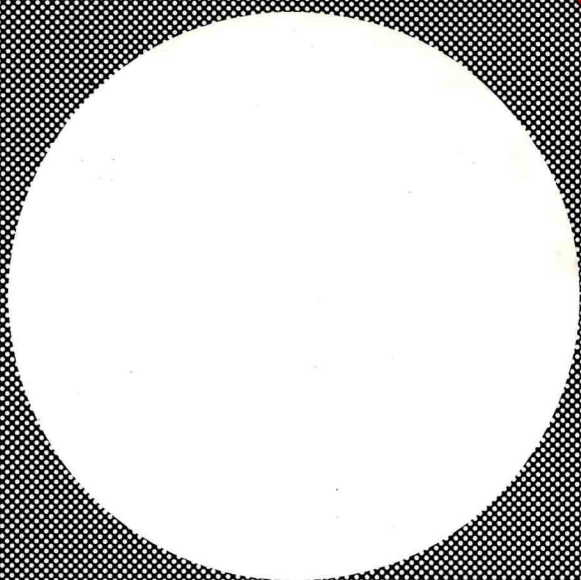


EDUCAÇÃO NO
BRASIL
VOLTA DA FILOSOFIA AO 2º GRAU



reflexão 25

REFLEXÃO

Revista quadrimestral do Instituto de Filosofia — PUCCAMP



Diretor Responsável: Côn. Haroldo Niero

Conselho Editorial: Antônio Joaquim Severino, Constança Marcondes César, Francisco de Paula Souza, João Carlos Nogueira, J.F. Regis de Moraes, Moacir Gadotti, Tarcísio Moura.

Colaboradores: Alino Lorenzon, Alquerme Valvassori, Eduardo Chaves, Elizabete Marchesini de Pádua, Gabriel L. Santiago, Geraldo Pinheiro Machado, Hilton Japiassu, Jamil C. Sawaia, Jefferson Ildefonso da Silva, João Batista de Almeida Jr., João Francisco Duarte Jr., João Ribeiro Jr., José Antônio M. Busch, José Benedito A. David, José Luiz Archanjo, José Luiz Sanfelice, José Luiz Sigrist, José Machado Couto, Lúcia Maria Rodrigo, Maria Soares de Camargo, Maria Teresa P. Cartolano, Newton Aquiles von Zuben, Otaviano Pereira, Pedro Goergen, Roberto Gomes, Rubem Alves, Ruy Rodrigues Machado, Salma T. Muchail, Vera Irma F. de Faria.

Capa: Geraldo Porto Filho, OSB

Diagramação e Composição — Supervisão Geral: Anis Carlos Fares; **Coordenadora:** Celia Regina Fogagnoli; **Equipe:** Ivany Maria Victorino e José Augusto Brasileiro Umbelino.

Desenhistas: Alcy Gomes Ribeiro e João Daniel de Araújo.

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

Auxiliares de Administração: Linda Saturi e Maria Cristina Martins.

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: o nome do autor (em ordem direta, com sobrenome em maiúsculas), o título do documento citado (grifado), a cidade, a editora, a data, e o número da página.

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

Distribuição

Cortez Editora & Editora Autores Associados
Rua Bartira, 387 — Tel.: (001) 864-0111
05009 — SÃO PAULO — CAPITAL

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Grão-Chanceler: D. Gilberto Pereira Lopes
Magnífico Reitor: Prof. Dr. Heitor Regina
Vice-Reitor para Ass. Acadêmicos: Prof. Dr. Eduardo José Pereira Coelho
Vice-Reitor para Ass. Administrativos: Prof. Dr. Antonio José de Pinho
Pároco e Coordenador-Geral da Pastoral: Prof. Pe. José Antonio Moraes Busch

SUMÁRIO

Editorial	3
---------------------	---

ARTIGOS

Hubert Lepargneur , Humanismo cristão e Educação Brasileira .	5
Maria Luisa Santos Ribeiro , Filosofia da Educação no Brasil e a Organização Escolar	31
Antonio Carlos Bergo , O positivismo: caracteres e influência no Brasil	47
Jefferson Ildelfonso da Silva , A educação e a formação da nova cultura — Uma leitura da obra de Gramsci	98
Herbert Marshall McLuhan , O futuro da Educação: A geração de 1989	104
Constança Marcondes César , O valor epistemológico da prioridade do mito sobre o logos em Vicente Ferreira da Silva (VI)	113

ENCONTRO:

"A VOLTA DA FILOSOFIA AO 2º GRAU — PUCCAMP:
18-21/maio/1983

I — Documento de Campinas	118
II — Anexos	
João Francisco Regis de Moraes , Depoimento: Experiência de magistério de filosofia no 2º grau (anexo 01)	124
Jamil Cury Sawaya e Ruy Rodrigues Machado , Uma experiência da Filosofia no 2º grau (anexo 02)	126
Maria Teresa Penteado Cartolano , Realidade da Filosofia no ensino de 2º grau, em Campinas (anexo 03)	133
III — Conferência	
Olinto A. Pegoraro , A Filosofia no 2º grau	139

NOTICIÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL	144
RESENHAS	145
BIBLIOGRAFIA	148

Editorial

EDUCAÇÃO NO BRASIL — A FILOSOFIA NAS ESCOLAS DO 2º GRAU

Nunca é demais tratar o problema da Educação, sobretudo no Brasil. Ela constitui a realidade mesma a que constantemente nos voltamos por dever e por vocação.

Desta forma o nº 25 de nossa revista vai inteiramente consagrado ao assunto que marca a tarefa onde o Instituto de Filosofia se engaja, nutre e desenvolve suas atividades.

Não há manual acabado que ensine o ofício de educador. Sua faina é ao mesmo tempo princípio que anima e corrige o processo onde todos se educam, de modo permanente.

Evidentemente que houve “escolas” de educação. Partindo de uma “filosofia” como pressuposto básico na formação de nossa juventude, teceram, todas, teorias capazes de levar a bom termo seus propósitos como idéias estabelecidas.

Porém, o que importa é o homem e sua história no mundo e com o mundo no qual ele veio e, assim historizado, levá-lo a uma interpretação existencial que possa realizá-lo em comunidade.

Talvez a pedagogia da divergência poderá ser um instrumento do educador. Não é puro ecletismo das diversas correntes ou tendências. É a liberdade de educar dentro da liberdade, respondendo aos mais agudos problemas do existir. estampados, hoje, com angústia na face da sociedade.

Reflexão fez por editar no presente número a documentação referente ao encontro de filosofia que este Instituto realizou nos dias 18, 19, 20 e 21 de maio próximo passado.

Mais do que luta pela introdução da filosofia nas escolas do 2º grau, o empenho efetivo de toda a participação da comunidade dos alunos e professores foi aquele de oferecer a filosofia como disciplina crítica, problematizadora, inspirando e colaborando deveras nas escolas por uma educação de responder ao universo dos adolescentes. Não importam as respostas acabadas. Elas nunca o são. O que vale é o esforço para o jovem compreender e amar a vida. Tal julgamos ser a tarefa da filosofia no 2º grau.

A REDAÇÃO

HUMANISMO CRISTÃO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Hubert Lepargneur

“Humanismo cristão” e “Educação” são dois conceitos antigos à procura de nova feição na crise de civilização pela qual passa nosso mundo. Nosso propósito é relacionar cada um com as condições vigentes da humanidade e sobretudo enxergar o Humanismo cristão, no Brasil, como processo educativo, ou determinada inspiração de tal processo, e a Educação como um processo que leve a humanidade a uma vivência mais conforme aos valores pregados pelo Cristianismo.

