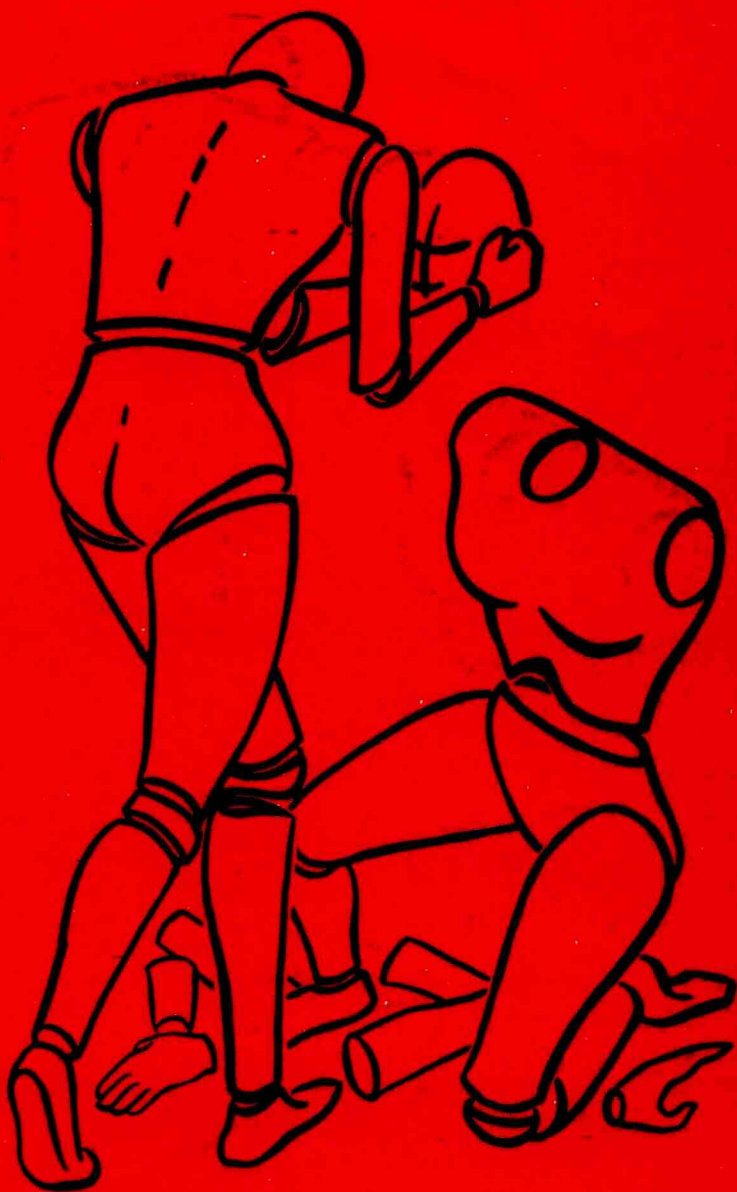


A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

reflexão



INSTITUTO DE FILOSOFIA
PUCCAMP

REFLEXÃO 37
A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

CAMPINAS
1987

SUMÁRIO

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

ARTIGOS

Moacir Gadotti , A questão da educação e a formação do Educador – Aprendendo com minha própria história	7
Francisco da Gama Caeiro , “Filosofia em Portugal” e seu ensino: Tópicos para uma reflexão	31
Eduardo Aziz Zerene Buamscha , Educación y desarrollo en America Latina, desde una perspectiva humana	46
Javier San Miguel B. , Situação e Currículo	50
João Francisco Régis de Moraes , Luzes no quadro escuro (o quadro-negro como encontro de consciências)	58
João Francisco Régis de Moraes , Um Poema-Prosa de Hermana Kaethe Blumhofer	65
Áurea Maria Guimarães , Escola e violência: relações entre vigilância-punição e depredação escolar	70
Silvio Ancízar Sánches Gamboa , Questões Epistemológicas da pesquisa educacional: dos “vieses” e “ismos” aos paradigmas científicos	84
Maria Helena D. N. Saragioto , Pequeno estudo sobre o homem brasileiro: duas abordagens de um mesmo tema	98
Leônidas Hegenberg , Irrealismo de pressupostos	109

Debates

Constança Marcondes Cesar , Universidade e mudança	116
Maria Soares de Camargo , <i>Vigiar e Punir</i> : a reforma penal e a pastoral carcerária católica	119

Resenhas	122
--------------------	-----

EDITORIAL

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Discutindo neste número os rumos da educação no mundo contemporâneo, a revista **Reflexão** tem a honra de acolher colaboradores internacionais como Dr. Francisco da Gama Caeiro, de Lisboa, abordando a questão do ensino da filosofia em Portugal; o Professor Eduardo Aziz Zerene Buamscha, da Pontifícia Universidade Católica do Chile, apresentando uma visão humanista da educação e desenvolvimento na América Latina; o Professor Javier San Miguel Beltrán, da Pontifícia Universidade Católica do Chile, tratando de Situação e Currículo.

Os aspectos polêmicos da educação emergem no artigo de Moacir Gadotti sobre a formação do educador; no de Regis de Moraes, tratando do uso do quadro negro em sala de aula, da "utilidade das coisas mais simples"; no de Áurea Guimarães, enfocando as relações entre vigiância, punição e depredação escolar, na perspectiva de Foucault; no texto de Constança Marcondes César, sobre a universidade brasileira das últimas décadas; no poema "A Utopia da Educação" da irmã Kaethe Blumhofen, da Pontifícia Universidade Católica do Chile.

Questões epistemológicas da pesquisa educacional são tratadas no texto de Silvío Ancízar Sánchez Gamboa.

Completando a matéria deste número, Maria Helena Saragiotto estuda, à luz de Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, o homem brasileiro; Leônidas Hegenberg discute o irrealismo de pressupostos, no âmbito da Lógica das ciências; Maria Soares de Camargo retoma Foucault, tratando da reforma penal e a pastoral carcerária católica.

A educação como problema e desafio: tal é o tema principal de **Reflexão**, número 37.

A Redação

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Aprendendo com a minha própria história

M. Gadotti

Instituto de Filosofia-PUCAMP

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO

Local: uma praça pública em Atenas

MENON – Estarias disposto a dizer-me, Sócrates, se a virtude pode ser ensinada? Ou se pode ser adquirida pelo exercício? Ou quem sabe se não é nem ensinável nem adquirível pela prática, mas recebida de nossa própria natureza? Ou, talvez, de outra qualquer maneira? (...).

SÓCRATES – A questão não é outra a não ser esta: a virtude é uma coisa que se ensina? Não está claro para todos que nada além do saber pode ser ensinado a um homem?

MENON – É o que eu penso.

SÓCRATES – Ora, supondo que a virtude seja um certo saber, ela seria, está claro, alguma coisa que pode ser ensinada (...). Como os homens bons não são bons por natureza, será que eles se tornam bons através do estudo?

MENON – É verdade (...).

SÓCRATES – Ora, poderias apontar-me uma outra matéria, seja qual for, em cujo ensino aqueles que se apresentam como mestres, longe de serem considerados mestres dos outros, são considerados, ao contrário, como ignorantes e mal informados no próprio assunto em que querem passar por sábios? Aqueles que consideramos hábeis e honestos afirmam que a virtude tanto pode ser ensinada como não. Podes achar que são mestres aqueles que nem sequer estão de acordo consigo?

MENON – Claro que não.

SÓCRATES – Por conseguinte, se nem os sofistas, nem os homens bons e honestos podem ensinar esta matéria, é evidente que ninguém mais o poderá; não achas?

MENON – Sim.

SÓCRATES – E não havendo professores, não pode haver alunos?

MENON – Tens razão.

SÓCRATES – Ora, não deixamos dito, há pouco, que não pode ser ensinada nenhuma disciplina de que não há nem professores nem alunos?

MENON – Exatamente.

SÓCRATES – Ora, da virtude não há professores?

MENON – Não.

SÓCRATES – Logo, nem alunos?

MENON – Necessariamente.

SÓCRATES – Portanto, a virtude não é ensinável!

MENON – Sim, segundo nossas afirmações, não é. Esta conclusão, todavia, caro Sócrates, me perturba um pouco, e chego mesmo a perguntar se de fato há homens bons, e, se os há, de que modo conseguem sê-lo?

PLATÃO, Menon, 70 ss

Hoje, no tempo das ciências da educação, estamos nós em posição menos embaraçosa do que Menon? De forma alguma. É por isso que convém colocar novamente a questão socrática, indagando a respeito da educação. Porque a questão da educação caiu de tal forma no esquecimento que o objetivo desse trabalho seria atingido se conseguisse, ao menos, dar a essa questão, a audiência que lhe é devida.

É com essa referência a Platão que iniciei, há dez anos (1977), minha tese de mestrado, indagando-me sobre a questão do esquecimento da educação e da formação do educador, preocupação que já vinha, pelo menos a partir de 1971, quando iniciei o Mestrado em Filosofia da Educação.

Apresentar hoje alguma coisa em relação a esse tema significa, para mim, retomar todo um percurso já percorrido. Não posso tratar a questão da formação do educador como uma questão nova. Por isso resolvi retomar algumas teses já discutidas antes, apresentando-as, suscintamente, na forma de uma autobiografia intelectual, resgatando alguns momentos, “aprendendo com a própria história”, como costuma dizer Paulo Freire.

Este texto foi construído a partir de uma reflexão iniciada com a publicação do livro **Pensamento Pedagógico Brasileiro** (Ática, 1987). Trato a questão mais de um ponto de vista histórico-filosófico. Não entro nas questões organizativas, salariais ou profissionais dos docentes que

também são importantes para entender concretamente tanto a questão da educação quanto a formação do educador, mas que não constituem objeto desta síntese.

1 — A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E A REALIDADE BRASILEIRA

A característica fundamental da tradição política brasileira é o predomínio de oligarquias que se associaram para manter o controle do poder, que, só nos últimos trinta anos, tem cedido lentamente espaço para facções da classe média, especialmente para os militares. Não há em nossa tradição política nenhuma participação significativa das chamadas "classes subalternas" (operários e camponeses) na direção política do País.

O que ocorreu durante o período chamado "populista" (1930-64), com a ascensão de grupos interessados na industrialização, foi uma manipulação dessas classes por parte de políticos tradicionais que, na luta entre oligarquias, buscavam apoio popular para o exercício do poder.

A partir de 1964, duas facções da classe média, os **militares** e os **tecnoburocratas**, através de um golpe de Estado, passaram a exercer o poder sem nenhuma consideração pelas aspirações populares. Dominadas por uma ideologia de "potência emergente", essas duas facções realizaram vasta tarefa de modernização estatal, a fim de garantir o controle do poder sem o consentimento popular.

A economia assenta-se num tripé de organizações estatais, multinacionais e da burguesia nacional que, associadas, realizaram o desenvolvimento capitalista, chamado pelo sociólogo Florestan Fernandes de "Capitalismo Selvagem", dado o seu nível de exploração da mão-de-obra produtiva e do consumidor.

É possível dizer que as condições de vida no Brasil, para a maior parte da população, são de **extrema pobreza**. Mais de 80% da população urbana e rural vive abaixo de níveis aceitáveis de alimentação e habitação. As condições de saúde e de educação são satisfatórias apenas para a classe média e, naturalmente, para os ricos. O sistema educacional brasileiro apresenta um perfil deplorável, pois mais de 30% da população ficam de fora; daí decorrem os altos índices de analfabetismo (33%, aproximadamente). Para agravar a situação, o acesso da população aos níveis superiores do sistema escolar é dominado por uma drástica seleção, de modo que, para cada cem alunos no primeiro ano, apenas um chega ao ensino superior.

O ensino brasileiro é, pela legislação, gratuito e obrigatório para o primeiro grau, isto é, para os oito anos iniciais de escolarização.

Entretanto, uma parcela reduzida da população tem uma escolarização de oito anos, pois já no primeiro ano a reprovação, associada à desistência, atinge mais de 50%. Mais grave, contudo, é que os docentes do ensino elementar, numa porcentagem de 60%, são "leigos", não possuindo nenhuma formação pedagógica, com exceção de alguns Estados do Centro-Sul.

Esses fatos educacionais (falta de acesso, reprovação e desistência) impossibilitam a formação de uma **consciência de classe**, o que favorece a marginalização da população no processo político. A situação se agrava a partir da década de 70, quando os recursos estatais para a educação sofrem contínua deterioração, não só pela redução das taxas orçamentárias, como também pela erosão inflacionária.

É nesse contexto que se deu minha formação, primeiro em pedagogia (1967) e depois em filosofia (1971). Meu primeiro estudo acadêmico sobre a **formação do educador** nasceu entre 1971 e 1973, fruto das preocupações que orientavam os cursos e seminários do recém-criado Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Joel Martins, coordenador desse Programa, imprimia uma **orientação humanista** que, de certa forma, penetrava em todos os cursos. Vivíamos em pleno período da **ditadura militar**, do tecnicismo pedagógico e de reformas educacionais impostas. O pensamento existencial e humanista constituía-se num verdadeiro antídoto ao pensamento oficial.

Não é de estranhar, portanto, que a preocupação central do curso de filosofia da educação era a antropologia, trazida por mestres formados em **fenomenologia**, notadamente em Louvain, Bélgica. Fui o primeiro candidato do Programa a defender a tese em filosofia da educação, em 1973, com uma "Caracterização da relação mestre-discípulo em Georges Gusdorf". Meu pensamento inicial foi marcado pelas orientações desse Programa.

Nessa tese, em que analisei particularmente o livro de Gusdorf, **Professores, para quê?**, defendo uma **pedagogia dialógica — uma pedagogia da comunicação** — fundada numa concepção de homem em que tanto o aluno quanto o professor são entes inacabados. Portanto, ambos precisam um do outro. Utilizei os velhos termos "mestre" e "discípulo" para caracterizar a relação educadora, recuperando uma noção histórica (socrática) que considera a relação educadora atingida quando o discípulo supera (rejeita) o mestre. O professor não deve moldar (doutrinar) seus alunos: deve levá-los (**educere** = "conduzir") a descobrir e a trilhar um caminho próprio.

MESTRES DE AMANHÃ

O mestre, emerge em sua função de humanização, ou seja, de colocar a ordem no homem e no mundo. Em muitas épocas tem arcado também com a função de transmissor da cultura e guardião das tradições. Hoje, e muito mais amanhã, ele repartirá esta função com os meios de comunicação.

Hoje o aluno recebe desordenadamente uma incrível massa de informações e sugestões, fragmentadas pelos meios de comunicação. O mestre de hoje perdeu o poder de informar, para meios muito mais poderosos que ele; contribui apenas com uma pequena parcela, porém, devido à impessoalidade da informação recebida por esses veículos, a presença do mestre torna-se indispensável para dar um "rosto humano" a esta desordem proveniente da divulgação cultural de uma civilização em estado de mudança.

*Todo novo veículo de comunicação ao mesmo tempo que oferece novas possibilidades de contatos humanos, torna a comunicação mais **impessoal**. Cria no homem a dificuldade na compreensão do significado, do valor e das circunstâncias em que a nova comunicação é feita. A comunicação oral exige a mutualidade da presença e o conhecimento do outro. Já a comunicação pela imprensa escrita, falada e visual exige um grau superior de cultivo mental a fim de poder compreender e absorver o sentido da informação recebida. A distância entre "transmissor" e "receptor" aumenta até desaparecer qualquer "pessoalidade". Comunicar não é transmitir. É tornar comum uma coisa entre duas pessoas. Não é dando uma coisa ao outro que me comunico mas "engravidando" a sua mente. Nesse sentido, educação é essencialmente comunicação.*

*Na desordem provocada pelos "media", surge o mestre em sua **função integradora**. Mais do que um transmissor de cultura, tarefa que a Biblioteca de certa forma já exerce e os novos recursos tecnológicos, bem ou mal, podem realizar, o mestre é um estimulador e um mediador do estudante. Mais do que um conteúdo, cabe-lhe ensinar um "método", a exemplo de Sócrates. É o que se pede ao professor e ao mestre de hoje e de amanhã, como se pedia aos sucessores de Sócrates: ensinar é a difícil arte de partear espíritos.*

(Comunicação Docente, pp. 113-114)

Essa pedagogia nutre-se tanto da "simpatia" quanto da "oposição", do amor, da amizade, do encontro; assenta-se, por isso, na linguagem, na expressão, na relação de pessoa a pessoa, seguindo o ensina-

mento de Rousseau: “nada de belos discursos; voltai-vos para a criança numa atitude dialógica; deixai-a vir na vossa direção: espantados pelo espetáculo, ambos não deixarão de se questionar”.

Além da preocupação com a antropologia, existia uma preocupação forte com a especificidade da relação educadora. A expansão do ensino na década de 60, com o conseqüente crescimento da massa de professores e alunos, levava-nos a nos perguntar sobre o papel da educação e do professor e de sua valorização no contexto social e político.

Os primeiros subsídios teóricos vinham tanto do **personalismo** e da **fenomenologia** quanto, embrionariamente, do **marxismo**. A contribuição deste último era tímida, já que existia forte censura, fazendo com que editoras fossem fechadas, livros recolhidos ou queimados e seus autores aposentados compulsoriamente ou perseguidos.

O contato com as obras de Gusdorf e de Buber, de início, me fascinou pela unidade de pensamento, pela preocupação em fundamentar a relação educadora numa **filosofia da totalidade**, na **interdisciplinaridade**, em contraste com a pulverização a que era reduzido o professor na concepção oficial e com a pulverização do próprio saber. Gusdorf, em especial, fornecia essa visão “unitária”, mas, por outro lado, pecava por um grau de abstração muito grande em relação ao dia-a-dia da sala de aula e às condições concretas em que se realizava a prática educativa. Ele não deixava, contudo, de estar certo na denúncia do que chamava de “capitalismo epistemológico” dominante nas ciências humanas, essa apropriação privada do saber.

Alguns anos mais tarde (1973-77), num clima de liberdade de expressão e de pensamento, na Universidade de Genebra, pude tomar contato com o marxismo que, mais do que a fenomenologia, fundamentou essa busca da totalidade, não com a abstração metafísica, mas com a concreticidade histórica. A reflexão e a experiência me abriram um caminho (método) novo; por conseguinte, adquiri uma nova linguagem. Está aqui, talvez, a diferença da primeira obra, **Comunicação docente**, com as obras posteriores: a **linguagem**. Mudei a fala, o discurso, embora permanecendo na direção do mesmo horizonte.

A continuidade de propósitos não oculta, entretanto, certas rupturas, seja em relação à metafísica de Gusdorf (que considero hoje carente de uma análise histórica) seja em relação à questão da solidariedade que aparece em **Comunicação docente** sem referência à luta de classes. Não significa que a busca da solidariedade humana não seja necessária, que ela não se constitua num fim do próprio processo civilizatório; significa apenas que ela não é conseguida sem a ultrapassagem da sociedade de classes. A questão está mais nos métodos para alcançá-la do que nos fins; é nisto que **humanistas** e **marxistas** discordam.

2 – CONTRA A EDUCAÇÃO DO COLONIZADOR

Na década de 70, o fenômeno da Educação Permanente atraiu a atenção de numerosos educadores e também dos tecnocratas da educação. Todo um movimento de educação não-escolar, fora do sistema educacional formal, se desenvolvia já há meio século, mas apenas no fim da década de 60 é que apareceram os primeiros trabalhos escritos, as primeiras pesquisas de fôlego, na Europa e Estados Unidos sobre o assunto.

O que havia de novo, principalmente aqui entre nós, era mais a interação entre o “discurso” sobre a Educação Permanente e o “fenômeno” da Educação Permanente do que o próprio fenômeno, isto é, a necessidade de uma educação não-escolar que se prolonga durante toda a vida.

Tomo a Educação Permanente como uma necessidade de continuar constantemente a formação, e distingo um **fenômeno** Educação Permanente — que é o aparecimento dessa necessidade numa determinada época, provocada por uma sociedade que exige constante renovação dos conhecimentos — e um **discurso** sobre a Educação Permanente — que é todo um trabalho teórico em torno desse fenômeno, o qual foi particularmente desenvolvido pela Unesco, pelo Conselho da Europa, pela OCDE e, depois, pelo Banco Mundial. Foi a Unesco que levou mais à frente o combate à idéia de uma Educação Permanente.

A idéia me parecia nova, ao menos em 1970. Perguntava-me se ela representava uma mudança fundamental na educação ou a volta a uma sociedade sem escolas. As promessas da “cidade educativa” eram estimulantes. Por isso é que tomei o discurso da Educação Permanente a sério.

Foi com essa esperança que fui a Genebra, em 1973, para ler uma abundante documentação sobre o assunto. A educação sempre foi para mim um **combate**, certamente um combate em favor de uma sociedade mais justa, por mais igualdade, por menos seletividade, por um homem mais humano. Por isso, minha pergunta à Educação Permanente era esta: **para quem e contra quem** combate a Educação Permanente? Para qual homem e para qual sociedade?

A Unesco apresentava a Educação Permanente como um conceito desideologizado. Como não posso conceber uma educação neutra, desideologizada, impus-me a tarefa de demonstrar que também a Educação Permanente era um **discurso ideológico** e que a Unesco, em particular, estava tentando o impossível: apresentar um projeto de educação que deveria se adaptar a todos os sistemas políticos, não importando o sistema social e econômico.

A dificuldade de provar essa tese encontra-se menos no fato de que as ideologias estão sempre subjacentes aos textos analisados do que no

fato de a Educação Permanente ser um discurso ou vários discursos habitados pela diversidade. Porque, enquanto discurso, a Educação Permanente é um **envelope vazio**, no qual os educadores caprichosos e os tecnocratas da educação, ligados, notadamente, às organizações internacionais já citadas, incluem todos os seus pequenos desejos de reformas educacionais. Os textos analisados são, em sua grande maioria, encomendados por essas organizações por **razões técnicas**, isto é, em razão da utilização que eles poderiam ter no campo educativo.

Fiz uma primeira leitura desses textos, à qual chamei de “leitura fundamentalista” porque ela visava essencialmente compreender a letra do discurso, a evidência, o sentido primeiro, patente. Através da leitura pude ter uma **visão panorâmica**, uma inteligência em extensão, da Educação Permanente, chegando a um quadro conceitual mais ou menos coerente, a uma certa totalidade do discurso-fenômeno Educação Permanente. Mas é uma leitura que reclama uma outra, mais profunda, que possa entender a Educação Permanente não apenas pelo que ela diz, mas também pelo que não diz.

Numa segunda leitura dos textos originais assumi uma postura mais crítica. Passo, portanto, de uma fase de escuta da Educação Permanente para uma fase de suspeita. A **suspeita** não apenas como atitude, mas como metodologia do trabalho científico tal qual a praticou, por exemplo, Marx, Freud, Nietzsche, que podemos chamar de os mestres da suspeita.

A EDUCAÇÃO: PROCESSO DIALÉTICO DE LEITURA E DE TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

*Ao “chegar” ao mundo não preparamos de antemão um lugar para depois nele fixar moradia. Nós já achamos um mundo que nos é “dado”, um mundo que já está em andamento. Como um “passageiro”, nós entramos no mundo como num trem que já está andando e que não podemos mais fazer parar. E mesmo que fosse possível fazer parar o trem para descer, para tomar “outra” direção, estaríamos, de qualquer maneira, mesmo parados, numa certa postura de quem está andando. O mundo está andando quando aí chegamos. Toda uma **cultura**, toda uma **ciência**, toda uma **memória** já está presente nele. Existe uma linguagem para aprender, gestos, expressões. Existe até um distanciamento do mundo a fazer e refazer. Desta forma o homem pode, enquanto é conduzido pelo mundo, criar ao redor dele, um outro mundo.*

Uma leitura do mundo não é possível sem uma transformação do mundo. Chegando ao mundo, provocamos, pela nossa presença, toda

uma mudança do mundo. O sentido que damos aqui à leitura, é um sentido existencial – o ler como ato propriamente humano – por isso queremos preservá-lo de toda conotação subjetivista, psicológica ou idealista. No sentido que aqui queremos imprimir a essa palavra “ler”, significa antes de mais nada, interpretar o mundo através de ação transformadora dos homens. Nesse sentido toda observação, pesquisa, investigação etc., para ser uma verdadeira leitura do mundo, precisa ser intimamente participante.

O ato educativo corresponde a este esforço de leitura do meio social, econômico e político. Esta leitura é um ato de **tomada de consciência** do nosso mundo, aqui e agora, que visa notadamente ultrapassar as contradições e os elementos opressivos deste mundo. Sim, porque a educação não pode ser uma outra coisa a não ser uma **obra liberadora** do homem e do mundo operada junto e não um ato individual de manipulação e de domínio do mundo. Uma libertação jamais acaba, nem do homem nem do mundo. O processo educativo não traz nada de novo em relação ao processo de **hominização**, a não ser o fato de reclamar essa hominização através da mediação do mundo e de outrem.

Mas, a tomada de consciência não é suficiente. É preciso que ela seja acompanhada de uma ação sobre si mesma e sobre o mundo, essa ação de hominização do mundo, isto é, de intervenção na sociedade e na natureza tentando ultrapassar seu inacabamento. É esse inacabamento que abre todo um **debate** e toda uma **possibilidade** de intervenção educativa. De um lado, a educação oferece instrumentos de reflexão (maiêutica socrática) e de outro, ela abre o tempo histórico, isto é, o tempo do homem, do homem que escolhe, decide, prática, responsabiliza-se. Mas isso não se faz teoricamente. Isso se faz **no mundo e através dele**. Nisso educação e cultura se identificam: porque a educação tem por objetivo essa permanente transformação do mundo. O homem não compreende sem fazer, sem tornar-se atento, sem escutar, sem se preocupar.

O ato educativo se produz no encontro com o outro, no mundo do **trabalho**, que é **cultura**. A cultura é o conjunto do trabalho de um grupo transformando o seu meio natural em meio social, cultural, servindo ao homem. Um projeto cultural de uma sociedade, implica um debate profundo sobre suas condições de trabalho. Sob o domínio do **trabalho alienado** opera-se o esquecimento do homem, impossibilitando-o de realizar-se plenamente como homem, enfim, de fazer cultura, de fazer história. Sem um debate sobre a **condição humana** no trabalho de transformação do mundo, todo projeto educativo pode tornar-se um aparelho de opressão e de repressão.

Em função das questões formuladas por mim aos textos da Educação Permanente (para quem?, contra quem?), pude concluir que ela, enquanto discurso, é um **discurso ideológico**. Isto quer dizer que a Educação Permanente não é um discurso neutro, desideologizado, como sustentava a Unesco, mas um pensamento estruturado, defendendo certos interesses que ela ocultava atrás da máscara da neutralidade. A Educação Permanente mostrou-se como uma modalidade nova e aperfeiçoada de **educação do colonizador**.

Mas a Educação Permanente não é apenas isso; ela é a expressão extrema e o resultado de toda uma tradição educativa que despreza a existência, referindo-se a esta como uma coisa entre outras coisas. E na medida em que ela leva ao cúmulo essas tradições, tem o mérito de desvelar-lhe a sua intenção mais profunda, as conseqüências últimas e ameaçadoras (o fechamento) e finalmente o absurdo. Ela seria talvez o ponto extremo onde um novo começo torna-se possível, onde a "destruição" da educação torna-se necessária, onde nós podemos nos espantar, enfim, com a educação que construímos, e colocar novamente a questão a seu respeito; começar de outra forma. A educação sempre foi isso. Essa **outra educação** se fez sempre mais ou menos às avessas e **contra a educação**. Assim, uma outra relação educativa pode surgir, e surge mesmo, no interior de uma educação que se perverteu.

É por isso que a Educação Permanente deve ser levada a sério, pois ela nos diz que o homem jamais termina de tornar-se homem.

É isso significa que não terminamos jamais de ser, de nos tornar juntos, a caminho, ao longo das relações com o outro. Como me escrevia meu orientador Claude Pantillon: "para tornar-se homem — pois deve ele tornar-se para que surja uma existência humana — é preciso o encontro, a alteridade, o diálogo".

3 — EDUCAÇÃO E PODER: A "PEDAGOGIA DO CONFLITO"

É possível o **diálogo** numa sociedade em **conflito**? Qual é o papel do educador crítico nessa sociedade?

Essas questões eram colocadas com freqüência em aula e em encontros e debates ocorridos entre 1978 e 1980. Daí surgiu a idéia de sistematizar algumas respostas e submetê-las à discussão de colegas e alunos. A idéia de apresentá-las a um público maior do que aquele de uma sala de aula surgiu no momento em que alguns educadores, após a leitura de um artigo meu publicado na revista **Educação & Sociedade** (nº 1, set.

1978), pediram-me para explicitar melhor o que entendia por "pedagogia do conflito", que lá eu apenas introduzia, formulando melhor suas **categorias básicas**.

Tinha sempre insistido em não pretender inventar uma nova teoria; a **pedagogia do conflito** é a minha prática da educação. Muito pouco dessa prática estava escrito, como toda prática. O que estava escrito, sem a sistematização de uma teoria acabada, passei às mãos do editor que o publicou com o título: **Educação e Poder**.

Os textos que estão em **Educação e poder** não tencionam definir o estatuto epistemológico dessa pedagogia, sistematizando suas categorias fundamentais numa nova (e grande) teoria. Mesmo porque, de um lado, me recuso a dar novas receitas mágicas que possam reorientar os educadores e, de outro, creio que eles não são tão ingênuos para aceitá-las. Não pretendi apresentar e desenvolver uma nova teoria; pretendi, sim, mostrar como pratico a minha teoria e como teorizo a minha prática educativa, reagindo a ela.

Reuni aqueles textos que poderiam recolocar a **questão do poder** como tema central da filosofia da educação e da pedagogia. Procurei entender o poder não apenas como poder de Estado, de dominação política, mas num sentido mais amplo, como **possibilidade, hegemonia, projeto**. A intenção era dar audiência a um tema essencial da pedagogia, e que entendia estar caindo no esquecimento.

A POSTURA DO EDUCADOR NUMA SOCIEDADE EM CONFLITO

*Educar nessa sociedade é tarefa de partido, isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca. É tarefa de partido porque não é possível ao educador permanecer neutro: ou educa a favor dos privilégios da classe dominante ou contra eles, ou a favor das classes dominadas ou contra elas. Aquele que se diz neutro estará apenas servindo aos interesses do mais forte, isto é, à classe dominante. No centro, portanto, da **questão pedagógica**, situa-se a **questão do poder**.*

*Por muito tempo, a **tradição pedagógica brasileira** tentou ignorar essa questão e é por isso que falo da necessidade de uma **revisão crítica** da nossa tarefa de educar. Não significa que tenhamos descoberto, hoje, algo novo para a educação. Não. Apenas havíamos ignorado, tínhamos apenas esquecido, ou não queríamos entender. Nossa tarefa de educadores nos parecia muito nobre para que pudesse ser conspurcada pela **questão do***

*poder. Afinal, nos ensinaram que “o poder é sujo”, e a nós, educadores, compete zelar pela limpeza, pelas boas maneiras, a cortesia, a ordem, os bons modos, os bons costumes e todas essas belas mentiras de que andam cheios os manuais que utilizamos todos os dias. O educador mede-se, portanto, pelo grau de **consciência de classe** que tiver, pois, “educador”, no sentido que desejo empregar, significa para mim o **intelectual capaz de transmitir uma ideologia** que organize e cimente os homens entre si, um grupo, uma pequena comunidade, uma categoria social, etc. Essa noção serve tanto para o educador das classes dominantes quanto para o educador das massas populares. Não há porque chamar ao primeiro de “não-educador”, porque é um domesticador, e chamar ao segundo apenas de “educador”, porque entendemos que seja um conscientizador. Cada classe tem os seus intelectuais, os seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional. Como dizia Gramsci, todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais.*

(Educação e Poder, p. 75)

Desse livro poderia destacar três pontos principais:

1º — Há certamente hoje uma **centralização** excessiva do poder de Estado. O cidadão lhe transfere todo o poder de governar (mesmo nas sociedades mais democráticas) e de agir, “autorizando-o” a imiscuir-se em todos os domínios de sua vida. À educação, numa perspectiva emancipadora, compete formar para quebrar essa centralização e uniformização. Por isso, insisti no **significado pedagógico da dúvida**, da suspeita, porque ela rompe, ao mesmo tempo, com a demissão, o conformismo e a submissão, a cumplicidade entre o **dominador (protetor)** e o **dominado (protegido)**. É verdade! A dúvida mete medo, angústia, porque é através dela que perdemos a doce segurança da dependência, da obediência, do conformismo. Mas é o preço que pagamos pela liberdade de construirmos nossa própria história.

2º — Ao contrário do que Aristóteles pensava, o homem não é um “animal racional”. O homem não está situado num universo do qual tudo já está determinado e organizado (**cosmos**); o homem não é conduzido por uma finalidade (**telos**) que o predetermina. Constituindo-se no processo de trabalho, sua vida não é uma linha reta numa direção já estabelecida. Por isso, ao contrário da pedagogia tradicional (metafísica), tentei valorizar o **desequilíbrio** e o **fracasso** (esses malvistas da pedagogia atual), a **desobediência**, o **desrespeito**, a **divergência**, a **contradição**. A vida não é linear, horizontal. Ela é cheia de imprevistos. O que mantém o

homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre o outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando os pés para a frente, rompendo o equilíbrio.

39 — Procurei mostrar, também, a **tecnoburocratização** da educação. A **tecnoburocracia** não controla apenas os aparelhos do Estado e a organização, como também impõe novas **crenças e valores**: sobrevaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, à hierarquia, a ordem, as estruturas, a eficácia, a impessoalidade, a precisão etc. Não se trata, evidentemente, de condenar o progresso técnico e o planejamento educacional, mas de condenar sua utilização para gerar o conformismo e a repressão. Trata-se, portanto, de denunciar a ilusão técnica e a coisificação da cultura que isso acaba acarretando.

A tecnoburocracia reconhece a existência de **conflitos**, que ela considera como defeitos técnicos, disfunções do sistema que é preciso não revelar, mas camuflar, e, dentro do possível, integrar no sistema, recuperando-os para estabelecer a harmonia, a ordem, a segurança. Para a tecnoburocracia, a escola tem de ser uma comunidade harmoniosa, imutável: todo e qualquer problema precisa ser equacionado e resolvido técnica e administrativamente, e não pedagogicamente.

Entretanto, como a **escola é um organismo vivo**, a rigidez e a inflexibilidade burocráticas não impedem por muito tempo a inovação pedagógica. As contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Começa a aparecer a defasagem entre o apregoadado, o planejado e o realizado; entre o plano ideal e o plano real; entre o regimento, a legislação e a realidade.

A crise desse modelo de educação não é apenas interna à escola. Com a organização crescente da chamada **sociedade civil** pressionando o Estado, surge a necessidade de revisão desse modelo.

Numa sociedade em conflito, o papel do educador só pode ser crítico e revolucionário. Seu papel é o de inquietar, incomodar, perturbar: a função do pedagogo parece ser esta: à contradição (opressor/oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição. Foi isso que fizeram, por exemplo, Lao-tsé, Sócrates, Marx, Nietzsche, Freud, Mao Tsé-tung, Gramsci, Freinet, Amílcar Cabral e outros grandes pedagogos da história antiga ou contemporânea.

Na luta por uma sociedade de iguais, uma sociedade socialista, o educador crítico utiliza-se das armas de que dispõe: a **formação** da consciência e a **organização** de sua categoria, associando as **lutas políticas** do oprimido com as **lutas pedagógicas**. A posição desse educador é incômoda e incomodadora, na medida em que, de um lado, o sistema educacional dominante o pressiona no sentido da reprodução da sociedade injusta, e, de outro, ele opta pela transformação dessa sociedade. A luta pedagógica é

uma tensão constante entre esses dois pólos antagônicos, pois a sociedade não está ainda revolucionada. Mas, como digo em **Educação e poder**: se amanhã uma educação revolucionária for possível é apenas porque, hoje, no interior de uma educação conservadora e reacionária, os elementos de uma nova educação, de uma outra educação, libertadora, se formaram dentro de uma educação conservadora e reacionária. Essa mudança de espaço dominado para espaço dominante não se fará nem espontaneamente, nem de um momento para outro; por isso, é necessária uma verdadeira **pedagogia do conflito** que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer.

Assim, a tarefa do educador, nesta sociedade, é a de criar condições objetivas que favoreçam o aparecimento de um novo tipo de pessoas: solidárias, organizadas, capazes de superar o individualismo, valor máximo da educação capitalista. No contexto da dominação política e da exploração econômica capitalista, o papel do educador revolucionário é um papel contra-hegemônico.

