octaviano de Fiore. ( Col. Pensamento Crítico, 21 ). 80 pág.
523. TROTSKY, Leon. **A revolução permanente**. São Paulo, Ciências Humanas, 1979. Trad. Oliveira Sá. 144 pág.

#### Textos Brasileiros:

524. BARBOSA, Rui. **República: teoria e prática**; textos doutrinários sobre direitos humanos e políticos consagrados na Primeira Constituição Republicana. Petrópolis, Vozes, 1978. 344 pág.

### ESTUDOS SISTEMÁTICOS

#### Teoria da filosofia:

525. MACEDO, Ubiratan de, **Metamorfose da liberdade**. São Paulo, Ibrasa, 1978.
526. NADAL, Tarcísio de. Tarefa da filosofia. **Veritas**, 23 (90): 89 – 109 jun. 1978.  
Cf. também nºs 362, 380, 383.

#### Teoria do conhecimento:

527. MACHADO NETO, Antônio L. **Formação e temática da sociologia do conhecimento**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 240 pág.
528. MARTINS, José de Souza. **Sobre o modo capitalista de pensar**. São Paulo, Hucitec, 1978. ( Col. Ciências Sociais; série Linha de Frente ). 86 pág.
529. SIMÃO, Antuan Charif. **Introdução à teoria da estrutura do pensamento**. Petrópolis, Vozes, 1978. 160 pág.  
Cf. também nºs 373, 463, 516, 520.

**Metodologia científica:**

530. RUDIO, Franz V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis, Vozes, 1978. 124 pág.

**Epistemologia das ciências humanas:**

531. ESCOBAR, Carlos H. **Ciência da história e ideologia**. Rio de Janeiro. Ed. Graal, 1979, 168 pág.
532. GIORGI, Amadeu. **A psicologia como ciência humana; uma abordagem de base fenomenológica**. Belo Horizonte, Interlivros, 1979. 230 pág.
533. MONTENEGRO, João Alfredo S.O problema da objetividade na história. **Rev. Bras. Fil.**, 30 (113): 39 – 54. jan./maio 1979.
534. SALDANHA, Nélon. História 'geral' e história 'local'. **Rev. Bras. Fil.**, 30 (113): 55 – 61. jan./mar. 1979.
- Cf. também nºs 360, 372, 494, 495, 496, 497.

**Ontologia:**

535. BORNHEIM, Gerd A. **Dialética: teoria, práxis**; ensaio para uma crítica da fundamentação ontológica da dialética. Porto Alegre-São Paulo, Globo-Edusp, 1977. 342 pág.
536. BORNHEIM, Gerd A. **Metafísica e finitude**: ensaios filosóficos. Porto Alegre, Movimento-IPV, 1972. ( Col. Dialética, 2 ) 170 pág.
537. STEIN, Ernildo. **Melancolia**; ensaios sobre a finitude no pensamento ocidental. Porto Alegre, Movimento, 1976. 128 pág.
- Cf. também nºs 460, 461, 462, 493.

**Antropologia:**

538. FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979. 655 pág.
539. LINTON, Ralph. Condicionamento socio-cultural da personalidade. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. A. **Educação e Sociedade...** pág. 49 – 69.
540. NOGUEIRA, João Carlos. **O inconsciente e a linguagem na compreensão do homem**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. ( Col. Educação Universitária ) pág.
- Cf. também nºs 379, 449, 450, 455, 518.

**Axiologia:**

541. AGATTI, Antônio P. R. **Os valores e os fatos: o desafio em ciências humanas**. São Paulo, Ibrasa, 1977. ( Col. Bibl. Psicologia e Educação, 87 ) 192 pág.

542. KUNZ, Edmundo L. O ser do valor e valores. *Veritas*, 23 (91): 186 – 214. set. 1978.

#### **Filosofia da História:**

543. FAUSTO, Ruy. Dialética marxista, antropologismo e antiantropologismo. *Discurso*, (8): 67 – 105. maio 1978.
544. WALSH, W. H. **Introdução à filosofia da História**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978. Trad. Waltensir Dutra. 202 pág.