Desde a colônia a inspiração católica, ainda que não chamada de “Humanismo cristão”, regeu ou pretendeu inspirar o conjunto das dimensões culturais do novo País. Em educação, as idéias e práticas dos jesuítas, notadamente, e seu contexto na antigo Brasil, justificam os estudos especiais que lhes foram consagrados.¹ No decorrer dos tempos, evolução e diversificação eram inevitáveis, de modo que somos levados a focalizar as perspectivas educacionais atuais de um Humanismo cristão crível. As suas características vão aparecer. Sua finalidade era até há pouco tempo de construir uma sociedade conforme ao Evangelho, ideal elevado na sua indeterminação, mas histórica — e talvez paradoxalmente — atraído pelo totalitarismo ou pelo liberalismo anárquico, uma vertente alternando com a outra. Aderir ao Humanismo cristão (HC) não significa mais estar convencido de existir algo que seja um país cristão, mas esta descoberta é nova. No entanto, a idéia que o cristianismo alimenta um modelo sócio-político não está ausente da Teologia da Libertação, por exemplo, e esconde o mesmo projeto unitário que se choca com o pluralismo secular que hoje se recomenda.

A proposta pedagógica que adotamos para o HC na educação é, portanto, a preparação de cidadãos capazes de viver sua fé cristã numa sociedade pluralista, colaborando com os outros patrícios para melhorar a convivência, respeitando as diversidades que não obstaculam a realização do Bem Comum.² Tentaremos primeiro precisar definições e antecedentes imediatos (I: Definições e História); focalizar em seguida dois conceitos nos quais convergem HC e Educação (II: O Humanismo cristão como Experiência e Prática ética). A terceira seção ilustrará a prospectiva concreta (III: Novas perspectivas de contato, educação e atuação), antes de resumirmos nosso projeto educacional numa espécie de declaração de princípios (IV: Modelo educativo inspirado pelo Humanismo cristão). Virão enfim um balanço do impacto do HC na Educação Brasileira (V: Aplicação e influência no contexto brasileiro) e uma Bibliografia.

I – DEFINIÇÕES E HISTÓRIA

O conceito de uma realidade oscila entre uma definição teórica, essência talvez imaginária, e formas históricas de sua encarnação. Essa ambigüidade epistemológica envolve sumamente os dois conceitos de nosso tema e está longe de ir diminuindo. O conceito antigo de educação, em nosso contexto católico, envolvia o sonho de uma cristandade (mesmo quando não explicitado) em que a educação não se dissociasse da catequese, por pobre que fosse na realidade, e servisse a alimentar a alma ou ideologia da nação. Apesar de conhecidas divergências, a separação do Estado e da Igreja, a República, a sociedade secular com suas liberdades de consciência e de expressão, a educação mista desembocando um dia sobre a educação sexual, a educação técnico-profissionalizante afastada do espírito clássico greco-romano e da literatura lusitana demoraram muito antes de achar plena aceitação: tudo isto está contido nas histórias do pensamento católico no Brasil ou integra seu contexto.³

Notamos apenas certa oscilação entre retórica e pragmatismo, preço que os latinos pagam ao nominalismo de sua filosofia.⁴ Ainda hoje, o que mais atrai na sedução marxista em meio cristão é a rejeição (talvez ela mesma apenas teórica) do descompasso entre teoria e prática, habitual em região católica. Bem disse Fritz Heinemann: "A mais bela ética é inútil se não for realizada. Em última análise, o que conta é a unidade da teoria e da prática."⁵ O reparo vale para a filosofia e a prática da educação. A julgar pela severa crítica da formação presbiteriana no Brasil, elaborada por Rubem A. Alves,⁶ o humanismo cristão na educação brasileira pouco se enriquece do lado da Reforma, cujo moralismo revestiu-se de uma grandeza que hoje comove mais do que convence.

Sem dúvida, o contexto cultural brasileiro foi sempre aberto ao humanismo, embora com altos e baixos, sobretudo em época recente.⁷ O humanismo de Jacques Maritain⁸ achou no Brasil terreno em geral acolhedor, embora alguns o achassem muito avançado. Contribuíram mais especificamente para o alargamento social do conceito cristão de educação e a crítica da educação tradicional as obras de Paulo Freire⁹ e de Ivan Illich.¹⁰ Teórico suíço dos problemas educacionais, humanista e protestante que atuou vários anos no Brasil, Pierre Furter contribuiu também para dinamizar a visão cristã da educação.¹¹ No entanto, estudando em 1974-1978 a relação entre crenças da Igreja e práticas dos cristãos no Brasil, Thomas C. Bruneau não abordou o tema da educação: nesta década o esforço de conscientização é dirigido para a politização.¹² Embora de origem elitista, este esforço desenvolve-se principalmente nas classes baixas e áreas marginalizadas, mediante Comunidades Eclesiais de Base¹³ que, eventualmente, dispensam certa educação para adultos, numa medida que não convém exagerar. Entre outros educadores brasileiros, cujos escritos

influenciaram o setor, destaca-se um pioneiro da renovação do primeiro e segundo graus: Lauro de Oliveira Lima beneficiou-se de aportes de Carl Rogers e outros técnicos estrangeiros de dinâmicas psicossociológicas, adaptando-as ao gênio brasileiro.¹⁴ As fontes propriamente católicas de informação teológica e de formação catequética sofreram na década dos anos 60 e primórdios dos anos 70 o notável impacto do Concílio Vaticano II.¹⁵

Sendo a **educação** o processo de transmissão dum patrimônio cultural em posse duma geração que deseja seus benefícios para a geração seguinte, ela não se realiza sem adaptações aos novos condicionamentos nem sem a aceitação dos formandos. Cada item desta definição, substancialmente tradicional, levanta hoje mais do que nunca questionamentos. Temos maior consciência da diversificação daqueles que participam no papel de educadores: 1) a mãe, menos tempo no lar; 2) o pai, ativo na educação, na maior parte do tempo, pela sua ausência; 3) os educadores profissionais, não raramente em crise e receosos de contrariar os desejos dos educandos (preocupação muito recente na educação); 4) a televisão, que relativiza os valores cerca de 10.000 horas durante as quais o adolescente, em média, recebeu suas mensagens; 5) as histórias em quadrinhos que manipulam valores fantásticos e pouco formadores do juízo;¹⁶ 6) os colegas da mesma idade: a comunicação e receptividade dos valores e idéias obtêm aqui sua máxima fluidez e operatividade, nem sempre em benefício da elevação ou profundidade da influência.¹⁷

Frente a esses meios educativos ou agentes da educação ou contra-educação, que entender por **Humanismo Cristão** e em que nível caracterizá-lo? 1) Para a maior parte de nossos contemporâneos cultos, esta expressão evoca sobretudo um tema nobre da retórica moralizante de pessoas que participam em algum poder instituído, tema tradicional que se encontra tanto nos discursos dos prelados como dos políticos ou altos funcionários do Estado de Países cujos povos são reputados cristãos. 2) Na sua raiz encontramos a fé pessoal, influenciada pela educação como pela história, mas que transcende estes condicionamentos e cujo problema deixamos à pastoral da Igreja e à sua teologia. 3) Só através de um banho de cultura, a fé cristã configura-se em HC: neste processo de aculturação, ela se carrega de muitos elementos relativos que influenciam as imagens que várias culturas ou várias pessoas possuem da sociedade cristã ideal. 4) A partir de minuciosas análises das configurações do HC, seria provavelmente possível chegar a razoável consenso sobre princípios fundamentais, através dos quais passaria um "espírito cristão", e cujo papel seria preciso, a fim de permitir uma definição, ainda que provisória, do HC; no entanto, além de demorado, este processo proporcionaria previsivelmente apenas banalidades pouco operacionais. 5) Para os fins deste capítulo, o HC não pode equiparar-se à fé, nem se deixar cristalizar em instituições muito definidas; corresponde a vivências subjetivas que buscam objetivação