4 – NECESSIDADE DE UM REFERENCIAL TEÓRICO

“Não há prática revolucionária sem teoria revolucionária”, dizia Lenin, enfatizando a necessidade da formação teórica, da crítica e da autocrítica, e o papel da filosofia na luta pela emancipação.

A necessidade de sistematizar a concepção dialético-marxista da educação nasceu, em 1981, quando ministrava a disciplina Filosofia da Educação no curso de pedagogia da Unicamp. Tratava-se, inicialmente, do esboço de uma educação e de uma pedagogia inspiradas no marxismo, acabando por necessitar de uma explicitação da própria dialética: suas origens, seus princípios, seu método, sua lógica, sua relação com o marxismo.

Tentei fazer uma **leitura não-positivista** de Marx. Há uma leitura positivista – notadamente sob a forma estruturalista – que descaracteriza Marx enquanto pensador revolucionário e militante. Ao contrário, uma **leitura pedagógica não-positivista** busca nele o educador político de uma classe, quer no rigor de sua linguagem, quer na sua paixão, na sua utopia.

A leitura do passado é também uma tarefa da filosofia da educação. Mas há outra tarefa: teorizar a prática de hoje, refletir um itinerário, buscar compreender aquilo que o educador faz. Nesse itinerário, muitos erros e acertos aparecem não como experiências a serem evitadas ou modelos a serem imitados, mas como simples exemplos a serem

constantemente retomados. Por isso, inseri no capítulo "A crítica da pedagogia crítica" o relato de uma experiência vivida de **autogestão pedagógica**.

Tive a preocupação de confrontar **teoria e prática**. A educação é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca compreender justamente esse fenômeno para compreender melhor o que faz.

Em **Concepção dialética da educação**, procurei relatar essa busca não na ordem em que ela se processou, não em seus fragmentos colhidos aqui e ali, mas numa totalidade ordenada por um fio condutor, por um ponto de vista explicativo que é a dialética. Tal ponto de vista não é um **a priori**, como poderá parecer de início. Como disse Marx no posfácio à segunda edição alemã de **O Capital** (1873): a exposição segue o caminho inverso da investigação, de tal forma que se o trabalho de análise, de investigação, foi feito adequadamente, "ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção **a priori**".

COMO FORMAR ESSE NOVO PROFISSIONAL?

Pode a universidade preparar esses novos profissionais para que assumam a tarefa de formular uma concepção de mundo adequada aos interesses populares? A atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população. Por isso as iniciativas que visam unir os universitários aos setores populares são extremamente raras e, muitas vezes, são puramente movidas por motivos humanitários, religiosos ou assistencialistas, que não põem em questão, seguramente, o autoritarismo da instituição universitária. Contudo, é preciso entender que essas iniciativas, na medida em que forem sendo estruturadas, poderão romper esse autoritarismo, mudando a fisionomia atual da universidade. Todas as universidades, pelo seu próprio regime estatutário, tendem a reproduzir o seu quadro de poder. Então existem, para os que desejam uma fecunda convivência com os setores populares, duas frentes de luta: luta contra o autoritarismo que hoje se instalou na estrutura do poder dentro da universidade, e outra, orientar os jovens universitários para a convivência com os deserdados da educação, formar profissionais do ensino, atentos às necessidades educacionais da população esquecida. Sabemos hoje que existem 36 milhões de brasileiros sem a escolaridade de 19 grau completa. Tem portanto o professor que formar os novos profissionais do ensino ensinando-lhes a ler essa realidade, a entendê-la. Não lhes ensinar apenas métodos e técnicas de ensinar, mas ensinar-lhes a compreender a situação do aluno e daqueles que estão fora da escola. É essa consciência social que devemos formar no futuro profissional, antes de

incutir-lhe um saber técnico. O profissional do ensino não é um técnico, um especialista, é antes de mais nada um profissional do humano, do social, do político.

(**Concepção dialética da educação,**
pp. 141-142)

De outra parte, o confronto com a educação brasileira foi inevitável, na medida em que é nela que inserimos a nossa prática, nosso trabalho cotidiano.

Tanto a educação do homem feudal quanto a do homem burguês têm uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. Mas será que a educação é apenas isso? Será apenas um processo de formação do homem para adaptá-lo a viver numa "dada" sociedade? Não existirá uma concepção da educação que, ao contrário, vise despertar as novas gerações para a construção de outra sociedade, uma **educação emancipadora** que as desafie a construir outra? O que representa o educador nessa outra educação e como pode ele surgir no interior de uma sociedade velha e opressiva?

Essas questões não são novas. Só que em cada época elas são colocadas de maneira diferente, iluminadas por novas experiências, por novas práticas, pela reflexão acumulada, pela renovação e inovação educacional.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

*Ao contrário da tendência tecnoburocrática que visa à **extensão da racionalidade técnica**, a tendência popular visa essencialmente à **formação política das classes trabalhadoras para o exercício da hegemonia. Privilegia a política (os conteúdos) sobre a técnica (as reformas), insiste numa educação que surge com a organização popular, com os projetos educativos que o povo tem. Essa tendência é sustentada por outra análise política, cujo ponto central é a relação entre o capital e o trabalho, contradição fundamental da nossa sociedade, razão da violência, da miséria e da pobreza...***

*Os educadores estão vivendo hoje o início de um conflito entre o projeto burguês de educação (que é o projeto vigente) e um projeto popular, eminentemente político. No centro desse conflito situa-se a educação como espaço de luta. A **educação torna-se um instrumento de luta. Porque a derrubada do atual bloco industrial-militar-burguês não se***

efetivará sem a educação (consciência de classe) para a hegemonia das classes trabalhadoras...

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia na guerrilha ideológica travada na escola.

(Concepção dialética da educação,
pp. 161-162)

Hoje os educadores latino-americanos se perguntam até que ponto a educação pode tornar-se um **instrumento de libertação** do autoritarismo, que, disfarçada ou ostensivamente, oprime as nações latino-americanas. Hoje esses educadores consideram indispensável que a pesquisa e a reflexão não visem apenas à reconstituição histórica da educação ou à fundamentação psicossociológica do ato educativo, mas que sirvam de instrumento de luta para superar as contradições da sociedade opressiva. Só uma ciência verdadeiramente **comprometida** com a transformação dessa sociedade interessa às classes oprimidas. A formação de um educador competente não é suficiente. É preciso que a **competência técnica** esteja fundamentada num **compromisso político**, porque a competência depende de um ponto de vista de classe. Não somos competentes "em geral", mas somos competentes para uma classe e não o somos para outra.

Na primeira parte de **Concepção dialética da educação**, minha preocupação era essencialmente didática, procurando apresentar a dialética como um instrumento de análise da realidade, um método, um caminho capaz de orientar tanto a **pesquisa** quanto a **ação pedagógica**, confrontando-o com o método positivista.

Na segunda parte desse livro detenho-me mais na visão teórica da educação em Marx e Engels e depois em Gramsci, procurando explicitar suas categorias básicas: o **trabalho como princípio antropológico** (trabalho produtivo e trabalho improdutivo), a alienação e o tempo livre, a omnilateralidade e a questão da hegemonia.

Na terceira parte, apoiado nas análises de Georges Snyders, procuro discutir as orientações metodológicas de alguns educadores que defendem a autogestão pedagógica, confrontando depois essas teorias com o relato de uma prática de autogestão.

Finalmente, na última parte, retomo, desde a década de 30, o desenvolvimento da **educação brasileira**, para situar, hoje, seus conflitos,

suas tendências e as possíveis direções que ela poderá tomar. Defendi, nesse momento, a tese de que a concepção dialética da educação hoje, no Brasil, encarna-se no movimento da **educação popular**, na **pesquisa participante** e na luta dos educadores se organizando como categoria de trabalhadores, coletivamente.

5 — A PRÁTICA COLETIVA: A FONTE MAIS VIVA DA TEORIA

O pensamento pedagógico nutre-se da prática dos educadores, ao mesmo tempo que também a ilumina: "a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada", afirma Paulo Freire. Essa prática é, em primeiro lugar, a própria prática do educador que pensa a teoria, mas é também a **prática coletiva** dos educadores. O "coletivo", aqui, não é entendido, como por vezes ocorre, como o coletivo de dirigentes, especialistas ou de quadros educacionais. Trabalhar coletivamente não significa, por exemplo, reunir um grupo de artigos sobre determinado assunto e publicá-los como obra coletiva. Eu entendo por "coletivo" a experiência histórica da própria categoria de educadores e da classe trabalhadora, em função da qual o trabalho coletivo na escola tem algum sentido. É nessa prática coletiva da classe trabalhadora que é preciso buscar a fonte de inspiração para a ação e a teoria pedagógicas que estejam comprometidas com os interesses de tal classe.

A GREVE É UMA ESCOLA

Há mais de dois mil anos que Sócrates perguntava como se aprende a ser virtuoso. Depois de ouvir de Sócrates que a virtude não podia ser ensinada, pois nem o virtuoso Péricles, rei de Atenas, conseguira transmitir a sua virtude política ao seu próprio filho, Menon, seu discípulo estranhava: se existem homens virtuosos e a virtude não é alguma coisa inata no próprio homem, eles devem ter aprendido, de alguma maneira, a ser virtuosos. E Sócrates retruca: se o nosso raciocínio foi até agora correto, só podemos concluir que a virtude não se aprende. O diálogo socrático termina assim, sem "solucionar" a questão do aprendizado da virtude, isto é, da educação, como se havia proposto no início.

Os educadores e pedagogos modernos, entre eles Paulo Freire, superaram essa contradição, mostrando que “ninguém educa ninguém, mas que todos nos educamos juntos”, educadores-educandos e educandos-educadores. É provavelmente essa educação coletiva – necessariamente política – que um movimento grevista desencadeia, que educa para a “virtude política”, muito mais do que a escola. De fato, para o trabalhador, a greve é o seu processo de educação enquanto classe. Sob o ponto de vista da educação, nenhuma greve fracassa.

A capacidade de ser, apesar da brutalidade e da opressão, revela-se em cada ato de um movimento grevista. A greve é uma escola, ou seja, a escola da classe trabalhadora. Sob o ângulo político têm igualmente as greves sempre um saldo positivo: revelam a capacidade de uns e a incapacidade de outros na condução política. Novos líderes se formam na luta. Por isso, o atendimento ou não às reivindicações salariais não pode ser considerado como único indicador do sucesso de uma greve.

*Além disso, do ponto de vista da educação política existem outros ganhadores, que não são os grevistas. Veja-se como a **educação política do trabalhador** e de quantos com ele se solidarizam, desenvolvendo campanha de fundos para permitir a continuidade do movimento, ganha forma na relação estabelecida ao passar de casa em casa. O fundo de greve serve para ambos – para aquele que pede e aquele que dá ou nega – como instrumento de aprendizagem coletiva dos problemas. Perguntas e explicações são dadas. Estabelece-se uma relação capaz de quebrar o individualismo que o modo de produção capitalista criou e impõe, o que permite a sua própria reprodução. A recusa em contribuir é também um ato educativo para ambos. Implica na **decisão**, essência do ato pedagógico da parte daquele que se recusa, sejam quais forem os motivos. Educar-se é tomar posição, ser partidário. A educação é obra de partido. Por isso, uma greve educa muito mais do que os próprios grevistas. Estes fornecem apenas a ocasião para muitos se educarem. Tenha-se, por isso, certeza de que toda greve é sempre um avanço, é uma prova de que um passo está sendo dado.*

(Educação e Compromisso,
pp. 51-52)

Na minha experiência pessoal recente, uma das reflexões mais gratificantes foi a análise da relação entre mim e meus filhos, na qual aparece o amor como dimensão fundamental. A educação dos filhos é sempre tensa, mais do que a educação na escola, porque, naquela, **razão** e **emoção** estão em constante conflito. Essa reflexão acabou tornando-se um depoimento bastante pessoal, um “caso de amor”, pois tratava-se de

responder de forma transparente, na intimidade, para mim mesmo, como educava meus filhos. Daí ter escrito de forma apaixonada, na **presença** de meus filhos e **com** eles. Daí emergir o nosso **cotidiano**, nossas angústias partilhadas, nossos projetos comuns, nossas saudades etc., que constituem parte essencial de uma educação **dos** e **com os** filhos.

A leitura do livro de Georges Snyders, **Não é fácil amar os nossos filhos**, ajudou-me a tratar o assunto num outro nível: o da **historicidade** da relação pai-filho, desta ligação humana fundamental entre o meu filho e todas as crianças. Assim, o amor e a educação dos filhos podiam ser vistos mais longe, socialmente, adquirindo, para mim, uma forma nova, uma dimensão que a vivência e a cotidianidade não me revelaram. A paternidade e a maternidade têm um sentido histórico, inserindo-se na linha de continuidade da construção da humanidade. Segundo Snyders: "não deixa de ser verdade que há, evidentemente, uma enorme arbitrariedade no amor que tenho pelo **meu filho**, na preferência que dou ao **meu** filho. Não posso evitar inteiramente essa arbitrariedade, mas posso, apesar de tudo, torná-la menos escandalosa na medida em que for capaz de unir esse amor pelo meu filho ao amor pela coletividade das crianças" (p. 304). O pai educador é aquele que é capaz de crescer, aprender, celebrar, dançar, cantar, viver e com-viver com seu filho e com todos os seus companheiros que buscam construir o "seu" mundo, o seu espaço de liberdade, de solidariedade e de transparência.

Os filhos nos ensinam a ser transparentes, numa sociedade construída pela geração adulta, que é, freqüentemente, opaca e conciliadora, e na qual é preciso ser falso, esconder interesses, montar estratégias, ser "esperto" e "levar vantagem". Na educação dos filhos (e de todas as crianças) o educador acaba se educando, na medida em que souber prestar atenção, ouvir e se dispor para a **reciprocidade** da relação educadora.

Num outro momento, com Paulo Freire e Sérgio Guimarães, juntos procuramos explicitar melhor nossa prática, ao mesmo tempo que buscamos responder a questões que a grande maioria dos educadores se coloca hoje e que foram recolhidas em muitas "andanças" pelo País. Essas respostas não pretendiam ser "nossas", mas estavam já contidas nas próprias perguntas que nos eram feitas. Procuramos uma **resposta coletiva** à nossa prática político-pedagógica.

Ao mesmo tempo que nos exercitávamos na construção de um saber que ia nascendo coletivamente, portanto, experimentando uma **metodologia** da pesquisa nova, com rigor próprio, surgiam, no diálogo, os temas-problemas mais atuais da educação brasileira (o tema do **autoritarismo**, da **participação**, da **democracia**, da **competência**, do **saber**, da **organização dos educadores** etc.) e o sentido novo que eles têm para os educadores que estão cada vez mais comprometidos com a transformação radical da sociedade brasileira.

Procuramos, juntos (com nossas semelhanças e diferenças), extrair do momento presente o projeto pedagógico, a expectativa de uma educação que construa, desde já, uma sociedade democrática e socialista. Mas, para isso, é preciso "reinventar o poder", "reinventar a escola" e a pedagogia. Não basta ensinar a ler, escrever e contar. É preciso ensinar também a falar, ouvir e gritar. É preciso, sobretudo, um movimento de massa dos educadores, pois a participação tem um sentido pedagógico: participar numa greve significa ensinar democracia. Ensina-se democracia construindo-a efetivamente. Aprende-se a ser democrata exercitando a democracia, seja na escola, em casa ou na sociedade.

A escola tem uma potencialidade na construção da democracia que a **pedagogia liberal** (centrada na transmissão do saber) procura, por razões ideológicas, esconder atrás de uma "especificidade" da escola, estática e falsa. Não é suficiente "melhorar" a escola burguesa para que esta cumpra seu destino histórico, como instituição social e política, e se engaje na construção do futuro e não apenas na reprodução do passado. Decidir, comprometer-se, engajar-se, optar, são exigências da **radicalidade democrática**, como o falar e o ouvir. Segundo Paulo Freire, "se o povo brasileiro, se as classes populares têm sido proibidas de falar, se a experiência histórica desse país é a do silêncio dessas classes, acho que é exatamente 'gritando' que elas vão obter o direito de falar (...). É preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando" (Pedagogia; diálogo..., p. 120).

CARTA ÀS ALUNAS DO CURSO DE PEDAGOGIA*

Ao chegar em casa hoje, depois do nosso encontro das terças-feiras, senti vontade de escrever alguma coisa, uma carta que talvez não chegue às destinatárias, que talvez faça parte apenas de mais uma reflexão de quem busca compreender, aprofundar as relações humanas, sentir profundamente para compreender.

Enfim, estou aqui procurando escrever alguma coisa para vocês, sobre nós, sobre mim, sobre a educação. É a minha maneira de entender a educação, é a minha caminhada, que tento fazer com vocês...

Afinal, vocês estão se formando neste semestre. É um momento importante de definição de cada uma de vocês. Eu diria que não se

(*) Carta enviada às alunas do 8º período, turma D (Noturno) do curso de Pedagogia da PUC/SP (concluintes de 1983), depois de uma "aula" de três horas, em que fiquei em silêncio absoluto, em protesto, porque as 50 alunas do curso não haviam lido o texto combinado.

conclui um curso superior impunemente. É preciso ter tempo para se interrogar sobre ele. Abrir um espaço para isso. Tornar a forma conteúdo. Já que estamos tão preocupados com conteúdo.

Parece que estamos cheios de certezas. A "aula" de hoje serviu para que algumas dúvidas a mais martelassem nossas cabeças, dúvidas em relação ao próprio professor.

O professor precisa ser duramente questionado, a figura do professor precisa ser questionada. Pelo que eu tenho notado ela está profundamente "hospedada" nas alunas, em vocês.

Vocês querem saber? Acho que vocês esperam muito do professor. Acho que vocês, amanhã (hoje?) vão ser professoras iguais aos professores que tiveram: vão imitar seus mínimos gestos, suas "brincadeiras", suas ridículas técnicas de "motivação" e irão se perder nos pormenores, na periferia do processo educativo.

Para ser educador, é preciso muito mais do que dominar algumas técnicas de motivação, alguns truques. É preciso ter uma alma e é preciso ser "dirigente". E sobre isso quero-lhes dizer mais algumas coisas...

*O que mais me impressionou na "aula" de hoje é que o grupo não conseguia se **auto-gestionar**, se auto-governar. Tinha a impressão de estar diante de uma classe completamente dirigida, que precisava de um dirigente (por que não dizer: de um pai) para dizer "o que tinha que ser feito"; o professor que deveria dizer o que deveria fazer, como se comportarem, quais deveriam ser as obrigações de cada uma das alunas ali presentes. Enfim, um grupo incapaz de se auto-governar. E educar-se é aprender a se assumir, saber o que se quer e para onde se vai.*

Ora, estamos diante de um grupo que vai se formar dentro de menos de 30 dias e diante de uma situação nova, em que o professor fica aguardando que alguém se manifeste; todas ficam sem saber o que fazer, o que propor, todas ficam esperando que "outra" se posicione...

Sim, no final todas (uma parte, pelo menos) esperavam que eu me posicionasse, esperavam a palavra final do "professor". E a minha recusa em falar incomodou muita gente.

*Talvez essa seja a grande lição a tirar dessa "aula", desse rico encontro, que me fez passar refletindo mais duas horas e meia depois: na vida as **soluções** são sempre provisórias.*

E nos dois próximos encontros não esperem coisa melhor. Não pretendo solucionar os problemas com fórmulas mágicas, com soluções prontas. Ao contrário, acredito que muitas coisas da vida não tenham solução mesmo que as coisas mais importantes da vida (o nascimento que nos lança numa história, o amor que nos faz viver nessa história, a morte,

que é o fim de todas as dúvidas, e outras coisas mais simples) não encontram soluções.

Talvez o importante é ficarmos atentos, prestar atenção no que fazemos, interrogarmo-nos constantemente sobre o que fazemos, duvidar, duvidar profundamente, sistematicamente, sem medo, sem receio de ofender.

A quem mais amamos, talvez, tenhamos que sacudir, que incomodar... talvez educar seja um ato existencial de amor, de comunicação sem palavras, de uma troca de olhar (esse olhar que para os tecnoburocratas de hoje não tem valor, porque o que valorizam é a eficácia, a busca de resultados), talvez não seja... e o educador provavelmente deva viver nessa incerteza, talvez seja essencial que não durma sobre suas verdades e certezas.

Provavelmente é essa a lição que devemos tirar do nosso encontro de hoje.

Essa idéia de "compromisso" que aparece tão freqüentemente nas obras de Paulo Freire foi também o centro das preocupações de um outro trabalho meu (**Educação e Compromisso**), que, na verdade, procurou ser um balanço de uma série de debates, encontros, seminários com professores ou alunos, de 1979 a 1985, e que, muitas vezes, giravam em torno da chamada "competência técnica" e do "compromisso político". Nesse envolvimento, que se deu em muitos pontos deste país, pude defrontar-me com muitas **posições e temas**. E posso dizer que foi nessa caminhada que fiz minha própria aprendizagem, ensinando e aprendendo.

Eis alguns temas que mais tiveram audiência: a consciência de classe do professor, a relação entre ciência e engajamento, a questão da especificidade da educação etc. Esses temas denotavam a preocupação de unir o **pedagógico** e o **político**. Através dos convites que tenho recebido, sempre procuro saber das expectativas dos grupos que me convidam. Em vez de colocar o tema que seria de minha preferência, procuro receber os "temas geradores" que nascem das preocupações imediatas e particulares desses grupos e caminhar do **particular** para uma teoria **geral**. Não é necessária nenhuma estratégia preliminar para isso. Necessita-se, isto sim, de uma predisposição para ouvir, para sentir, para olhar nos olhos. Não se deve chegar a um grupo de olhos fechados, com uma teoria já pronta na cabeça.

Uma pedagogia do conflito, como a entendo, não é alguma coisa pronta, fruto de deduções lógico-formais, um catecismo pedagógico novo. Não é uma teoria estruturada para se opor a outras teorias, a outras concepções da educação. É um pressuposto para a própria ação pedagógica que consiste em não se prender a dogmas, buscar a transparência, não ser

conduzido por preconceitos, buscar o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social. A partir desse elo fundamental, que não pode ser perdido de vista, é que a prática educativa pode ter um sentido realmente revolucionário.

Uma pedagogia do conflito supõe não só uma **dialética da sociedade** (a explicitação dos mecanismos de dominação e exploração), mas igualmente, uma **dialética do indivíduo**, que implica uma **ética da esperança**. Não podemos construir uma **educação socialista** baseada numa **ética burguesa**; os pressupostos são outros. O "compromisso", portanto, não é apenas social; é também pessoal. A coerência é uma das categorias básicas dessa pedagogia.

Não se trata de um voluntarismo ingênuo de um cavaleiro solitário enfrentando pessoalmente os moinhos de vento da História, como o triste Dom Quixote. Trata-se de dimensionar a dialética do indivíduo no contexto da transformação revolucionária, necessariamente coletiva, da sociedade, ou, como nos ensina o mestre Antonio Candido, trata-se de chegar ao **socialismo** sem perder, no caminho, a liberdade.

BIBLIOGRAFIA

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**; introdução à pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980.

_____. **A educação contra a educação**; o esquecimento da educação e a Educação Permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____. **Concepção dialética da educação**; um estudo introdutório. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.

_____. **Comunicação docente**. 3ª ed. São Paulo, Loyola, 1985.

_____. **Educação e compromisso**. Campinas, Papyrus, 1985.

_____. **Dialética do amor paterno**; do amor pelos meus filhos ao amor por todas as crianças. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia; diálogo e conflito**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo, Ática, 1987.

“FILOSOFIA EM PORTUGAL” E SEU ENSINO: TÓPICOS PARA UMA REFLEXÃO

Dr. F. da Gama Caeiro
Universidade de Lisboa-Portugal

I – A CRIAÇÃO DE UM NOVO ESPAÇO PARA A “FILOSOFIA EM PORTUGAL”

1. Tema dotado de forte complexidade e hibridiz de tratamento pois nele se inserem vertentes filosóficas e pedagógicas díspares e se conjugam realidades oriundas de campos diferentes como a cultura, a língua, a nacionalidade — importa abordá-lo partindo da situação concreta de um **aqui e agora**, da verificação inicial de uma vivência comum, para, no seguimento, tentar estabelecer o horizonte teórico da questão. Será este, com efeito, o suposto que permitirá alcançar a convergência temática, senão a coerência interna, de diversos percursos, que veiculam um conjunto de teoremas, ou seja, de proposições que necessitam de ulterior demonstração, ou explicitação (ou, pelo menos, de viabilidade da sua **mostração**), com vista a sugerir os termos de uma reflexão possível.

2. À partida, começaríamos por focar uma nota circunstancial — aparentemente extrínseca ao tema e, no entanto, inserida no seu mais íntimo cerne: o nível, o modo de tratamento da questão, supõe uma via abstractiva e teórica, mas que não se cinge a esta, antes visa uma realidade concreta, uma vivência específica — que é a nossa.

A filosofia destes “portugueses que somos”, tem a ver algo com as nossas condições de exercício da filosofia em Portugal, da afirmação filosófica **aqui e agora**: tem a ver com a construção dum projecto colectivo, e com a natureza, a relevância — perante a comunidade dos homens, a justificação do filosofar — e logo, porque de agir se trata, com o **ensino da filosofia** nesta comunidade concreta e circunscrita, **neste País**, ou o comunicável (objecto possível de comunicação) filosófico: logo, com a Universidade, com o ensino secundário, com a profissão de filósofo e/ou professor de filosofia em Portugal, e sobretudo, com a relação entre educação e filosofia, entre filosofia e língua portuguesa, ou entre **filosofia e Povo** português.

Óbviamente, o mero enunciado não pretende insinuar que se desenvolvam **aqui todos** estes aspectos, sob pena de se cair na mais estéril

das superficialidades: mas denuncia a premência vital desta problemática, explica a razão porque a "Filosofia em Portugal" já não é hoje entendida pela sensibilidade das novas gerações como **uma disciplina entre outras mais** do curriculum escolar, **um verbo de encher** que tenha de se cumprir por exigência académica, mas corresponde antes à descoberta, à invenção necessária, à reivindicação urgente dum espaço próprio, autónomo, livre e inalienável, que ultrapassa mesmo a Escola, espaço de exame e discussão dos problemas filosóficos e **vitais** (e aqui perde sentido o clássico dilema: "primum vivere...") que interpelam os homens deste tempo, quer no âmbito da pessoa, quer na dimensão do indivíduo inserido na colectividade nacional.

II – FILOSOFIA, CULTURA E NACIONALIDADE: RAÍZES E SENTIDO DE UMA CULTURA PORTUGUESA

3. Do anteriormente exposto, decorre que o tema " 'Filosofia em Portugal' e seu ensino" abrange em seu âmbito uma realidade multifária de onde sobrepõem três componentes: **filosofia, cultura e nacionalidade**.

Abordemos frontalmente o cerne da questão, por parecer que tal contribuirá para o esclarecimento teórico da **vexata quaestio** das filosofias nacionais: serão termos inconciliáveis e contraditórios, o carácter universal da filosofia, e a qualificação de nacionalidade que se lhe possa atribuir?

O problema é susceptível de ser desenvolvido numa dupla perspectiva, remetendo uma para a velha aporia do **Uno e do Múltiplo**, tão velha como o próprio filosofar — e outra, não menos fundamental, para a relação teórica entre filosofia e cultura.

O problema do uno e do múltiplo não parece se resolva simplesmente no plano de recíproca **exclusão**, ou sequer de **primado**, de um termo relativamente ao outro, — como, por exemplo, admitiu Manuel Antunes, ao conceber como "questão essencial: o primado da multiplicidade sobre a unidade ou da unidade sobre a multiplicidade; da particularidade sobre a universalidade ou da universalidade sobre a particularidade"¹. Mas os dois termos, em outra concepção gnosiológica, não só se não hierarquizam em uma relação de primado ou de predomínio, como se apresentam autónomamente compossíveis e simultaneamente conciliáveis, em um plano de radicalidade metafísica e epistémica. Torna-se aí necessário, como suposta condição, **distinguir previamente** para depois **unir e harmonizar**.

Situa-se aqui porventura a dificuldade radical, ao nível da discussão dos fundamentos, que impediu Manuel Antunes de chegar a uma

aceitação da legitimidade teórica das filosofias nacionais, não obstante a admissão, implícita ou explícita, ao longo da sua obra, dos principais pressupostos do mesmo filosofema.²

Será esta também a principal diferença que distancia esse autor de pensadores portugueses seus contemporâneos, como Álvaro Ribeiro ou José Marinho, que fundamentaram a possibilidade teórica das filosofias nacionais numa via de superação das aparentes antinomias do uno-múltiplo e do universal-particular.³

4. Avançaremos desde já esta tese, que nos serviu para a presente reflexão: **sem sacrificar o seu carácter uno e universal, a filosofia realiza-se no devir, na diversidade dos particularismos humanos**, sociais, culturais, linguísticos, duma comunidade. **Entre esses particularismos** — porque não aceitar essa realidade, no mesmo plano das outras? — **contam-se os que respeitam à nacionalidade.**

A dialéctica de Platão, visando solucionar os grandes problemas metafísicos do seu tempo, suscitados pelo heraclitismo e pelo eleatismo, sugere-nos modelarmente o intento superador de aparentes antinomias. Como é sabido, enquanto Heraclito acentua a dimensão dinâmica do múltiplo, não admitindo o uno e o universal — para Parménides, só existe o uno idêntico, caindo o múltiplo e o diverso sob a categoria do não-ser. A **diairesis** platônica, mediante o conhecido processo de explicitação ou de desentranhamento do conceito superior, para, através de sucessivas distinções lógicas, chegar ao conceito procurado — ajuda aqui à compreensão da famosa aporia.

Esta visão platônica permite descobrir uma dimensão nova e mais profunda da filosofia: a solução para o problema “filosofia universal **versus** filosofias nacionais” não reside em colocar aquela em termos dilemáticos ou alternativos, tal como também para Platão a solução se não situava na escolha entre posições que recíprocamente se excluam — ou seja, entre heraclitismo e parmenidismo, entre o idêntico e o diverso, entre o uno e o múltiplo, mas sim em admitir a solidariedade e intercomunicação das idéias.

Sintetizando um ponto que merecia maior desenvolvimento, se não exorbitasse deste estudo: quer no caso da metafísica platônica, quer nos termos do debate das filosofias nacionais, intervem idêntico dinamismo superador de internas antinomias.

5. Mas consideremos agora a Cultura. A nosso ver, a filosofia surge-nos, **em concreto**, como **expressão da vida espiritual duma Cultura**: no sentido de existir uma inteligibilidade, determinada numa anterioridade ao próprio acto de pensar. Melhor dizendo, esse mundo anterior surge-nos como um mundo de significações radicais, constituído anteriormente a qualquer reflexão. E também esse mundo ante-

rior — que possibilita a emergência duma singular maneira de saber — precede e determina igualmente a totalidade do mundo humano⁴.

Deste modo, a filosofia, que radica numa anterioridade constitutiva que é a cultura, apresenta-se-nos como uma **acção humana no seu contexto intracultural**; ela **faz**: é uma **atitude dinâmica**. Filosofar é assim **um dos modos de agir** do homem. Daí a **filosofia interdepende e co-existir com o mundo de relações que o homem estabelece, no seu meio social**, que é intrínsecamente **universal** e, ao mesmo tempo, **situado**, regionalizado, **onde cabe a dimensão do “nacional”**.

Corroborava o nosso aserto um estudo recente de Miguel Reale, em que o pensador brasileiro chama a atenção para a contextura cultural do acto filosófico, pois — observa ele — quando falamos em filosofias nacionais não nos referimos apenas às circunstâncias extrínsecas da nacionalidade daqueles que constituíram o pensamento básico do seu País, mas “admitimos a existência de certos valores ou opções que, por sua persistência e continuidade, assinalam distintas formas e **estilos de pensamento** atribuíveis a causas geográficas, étnicas, lingüísticas, assim como a conjunturas históricas ou, por outras palavras, a dado **contexto cultural**”.⁵

Não obstante a **universalidade de pergunta filosófica**, e da existência de respostas que pairam acima das diversidades histórico-sociais, constituindo como que “invariantes” ou “constantes” na produção especulativa, também por outro lado, segundo o filósofo brasileiro, existem inegáveis **diferenças** ou peculiaridades na maneira pela qual cada “cultura fundamental” e, no seio desta, cada “cultura nacional”, **situam os problemas da Filosofia**. Ou seja, como reconhece Miguel Reale, “há distinções inevitáveis nos estilos ou formas de filosofar, não digo quanto aos instrumentos metódicos, mas no que se refere à escala de prioridade na selecção dos objectos do discurso, certas preferências espontâneas por estes ou aquele outro campo de pesquisa, como resultado de situações mesológicas (**lato sensu**) e de circunstâncias de ordem histórica que condicionam a pessoa do pensador, e, mais do que isso, a comunidade dos que pensam no âmbito de determinado território”⁶.

Ao reflectir sobre este filosofema, M. Reale invoca no mesmo passo, pertinentemente, Giovanni Gentile, para o qual se apresenta como axioma lógico a asserção de que a universalidade não é anulamento, antes contém em si todas as determinações particulares — e daí concluir o filósofo italiano que o carácter universal da filosofia não podia excluir que ela fosse também nacional.

A observação do pensador brasileiro aponta aqui para uma distinção essencial a introduzir na questão, e que supõe o tratamento da filosofia dum ponto de vista fenomenológico em que a problemática, sem

deixar de ser universal, é passível de um entendimento formal que respeita ao sujeito concreto que exprime este pensar, ou seja, à distinção entre **filosofia** e **filosofar**.

Neste sentido, o conceito de Miguel Reale apresenta certa analogia com a reflexão de Delfim Santos, quando este distingue a **problemática** da **sistemática** filosóficas, abrindo assim caminho para se estabelecer a relação, na sua modalidade concreta, entre pensamento e comunicação, ou entre filosofia e linguagem — na expressão singular, entenda-se, do **idioma dum determinado homem, instrumento comum a uma determinada comunidade** humana: “a problemática filosófica não tem pátria, é alimento da situação interrogativa do homem; a sistemática filosófica não só tem pátria, mas também dono e é conjunto de respostas que só ao dono, ou ao seus pares, pode servir⁷ .

Com efeito, o asserto de Delfim Santos, ao atribuir uma regionalização “pátria” à sistematização, no mesmo passo em que a nega à problemática filosófica, levanta uma dificuldade inerente, a nosso ver, à natureza do próprio filosofar.

A reflexão filosófica situa-se, sem dúvida, em um plano radicalmente originário, e por isso gerante, que confere as notas de universalidade e de generalidade à sua tematização e sistemática. Mas quanto ao questionamento, porque é “alimento da situação interrogativa do homem”, consideramos aí uma concreta circunstâncias que logo condiciona a pergunta a uma determinada espacio-temporalidade. Isto é, a própria problematização que o questionamento filosófico suscita e mediatiza, partindo duma certa conjuntura humana, projecta os dados constituintes e o horizonte noético da sua modalidade reflexiva na solução encontrada, ou seja, na sistemática filosófica. Já pertinentemente havia advertido o filósofo espanhol Oswaldo Market que “plantear un problema es incoar de algun modo la solución del mismo” — ou seja, questionamento e solução problemática interdependem, — não sendo assim possível aceitar a ablação introduzida por Delfim Santos. Se se admitir para a sistemática o atributo pátrio, forçosamente, mais ainda o aceitaremos para o próprio questionar.

A esta luz se entende melhor a já referida aporia do uno e do múltiplo, pois se o filosofar é atitude ou acção crítica predominante, mais do que pela resposta tende a ocupar-se, ou a preocupar-se, com o horizonte que torna possível essa pergunta. Por um lado, o filosofar, enquanto acto reflexivo sobre si próprio, elege-se a ele mesmo como objecto privilegiado, como realidade que funda, determina e unifica a sua reflexão — e teremos aí a dimensão do uno. Mas, por outro lado, e complementando a acepção anterior, o filosofar devém num **hic et nunc** em que esse sentido do geral e do gerante, do universal e do universalizante, do uno e do unificante, se revela, e decorre, e tem seu fundamento, na finitude duma espacio-temporalidade, sob o signo da diversidade — e aí surge o múltiplo.

O mesmo filosofema é contudo diversamente entendido pelo pensador brasileiro Antônio Paim, em uma interpretação que de algum modo inverte o sentido da distinção entre **problemática** e **sistemática** proposta por Delfim Santos.

Abordando idêntico tema em obra recente, Antônio Paim funda a legitimidade das filosofias nacionais na distinção dos diversos planos em que se desenvolve a filosofia, e nomeadamente na especial vigência e relevância dos **problemas** da história da filosofia, prevalecendo-se para tanto do pensamento de autores contemporâneos como B. Croce, R. Mondolfo e N. Hartmann, para além de Kant e Hegel.