#### **Filosofia Social:**

545. ALVES, Rubem A. Religião e enfermidade. In: MORAIS, J. F. Regis de. *Construção social da enfermidade*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978 ( Col. Educação Universitária ). pág. 27 – 45.
546. COX, Oliver C. Da sociedade estamental à sociedade de classes. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. A. **Educação e sociedade...** pág. 257 – 267.
547. FRANCO, Maria S. C. Organização social do trabalho no período colonial. *Discurso* (8): 1 – 45. maio 1978.
548. GUSDORF, Georges. **A agonia da nossa civilização**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 254 pág.
549. MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. Porto Alegre, Movimento, 1978. ( Col. Dialética, 7 ) Trad. Mariano Soares. 130 pág.
550. MANNHEIM, Karl. A crise da sociedade contemporânea. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. A. *Educação e sociedade...* pág. 321 – 342.
551. MERTON, Robert K. Estrutura social e socialização. In: *Ibidem*, pág. 287 – 320.
552. MORAIS, J. F. Regis de. **Org. Construção social da enfermidade**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978 ( Col. Educação Universitária ) pág.
553. MORAIS, J. F. Regis de. O meio urbano: mercado de aflições. In: *Ibidem*, pág. 73 – 97.
554. MOURA, Roberto S. P. de. Toxicomanias: a sociedade no tribunal. In: *Ibidem*, pág. 109 – 138.
555. MOURA, Tarcísio. Mercado de cordialidades; aspectos patogênicos da mediação burocrática. In: *Ibidem*, pág. 47 – 72.
556. REZENDE, Antônio M. de. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In: *Ibidem*, pág. 157 – 179.
557. NOGUEIRA, João Carlos. Pulsões de morte e civilização. In: *Ibidem*, pág. 9 – 25.

558. URBACH, Sully. *Medicina e patologia*. In: *Ibidem*, pág. 139 – 155.

Cf. também nºs 368, 453, 482, 483.

**Filosofia política:**

559. BOBBIO, Norberto e outros. **O marxismo e o estado**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978, 256 pág.

560. BRESSER PEREIRA, Luiz C. **As revoluções utópicas**. Petrópolis, Vozes, 1978. 136 pág.

561. CARPENTIER, Alejo. **Literatura e consciência política na América Latina**. Rio de Janeiro, Ed. Global, 1979. 95 pág.

562. CHACON, Vamireh. **O dilema político brasileiro**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 110 pág.

563. CHAUI, M. & FRANCO, M. S. C. **Ideologia e mobilização popular**. Rio de Janeiro – São Paulo, Paz e Terra – CEDEC, 1978. ( Série CEDEC – Paz e Terra, 3. ) 212 pág.

564. COMBLIN, Joseph. **A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 1978. 254 pág.

565. DINIZ, Eli. **Empresário, estado e capitalismo no Brasil: 1930 – 1945**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 310 pág.

566. FERREIRA FILHO, Manoel G. **Sete vezes democracia**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 184 pág.

567. GARCIA, Fernando C. **Partidos políticos e teoria da organização**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

568. KAWAMURA, Lili K. **Engenheiro: trabalho e ideologia**. São Paulo, Ática, 1979. 147 pág.

569. LEME, Marisa S. **A ideologia dos industriais brasileiros ( 1919 – 1945 )** Petrópolis, Vozes, 1978. ( Col. História Brasileira, 2 ) 188 pág.

570. MARTINS, Carlos E. **Capitalismo de estado e modelo político no Brasil**, Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978. 425 pág.

571. POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo, Martins Fontes, 1977. Trad. Francisco Silva, revisão Roberto F. Nogueira. ( Col. Novas Direções ) 356 pág.

572. TRAGTENBERG, Maurício. O saber e o poder. In: MORAIS, J. F. *Regis de. Org. Construção social da enfermidade*. pág. 181 – 199.