histórica. Formulamos a hipótese de cada meio cristão esclarecer-se e situar-se de maneira que explicita o significado, para ele, desta expressão. 6) Em resumo, entendemos o HC não como simples fachada, que pouco interessa hoje à realidade do processo educativo, mas como mediação de vivência individual e coletiva entre a fé pessoal e a cultura em nossa sociedade pluralista. Este estatuto aponta para uma realidade que deve, a todo instante, conquistar sua posição e consistência. O HC não é a fé cristã, mas uma decorrência normal da fé evangélica, que deveria interpelar as pessoas de fora e os jovens, e não o pode mais se ela é conservada como múmia num museu. Perguntava Hans Küng: "Quando os representantes do aparelho eclesástico que funciona tão bem no plano financeiro (falava na Alemanha Federal) entenderão este sinal alarmante que é a defecção de centenas de milhares de pessoas em relação à nossa Igreja ?" Há mais de quatro séculos que se fala na América Latina em Humanismo cristão, ou por locuções equivalentes, quais são seus frutos que revelam seu sentido e valor permanentes ? Uma resposta, pelo menos, embora latente em literatura de grande circulação, deve ser descartada pelo seu simplismo maniqueu: tudo quanto acharmos de bom na cultura latino-americana traduz o nosso HC e a bondade de nossos povos, tudo quanto acharmos de condenável é infiltração externa de superestruturas que nos são alheias, manobras de interesses espúrios de grupos estrangeiros.

A educação fez ultimamente passos de gigante na perspectiva do **como transmitir**, em razão de melhor conhecimento que se adquiriu do sujeito receptor, mas sabe muito menos do que antes o que transmitir. Feliz dúvida, talvez, de quem está questionando as falsas evidências, isto é, os antigos preconceitos. Mas não lhe faz ainda algo como uma sistematização de meios educativos prenhes de espiritualidade ou ideologia (algo que pode pedir junto ao HC), isto é, duma visão sintética da realidade que introduza ao Sentido ?

O budismo sistematizou sua metodologia espiritual em redor de três elementos fundamentais, cuja necessidade psicossocial ultrapassa esta religião. 1) O ser humano precisa de certa segurança na ordem do saber para nortear-se neste mundo, precisa de **Dharma** (doutrina). O HC propõe à Educação, hoje como ontem, uma doutrina, a da Igreja, que, apesar de questionada sobre vários pontos importantes, permanece suficientemente firme para dar segurança a quem quer recebê-la lealmente; é também suficientemente aberta para não paralisar seus fiéis no caminho de outras indagações de verdade. 2) O ser humano precisa de comunidades de apoio, personalizando relações humanas despersonalizadas pela grande cidade, a civilização tecnológica, a sociedade de consumo de massa. A família é aqui necessária e insuficiente. O HC favorece a constituição de comunidades intermediárias, descentralizadas, não meramente litúrgicas, em que haja livre troca. A comunidade de base é uma ilustração, entre

outras, da **Sangha** (comunidade). Alguns pensam que existem hoje no Brasil 50.000 núcleos de Comunidades Eclesiais de Base, totalizando cerca de 1.200.000 participantes; ainda que exagerada a avaliação, temos aqui uma realização planejada do HC que atua, não apenas na perspectiva religiosa (são núcleos eclesiais), mas ainda na perspectiva política¹⁸ (acentuação das Teologias da Libertação) e na perspectiva educativa (de nosso interesse nesta exposição). 3) A era tecnológica não libertou o ser humano da procura, admiração e imitação de personalidades de destaque. Ela massificou o fenômeno através do culto dos stars, vedetes da canção, da televisão ou do esporte, e outros heróis mais ou menos fabricados pelos mass media. A atração dos santos e **Gurus** (mestres e modelos) não morreu.¹⁹ Existe lugar para sua renovação dentro duma ótica de HC. Os psicoterapeutas de toda escola não teriam o prestígio e a clientela que ganharam, sem Freud, mas também sem a abdicação daqueles que lhes abriram o caminho da psique, os guias espirituais religiosos. 4) Sendo ocidentais, acrescentamos a necessidade da **Atuação social** que não figura no programa mínimo da espiritualidade budista, por óbvios motivos. Nem sempre o HC tem evocado a idéia de profunda atuação social e as correntes mais polarizadas hoje pela ação sócio-política recorrem a outro vocabulário da libertação; mas, afinal, uma ideologia libertadora nada tem "a priori" de incompatível com a realidade do HC.

II – O HUMANISMO CRISTÃO COMO EXPERIÊNCIA E PRÁTICA ÉTICA

A imagem do HC não mudou menos do que o conceito de Educação. Não se imagina mais uma doutrina, uma moral, um estado social, ou não se tem mais em mente predominantemente este tipo de instituições estabelecidas. Tornou-se um processo, o que já tem sido a educação. Os termos são, portanto, mais aproximáveis e comparáveis; mais ainda, apesar de suas evidentes diferenças, ambas nos parecem apontar hoje para o conceito de **experiência**. Doravante alérgico à recepção de uma doutrina feita, de um ensinamento empacotado, de uma moral para sempre determinada e enfeixada em princípios, de uma ciência acabada, o cliente da Educação, jovem ou menos jovem, espera se ver propor experiências de verdade (expressão de Gandhi) ou atuação. Sem confundirmos o HC com uma tendência repleta de ambigüidades, a Teologia da Libertação propõe também à sua clientela certo tipo de experiências, as que se apresentam como libertadoras. O conceito, a prática, a procura de experiências invadiram uma época profundamente insegura e empírica, por trás de vestes de racionalismo planificador e de saber científico. O apetite de experiência subjetiva invadiu a religião, o cristianismo como os vários orientalismos, e atingiu, portanto, o estatuto contemporâneo do HC.

Uma falha de sempre adquiriu em nossa época proporções assustadoras e menos disfarçáveis, o divórcio do conceito e da experiência. É a pouca eficácia da educação tradicional que obrigou a reajustes, cuja série não está encerrada. A educação balança do rigorismo ao laxismo, da imitação à criatividade, da memorização à improvisação, do sistêmico ao ecletismo, do nacionalismo ao internacionalismo, com as previsíveis reviravoltas. Por seu lado, o HC, como tema tradicional do discurso moralizador, possui um conteúdo muito vago se não se quer descer aos seus conteúdos empíricos. Com efeito, o conteúdo do HC tem sua história, paralelamente à história da exegese do cristianismo. Existem valores evangélicos, mas sua hierarquia não se impõe ao ponto de determinar uma vez por todas as civilizações ou culturas que se inspiram do cristianismo. Existe um espírito cristão de direita que privilegia a ordem, a autoridade e a obediência, a ortodoxia e o magistério, o poder romano e a tradição, a família e a propriedade privada. Este espírito marcou a educação brasileira no passado e não está desaparecido. Existe também, em outras regiões sociológicas, um espírito cristão de esquerda, em franca ascensão, para o qual HC significa algo um pouco diferente, justiça social e luta de libertação, engajamento político e direitos humanos, socialismo e combate ao capitalismo, com ou sem matizes. Em ambos os lados, o HC é concebido através duma interpretação ideológica do mundo e da história que possui fundamentos na Revelação e outras raízes.²⁰