Para Paim, — seguindo neste passo N. Hartmann, quando sustenta que o mais característico da fase contemporânea da filosofia consiste na primazia do **problema** que é assumida em detrimento do **sistema**, e em concordância também com Mondolfo, para quem os problemas, e não os sistemas, representam o **aprofundamento progressivo da consciência filosófica** — para o autor brasileiro, dizíamos, o reconhecimento da magnitude dos problemas no curso histórico da filosofia é o que permite solucionar satisfatoriamente a questão das filosofias nacionais. Estas, distinguir-se-iam umas das outras pela **preferência** que atribuem a **determinados problemas**.⁸

Se é inegável a legitimidade dum plano de conhecimento geral e abstracto que tenha por objecto o universal, — nomeadamente uma filosofia primeira e fundamental, instauradora do ser e dos entes, para além de outros modos possíveis de explicação e de compreensão integral e sintética do mundo e da vida — existe, sem prejuízo desse plano fundante de uma filosofia de âmbito geral e abstracto, um outro nível que considera a **filosofia no seu dever**, e que visa também as próprias **condições da criação da Filosofia** o filosofar do homem sujeito de tais ou tais pensamentos, do **pensar filosófico** situado, do seu **aparecimento como tal**.

Nesta segunda acepção, a zona filosófica primordial funda-se e estrutura-se no **filosofar** e no **ser concreto do homem-que-filosofo**: no filosofar, como acção *in fieri* do homem que pensa e se interroga num plano de questionamento que é o da radicalidade.

Surge aqui o homem na plena dimensão na historicidade, tomado como um ser-na-história, criador e ao mesmo tempo influenciado pela sua situação específica, pela interacção do meio ambiente, pelo passado comum das gerações que o antecederam, nomeadamente pelo universo uno e difuso do inconsciente colectivo: — esse homem singular e concreto, inserido numa dada circunstância, não será ele sujeito também, ao menos virtualmente, de um pensar filosófico?

A questão ganha nova acuidade, relativamente a uma reflexão filosófica sobre a Cultura, com os recentes desenvolvimentos proporcionados pela Hermenêutica — nomeadamente em aspectos ligados com a

produção do texto, a palavra, a narrativa histórica, a literatura enquanto criação de valores e como via mediadora da filosofia e da cultura. Vista a esta luz, adquire a devida densidade esta asserção de Ricoeur: "A filosofia é uma hermenêutica, isto é, uma leitura de sentido oculto no texto do sentido aparente. A tarefa dessa hermenêutica é mostrar que a existência só acede à palavra, ao sentido e é reflexão quando se procede a uma exegese contínua de todas as significações que se manifestam no mundo da cultura; a existência não acede a si — humana e adulta — senão ao apropriar-se do sentido que reside primeiramente "fora", nas obras, nas instituições, nos monumentos de cultura em que a vida do espírito se objectivou"⁹.

6. Não desejaríamos aqui entrar nos subtis meandros das numerosas definições de Cultura, bastando, para o efeito, partir de um conceito comum, implícito na grande maioria daquelas, inspirado ainda pelo ideal humanístico grego e romano, o qual se pode entender por "uma acção que o homem realiza quer no seu meio, quer sobre si mesmo, visando uma transformação para melhor"¹⁰.

Percebe-se logo que neste conceito, mesmo iludindo a dificuldade aporética do uno e do múltiplo, convergem duas dimensões de cultura — a unidade e a diversidade desta — : a **unidade**, fundada no homem, ser uno, apesar de todas as diferenças de desenvolvimento intelectual ou material, que faz com que um certo denominador comum universal torne perceptível **uma** cultura aos homens de **outra** cultura, por mais distantes que eles se encontrem no espaço e no tempo; e a **diversidade**, salientando o que cada uma destas tem de original, de criativo, de específico, de nacional ou simplesmente de regional. Pela primeira vez na evolução do género humano pôde falar-se de **uma** história universal. Arrastará consigo essa história a implantação de **uma** cultura universal progressivamente destruidora da personalidade das culturas nacionais e de grupos? ¹¹

Enfim, deve falar-se — perdoe-se o preciosismo de uma distinção que tem feito correr bastante tinta em "Cultura em Portugal" — cultura universal, de que o País participa — ou em "Cultura portuguesa", como específica e autêntica criação do povo português?

Jorge Borges de Macedo, ao pronunciar-se sobre este mesmo problema, observou pertinentemente: "Se formos ao fundo do conceito expresso na designação "cultura portuguesa", quer-se dizer a cultura concebida, elaborada e desenvolvida para uso, defesa, conforto e realização superior, plástica e literária, religiosa e conceptual, da população do Estado formado no século XII no extremo ocidente da Península, o que não significa recusa de antecedentes mais remotos".¹²

Cultura que se produziu, na sua génese remota e no seu progressivo desenvolvimento, numa faixa da Península Ibérica, dentro dum

horizonte geo-político determinado, com fisionomia própria, e que — servindo-nos ainda da feliz expressão de Borges de Macedo — “pode considerar-se como resultante de uma reelaboração e reaproveitamento inteligente, em novas condições locais, de recursos, quase sempre provenientes ou originários de outras áreas e aqui recriados ou explorados de uma forma altamente expressiva”¹³.

O problema das raízes conduz-nos, porém, a uma instância mais funda, ao pretender saber a partir de quando pode considerar-se a vigência de factores históricos agindo sobre a compleição, a **fisionomia espiritual colectiva**, o perfil histórico do povo português — ou seja, à luz da exigência crítica de rigorosa análise histórica: desde que momento começou a tornar-se ponderável a presença de um factor de natureza humana que, de modo mais ou menos duradouro, tenha incidido sobre o nosso verdadeiro modo de ser, sobre os traços típicos do carácter nacional português? Parece claro, desde já, que a resposta constitui algo de essencial para a colectividade, concerne à razão de ser portuguesa. A pergunta cifra-se, pois, em saber como somos, e, desde quando aquilo que fomos, como ser colectivo, no decurso do tempo, incide sobre nós, nos marca **aqui e agora**.

III — A FILOSOFIA E A QUESTÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

7. Se a filosofia é factura humana em concreto contexto intracultural, e se no mundo de relações estabelecido pelo homem cabe a dimensão do circunstancial, do social, da nacionalidade, — importa então examinar como se configura essa realidade situada, ou seja, que consistência ou vínculo duradouro pode caracterizar e **identificar** esse **dado nacional**, a ponto de moldar mentalidades, ou de suscitar e estimular certo rumo de pensamentos e do próprio filosofar.

A chamada questão da “identidade nacional” tem suscitado, no passado recente, produções abundantes de pensadores, sociólogos, historiadores, políticos, em vários campos do saber, a ponto de ameaçar converter-se — como se afirmava no intróito do primeiro número (Dezembro 1983) da revista “Prelo” — que precisamente abria com um “Inquérito sobre a Identidade Nacional” — em “uma constante, porventura até mesmo um lugar comum da reflexão ou, pelo menos e se quiserem, da retórica dominante”.

Nesse mesmo número daquela revista, dois autores, Eduardo Lourenço e Borges de Macedo apresentaram, com independência um do outro, definições do conceito, necessárias para a clarificação do debate, em dois textos que desejaria aqui citar, por reciprocamente se completarem.

Borges de Macedo salienta o ingrediente do presente (sem contudo esquecer o contexto do passado), em termos de vivência e de projecto: “Entendo por identidade nacional uma coincidência mínima dos comportamentos, na percepção de que os problemas que é necessário enfrentar se especificam o conjunto nacional (que as soluções adoptadas não podem deixar de defender) e na certeza de que os projectos de vida colectiva se vão desenvolver no sentido de serem vividos, aplicados e verificados em comum. Impregnando a identidade nacional — que precisa envolver um conceito de presente — encontra-se, no magma que lhe dá legitimidade, o contexto insubstituível do passado, repositório das dificuldades e das soluções já concebidas, enunciado experiente das controvérsias e da unidade sempre recuperada. A identidade nacional constitui a apreensão actual da continuidade definida pelo percurso histórico da sobrevivência e exprime-se na convicção de que essa continuidade deve manter-se. É simultaneamente uma vivência e um projecto”¹⁴. Eduardo Lourenço, complementarmente, vê na identidade nacional o esforço de uma estruturação colectiva, no sentido de uma “afirmação de si”: “Para todas as nações a “identidade” foi esforço e luta por uma estruturação, se cessar posta em causa, “afirmação de si” com tonalidades as mais diversas, tanto por causas ou motivos intrínsecos, como extrínsecos. Não há uma “essência” das nações fora desta luta equívoca para perenizar um “projecto” de existência autónoma, ou maximamente autónomo, sempre ameaçado, do interior ou do exterior, pelas contradições, antagonismos ou fraquezas dos elementos que a compõem. Neste sentido, uma nação está sempre em “crise de identidade” como se pode dizer que uma vida individual é ela mesmo “crítica” em permanência”¹⁵.

À luz desta concepção — no todo incindível e complexo que constitui a identidade **nacional**, está implícita a preservação, a reivindicação consciente da identidade **cultural**, como se conclui dos dois citados estudos — tese aliás sustentada por muitos outros autores.

Em parêntesis: as caracterizações propostas para a Filosofia entre nós, vêm a inserir-se neste contexto da identidade cultural, onde assume papel relevante o condicionalismo histórico específico do acto de filosofar.

O homem, a história, a localização geográfica da terra, são ingredientes que modelam a fisionomia colectiva de um povo. A atlanticidade, a circunstância de **finisterra**, têm sido factores marcantes, positiva ou negativamente, da história e da cultura portuguesas, caracterizadores da identidade nacional.

Foi a dinâmica própria dessas forças reciprocamente intervenientes que modelou, paulatinamente, ao longo dos séculos, a mentalidade e a cultura portuguesas, e tornou possível o aparecimento, desde cedo, de uma consciência de personalidade colectiva, expressa no pensamento e na acção, na Literatura e na História.

A cultura portuguesa tem carácter essencialmente expansivo e dispersivo, determinado em parte por uma situação geográfica que lhe conferiu a missão de estreitar os laços entre os continentes e os homens.

Este particular condicionalismo expansivo está patente na própria **feição prática da nossa actividade especulativa**, no sentido **dispersivo e não sistemático do pensamento**, conforme afirmou o Prof. Vieira de Almeida: "A filosofia na grande época da actividade marítima e de expansão é claramente o que poderíamos designar por **pragmatismo vivido**."

Não era a partir de uma teoria ou de uma concepção que a viva experiência do mundo, até então desconhecido ou mal conhecido, marcava e acentuava directrizes ao conhecimento; era a realidade mesma de esse conhecimento, que desmentindo antigas conclusões e tornando-as quase caricaturiais, reaparecia doutrinarmente no entusiasmo do saber objectivo e no desdém da fantasia especulativa"¹⁶.

O interesse filosófico destas expressões do pensar português "facilmente o compreenderá — acrescentava aquele professor — quem não esteja dominado pela ideia erradíssima de que a filosofia é um conjunto fixo de ideias, de atitudes ou mesmo de problemas, em vez de reconhecer que ela é **atitude**, se assim quisermos chamar-lhe, mas **atitude privilegiada** (e por isso pode notar-se) **de exame, de análise, de crítica, esforço de coerência no conjunto das idéias**".¹⁷

A par da situação geográfica e do ingrediente cultural, contribui para a individualidade e para o carácter expansivo da cultura portuguesa: a feição psíquica do seu povo, os seus modos de reacção próprios, as suas criações literárias e artísticas.

A exigência aqui, mais uma vez, é a de legitimidade da caracterização dum Povo, atribuindo-lhe certas qualidades e defeitos, com riscos de cair no impressionismo fácil, entre uma série de outros vícios. Mas não podemos, todavia, prescindir de uma imagem sobre os outros povos (lembramos a importância dos recentes estudos sobre "Imagem dos Povos"), e sobre nós mesmos, numa auto-gnose colectiva, que sempre praticamos, implícita ou explícitamente.

Portugal tem sido considerado, no seu passado, como encruzilhada de povos e ponto de encontro de culturas. Parece dispensável invocar aqui a longa comprovação histórica (verificável aliás já desde a Pré-História) dessa constante, que se casa com a situação de **finisterra**, de bolsa geográfica e cultural.

Esse condicionalismo influenciou a compleição psíquica do português na sua evolução histórica, mas, por sua vez, parece-nos evidente que o próprio temperamento do português explica muitas das feições da sua história.

IV – A FILOSOFIA E A LÍNGUA PORTUGUESA

8. Surge por fim a língua. Parece desnecessário salientar o espaço decisivo, prioritário muitas vezes, que em correntes do pensamento actual ocupa uma reflexão no âmbito da Filosofia da Linguagem.

No plano duma análise teorética, tendo em vista inquirir sobre a complexa teia de relações entre *significante* — *significado*, e onde se situa a questão de uma língua poder ser **irreduzível a uma realidade extra-lingüística**, ou se aquela, pelo contrário, terá alguma justificação dada por uma certa **ordem natural das coisas, ou do pensamento** (melhor dizendo: se existe o **arbitrário** das denominações lingüísticas, como Saussure defende), neste plano, dizíamos, a Filosofia interroga-se e vem colocando um feixe de questões no âmbito da linguagem, de indiscutível relevância.

Assim, e a mero título exemplificativo, uma das correntes lingüísticas actuais vem sustentando que a articulação efectuada pela linguagem na realidade extralingüística não depende, propriamente, duma faculdade geral da linguagem, mas resulta, isso sim, duma decisão das línguas particulares, variável de língua para língua. Nesse sentido o método de análise dos “campos semânticos”, do alemão J. Trier, veio evidenciar que a articulação duma mesma região nacional pode variar segundo as línguas, ou fases históricas dessa mesma língua. Por outro lado, a revivescência da doutrina de Humboldt, segundo a qual as línguas exprimiriam “perspectivas do mundo” irreduzíveis umas às outras, viu-se posteriormente reforçada com a tese do americano B. L. Whorf (1956) ao defender que cada língua, ou grupo de línguas, se encontra intrinsecamente associada a uma determinada representação do mundo.¹⁸

Uma vez situados no horizonte deste problema, importa formular algumas questões. A língua — concretamente, a língua portuguesa —, instrumento de que dispomos quando surgimos no mundo, que é veículo do nosso pensar — não deverá ela ser analisada no espaço disciplinar próprio que é o da “Filosofia em Portugal”? Não serão relevantes para a filosofia as virtualidades implícitas, certas vivências objectivadas e estratificadas numa certa sabedoria, um “thesaurus” conceptual desenvolvido, uma tradição lexical mais ou menos rica — para o trabalho de criação filosófica? E — no exame das relações entre pensamento e comunicação — o próprio problema da tradução, não só em nível teórico como no plano prático (de textos filosóficos para português, e, inversamente, de versões desta para outra língua) — não interessará liminarmente à capacidade de conceptualização de certa língua e à filosofia, como modos expressivos da filosofia?

Questões candentes, vastíssimas e complexas — que entre nós, mesmo em âmbito universitário, não parece até hoje terem suscitado

grande curiosidade — não deixam elas de conter elementos importantes para a formação do estudante de filosofia, do aprendiz de filósofo. Sem podermos por agora desenvolver esta vertente, seria estimulante determo-nos na meditação deste texto de M. Heidegger, sobre a comunicação do pensamento em filosofia (que teve por ensejo a tradução para francês de um dos seus livros): “Pela tradução, o **trabalho do pensamento encontra-se transporto no espírito de uma outra língua** e sofre assim uma **transformação inevitável**. Mas essa transformação pode tornar-se **fecunda**, pois **faz aparecer** sob nova luz a **posição fundamental da questão**. Dá ocasião para cada um se tornar mais clarividente e de discernir mais claramente os seus próprios limites, pois uma **tradução não consiste** simplesmente em **facilitar a comunicação com o mundo de uma outra língua**; ela é em si um **deciframento da questão levantada em comum**. Serve à **compreensão recíproca** em um **sentido superior**”¹⁹.

V — A FILOSOFIA E SEU ENSINO NAS FACULDADES DE LETRAS EM PORTUGAL

9. Enunciámos antes alguns tópicos atinentes aos aspectos específicos de natureza teórica (não todos, nem porventura os de maior relevância pedagógica) da disciplina de “Filosofia em Portugal”, como supostos da fundamentação de seu âmbito curricular. Examinar porém o **alcance e projecção** desse mesmo **ensino** nos aspectos didático, pedagógico, formativo, histórico-cultural e, primordialmente, filosófico, no quadro concreto do ensino universitário português — corresponderia, obviamente, a um desenvolvimento expositivo que demandaria, só por si, extensão idêntica ou até superior à do presente trabalho.

Com efeito, e para além dos aspectos específicos da disciplina, esse ensino decorre e inscreve-se nas condições gerais de actividade filosófica, da vida pedagógica e institucional da Universidade portuguesa.

Não se poderá considerar vetusta a tradição do ensino da “Filosofia em Portugal” (anteriormente ao Dec. 53/78, de 31 de Maio, tendo a denominação acrescida de “História da Filosofia em Portugal”) na Universidade portuguesa: inaugurada com a reforma de Cordeiro Ramos em 1930, nos termos de mero curso semestral, teria de aguardar mais de um quarto de século para, com a reforma de 1957 (Dec. nº 41.341, de 30-10-1957) se converter em disciplina anual.

Numa perspectiva histórica, terá de ser devidamente valorizada em momento a situar ainda na década de 40 — a acção pioneira dos fundadores e impulsionadores destes estudos, do ritmo das pesquisas histórico-filosóficas que os mesmos fomentaram (onde os trabalhos de base nesta

área se encontravam, praticamente, por fazer, ou importava fossem revisitos), a organização de centros de estudo e institutos por aqueles estruturada e desenvolvida.

Sem esquecer outras contribuições de indesmentível valia científica, cumpre considerar, nessa primeira fase — circunscrita às Universidades de Coimbra e de Lisboa, únicas onde estão se ministrava oficialmente o ensino de Filosofia (pelo que não cabe referir Faculdades não estaduais, como a de Filosofia, em Braga, da Universidade Católica Portuguesa) — entre os primeiros caboqueiros, os professores Joaquim de Carvalho (seguido depois por Miranda Barbosa) em Coimbra, e Artur Moreira de Sá, em Lisboa. Foram esses, a nosso ver, os verdadeiros chefes-de-fila, os instauradores duma **escola** universitária oficial de estudos de "Filosofia em Portugal", que não mais deixou de produzir seus frutos, em medida crescente, até aos nossos dias.

Mas, no contexto geral da Universidade e não obstante modificações de certa monta ulteriormente introduzidas, é ainda o diploma de 57 o suporte legal da orgânica escolar, a espinha dorsal dos estudos na Faculdades de Letras até ao presente²⁰.

A reforma de 57 veio traduzir uma inflexão em novo sentido do trabalho filosófico nas Faculdades de Letras, com a autonomia do âmbito e a especialização dos estudos, e, bem assim, a criação de novas disciplinas como a "Introdução à Filosofia" (de carácter propedêutico), a "Ontologia e Antropologia Filosófica", a "Estética e Teorias da Arte", a "Axiologia e Ética" ou, ainda, a ampliação de cadeiras semestrais para anuais, como a (já antes referida) — a "História da Filosofia em Portugal".

Tudo isto representava, sem dúvida, uma mudança importante no horizonte traçado pelas reformas de 1911 e de 1930, e consagrava também um conceito diferente de Filosofia, presente na elaboração do texto legal.

Vale a pena reflectir na persistente tradição portuguesa de um ensino filosófico alheio a preocupações teóricas de natureza ontológica e metafísica, e até mesmo avessa à pura reflexão de natureza abstracta, a par do influxo que o positivismo exerceu no nosso meio.

A finalizar: com este gesto de rememorar as raízes — ainda que brevemente — pretende-se acentuar a natureza orgânica e viva da Instituição, que necessariamente supõe uma anterior realidade constitutiva, um vínculo essencial com o passado, que deverá aqui ser considerado como chave de explicação (embora não única nem exclusiva) para a inteligibilidade da situação presente.

NOTAS

(1) M. Antunes, *Do Espírito e do tempo* (Lisboa, 1960) p. 126.

(2) Examinamos mais largamente a questão em "A noção de filosofia na obra de Manuel Antunes. Em torno ao problema das filosofias nacionais" in **Ao encontro da palavra — Homenagem a Manuel Antunes** (Braga, 1986), pp. 9-42; remetemos o leitor para esse nosso estudo, que parcialmente aproveitamos agora em alguns passos. Cfr. tb.: F. da Gama Caetano "A historiografia das filosofias nacionais e seus problemas: a propósito duma obra recente", **Revista da Faculdade de Letras**, 3^a s., 14 (Lisboa, 1971), pp. 277 ss.

(3) Álvaro Ribeiro, aludindo às posições que refutam as "filosofias nacionais, quer na Antiguidade quer na Modernidade, para lhe opor a existência de uma só filosofia universal", contrapõe o argumento de que "a razão humana só unifica ou universaliza perante o plural ou o múltiplo da experiência que lhe vai sendo dada", in "Filosofia e Política": **A Filosofia Portuguesa — Inquérito**, Braga, 1972, p. 116. Por sua vez, José Marinho (em **Verdade, Condição e Destino no pensamento português contemporâneo**, Porto, 1976, p. 7) pôde observar, com assinalável pertinência, que "as formas de filosofar dadas aos homens mantêm-se em variedade infinda, repetindo no entanto sempre algo de essencial através das idades. Tal como na diversidade imensa das formas de ser emerge uma un: cidade que vincula todo o múltiplo, ou um mais acessível idêntico em todo o diverso, assim também na filosofia e em todo o saber autêntico o análogo se vê. Em outro passo, com ironia de grande finura crítica, o mesmo autor (em **Estudos sobre o pensamento português contemporâneo**, Lisboa, 1981, p. 9) coloca nestes termos a pergunta da filosofia portuguesa perante a universalidade da filosofia: "Como é possível conciliar o sentido universal da filosofia com o conceito de uma filosofia radicada? O problema equivale a este se a ave tem asas, como se compreende que tenha pernas? "

Para ambos autores, significa esta tese que a circunstância portuguesa do pensar, com suas vivências próprias e condicionalismos específicos, não pode impedir ou prejudicar a pura reflexão sobre os temas universais da filosofia.

(4) O tema vem sendo amplamente desenvolvido pela reflexão filosófica contemporânea sobre a Cultura: Marx Scheler, entre outros, tratando das relações entre formas do saber e cultura, advertira que o saber humano, em qualquer grau que ele se coloque, é determinado por uma perspectiva radical de sentido que emerge de um mundo de significações últimas estabelecidas por uma cultura. Desenvolvendo alguns dos temas de Scheler, merece especial referência a análise do filósofo brasileiro Adolpho Crispa em **Mito e Cultura** (São Paulo 1975) 181-203, e **As Ideias Filosóficas no Brasil**, I (São Paulo, 1978) 11-21, que em parte sugeriu a presente reflexão.

(5) M. Reale, **O Homem e seus horizontes**, São Paulo, 1980, p. 112. Sublinhado nosso.

(6) M. Reale, *ibid*, 111-112. No mesmo sentido de Miguel Reale, o filósofo espanhol Manuel Garcia Morente, em **Idea de la Hispanidad** (Madrid, 1961) pp. 37-48, funda a identidade nacional numa concepção espiritualista do estilo coletivo da nação. Retomando a noção orteguiana que concebe a nação como criação humana essencialmente livre, Garcia Morente conferia-lhe todavia diversa amplitude: seria a do **estilo**. Trata-se, essencialmente, do estilo da vida individual, tornando extensivo como situação homogênea, isto é, como denominador comum da colectividade nacional. Seria a **fidelidade** a esse estilo o que melhor definia o carácter nacional — com suas fundas e necessárias implicações no âmbito da cultura e da filosofia.

(7) D. Santos "Actualidade é valor do pensamento filosófico de Leonardo Coimbra", sep. de **Studium Generale**, 3 (1956), p. 9; cfr. Tb.: **Obras Completas** (de Delfim Santos), II (Lisboa, 1973), p. 228.

(8) A. Paim, **História das Ideias filosóficas no Brasil**, S. Paulo, 1984, pp. 3-17. Vale a pena seguir um dos textos de Mondolfo em que Paim estrutura a sua valiosa reflexão, pelas achegas que oferece para o problema das filosofias nacionais: "Como sistema, é evidente que o pensamento filosófico, apesar da sua pretensão, sempre asseverada, de uma contemplação *sub specie aeterni*, não consegue na realidade afirmar-se senão *sub*

specie temporis, isto é, vinculado necessariamente com a fase de desenvolvimento espiritual própria da sua época e de seu autor, destinado a ser superado por outras épocas e outros autores sucessivos. Ao contrário no aspecto dos problemas que coloca, ainda subordinado sempre ao tempo de sua geração e desenvolvimento progressivo, o pensamento filosófico mostra-se não abstante como uma realização gradual de um processo eterno. Os sistemas, com efeito, passam e caem; mas sempre ficam os problemas colocados, como conquistas da consciência filosófica, conquistas imorredouras apesar da variedade das soluções que se intentam e das próprias formas em que são colocados, porque esta variação representa o aprofundamento progressivo da consciência filosófica.

Desse modo, a reconstrução histórica do desenvolvimento da filosofia aparece como o reconhecimento do caminho percorrido pelo processo de formação progressiva da consciência filosófica, vale dizer, como uma conquista da autoconsciência. Dessa circunstância se evidencia o erro de toda orientação anti-histórica dos filósofos e a necessidade da reconstrução histórica como fundamento e condição prévia da investigação teórica (in **Autoexposición sistemática**, 2ª ed., Buenos Aires, 1960, p. 31)".

(9) P. Ricoeur, **Le conflit des interprétations** (Paris, 1969) pág.26.

(10) M. Antunes, "Cultura" in **Verbo – Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura**, 6 (1967), 579.

(11) M. Antunes, id., 581.

(12) J. Borges de Macedo, "Um desafio à cultura portuguesa" in **Democracia e Liberdade**, 2 (1977), 59.

(13) J. Borges de Macedo, *ibid*.

(14) J. Borges de Macedo, "Não temos o direito de desistir", **Prelo**, 1 (1983), p. 76.

(15) E. Lourenço, "Crise de identidade ou ressaca 'imperial'?" **Prelo**, 1 (1983), p. 16.

(16) Vieira de Almeida "Dispersão no pensamento filosófico português" in **Revista da Faculdade de Letras**, 2ª S., 9 (Lisboa, 1943) p. 176 e 177.

(17) *Id.*, p. 177.

(18) Benjamin Lee Whorf examinou, com efeito, alguns conceitos, como o de **tempo** e **mudança**, ínsitos nos falares das populações índias da América, os quais apresentariam notórias diferenças com os duma concepção indo-europeia, o que o levou a admitir que a estrutura da linguagem que usamos depende de (e influi sobre) o modo como compreendemos o nosso meio circundante, variando portanto a imagem do Universo de língua para língua. Reconhecendo assim que os níveis mais altos de pensamento (nomeadamente o científico) dependem da linguagem, afirma o A. em **Language, Thought and Reality** (trad. espanhola, **Lenguaje, Pensamiento y Realidad**, Barcelona, 1971, p. 278) que "um dos próximos passos, realmente importante, do conhecimento ocidental deverá ser o de uma reformulação, através do exame dos fundos da experiência lingüística, do seu pensamento, e, como consequência, de todo o pensamento".

(19) M. Heidegger, Prólogo à ed. de **Questions I [Qu'est-ce que la métaphysique? (...)]**, Paris, Gallimard, 1968. Sublinhado nosso.

(20) Para mais detido exame dos aspectos pedagógicos e do contexto histórico-cultural do ensino da Filosofia na Universidade portuguesa, remetemos para: F. da Gama Caeiro "Da Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa", **Revista da Faculdade de Letras**, (número comemorativo do Cinquentenário da Revista, Lisboa, 1983), pp. 16-43; *Id.*, na Mesa redonda "A Filosofia – nos 75 Anos da Faculdade de Letras" (em 28-7-86, a publicar em: **Revista da Faculdade de Letras**, 5ª série, nº 6, 1987); *Id.*, "Miranda Barbosa e a Filosofia em Portugal", **Biblos, In Memoriam do prof. Arnaldo de Miranda Barbosa**, 1987 (no prelo).

EDUCACION Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA, DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANA

Eduardo Aziz Zerene Buamscha

Programa de Maestría en Filosofía de la
Educación Proyecto PUCAMP
Universidad de Villarrica (Chile)

Este trabajo pretende llevar al plano de la reflexión algunas breves consideraciones de carácter filosófico relativos al binomio Educación y desarrollo en América Latina.

A través del exámen critico de ambos conceptos se desea establecer las relaciones existentes entre ellos y sus implicancias presentes y futuras en el progreso del Continente Latinoamericano. Uno y otro término son abordados de una perspectiva humana, como contrapunto a la connotación mecánica y materialista que tradicionalmente se ha dado a los patrones de desarrollo imperantes en Latinoamerica.

El hombre necesita crecer en equilibrio y armonia como una totalidad y no unidireccionalmente como pareciera ser la tendencia vigente en el mundo actual y de cuya influencia han sido víctimas, principalmente las Naciones de América Latina que, se han caracterizado, en su gran mayoría, por sustentar la base de su crecimiento en modelos de desarrollo que, habiendo sido empleados con éxito en contextos históricos culturales distintos, son impuestos sobre la realidad del hombre latinoamericano.

Estos modelos arrancados desde circunstancias tan dispares, tienen un carácter filosófico, social y económico que condiciona la vida del hombre y de la sociedad a un modo de ser que no tiene relación alguna con la esencia misma, cultura, tradiciones e idiosincrasia de la sociedad en la cual se aplican.

El modelo que se impone (rara vez se propone) lleva implícito una cierta valoración del mundo y la existencia, de tal modo que al acogerlo el hombre y una comunidad determinada en su conjunto, se despojan de sus raíces más profundas para asumir categorías que les son totalmente ajenas. El que más sufre los efectos negativos de esta trastocación de sus valores, es el hombre común que, desde su particular situación personal no es capaz de percibir la enajenación mental a que esta siendo sometido. Más aún, si se considera que los países latinoamericanos se sienten culturalmente infe-

riores al resto de las naciones llamadas desarrolladas, se ha llegado a generar una tendencia casi natural a aceptar como bueno y eficiente todo lo que viene de fuera en menos precio de lo propio.

Para acentuar más esta crisis de identidad, las naciones de mayor progreso realizan todo tipo de esfuerzos para convencer de que su propio ejemplo, es el mejor camino hacia el logro de la felicidad. Para la consecución de ello, se monta todo un aparataje publicitario con el apoyo de los medios de comunicación social, tendiente a obligar a las personas, de una forma sutil o violenta a inclinarse por formas de vida, costumbres y pautas de comportamiento que no son propios.

Es tan brutal, muchas veces, lo agresivo de esta publicidad dirigida que, llega a imprimir en el subconsciente de las personas una determinada matriz que les hace someterse dócilmente a los intereses de unos pocos.

Por efectos de la penetración cultural e ideológica América Latina ha ido perdiendo paulatinamente su personalidad histórica. Los desbordes de la publicidad han violentado psicológicamente al hombre y en vez de incitarlo a la acción creativa, lo ha inmovilizado, desatando en las personas un monstruoso sistema de necesidades, en la mayoría de los casos artificiales, porque hay que consumir la exagerada producción industrial de los países desarrollados que para poder sobrevivir requieren de una sociedad de consumo.

Los países subdesarrollados parecen no darse cuenta de tal situación, pues continúan cada vez con mayor ahínco tratando de mimetizarse con las naciones desarrolladas, llegando a utilizar los mismos parámetros que éstas emplean para medir el grado de crecimiento económico que van alcanzando. Es posible hablar de crecimiento en un país que posee un alto ingreso de dólares per cápita y su población vive sumida en el analfabetismo ? o Se puede decir que una sociedad es desarrollada porque exhibe un elevado nivel de productividad, y un gran porcentaje de su población vive en la indigencia ?.

No es que se esté en contra del desarrollo, sino que hay que saber compatibilizar el progreso económico y el crecimiento humano.

El desarrollo, para que sea humano debe considerar al hombre en su totalidad, es decir de una manera integral. Y no es posible crecer integralmente cuando solo se ha perfeccionado parte de un todo perjudicando a los restantes. Esto ocurre cuando el énfasis del crecimiento está puesto exclusivamente en lo económico, por tanto el hombre en su totalidad es considerado como un insumo más del proceso productivo. Al desenvolver sólo la dimensión material del ser humano se produce desequilibrio y no armonía en el crecer.

Todo ello como consecuencia de querer imponer estilos de vida y determinados modelos socio-económicos que no se avienen con el carácter del hombre Latinoamericano.

América Latina tiene un estilo peculiar de vida el cual emerge de sus propios valores y tradiciones, que no son mejores ni peores que los de otras culturas, sino simplemente distintos. Las alternativas de desarrollo que se busquen para el Continente Latinoamericano deben ser acordes con su identidad y lo más profundo de su ser.

La mimetización psicológica y moral a que son sometidos sistemáticamente los países latinoamericanos crea sólo alienación y no desarrollo, acentuando la condición de pueblos subdesarrollados.

Un modelo alternativo de desarrollo, bien inspirado debe contribuir a la búsqueda de la felicidad para todos los hombres sin exclusiones de ningún tipo, en que la voluntad consciente asumida por cada uno de los miembros de una comunidad organizada, brega por lograr su propio desarrollo personal y social, hasta el límite de las posibilidades de cada uno, creciendo así humanamente la comunidad en forma colectiva.

Esta es una tarea que se debe asumir con prontitud pues el tiempo de cada hombre concreto es limitado, por tanto su desarrollo histórico pleno no puede esperar hasta el infinito.

Hoy el mundo atraviesa una profunda crisis, derivada de un estilo de desarrollo que bordea los límites de la tolerancia misma.

Es necesario revertir esta situación y reaccionar ante ella con serenidad pero con firmeza.

En este sentido el sistema educacional que los países latinoamericanos sean capaces de ejecutar será decisivo para el futuro.

La opción está en un modelo educacional que signifique la recuperación definitiva de los valores humanos más trascendentales, en que el garante ético de la educación sean formas de vida austeras, sencillas, de acuerdo con la realidad de sus respectivos países, en el contexto de su pasado, tradiciones y verdaderas posibilidades materiales de progreso.

En esta perspectiva es fundamental la dirección ética que el modelo educacional dé a los sentimientos de las personas y por tanto a la sociedad. Se debe modificar la actitud del hombre para concebir su cultura y su existencia. Para provocar este cambio de conducta, es necesario enseñar al hombre a conocer y valorar el contexto socio cultural en que se encuentra inmerso; comprenderlo en sus raíces más profundas, con sus limitaciones y necesidades e irlo transformando conforme a sus verdaderas potencialidades, dentro de la esfera de decisiones, propuestas o impuestas que, el hombre y la sociedad tienen y en el ámbito de cuyo marco pueden decidir los futuros rumbos de acción.

América Latina requiere de un modelo educacional fundado en la moderación y sobriedad espiritual; en un estilo de vida concreto donde predomine el ser sobre el tener. Un sistema que sin caer en el inmovilismo contribuya a la restauración de la identidad esencial del auténtico rostro del hombre latinoamericano.

En suma, es necesario un modelo educacional que respete a la persona humana en su integridad, esto es, con sus valores, su cultura, sus tradiciones, sus sentimientos y todo aquello que constituye la razón de su existir para el logro de un proyecto vital que ha sido libremente decidido y aceptado conforme a las circunstancias de cada uno en particular y de la sociedad en general.

Contribuir a la edificación de un mundo más fraterno y humano es la forma de disipar los agoreros pronósticos apocalípticos en que se debate el mundo hoy.

Los educadores tienen ahora un desafío prioritario que no puede esperar. Quizá mañana ya no exista la oportunidad.

SITUAÇÃO E CURRÍCULO

Javier San Miguel B.

Professor da Universidade
Católica do Chile

O presente artigo faz parte dos pressupostos levados em conta na programação e realização de atividades educativas, a nível de ensino de primeiro grau, nas zonas rurais do sul do Chile. As idéias aqui desenvolvidas situam-se na perspectiva da sociologia humanista de Peter Berger e, por aí, no contexto da fenomenologia social de Alfred Schütz.

ANTECEDENTES

Existem no Chile 390.000 famílias diretamente vinculadas ao trabalho da terra. São elas constituídas por 2.140.000 pessoas, o que equivale a 20% da população nacional.