573. VIEIRA, Evaldo A. Estado e política social. **Educação & Sociedade**, (2): 79 – 85. Jan. 1979.

Cf. também nºs 341, 376, 389, 396, 447, 482, 483, 489, 499, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 522, 523, 524.

### Filosofia da Educação:

574. AZEVEDO, Fernando de. Os sistemas escolares. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. A. **Educação e sociedade...** pág. 138 – 149.
575. BLAU, Peter M. Componentes burocráticos dos sistemas escolares. In: **Ibidem**, pág. 150 – 162.
576. BROOKOVER, Wilbur B. A educação como processo de controle social: função conservadora e função inovadora. In: **Ibidem**, pág. 80 – 87.
577. CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: **Ibidem**, pág. 107 – 128.
578. CAPALBO, Creusa. **Ideologia e educação**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 113 pág.
579. CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas**. São Paulo, Nacional, 1978. Trad. e notas de L. Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. ( Col. Atualidades Pedagógicas, 124 ) 366 pág.
580. CHAUI, Marilena de S. A reforma do ensino. **Discurso** (8): 148 – 159. maio, 1978.
581. CURY, Carlos R. J. Categorias possíveis para uma aproximação do fenômeno educativo. **Educação & Sociedade**, (2): 121 – 127. jan. 1979.
582. CURY, Carlos R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 204 pág.
583. FERNANDES, Florestan. O dilema educacional brasileiro. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. A. **Educação e sociedade...** pág. 414 – 441.
584. FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um que fazer neutro ? **Educação & sociedade**, (1): 64 – 70, set. 1978.
585. FREITAG, Bárbara. **Escola, estado & sociedade**. 2. ed. rev. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.
586. GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na atual sociedade brasileira; introdução a uma pedagogia do conflito. **Educação & Sociedade**, (1): 5 – 16. set. 1978.
587. GALVAN, Cesare G. É possível uma economia da educação ? **Educação & Sociedade**, (2): 166 – 176. jan. 1979.
588. GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. **Educação & Sociedade**. (2): 47 – 59. jan. 1979.
589. GONZALEZ ARROYO, Miguel. Administração da educação: poder e participação. **Educação & Sociedade** (2): 36 – 46. jan. 1979.

590. JANNUZZI, Gilberto S de M. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MobraL**. São Paulo, Cortez & Moraes. 1979. 112 pág.
591. LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, educação e democratização**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979. 202 pág.
592. MANNHEIM, Karl. A educação como técnica social. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. A. **Educação e sociedade...** pág. 88 – 90.
593. MANNHEIM, Karl. 'Planificação democrática' e a educação. In: **Ibidem**, pág. 343 – 356.
594. MANNHEIM, Karl. & STEWART, W. A. C. O subgrupo do ensino. In: **Ibidem**, pág. 129 – 137.
595. MILLS, C. Wright. Educação e classe social. In: **Ibidem**, pág. 268 – 286.
596. NIDELCOFF, Maria T. **Uma escola para o povo**. São Paulo, Brasiliense, 1978.
597. NOSELLA, Maria de L. C. D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. ( Col. Educação Universitária. ) 238 pág.
598. NUNES, Ruy Afonso da C. **A idéia de verdade e a educação**. São Paulo, Ed. Convívio, 1978. 199 pág.
599. PEREIRA, Luiz & FORACCHI, Marialice M. Org. **Educação e sociedade; leituras de sociologia da educação**. 9. ed. São Paulo, Nacional, 1978. ( Col. Bibl. Universitária, Série Ciências Sociais, 16 ) 452 pág.
600. PRETO, Siloé P. N. **Educação humanista: característica de professores e seus efeitos sobre alunos**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. ( Col. Educação Universitária ) 124 pág.
601. REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1978. Trad. e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. ( Col. Atualidades Pedagógicas, 124 ). X – 142 pág.
602. REZENDE, Antônio M. de. Administrar é educar ou... deseducar. **Educação & Sociedade** (2): 25 – 35. jan. 1979.
603. RIBEIRO, José Q. Formas do processo educacional. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade,...** pág. 70 – 79.
604. RIBEIRO, Maria Luísa S. **Introdução à História da educação brasileira**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. ( Col. Educação Universitária. )
605. ROSSI, Wagner G. **Capitalismo e educação: contribuição ao estudo crítico da educação capitalista**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. ( Col. Educação Universitária ).