Em que medida o HC (que não pode ser considerado apenas ao nível do discurso) tem influenciado a educação através dos tempos ? Em que medida determinado conceito do HC tem sido produto da educação ? A fim de precisar os **conteúdos históricos** do HC seria necessário setorizá-lo. Presumidamente brotado da fé, está imbuído de conceitos revelados ou **teológicos**, cujas imagens o marcam, como: homem-imagem de Deus,²¹ criatura feita livre, homem e mulher associados no mesmo destino, Adão e Novo Adão chamados ao Reino ... Atinge a área moral onde constrói suas bases aparentemente mais sólidas, embora questionadas pela interrogação ainda mal respondida: A moral cristã é substancialmente diferente duma ética que seria simplesmente "natural" (isto é, na realidade, "cultural") ? Geografia e história interferem aí. Se algo no Oriente responde à expressão tipicamente ocidental de HC, esta realidade seria fundamentalmente de ordem **mística**. No Ocidente, o HC evoca antes um conjunto ético-político: predominantemente **ético** no cristianismo da Reforma (e, ainda hoje, nas novas seitas cristãs), predominantemente **político** no cristianismo latino que domina o catolicismo. O ethos latino privilegia o enfoque político (ligado ao **logos**, à palavra) de todos os problemas vistos à luz do HC, tanto quanto o protestantismo privilegia o enfoque moral dos mesmos problemas. O resultado traduz-se do lado católico por mais retórica e maior insistência sobre princípios e leis (observados ou não), teorias e ortodoxia; do lado da Reforma por sociedades

aparentemente mais sadias e prósperas (apesar das constantes denegações dos católicos), mais realistas e trabalhadoras, mais tolerantes e empíricas, respeitando-se eficazmente o bem comum. Como toda generalização, estas grandes linhas sofrem evidentes exceções e recentes perturbações, mas são ainda válidas numa definição global do HC.

No setor **ecumênico**, HC significava ontem, significou durante século, sobretudo em meio católico, indefectível intolerância da defesa da verdade própria; hoje, pelo contrário, não sem a mesma ênfase, exageram-se os aspectos negativos das divisões entre cristãos,²² em nome do mesmo HC. No setor **econômico**, a ala mais dinâmica que exprime o HC defende a socialização dos bens de produção com o mesmo ardor com que a disciplina oficial defendia ontem sua apropriação privada.

Quando se considera até que ponto a primeira geração cristã, afinal, é (relativamente) pouco normativa para o resto da história da Igreja, até que ponto a Revelação precisa que escolhamos entre interpretações conflitantes para ser assimilada, até que ponto os conteúdos culturais assumidos pelos ethos cristãos são variados, não parece abusivo declarar que cada época, apoiada sobre a tradição prévia, tem que fazer a experiência imediata do cristianismo para capacitar-se a oferecer determinada feição do HC.

O HC, entendido por um católico, não pode contradizer frontalmente o ensino (pelo menos o "infalível") do magistério, mas preferimos não invocar este órgão eclesial para não confundirmos HC com fé cristã e debater o tema em nível da vivência histórica e cultural que é o terreno específico do HC. Uma construção filosoficamente ordenada repousa sobre certas estruturas metafísicas: explica-se assim que, na Europa, se declara que qualquer progresso de nossa civilização deve partir duma conversão metafísica. Não hesitaríamos em declarar isto para o Oriente, mas a afirmação esvazia-se em retórica oca, se aplicada a um país como o Brasil. Duvidamos não menos profundamente que a política, cuja importância aqui reúne esquerdas e direitas no mesmo interesse privilegiado, tenha as virtudes transformadoras que se lhe atribui comumente. Se algo é para se transformar em melhor, no Brasil atual, em direção quer — de algo parecido com o HC, esta transformação deve-se operar essencialmente no campo ético, isto é, dos valores e juízos associados aos comportamentos.

Mais alienante que uma ideologia que justifique uma prática egoísta de grupo, é uma ideologia que seria totalmente desvinculada da prática. Esse perigo não está totalmente alheio aos riscos que corre o HC. Pode-se imaginar uma práxis social de puro egoísmo das classes superiores, coroada por um discurso lenitivo e múltiplo que invoque um enigmático e misterioso HC. É mister, por isso, reafirmar que a meta digna dos esforços não pode ser a implantação de manuais de filosofia heideggeriana (ou de qualquer escola que seja) em todas as escolas, mas, primeiro, uma

prática muito mais rasteira, sobre a qual concordamos plenamente com Harvey Cox: "Torna-se urgente que o cristianismo quebre seu pacto debilitante com o demônio que precisamos exorcizar antes que ele nos destrua: o espírito de lucro."²³ Por que a educação não comportaria mais dimensão ética? E como excluir do humanismo sua dimensão ética? Se nós não temos a coragem de operar neles esta quebra, o problema é: que tipo de educação poderia sugerir a nossos filhos — ou induzir neles — o desejo desta conversão, para a salvação da humanidade? E como criar coragem e lucidez para questionar o conjunto das metas de um "progresso" que já escapa ao controle humano? Educação não é solucionar os problemas da geração seguinte, mas alertar sobre eles, preparar para que ela os enfrente da melhor maneira. Sem ser novo, o problema da cegueira que nos ocorre quando cresce fora de controle o anseio de lucro e poder, reveste-se duma gravidade sem precedente. Ao chegar no reino dos Aztecas, Cortez declarou: "Sofremos duma doença da alma que apenas o ouro pode curar." A nossa doença é o próprio ouro e seu desejo; o remédio que o HC deve inspirar e a educação propagar é um reforço espiritual que signifique uma subordinação do eu à realidade de Deus, do mundo e dos outros.

A nova educação é muito menos determinada por aquilo que os adultos decidem, que é importante e deve ficar para estruturar comportamentos e sociedades, do que por aquilo que os jovens são a fim de assimilar, isto é, por aquilo que responde a sua espera, ainda que latente ou confusa. Essa é, talvez, a maior revolução em educação de que se tem conhecimento.

Será realmente o cristianismo muito menos conservador do que outra religião? Temos que demonstrá-lo. De qualquer maneira, alguns observadores perguntam se o episcopado, a Santa Sé e suas sagradas instituições conseguem controlar a evolução do pensamento e da prática cristãos que resultam no HC, variável segundo as épocas, sobre o qual estamos refletindo. A seqüência: HC — Educação — Comportamento e pensamento da geração mais nova, pode ser substituída por outro esquema: HC e novas gerações em interações constantes.

O conceito fundamental em torno do qual gira a cultura moderna não é mais o do Valor permanente a transmitir ou cultivar, mas o da Experiência a curtir. Que tipo de experiência reserva o budismo, o marxismo ou o cristianismo? O impacto é óbvio sobre o Cristianismo que deixou de ser a reduplicação dum modelo autenticado pela Tradição, ela mesma reflexo da Revelação. O reflexo não é menos óbvio sobre a Educação. Ela também não é mais o simples canal pelo qual o Saber ou o Saber-fazer dos adultos instalados transmite-se aos jovens, de espírito, coração e braços abertos para receber, com submissão e reconhecimento, tão preciosa herança. Nunca antes a educação se processou tanto por substituições em vez de acumulação. Destarte Religião e Educação muda-

ram de estrutura em nível vivencial. Entraram também no grande Mercado do Consumo: São **ofertas de experiências**, experiências que valem na medida em que cada um pode assumi-las, passar por elas, aceitá-las, criticá-las, recusá-las. Religião e Educação não são mais Imposição dos velhos, tirania do Passado sacralizado, mas ofertas num mercado alargado, no qual o mais novo dos fregueses é relativamente senhor e mestre de suas aceitações e recusas.