Essa população rural é consideravelmente heterogênea do ponto de vista sócio-cultural, o que se deve, de uma parte, à diversidade do sistema agroecológico em que se distribui, determinando uma série de regiões e localidades com aptidões produtivas diferentes e subculturas específicas, que permitem diferenciar populações típicas; e, de outra parte, às diversas categorias de homens do campo que coexistem numa mesma localidade porém com formas de vida que diferem segundo o tipo de atividade agrícola que desempenham. Exemplo: assalariados (663.000 pessoas), minifundiários (926.000 pessoas), pequenos proprietários e assentatários de reforma agrária (329.700 pessoas), médios proprietários (136.000 pessoas) e grandes proprietários (84.000 pessoas).

O cruzamento destas e de outras variáveis determina subsistemas produtivos diferentes, que manifestam peculiaridades locais com certas atividades, populações típicas e subculturas específicas. Nesse meio encontramos 734.000 menores de 15 anos. Destes, acham-se matriculados no ensino de primeiro grau 407.608 crianças. No que se refere à educação, estas crianças são atendidas quase que exclusivamente pela escola rural de primeiro grau. Existem no país 5.028 destes estabelecimentos, que correspondem a 51% do total de estabelecimentos educacionais.

A escola rural de primeiro grau constitui, de um modo geral, a única instituição presente de forma permanente na vida da comunidade

rural, sendo por isso chamada a projetar sua ação para além das tarefas tradicionalmente circunscritas, na cidade, ao ensino formal das crianças.

Nela a complexidade pedagógica aumenta devido a que 84% têm cursos combinados e, na maioria dos casos, todos os cursos da escola são atendidos por um ou dois professores. Esta situação aconselha uma atenção particular para o sistema de educação rural de primeiro grau, no qual se dão, ademais, os maiores índices de repetência e evasão.

O agente direto através do qual passam todas as iniciativas educacionais destinadas à criança no ensino rural de primeiro grau é o professor, ou mestre. Em geral, é a pessoa que no meio alcançou o mais alto nível de formação e é considerado uma autoridade local.

Devido a isso e também ao significado da escola e às características da população, o professor rural de primeiro grau deve possuir um amplo conhecimento da situação em que atua e dos métodos e técnicas pedagógicas, a fim de saber responder com flexibilidade, adequadamente, às condições peculiares da população que atende.

No entanto, os programas de formação de professores de primeiro grau das universidades e institutos não contemplam esses aspectos assinalados. Pode-se constatar que os planos de capacitação oferecidos ao magistério rural não se diferenciam nesse sentido.

Desse modo, as condições em que se desenvolve a educação nas escolas rurais do país fazem-nos refletir sobre uma possível dissociação entre os procedimentos do sistema educacional e a realidade do meio ambiente específico em que vivem setores da população estudantil da Educação de Primeiro Grau.

CURRÍCULO COMO MEIO EDUCATIVO

Apesar das recomendações introdutórias às diretrizes ministeriais sobre a flexibilidade dos planos e programas face às situações concretas em que se ministra a Educação de Primeiro Grau*, sua administração por professores em sua grande maioria de procedência urbana, formados em centros de estudos pedagógicos urbanos e com programas que têm como educando — tipo crianças de classe média urbana, produz uma certa uniformidade de conteúdos, metodologia e linguagem que não facilita, ao contrário, dificulta atingir os objetivos do sistema educacional nos setores que manifestam traços de heterogeneidade sócio-cultural em relação aos anteriormente indicados.

(*) Decreto 4.002, de 20 de maio de 1980, que fixa "Objetivos, Planos e Programas do Ensino de Primeiro Grau".

Múltiplas experiências constataram a uniformidade na elaboração, aplicação e supervisão de planos curriculares que expressam, tácita ou explicitamente, a idéia de que todos os membros da sociedade agem da mesma forma, nas mesmas circunstâncias. Como se todas as crianças tivessem aprendido previamente as mesmas coisas no mesmo meio cultural. Considera-se o mundo estudantil culturalmente homogêneo, de início, e seus membros compartilhando um caráter nuclear uniforme.

Fazer currículo significa perguntar-se o que vale a pena ensinar no processo educativo. Quais os conteúdos ou valores mais formativos, não só por seu valor intrínseco, mas também em vista das circunstâncias concretas de índole psicológica, social e cultural.

É a conjugação de valores do sistema educativo com situações variáveis de tipo sócio-cultural — em situações concretas que a fazem complexa — que constitui o desafio da educação.

É por isso que sustentamos que não existe um currículo ideal, preconcebido, para nenhum grupo humano. Inclusive não podemos afirmar, neste sentido, que haja uma escola urbana e uma escola rural.

A realidade concreta do educando é o núcleo central e a razão do processo educativo.

O EDUCANDO CONCRETO, CENTRO DO PROCESSO EDUCATIVO

O educando, na atitude natural de sua vida cotidiana, vive num mundo que para ele é real, e sabe, com diferentes graus de certeza, que esse mundo possui tais e tais características.

Os termos-chaves de sua situação concreta são “sua realidade” e “seu conhecimento”.

Pois bem, enquanto pessoa que vive em atitude natural, o educando não se preocupa com o que para ele é real e com o que conhece. Vai vivendo-o espontaneamente, a não ser que algum problema o assalte. Ele dá por assentados seu conhecimento e sua realidade.

Mas o educador não pode fazer o mesmo e aceitar de forma implícita essa situação, porque em sua intervenção intencional há de ter consciência sistemática das modalidades da realidade que o educando dá por estabelecidas, que são bastante diferentes das que se apresentam como desejáveis e esperadas pelos objetivos educacionais pré-dispostos.

O educador é obrigado a indagar a relação que deve existir entre a realidade vivida pelos destinatários do processo educativo e as experiências curriculares que pretende implementar.

Fundar um programa educativo exclusivamente no pensamento teórico das ciências da educação resulta indubitavelmente restrito e insatisfatório, pois mesmo esse pensamento teórico não pode dar conta do todo se não se situa dentro do marco de referência do problema educativo específico.

As formulações teóricas da realidade, sejam elas científicas, filosóficas ou ainda metodológicas, não esgotam o que surge como real para os componentes de uma comunidade determinada. A análise posterior da articulação teórica da realidade proporcionará critérios de programação de atividades educativas somente na medida em que estiverem fundados numa avaliação adequada da significação da realidade vivida pelo educando em sua vida cotidiana.

O EDUCANDO CONCRETO, MEMBRO DE UMA COMUNIDADE PARTICULAR

A realidade da vida cotidiana apresenta-se sempre como um mundo intersubjetivo. Não é possível existir na vida cotidiana sem interagir e sem se comunicar permanentemente com outros que constituem o mundo dos mais próximos ou semelhantes.

É por isso que a atitude natural de um grupo de educandos corresponde à atitude natural de outras pessoas com as quais conformam uma comunidade. Uns e outros, constituindo uma unidade sócio-cultural, aceitam as objetivações pelas quais seu mundo se ordena. Uns e outros organizam seu mundo em torno de seu aqui e agora, de estar nele.

Todas as tipificações do pensamento de senso comum são de per si integrantes da vivência do mundo concreto, histórico, sócio-cultural, dentro do qual prevalecem como aceitos socialmente. Sua estrutura determina, entre outras coisas, a distribuição social do conhecimento e também sua relatividade e relevância para o ambiente social concreto, numa situação histórica também concreta.

Certamente as perspectivas dos diversos integrantes da comunidade não são idênticas. Há multiplicidade de projetos, que podem inclusive entrar em conflito entre si, mas que, apesar disso, vivem um mundo que é comum. Existe uma correspondência contínua entre os significados dos distintos grupos de pessoas que configuram uma comunidade e compartilham um sentido comum diante dela.

É por isso que podemos dizer que a atitude natural que nos interessa, como dado fundamental para a ação pedagógica eficaz, é a atitude da consciência do sentido comum, precisamente porque se refere a

um mundo que é comum a muitas pessoas diversas, participantes de uma mesma comunidade, à qual pertence o processo educativo que nela se realiza, como lhe pertencem seus membros que dele participam.

O conhecimento de senso comum a partir do qual se constrói, através da educação, o trânsito a concepções da realidade mais amplas e universais, é o que cada educando comparte com os outros membros de sua comunidade nas rotinas normais e auto-evidentes da vida cotidiana.

Daí se segue que o conhecimento de senso comum da comunidade em que se estabelece um programa educativo deve constituir a informação básica inicial da planificação curricular. A experiência educativa deve constituir-se a partir do conhecimento da construção social da realidade de que participam os educandos.

PROCESSO DE INTERNALIZAÇÃO DE SUA REALIDADE PELO EDUCANDO CONCRETO

Essa construção social da realidade é gerada no contínuo processo dialético constituído pela externalização, pela objetivação e pela internalização de elementos culturais. A criança não nasce membro de uma sociedade. Nasce com uma predisposição para a socialidade e por aí, através de sua experiência numa comunidade específica, chega a ser membro de uma sociedade.

O ponto de partida deste processo é constituído pela apreensão ou interpretação imediata de um conhecimento objetivamente significativo para o indivíduo que aprende.

As definições dos outros, mediante as quais um indivíduo aprende a viver, apresentam-se a ele como realidade objetiva. Desse modo, apresentam-se à criança que nasce numa comunidade determinada, não só como uma estrutura social objetiva, mas dentro de um mundo social objetivo. Nesse sentido, a internalização constitui a base para a compreensão dos semelhantes e para a apreensão do mundo enquanto realidade significativa e social.

Esta apreensão não resulta das criações autônomas de significado em forma individual e isolada, porém tem início quando uma criança assume o mundo em que já vivem outros. Quem aprende a viver numa comunidade, não só compreende os processos subjetivos momentâneos dos outros, mas também compreende o mundo em que vivem e esse mundo constitui-se no seu próprio.

Mas a criança que aprende a viver numa comunidade, não só vai compreendendo as definições que encontra nas situações compartilhadas,

mas também vai participando, na medida em que se incorpora, dum processo recíproco de definição da realidade. Vai-se estabelecendo, portanto, um nexó de definições e motivações que se estendem em direção ao futuro e que produzem uma identificação mútua entre os membros mais novos e mais antigos da comunidade.

As pessoas das quais a criança vai aprendendo representam aspectos do mundo de acordo com a situação que ocupam dentro da estrutura social e também em virtude de suas idiossincrasias individuais biograficamente arraigadas.

Assim é que podemos dizer, em nosso caso, que a criança de um ambiente rural, não só absorve o mundo social numa perspectiva de sociedade rural, mas ainda que o absorve com a coloração idiossincrástica que lhe dão seus pais, professores ou outros indivíduos que participam de sua socialização. Portanto, a criança chegará a habitar um mundo, não apenas muito distinto do de uma criança urbana, mas ainda, talvez, de uma maneira sumamente diferente da de outras crianças de outras áreas rurais.

É assim que se vai identificando com outras pessoas de sua comunidade que lhe são significativas, numa variedade de formas cognoscitivas e emocionais. Mas a internalização propriamente dita se dá quando nela se produz a identificação. É então que aceita os papéis e atitudes de outros membros significativos para ela de seu mundo social específico, internaliza-os e deles se apropria. Por essa identificação com os outros a criança torna-se capaz de identificar a si própria, de adquirir uma identidade coerente e reconhecida ante si e ante seu mundo específico. Desse modo, a sociedade a que ela pertence, a identidade pessoal e a realidade de seu mundo cristalizam-se subjetivamente no próprio processo de internalização. É assim que a realidade objetiva pode traduzir-se em realidade subjetiva e vice-versa.

A criança não internaliza esse mundo de suas outras pessoas significativas que constitui sua comunidade de origem como um entre tantos mundos possíveis, mas como "o mundo", o único que existe e que se pode conceber. Por essa razão, o mundo internalizado na socialização primária implanta-se na consciência com muito mais firmeza que os mundos internalizados a seguir, nos processos de socialização secundária, e conduz à confiança, não só nas pessoas dos outros significantes, mas também em suas definições da situação que vive.

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA NUMA ESTRUTURA SOCIAL DETERMINADA

Já que a sociedade existe como realidade tanto objetiva quanto subjetiva, qualquer compreensão teórica adequada dela deve abarcar ambos

os aspectos. É assim que o processo de socialização sempre se efetua no contexto de uma estrutura social específica. Não só seu conteúdo, mas também seu êxito, têm condições e conseqüências sócio-estruturais. Portanto, a análise microsociológica dos fenômenos de internalização deve ter sempre como pano de fundo uma compreensão macrosociológica dos aspectos estruturais.

Parece ser particularmente importante levar em conta essas considerações em processos educativos que se queira realizar em âmbitos sociais caracterizados por uma divisão do trabalho simples e uma distribuição do conhecimento mínima; pois o processo de socialização em tais condições produz identidades socialmente predefinidas e perfilhadas em alto grau, em estruturas compartilhadas relativamente simples.

É o caso das comunidades rurais, em que, com grande facilidade, todos seus membros são considerados como o que se supõe que devem ser, a tal ponto suas identidades se reconhecem com facilidade, tanto objetiva quanto subjetivamente. Em conseqüência, a construção coletiva da realidade, as identidades pessoais e as estruturas sociais correspondentes têm uma grande força legitimadora.

A educação formal, neste caso, como processo programado e sistêmico de ensino, ministrada por pessoal especializado, porém habitualmente alheio aos processos locais, acaba por não coincidir com os efeitos produzidos pela socialização numa ordem social determinada.

O problema reside em que, se a educação tem por fim "abrir o mundo" para o educando, esta abertura não pode ser discordante dos valores, normas e crenças internalizadas pela criança através da socialização.

Quando a necessária concordância entre ambos os aspectos da construção da realidade da criança, não só é inexistente, mas ainda a dissociação que apresenta assume a forma de uma dicotomia "socialização-educação", os resultados não podem ser favoráveis.

CONCLUSÃO

Levando em consideração que toda ação educativa deve ter como núcleo central o educando em sua situação sócio-cultural particular, surge como indispensável desenvolver metodologias que permitam a compreensão das comunidades educativas nos traços específicos que caracterizam sua compreensão e valoração do mundo que vivem cotidianamente. O que constitui uma informação indispensável para aqueles que definem e aplicam planos curriculares adequados às condições concretas dos educandos.

Quer dizer: o que se requer é uma metodologia que permita uma aproximação com a realidade sócio-cultural de cada zona rural, aportando conhecimentos sobre os traços que caracterizam a vida cotidiana numa zona rural, suas formas espontâneas de pensar, sentir e agir, seus processos de socialização e as relações que se podem estabelecer com as programações curriculares do ensino sistemático.

Tudo isso tendo em vista contribuir para a formação de crianças capazes de responder aos desafios próprios de sua situação presente e futura.

BIBLIOGRAFIA

- BERGER, Peter e LUCKMAN, T. **La construcción social de la realidad**, Buenos Aires, Amorrortu.
- SIEGEL, Paul. **Curriculum para la escuela rural**, mimeo.
- RECASÉNS, Andrés. **El fenómeno sócio-cultural: alcances y efectos**, Osorno, Universidad de Chile.

(Tradução de Sérgio E. Montes Castanho)

LUZES NO QUADRO ESCURO

(o quadro-negro como encontro de consciências)

J. F. Regis de Moraes *

instituto de Filosofia - PUCCAMP

Algumas vezes as didáticas modernas reduziram o quadro-negro da sala de aula a não mais que um detalhe. Mas alguém muito sutil já disse que "Deus habita o detalhe". Razão pela qual, ainda que aceitemos a referida redução que é, para mim, discutível, sempre terá cabimento uma reflexão sobre o escuro espaço no qual o saber se monta e desmonta ante a perplexidade dos alunos. Uma miuçalha tratar disto? Não creio que seja. Mas ainda que fosse hoje estamos, no ensino, muito precisados de heróismos pequenos, pois que os grandes se têm mostrado ambíguos: ora verdadeiros ora não mais que retóricos. Às vezes é por desatenção às pequenas coisas que nos tornamos tão desastrados no trabalho ao mesmo tempo árduo e fascinante de ensinar. Uma cultura amadurecida sabe que é tão importante discutir macroeconomia como escolher direito as verduras.

Muitas vezes penso que minimizar, na realidade da sala de aula, o valor do quadro-negro seja algo parecido com desprezar, numa sala fechada, o significado de uma janela. Por mais antigo que seja, o quadro continua sendo, quando se sabe e se quer usá-lo devidamente, dos melhores e mais imediatos recursos didáticos. Eis porque me interessa agora em refletir um pouco sobre este "detalhe".

1 – O ESPAÇO CONVERGENTE

Nossos cursos para professores, sobretudo os universitários, desejosos de falar uma linguagem mais elegante e científica, abordam questões transcendentais e complicadas de educação e, muitas vezes, esquecem-se desta coisa menor (?) que é informar aos seus alunos **como se dá uma aula**. Disso me falava, há algum tempo, uma destacada professora universitária esclarecendo-me de que ficara tão perdida, após sua licenciatura, ao entrar numa sala de aula para lecionar que, como que dando uns passos atrás, fizera curso de normalista (atual "magistério") para aprender modos

(*) Mestre em Filosofia Social, Doutor em Educação, professor na PUCCAMP e na UNICAMP, Campinas, SP.

efetivos de comunicar-se com seus alunos. E o breve depoimento daquela professora trouxe-me à lembrança experiências vividas com mestres do meu tempo de estudante, figuras de inequívoca erudição e clara sabedoria, que simplesmente nada sabiam de **como ensinar**, inteiramente desamparadas quanto às técnicas básicas da comunicação docente. Vindos dos guardados da memória assomaram diante de mim aqueles quadros-negros repletos de setas, rodela e riscos inúteis, com palavras pela metade indicadoras de uma certa gagueira comunicacional e, pior que isso, de certo atordoamento didático. Ora, assim como o gesto que eu faço tem de se relacionar efetivamente com o que falo, imagino que o que é marcado na superfície didática do quadro tem que ter relação estreita com o desenrolar das explicações daquele que está à frente da classe.

Hoje as escolas de certas regiões contam com retroprojetores, projetores de slides, álbuns seriados e mil outros recursos; mas nenhum deles com o condão de articular tão bem, a **performance** do professor com a curiosidade dos alunos, quanto o quadro-negro. Isto porque, aquele intrigante espaço na parede, permite uma especial combinação entre o movimento e a inércia. Se é verdade que os dados ali anotados permanecem inertes enquanto não os apagamos, é também verdade que eles nos remetem a um pensamento pulsátil e vivo que os produziu, bem como fica claro que tais dados resultaram dos movimentos de uma inteligência perante outras. E os alunos percebem isto com sutileza, com mais senso de dinâmica intelectual do que pensamos. Ao passo que aquilo que é oferecido em folhas individuais ou que se projeta numa tela abstrai, por assim dizer, a carga pessoal que o bom educador coloca em seu trabalho, algo semelhante se dando com muitos outros recursos áudio-visuais.

Não me tomem por preconceituoso. Na verdade deve parecer estranho que alguém, na era da cibernética computacional, pense em teimosamente revalorizar o velho e modesto quadro-negro. Tudo pode ficar parecendo uma recaída nostálgica ou reação inadequada ao ritmo dos tempos, porque afinal o ser humano já foi à lua e os computadores estão traduzindo textos. Que história é essa de giz e rabiscos? **Softwares** estão sendo produzidos para o ensino, os tempos parecem muito outros. Mas, na verdade esta é uma reflexão de alguém que está há 22 anos em sala de aulas e já experimentou quase todos os recursos mais hodiernos, tendo constatado que o quadro-negro, uma vez usado competentemente, faz-se em um espaço de convergência entre a leitura da realidade trabalhada pelo explicador com empenho vital e a discussão dessa leitura que seus ouvintes fazem. Os tempos passaram, tudo mudou imensamente, mas... continuamos usando a roda, por exemplo.

Tenho para mim que dois males ameaçam o processo de ensino-aprendizagem: 1) a pura expositividade; 2) a pura discussão, por parte dos alunos. No primeiro caso, condenamos o aluno a morrer "platéia";

no segundo, ensejamos muitas vezes uma espécie de delírio indefinido, que não é construído sobre elucidações prévias. Em uma circunstância, acaba-se por tolher a iniciativa de reflexão crítica e de criatividade do discente, e em outra, deixa-se-o entregue aos caminhos e descaminhos de uma perplexidade por falta de fundamentações. A aula criativa conta também com improvisos, mas uma aula não pode ser pura improvisação — como algumas que tenho visto que mais parecem terapia de grupo. Assim, tudo indicou em minha experiência, que os trabalhos docentes devam ser divididos equilibradamente entre expositividade e discussões plenárias ou em grupo. Agora veja-se: em qualquer destas atividades o quadro-negro pode ter importante papel, principalmente no caso do trabalho expositivo.

A comunicação oral, se não é registrada em seus passos mais importantes, ante as vistas dos ouvintes, pode não ter a efetividade que é ideal. Dito de outra forma: quando a memória auditiva é apoiada pelos registros gráficos, o trabalho se torna mais proveitoso, dando inclusive oportunidade à tomada de apontamentos mais firmes (menos confusos). Nenhum apontamento é melhor que anotações confusas, que são fulcros de angústias e equívocos. Mas, — e isto é da maior importância — se aquilo que se ouve tem, como fundo, uma anarquia gráfica de riscos, rabiscos e gráficos mal sinalizados, o que se ouve sofre a influência **perturbadora** daquele “apocalipse” que é traçado no quadro.

Nossas salas de aula ainda têm a distribuição espacial derivada das igrejas: o púlpito à frente, os fiéis voltados para o sacerdote — tal como há mais de quatro séculos os jesuítas fizeram em nossas primeiras escolas. Deste modo fica, a mesa do professor, à frente, bem como o espaço gráfico (quadro) inicialmente destinado à docência; tudo isto de um jeito que faz os olhares dos alunos estarem sempre desafiados pelo intrigante espaço escuro no qual, de um momento para outro, se iniciará um processo visual de articulação e desarticulação de idéias ou princípios científicos. Naquele espaço se dará uma sutil convergência de consciências ou, no mínimo, terá ali um dos lugares do seu processo.

2 – ESPAÇO DISCIPLINAR

Preparar um quadro-negro é uma técnica e, como tal, exige disciplina por parte do professor. Tirando-se toda a carga indevida de malentendidos que este vocábulo carrega (**disciplina** como obsessividade, como minuciosidade supérflua ou como expediente de autoritarismo), ele aparecerá limpo, indicando cadência de pensamento, capacidade de distinguir o essencial do acessório, dom de resistir às precipitações e cor-

erias do ritmo psicológico. A auto-disciplina possibilitará ao professor fazer o registro de sua mensagem em ritmo lógico, com uma metodologia comunicante e serena porque ordenada **em consideração ao interlocutor**. A quem me dirijo e como me devo dirigir, deve sempre se perguntar o comunicador.

Se quero mesmo atingir consciências, preciso esclarecer para mim os caminhos através dos quais (métodos) chegarei a isto. As Escrituras Sagradas dizem que não se pode dar leite forte e gordo para recém-nascido; imagem literária para esclarecer que aquele que vai dar precisa ter claro o que o carente está em condição de receber, o que ele pode ingerir e digerir sem transtornos e congestionamentos. Ora, dominando esta primeira sabedoria, o ensinante deverá saber organizar idéias e argumentos (sejam científicos, filosóficos, teológicos, etc.) de forma a induzir no que aprende um processo efetivo e também organizado de apreensão. A esta altura, não consigo deixar de ver o riso mais irritado do que risonho dos mestres rebeldes — que não há só alunos rebeldes! isto é um jeito preconceituoso de ver as coisas — que, no que toca à autodisciplina, encontram-se numa longa e renitente adolescência. Às vezes profissionais de enorme competência pessoal, mas que ainda não desconfiaram de que a sala de aulas não é o lugar mais apropriado para o seu esparramo narcísico, para a grande queima-de-fogos do seu virtuosismo. Ainda estou com Descartes, quando este afirmava que quem pensa com clareza diz com simplicidade, preocupando-se com uma ordenação do dizer que facilite a apreensão por parte do ouvinte.

E já que estamos falando de gente importante, lembremo-nos de William James que dizia, noutras palavras, que uma curta frase bem arrumada valia mais, muito mais do que longos discursos desarrumados e obscuros. Se ao nos comunicarmos não nos dirigimos às reais possibilidades do interlocutor, nisto não há brilhantismo nenhum. Muito ao contrário: instala-se o monólogo desperdiçador.

Elaborar um bom roteiro de aula no quadro-negro exige que o professor supere preconceitos, aceite o lado mais braçal da sua tarefa pedagógica; e isto será superior a imprimir cópias do mesmo roteiro em papel, uma vez que o individual separa e acaba empobrecendo o que atrás chamamos de convergência de inteligências e sensibilidades. Uma coisa também certa é que fazer um eficiente quadro não implica em nenhuma técnica muito pernóstica — daquelas que tanto nos afeiçoamos a aprender dos **experts** norte-americanos. Tudo se resume em fazer um simples sinótico: enxuto e inteligente, que não peque nem pelo muito nem pelo pouco. O sinótico indicará, bem sinalizadamente, um caminho, dando um caráter de organicidade àquilo que será oralmente comentado. Lotar um quadro com infindável rol de minúcias? Isto, além

de trabalhoso é aborrecido e de pouco resultado. Há que saber-se mostrar o “percurso de um rio com seus principais afluentes sinalizados”, sem cair na calmaria de igarapés desimportantes e desnortear o aluno num labirinto de atalhos.

Como fazer isto? Usando que tipos de letras, de numeração, de sinais ou abreviaturas? Bem, se o docente não souber encontrar o **seu estilo**, nada feito. Inexiste forma padrão de comunicação. Cada um que cuide de elaborar o seu jeito e desenvolver os seus recursos, que aqui não há receitas ou fórmulas encantadas. A única coisa que fica clara é que quem não logra atingir a autodisciplina vai “fazer do seu quadro-negro uma arma” e uma das vítimas poderá ser ele mesmo, gastando muito esforço para a obtenção de mínimo resultado (quando há algum).

Com senso de propriedade e autodisciplina descobre-se facilmente a enorme plasticidade, a versatilidade do quadro-negro. O literato, o geômetra, o neuro-fisiologista, o filósofo, o matemático, o estatístico, o comunicador – todos, enfim, têm na intrigante superfície de circulação de signos e significados um lugar acolhedor para todas as intenções de comunicação do saber ou de discussão deste. Tudo está em se desenvolver maneiras ordenadas e inteligentes de tirar proveito da possibilidade de montar e desmontar, de marcar e apagar codificações veiculadoras de idéias, temas e princípios científicos. Tudo também está em dar-se oportunidade aos alunos de, da mesma forma, ensaiarem o uso dos recursos gráficos no quadro para clareamento de suas explicações, seja isto no transcurso de um seminário, seja na realização de exercícios científicos ou em simples apar-tes de aula que mereçam ser trabalhados um pouco mais.

Em todo caso, a autodisciplina revelada pelo docente no preparar o quadro deve acabar sendo também fonte de ensinamento de como outras pessoas utilizarem disciplinadamente e de forma criativa aquela superfície.

3 – O ESPAÇO RELATIVO

Não há, todavia, razão para se absolutizar o papel do quadro-negro na dinâmica da aula. Qualquer recurso, por melhor ou mais avançado que seja, nas mãos de um mero explicador de pouco vale. Se o que se deseja é ensinar de maneira profundamente significativa, os recursos têm que estar servindo a um **educador** em seus propósitos para com o **educando**. É mais do que sabido que o ensinar, ainda que tendo o seu “peso específico”,

é algo acanhado perto do vasto propósito de educar. Então, há de alguém fazer a pergunta: "o que, especificamente, pode fazer um quadro-negro pela educação?"

Conversava certa vez com uma senhora e nossa boa prosa resvalou para temas até meio nostálgicos de escola. E algo que então ouvi teve para mim especial importância. A senhora falava-me de um professor de geografia que tivera e que a marcara muito, bem como a parte da sua turma. Fazendo perguntas, eu quis muito saber por que razão aquele mestre, após tantos anos, permanecia de modo tão positivo na memória de uma ex-aluna já de meia-idade. Entre outras coisas, disse-me a senhora: "O professor preparava com um tal cuidado, sem preguiça, o roteiro de aula no quadro-negro que, no princípio e na comparação com outros mestres menos dedicados, nós o chamávamos de **O Caxias**. Mas devagar fomos percebendo que aquilo não era outra coisa senão um real respeito por nós, seus alunos e alunas, uma delicadeza com a qual ficavam imensamente facilitados os apontamentos de aula". E a ex-aluna seguiu falando sobre aquele homem de modos e conhecimentos firmes cujas aulas, no entanto, transcorriam num clima de gentileza e responsabilidade. De minha parte, fiquei impressionado com este fato: o fazer um bom quadro pode transmitir aos educandos uma mensagem de respeito pelo seu trabalho e de delicadeza para com suas pessoas. Não é importante que os alunos não percebam isto imediatamente. Gota a gota a mensagem será passada.

Tudo isto é relevante, mas não nos deve levar a uma absolutização da importância de algo que é não mais que um componente relativo. Conheci professores que pouco ou quase nada usavam de giz — alguns até por razão de saúde — e davam aulas ótimas. Não é o objeto que define o uso, mas o uso bom ou mal que define o objeto. A superfície neutra de uma lousa pode ser transformada também em fator de deseducação. Se o docente encontra outras formas de roteirizar suas explicações, sobretudo de permitir aos alunos eficiente documentação delas, não façamos do quadro-negro um critério de julgamento ou avaliação dos professores e do seu trabalho. Nos negócios humanos toda absolutização é um reducionismo que pode ser estabelecido em parâmetro esdrúxulo de "santas inquisições".

Alguns conseguem ritmar tão bem as suas aulas, dando tempo a que sejam anotadas as coisas mais relevantes, sabendo frisar com a inflexão da voz o principal e situar o secundário, que às vezes o recurso didático do quadro se torna realmente supérfluo para estes. Tudo é muito útil desde que seja necessário.

CONCLUINDO

Esta foi uma reflexão sobre a utilidade das coisas simples. Sempre olhei, quando aluno, para um quadro-negro vazio com incontida curiosidade: o que cabe ali? todo o universo do saber em momentos distintos? os sonhos humanos? a atenção de um homem por outro homem? Tive um professor de Didática Especial que foi sabiamente recrutado não entre os teóricos, mas entre professores secundários de alto nível. E este marcou fundo em nós o real significado das coisas simples (como a lousa), na sala de aula. Como a minha experiência docente nunca desdisse os seus ensinamentos, quis refletir sobre esta miuçalha na qual pode caber um mundo.

UM POEMA-PROSA DE HERMANA HAETHE BLUMHOFER

Régis de Moraes

Quero apresentar aos leitores de **Reflexão** um grande suspiro de esperança que encontrei vagando pelo Sul do Chile. Trata-se de um denso texto poético da Irmã Kaethe Blumhofer, que só perde em beleza para o azul vivo dos olhos daquela senhora idosa e tão ávida de nuvens, gentes e pássaros.

Não, não é um dos vastos salmos de esperança do poeta Walt Whitmann, mas bem parece sê-lo. O mesmo fôlego dos grandes espíritos, a mesma força poética que vem de dentro das convicções, muito mais do que das retortas da técnica poemática. E vejam: trata-se simplesmente de um pequeno trabalho que dei, em classe, em Villarrica. Pedi: para a aula de amanhã escrevam-me uma página intitulada "Minha utopia educacional", e, para delícia minha que hoje quero compartilhar com muitos mais, eis que a Irmã Blumhofer põe seu coração nos caminhos da poesia (poesia grandona!) e deixa explodir os fogos da sua fé.

Este poema traz o passo ritmado dos poemas-prosas, à feição dos férteis sonhos do rei David, das suas constatações: "Senhor, tu me sondas e me conheces,/ conheces meu assentar e meu levantar/ de longe entendes a minha voz...", cada palavra em sua simplicidade mas trazendo ao mesmo tempo a cadência de majestosos passos.

Tenho lido e relido este poema da Irmã Kaethe. E toda vez que o leio, lembro-me de um onipotente cientista que criticava os visionários dizendo: "Ora, esperanças, esperanças! E daí?" Ao que eu intimamente contestava dizendo: "Ora, realismos, realismos! E daí?" Para dizer que "as coisas são assim mesmo" não seria preciso estudar nada e nem meditar. Realismo é o que se tem **por causa de**, enquanto esperança é algo que se tem **a despeito de**.

Aí está este nobre poema para ser lido pelos que não entendem que os limites do real sejam os limites do possível. Para ser lido por aqueles que, como as crianças e os loucos, não perderam o respeito pela força da imaginação; pois está dito: é necessário nascer de novo e tornar-se como uma criança para alcançar o Reino.

LA UTOPIA DE LA EDUCACION

Cuando el hombre percibe las vibraciones cósmicas que anuncian el acercamiento de los continentes;

Cuando el hombre desvía su paso para no estorbar la ruta del gusano;

Cuando el hombre hace florecer el desierto;

Cuando el hombre encuentra un hogar en todas sus estancias;

Cuando el hombre se une con sus hermanos, para regar con el sudor de sus frentes la tierra de promisión;

Cuando el hombre planta un árbol en el ocaso de sus días;

Cuando el hombre levanta puentes por doquier, en un gesto esperanzado del encuentro;

Cuando el hombre olvidándose del tiempo hace subir su volatin;

Cuando el hombre gasta su vida en regar su única rosa;

Cuando el anciano junto con el niño construyen un velero y lo hacen zarpar en el mar de sus esperanzas;

Cuando el hombre pronuncia su "no" desafiante al amorfo mundo del "se";

Cuando el hombre intenta en vano ubicar en su registro lingüístico los vocablos guerra, explotación, dominación;

Cuando el hombre escribe su poema y canta sus versos al viento;

Cuando el hombre lanza al espacio mensajes de verdad y de paz;

Cuando el hombre elimina los cerrojos de sus graneros;

Cuando el hombre guarda un espacio en lo profundo de su pozo, para recibir las piedras del pesar ajeno;

Cuando el hombre saluda al desconocido con "Hola, amigo, has dormido bien? "

Cuando la voz del hombre penetra en lo profundo de su hermano y hace vibrar su cuerda vital en melodía gozosa del "Soy yo";

Cuando el hombre, a la pregunta "Quién eres tú? responde: Yo soy contigo";

Cuando el hombre en silenciosa soledad escucha la canción de su vida;

Cuando el hombre sepulta en el olvido las injurias y ofensas y alarga la mano en gesto de perdón;

Cuando el hombre con el sello de su libertad confirma el servicio a sus hermanos;

*Cuando el discurso del **nonato** hace noticia en los periódicos;*

Cuando resuena la voz del diálogo en el humano universo;

Cuando el hombre en un encuentro sin palabras canta su "SI" a su Creador;

Cuando el hombre estrecha las manos de sus hermanos y con ellos trenza el coro de alabanza al Padre que está en los cielos;

Cuando suceda todo esto, sabed, herma nos, que ha nacido el hombre.

Cuando vibra tu corazón por tan magna noticia, amigo, ven a soñar conmigo, al fulgor de las estrellas. Date prisa, para que cuando apunte la aurora nos encuentre, mi rando los hojos de un niño yescuchando su historia, emprendiendo con él un camino de nuevos horizontes.

Villarrica, 15 de Enero de 1987.

Kaethe Dick Blumhofer

A UTOPIA DA EDUCAÇÃO

Quando o homem percebe as vibrações cósmicas que anunciam a aproximação dos continentes;

Quando o homem desvia seu passo para não estorvar o caminho do verme da terra;

Quando o homem faz florescer o deserto;

Quando o homem encontra familiaridade em todos os lugares aos quais chegue;

Quando o homem se une com seus irmãos, para regar com o suor de suas frentes a terra da promessa;

Quando o homem planta uma árvore no ocaso dos seus dias;

*Quando o homem ergue pontes por donde queira, em um gesto esperança-
do de encontro;*

Quando o homem, esquecendo-se das horas, faz subir sua pandorga;

Quando gasta sua vida a regar sua única rosa;

*Quando o velho junto com o menino constróem um veleiro e o fazem
zarpar no mar das suas esperanças;*

*Quando o homem pronuncia seu "não" desafiante ao mundo amorfo do
"se";*

*Quando busca em vão situar em seu registro lingüístico as palavras guerra,
exploração, dominação;*

Quando o homem escreve seu poema e canta seus versos ao vento;

Quando o homem lança ao espaço mensagens de verdade e de paz;

Quando o homem tira os cadeados dos seus armazéns;

*Quando o homem reserva um espaço no profundo do seu poço, para
receber as pedras do pesar alheio;*

*Quando o homem saúda ao desconhecido com "Olá, amigo, dor-
miu bem? "*

*Quando a voz do homem penetra no profundo de seu irmão e faz vibrar
sua corda vital na alegre melodia do "Sou eu";*

*Quando o homem, a pergunta "Quem és tu? " responde: "Eu sou con-
tigo";*

Quando o homem em silenciosa solidão escuta a canção de sua vida;

*Quando o homem sepulta no esquecimento as injúrias e ofensas e estende a
mão em gesto de perdão;*

*Quando o homem, com o selo da sua liberdade, confirma o serviço a seus
irmãos;*

Quando o discurso do ainda não nascido produz notícia nos jornais;

Quando ressoa a voz do diálogo no humano universo;

*Quando o homem, em um encontro sem palavras, canta seu "sim" ao seu
Criador;*

Quando o homem estreita as mãos dos seus irmãos e com eles trança o coro de alegre reconhecimento ao Pai que está nos céus;

Quando sucedo tudo isto, sabej, irmãos, que terá nascido o homem. Quando vibra teu coração por uma tão grande notícia, amigo, vem sonhar comigo ao fulgor das estrelas. Dá-te pressa para que, quando desponte, a aurora nos encontre olhando os olhos de uma criança e escutando sua história, empreendendo com ela um caminho de novos horizontes.