606. SÁ BARRETO, Elba S. de. Tradição tecnológica e sistema de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, (2): 60 – 69. jan. 1979.
607. SÁ, Nicanor Palhares. **Política educacional e populismo no Brasil**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. ( Col. Educação Universitária. ) 110 pág.
608. SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: problemas. **Educação & Sociedade**. (1): 50 – 63. set. 1978.
609. SEVERINO, Antônio J. **A crise da educação brasileira e as exigências da formação do professor**. **Leopoldianum**, 5 (13): 7 – 13. ago. 1978.
610. SEVERINO, Antônio J. Educação e despersonalização na realidade social brasileira. In: MORAIS, J. F. Regis de. ( Org. ) **Construção social da enfermidade...** pág. 99 – 108.
611. SILVA, Ana Mércia M. e outros. A crise da escola na sociedade capitalista contemporânea. **Educação & Sociedade**. (2): 128 – 135. jan. 1979.
612. SILVA, Jefferson I. da. **Cidade educativa: um modelo de renovação da educação**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. ( Col. Educação Universitária. )
613. TEIXEIRA, Anísio. A educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade...** pág. 388 – 413.
614. VIEIRA, Evaldo A. Poder e educação. **Educação & Sociedade** (1): 93 – 95. set. 1978.
615. WARDE, Miriam J. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. ( Col. Educação Universitária. )
- Cf. também nºs 340, 358, 359, 361, 363, 365, 367, 369, 370, 371, 375, 381, 382, 384, 386, 388, 390, 394, 397, 398, 400, 404, 448, 464.

#### Filosofia da Economia:

616. DOBB, Maurice. **Economia política e capitalismo**. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978. 299 pág.
617. LAJUGIE, Joseph. **Os sistemas econômicos**. São Paulo, Difel, 1979, 148 pág.
- Cf. também nºs 366, 374, 486.

#### Filosofia do desenvolvimento:

618. FURTADO, Celso. **Desenvolvimento e política de desenvolvimento**. In: PEREIRA, L. & FORACCHI, M. M. **Educação e sociedade...** pág. 370 – 75.
619. MYRDAL, Gunnar. O mundo subdesenvolvido. In: **Ibidem**, pág. 364 – 369.
620. URQUIDI, Víctor. Aspectos sociais do desenvolvimento: a educação. In: **Ibidem**, pág. 376 – 387.

**Filosofia da cultura:**

621. RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório**; etapas da evolução sócio-cultural. Estudos de antropologia da civilização. Petrópolis, Vozes, 1978, 260 pág.

Cf. também nº 354.

**Filosofia da arte:**

622. STEIN, Ernildo. **Instauração do sentido**; reflexão e interpretação do discurso literário. Porto Alegre, Movimento, 1977. ( Col. Ensaios, 18 . ) 120 pág.

623. WINCKELMANN, Johann J. **Reflexões sobre a arte antiga**; estudo introdutório de Gerd A. Bornheim, Trad. Herbert Caro e Leonardo Tochtrop. Porto Alegre, Movimento – UFRGS, 1975. ( Col. Dialética, 3. ) 72 pág.

Cf. também nºs 378, 484.

**Filosofia da comunicação:**

624. MOREIRA, Roberto S. C. **Teoria da comunicação. Ideologia e utopia**. Petrópolis, Vozes, 1979. 110 pág.

Antônio Joaquim Severino.

**REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Saíram os nºs 2 e 3 da Revista** quadrimestral de Ciências da Educação "Educação & Sociedade". Artigos e comentários do nº 2: — **Quem foi Maria Lacerda de Moura?**, Mirian Lifchitz Moreira Leite — **Administrar é Educar ou... Deseducar**, Antônio Muniz de Resende — **Administração da Educação, Poder e Participação**, Miguel Gonzales Arroyo — **A Universidade, Sua Estrutura e Função**, Pedro L. Georgen — **Tradição Tecnológica e Sistema de Ensino no Brasil**, Elba Siqueira de Sá Barreto — **Fatores Intra-Escolares como Mecanismo de Seletividade no Ensino de 1º Grau**, Guiomar Namó de Mello — **Estado e Política Social**, Evaldo Amaro Vieira — **Violência e Trabalho Através da Imprensa Sindical**, Maurício Tragtenberg — **Categorias Possíveis para uma Aproximação do Fenômeno Educativo**, Carlos Roberto Jamil Cury — **A Crise da Escola na Sociedade Capitalista Contemporânea**, Ana Mércia Marques da Silva, Lígia Cardieri Mendonça, Lília Blima Martins Carneiro, Marta Esteves de Almeida Gil e Regina Agune — **Estruturas Emergentes de Ensino Superior**, José Camilo dos Santos Filho — **Testes Psicológicos no Brasil: Que medem realmente?**, Fermino Fernandes Sisto, Nestore Codenotti, Carlos A. Jales Costa, Terezinha C. N. do Nascimento — **É Possível uma Economia da Educação? (Uma nota crítica sobre como "capital humano" e sua teorização escondem o real: o "trabalho humano")**, Cesare Giuseppe Galvan — **É Possível Obter Resultados Satisfatórios em Estudos Sociais?**, Newton Cesar Balzan, Artigos e comentários do nº 3: — **Do "Problema Nacional" às Classes Sociais: Considerações Sobre A Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador**, Vanilda Paiva — **"Eva Viu a Luta": Algumas Anotações sobre a Pedagogia do Oprimido e a Educação do Colonizador**, Carlos Henrique Brandão — **Pedagogia do Oprimido e Educação do Colonizador**, Paulo de Tarso Santos — **Paulo Freire: Elementos para a Discussão do Tema: "Pedagogia e Antipedagogia"**, Celso Rui Beisiegel — **Encontro com Paulo Freire**, Lígia Chiappini Moraes Leite — **A Delinquência Acadêmica**, Maurício Tragtenberg — **Estado e Espetáculo**, Olgaria C. F. Matos — **Um Projeto Populista para o Ensino: A Universidade do Trabalho**, Sarah Silva Telles — **Sistemas de Educação e Modelos de Mobilidade Social: Os Casos da Inglaterra, Estados Unidos e Brasil**, Arabela Campos Olivem — **A Reforma Universitária e a Universidade de São Paulo**, Irene de Arruda Ribeiro Cardoso — **Pedagogia e Antipedagogia: Pontos para Discussão**, Walter E. Garcia — **Quem educa é o Educador?**, Antônio Joaquim Severino — **A Extinção do Curso de Pedagogia e a Preparação de Especialistas em Educação**, Jorge Nagle — **O Curso de Pedagogia e a Formação do Educador**, Relatórios Finais dos Grupos de Estudo do I Seminário de Educação Brasileira: **Pós-Graduação, Pesquisa e Serviços: Tendência e Perspectivas**, Henrique Rattner — **Uma Concepção de Mestrado em Educação**, Demerval Saviani — **Concepção do Mestrado em Educação no Brasil**, Relatório-Síntese dos Trabalhos da I Reunião Científica do ANPED.