III — NOVAS PERSPECTIVAS DE CONTATO, EDUCAÇÃO E ATUAÇÃO

Toda cultura precisa de seu Paraíso perdido ou Terra prometida, um esquema que se projeta ora para o passado ora para o futuro conforme a sensibilidade que prevalece. De modo geral, tanto na Educação quanto no HC, não é mais o passado que impõe sua lei de repetição, mas a utopia que propõe sua prospectiva ou sua escatologia. O mito do Oriente empolga parte da juventude norte-americana: trasladação no espaço, não sem deformações; o mito do socialismo marxista empolgou ontem boa parte da juventude européia e seduz hoje parte da juventude estudantil sul-americana: projeção no tempo de esperanças por enquanto frustradas. O presente da educação modela-se segundo o conceito elaborado para o amanhã, ainda que o presente do HC tenha também em vista o “depois de amanhã” escatológico. Entre os dois fenômenos, a continuidade da mesma esperança tem que se manifestar, gerando normas e deveres. Educação para a profissionalização, na linha do antigo luterlismo? Educação para o diálogo, na linha de Dewey? Educação para a auto-realização, na linha de Carl Rogers? Consultando os últimos pregões na bolsa dos valores cristãos, é mais acertado constatar que a educação hoje inspirada pelo HC prepara para a defesa dos “direitos humanos” com o mesmo ardor empregado ontem para a defesa da honra de Deus. Pelo menos, isto é que se declara e é declarável, porque os resultados da educação raramente coincidem com as prévias aspirações e metas dos educadores. Ilustramos este questionamento com uma só pergunta. Como, nas prósperas ou menos prósperas nações cristãs, Natal, símbolo teórico do despojamento de Deus, tornou-se na prática símbolo da glotonaria de um povo unânime no mesmo desejo, satisfeito ou menos satisfeito? O que teria faltado na pedagogia norteada pelo HC para que as divisões políticas da nação cristã sejam esquecidas apenas na hora de ceder aos ritos do consumismo, nas classes abastadas, e aos demônios de sua cobiça, nas classes menos favorecidas?

O combate pela justiça conferiu novo vigor à Educação que se reclama do HC, embora falte ainda muito para que a religião predominante no Ocidente rico, o cristianismo, receba a credibilidade histórica que a tornaria Esperança dos menos favorecidos do planeta. Neste sentido, um passo foi realizado na conjunção brasileira do HC e da educação. Mas este

incontestável progresso está sob ameaça de dupla e grave alienação: 1) Quando se dá cobertura às injustiças de responsabilidade nacional, sob as quais a nação, como conjunto, tem indiscutível poder (concentração da renda nacional, dívidas externas e internas, política social da saúde e educação, mordomias abusivas e subvenções injustificadas, especulações imobiliárias ou financeiras etc.), pela denúncia unilateral e vã de alguns bodes expiatórios intocáveis, fora das fronteiras ou indefinidos (o Capitalismo internacional em geral, as Multinacionais, o Imperialismo estrangeiro, a Trilateral), embora não sejam inocentes. 2) Quando se espera, de reformas políticas ou de lideranças personalistas, melhorias que só podem advir de mudanças mais profundas e onerosas. Em resumo, a transferência da atenção da área que nosso esforço pode atingir (área nacional) para área que escapa praticamente a nossa atuação (estruturas internacionais) e a transformação do enfoque moral (tradicional em filosofia da educação) em enfoque exclusivamente político, embora caracterizem modelos do HC prestigiados no Brasil atual, não podem ser julgados como inócuos, benéficos e acertados.

O Capitalismo, com suas qualidades e seus defeitos, iniciou-se e prosperou primeiro entre nações de tradição cristã Reformada. Numa segunda remessa figuravam países de tradição católica que entraram no jogo institucionalizado, sem muito questionamento. Na atual terceira vaga compreendemos as nações do Terceiro Mundo que, nas Américas, se declaram também pertencer à tradição do HC. Em vez de contestar o consumismo, o expansionismo (“não se pode mais parar de produzir mais”), o nacionalismo exacerbado, o modelo desenvolvimentista onde predominam valores econômicos (e de poder militar) sobre valores mais profundos do HC (cujo conceito está reservado para os discursos oficiais), estas nações adotam as mesmas metas e ambições, as mesmas regras do jogo, das precedentes nações, comportando-se com os mais fracos como os mais fortes se comportam com eles. Se HC significa alguma referência ao Evangelho que declara, alto e bom som, que se deve escolher entre Deus e Mamão, isto é, Deus e o Dinheiro (e o poder do dinheiro), temos de reconhecer que seu impacto na política destas nações é reduzidíssimo. Qual é a nação cristã que hoje não cede, por pouco que seja, de sua correção moral diante da sua “necessidade” (material) de se abastecer com um petróleo o menos caro possível ?

Sintetizamos o itinerário. A pergunta dos educadores: Como educar hoje numa perspectiva cristã ? leva-os, portanto, a se questionar sobre o significado e conteúdo do HC. A procura de eficácia existe, embora recente no tocante a estruturas, após a tomada de consciência que o mundo que surgira da vontade cristã dos povos ibéricos não era, não é, profunda e estruturalmente, cristão. Demorou-se a compreender (e essa conscientização está longe de ser terminado), que o modelo para amanhã, a ser elaborado hoje, não é mais do tipo “cristandade”, mas na

linha da sociedade secular e pluralista (com todo o respeito devido às populações que ainda vivem com mentalidades superadas). É evidente que isto importa muito, tanto para o conceito de HC quanto para a educação a serem vivenciados em nossa época. Isto significa notadamente que o HC deve aceitar trabalhar junto com representantes de outros humanismos e, eventualmente, não-humanismos, para tarefas concretas de que possam se beneficiar os povos (sem traição da consciência). Não é preciso ser cristão nem educador para perceber que a dinâmica da sociedade de produção e consumo máximos não constitui um modelo sã e viável para muitos séculos. Acabará, nem que fosse por motivos demográficos e ecológicos. Como pensar sua substituição, se é que as previsões que podemos fazer são suscetíveis de um impacto qualquer sobre as práticas sociais ?

No itinerário que leva da fé cristã à sociedade de nossos sonhos, dois pontos permanecem particularmente obscuros: a conscientização doutrinal capaz de inspirar um HC que não seja de pacotilha ou simples retórica política; a viabilidade do processo educativo tradicional, como instrumento de reajuste dos valores sociais.

1) Por pragmática que se tenha tornado nossa atual prática do cristianismo, é difícil concordar com o antiintelectualismo vinculado por um empirismo clérico-politizante, candidato a princípio educativo. Em nenhuma área da cultura o descompasso da teoria e da prática é legítimo e aconselhável, por alto que seja nosso conceito de vivência e atuação. Resulta disso que os grupos (não digamos todas as pessoas, respeitando as disposições individuais), que pretendem atuar na perspectiva do HC, têm que estruturar e atualizar seu cristianismo, para vencer a dicotomia que separa as pessoas, cuja cristianismo é estruturado mas obsoleto, e as pessoas cuja atualização é mais sentimental e superficial do que aprofundada. A esse respeito, os desejos da hierarquia eclesial²⁴ não estão sendo satisfeitos na educação brasileira.²⁵

O papel insubstituível dos educadores profissionais não tira a responsabilidade dos educadores extra ou para-escolares e informais; todos têm diálogo a manter com uma informação bíblico-teológica que não se improvisa. O sistema melhor montado de vulgarização não tarda a definhar quando prescinde de contatos contínuos com as fontes da renovação do saber. HC não significa apenas conscientização e vulgarização de massas, nem apenas exegese e análises, mas vaivém entre o pensamento teórico e a ação transformadora. Nem puro elitismo acadêmico, nem demagogia de curto fôlego: sem catequese enraizada em teologia apurada, o HC não passa de bandeira flutuante aos ventos.