Villarrica, 15 de janeiro de 1987.

(Tradução de Regis de Moraes)

ESCOLA E VIOLÊNCIA: RELAÇÃO ENTRE VIGILÂNCIA – PUNIÇÃO E DEPREDACÃO ESCOLAR:

Áurea Maria Guimarães

Mestra em Filosofia Social pela PUCCAMP

Esse tema foi desenvolvido por mim em minha dissertação de mestrado. Meu objetivo, nesse trabalho, foi demonstrar as possíveis relações entre vigilância – punição e depredação escolar.

À medida que eu ia trabalhando sobre esse tema fui percebendo que ele estava muito ligado à minha própria violência, ao meu próprio autoritarismo, aos meus próprios esquemas de vigilância e punição. A partir dessa percepção ficou um pouco mais fácil entender as teses do filósofo Michel Foucault. Este filósofo nos alerta dizendo que o poder não é uma instância separada da sociedade, encarnada no Estado, com função exclusivamente repressiva. O poder é produtivo, criativo, acha-se difundido pelo interior das relações sociais, espalhando-se em todas as direções, criando novas formas de sujeição e de dominação.

Como é que esse poder de dominação se espalha pelo interior da sociedade? Com a ajuda de todos nós. Cada um na sua atividade expressa aquele poder que parece existir apenas no topo dirigente da sociedade. Cada um de nós se submete porque espera submeter os outros ao seu próprio poder, por menor que este seja.

Diz Foucault, que os carrascos do séc. XIII foram substituídos por uma tecnologia nova de controle, ativada por guardas, médicos, capelães, psiquiatras, psicólogos, educadores.

O que eu procuro analisar é tudo aquilo que foge das teias do poder do Estado, mas que no final das contas acaba por alimentá-lo ainda mais. Eu me refiro ao que Foucault denomina de “minipoderes”, “micropoderes”, a pequenas instâncias discretas, quase invisíveis que se revelam através de regulamentos, conselhos, avisos, proibições. O Estado aqui é substituído por fragmentos de poder que são exercidos por cada um de nós na posição que ocupamos, seja ela qual for.

*Trabalho apresentado no Colóquio Foucault realizado na USP, de 15 a 20 de abril de 1985.

Como nasceu o interesse por seu trabalho ?

Desde 1978, sendo funcionária da Conesp (uma Companhia que constroee prédios escolares para o Estado) tenho tido oportunidade de vistoriar inúmeras escolas pertencentes à Divisão Regional de Ensino de Campinas.

Na maior parte dessas visitas, a tônica referente à depredação da escola era e tem sido muito constante. Os diretores assinalam como principais depredadores os "marginais", "elementos perigosos" que rondam a escola para roubar ou simplesmente para danificarem as instalações. Os alunos também depredam o prédio, mas segundo os diretores isso ocorre em menor escala. Mas por que os próprios alunos depredam o prédio ?

O que me interessou foi pesquisar os motivos que levam os próprios alunos a quebrarem os equipamentos da escola. A depredação feita por elementos externos não foi levada em conta devido à indisponibilidade de tempo e de recursos na época.

A minha hipótese inicial de trabalho foi de que haveria uma relação entre a depredação e o rigor nos sistemas disciplinares da escola, ou seja, a depredação não seria resultado do bairro ser pobre, mas do rigor punitivo da escola.

A pesquisa envolveu 15 escolas estaduais de Primeiro e Segundo Graus, localizadas no município de Campinas, escolhidas aleatoriamente.

Alunos de 5ª a 8ª séries foram entrevistados. Com eles realizei 30 entrevistas coletivas. As questões que nortearam a conversa com esses alunos tinham por objetivo saber: — como a vigilância e a punição os atingiam, de que forma eles participavam desses mecanismos, como reagiam; — detectar como funcionam, para que servem e qual a finalidade dos sistemas de vigilância e punição na escola; — analisar a existência de regulamentos que determinassem esquemas de vigilância e punição; — como a escola, à medida que acontecem as depredações, reforça os sistemas de vigilância e punição, marginalizando, assinalando, negativamente aqueles que contestam a uniformização, ou seja, como a escola mantém a marginalidade.

O meu trabalho aborda os sistemas de vigilância e punição, com base nos estudos de Michel Foucault, procurando esclarecer o papel do aluno, não só como elemento passivo, mas também como elemento ativo da engrenagem escolar, na medida em que também ele faz funcionar o sistema ao representar os papéis de vigilância e punição em relação aos seus colegas. Esse papel ele o assume não como resultado de opção pessoal, mas como uma função social desenvolvida pelos mecanismos disciplinares que disseminam o poder por toda a sociedade.

A eficácia da escola foi vista muito mais enquanto instituição que normaliza comportamentos do que instituição que objetiva a aprendizagem dos alunos.

A depredação escolar teve um enfoque diferente do usual, ou seja, a chamada violência dos alunos foi tratada não como marginalidade, mas como diretamente ligada aos sistemas de vigilância e punição que têm por objetivo uniformizar o comportamento das pessoas. A depredação surge como uma forma de contestação aos modos pelos quais essa uniformização se expressa que são a vigilância e a punição.

No que se refere à VIGILÂNCIA então, considere a escola como um aparelho que dessemina o poder entre todas as pessoas que lá estudam ou trabalham. Quanto à punição enfatizo o aspecto da uniformização de comportamentos, porque ao mesmo tempo que a punição objetiva a uniformidade, ela também faz diferenciações, separando, através de avaliações e de classificações os "bons" dos "maus". A homogeneização acaba tornando úteis as diferenças, provocando o controle do corpo, que se concretiza através de exercícios que esquadrinham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos.

Nas entrevistas encontrei referências dos alunos ao que Foucault denomina de **"esquadrinhamento do espaço"**: Diz um aluno: "Aqui é tudo repartido, aqui parece que não é escola do aluno".

Cada aluno parece ocupar um lugar determinado no espaço, o que possibilita saber onde está e como encontrá-lo.

Quanto ao **"esquadrinhamento do tempo"**: "Você chega... você vai tomar a merenda, certo. Você chega e pega aquele filão do INPS lá (risos). Sai de lá e pega outro filão, o do banheiro, e acaba o tempo. Você só pode comer e ir ao banheiro e subir... Então você tem que ir no banheiro rápido, voltar, comer rápido e pronto e subir".

O tempo é marcado e ocupado de modo a ser utilizado intensamente. O aluno deve ser rápido, cumprindo as atividades que lhe são determinadas.

Quanto ao **"esquadrinhamento do corpo, dos gestos"**: "São dois sinais, bateu o primeiro já tem que estar todo mundo subindo... na hora que está batendo o outro, você pára, o resto desce".

"Esquadrinhamento da atitude": "Quando tinha a dona (refere-se a inspetora de alunos) aí a gente estava no banheiro, ela batia na porta: "abre aí pra mim ver o que você está fazendo"; "Na classe a gente senta longe e tudo, mas ela (a diretora) chegou para minha mãe no dia da reunião e falou que eu... com tal e outro. O problema é nosso."

Observa-se pelos depoimentos dos alunos que o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas são submetidas aos mecanismos de disciplina exercidos pela escola. A vigilância é o suporte básico para o funcionamento dessas práticas políticas disciplinares, por esse motivo ela está inserida na prática do ensino, transformando a escola num "observatório político", ou seja, num local onde se pode ter conhecimento de todos os indivíduos, possibilitando classificar, qualificar, punir, normalizar todas as pessoas inseridas no ambiente escolar.

Procurei mostrar que há uma certa semelhança entre as instituições carcerárias analisadas por Foucault em "Vigiar e Punir" e as escolas de hoje. Prisão e escola são lugares onde o poder disciplinar produz saber; aparelhos que produzem o poder; lugares onde se legitimam a vigilância e a punição.

Como aparelho que produz poder, nós vemos que as práticas e normas do sistema escolar, por exemplo, são aceitas e desenvolvidas por todos: os **alunos**: "Tem um aluno na minha classe que esse ano ele já teve 4 suspensões, e o diretor não fala nada, é por isso que eles aproveitam"; os **funcionários**: "Ele não pode ver ninguém fora da classe (...). Ele não pode chegar e xingar, como ele xingou um aluno (...). Eu acho que ele não deve, ele quer mandar"; os **professores**: "Eu comecei a perguntar a matéria e ela achou que eu estava querendo tirar uma da cara dela (...). Começou a me criticar (...)".

Todas as pessoas nas suas respectivas posições exercem um determinado tipo de poder. Cada um no ponto em que se encontra, seja professor, diretor, inspetor de alunos, coordenador pedagógico, psicólogo, assistente social, pai, "faz reinar a univervalidade do normativo". A aceitação e o cumprimento das normas por parte de todas essas pessoas passam a se constituir numa peça básica de engrenagem escolar.

A vigilância também acontece na escola através da tarefa de fiscalizar, de delatar. Essa tarefa é atribuída aos alunos fazendo com que eles participem de um sistema de observações: "Tem vezes que a gente está dentro do banheiro. Sempre tem um lá dando uma voltinha, chega e deda... isto é aluno". O essencial é que o aluno assim como o detento se saiba vigiado.

Aceitar o poder de punir e ser punido parece ser uma prática natural entre os alunos que acabam julgando uns aos outros, segundo critérios previamente estabelecidos pela escola: "Olha esse negócio de suspensão, de uma certa forma o seu (cita o nome da pessoa) tem razão porque ele não pode chegar e falar: 'você fez', mas também ele

precisaria da ajuda dos alunos pra ele dar a suspensão só pra um e não pra todos”.

Os alunos são envolvidos nesse sistema de delação. Muitos não falam porque temem revidações, outros acusam para escapar à punição.

Os alunos perdem a consciência de seus direitos e a punição acaba garantindo a ausência da capacidade de crítica ocasionando um reforço no sistema da delação.

As entrevistas demonstram que não se tenta propiciar a discussão entre os alunos sobre os problemas que surgem a partir, por exemplo, de um furto. Deixa-se de lado as culpas que levam a acontecimentos desse tipo para que única e exclusivamente descubra-se o culpado: Ele (o diretor) falou uma vez pra gente do primeiro ao que aluno é muito bobo: “chego lá, jogo verde pra colher maduro”. Ele vem e ameaça: “Vou suspender a classe inteira”. Todo mundo vai lá e se entrega e pronto”.

A vigilância possibilita os indivíduos sobre os quais se pode efetuar uma observação constante, detalhada, obtendo-se dessa forma comportamentos homogêneos, dentro das normas estabelecidas.

Os alunos fazem referências à prisão, comparando a escola a um presídio: “A escola é uma prisão, só falta colocar um cadeado”; “Parece que estamos na penitenciária. Pra sair é a coisa mais difícil que tem, pra entrar é mais fácil”.

Na obra “Vigiar e Punir” Foucault demonstra que a prisão na realidade não transforma os criminosos em gente honesta, o que ela faz é fabricar novos delinquentes, se utilizando deles para uma vigilância perpétua de todo o campo social. Afirmo que a escola, por sua vez, tenta traduzir o indivíduo normalizado, não crítico, reprimindo qualquer acontecimento que ameace perturbar o ambiente escolar: “Disseram que um próprio aluno da escola entrou aí e quebrou todas as lâmpadas. Eu estava aqui (...) Não tinha ninguém (...). Entrou uns 4 alunos. Até tinha 2 alunos da classe. Daí o seu (diretor da escola) chamou o guarda pra ficar aí para quando entrar aqui pode levar a delegacia. Então ele falou que pode levar para a delegacia e tratar como marginal, porque quando o aluno entrou aqui, quebrou as coisas, então é tratado como marginal”.

Assim como a prisão não visa a recuperação do detento, mas o controle de suas atividades desviantes, digo que a escola não tem como preocupação básica o aprendizado do aluno e sim o controle do seu comportamento, não importando o que ele fez, mas o que ele foi, é ou poderá vir a ser. A prisão assim como a escola acabam funcionando como aparelhos de saber, ou seja, como “minúsculos observatórios sociais” que penetram nos desejos e impulsos dos alunos exercendo sobre eles um con-

trole regular que toma como referência não tanto o que se fez, mas o potencial do perigo que se carrega e que pode se manifestar no comportamento observado contidamente: "No meu caso, porque eu tive passagem na outra escola, eles já ficam em cima de mim. Então qualquer coisa, eles já ficam em cima de mim. Mas não que eu tenha feito alguma coisa".

Os regulamentos internos das escolas também permitiram visualizar o funcionamento dos sistemas de vigilância e as tentativas de uniformização de comportamentos.

Em termos concretos, há uma série de regras não escritas, mas transmitidas aos alunos quase que diariamente.

Em quase todas as entrevistas os alunos fazem inúmeras citações de normas que em última instância implicam no controle de atitudes que tenham a ver com a **movimentação do corpo**: "Você está com vontade de ir ao banheiro na 1ª aula, tem que esperar o recreio"; "Na hora do recreio não pode ficar no corredor"; que possam levar à **desobediência na ocupação de espaços delimitados**: "(...) se você enforcou, você tem de estar fora da escola num raio de 100 metros"; "Não pode permanecer dentro do colégio se acabou a aula"; que possibilitem **relações fora das normas**: "Não pode andar de mão dada aqui na escola".

O uso obrigatório do avental: para os diretores o avental possibilitava identificar melhor os elementos que ocupam o estabelecimento. (Hoje não existe mais esta exigência). Alguns alunos também concordam com o comportamento exigido pela escola e em última instância pela sociedade: "Todas as coisas que a gente faz tem uma roupa especial; trabalho; uniforme para a escola; em casa, roupa simples; cidade: toda emboncada. Escola: todos usam uma roupa só (...). Um marginal de maconha, bagunça, assaltam a escola, ninguém fica sabendo. Uniforme é importante, avental nem tanto. Dificilmente um professor vai guardar a cara de todos os alunos".

A identificação dos desviantes acaba ocorrendo via homogeneização de comportamentos. É colocando ordem numa multiplicidade desordenada e confusa que é possível conhecer todas as pessoas, não pela "cara", como diz o aluno, mas pelo uso ou não do avental, ou seja, não pelo que se é, mas pelo que significa usar ou não o avental.

O uso da carteirinha: na maioria dos estabelecimentos o aluno ao entrar, deixa a carteirinha na diretoria para ser carimbada "presença" e no final do período as semanas são devolvidas, quem não trouxe leva "falta". Em outras escolas não pode entrar sem a carteirinha, em algumas a carteirinha não é recolhida, mas os alunos devem andar com ela.

A escola treina o futuro cidadão ao regulamentar o uso da carteirinha. A exigência em portar esse documento se assemelha de algu-

ma forma com a carteira de trabalho. É preciso andar sempre com ela para eventual necessidade de identificação junto a representantes da "ordem". Não estar de posse desses documentos significa desleixo, atitude de desocupado, de gente improdutiva, e a punição deve servir de exemplo para que os ocupados não se atrevam a deixar de serem cidadãos produtivos.

Ainda quanto aos regulamentos o que particularmente me chamou a atenção foi a referência, notadamente no período noturno, à inexistência de regulamentos. Essa percepção dos alunos está de acordo com afirmações feitas durante a pesquisa de que à noite a vigilância não é tão rígida em comparação com outros períodos. Afirmando que a maioria desses alunos já passa o dia todo trabalhando sob o comando de normas rígidas de trabalho e subjugá-los também na escola poderia ocasionar o surgimento de comportamentos extremamente agressivos.

As diferentes formas pelas quais a vigilância acontece revelam que o poder não opera apenas como uma força violenta que diz não, ele permeia as pessoas influenciando seus comportamentos, produzindo saberes, distribuindo mais poderes que ampliam os sistemas de conhecimento dos indivíduos e conseqüentemente as possibilidades de maior vigilância a ser exercida sobre a vida de todos.

PUNIÇÃO: a punição é muito mais uma forma de discriminar comportamentos do que castigar. Ao discriminar comportamentos dos indivíduos a punição passa a diferenciá-los, a hierarquizá-los em termos de uma conformidade a ser seguida, formando um grupo restrito e fechado de indivíduos que caracterizam "a desordem", o crime, a loucura". A punição não objetiva sancionar a infração, mas controlar, qualificar o indivíduo, não interessado o que ele fez, mas o que é, será ou possa ser. As punições são da ordem do exercício, implicando no aprendizado intensificado, em suma, punir é exercitar.

Na escola a punição além de visar a uniformidade de comportamentos ela seleciona os alunos separando os "bons" dos "maus" sendo ilusório se pensar que a penalidade é uma maneira de reprimir delitos.

Nas entrevistas os estudantes referem-se a atitudes de professores e diretores que produzem a **normalização** e a **ausência de crítica**: "Os padrões deles são diferentes do nosso (...) E quem ganha? Eles, eles estão com o poder, e a gente não pode falar nada. A gente tem que seguir, a gente tem que ir de acordo onde o vento vai."

A escola cria **indivíduos sujeitos a hábitos, regras, ordens, à autoridades** que se exercem continuamente sobre eles: "Só não falando o meu nome, porque não que a gente seja acovardado, mas porque a gente tem que obedecer, pronto, acabou e fim de papo, não se importando se está certo ou errado".

Em alguns depoimentos os alunos indicam **punições que ao uniformizar comportamentos passam também a diferenciar infratores**. A uniformização homogeneiza comportamentos para que as diferenças se destaquem do padrão instituído e possibilite a mediação dos desvios: "Tem professores que dizem que muitos alunos são bagunceiros porque quando a classe tá bagunçada, por causa deles, a classe inteira que leva".

A homogeneização no castigo obriga o "culpado" a se entregar: (...) sumiu um tipo de equipamento químico da biblioteca e o seu (fala o nome da pessoa) falou se não aparecer até 6ª feira à noite, a escola inteira ia levar suspensão. A dona (a diretora) reuniu todo mundo aí fora e falou que se o rapaz não aparecesse, e ela já estava desconfiada quem era e queria que chegasse e falasse: 'eu peguei e devolvo'. Ninguém pegou suspensão, a escola inteira ia se tornar revoltada, porque por causa de um (...)"

É o que Foucault denomina de a "regra dos efeitos Laterais"; aqui a penalidade "deve ter efeitos mais intensos naqueles que não cometeram a falta", ou seja, na aplicação das penas, o elemento menos interessante é o culpado. No depoimento acima percebe-se que a diretora já sabia quem era o culpado, mas isso não bastava, era necessário causar impressão mais eficaz sobre todos os outros, para que os alunos saibam a que estarão sujeitos, caso ousem transgredir as normas.

A escola, ao tratar todos os alunos da mesma maneira, inclusive até na aplicação dos castigos, consegue detectar aquele que não se conforma, que contesta, surgindo daí o antialuno, ou seja, aquele que se contrapõe ao padrão estabelecido do que é ser bom aluno. Por sua vez, a manutenção da uniformidade depende da existência de comportamentos desviantes, pois quem não cumpre as normas e as tarefas obedientemente, logo é tomado pela escola como ponto de referência para que os outros tenham os parâmetros dos comportamentos tidos como indesejáveis pela escola.

A escola também estabelece um **sistema de fornecimento de notas** que se superpõe a um **sistema próprio de punições e recompensas**: "Eles dizem assim: você vai comprar dez votos e tem que pagar, se não tira ponto a apronta mil e uma"; "Tem festa junina em junho, então se dá prenda você ganha ponto na nota, ganha letra, entende ? Então a diretora falou assim: 'se vocês quiserem... vocês dão prenda de nove matérias'".

As boas e más notas, os bons e os maus pontos são fornecidos de acordo com o comportamento dos alunos, exercendo sobre eles

uma vigilância que classifica, qualifica e pune: "A gente fala qualquer coisa pra ela, ela fala que vai baixar a nota".

A penalidade é quantificada de modo a associar a mais com bom comportamento e a menos com mau comportamento. Essa contabilidade, esse cálculo das notas a mais ou a menos, segundo Michel Foucault, aparece desde cedo, no exército, nas oficinas, nas escolas cristãs: "(...) Um escolar, por exemplo, terá por castigo 4 ou 5 perguntas do catecismo para copiar, ele poderá se libertar dessa penitência mediante alguns pontos de privilégios. (...) Uma criança, por exemplo, terá um castigo de que se poderá redimir com 6 pontos; tem um privilégio de 10; apresenta-o ao mestre que lhe devolve 4 pontos; e assim outros". (J. B. de la Salle, "Conduta das Escolas Cristãs", in *Vigiar e Punir*, p. 161)

TIPOS DE PUNIÇÕES APLICADAS AOS ALUNOS

– Livro de Ocorrência ou Livro Negro: onde se registram o nome do aluno e a falta cometida.

Instrumento que cataliza a identidade do aluno, o perfil do seu comportamento.

– "Processo na Justiça": documentação onde se registram as faltas dos alunos e que seria encaminhada para a Delegacia de Polícia; "Pegar Cella": o aluno pode ser denunciado à polícia e ser preso.

Embora eu não tivesse provas concretas de que essas punições tenham realmente se efetivado, nota-se que o discurso utilizado pela instituição tem o efeito desejado, uma vez que produz medo entre os alunos cunhando atos de indisciplina como de "marginais", "delinquentes".

– Os alunos também consideram como punição a atitude de alguns professores e funcionários que utilizam palavras depreciativas para chamar a atenção dos estudantes. Palavras como "marginal", "macocheiro", "selvagem", "maloqueiro", "índio", "favelado", "bobo", animal" e também alguns palavrões são dirigidos aos alunos que expressam grande revolta ao serem rotulados dessa forma.

O xingamento não deixa de ser uma forma de controle de comportamento separando os "bons" dos "maus", os que não se conformam são imediatamente denominados com adjetivos que tiram deles a capacidade de articularem um raciocínio que os faça pensar nas causas de suas atitudes.

– "Chá de banco", "sermão", "chamar o pai", "ir para a diretoria" ou "para a sala dos professores".

O confronto entre os alunos e as autoridades direciona-se no sentido do aluno respeitar a hierarquia e saber que existe um poder na escola do qual no respeitar a hierarquia e saber que existe um poder na escola na qual ele não participa, mas que deve respeitar não transgredindo as normas estabelecidas por este poder. Nesse sentido também está se treinando o futuro cidadão, respeitador das leis e dócil ao caminho das autoridades.

— Tarefa monstro: consiste em escrever 100 ou 200 vezes o que não deve ser feito: tipo-perturbar a aula/ — esquecer o livro de alguma matéria/ — sair da sala antes do professor quando as aulas terminam.

Recorrendo a Foucault vamos ver que as punições muitas vezes são da ordem do repetido, do exercício multiplicado. Após insistências redobradas tenta-se obter o efeito corretivo e que o aluno se arrependa não do ato em si, mas que se lembre da tarefa penosa a que será submetido caso venha cometer atos de rebeldia.

— Falta coletiva: muitas vezes o culpado por alguma indisciplina não é localizado e a classe inteira acaba recebendo a punição.

É difícil acontecer essa punição, pois de modo geral os próprios alunos apontam o culpado ou ele mesmo se entrega para não prejudicar a classe. Essa é uma forma de controle que além de incentivar a delação também tem por objetivo utilizar a existência de um culpado real para amedrontar possíveis culpados.

O que tentei analisar nesse tópico da PUNIÇÃO é que a penalidade não visa punir o que o aluno fez, não tem por objetivo provocar a revisão de atos que estejam prejudicando o seu desenvolvimento pessoal, o que se procura é controlar o comportamento, neutralizando as possíveis disposições para a rebeldia, a desordem, o perigo.

É ilusório se pensar que a penalidade é uma forma de reprimir delitos. Na verdade, punir aqui significa diferenciar os alunos uns em relação aos outros. Ao delimitar todas as diferenças, a punição compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui, ou seja, ela normaliza.

DEPREDAÇÃO: as depredações abrem um campo delimitado de violência sobre o qual é possível localizar os indivíduos portadores de um potencial desviante. De certo modo a escola pretende reduzir as depredações esquadrihando comportamentos, distinguindo os “bons” dos “maus” alunos. O padrão estabelecido é o do bom aluno, aquele que não depreda a escola; quem depreda é o marginal. Com isso impede-se que a depredação resulte em formas mais amplas de manifestação.

O resultado da pesquisa revelou que não há uma relação direta entre o rigor dos sistemas de vigilância, punição e depredação do prédio, uma vez que encontrei escolas com um rígido sistema na disciplina e que não são danificadas; em outras, a disciplina quase inexistente mas o

prédio é depredado; enquanto que também aparecem estabelecimentos onde a rigidez disciplinadora parece ocasionar a depredação feita por alunos.

Nas escolas depredadas com um rígido sistema disciplinador há uma confusão entre organização e atos coercitivos. Nesses estabelecimentos o aluno está sujeito a uma série de normas que o impedem de circular pelo prédio, de ir ao banheiro durante as aulas, de ficar na classe durante o recreio, ou quando o professor falta, de não poder falar. Aqui o aluno depreda porque percebe-se excluído de qualquer vínculo que o ligue afetivamente à escola.

Nas escolas com ausência quase total de normas há uma confusão entre liberdade e uma desorganização sentida pelos alunos como bagunça. Os alunos entram e saem do prédio fora dos horários estabelecidos. O diretor raramente aparece e nem toma conhecimento de que acontece. As regras existem, mas como ninguém cumpre não há preocupação pela disciplina: "(...) quer que quer, mas vê que não conseguem nada eles não ligam mais;" (...) eu venho aí a semana inteira e não tem aula". Nestas escolas apesar de aparentemente se notar a ausência de repressão podemos dizer que existe uma situação confusa onde atitudes coercitivas se misturam em meio à desordem. Na desorganização do dia a dia aparece ocasionalmente alguém para impor ordem: "(...) tem dia que nunca vem uma pessoa e quando vem ela resolve fechar o portão. Prende a gente". Os alunos parecem ter consciência dessa confusão: "Querer organizar é uma coisa, querer dar ordem e forçar é outra coisa". Aqui o aluno depreda porque percebe que a desorganização é uma forma de mantê-lo à margem da própria escola e sabendo disso ele depreda o prédio como um meio de chamar a atenção.

Nessas escolas, as relações, de modo geral, se caracterizam pela repressão que a direção exerce sobre os alunos, e estes por sua vez respondem a essa repressão e reagem também com violência depredando a escola. O conflito existe, porém, ele não se encaminha para formas mais amplas de manifestação, uma vez que os próprios alunos acabam associando depredação com marginalidade. No final, acabam sentindo culpa por suas reações não percebendo que a violência primeira partiu da própria escola e que a depredação é uma forma de contestação, porém utilizada pela administração para neutralizar ações que visem a crítica da escola.

Só para lembrar: a palavra violência é empregada no sentido que M. Foucault dá à palavra, ou seja, no sentido de controle das ações dos alunos, interferindo em seus corpos, seus hábitos, seus desejos, através de um conjunto de disciplinas, de normas, de condutas que objetivam treinar o indivíduo para que ele aumente sua utilidade econômica e diminua o seu potencial político, impondo uma relação de docilidade — utili-

dade. (Ver M. F., *Microfísica do Poder*, p. 147 e 148, e *Vigiar e Punir*, p. 127).

Nas escolas não depredadas os sistemas de vigilância e punição são tão rígidos quanto aos das escolas depredadas. Há rigidez, mas ao lado dela oferece-se aos alunos atividades extraclasse como: Olimpíadas, Campeonatos, Festa do Sorvete, da Primavera, permissão para o uso da quadra, atividades que absorvem a ação dos alunos, mas que de forma alguma torna-os participantes nas tomadas de decisões a seu respeito.

Há excessivo controle sobre todas as atividades, sobre todos os movimentos dos corpos, dos estudantes, mas também há meios para canalizar as críticas dos alunos que são parcialmente ouvidas e muito pouco atendidas, contudo pude detectar pelas entrevistas que essa atitude da escola acaba criando um clima de alguma confiança entre os alunos: "Obedecendo esses regulamentos a gente tem liberdade. Aqui nós somos tudo amigo, conversamos". Os alunos consideram que suas escolas não são depredadas devido à disciplina: "Nós temos esta escola assim boa sem ser depredada e tal por causa da disciplina. Quer dizer, de certo modo tem que ter alguma coisa".

A meu ver mais importante que a disciplina mantida é o relacionamento que esses alunos tem com os professores. Em quase todos os depoimentos os alunos fazem referências ao apoio, à atenção que recebem dos professores.

O fato do professor ser brincalhão, de conversar com os alunos de deixar à vontade na sala de aula, parece contribuir para a criação de um clima de maior confiança onde pelo menos professores e alunos se falam, trocam idéias, apesar do regime severo a que estão submetidos. Esses professores, de modo geral, são mais críticos, mais interessados em ensinar, em ter um contato mais informal com os alunos fora da escola. E, apesar desses professores não serem bem vistos pela instituição, eles acabam garantindo a não depredação do prédio. Os alunos, através da influência desses professores, percebem que não adianta quebrar o prédio e acabam adquirindo consciência do autoritarismo em suas escolas. A existência desses professores amigos parece ser fundamental, pois a meu ver são eles que possibilitam o interesse dos alunos pela escola e até o surgimento de críticas feitas à instituição, sendo talvez esse um dos motivos pelos quais: — a direção não veja com bons olhos a amizade envolvendo o relacionamento professor—aluno: "Tem final de semana... e vai na casa do professor, o professor vai na casa (...). Quer dizer, é uma amizade normal do lado de fora. Aqui dentro, a questão de papo é uma coisa que eles (a direção) não querem, eles querem que corte"; — a direção se utilize das atividades extraclasse como uma maneira de se impedir a formação de processos conflituosos. Diz uma aluna: "Eu imagino essa escola sem a Olim-

páda, sem o Festival que está tendo agora. Sabe, eu imagino como é que ia ser. A gente não ia agüentar, porque esse tipo de coisinha que acontece consegue amenizar o dia a dia da gente de aula”.

A meu ver não há uma relação direta entre o rigor nos sistemas de vigilância — punição e depredação do prédio, uma vez que os mecanismos disciplinares se encarregam de ajustar comportamentos, neutralizando as agitações, as revoltas, as críticas, as organizações espontâneas dos alunos.

Todas as escolas pesquisadas apresentaram-se como fundamentalmente autoritárias, confundindo liberdade desorganização e disciplina com repressão.

Eu diria que os casos abordados por mim nesse trabalho refletem o que acontece na sociedade como um todo onde o poder disciplinar se apóia basicamente em técnicas de dominação preparando corpos treinados, exercitados para a observância passiva de normas, como um meio de transformar os indivíduos em pontos de apoio aos novos mecanismos de poder, controle, vigilância, punição, que se desenvolvem tanto dentro como fora da escola.

CONCLUSÃO

Muitos caminhos estão sendo apontados pelos próprios alunos, é preciso que os educadores ouçam o que eles têm a dizer.

Na escola, qual a palavra do aluno ? Que violências, nós professores, diretores, cometemos ao não ouvi-la ? Que pacto fazemos com o poder opressor ao legitimar a sua violência com a nossa violência exercida no cotidiano de nossas vidas. ●

Acredito na escola, principalmente por seu significado político, na medida em que a educação possibilita conhecer e negar o estabelecimento naquilo que este tem de opressor. Por esse motivo a escola deve ser não apenas um local agradável, mas polêmico, o palco não de conciliação, mas de conflito, de discussão, de crescimento, onde o desejo dos alunos, as suas necessidades, a sua fala representam os principais parâmetros para a elaboração de diretrizes que visem a organização da escola, o rendimento do aluno no que se refere a sua aprendizagem e principalmente à formação de indivíduos capazes de discutirem, de criticarem a sociedade onde estão inseridos, a partir de reflexão sobre a sua realidade mais imediata, a escola.

Foi tentando perceber como se tece a rede de poderes dentro da escola que analisei os sistemas de vigilância e punição e as possíveis

relações com a depredação do prédio. A pesquisa feita demonstrou que a depredação feita por alunos pode abrir um campo delimitado de violência onde é possível localizar, classificar e utilizar as pessoas que transgridem as normas para que haja a manutenção da uniformidade de comportamentos, ou seja, a homogeneização passa a depender das qualificações do tipo "marginais", "bagunceiros". "maconheiros", que acabam servindo de parâmetro para todos os alunos considerados rebeldes em potencial.

Deixo em aberto duas questões que talvez possibilitem a retomada e ampliação futuras desse trabalho sobre a vigilância – punição e depredação escolar:

1. É possível existirem escolas democráticas dentro de um Estado autoritário? Não haveria uma desigualdade na relação de forças entre micro e macro poderes?

2. Ao perguntar a um aluno o que ele faria se fosse diretor da sua escola, ele me respondeu: "Mandaria todos os professores embora". Ou seja, o processo se inverteria, os alunos seriam, desta vez, os portavozes de um poder de dominação que antes estava com os professores. Como pensar então em uma escola onde alunos e professores tivessem suas palavras ouvidas? Onde alunos e professores realizassem juntos o aprendizado da autoridade (sem autoritarismos) e da liberdade (sem licenciabilidade)?

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA EDUCACIONAL:

Dos "vieses" e "ismos" aos paradigmas científicos*

Silvio Ancízar Sánchez Gamboa

Faculdade de Educação (Professor visitante) – PUCAMP
Doutorando em Filosofia da Educação – UNICAMP

INTRODUÇÃO

O rápido aumento da produção discente e docente nos cursos de Pós-Graduação, os modismos metodológicos que invadem a prática da pesquisa educacional, o aumento progressivo de "nossa crítica" nas instituições de pesquisa, a maturidade cronológica dos cursos de Pós-Graduação, a necessidade de novas alternativas para o conhecimento da dinâmica e polifacética realidade educativa e o surgimento de novas propostas metodológicas e posturas epistemológicas têm colocado, nos primeiros planos da literatura especializada em educação, a discussão sobre os métodos na pesquisa educacional.

A necessidade desta discussão sobre os métodos já foi sugerida por Gouveia em 1974 quando escreve sobre a urgência de "assinalar as tendências metodológicas por que se norteiam as pesquisas na área considerada – a pesquisa educacional no Brasil, bem como indicar marcos teóricos que explícita ou implicitamente as inspiram" (p.499). Posteriormente, Gatti (1983) atualizando a discussão sobre os destinos e desatinos da Pós-Graduação detecta que "É atual e amplo o debate sobre as condições e critérios que determinam as opções paradigmáticas, temáticas e metodológicas da pesquisa educacional" (P. 5). Feldens (1983) também levanta a discussão sobre os métodos, no sentido de alertar sobre a redução a simples extremismos, como pesquisa quantitativa -Vs- pesquisa qualitativa ou pesquisa positivista -Vs- pesquisa crítica, as complexidades e nuances das metodologias da pesquisa, e reconhece na pesquisa educacional o caráter multiparadigmático que a especifica e que tem gerado ultimamente, encontros, painéis, seminários, etc, para "analisar as orientações convergentes e divergentes inerentes nas variações das abordagens metodológicas" (p. 1521).

(*) Comunicação apresentada inicialmente no IV Seminário Interno de Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, maio, 22/85 e redigida para o 3º Seminário regional de Pesquisa em Educação – Região Sudeste, Campinas, Novembro/85.

Mello, também em 1983, denuncia a pobreza teórica e a inconseqüência metodológica que mediatizam o modismo e a facilidade de cooptação que caracterizam os temas e os enfoques de nossa pesquisa educacional. Com relação à inconseqüência metodológica, que diz respeito a “pressupostos teóricos, metodológicos, filosóficos e epistemológicos que ficam subentendidos e dos quais ‘às vezes’ nem mesmo o pesquisador tem consciência (P. 69), Mello, propõe para superá-la um questionamento sério a respeito de quais concepções de educação inspiram nossa prática de pesquisa, o que implica entender um pouco os modelos metodológicos dominantes nas ciências humanas.