Revista REFLEXÃO  
( Solicitação de assinatura )

Nº \_\_\_\_\_

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

Solicito o obséquo de enviar 6 ( seis ) números quadri-  
mestrais ( assinatura válida por dois anos ) da Revista REFLEXÃO, a partir  
do nº \_\_\_\_\_. Para tal fim estou remetendo a importância de Cr\$ 480,00  
( Quatrocentos e oitenta cruzeiros ), pelo cheque nº \_\_\_\_\_ a  
cargo do Banco \_\_\_\_\_

ENVIAR PARA

Nome \_\_\_\_\_

Endereço \_\_\_\_\_

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

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

Data \_\_\_\_\_

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

**Distribuição e vendas avulsas:**

**SÃO PAULO – CAPITAL**

Cortez Editora & Editora Autores Associados  
Rua Ministro de Godoy, 1113 – Tel.: (011) 864-6783  
05015 – São Paulo – SP

**Representantes:**

**RIO GRANDE DO SUL**

Diálogo Distribuidora de Livros e Revistas Ltda.  
Rua Garibaldi, 1 258 – Tel.: (051) 221-6642  
90000 – Porto Alegre – RS

**SANTA CATARINA**

Livraria e Distribuidora Catarinense Ltda.  
Rua Conselheiro Mafra, 47 – Tels.: (0482) 22-1460 e 22-4652  
88000 – Florianópolis – SC

**PARANÁ**

Aramis Chain – Distribuidora Nova Ordem  
Rua Gal. Carneiro, 415 – Tels.: (041) 222-3599 e 234-3601  
80000 – Curitiba – PR

**SÃO PAULO – INTERIOR DO ESTADO**

Brasilivros Editora e Distribuidora Ltda.  
Rua Conselheiro Ramalho, 701 – Tels.: (011) 284-3685 e 251-1160  
01325 – São Paulo – SP

**RIO DE JANEIRO e ESPÍRITO SANTO**

Editora Perspectiva S/A.  
Rua do Rosário, 144 – 1º piso – Tel.: (021) 221-4528  
20041 – Rio de Janeiro – RJ

**MINAS GERAIS**

J. M. Gomes  
Rua da Bahia, 1 148 – s. 603 – Tel.: (031) 224-5835  
30000 – Belo Horizonte – MG

**BRASÍLIA e GOIÁS**

Livraria Galilei Ltda.  
SDS, BL-E, loja 11 – Ed. Cine Atlântica – Tel.: (061) 226-9433  
70300 – Brasília – DF

**BAHIA e SERGIPE**

Conhecimento Distribuidora de Livros Ltda.  
Rua Carlos Gomes, 49 – loja – Tel.: (071) 242-0401  
40000 – Salvador – BA

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

Potylivros Distribuidora Ltda.  
Rua Coronel Estevam, 1 420-A – Alecrim – Tel.: (084) 223-3379  
59000 – Natal – RN

**PARÁ**

R. A. Jenkins Comércio e Representações  
Rua Tamoios, 1 592 – Tel.: (091) 222-7286  
66000 – Belém – PA

**AMAZONAS**

Metro Cúbico – Livros e Revistas Técnicas ( Liv. Nacional )  
Rua 10 de Julho, 613 – Tel.: (092) 234-3030  
69000 – Manaus – AM

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

# REFLEXÃO

REVISTA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E TEOLOGIA

CAMPINAS Reflexão Ano IV Nº 14 pág. 1 – 148 Maio/Agosto/79

## CONTEÚDO

- DERMEVAL SAVIANI – Função do ensino da Filosofia da Educação e da História da Educação • J. F. RÉGIS DE MORAIS – Escolas: a libertação do novo • MIGUEL DE LA PUENTE – O construto “consciência” em Carl R. Rogers • LUCIANA MARIA GIOVANNI HÖFLING – A pesquisa científica na área da educação e sua contribuição ao desenvolvimento da teoria e da práxis educacional no Brasil • MARIA INÊS FINI LEITE VICENTINI – Análise da autopercepção e da percepção interpessoal do universitário • CONSTANÇA MARCONDES CÉSAR – O problema da evolução do conhecimento científico no Idealismo Francês • FRANCISCO DE PAULA SOUZA – A inovação existencialista da filosofia de S. Tomás • DEBATES • CRÔNICAS RESENHAS • BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE TEOLOGIA • BIBLIOGRAFIA BRASILEIRA DE FILOSOFIA