2) "Educação, instrumento de reajuste dos valores sociais ?" era nossa outra indagação. Na nova textura da sociedade pluralista e secular, "educação" possui um sentido amplo: seus instrumentos são numerosos tanto quanto os instrumentos anti-educativos. Com surpreen-

dente rapidez os grandes centros brasileiros multiplicaram seus cursos intensivos, dando a pensar que tenham entrado na era da "educação permanente" e para todos; na realidade, a perspectiva destes cursos reforça e não contesta a estrutura social e seus desajustes, sua orientação mercantilista, seus valores pragmáticos.

Educação como socialização dos novos chegados, como influência numa geração sobre as seguintes, portanto, não pode desaparecer, mas sofreu ultimamente sérios abalos (contestação dos valores da tradição e autoridade) e notável diversificação (concorrência dos meios de comunicação de massa). Descobriu-se que a influência dos pares é mais importante na prática do que a dos mais velhos.

Como uma geração poderia transmitir sistema de valores ao qual não chegou por sua conta? um consenso sobre certa ética quando sua prática contradiz os poucos princípios ainda repetidos com maior ou menor convicção? O que ela transmite é a própria insegurança. Cada década tem sua onda de jovens que reage de maneira diversa das anteriores; por isso não pretendemos sintetizar o conjunto do HC e de seus frutos mais recentes entre nós.

IV — MODELO EDUCATIVO INSPIRADO PELO HUMANISMO CRISTÃO

Em que consistiria, como se nortearia, uma educação prospectiva inspirada pelo HC? Um razoável consenso admite que o processo consistiria em transmissão de valores e não tanto de princípios. Sujeita a discussões e melhorias, propomos a seguinte lista e hierarquia: 1) **Educar para a responsabilidade pessoal.** A responsabilidade coletiva pode, na prática, não passar de fraseologia, fugindo à responsabilidade individual de todos os membros do grupo, base insubstituível de tudo quanto é responsabilidade. Pregar a liberdade e os direitos subjetivos sem convencer daquilo que isto significa como obrigação de responsabilidade pessoal é demagogia antieducativa que nem a invocação do HC é capaz de encobrir e desculpar. Ter responsabilidade é arcar com as conseqüências de seus atos e enfrentar as situações no seu realismo nu. A responsabilidade pessoal não exige considerarmos que o destino do mundo dependa substancialmente da atuação de nosso grupo, isto é, é compatível com a modestia do realismo e não se sobrecarrega com responsabilidades que não correspondem ao alcance de suas eventuais atuações. A responsabilidade pessoal não prejudica a responsabilidade grupal; pelo contrário, a pregação da responsabilidade coletiva, quando é sabido que ninguém está disposto a assumir a menor parcela de culpa pessoal no assunto, não passa de droga alienante. A responsabilidade prevê e controla. A máquina produtora (apenas superdeterminada pelos poderes políticos ideologizados)

que domina as estruturas sociais do Ocidente perdeu a capacidade crítica e decisória de autocontrole. Não sabemos como frear uma Máquina condenada a um "Progresso" que já ultrapassou, em muitos países e setores da vida, o limiar além do qual não serve mais a humanidade. Esse é o maior desafio atual para qualquer ideologia, desafio ético que o HC enfrenta: dizer as verdades que não agradam e não ocultar os problemas que não sabemos ainda ou não queremos realmente resolver.

2) Esta responsabilização progressiva vai a par com uma **educação do senso crítico**, único freio razoável à massificação consumista, direitista ou esquerdizante. Para desenvolver o senso crítico sem favorecer o absurdo da oposição sistemática, não conhecemos receitas; é de se desenvolver conhecimentos críticos em muitas áreas e maturidade positiva. Educar para o senso crítico é zelar pela aprendizagem da busca da verdade. A ânsia pela verdade e a compreensão de seu valor para o indivíduo e a sociedade deve superar a consciência de seu relativismo. Deixando de lado chavões que pouco têm a ver com a verdade ou o Reino de Deus, o HC há de reconhecer que os seres humanos nascem desiguais: cabe à civilização oferecer a todos solidariedade e chances de valorizar seus dons, assegurando a cada um o mínimo exigido pelas necessidades primordiais. Acatando os valores deste mundo, o senso crítico desmitiza sua alienadora absolutização, teórica ou prática, quer se trate de vida, de saúde, de poder, de saber, de felicidade terrestre ou de dinheiro. A absolutização, teórica ou prática, de não importa qual destes valores, é fruto do espírito do mundo que o espírito cristão tem de contestar.

As palavras são apenas instrumentos da procura da verdade; quando cultivadas por si mesmas, tornamo-nos seus estetas ou escravos. A maior ambigüidade das palavras não está no fato de elas apontarem para significações diversas, mas de servir ora de caminho para as realidades apontadas, ora de substitutivo que dispensa sua procura concreta.²⁶

3) **Educar para aguçar o sentido social** e não apenas para socializar, isto é, introduzir na sociedade vigente. Este é o campo do maior despertar do HC a partir de Vaticano II (1963). Não se entende mais, hoje no Brasil, educação cristã sem acentuação sobre a justiça social a ser promovida e os direitos humanos a serem implantados. Os meios são da ordem dos instrumentos a serem discutidos. Na medida em que existe no HC uma direita e uma esquerda, cujas preponderâncias na sociedade se alternam, um fio condutor permite diferenciar suas zonas de influência: a direita acentua a **liberdade** e a esquerda, a **igualdade**. Não temos mais a ingenuidade de pensar que liberdade, igualdade e fraternidade podem ser simultaneamente perseguidas e alcançadas, quase no mesmo nível. Estas distinções repercutem em pedagogia e educação, sendo claro que, no Brasil, a história da educação foi dominada pela liberdade muito mais do que pela igualdade, tanto teórica quanto praticamente. Pode-se

objetar que, recentemente, a corrente cristã representada no Brasil pela Teologia da Libertação revela nítidos traços esquerdizantes, apesar de ostentar a bandeira da liberdade. Na realidade, esta corrente é muito mais uma reivindicação política de igualitarismo social do que uma apologia da prática da liberdade que sempre acentuou as diferenças entre indivíduos e classes. Além do mais, essa corrente não leva em conta a realidade antropológica muito bem descrita por Erich Fromm sob o título de "o medo à liberdade" (no livro que tem esse título e em outros), cuja ignorância leva a uma pedagogia pouco realista.

4) **Educar para a partilha e certa gratuidade** (em complementação e aprofundamento da diretriz precedente), lutando contra o egoísmo e a pan-comercialização, mola de nosso sistema econômico. Eis o princípio realmente revolucionário, no bom sentido. Teoria sem prática, de pouco serve aqui. A alma de uma cultura que apela para o HC só pode rechaçar o eixo do sistema vigente, o mercantilismo materialista. Não basta discorrer contra o capitalismo, a Trilateral ou outros bodes expiatórios e cantar problemáticas virtudes dos socialismos. A patologia ocidental evoluiu através da valorização do ter e do fazer (tema explorado de Gabriel Marcel até Erich Fromm e Harvey Cox) ao ponto de hipertrofiar o **eu**, cada indivíduo correndo para realizar suas potencialidades e multiplicar a curtição de experiências. O narcisismo tornou-se virtude e normalidade, com as conseqüências previsíveis quanto ao relacionamento mútuo entre pessoas. H. Cox mostrou perfeitamente como os neo-orientalismos são recrutados entre nós para fins totalmente alheios ao espírito genuinamente oriental: para o reforço do eu, de cuja irrealidade o budismo pretende conscientizar. Recusando a abolição oriental do eu, nem por isso é sábio pactuar com a hipertrofia do eu, combatido pelo despojamento evangélico e superado pelo amor cristão. Com particular acuidade, Cox desvela o que deveria ser hoje este componente do HC: "O sacrifício não é o não-eu da filosofia oriental nem a preocupação do eu própria à ética ocidental moderna. Não significa o aconchego de si no esquecimento dos outros nem a utilização do outro para o cultivo de si no outro. Acentuar o conceito de sacrifício como eixo da ética cristã, em oposição com o culto do eu, não é uma estratégia capaz de recrutar muitos convertidos ao cristianismo. O culto do eu constitui, com efeito, hoje em dia, a ética dominante, de modo que muitos cristãos liberais, em particular aqueles que dão profissionalmente conselhos psicológicos, teriam tendências em ver no cristianismo uma maneira entre outras de chegar à descoberta de si ... O cristianismo, porém, não é modo algum do culto de si. Jesus não tinha nada de narcíseo e o Evangelho é