Outra referência à importância da discussão sobre os métodos na pesquisa educacional a tomamos do 1º Simpósio sobre Mestrado em Educação realizado na UNICAMP em outubro de 1984 com participação das Universidades PUC de São Paulo, UNIMEP, UF de Minas Gerais, UF de São Carlos e UNICAMP. Neste simpósio chegou-se à conclusão que para entender a composição dos cursos de pós-graduação e o tipo de pesquisa neles desenvolvida era importante analisar as diversas orientações teóricas e tendências metodológicas existentes nestes cursos. Estas orientações e tendências chegam a ser, algumas vezes, tanto ou mais importantes para a compreensão da estrutura dos cursos e da pesquisa neles produzida, quanto as áreas de concentração, a organização dos departamentos, as linhas de pesquisa e os núcleos temáticos.

Na passada VIII Reunião Anual da ANPED (realizada na PUC de São Paulo no mês de maio de 1985 e cuja temática central foi “A Pesquisa nos Mestrados e Doutorados em Educação”) constatou-se a falta de uma análise aprofundada dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa, explicitou-se o confronto entre os “métodos tradicionais” e as posturas novas como a pesquisa participante, alertou-se contra o perigo dos modismos e convidou-se a retomar a discussão sobre a pluralidade dos paradigmas da pesquisa educacional o que, em um primeiro momento, Cunha (1979) os relacionou com as orientações viesadas que prevalecem nos Cursos de Pós-Graduação. Naquele momento considerou-se dez parâmetros viesados ou (des) caminhos: o legalismo, o idealismo, o estrangeirismo, o economicismo, o sociometrismo, o psicologismo, o tecnicismo, o sistemismo e o computacionismo. A denúncia destes e outros vieses, a proposta de mudança nas tendências e a procura de novas alternativas em termos metodológicos e temáticos exigem análises mais aprofundadas e discussões, internas ao meio acadêmico, sobre a produção científica.

Se em 1978 se denunciavam “vieses” e “ismos” hoje seria perigoso propor um padrão ou paradigma único, chama-se este, positivismo, fenomenalismo, estruturalismo ou dialética e que consideraria as demais alternativas como “vieses” ou “ismos”; seria também perigoso

reduzir a discussão ao conflito de duas tendências extremas como parecem ser no momento atual a pesquisa participante e a pesquisa positivista, ou procurar uma conciliação eclética entre tendências conflitantes tomando o que tem de bom em cada uma. Parece que o mais apropriado no momento atual é mesmo, a discussão sobre os métodos. Essa discussão implica identificar, decifrar e compreender os diversos paradigmas científicos implícitos nas práticas concretas da pesquisa educacional.

As anteriores referências que sublinham a importância atual da discussão sobre os métodos na pesquisa educacional, sugerem a necessidade de abordar as tendências e opções metodológicas a partir da análise dos paradigmas epistemológicos além da análise a partir dos “vieses” e “ismos”. A análise dos paradigmas exige, a sua vez, uma abordagem a partir mais da epistemologia do que das tendências ideológicas ou posições viesadas como foi proposto inicialmente. Acredito que, embora a questão ideológica seja também importante, uma abordagem paradigmática permite analisar outro tipo de relações no contexto dos diversos pressupostos implícitos na produção concreta da pesquisa. Este tipo de abordagem permite analisar além dos pressupostos teóricos, gnoseológicos e epistemológicos, também os pressupostos ontológicos que tem a ver com a visão de realidade implícitas nas opções paradigmáticas consciente ou inconscientemente escolhidas pelos pesquisadores. Estes pressupostos nos esclarecem melhor os pressupostos ideológicos fundados nos diversos interesses que comandam os diversos tipos de conhecimento. Alguns elementos que permitem a abordagem das tendências metodológicas a partir dos paradigmas epistemológicos vou apresentar nesta comunicação, mas antes disso e de definir esses paradigmas coloquemos esta proposta no contexto da discussão geral sobre os métodos.

2 – A DISCUSSÃO SOBRE OS MÉTODOS

O problema do método é uma questão que tradicionalmente tem sido abordada pela filosofia como um capítulo da lógica chamado metodologia; nesta tradição, a lógica tem tratado das formas gerais das regras do pensamento e a metodologia das formas particulares. O método seria definido como “um caminho em direção ao conhecimento” ou como “uma forma de procedimento segundo a qual realizam-se processos de pensamento e de ação” (Ferrater, 1975, P. 905). “A pesquisa sobre o método – continua Ferrater – leva implícitas indicações de caráter gnoseológico, metafísico e ainda de concepção do mundo. Se o método é mesmo um modo de se aproximar à realidade, um caminho, a concepção da realidade será determinante para o método”. Diferentes concepções de realidade determinam diferentes métodos; é por isso que uma discussão

sobre os métodos ou sobre as abordagens metodológicas exige um estudo sobre suas implicações e pressupostos. A filosofia em suas diferentes etapas históricas tem pretendido “tomar consciência do método”; por exemplo no “Organon” de Aristóteles, na lógica medieval e de forma mais explícita em Descartes que foi quem colocou em primeiro plano a reflexão sobre o método. Hoje, a filosofia, e no caso específico dos métodos da pesquisa educacional, também teria sua contribuição a dar.

A literatura especializada coloca como um dos problemas da pesquisa nas ciências humanas e sociais os conflitos entre método e teoria, entre método e objeto, entre sujeito, método e objeto, etc, e nos alerta sobre a ameaça da mistificação de certos métodos, devido a seu sucesso nas ciências físicas e biológicas. Estes ao ser deslocados de seus contextos teóricos e ao ser transladados para tratar de objetos da área das ciências humanas, geram uma série de conflitos que hoje são amplamente discutidos. Estes e outros problemas exigem uma contínua reflexão sobre os métodos, seus fundamentos, sua importância, suas limitações, sobre suas implicações e contradições inerentes e sobre suas tendências e perspectivas.

No estudo sobre os métodos na pesquisa educacional é importante anotar que freqüentemente têm sido confundidos com as técnicas de pesquisa. Estas técnicas de forma geral são classificadas em históricas, descritivas, experimentais, de correlação, etc, e são amplamente difundidas nos manuais de pesquisa (Best. J; Goode W; Kerlinger F; Travers R; Van Dalen; Vera A; etc.) Mas, desde o ponto de vista epistemológico, os métodos podem ser entendidos como modos diversos de abordar a realidade e referem-se ao “modo pelo qual o cientista se aproxima em termos teóricos do objeto, no sentido preciso de instrumental conceitual do qual se serve para realizar sua atividade científica... é a maneira como construímos nosso quadro de referência na pesquisa” (Demo, 1981, P. 56)

A existência de diversas e divergentes abordagens metodológicas levou aos autores especializados a tentar diversas classificações: Torres C. (**A práxis pedagógica de Paulo Freire**, São Paulo, Loyola, 1979) constata quatro paradigmas ou lógicas do saber: empirismo, formalismo, voluntarismo e dialética objetiva. Burns R. (Educación para el desarrollo y educación para la paz, in **Perspectivas**, UNESCO, Paris, 1981, (2), 138-180) distingue três modos de abordar o conhecimento: o lógico-positivista, o hermenêutico e o crítico. Goergen P. (Pesquisa em educação, sua função crítica, in **Educação e Sociedade**, São Paulo, 1981, (9), 65-96) indica três tipos de métodos na pesquisa educativa: o fenomenológico-hermenêutico, o empírico e o crítico. Demo P. (**Metodologia científica em ciências sociais**, São Paulo: Atlas, 1981) distingue seis tipos específicos de abordagens metodológicas: empirismo, positivismo, funcionalismo, sistemismo, estruturalismo e dialética. Nos

estudos que realizei sobre a produção discente dos cursos de Pós-Graduação em Educação nas universidades de Brasília e Estadual de Campinas, utilizei esta última tipificação com as especificações e limitações expostas mais adiante.¹

3 – A ANÁLISE PARADIGMÁTICA:

Uma proposta, algumas experiências

Com a pretensão de fazer uma análise mais epistemológica que ideológica, de abordar mais os paradigmas científicos que os “ismos” ou “vieses”, procuraremos tomar alguns elementos da epistemologia para tal análise.

A epistemologia como estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), seu valor e seu alcance (Lalande, 1967, p. 298) tem elementos que aplicados à pesquisa científica permite questionamentos constantes desta atividade fundamental para o desenvolvimento das ciências, e dá subsídios para a pesquisa básica que além de desenvolver a crítica como atividade científica fundamental, conduzirá a “novas conceptualizações teóricas, a revisões epistemológicas à destruição de mitos e supostos e à elaboração de novas metodologias”. (Lapati, 1981, P. 336)

Uma análise epistemológica situa-se como análise de segunda ordem ou conceitual que desenvolve questões sobre as ciências, os processos de produção do conhecimento e a pesquisa científica. (As questões de primeira ordem ou fatuais são próprias de cada ciência específica). A tarefa de segunda ordem procura revisar ou reintegrar nossa compreensão do que está envolvido na investigação fatural ou de primeira ordem. (Ryan, 1977)

Os estudos epistemológicos procuram na filosofia seus princípios e na ciência seu objeto e têm como função não só abordar os problemas gerais das relações entre a tradição filosófica e a tradição científica, mas também serve como ponto de encontro entre estas. Este encontro só é possível em uma prática concreta. Portanto, quando falamos de epistemologia da pesquisa educacional fazêmo-lo a partir de práticas concretas de investigação na área da educação procurando instrumentos analíticos na filosofia. Esses instrumentos analíticos não existem formalizados; está aí nossa maior dificuldade e também nosso risco ao lançar mão de um esquema conceitual que aqui denominamos “Esquema Paradigmático” e que apresento como uma proposta instrumental para a análise dos paradigmas e tendências metodológicas na pesquisa educacional.

Este esquema supõe a concepção de "paradigma" como uma lógica reconstituída ou maneira de ver, decifrar e analisar a realidade. A unidade básica da análise paradigmática é sempre um processo de produção de conhecimentos o qual se daria em todo processo de pesquisa científica. "Todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o nível de estruturação ou coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre maneiras de agir e omitir" (Bengorches e Outras, 1978, P. 76)

Estas noções de estruturação e de lógica reconstituída supõem basicamente a noção de totalidade concreta, entendida como quadro geral que organiza os dados e lhes dá sentido. Totalidade que segundo Kosik já está implícita na mesma noção de realidade, e o conhecimento dessa realidade consiste em "um processo de concretização que procede das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade" (1976. P. 41). Neste processo, em que todos os fatos e os conceitos entram em um movimento recíproco e se elucidam mutuamente e a totalidade atinge sua concreticidade, encontram-se implícitos uma diversidade de elementos articulados que através do "esquema paradigmático" podem-se explicitar.

Estes elementos podem ser organizados em diferentes níveis ou grupos de pressupostos.² Estes pressupostos são:

a) **Teóricos** como fenômenos educativos e sociais privilegiados, núcleos conceituais básicos, pretensões críticas a outras teorias, tipo de mudança proposta, autores e clássicos cultivados, etc.

b) **Gnoseológicos**, os que se referem às maneiras de tratar o real, o abstrato e o concreto no processo da investigação científica; o qual implica diversas maneiras de abstrair, conceitualizar, classificar e formalizar; isto é, diversas maneiras de relacionar o sujeito e o objeto da pesquisa, o que tem a ver também com os critérios sobre a "construção do objeto" no processo do conhecimento.

c) **Epistemológicos** como concepção de ciência, concepção dos requisitos da prova ou validade, concepção de causalidade, etc, e que se referem aos critérios de cientificidade.

d) **Ontológicos** como concepção de homem, de história, de educação e de realidade e que tem a ver com a visão de mundo implícita em toda produção científica. Esta visão de mundo (cosmovisão) tem uma função metodológica integradora e totalizante que ajuda a elucidar os outros elementos do paradigma.

O "esquema paradigmático" a modo de uma "matriz disciplinar", nos ajuda explicitar ou desvendar essas implicações ou

pressupostos da prática de investigação, contudo, seu uso pressupõe uma prévia tipificação das diversas abordagens metodológicas ou opções paradigmáticas, assim outras categorias que serão utilizadas como um primeiro nível de abstração no processo da construção da totalidade ou da concretização segundo o proposto por Kosisk. Esse processo tem um ponto de partida e um ponto de chegada. Partimos da realidade contida, sintetizada e manifesta nos textos (Teses, dissertações, relatórios de pesquisa, etc.) ou da realidade que “é” cada um dos textos e, através da mediação de categorias abstratas e das determinações e interrelações sociais e históricas da produção da pesquisa, vamos construindo essa totalidade que é o concreto. Isto é, partimos do real, passamos pelo abstrato e chegamos ao concreto. O concreto seria essa totalidade articulada construída e em construção que não é mais que a “síntese de múltiplas determinações mais simples”.

Neste processo de concretização teriam importância o esquema paradigmático e as tipificações prévias utilizadas nesta proposta como elementos abstratos em função metodológica da construção do concreto. É por isso que sua função não consiste em servir de esquema para encaixar a realidade em categorias pré-fixadas, mas de passagem essencial no processo do conhecimento, pois sabemos que pela dinâmica mesma do processo de concretização, essas categorias abstratas serão “superadas” em prol da totalidade dinâmica que se constrói e que seria o ponto de chegada de “um processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento de mútua penetração e elucidação” (Kosik, 1976, P. 41)

Quando afirmamos que a função do esquema paradigmático e das tipificações prévias não consiste em enquadrar a realidade no interior de categorias abstratas e quase sempre rígidas, estamos pensando “no uso de categorias teóricas em função metodológica, isto é, não como afirmações fechadas sobre a realidade, mas como elementos construtores da teoria. O conteúdo essencial do anterior, é privilegiar no estudo dos fenômenos o aspecto processo. De fato, a apropriação cognitiva do real deve ser o suficientemente aberta para cumprir uma função crítica com relação aos esquemas teóricos que têm servido de referência” (Bengoechea, Op. Cit. P. 84)

Levando em conta as anteriores explicitações não duvidamos da importância e das limitações do esquema paradigmático, entendido como um instrumento que permite articular os diversos elementos implícitos nos textos das pesquisas, mas que só nos dá um determinado nível de abstração embora fundamental para o processo de construção do concreto.

A concreticidade vai-se formando a um nível mais complexo quando levamos em conta necessariamente elementos históricos que determinam a produção científica. Esses elementos são, entre outros, as

condições econômica-políticas da produção da pesquisa, a formação técnica e o compromisso político do pesquisador, determinantes decorrentes das opções administrativas e políticas de cada centro de pesquisa ou curso de Pós-Graduação, elementos históricos relativos às políticas educacionais e de pesquisa e, em forma mais ampla e complexa, determinantes históricos da sociedade como um todo na qual se situa a pesquisa e na qual tem seu sentido e validade.

O concreto é inseparável da própria história do homem e da sua produção material. O concreto na investigação científica está permeado pelas condições históricas de sua produção com suas interrelações materiais, científico-culturais, sociais e políticas. É concreto precisamente por ser um processo situado, datado e dirigido.

O conhecimento das tendências da pesquisa educacional como um "concreto do pensamento" é o resultado de partir da produção real concreta das pesquisas, caminhar pela análise com elementos teórico-abstratos e voltar ao concreto-histórico elucidado e integrado em uma totalidade-síntese, "Síntese de múltiplas determinações mais simples". Esse conhecimento ou concreto do pensamento será válido parcialmente e a determinado nível de complexidade, pois novas formas de produção, novas condições, novos elementos que historicamente estão se dando, exigem novas pesquisas e construções mais complexas. É por isso que a produção científica como conhecimento fundamental para a transformação do real é também histórica, contínua e exigente; não pode parar. É também por isso que a pesquisa educacional e a pesquisa sobre essa pesquisa deve ser uma atividade constante e cada dia mais exigente pelos níveis de complexidade que historicamente vai adquirindo.

Depois de apresentar em forma sucinta a proposta de um estudo dos paradigmas epistemológicos da pesquisa educacional e colocado alguns de seus elementos fundamentais, vejamos algumas experiências nas quais se levou em conta esta proposta. A primeira realizou-se com as dissertações do Mestrado em Educação da UnB, em 1982 (um resumo foi publicado na Revista Educação e Sociedade Nº 19 com o título "Alternativas Metodológicas no exercício da Pesquisa Educacional: Uma Análise Epistemológica), outra experiência está sendo realizada com as dissertações e teses dos cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo, cuja parte correspondente à UNICAMP foi apresentada em forma parcial na II CBE em Niterói no painel "A pesquisa educacional na P-G. em educação da UNICAMP" e reapresentada com dados atualizados em um seminário interno da Faculdade de Educação da UNICAMP, neste ano (setembro 16 - 18 de 1985)

As 75 dissertações da UnB foram tipificadas inicialmente segundo as abordagens metodológicas, como funcionalistas (32%), positivistas (18.7%), sistêmicas (18.7%), empiristas (12%), estruturalistas

(12%) e dialéticas (6.7%). Essas abordagens foram analisadas através do esquema paradigmático e constatou-se que no concreto não existem abordagens totalmente puras mas misturadas de diversas maneiras obedecendo, no uso de autores, teorias, tipo de crítica pretendida, etc, a certos modismos predominantes em determinadas etapas da produção dos seis anos analisados. As tendências metodológicas variam no percurso desse período de tempo, o mesmo acontece com os tipos de mudança propostos. As abordagens consideradas como empiristas, positivistas, funcionalistas e sistêmicas tendem a diminuir, enquanto as estruturalistas e dialéticas tendem a aumentar; as propostas de mudança tipo homeostase e incrementalismo (restauração do equilíbrio ou melhoramento do sistema estudado), inicialmente numerosas (76%), nos últimos anos tendem fortemente a diminuir e as propostas tipo inovação e transformação substancial dos sistemas estudados (neomovilismo e metamorfose), tendem a aumentar.

O esquema paradigmático nos levou a constatar e interpretar os principais pressupostos gnoseológicos, epistemológicos, e ontológicos de cada uma das abordagens encontradas; como cada uma delas tem explícita ou implicitamente uma maneira de relacionar o sujeito e o objeto no processo do conhecimento, tem uma concepção de ciência, de causalidade, dos requisitos da prova científica, de história, de homem e uma visão de realidade, também com ajuda do esquema paradigmático pudemos constatar, que na prática concreta, os métodos, embora estes apresentem variações, nuances e matizes específicos, um grupo deles (empiristas, positivistas, funcionalistas e sistêmicos) tem pressupostos epistemológicos e ontológicos semelhantes; de igual forma constatamos, que a partir dos pressupostos se diferenciam substancialmente os paradigmas positivistas (em geral), estruturalistas e dialéticos; todos eles, utilizando os mesmos elementos paradigmáticos, têm uma diferente forma de organizar e conceber esses elementos dentro de uma determinada visão de totalidade.

A utilização metodológica do esquema paradigmático e de algumas tipificações prévias como elementos teórico-abstratos nos levou além da simples constatação de algumas especificações e da interpretação de alguns pressupostos da realidade estudada. Na procura da construção do concreto-histórico, foi possível identificar as tendências das pesquisa em um certo período de tempo, descobrir seus principais conflitos e paradoxos³, afirmar a necessidade de uma postura crítica ante os processos utilizados na pesquisa educacional, suas implicações e seus pressupostos; e foi possível, também, sublinhar a importância da vigilância epistemológica⁴ diante das maneiras como investigamos a realidade educacional.

As 90 dissertações e 3 teses defendidas no Curso de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP entre 1977 e 1984 foram

inicialmente estudadas com o objetivo de conhecer: a) os principais elementos críticos com relação a temas, teorias e abordagens metodológicas e b) as principais propostas da ação contidas nestas pesquisas. Estes dois elementos foram considerados, a nível de pressupostos teóricos, no esquema paradigmático utilizado para a análise. Este instrumento permitiu analisar, tanto as críticas como as propostas de ação, em forma integrada com outras determinações que em um movimento de mútua compenetração e elucidação formam um todo paradigmático. Com esta visão contextualizada dos elementos em questão, foi possível relacioná-los e compreendê-los dentro do processo e "destino histórico" das tendências metodológicas predominantes neste curso de Pós-Graduação.

As tendências metodológicas são fundamentais na composição da Faculdade da UNICAMP que tem sido motivo de vários estudos pela conhecida "pluralidade de linhas ideológicas" e pelo potencial de "massa crítica" que nela se encontram. É por isso que não poderíamos estudar dois tópicos isolados sem levar em conta os paradigmas epistemológicos que norteiam as dissertações e teses produzidas nesta faculdade.

Cada uma das abordagens encontradas neste estudo, tem determinado interesse crítico; foi possível encontrar, por exemplo, desde a total falta de elementos críticos ou a crítica à falta de verbas para ampliar o atual sistema educativo, nas dissertações consideradas empiristas, passando pela crítica a defasagem entre meios e fins encontradas nas abordagens funcionalistas; e passando, também, pela crítica à transmissão de sentidos já acabados ou unívocos nos textos didáticos, sem dar espaço para a polissemia, encontrada nas abordagens consideradas estruturalistas hermenêuticas; até as críticas à escola capitalista e à neutralidade dos métodos, encontradas nas teses consideradas dialéticas.

Relacionando as abordagens com o tipo de atividades e de mudança propostas encontramos um alto índice de correlação entre abordagens empiristas-positivistas e propostas de mudança tipo técnico, como atividades restauradoras do equilíbrio do sistema ou fenômeno estudado (Homeostase); entre abordagens funcionalistas e propostas de atividades a procura de um novo equilíbrio ou o melhoramento do sistema estudado (incrementalismo); entre abordagens estrutural-fenomenalistas e propostas de atividades inovadoras (neomovilismo); entre abordagens crítico-dialéticas e propostas de atividades "utópicas" alvejando mudanças fundamentais no fenômeno estudado (metamorfose).

No percurso dos oito anos de produção analisados, apresentam-se as seguintes tendências históricas: as abordagens tipo funcionalistas e estrutural-fenomenalistas são relativamente estáveis, enquanto as abordagens empírico-positivistas tendem a diminuir e as crítico-dialéticas e estrutural-genéticas a aumentar.

Quando pretendemos abordar o tema das propostas de ação alternativas surge a pergunta, se o uso de certas abordagens são compatíveis com estes tipos de propostas e se realmente nas dissertações e teses analisadas, estes tipos de propostas de ação alternativas estão vinculadas essencialmente às abordagens crítico-dialéticas que, geralmente, estão preocupadas, não somente com a explicação teórica mas, também, com propor atividades transformadoras da realidade estudada; caracterizam-se, também, por utilizar técnicas que incluem a ação dos sujeitos pesquisados, como a pesquisa participante, a pesquisa-ação e a análise da produção do discurso.

A existência de uma pluralidade de abordagens metodológicas, embora seja sadia e expresse a convivência pacífica de várias tradições científicas, deve ser criticamente analisada quando se trata de levar em conta as exigências históricas de grandes mudanças socio-econômicas e políticas da atual sociedade, de analisar a educação como parte desse todo social concreto, histórico e conflitivo e de propor ações alternativas; neste caso nem todas as abordagens dão conta do recado. Os métodos não são neutros, eles carregam implicações e pressupostos que condicionam seu uso e conduzem a determinados resultados. Eles têm a ver com uma série de opções paradigmáticas e políticas que o pesquisador consciente ou inconscientemente faz. Opções como tipo de objeto e temática escolhidos, definição do essencial e do secundário nos diferentes passos do desenvolvimento da pesquisa, a escolha do paradigma científico que tem a ver com o tipo de homem, concepção de educação, modelo de sociedade, visão de mundo, etc.

Essas implicações e esses pressupostos precisam ser desvelados para compreender a pesquisa educacional na atual fase de seu desenvolvimento. É importante elucidar os paradigmas científicos que organizam e orientam as diversas alternativas da pesquisa; é importante porque além de relacioná-las com os pressupostos ideológicos e ontológicos é possível compreender contextualmente os elementos críticos e as propostas de ação contidas nas pesquisas.

4 – ALGUMAS CONCLUSÕES E QUESTÕES

Nas experiências anteriormente relacionadas podemos sublinhar alguns resultados e destacar algumas questões para o debate e para posteriores pesquisas.

1 – As tendências metodológicas da pesquisa educacional nos cursos de Pós-Graduação no Brasil têm sido preocupação da literatura especializada e têm motivado estudos de caráter descritivo e quantitativo

sobre os temas predominantes; o uso de técnicas estatísticas, as prioridades, os níveis de ensino pesquisados, etc. também têm sido objeto de estudos de caráter ideológico a procura dos "ismos" predominantes e dos "viesses" que permeiam as dissertações e teses. Hoje se faz necessário estudos mais de caráter epistemológico em busca não só de descrever e tipificar as tendências e desvelar a suas implicações ideológicas, mas também de decifrar os paradigmas científicos predominantes.

2 — Os paradigmas científicos como lógicas reconstituídas que contêm pressupostos e implicações podem ser analisados por meio de vários instrumentos; nesta comunicação propusemos um deles, o esquema paradigmático, pretendimos justificar seu uso, apresentamos alguns de seus elementos e algumas de suas aplicações. Seu uso metodológico como elemento abstrato pressupõe a utilização de uma tipificação prévia das abordagens metodológicas, mas nas etapas posteriores da construção do conhecimento concreto, a tipificação prévia e a "separação" dos elementos obtida através da análise paradigmática, serão superadas quando elementos históricos relativos às condições da produção da pesquisa, serão "integrados" para chegar a compreender, em forma de síntese, as especificações concretas de cada pesquisa ou grupo de pesquisas. Sem este passo em direção ao concreto histórico o uso do esquema paradigmático não teria sentido e ficaria no nível de simples abstração.

3 — O estudo dos paradigmas científicos na pesquisa educacional tem uma função descritiva-interpretativa dos diferentes referenciais teóricos utilizados na abordagem da realidade educacional, porém não tem uma função normativa, no sentido de indicar qual dos caminhos é ou não o mais apropriado ou, o mais ou menos eficiente. Pretende-se, com o estudo dos paradigmas científicos, aportar elementos para a discussão sobre a epistemologia dos métodos e para o debate sobre os processos da pesquisa. Acreditamos que esta discussão e este debate sejam necessários na formação do pesquisador e fundamentais para a compreensão das tendências e alternativas da pesquisa educacional no Brasil.

4 — O estudo epistemológico sobre os métodos, necessário na atual formação do pesquisador, não deve ser entendido como uma disciplina a mais nos currículos da Pós-Graduação, mas como uma tomada de consciência que nos leve a uma constante "vigilância epistemológica" sobre os processos utilizados na pesquisa científica. "Vigilância epistemológica" que questione não só os métodos tradicionais mas que nos leve a procurar novas alternativas que permitam não só interpretar de diversas maneiras a dinâmica e polifacética realidade educativa, mas a transformá-la.

Espero que esta participação contribua para aguçar esta "vigilância epistemológica" e aporte elementos para o debate que hoje esta comunidade de pesquisadores realiza em torno de sua produção científica.

BIBLIOGRAFIA

- BENGOECHEA, Sonia e outros, La investigación empírica y razonamiento dialéctico, in **Revista mexicana de ciencias políticas y sociales**, México, 1978, (93-94), 73-95.
- CUNHA, Luiz Antônio, Os (Des) Caminhos da Pesquisa na Pós-Graduação em Educação, in CAPES, **Seminário sobre a Produção Científica nos Programas de Pós-Graduação em Educação**, Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979, 3-24.
- FELDENS, Maria das Graças Furtado, Alternativas metodológicas para a pesquisa em educação: Reflexões e questionamentos, in **Ciência e Cultura**, SBPC, São Paulo, 1983, 10 (35), 1521-1526.
- FERRATER MORA, José, **Diccionario de Filosofía**, Buenos Aires: Sudamericana, 1975.
- GATTI, Bernardete, Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, (44), 1983, 3-17.
- GOUVEIA, Aparecida J., Algumas reflexões sobre a pesquisa educacional no Brasil, in **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, 60 (136), 1974, 495-500.
- KOSIK, Karel, **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LALANDE, André, **Vocabulário técnico y Científico de Filosofia**, Buenos Aires: Ateneo, 1967.
- LAPATI, A cerca de la influencia de la investigación educativa, in **Perspectivas**, UNESCO, Paris, 1981, (3), 329-336.
- MELLO, Guiomar Namó de, A Pesquisa Educacional no Brasil, in **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1983, (46), 67-72.
- RYAN, Alan, **Filosofia das Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

NOTAS

- (1) Cf. GAMBOA, Silvio A. Sanchez, Alternativas metodológicas en el ejercicio de la investigación educativa, in **Educación e Sociedade**, São Paulo, 1984, (19), 91-111, e **A pesquisa educacional na Pós-Graduação em Educação da UNICAMP: As pretensões críticas e as propostas de Ação nas dissertações e teses, 1977-1984**, FE-UNICAMP, Campinas, 1985, Mimeo.
- (2) Cf. GAMBOA, Silvio A. Sánchez, **Esquema Paradigmático: Um instrumento para uma análise epistemológica da pesquisa educacional**, FE-UNICAMP, Campinas, 1984, mimeo.
- (3) A pesquisa educacional tomada como um todo permitiu constatar uma série de contradições e paradoxos que para facilitar a discussão foram organizados nos seguin-

tes pares ou pólos conflitantes: Teoria — método, método — objeto, sujeito — objeto, análise quantitativa — análise qualitativa, tempo curto "conjuntural" — tempo processo, pesquisa como requisito acadêmico — como "trabalho humano".

(4) O conceito de "vigilância epistemológica" é utilizado por Bachelard (*Le rationalisme appliqué*) como uma atitude oposta à tentação que o cientista sempre tem de transformar os preceitos do método em receitas de cozinha científica ou objetos de laboratório. Essa vigilância segundo Bachelard tem três graus, o primeiro é a atenção ao inesperado, o segundo é a vigilância sobre a aplicação do método e o terceiro é a vigilância sobre o método mesmo. Esta vigilância atua como censura da razão ou como "super-ego intelectual" ou "vigilância da vigilância" para romper com o "absoluto do método". Estas teses sobre a vigilância são amplamente comentadas por Bourdieu, Chaudoredon e Passeron no livro "El oficio del sociólogo" (*Le métier de sociologie*), México; Siglo Vintiuno, 1975.

PEQUENO ESTUDO SOBRE O HOMEM BRASILEIRO DUAS ABORDAGENS DE UM MESMO TEMA

Maria Helena D. N. Saragiotto
Pós-Graduação em Filosofia
PUCAMP

INTRODUÇÃO

A preocupação com o social, centralizando a temática de um curso dirigido a pessoas com formação filosófica nos fez questionar: Que social é este? De que modo ele atinge o filósofo?

O real social ao qual se dirige a atenção da filosofia social é por nós entendido como coisa relativa à sociedade. Sociedade vista como o conjunto de indivíduos que interagem entre si, e o real, como manifestação fenomênica da sociedade. Deste modo, o real tem também conotação histórica, geográfica, política, econômica.

A partir do que foi dito, ainda resta a pergunta: Como este real social é visto pelo filósofo? De que forma o filósofo aborda este dito "real social"?

A nosso ver, a pergunta é da área da Epistemologia. Neste caso, do ponto de vista do processo, o que distingue a abordagem filosófica, de qualquer outra, é o modo de conceber e de conhecer o real.

Enquanto que, para o senso comum, o real é algo que existe concretamente e, portanto, por extensão, se poderia dizer que o real social seria o conjunto de indivíduos atuando num determinado tempo e espaço, tendo como cenário a sociedade à qual pertencem, cumpre, dizer também, que não seria este o real social a atingir o filósofo.

Para o filósofo, a questão se coloca em termos de uma teoria do conhecimento. Tanto a realidade, quanto a sociedade, serão objeto de conhecimento enquanto fenômenos que se apresentam objetivamente mas, que trazem consigo, toda uma carga subjetiva, motivos subjacentes ao fenômeno manifesto.

Portanto, para o filósofo, o real não é mais apenas o concreto, aquilo que se pode conhecer de modo objetivo e que, comumente, é identificado como verdadeiro, pelo simples fato de existir. Assim, também o social, deixa de ser um dado sensível da interação dos indivíduos, para se tornar uma questão do tipo: "O que está subjacente às chamadas mani-

festações sociais: Quais os mitos, por exemplo, que, revelados, nos darão condições de chegar aos motivos básicos de tais e quais fenômenos sociais?"

Não podemos esquecer que, a finalidade da filosofia é especulativa-prática e que sua intenção é, sempre, conhecer a verdade.

Nestes termos, o real só passa a ser filosófico, quando visto numa categoria filosófica. Portanto, para a filosofia social, o que vai interessar será o ser social, o existir social, o homem como ente social.

Isso posto, esclarecemos que a nossa preocupação genérica é o homem e, a específica, o homem brasileiro. O que pretendemos apresentar, será um estudo do homem brasileiro, visto numa perspectiva filosófica, a partir de dois textos que, embora não escritos por filósofos, acreditamos se prestarem a esta abordagem.

O primeiro texto, "Raízes do Brasil", de Sérgio Buarque de Holanda e o segundo "Problemas Brasileiros de Antropologia" de Gilberto Freyre. Como Sérgio Buarque de Holanda, no decorrer do seu estudo do homem brasileiro dedica alguma atenção à atuação do Positivismo no Brasil, essa referência nos sugeriu a leitura de alguns textos de autores positivistas, na tentativa de neles encontrarmos alguma referência ao homem brasileiro que pudesse de alguma forma, servir para um confronto com o homem brasileiro apresentado nos dois textos já citados.

I – SÉRGIO BUARQUE DE HOLANDA E O HOMEM CORDIAL

A tese apresentada em "Raízes do Brasil", em termos do homem brasileiro, é a do "homem cordial". Diz Buarque de Holanda que "a contribuição brasileira para a civilização será a cordialidade daremos ao mundo o "homem cordial"¹, sem esquecer que características do homem cordial, como, "a lhanesa no trato, a hospitalidade, a generosidade"², nada têm a ver com civilidade e boas maneiras, mas sim, com "um fundo emotivo extremamente rico e transbordante"³.

As boas maneiras e a polidez, se entendidas como uma "mímica deliberada" utilizada no convívio social, aparecendo mesmo como uma "organização de defesa ante a sociedade (...) equivalendo a um disfarce"⁴, não são cultivadas pelo homem cordial.

O chamado ritual social, provoca no brasileiro absoluta aversão; ele se submete a algumas formas de reverência desde que estas não suprimam a possibilidade de um contato mais familiar.

Este contato familiar, esta intimidade, são buscados pelo brasileiro não só em termos de relacionamento humano mas, também na

relação homem-objeto. O brasileiro os quer, homens, objetos, santos, acessíveis aos sentidos e próximos do coração⁵.

Esta proximidade procurada pelo brasileiro é fruto da ética que conduz o comportamento social do povo, e que, segundo Buarque de Holanda, é uma "ética de fundo emotivo"⁶, que consegue humanizar o convívio social, afrouxando o rigor ritualístico no relacionamento humano.

Em termos de vida religiosa, a intimidade e a familiaridade permeiam o culto religioso, e, de tal forma, a espontaneidade do homem cordial se faz presente, que o ritual se abranda e em geral o culto aos santos se transforma em festas populares tão ao gosto do brasileiro. Praticando uma religião superficial, apegada ao concreto e muito ligada à pompa exterior, o brasileiro se mostra pouco devoto, sem compenetração e pouco atento ao culto religioso⁷.

Falta disciplina e coesão à vida íntima do brasileiro para que ele possa se integrar socialmente de modo firme e consciente mas, isso lhe dá liberdade e disponibilidade para adotar o que melhor lhe apetece em termos de idéias, gestos e formas de vida, os quais assimila sem grandes dificuldades⁸.

Esta facilidade em assimilar novidades, faz com que os brasileiros se mostrem avessos às atividades monótonas e, em termos profissionais, muitas vezes exerçam profissão completamente diferentes daquela para a qual estão legalmente habilitados através de um diploma. Outro fator que contribui para essa atitude de mobilidade profissional, além da facilidade em assimilar novas formas de vida, é o fato do brasileiro não buscar no trabalho senão sua própria satisfação, colocando, como fim do trabalho, o próprio homem, e não a obra⁹.

Assim, hospitaleiro, pouco dado às convenções sociais e aos ritos religiosos, receptivo às mudanças, apreciador das festas e das aparências exteriores, íntimo e familiar, emotivo, pouco dado à disciplina e ao rigor, o homem brasileiro vai assumindo o predicado "cordial" que lhe foi atribuído na tese de Buarque de Holanda.