fundado na idéia que cada um deve despojar-se da preocupação de si mesmo ..."²⁷ Isto não contradiz a preocupação com justiça social e direitos dos outros, mas vai muito mais longe como espiritualidade e atitude fundamental: algo que uma educação puramente racional ou pragmática, seguramente, não pode entender; portanto, algo que o HC não pode perder de vista.

5) **Educar para o esforço**, no sentido de persuadir que tudo de valor exige luta árdua, inclusive realidades que achamos triviais e ao nosso alcance como a verdade e a saúde. É cada vez mais difícil saber a verdade e o momento não é o melhor para desprestigiá-la. Muitos lutam pela socialização porque esperam para si, do Sistema de Previdência Social ou de outras entidades públicas distribuidoras de verbas, o custeio de cuidados de saúde, de estudos, aposentadorias, bolsas diversas etc., sem ter consciência alguma de deveres correspondentes de contribuição social. Se o mais profundo mal do país é ético, cabe à Educação e ao HC juntar seus esforços para uma conscientização ética e não apenas política. Para ver até que ponto o problema é ético, basta ver como o Estado está enganado por um lado, de mil maneiras, criticado por outro lado, e enfim obrigado a satisfazer as necessidades dos pobres e os caprichos dos ricos. Educação ética não é apenas questão de HC ou de nacionalismo bem entendido, é questão de sobrevivência comunitária.

6) **Educar para personalizar** não por estéril oposição ou modismo, mas na base do desenvolvimento duma vida interior, combatida pela hipnose dum mundo que não suporta o sossego e o silêncio. Onde achar as raízes da responsabilidade pessoal, da coragem crítica e lúcida, da resistência às modas alienantes, senão na interioridade preservada e cultivada em tempos e lugares de silêncio e reflexão? Como agir positivamente sobre o mundo, se tudo se une para fazer de nós simples reflexos deste mundo? Haverá pior alienação que a assimilação daquilo que deve ser diferente? Personalizar é resistir à fusão que suprime as diferenças entre as pessoas e leva às modas massificantes quando não amorais. Educar segundo inspiração do HC é personalizar, isto é, diferenciar os seres e permitir que suas diferenças sejam complementares e construtivas.

É muito mais fácil pregar a luta política, imaginar reformas constitucionais e partidárias, cultivar a impressão que a Política vai salvar o País e o mundo, do que enfrentar as tarefas educacionais aqui mencionadas que **levam o estudante a estudar**, como cumprimento de seu primeiro dever, e **à maturidade ética**, etapa sem a qual a política dará amanhã os mesmos frutos que lhe conhecemos hoje. Pensar que se possa queimar esta etapa de melhoria ética é a maior ilusão atual de muitos que não se recusariam em invocar o HC ou se afiguram labutar por sua causa. A política de um país não pode ser melhor do que sua ética. Por parte dos responsáveis da Igreja, pretender mudar a política, que é a atuação da sociedade civil na

sua justa autonomia secular, sem considerar que seu primeiro dever e mais urgente tarefa é da educação ética, seria cair no velho erro do clericalismo na sua forma hoje mais tentadora. A que se reduz a democracia sem embasamento ético? A que servem leis, à prática das quais nenhuma preparação ética prepara? "Porque o pensamento russo confundiu Igreja e Sociedade, na tradição revolucionária ele fez da política o fim último das aspirações humanas e o equivalente da busca da salvação" observa Alain Besançon.²⁸ É difícil absolutizar o Político ou a Política sem cair no totalitarismo, de direita ou de esquerda. A democracia vive de relativizações, inclusive do político. A democracia reflete a maturidade de uma nação ou comunidade, não podendo ser separada do resto da cultura. Sem outra virtude que a sua "democracia", um povo nem seria democrata, seria apenas iludido pelo jogo das palavras.

Se o HC investe unilateralmente na Política, não obterá melhoria nem no plano político nem em nenhum outro setor da vida nacional. O que se espera dele é precisamente o recuo que justifique sua qualificação de "Humanismo" e sua especificação de "Cristão"; essas duas qualificações devem juntar-se e não se anular. Esse recuo é prenhe duma perspectiva educadora para jovens e adultos, tarefa que desce nas raízes da cultura e do ser humano. Quando os titulares do HC não aceitam esse desafio, preferindo entrar de chofre na luta ideológica pelo poder, seus frutos não costumam ser muito diferentes dos outros políticos, nem sempre evitando a blasfêmia que consiste em usar categorias ou realidades sagradas para fins mesquinhos, interesses privados, horizontes obstruídos.

Estas perspectivas cristãs da educação não nos são todas peculiares, mas não representam tampouco a unanimidade dos católicos, uma vez que temos de reconhecer na conscientização política a maior preocupação por enquanto expressa no setor católico da educação amplamente considerada.²⁹

V – APLICAÇÃO E INFLUÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

O impacto da temática e inspiração do Humanismo Cristão na Educação Brasileira levanta problemas tão delicados quanto importantes. Este impacto merece ser objetivamente examinado tanto em nível de ensino propriamente dito (currículos, orientação educacional por parte das diretorias de estabelecimentos de ensino e dos professores, motivações e atuações dos alunos e estudantes) quanto em nível de vivência nacional, uma vez que o destino do HC não é simplesmente de alimentar teorias e exposições, mas de inspirar atuações profissionais, reformas sócio-econômicas e políticas, motivar, numa palavra, um real progresso da convivência nacional, salvaguardando o pluralismo democrático.

A própria inspiração do HC apresenta certa diversificação em quase todas as épocas e sofreu incontestável evolução de enfoque no decorrer do tempo: são lá sinais de encarnação que nada têm de estranho. Vistas as origens da nação brasileira, o HC representa uma corrente dominante, se for considerado no seu teor abrangente, que combinou com outras correntes refletidas no presente volume; raramente os choques foram violentos e motivados por razões confessionais ou ideológicas. À primeira vista, e ainda hoje, muitos discursos de homens políticos ou governantes do País se parecem com orações episcopais, pela elevação da preocupação evangélica e humanista, superando as barreiras sociais e os mesquinhos interesses de grupos; outrossim, muitas declarações episcopais se parecem com pronunciamentos de homens políticos ou orientações de governo, tão concreto seu esforço de encarnação. Por trás destes discursos, a história desenrolava-se mais matizada; houve, por exemplo, uma lenta integração dos negros no âmbito concreto do humanismo, mas semelhante tarefa dificilmente pode ser considerada como acabada. Esta e outras rivalidades foram menos teóricas que práticas, menos objeto de aulas didáticas que expressas em comportamentos atingindo os jovens em formação, menos sistematizadas em teorias educativas que resultando de decisões políticas; ainda hoje, o estatuto real do índio sofre de similares ambigüidades, em que pese as sensibilidades herdadas e interesses de grupos. Apesar de restrições em certas épocas (Pombal) ou por parte de grupos restritos, processou-se um incontestável consenso — historicamente muito raro — na formação da consciência nacional, com profunda marcação pelo HC. Mesmo definhando a fé que lhe deu início, esta herança não pode desaparecer da noite para o dia, embora certos meios eclesiais lhe exagerem o alcance. Apenas um indício neste sentido: a diferença de atuação e resultados que distinguem Universidades Católicas e Universidades Estaduais ou Federais no Brasil, é muito menor do que deixa supor ou entrever a originalidade das justificações teóricas.