II – GILBERTO FREYRE E A DIALÉTICA ILHA-CONTINENTE

No Prefácio à 3ª edição de "Problemas Brasileiros de Antropologia", Gilberto Freyre mostra o homem brasileiro como ideal para ser o mediador entre antigas e novas culturas, uma vez que, nele se mesclam a modernidade e a permanência, frutos de sua etnia e de sua herança cultural.

Gilberto Freyre pretende uma abordagem do homem brasileiro em base científica, pesquisando detalhes físicos e psicológicos, reafirmando sempre a falta desse embasamento científico quando se trata de estudar o homem brasileiro, que varia tanto de uma região para outra do país, que "ao nome político 'Brasil' e ao nome 'brasileiro' não correspondem unidade somática nem rigorosa unidade psicológica (do ponto de vista da chamada psicologia de raça); nem mesmo unidade de cultura absoluta"¹⁰.

Como o autor defende a tese de que o povo brasileiro se constitui em diferentes "ilhas", de acordo com a região onde vive, apresentando diferenças físicas, psicológicas e culturais, ele faz uma análise de cada uma dessas "ilhas" em separado.

A – São Paulo e a personalidade bandeirante

O bandeirante paulista, fruto da miscigenação do branco com o ameríndio, trouxe consigo o vigor do elemento híbrido, e se caracteriza pelo "espírito particularmente dinâmico e criador"¹¹. Gilberto Freyre relaciona o bandeirante com o resto do país da mesma forma que os povos imperiais se relacionam com os coloniais¹², isto porque, o bandeirantismo "é um estado de espírito, uma atitude, um desejo de ação e de criação transregional"¹³. Talvez por isso, São Paulo se antecipou às demais províncias brasileiras na industrialização de sua economia, causando inclusive preocupações no sentido do povo paulista perder suas características e, enfraquecido, copiar a cultura estrangeira.

Psicologicamente, o homem paulista se apresenta de modo aberto, simples, quase que sem mistérios, como "um homem de poucos arabescos na sua configuração psicológica"¹⁴.

B – O povo gaúcho

Segundo Gilberto Freyre, o estudo do homem do Rio Grande do Sul, deve levar em consideração a predominância do elemento açoriano na colonização desta região do Brasil.

Mesmo vivendo numa região bem delimitada, o homem gaúcho apresenta diferenças comportamentais que levam o autor a subdividir o povo gaúcho de acordo com dois tipos distintos de comportamento, ou seja, os dionisíacos e os apolíneos.

Os apolíneos caracterizados pela "sobriedade e a continência no comportamento, enquanto os dionisíacos, ao contrário, favorecem o

abandono e os excessos emotivos nas danças, nos ritos, nos discursos, no canto, no comportamento em geral”¹⁵.

Mas, tanto apolíneos quanto dionisíacos, os gaúchos trazem consigo, a herança do homem açoriano, “tranqüilos ainda que corajosos nas suas iniciativas, lusitanamente pertinazes nos seus esforços de lavradores, criadores de gado, comerciantes...”¹⁶, exemplos marcantes da cultura herdada de Portugal, democrática e híbrida.

C – A respeito dos mineiros

A procura do ouro e dos diamantes na região de Minas Gerais, marcou fundo a personalidade dos mineiros e de tantos quantos se instalaram na região em busca de riquezas.

Lá foi forjado um outro tipo de brasileiro, cheio de precauções, reservas e sutilezas. “No mineiro o simplismo é só de aparência: dentro é como se fosse um interior de igreja bizantina (...). O mineiro, com seus retraimentos, suas contradições, (...), é um dos mistérios de psicologia regional brasileira...”¹⁷.

D – Outros tipos brasileiros

O autor se refere, ainda, à sociedade aristocrática dos engenhos de açúcar, do Norte, com seu gosto pelo lazer e seus modos fidalgos e sedentários¹⁸.

Com relação ao povo baiano, fica registrada, com maior ênfase, a influência que os negros libertos levaram para a África quando deixaram o Brasil “via Bahia”, ou seja, o gosto pelas festas, a alegria, os santos da Igreja e mais os do candomblé, a música, o canto e a dança, as alegres vestimentas das baianas, mas, principalmente, o “culto da família ou da casa, cristãmente organizada em torno da mulher e da monogamia”¹⁹, não em termos de matriarcalismo, mas, sim, do “brasileiríssimo maternalismo”²⁰.

E – Conceituando “ilha” e “continente”

Apontando as diferenças regionais do homem brasileiro, Gilberto Freyre introduz os conceitos de continente e de ilha. Continente

significando "continentalidade de extensão, de iniciativa, de progresso, de americanidade, de experimentação, sentido caracteristicamente americano que é hoje a base da nossa política de solidariedade fraternal com as demais nações da América"²¹, e ilha, com o significado de "profundidade, de densidade, de conservação de valores-maternos indígenas, europeus e africanos"²², ambos essencialmente brasileiros, requerendo conciliação e equilíbrio.

Diante da realidade brasileira, oscilando entre estes dois pólos antagônicos, é necessário que se estabeleça a harmonia que propiciará o desenvolvimento de uma política cultural do Brasil, e que será a síntese da dialética continente-ilha. E, isto não será difícil, pois, "pela sua configuração de arquipélago cultural, o Brasil tem em si, recursos extraordinariamente plásticos sobre os quais o brasileiro poderá levantar uma cultura nova e original, em que se harmonizem antagonismos até hoje em conflito noutros países"²³.

III — BUSCANDO O HOMEM BRASILEIRO NO CONTEXTO POSITIVISTA

Como foi dito na Introdução, a leitura de Raízes do Brasil, despertou nosso interesse para os textos de alguns autores positivistas, na tentativa de verificar qual o tratamento que deram ao estudo do homem brasileiro, já que Buarque de Holanda, no capítulo "Novos Tempos", lhes dedica atenção considerável.

Recorri a Luis Pereira Barreto, Teixeira Mendes e Miguel Lemos, buscando sempre encontrar alguma referência específica ao homem brasileiro. Não a encontrei. O que depreenhi da leitura destes textos²⁴ é que estes autores, nos textos citados, não tratam especificamente do homem brasileiro.

O homem que os preocupa não é aquele bem situado no tempo e no espaço, tão bem delimitado e caracterizado que parece se concretizar (como vimos em Buarque de Holanda e em Gilberto Freyre); o homem dos positivistas é universal; tanto poderia viver em terras brasileiras quanto na França de Augusto Comte. Ressalva feita a Miguel Lemos que tratou do escravo africano em terras brasileiras.

Por que então, num livro como Raízes do Brasil, uma obra que trata do Brasil e do povo brasileiro, o positivismo aparece merecendo boa dose da atenção do autor Buarque de Holanda?

A nosso ver, isto se justifica em função da preocupação social, comum a ambos, e que aparece tão nitidamente em Raízes do Brasil, quanto nos textos positivistas; e pensamos ser até mesmo impossível falar

em idéias sociais no Brasil, sem referência ao positivismo, que desenvolveu no Brasil a tematização do social.

Por sinal, a preocupação com o social em geral, e com as classes sociais em particular, aparece clara em todas as obras consultadas, as frases são explícitas e os autores, incisivos²⁵. Sem contar todo um projeto elaborado por Teixeira Mendes no sentido de que a abolição da escravidão não desencadeasse em problema social talvez maior do que a própria escravidão²⁶.

Não se deve inferir daí que todos os positivistas tinham preocupações com o proletariado e sua possível ascensão social. Os positivistas, tomados em conjunto, tinham, ao contrário, uma postura nitidamente elitista.

O que nos parece, é que o positivismo não se impôs no Brasil, como uma filosofia social; o tratamento que seus seguidores ortodoxos lhe deram, o caracterizou mais como uma religião²⁷, onde uma ética rigorosa fazia com que seus adeptos levassem vida espartana, dedicando-se à Religião da Humanidade, sem pompas e sem usufruir, até mesmo, do trabalho escravo²⁸. E mais, a pretensão positivista era de unificar o território nacional através da religião. Para tanto, Miguel Lemos fundou a Igreja Positivista do Brasil, onde era praticada a Religião da Humanidade, toda ela fundamentada no Catecismo Positivista de Augusto Comte.

Como não poderia deixar de ser, uma vez que beberam a largos goles a doutrina comtiana, nossos positivistas trouxeram para o Brasil a exacerbação das Ciências Positivas, desenvolvidas principalmente nas Escolas Politécnicas. A física, a química, a matemática, apareciam como fadas madrinhas capazes de solucionar problemas políticos, econômicos e sociais; davam, assim, um tratamento científico até às suas preocupações sociais²⁹.

Deste modo, através do culto das ciências positivas, e do Apostolado Positivista, os positivistas brasileiros, ao que nos parece até o momento, se limitaram a transplantar para o Brasil, os ensinamentos de Augusto Comte, sem contudo elaborar as devidas adaptações às nossas condições específicas.

CONCLUSÃO

A busca de informações a respeito do homem brasileiro nos levou a duas abordagens distintas entre si.

Sérgio Buarque de Holanda, aborda o homem brasileiro a partir de seus ancestrais negros e índios, e dos brancos colonizadores, portugueses e espanhóis.

Como conseqüência de sua própria formação, o povo brasileiro apresenta, como característica própria, a cordialidade. É com elegância e descontração que Buarque de Holanda descreve o homem cordial sem, contudo, perder a objetividade, o método ou a clareza que permeiam todo o texto de *Raízes do Brasil*. O resultado deste trabalho é, como já disse anteriormente, um como que "concretizar-se" deste homem que vai sendo construído em cada capítulo do livro. Mas, o que estará sob a imagem do homem cordial?

A resposta, me parece, começa a se formar já no início do livro quando Buarque de Holanda aponta a influência do colonizador sobre o povo brasileiro. A frouxidão da estrutura social, a falta de hierarquia na sociedade portuguesa, a repulsa dos ibéricos à moral fundada no culto ao trabalho sendo que o ócio aparece como importando mais do que o negócio e a atividade produtora, foram passados para o brasileiro.

A facilidade de adaptação a outras culturas também nos parece uma característica que o homem cordial herdou dos portugueses. Deste modo, a imagem do homem cordial seria um reflexo de toda a formação do povo brasileiro em termos sócio-culturais.

A "concretude" do homem brasileiro, sua focalização muito bem determinado numa dimensão espaço-temporal, sua ascendência e características mais marcantes são pontos em comum que aparecem tanto em *Raízes do Brasil* quanto em *Problemas Brasileiros de Antropologia*.

O homem brasileiro que Gilberto Freyre apresenta, também vai sendo construído em cada capítulo. O tratamento científico que o autor dá ao tema, circunscrevendo-o às regiões geográficas do país, surte efeito no sentido de tornar claro o quanto há de diferença entre o brasileiro de cada uma das regiões de tão extenso território. O motivo das diferenças? O mesmo que Buarque de Holanda já nos apresentou, isto é, a diferença de colonização de cada uma das regiões apresentadas em *Problemas Antropológicos Brasileiros*.

Freyre apresenta um movimento dialético entre continente e ilha, caracterizando um homem brasileiro diferente em cada região do país, e sugere como solução antropológico-social para o melhor desenvolvimento do país, a síntese de todas as suas ilhas. Com isso, seriam resolvidas as grandes diferenças culturais, políticas e religiosas que ele apresenta em seu livro.

Esta síntese nos parece também a proposta positivista quando, em termos de religião, sugere a Religião da Humanidade, desenvolvida numa Igreja Universal, numa dialética do nacional com o internacional, enquanto Freyre aponta como veículo para a síntese cultural do país, a dialética do regional com o nacional, (da ilha com o continente).

Gilberto Freyre fala também do interesse social em se fazer um estudo antropológico que, do ponto de vista prático, servirá de auxílio para a atuação de educadores, homens de Estado e também comerciantes e industriais.

Este trabalho de base, (conhecer o homem), é fundamental para se definir metas e meios de ação. Quanto aos positivistas, a tratativa do homem é bem diversa e, a falta de um estudo antropológico nos parece ser responsável pela importação da doutrina de Comte como um bloco monolítico, sem a devida pertinência às características do povo brasileiro.

O que vemos, do ponto de vista social, é que os positivistas souberam muito bem detectar os problemas brasileiros, se ocuparam deles com muita seriedade e confiança nos bons resultados que colheriam mais dia menos dia. Mas, os bons resultados que esperavam não chegaram em grande quantidade, exatamente por faltar-lhes a preocupação antropológica, a caracterização adequada do homem ao qual endereçaram suas preocupações e que, a nosso ver, deve preceder as tentativas de solução de qualquer problema social.

Fundamentalmente, o que distingue Raízes do Brasil, de Sérgio Buarque de Holanda e Problemas Brasileiros de Antropologia, de Gilberto Freyre, dos textos positivistas consultados, é que, enquanto aqueles tinham como objeto de estudo o real social, estes se prendiam ao real científico.

O fato do positivismo ter assumido a problemática do social, inclusive com a proposta de uma "física social", não o torna uma filosofia social; sua perspectiva de enfoque da problemática social se aproxima mais de uma filosofia da ciência do que de uma filosofia social, ou seja, o positivismo não aborda o real social numa categoria filosófica.

No que diz respeito a uma aproximação entre os textos de Buarque de Holanda, de Gilberto Freyre e dos positivistas já citados, nosso trabalho ficou dificultado pelo fato de que a preocupação antropológica especificamente dirigida ao homem brasileiro que constitui a preocupação central tanto de Buarque de Holanda quanto de Gilberto Freyre, não transparece em nenhum dos textos positivistas consultados para a elaboração deste trabalho.

Portanto, embora nossa pesquisa não tenha logrado êxito em localizar uma concepção positivista do homem brasileiro, possivelmente por não serem os textos consultados os que melhor se prestassem a tal intuito, fica registrada aqui nossa tentativa.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, Luis Pereira. **As três filosofias**. Jacareí, Tipografia Comercial, 1876 XV, 309p. 21cm.

- BARRETO, Luis Pereira. **O século XX sob o ponto de vista brasileiro...** São Paulo, o Estado de São Paulo, 1901, 42p. 22cm.
- FREYRE, Gilberto. **Problemas brasileiros de antropologia.** 3 ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed. 1962, 313p.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 16 ed. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Ed. 1983, 158p.
- LEMONS, Miguel. **O positivismo e a escravidão moderna...** 2 ed. Rio de Janeiro, Jornal do Comércio, 1884. 64p. retr.
- MENDES, Raimundo Teixeira. **As agitações políticas e a regeneração humana: a propósito da próxima substituição presidencial.** Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1922.
- MENDES, Raimundo Teixeira. **Ainda o militarismo perante a política moderna...** Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1908. 106p.
- MENDES, Raimundo Teixeira. **Cartas de Miguel Lemos a Teixeira Mendes...** Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1965. 237p. ilustr. retrs.
- MENDES, Raimundo Teixeira. **A mistificação democrática e a regeneração social.** Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1906. 70p.
- MENDES, Raimundo Teixeira. **Benjamin Constant; esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do fundador da República Brasileira...** 2 ed. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1913, 2v. ilustr.

NOTAS

- (1) Holanda, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, p. 106.
- (2) Ibid. p. 106.
- (3) Ibid. p. 107.
- (4) Ibid. p. 107.
- (5) Cfr. Ibid. p. 108-110.
- (6) Ibid. p. 109.
- (7) Cfr. Holanda, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**, p. 111-112.
- (8) Cfr. Ibid. p. 112.
- (9) Cfr. Ibid. p. 114.
- (10) Freyre, Gilberto. **Problemas Brasileiros de Antropologia**, p. 34.
- (11) Ibid. p. 43.
- (12) Cfr. Ibid., p. 45.
- (13) Ibid. p. 46.
- (14) Freyre, Gilberto. **Problemas Brasileiros de Antropologia**, p. 58.
- (15) Ibid. p. 107.
- (16) Ibid. p. 142-143.
- (17) Ibid. p. 57-58.
- (18) Freyre, Gilberto. **Problemas Brasileiros de Antropologia**, p. 60.
- (19) Ibid. p. 275.

(20) Ibid. p. 276.

(21) Ibid. p. 155.

(22) Ibid. p. 155.

(23) Ibid. p. 171-172.

(24) Barreto, Luis Pereira — As três filosofias.

Idem. O século XX sob o ponto de vista brasileiro.

Lemos, Miguel. O positivismo e a escravidão moderna.

Mendes, Raimundo Teixeira. As agitações políticas e a regeneração humana.

Idem. Ainda o militarismo perante a política moderna.

Idem. Cartas de Miguel Lemos a Teixeira Mendes.

Idem. A mistificação democrática e a regeneração social.

Idem. Benjamin Constant; esboço de uma apreciação sintética da vida e da obra do fundador da República Brasileira.

(25) “A emergência, hoje, do problema humano não está nas reformas políticas, e sim, nas reformas sociais. (Luis Pereira Barreto in As três filosofias, p. 51).

“... a incorporação do Proletariado na sociedade, onde ele acha-se até hoje, apenas acampado” (R. Teixeira Mendes in Ainda o militarismo... p. 75).

“Como se torna crime a subtração a essa violação da liberdade individual, procedendo diversamente conforme se trata dos proletários ou das classes burguesas? (R. Teixeira Mendes in Ainda o militarismo. p. 100).

“Não são só os proletários que podem tornar-se criminosos; em todas as classes, infelizmente, sem excetuar as mais eminentes funções sociais, podem dar-se crimes os mais monstruosos. E se isso não é razão para submeter as classes burguesas ao Gabinete de Identificação, por que hão de ser submetidos os proletários?” (R. Teixeira Mendes in Ainda o militarismo... p. 102).

(26) Na obra “O positivismo e a escravidão moderna”, Miguel Lemos apresenta, no apêndice 1, seus apontamentos para a solução do problema social no Brasil, onde apresenta as “Bases para um projeto abolicionista”.

(27) “O Positivismo é uma religião, o que quer dizer que coordena os **sentimentos** e os atos de acordo com as **opiniões** que preza e demonstra” (Miguel Lemos in O positivismo e a escravidão moderna. p. 13. Os grifos são do autor).

“A religião é a coordenação de toda a existência humana, quer individual, quer coletiva. Tem por fim **congregar** os homens e estabelecer um laço interno, de modo a **regular** cada indivíduo. Em palavras do Mestre: a religião indica o estado de completa **unidade** do indivíduo e da sociedade, quando todos os aspectos daquele e desta, tanto morais como físicos, convergem habitualmente para um destino comum. Ela abrange necessariamente não só o governo do **sentimento**, mas o da **inteligência** e o da **atividade**, tríplice aspecto de nossa natureza pessoal e social, que ela combina sob a presidência do primeiro” (Teixeira Mendes in “Cartas de Miguel Lemos a R. Mendes p. 220. Grifos do autor).

(28) “... nenhum membro do Centro Positivista Brasileiro pode possuir escravos, nem por compra, herança, donativo ou empréstimo” (Miguel Lemos in O Positivismo e a escravidão moderna p. 13).

(29) O atual maquinismo social é posto em movimento pelas ciências (Cfr. Pereira Barreto in As três filosofias p. 59).

“A ciência caminha sempre fomentando cada vez mais os laços da solidariedade humana” (Pereira Barreto in O século XX ... p. 27).

IRREALISMO DE PRESSUPOSTOS

Leonidas Hegenberg

I.T.A. — S. José dos Campos

A questão do “irrealismo de pressupostos” ganhou certa evidência quando vários economistas debateram um artigo de Friedman a respeito da “metodologia da Economia positiva”. O assunto chegou a ser objeto de tese na FVG (Rio) e de alguns comentários específicos na Universidade Federal de Pernambuco (Recife). Em vista de seu caráter polêmico, o assunto merece alguns comentários adicionais.

A fim de melhor apreciar o “irrealismo de pressupostos”, cabe pensar em termos afirmativos, cogitando de “realismo dos pressupostos”. Em que sentido um pressuposto (da Economia ou de qualquer outra disciplina) receberia o qualificativo de “realista”? Várias opções se apresentam e a cada qual delas daremos alguma atenção.

1 — “REALISMO = REPRODUÇÃO DA REALIDADE”

Em primeiro lugar, talvez pareça cabível dizer que um pressuposto é realista quando “reproduz fielmente a realidade”.

Essa afirmação, depois de melhor exame, se mostra insustentável. O papel da ciência não é o de **reproduzir** a realidade, mas o de descrevê-lo. Não podemos esperar que os enunciados científicos nos tragam as mesmas experiências (sensações, reações, respostas) que poderiam advir de contato com o descrito. Em célebre “boutade”, Einstein asseverou que “uma descrição da sopa não é a sopa” — e aí aparece, de modo claro, a diferença entre “reproduzir” a realidade e falar dela.

É possível que a Arte procure despertar em nós as reações que o objeto “reproduzido” (numa tela, num mármore, etc.) nos traria. Mas a Ciência não procura o mesmo. Sua função é a de “gerar” enunciados descritivos, colocando-os em uma “rede” de afirmações que, em grau maior ou menor, visam à sistematização do saber a respeito das coisas descritas. A Ciência não procura despertar em nós os sentimentos que afloram numa discussão de diretores de empresa, nem as angústias de um neurótico; descreve o que se passa na reunião ou o que se percebe do

comportamento individual, tentando obter generalizações aplicáveis em casos similares — que, assim, ficam “imersos” em leis e, pois, melhor compreendidos.

É claro que um pouco de meditação e de sorte, associadas ao emprego “sensato” das informações científicas, talvez nos facilite a tarefa de degustar a sopa einsteiniana, de “sentir” as angústias do neurótico ou de “avaliar” as dúvidas dos diretores de empresa. Mas dizer que os enunciados científicos (a respeito de algo) sejam “irrealistas” e, pois, “defeituosos”, porque não têm o sabor da sopa é, no mínimo, um grave mal-entendido.

A primeira opção, por conseguinte, deve ser abandonada.

2 — “REALISMO = DESCRIÇÃO COMPLETA”

Em segundo lugar, talvez coubesse imaginar que um pressuposto é realista quando “descreve completamente a realidade”.

Novo mal-entendido. Nenhuma descrição é “completa”. Qualquer descrição dá realce a alguns aspectos da coisa observada, ignorando outros. A realidade é “muito rica” para que estejamos em condições de “descrevê-la completamente”. O cientista não se pode dar ao luxo de agir como, digamos, um Marcel Proust, que emprega dúzias de páginas para descrever uma sala ou uma flor. Em qualquer descrição de caráter científico há “pormenores” sem interesse (de acordo com o objetivo colimado). Um historiador, p. ex., ao relatar de que maneira Henrique VIII instituiu o divórcio na Inglaterra, a fim de separar-se de Catarina e unir-se a Ana Bolena, poderá perfeitamente deixar de lado considerações a respeito do clima daquele país, das concomitantes descobertas da América e do Brasil, dos crimes cometidos na época ou da situação econômica da Índia. A sistematização dos conhecimentos a respeito da implantação do divórcio e da criação da Igreja da Inglaterra dispensa comentários relativos a variados aspectos da “realidade”. Alguns desses aspectos, a bem da precisão, poderão ser acrescentados posteriormente ao relato original. Mesmo que a precisão requeira sucessivos acréscimos, jamais se poderá ambicionar a “completude” — mera fantasia desnecessária.

A descrição da realidade é, invariavelmente, “parcial” — em duplo sentido. Porque fatalmente “elimina” muitos aspectos e porque envolve uma “seleção” de itens julgados relevantes, na qual se apresenta certa “parcialidade” (“tendenciosidade”) do relator.

Conseqüentemente, o realismo não se confunde com descrição completa.

3 – “REALISMO = AUSÊNCIA DE ILLATA OU TIPOS IDEAIS”

Em terceiro lugar, um pressuposto realista poderia ser visto como o que se atém ao real e não envolve coisas imaginárias — isto é, “illata” (entidades inferidas) ou “tipos ideais”.

Vejamos, porém, um pouco mais minuciosamente, o que poderia significar “ater-se ao real”.

O ser humano, ajustando-se (intelectualmente) ao contorno, enfrenta, de início, as coisas usuais — que está em condições de segurar, mover e, preferivelmente, levar à boca. Essas coisas constituem a “primeira realidade” do Homem. Muito cedo, porém, essa realidade se amplia, “para cima”, a fim de abranger coisas que não movemos nem tocamos (as montanhas e a Lua) e “para baixo”, a fim de abarcar coisas mal divisadas (os grãos de areia, os micróbios e as células). E se amplia em outra direção, a fim de englobar, digamos, líquidos e gases.

Em seguida, no entanto, a realidade sofre nova ampliação: dá-se como “real” qualquer item capaz de exercer influências de ordem causal sobre as coisas *prima facie* reais (ou seja, coisas materiais de tamanho ordinário). Foi assim que o vírus ganhou realidade (provoca a raiva nos cães) e foi assim que o átomo ingressou no rol das realidades (destrói cidades: Hiroxima!). Nesse ponto, deixamos o nível “primário” das coisas concretas e falamos de itens não acessíveis aos órgãos dos sentidos. O discurso da Ciência é invadido por numerosos termos que nada, a rigor, descrevem e que só têm sentido nas teorias de que participam. Entre esses termos estão, digamos, ‘libido’, ‘ego’, ‘gás ideal’, ‘spin do electron’, ‘competição perfeita’, ‘sociedade capitalista’.

Como termo designativo, ‘competição perfeita’, p. ex., não alude a uma entidade real. Como enunciado não-analítico, porém, adquire um papel importante no discurso da Ciência: atuando mais ou menos como definição, indica as condições necessárias e suficientes para que ocorra uma determinada situação. Ganha, assim, especial destaque, pois simplifica, de maneira apreciável, muitas explicações e previsões que a Ciência almeja poder oferecer.

Se ‘competição perfeita’ não tem, na Economia, o mesmo êxito que ‘gás ideal’ teve na Física, isso se deve apenas à falta de generalizações amplas em que subsumir aquele termo. O papel metodológico de ‘competição perfeita’ é o de simplificar explicações (e previsões). Consegue-se uma tal simplificação quando o termo é “imerso” em teorias amplas, de largo “poder explicativo”. O que faltam, pois, são essas teorias amplas, em que o termo possa desempenhar seu papel. Cedo ou tarde, no

entanto, como cabe esperar, as teorias surgirão — permitindo que os termos “abstratos” (ou “teóricos”) desempenhem suas funções explicativas.

Não tem sentido exigir que a Ciência abandone os “illata” para ater-se, exclusivamente, aos “concreta”. Um pressuposto não deixará de ser “realista” pelo simples fato de envolver entidades inferidas ou tipos ideais — já que estes são indispensáveis para a coerência do discurso científico.

Assim, o “realismo” não se equipara à ausência de tipos ideais.

4 — “REALISMO = OBJETIVIDADE”

Prosseguindo, poder-se-ia imaginar que um pressuposto é realista na medida em que “objetivo”, isto é, “preso aos fatos observados”.

A aceitabilidade dessa sugestão depende de como se encare a “observação” e o “observável”. Refletindo um pouco, será fácil notar que ninguém observa, simplesmente, mas, em verdade, “aprende a observar”. A observação jamais se reduz a um percepto isolado; ao contrário, é misto de sensações, lembranças e expectativas. Dessa mistura “brota”, por assim dizer, um “datum” (plural **data**) — que não se compara a uma dádiva, posta diante dos olhos, mas a um “construto”, extremamente elaborado, nascido de intenso trabalho mental. Esse trabalho, aliás, se realiza com o propósito de “ajustar” várias informações até que se coadunem entre si e, de outra parte, se coadunem com toda uma coleção de informações previamente acolhidas.

Um menino que penetre num laboratório de Química, vê, naturalmente, o que se põe diante de seus olhos — afinal, não é cego. Mas **não vê** o que ali o especialista está em condições de ver — “é cego” para aquilo que o especialista “vê”.

A fim de poder contornar uma tal “cegueira”, o menino precisará aprender Química. Contemplando uma lâmina, ao microscópio, “vemos” manchas e formas. Para dar-lhes “conteúdo”, será preciso que nos “ensinem a ver” — um corpo de Golgi, um tecido epitelial, uma espécie de vírus. Uma tela impressionista se assemelha a uma fotografia da superfície de Saturno e também se assemelha a uma fotografia de certos tecidos estriados. Para “saber o que vemos”, muitas lembranças e muitas expectativas se colocam ao lado do percepto, dando-lhe “configuração” na medida em que o posicionamos em contextos apropriados. Em suma, não se observa: aprende-se a ver, a degustar, a ouvir, a usar o olfato e o tacto. Os órgãos dos sentidos, na observação, acham-se irremediavelmente acoplados a toda uma atividade mental.

Talvez ninguém "veja" uma sociedade aberta ou uma economia capitalista. Para vê-la é preciso mais do que manter abertos os olhos: é preciso estudar Economia! Os "objetos" que alcançamos são, a bem dizer, os que procuramos ver e os que se põem "claros" em nossos espíritos. Sem o trabalho da razão, o objeto observado não passa de um "isso" destituído de identidade. Não há, pois, "realismo" ou "atenção aos fatos" se isso quiser dizer mera "presença de objetos, reais, concretos, observáveis, contemplados enquanto se modificam ou fazem parte de processos". Os objetos que participam dos "fatos" contemplados pela Economia vão muito além do "imediatismo" das sensações e percepções.

5 – "REALISMO – AUSÊNCIA DE HIPÓTESES FALSAS"

Em quinto lugar, talvez fosse aceitável a idéia de associar o pressuposto realista à ausência de hipóteses duvidosas ou falsas.

Não vale a pena explorar mais demoradamente a sugestão. Nenhuma hipótese é "verdadeira", ou "certa". Hipóteses científicas são simples conjecturas – que a experiência corroborará ou refutará, na dependência do que vier a ser avocado como evidência para elas. Certezas, não as temos. O que podemos almejar é coerência (racionalidade) e **alguma** certeza – já que nem todas as hipóteses que formulamos hão-de ser simultaneamente falsas.

A ciência, em termos analógicos, é um prédio em que devemos morar. Para erigir o prédio ou para consertá-lo, necessitamos de andaimes e de ferramentas – os fatos. Não podemos deixar o prédio e precisamos repará-lo enquanto nele vivemos. Também não podemos dispensar os andaimes nem as ferramentas, caso desejemos tornar o prédio habitável e confortável. Nem por isso, contudo, deixamos de fazer "tentativas": "Talvez esta cor seja preferível, talvez uma escada aqui ou uma porta acolá simplifiquem nossa movimentação pelos cômodos e andares". Algumas tentativas "dão certo" – satisfazem certas necessidades. Outras "falham" – obrigam a novos reparos. "Dar certo" e "falhar" se sucedem, até que o sistema de crenças, retratado nos enunciados científicos, se torne suficientemente apropriado para que nos ajustemos ao contorno e permita "domínio" da paisagem, ou da circunstância. Como esse "ajuste" é instável, pois cada necessidade gera novos problemas e estes, resolvidos, geram outras necessidades, nosso prédio jamais termina. Vamos vivendo, mesmo que isso represente adesão a hipóteses provisórias, sujeitas a constantes revisões. Não há, em Ciência, hipóteses "definitivamente verdadeiras". Muitas são duvidosas e muitas, após mais meticulosa análise, se revelam

falsas. Assim, pedir que os pressupostos sejam verdadeiros é pedir demais — em Economia ou em qualquer outro campo de estudos.

Vimos, então, que o “realismo” dos pressupostos não se equipara a uma pretensa “reprodução da realidade”; não pode ser comparado a uma “descrição completa” das condições vigentes; jamais equivaleria à “ausência de illata”; não se coaduna com a “objetividade”, pelo menos enquanto restrita ao “fato observável”; e não se compatibiliza muito bem com a “consideração exclusiva de hipóteses verdadeiras”.

Assim, em que pé ficamos? Algumas sugestões acima têm um “grão de verdade”. Uma afirmação, em Economia ou em qualquer outro campo de estudo, é “realista” na medida em que procure “descrever satisfatoriamente os fatos”, “considere hipótese sucessivamente mais adequadas”, à luz de alguma teoria compatível com os fatos descritos, e mantenha a “objetividade”. Todavia, a palavra ‘objetividade’ precisa ser, nesse contexto, devidamente interpretada.

Ao lado de um dos significados principais de ‘objetividade’, ou seja.

1. qualidade de objetivo; existência real, que nos conduz a ‘objetivo’ no sentido de

1.1 que diz respeito ao objeto; que se refere ao mundo exterior, há outro, igualmente relevante:

2. tendência de julgar pelos fatos, sem deixar-se influenciar pelos sentimentos, prevenções ou predileções, que leva a ‘objetivo’ no sentido de

2.1 que expõe, investiga ou critica as coisas sem procurar relacioná-las a sentimentos pessoais.

É nessa segunda acepção que o termo ‘objetividade’ precisa ser levado em conta. Um pressuposto é realista na medida em que passível de justificação, independentemente de idiosincrasias pessoais.

Um enunciado científico é “realista” quando nasce de acordo intersubjetivo (transpessoal) de especialistas no tema em foco. É “realista” na medida em que “imerso” em teorias de amplo poder explicativo e preditivo. É “realista” enquanto sujeito à crítica — feita, naturalmente, por quem “saiba ver” o que esse pressuposto afirme, tenha “aprendido a examinar” o que abranja e esteja em condições de perceber seu alcance, inse- rindo-o em teorias apropriadas.

“Irrealista”, ao contrário, será o pressuposto defendido apenas em bases pessoais. A ciência não se compatibiliza com o que ocorre em esferas pessoais: ultrapassa tais esferas e alcança a intersubjetividade — e

por meio de permanente crítica. Somente a crítica (ininterrupta, à luz de teorias) nos "diz" o que "está aí", o que "é real".

REFERÊNCIAS

O artigo de Milton Friedman, a que se alude no início deste comentário é "The methodology of positive Economics", parte de seu livro **Essays in positive Economics**, Chicago, The University Press, 1953. Acha-se em nosso idioma nas Edições Multiplic, v. 1, nº 3, de 1981. A tese de Valdir R. Melo, defendida em 5 de junho de 1985, na FGV, tem por título "O irrealismo dos pressupostos em Economia". No Recife, Enoque G. Cavalcante discute o assunto pelo menos desde 1983, em um ensaio intitulado "Friedman's approach to positive Economics", cuja divulgação, por ora, se limitou ao âmbito da Faculdade de Economia da UFP.

As anotações a respeito de realismo em termos de "reprodução da realidade" devem-se, basicamente, a R. Rudner, em seu **Philosophy of Social Science**, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966. Sobre as "ampliações do real", ver, em especial, K. Popper, e J. C. Eccles, **The Self and its Brain**, Berlin, Springer, 1977, sec. 4. A respeito da observação muito se tem dito; ver, p. ex., N. R. Hanson, **Patterns of Discovery**, Cambridge, The University Press, 1958 e W. V. O. Quine, **Word and Object**, New York, Wiley, 1960. Em torno de 'objetividade' as idéias têm sido meio confusas (e esparsas). Ver, porém, K. Popper, **The Logic of Scientific Discovery**, New York, Basic Books, 1959, sec. 8.

DEBATES

UNIVERSIDADE E MUDANÇA

Constança Marcondes Cesar
Instituto de Filosofia
PUCCAMP

O que mudou no Brasil nos últimos 25 anos? Certamente a Universidade. Na década de sessenta, antes da Revolução, a Universidade se caracterizava por uma efervescência de idéias, debates. Eixos da vida cultural, a São Bento e a Universidade de São Paulo eram marcadas pela presença de professores europeus — Van Acker, o Pe. Michel Schooyans, Vilém Flusser, entre outros. Os professores brasileiros, por sua vez, tinham formação européia, vinham de estágios, visitas e cursos ou defesas de tese no exterior. A Universidade se caracterizava pelo pequeno número de alunos, representantes da elite do país e pela busca de um padrão de qualidade, nas produções científicas, que era medido por critérios internacionalmente aceitos. Poucas e excelentes universidades: esse era o cenário.

Já nesse momento, no entanto, intelectuais significativos como Vicente Ferreira da Silva, não pertenciam aos quadros institucionais.

Esse problema foi acentuado com a Revolução de 64 e a política educacional, esboçada pouco antes e que teve sua orientação mantida pelo governo militar. Sob o pretexto de democratização do ensino, eliminou-se o latim e reduziu-se ao mínimo as aulas de línguas vivas no colegial; uma espécie de imbecilização coletiva foi levada a efeito e mantida durante muitos anos.

A Universidade abriu suas portas à massa de alunos assim (de) formada no colegial; por outro lado, o silêncio imposto pela Revolução transformou os alunos dos cursos superiores numa massa pouco questionadora, preocupada com o diploma, que passou a ser, mais que a aquisição de conhecimento, o objetivo principal dos vestibulandos. A seleção qualitativa e cuidadosa mediante provas individuais e de redação, foi substituída por testes, cuja possibilidade de acerto, mesmo que não se domine o assunto, é bastante grande.

Uma Universidade silenciada pelo medo. Aulas onde os assuntos perigosos eram cuidadosamente evitados. Lembro ainda, quando estudante, ter perguntado ao professor, em uma aula de Didática, sobre a validade e interesse do "método Paulo Freire" de alfabetização. A resposta do professor foi sintomática: não podia abordar em aula "assuntos subversivos".

Em 1968, os movimentos estudantis mundiais repercutem aqui. Fala-se da reforma universitária, discute-se, a Universidade se agita. As aulas param. Só se debate a mudança. O exagero e a confusão chegam ao auge. Na época, convidei o Dr. Ignácio Silva Telles para fazer uma conferência, sobre Universidade, aos meus alunos. Estes recusaram-se a entrar na sala, pois queriam discutir sozinhos o assunto.

Evidentemente, a atitude radical dos estudantes, sob um governo militar, foi imediatamente sufocada.

Voltamos à Universidade calma, cuja tranqüilidade aparente era mantida — soube depois — pela denúncia dos estudantes subversivos às autoridades policiais, cujos métodos de normalização de comportamento não diferiam muito dos da Inquisição.

Até recentemente, acreditava que a culpa da imbecilização coletiva que o silêncio da Universidade fazia transparecer, era do governo ditatorial militar. Leituras sobre a situação da Universidade em todo o mundo fizeram-me alterar essa opinião.

Parece que há um rebaixamento global do nível de ensino, em toda a parte. Uma nova invasão dos bárbaros, como diz meu amigo Dr. Agostinho da Silva, na sua leitura de nosso tempo?

Certamente vivemos o fim de uma época, o fim de um mundo. A Universidade de elite que conhecemos desapareceu. A vida cultural criativa se faz *fora* das Universidades, através de pesquisadores independentes, em centros avançados e em alguns cursos de pós-graduação.

A democratização do colegial e da Universidade deu-se através de inúmeros cursos e faculdades, na maioria particulares e de qualidade duvidosa, a fim de atender à demanda, não de conhecimento, mas de diplomas. O conseqüente rebaixamento de nível tornou-se objeto de tristes piadas, como a dos dois **m**: **mobral** e **madureza**, caminhos para a Universidade. A piada consistia em assinalar como vias de acesso ao nível superior, o curso oficial de alfabetização de adultos (mobral) e o colegial feito em prazo curso (madureza), pelos indivíduos mais velhos que buscavam concluir rapidamente as formalidades necessárias para obter o diploma do curso médio. Assim, alunos de formação intelectual precária, mal alfabetizados e mal preparados pelo colegial rápido, tentavam a Universidade. E, o que é pior, eram aprovados no vestibular.

Na década de 70, começou-se a organizar, de modo sistemático, os cursos de pós-graduação. O trabalho que era feito por escolha e aceitação entre orientando-orientador, passou a ter caráter institucional. O pretendente ao mestrado ou doutorado devia cumprir uma série de disciplinas, oferecidas em algumas Instituições. E, sob orientação, preparar sua dissertação de mestrado ou doutorado.

Aquilo que era uma opção de aprofundamento, uma escolha livre de buscar um título não obrigatório, tornou-se uma exigência: o título era condição, numa Universidade abastardada, para alguém ser professor. A pesquisa foi estreitamente ligada ao ensino, como tentativa de salvar a Universidade da maré montante de alunos mal preparados e de professores-horistas, sem tempo de estudar. Fazer tese virou exigência, condição para dar aula em Universidade. Mas muitas Universidades, em especial as não oficiais, não promoveram regimes de trabalho que permitissem aos professores **tempo** suficiente para o pós-graduação. Assim, escrever a tese fez-se ato heróico: estudar, criar, **apesar** da Universidade e não **na e pela** Universidade.

O caráter lúdico do trabalho criador, que deveria imperar na Universidade, foi substituído pela **guerra** do escrever, sem qualquer apoio institucional. Resultado: muitos **nunca** apresentaram as suas teses, ou porque não eram capazes de realizar **trabalho criador**, embora fossem bons transmissores de conhecimento, ou porque o acúmulo de trabalho ou a má remuneração por hora-aula não eram acicates suficientes para que alguém se desse ao trabalho de escrever e pesquisar.

A década de setenta marca o início de uma ruptura, cada vez mais acentuada na década de 80, entre a Universidade enquanto cursos de graduação e a

Universidade enquanto cursos de pós-graduação em sentido estrito. A graduação se torna, cada vez mais, um lugar de repetição e de transmissão do saber. Não se domina mais nenhuma língua estrangeira, nem sequer o espanhol. E o português, mal falado e mal escrito, não permite grandes vôos.

Aquilo que caracterizava a graduação da década de 60: domínio da língua materna, de uma língua estrangeira ao menos, de métodos e técnicas de trabalho científico — ensinados no primeiro ano do curso — desloca-se, agora, para o pós-graduação. É antes da defesa de tese — e raramente na seleção inicial — que se pede ao aluno para demonstrar o domínio de uma língua estrangeira. É no pós-graduação que se tem como disciplina obrigatória **Metodologia do Trabalho Científico**.

Ou seja: é no pós-graduação que se acha, hoje, o nível de qualidade que ocorria na graduação da década de sessenta.

Esforços enormes no sentido de melhora qualitativa dos cursos de pós — treze, em todo o país, no que tange à Filosofia — vem sendo feitos: avaliação sistemática pela CAPES, divulgação dos resultados e sugestões para que se alcance desempenho satisfatório; exigência de produção científica, credenciamento dos cursos por curto prazo, criação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), a divulgação de um boletim com informações sobre defesas de teses e eventos nos diferentes cursos, a troca de publicações entre as Universidades.

Houve, também, um distanciamento crescente entre a qualidade de ensino oferecida pelas Universidades particulares e as do Estado. Alguns centros de excelência assumiram o papel de manter e apoiar pesquisas de vanguarda, de alta qualidade, tais como a USP e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Graças a esses centros de excelência, foi dado um passo adiante nas relações das Universidades brasileiras e as estrangeiras na década de 80: não se trata mais, no país, de irmos buscar lá fora categorias e aprimoramento. As visitas e estágios no exterior têm sido feitas, atualmente, mais com vistas a estabelecer equipes de trabalho e cooperação internacional, do que copiar modelos e importar cultura.

A preocupação em promover colóquios, congressos, encontros, no país, com a presença de especialistas brasileiros e estrangeiros, trabalhando em colaboração, tem na USP e na UNICAMP exemplos de proa. Os congressos de Lógica, Filosofia e História da Ciência, da UNICAMP; o recente congresso sobre a Inquisição, promovido na USP, com apoio da Fundação Gulbenkian, da FAPESP, Ministério da Cultura do Brasil, entre outras entidades, expressam essa direção.

A organização do pós-graduação estrito vem sendo acompanhada, no final da década de 80, pela multiplicação dos cursos de pós-graduação considerados em sentido amplo, que visam reciclar e ser, em termos de ensino, uma espécie de graduação melhorada, de “verdadeira” graduação, com um certo nível de exigência. Se tal “graduação intermediária” é um bem ou um mal, somente os deuses — ou o tempo — poderão dizer.

VIGIAR E PUNIR

A REFORMA PENAL E A PASTORAL CARCERÁRIA CATÓLICA*

Maria Soares de Camargo
Pontifícia Universidade Católica
de Campinas

Nas rebeliões que sacodem as prisões de São Paulo nesse momento, a grande reivindicação dos presidiários é a aplicação imediata do novo código penal. Isso porque, grosso modo, a nova legislação, partindo do pressuposto que a prisão é uma instituição falida, procura evitá-la e proporciona maiores condições de cumprimento de pena em regime de semiliberdade.

Essa orientação já vem sendo colocada em prática desde 1972 pela Associação de Proteção e Assistência ao Condenado — APAC, fundada em São José dos Campos e hoje difundida em dezenas de comarcas do país. Trata-se de uma associação destinada à reeducação e reintegração social de presidiários, é entidade civil, de cunho marcadamente religioso, integrada por membros de movimentos católicos de classe média, em especial dos “Cursilhos de Cristandade”. A atuação da APAC pode ser considerada como “pastoral carcerária”, ou seja, forma de presença da Igreja Católica nas prisões, e também do ponto de vista pedagógico e político, como um “sistema” de reeducação de presidiários.

O “sistema APAC” propõe a reeducação dos presidiários através de vários estágios, numa escala de recuperação que vai desde o momento da prisão até seis meses após o cumprimento da pena, com especial ênfase ao regime da semiliberdade. A metodologia aplicada ao longo da escala de recuperação remete aos **mecanismos disciplinares** descritos por Michael Foucault quando da passagem da punição à vigilância no início da época contemporânea. Os mecanismos disciplinares ultrapassaram os muros dos estabelecimentos fechados e passaram também a circular em estado “livre”.¹

O sistema reeducacional da APAC apresenta-se como inovatório por retirar o preso o mais cedo possível detrás das grades: já no fim do primeiro estágio o condenado pode ser autorizado a deixar a prisão para visitar a família e participar de atos religiosos, desde que devidamente acompanhado por um casal de membros da Associação que se responsabiliza por sua orientação e a quem o reeducando passa a chamar de “padrinhos”. No segundo estágio os reeducandos passam a viver no Centro de Reintegração Social, pavilhão com alojamentos coletivos, de portas abertas para a rua. Frequentam cursos profissionalizantes e são colocados pela APAC em empresas com as quais os padrinhos mantêm contato sistemático.

Para ingressar no Centro de Reintegração Social os reeducandos assinam um termo de compromisso, individualmente, no decorrer de uma cerimônia institucional. As exigências disciplinares que constam do compromisso assinado

(*) Trabalho apresentado no Colóquio Foucault, promovido pelo Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, de 15 a 20 de abril de 1985, na Cidade Universitária, São Paulo.

implicam no respeito absoluto aos horários, na promessa de jamais ausentar-se do local sem ordem superior, o empenho no trabalho, estudo e práticas religiosas, a obediência às autoridades, além das proibições relativas ao uso de expressões “de baixo calão”, da companhia de mulheres de “vida fácil” e de “elementos comprometidos”, de “brincadeiras de mau gosto” e de transações financeiras.

A organização do pavilhão repousa sobre o “Conselho de Solidariedade e Sinceridade”, ao qual os reeducandos devem filiar-se a partir do segundo estágio de recuperação. O presidente da APAC nomeia um reeducando de sua confiança para presidir ao Conselho, e esse escolhe o vice-presidente e o secretário. Agrupa os demais reeducandos de cinco em cinco, podendo dissolver ou reformular os grupos quando julgar necessário. Os reeducandos de cada grupo de cinco elegem um coordenador que os representa no Conselho, fazendo a ligação entre o grupo e a diretoria. O Conselho de Solidariedade e Sinceridade administra o Centro de Reintegração Social, sob a orientação dos diretores da APAC, que se revezam para se fazer presentes diariamente. Cabe ao Conselho também a função de tribunal, julgando as infrações às regras constantes do termo de compromisso e indicando à direção da APAC punições, advertências, elogios e promoções. O Conselho forma ainda patrulhas encarregadas de procurar os reeducandos que se evadem, no intuito de convencê-los a retornar ao Centro de Reintegração Social antes que as fugas sejam comunicadas à Polícia, que, ao encontrá-los, os trariam de volta às grades.

No Centro de Reintegração Social vê-se concretizada a **vigilância hierárquica** descrita por Foucault, com a distribuição de uma série de papéis dentro de um sistema integrado que faz de todos “fiscais perpetuamente fiscalizados”². Uma gama de comportamentos que não aparecia na prisão, no regime semi-aberto torna-se objeto de sanção. Como observa Foucault, o sistema disciplinar chega aos elementos mais tênues e longínquos, e por si mesmo **normaliza**, disciplinando o tempo, as atividades, as maneiras de ser, encontrando-se “cada indivíduo... preso numa universalidade punível-punidora”³. A técnica do exame é exemplarmente aplicada, a classificação dos reeducandos faz-se com cuidado e a observação das condutas é documentada até aos pormenores, visando possibilitar a promoção nos estágios até se chegar à condição de “reeducando-modelo”.

Embora as promoções na escala de recuperação sejam concedidas pelo Juiz competente, o parecer é elaborado pela APAC (diretores, padrinhos, reeducandos-modelo). A prática, nesses treze anos de experiência da APAC, demonstra que o sistema só funciona quando conta com o poder de conceder benefícios judiciais. Desse poder chegam a participar os reeducandos-modelo porque os que recebem tal título **identificam-se** totalmente com o ideal da APAC, assimilam seus valores, assumem as mesmas formas de comportamento. O reeducando-modelo é a concretização da meta final da APAC: o cidadão integrado perfeitamente à sociedade tal qual ela lhe é apresentada, ocupando o lugar que lhe é destinado. Os resultados da experiência, nas comarcas onde ela pode ser realizada integralmente, **demonstram que realmente o poder é criador**, constrói indivíduos, fabrica o cidadão prestante, o pai de família exemplar, o operário padrão... A positividade do poder, como enfatiza Foucault, ocasiona uma baixa significativa do índice de reincidência criminal nos egressos do sistema penitenciário atingidos pela APAC.

Nas solenidades comemorativas da APAC, com o conagração dos dirigentes, padrinhos, autoridades e reeducandos, entoando em conjunto cânticos comunitários, evidencia-se o **poder disciplinar manifestado por seus efeitos**. Assinala Foucault que nesta modalidade de poder a **visibilidade é invertida**: “ao invés de impor sua marca aos seus súditos, capta-se num mecanismo de objetivação”⁴.

Concluindo: o binômio segurança-disciplina, meta real do sistema penitenciário tradicional, vem sendo reforçada pela prática da APAC, embora esta

apareça como uma alternativa à pena de prisão. Isso leva ao questionamento da nova lei penal e da participação comunitária por ela prevista na fase de execução da pena. Questiona também a prática pastoral da Igreja Católica, cujo modelo de pastoral carcerária contrasta com o discurso de libertação proposta na América Latina, nos últimos vinte anos.

Uma pista a ser seguida nessa indagação é indicada por Michel Foucault: a análise da instituição prisional em suas raízes, considerando-se finalmente a prisão não como um fracasso, mas como um enorme sucesso. Sucesso que resiste, há quase dois séculos, às mais variadas tentativas de reforma, graças ao papel fundamental que a prisão desempenha no sistema de micropoder que garante o regime formalmente igualitário e democrático das sociedades burguesas⁵.

NOTAS

(1) Michel FOUCAULT. *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Vozes, 1977, p. 186.

(2) Id. *Ibid.* p. 158.

(3) Id. *Ibid.* p. 160.

(4) Id. *Ibid.* p. 167 (nosso grifo).

(5) Id. *Ibid.* pp. 194/195.

RESENHAS

MATTIL, Edward L.

El valor educativo de las manualidades

Buenos Aires, Editorial Kapeluz, Tercera Edición, 1973.

El autor Edward L. Mattil es un reconocido especialista en la materia de Didáctica y Fundamentos Pedagógicos de las Manualidades, además es director del departamento de Artes de la Universidad del Estado de Texas del Norte, Estados Unidos, éste une a sus condiciones didácticas y técnicas un amplio conocimiento de las Artes y Artesanías primitivas y modernas.

Mattil a través de la presente obra, transmite al lector los medios necesarios para estimular y entusiasmar a los pequeños, exponiendo procedimientos que permitan abrir las ventanas sensoriales de los niños y satisfacer su asombro ante sus trabajos u obras creadas, como así también para valorar y emplear en creaciones artesanales sencillos elementos que el medio pueda ofrecerle, tales como: arcilla, barro, arena, piedrecitas, semillas, botones, vidrios, arpilleras, trozos y desechos de lana, algodones, madera, papel, otros.

Con todo ello surgirá el fantástico mundo del modelado, la escultura, la pintura, el grabado, creación de muñecas y títeres, las máscaras, los tejidos en telares sencillos, los juguetes y tantos otros, teniendo como resultado un producto original.

Es importante conocer esta obra no sólo por quienes tienen que trabajar con los niños en la Educación Básica o Media como así también los padres o quienes tengan una relación con los niños.

A través de la obra se podrán encontrar diferentes actividades con aplicaciones que se convierten en maravillosos elementos para lograr el desarrollo y la maduración del sentido y habilidad creativa de los niños, ya sea en la sala de clase, en los campamentos o en las instituciones que acogen a los niños para ocupar su tiempo libre en forma recreativa.

Es importante dar la oportunidad a los niños que trabajen con elementos naturales, proporcionándoles el o los medios para que desarrollen su instinto creador en forma libre, que al sentirse estimulados por las actividades manuales salgan de su caparazón y sientan que los adultos demuestran un gran interés en ellos guiándolos, sugiriéndoles, estimulándoles y no convirtiéndoles el ambiente en amenazador, construyéndolo mediante una política preventiva como es evitar que no ensucien la ropa, no salpiquen con pintura, no se corten los dedos y un no, no, no, no.

Pedro Antonio Cuevas Sandoval

Programa de Maestría en Filosofía de La Educación
Villarrica, Enero de 1987

FREIRE, Paulo

A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam
9ª ed., SP, Editora Cortez, 1985, 96 páginas.

A principal preocupação de Paulo Freire, neste texto, é ressaltar a importância do ato de ler. Para ele, deve-se trabalhar com a temática da leitura,

discutindo sua importância, explicitando a compreensão crítica da alfabetização e do papel de uma biblioteca popular. Relata suas experiências de alfabetização e de educação política.

A experiência de alfabetização de adultos foi desenvolvida pelo autor e sua equipe em São Tomé e Príncipe.

Paulo Freire considera que a atividade de estudo deve ser acima de tudo crítica, para que assim o leitor possa compreender não somente os textos que lê, mas também a realidade em que vive.

Todos os textos que foram abordados pelo autor implicam numa penetração crítica em seu conteúdo básico, numa sensibilidade aguda, e nos desafia a pensar, a analisar e a refletir sobre a realidade.

No seu estilo acessível e dialogante, Paulo Freire nos envolve numa relação diferente, inserindo-nos em um verdadeiro "círculo de cultura", onde nos sentimos participando enquanto sujeitos de uma experiência real.

Lumena Ap. Gadia

Curso de Metodologia do Trabalho Científico
Pós-Graduação em Direito — PUCAMP

RIBEIRO JR., João

O que é nazismo

São Paulo, Brasiliense, 1986

João Ribeiro Jr. tem uma formação humanista complexa: fez Direito, História, Estudos Sociais, e depois, o mestrado e o doutorado em Filosofia. Dos seus trabalhos publicados, destacamos os relativos ao positivismo: um, **O que é o positivismo**, publicado pela Brasiliense; e seu excelente **Alberto Salles: Trajetória Intelectual e Pensamento Político**, editado pela Convívio.

No presente estudo sobre o nazismo, João Ribeiro oferece-nos um panorama histórico, ideológico, filosófico, econômico e político desse movimento.

O estudo começa com uma abordagem comparativa entre o nazismo e o fascismo, apontando semelhanças e diferenças. Prossegue, fazendo uma longa apresentação das origens históricas do nazismo, que corresponde a, aproximadamente, um terço do livro. A gênese do movimento e a ascensão de Hitler ao poder são mostradas de forma clara e bem estruturada, tentando responder à questão: como foi possível o nazismo?

No capítulo seguinte, o autor mostra os fundamentos ideológicos, éticos, econômicos e políticos nazistas. As idéias de raça e nação, a ética coletivista que sacrifica o individual ao nacional e afirma o bem do Estado, buscando a confiança e fidelidade dos cidadãos, são alguns dos temas que aparecem.

A seguir, Ribeiro Jr. estuda os pilares do poder, isto é, as características do chefe, da mística e da propaganda política utilizada pelo movimento. E fecha o livro estudando o lado oculto do nazismo: o caráter mágico e mítico da figura de Hitler e as possíveis vinculações do chefe alemão com um esoterismo espúrio e com sociedades secretas.

As teorias "científicas" que apoiavam a cosmovisão nazista são mencionadas brevemente, mas aqui e ali o autor mostra a extensão do ridículo a que o Partido se expôs: "Em 1934, o Partido Nazista divulgou uma brochura, onde

explicava que a Teoria da Relatividade, de Einstein, era invenção judia (...)” (pp. 83-84).

Alguns equívocos, como apresentar de forma simplista as filosofias de Nietzsche e Spengler como fonte **direta** do nazismo, não diminuem o interesse do livro. Afinal, até Luckács fez essa leitura das relações entre Nietzsche, Spengler e o hitlerismo... Colocar Wagner, Nietzsche e Spengler no mesmo nível que os obscuros Gobineau e Chamberlain é, no mínimo, um erro de ótica. Certamente, ao menos Nietzsche merece outra leitura.

O texto é fluente, interessante, muito bem escrito. E adequado aos tempos que correm. Numa época em que da extrema esquerda à extrema direita **todos** os políticos invocam a **democracia** como um valor, é preciso repensar o conteúdo das palavras, desgastadas pelos sentidos multívocos que vem assumindo.

Ler sobre o nazismo e seus métodos de ascensão ao poder é iluminador, principalmente se pensarmos que o objetivo de Hitler era, declaradamente, beneficiar o povo alemão. Como exercício de distanciamento crítico, em relação ao nosso próprio tempo, o livro de Ribeiro Jr. é oportuno. E assustadoramente atual. Como a bibliografia que o autor utiliza, que vai da edição, em 62, no Brasil, do livro **Minha Luta**, de Adolf Hitler, e se desenrola ao longo das décadas de 70 e 80, assinalando os principais textos publicados em português sobre o assunto.

Constança Marcondes Cesar
Instituto de Filosofia – PUCAMP

KUJAWSKI, Gilberto de Melo
Filosofia — a razão a serviço da vida
São Paulo, Editora Nacional, 1985

Gilberto Kujawski, conhecido autor de obras filosóficas (**Fernando Pessoa, o outro; Descartes Existencial, Discurso sobre a violência**, entre outras), oferece-nos uma pequena introdução à filosofia, em linguagem acessível, inspirada na perspectiva do existencialismo espanhol, em Ortega e Julián Marías.

No livro, o autor discute o sentido e a importância da filosofia para a vida humana; trata da razão vital, do problema do ser, das relações entre filosofia e ciência; encerra o volume afirmando a importância da filosofia hoje, no Brasil e no mundo.

Propõe uma bibliografia básica de filosofia, a partir dos textos traduzidos em português, de Ortega, Marías, Jaspers, Husserl, Heidegger, GUSDORF, e das introduções à filosofia escritas por pensadores brasileiros: Borheim, Bussi. Indica, também, os elementos de uma pequena biblioteca filosófica, através da qual os iniciantes poderão ter um contato com obras decisivas, ao longo da história da filosofia. Recomenda, pois, a leitura dos fragmentos dos pré-socráticos; de **A República, O Banquete e Fédon**, de Platão; da **Metafísica** e da **Ética a Nicômaco**, de Aristóteles; das **Enéadas** de Plotino; e assim sucessivamente, até os contemporâneos.

Leitura agradável, pondo a **razão a serviço da vida**, é uma boa introdução à filosofia, que pode ser lida nos colégios ou cursos básicos das Universidades.

Constança Marcondes Cesar
Instituto de Filosofia – PUCAMP

KJUNDERA, Milan

A insustentável leveza do ser

Trad. de Tereza B. Carvalho da Fonseca

Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985

Trata-se de um romance de amor com reflexões filosóficas.

Livro atual (cuja primeira edição se deu em 1983), de leitura muito agradável, pela variedade de temas abordados de maneira muito flexível. Temas estes que vão, desde religião, música, literatura, pintura, até política, filosofia, etc.

O autor enfoca temas de relacionamento humano, tais como fidelidade, traição, liberdade, política, repressão, insegurança, e temas filosóficos profundos sobre o dia a dia de nossas vidas.

Como tema filosófico central cita o mito do eterno retorno de Nietzsche: se cada segundo de nossa vida deve se repetir um número infinito de vezes, estamos pregados na eternidade. E cada gesto, carrega o peso da insustentável leveza do ser.

Em dado momento, o próprio autor, faz uma maravilhosa reflexão sobre seus personagens e o fundamento de sua obra: "Os personagens de meu romance são minhas próprias possibilidades que não foram realizadas. É o que me faz amá-los todos e temê-los ao mesmo tempo. Uns e outros atravessaram a fronteira que apenas me limitei a contornar. O que me atrai é essa fronteira que eles ultrapassaram (fronteira para além da qual termina o meu eu). Do outro lado começa o mistério que meu romance interroga. O romance não é uma confissão do autor, mas uma exploração do que é a vida humana, na armadilha em que se transformou o mundo" (p. 222).

Lenise Barbosa

**Curso de Especialização em Direito
Processual Civil da PUCAMP**

AHMAD, Khurshid.

Para compreender o Islamismo.

The Islamic Foundation. Inglaterra, 1977, 1ª edição

Para compreender o Islamismo é uma obra voltada à leitura do mundo ocidental que, segundo o autor, ainda guarda uma imagem confusa e por muitas e inúmeras vezes deturpada acerca desta religião. O livro foi transcrito para a língua portuguesa pela Comunidade Islâmica de Lisboa, e seu texto procura descrever o modo de vida Islão, baseado num conceito bem definido de realidade. Logo no primeiro capítulo existe menção ao "Tawhid" (unidade de Deus), princípio básico através do qual o Islão se aproxima da vida.

O Islamismo, ao contrário de outras religiões de nosso mundo, não emprestou o nome de seu "fundador" para ter significado próprio. Cita-se como exemplo o Cristianismo — Jesus Cristo —, Budismo — Glautama Buda — e Zoroastrismo — Zoroastro. A palavra Islamismo não transporta em si qualquer relação; é uma religião universal — na época da elaboração da obra estimava-se em setecentos milhões o número de seus seguidores — e seu objetivo é criar e cultivar no homem a "qualidade e comportamento do Islamismo".

Islamismo é uma palavra árabe e implica "submissão, entrega e obediência voluntária a Deus". Ressalte-se que "Allah" aparece constantemente a opinião pública mundial como o "Deus dos muçulmanos". É preciso não esquecer

que não existe um Deus específico para os muçulmanos que adoram o mesmo Deus, venerado pelos praticantes das religiões monoteístas. Allah é uma palavra árabe — língua litúrgica do Islão — que significa Deus. Crer que Deus dos árabes é Allah é o mesmo que acreditar ingenuamente que GOD é o Deus dos Ingleses.

Proseguindo, no mesmo capítulo, temos que Islamismo tem outro significado literal: paz. Disso conclui-se que só se pode encontrar a paz física e mental através da submissão e obediência voluntária à Deus. Uma tal vida de obediência, segundo a obra, traz ao coração a paz, estabelecendo desta forma a verdadeira paz para a sociedade em geral. Então, tudo no universo é “muçulmano”, lato sensu, pois que obedece a Deus e submete-se as Suas leis. Mesmo um homem que recusa acreditar ou adora alguém que não seja Deus é forçado a ser muçulmano, no que diz respeito à existência de seu corpo. Por toda a sua vida, desde o estado embrionário até a dissolução do corpo em pó, após a morte e de todos os tecidos dos seus músculos e todos os membros de seu corpo, seguem o caminho para eles prescrito pela lei de Deus.

Outro tópico nesta linha refere-se ao “Kafir” (aquele que encontre), que renega a Deus. Ele oculta, pela sua descrença, o que é inerente “na sua natureza e embalsama a sua própria alma”.

No segundo capítulo, passa-se ao estudo mais detalhado no aspecto comportamental da religião, posto que é tratada e conhecida a fé islâmica. Esta é definida como “uma crença firme que surge do conhecimento e da convicção”. Isto conduz ao fato de que sem fé (Iman) nenhum homem pode tornar-se um verdadeiro muçulmano. É o essencial e o indispensável.

O capítulo terceiro é inteiramente dedicado à Profecia de Muhammad, denominada Profecia Universal. O muçulmano deve ter a capacidade para disseminar estes ensinamentos. Foi Muhammad, “entre outros e tantos benefícios” ao mundo que irradiou completamente a idolatria, a adoração humana e o politeísmo em todas as formas e criou uma fé tão firme na unidade de Deus que, mesmo aquelas religiões que se assentavam inteiramente em superstições e idolatria, foram compelidas a adotar uma prática monoteísta. O ensinamento fundamental e mais importante para do Profeta Muhammad é a fé na unidade de Deus. Isto é expresso na primeira “Kalima”: “não há outra divindade senão Deus...”. Esta frase é o pilar do Islamismo, a sua fundação e sua essência.

Vistos os “artigos da fé” no capítulo quarto, trata o seguinte dos mandamentos do Islamismo, instituídos por Muhammad: 1) crença num Deus que não compartilha com ninguém a Sua divindade; 2) crença nos “Anjos de Deus”; 3) crença nos Livros de Deus e no Alcorão sagrado como Seu último Livro; 4) crença nos Profetas de Deus e em Muhammad como Seu último mensageiro; 5) crença na existência da vida eterna. Estes cinco artigos constituem o pilar do Islamismo.

As “orações” são mencionadas em apenso especial neste capítulo, com destaque: um exemplo seria o SALAT. São orações diárias prescritas, as quais consistem em repetir e reforçar cinco vezes por dia a crença sobre a qual repousa a “vossa fé”. As orações para os muçulmanos também possuem sinônimo de igualdade, “porque o pobre e o rico, o regente e o regido, o educado e o analfabeto, o preto e o branco, todos permanecem numa fileira e se prostam perante o seu Senhor”.

A terceira obrigação do muçulmano é o Zacá, a esmola. Todos os muçulmanos cujas condições financeiras estão acima de um mínimo especificado devem pagar anualmente 2,5% do seu lucro a um companheiro merecedor, a um novo convertido ao Islamismo, a um viajante ou a alguém que está envolvido em débitos. Isto é o mínimo. Quanto mais pagarem, mais serão recompensados pela outorga de Deus.

Citam-se no penúltimo capítulo outras obrigações dos muçulmanos: o Jejum de Radamés, que deve ser observado durante um mês; a peregrinação à Meca, e só é obrigatório àqueles que têm meios para fazê-lo e ao menos uma vez na vida. Lá eles conhecem a casa que o Profeta Abraão fez para adorar Deus.

Finalmente no sétimo e último capítulo, trata a obra dos princípios da Xaria, que refere-se a um determinado código de conduta "canonês peculiares contendo os meios e os modos para a adoração".

Classificam-se em quatro os direitos e obrigações do homem, segundo a Xaria: 1) os direitos de Deus, os quais todo o homem é obrigado à cumprir; 2) os seus próprios direitos sobre si próprio; 3) os direitos de outras pessoas sobre eles; 4) os direitos daqueles poderes e recursos que Deus colocou a serviço do homem e a quem deu autorização para usar em seu benefício. Na Xaria está a trilha comportamental do Islamismo.

Roberto Lucato

Especialização em Direito Processual
Civil – PUCAMP

Institutions interested in exchange of publications are requested to address to * **Las instituciones interesadas en el cambio de publicaciones son invitadas a dirigirse a** * Les institutions que désirent établir un échange de publications sont priés de s'adresser a * **Le istituzioni che vogliono ricevere questa pubblicazione in forma di cambio fare la richiesta.**

**Revista Reflexão
Instituto de Filosofia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Rua Marechal Deodoro, 1099 – Centro
Telefone (PABX) 2-7001 – Ramal 29
13100 – CAMPINAS – SP (BRASIL)**



**CONHEÇA AS PRODUÇÕES DA EDITORA PAPIRUS
NA ÁREA DE FILOSOFIA**

LIVROS QUE TÊM MUITO A VER COM VOCÊ...

		CÓDIGO	Cz\$
Antropologia do Prazer	— Hubert Lepargneur	I 001	222,50
O Enigma da Religião	— Rubem Alves - 3ª Ed.	I 002	210,00
Filosofia Hoje	— Hélio Cyrino — Carlos Penha - 2ª ed.	I 003	130,00
A Geração do Futuro	— Rubem Alves	I 004	270,00
Ideologia Hoje	— Hélio Cyrino e outros	I 005	105,00
Mora! Revolucionária: Paixão e Utopia	— Otaviano Pereira	I 006	112,50

... E OS LANÇAMENTOS

Política da Esperança — Uma Visão		
Pioneira da Teologia da Libertação	— Rubem Alves	I 007
O Doente, a Doença e a Morte-Implica- ções Sócio-Culturais da Enfermidade	— Hubert Lepargneur	M 020

Solicite nosso catálogo e garanta seus exemplares preenchendo e enviando-nos o cupom abaixo (Editora Papyrus: Av. Francisco Glicério, 1314, 2º andar, sala 21, Campinas — CEP 13010.

QUANT.	TÍTULO/AUTOR	CÓDIGO	PREÇO
		TOTAL	

Sim, quero receber através do reembolso postal os livros acima:

Nome: _____
Endereço: _____

Matriz: Rua Sacramento, 202 - Fones: 8-6422 e 2-9438
Filial: Rua Bernardino de Campos, 1078 - Fone:32-7268
Biomédicas: Rua Sacramento, 114 - Fone: 8-3742
Editora: Av. Francisco Glicério, 1314 - 2º And. - Conj. 21 - Fone: 32-7268
Distribuidora: Rua Sacramento, 569/585 - Fone: 31-3534
Campinas - SP



REFLEXÃO

ISSN 0102-0269

Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia
PUCCAMP

Diretor responsável: Tarcísio Moura

Editor Responsável: Constança Marcondes Cesar

Conselho Editorial: Antônio Joaquim Severino, Constança Marcondes Cesar, Francisco de Paula Souza, João Carlos Nogueira, J. F. Regis de Moraes, Moacir Gaddoti, Newton Aquiles von Zuben e Tarcísio Moura.

Colaboradores efetivos: Alino Lorenzon, Alquermes Valvassori, Antonio Carlos Bergo, Eduardo Chaves, Elisabete M. Marchesini de Pádua, Gabriel L. Santiago, Germano Rigacci Jr., Haroldo Niero, Hilton Japiassu, Jamil C. Sawaia, Jefferson Ildefonso da Silva, João Batista de Almeida Jr., João Francisco Duarte Jr., João Ribeiro Jr., José Benedito A. David, José Luiz Archanjo, José Luiz Sanfelice, José Luiz Sigrist, Lídia Maria Rodrigo, Luiz Roberto Benedetti, Maria da Piedade E. de Almeida, Paulo de Tarso Gomes, Paulo Moacir G. Pozzebom, Pedro Goergen, Roberto Gomes, Rubem A. Alves, Ruy Rodrigues Machado, Salma T. Muchail, Vera Irma Furlan.

Capa, Lay-out e Arte Final:
Alcy Gomes Ribeiro

Diagramação e composição — Supervisão Geral: Anis Carlos Fares; Coordenadora: Celia Regina Fogagnoli Marçola; Equipe: Ivany Maria Victorino e Maria Rita A. Bulgarelli.
Paginação: João Daniel de Araújo

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

Auxiliares de Administração: Regina Delboni, Flávia D. Costa Moraes e Solange Carvalho

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

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

Distribuição: Papirus — Livraria-Editora
Rua Barreto Leme, 1178
13100 Campinas SP — Tel.: (0192) 32-7268

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes

Magnífico Reitor: Prof. Eduardo José Pereira Coelho

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos: Prof. Paulo de Tarso Barbosa Duarte

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

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

Moacir Gadotti

A questão da educação e a formação do Educador — Aprendendo com minha própria história

Francisco da Gama Caeiro

“Filosofia em Portugal” e seu ensino: Tópicos para uma reflexão

Eduardo Aziz Zerene Buamscha

Educación y desarrollo en America Latina, desde una perspectiva humana

Javier San Miguel B.

Situação e Currículo

João Francisco Régis de Morais

Luzes no quadro escuro (o quadro-negro como encontro de consciências)

João Francisco Régis de Morais

Um Poema-Prosa de Hermana Kaethe Blumhofer

Áurea Maria Guimarães

Escola e violência: relações entre vigilância-punição e depredação escolar

Silvio Ancízar Sánches Gamboa

Questões Epistemológicas da pesquisa educacional: dos “vieses” e “ismos” aos paradigmas científicos

Maria Helena D. N. Saragioto

Pequeno estudo sobre o homem brasileiro: duas abordagens de um mesmo tema

Leônidas Hegenberg

Irrealismo de pressupostos

Debates

Resenhas