É mister, porém, aprofundar a diversidade oculta por trás da mesma bandeira e cavar suficiente recuo para perceber os elementos diferenciados do HC, em confrontação ora do presente com o passado, ora da situação brasileira com a situação de outros países onde vigoram semelhantes orientações teóricas.

O HC de hoje é socialmente menos conservador do que aparentava seu homólogo dos séculos anteriores, em seu conjunto e, sobretudo, na faixa educativa que se confronta com a mocidade, sua crescente personalidade e politização. A juventude participa mais do que outrora em sua própria educação e, no caso, na articulação dos conceitos que exprimem o HC em nossa época. É ela, por exemplo, que inventou o conceito da educação dos pais e mestres pelos filhos e alunos, recusando para si qualquer tentativa de dominação. Seus lemas não exprimem precisamente preocu-

pações de ordem, tradição ou obediência; não recorrem menos que seus pais à imaginação utópica para reformar o mundo. Os setores extra-escolares da educação não cessaram de crescer durante o século XX, sobretudo após a II Guerra Mundial. Esse processo evidenciou que o HC demonstrou ultimamente notável capacidade de abertura, inclusive aos fatores secularizantes deste mundo, que, talvez, vinham dele próprio; diante disso, alguns interrogam sua identidade remanente.

Apesar de sua conhecida indigência cultural e humanitarista, e do fato de serem orientados mais para a diversão e o esporte do que para o aprofundamento científico, filosófico ou ético, os sistemas de comunicação de massa tornam-se, pelo seu peso sobre a mente em formação, poderosos instrumentos de influência extracurricular, que surtiram o resultado de facilitar a abertura sobre o mundo e confrontar prematuramente com o vasto leque dos problemas da humanidade. O HC fracassou nas suas tentativas de possuir média de grande valor. Os mais influentes meios de comunicação de massa não possuem vinculação alguma com o HC, mas alimentam um questionamento que grupos em contato com preocupações humanistas orientaram, de maneira diversificada, o rumo sócio-político, ressaltando-se como o mais musculado, por vezes suspeito de beirar a subversão.

Nesta evolução recente, a própria Igreja local, aparentando por vezes maior interesse pela situação sócio-política do que pela catequese (pura aparência, é claro), diluíram-se os contornos duma pedagogia realmente centrada sobre o HC, uma vez que ninguém precisa da fé cristã para combater a tortura, manifestar-se em prol de direitos humanos ou opinar sobre dependência econômica. Através da impulsão ecumênica, o HC — que outrora lutou ferrenhamente pelo ortodoxia — não apresenta mais alergia por alianças com humanismos (por vezes duvidosos) que nada têm de especificamente cristãos. Os últimos trinta anos, portanto, representam maior perturbação para as categorias, inclusive educativas, do HC, do que os três séculos anteriores.

A avaliação histórica da situação, traduzindo impacto do HC na educação e formação brasileiras, deve completar-se com certa conferência geográfica. O HC marca fortemente a latinidade, mas esta oferece ao HC um destino histórico altamente diferenciado em relação aos países anglo-saxões, também de tradição cristã e de preocupação humanista. A título de simples hipótese, talvez seja o poder, a hipnose e o papel cultural da palavra (não só expressão, mas eventualmente substituto da ação), o ponto em que se origina a diferenciação capital. Ainda hoje, apesar das inovações adotadas de “educação ativa”, o papel da palavra é decisivo em qualquer educação e fascina a latinidade; ainda recentemente, pelo menos, a lingüística era considerada a rainha das ciências humanas (a mais recente orientação sócio-biológica é marcadamente

anglo-saxônica). De qualquer maneira, apesar do HC constituir uma ideologia muito difundida, quase pacífica (nem o marxismo, aqui, a contesta), na sociedade brasileira, e influir — há muito tempo — na educação de sua juventude, a realidade de vida econômica, social e política do País é muito alheia a seus valores, acusando um divórcio da teoria e da prática típica da latinidade católica. Contentamo-nos aqui com esta constatação simplesmente honesta, sem levantar as delicadas dúvidas que suscitaria a busca das causas de tal divórcio.

É difícil afirmar se esse divórcio entre a ideologia do HC e sua prática, tanto em nível institucional quanto a nível das práticas individuais, aumentou ou diminuiu durante os últimos trinta anos. Seria muito fácil elencar uma série de fatos e experiências que pretendesse comprovar ora a melhoria da situação, ora sua piora. Parece-nos provável que, globalmente, haja piora em nível de comportamento geral e algumas reações de melhoria na faixa propriamente educativa. A Teologia da Libertação, notadamente, apresenta-se como tentativa para melhor harmonizar as práticas individuais e institucionais que tecem a vida nacional com os princípios e valores do HC. Na realidade, essa ideologia apresenta-se como já sendo **em si** a superação de toda dicotomia da teoria e da prática na vivência humana e cristã; esse inacreditável exagero não deve ocultar o papel pedagógico deste movimento, razão pela qual nos cabia mencioná-lo aqui. Qualquer que seja seu destino e uma futura influência sobre a formulação duma eventual Filosofia continental da Educação, ele comporta um aspecto pedagógico muito abrangente e relativamente eficaz nos meios populares, nas famosas "Comunidades Eclesiais de Base". Bem lideradas, elas formam incontestavelmente núcleos educativos extraescolares de seus membros. Poderiam elas passar a substituir os estabelecimentos de ensino no papel de estrutura principal devotada à formação extrafamiliar da população brasileira ? Não o pensamos. A principal razão, sendo que sua área de atuação, progressão e sucesso, restringe-se por enquanto à educação extracurricular de adultos de meios desfavorecidos rurais ou suburbanos. Esse setor é nada desprezível na construção da nacionalidade, pode até servir de teste para autenticar as preocupações daqueles que se pretendem inspirados pelo HC, mas obviamente não é decisivo na formação da sociedade tecnológica para a qual se pauta a atual sociedade brasileira.

Como se vê, a filosofia da educação no Brasil, muito mais do que a corrente psicológica inspirada em Piaget, a corrente empírica inspirada em Dewey, a corrente não-diretiva de C. Rogers, ou qualquer outra corrente do momento, desemboca no questionamento sócio-político, como chave que deve decidir do futuro da educação, de seus métodos, de seu espírito, de suas estruturas, de seu financiamento, de seu recrutamento. Não nos cabe avaliar os prós e os contras desta evolução que constatamos. Num certo sentido, o questionamento pode parecer prematuro,

porque educação constitui uma tarefa sempre atual, sempre urgente, sempre importante para o futuro da população (sobretudo quando ela possui a percentagem de jovens que vemos no Brasil atual), da qual nenhuma geração prescinde.

Nestas condições, alguns podem se perguntar se o impacto do HC, principiado nos meios jovens motivados para profundas transformações sociais, vai realmente mudar as perspectivas do modelo sócio-econômico-político que está na frente do desejo das nações em desenvolvimento, se vai contestar o império do consumo, do lucro, da tecnocracia, se vai deixar de pretender ao domínio de superpotência.

Qualquer que seja a resposta individual que se dê a tal pergunta, o cerne do Sistema vigente do Ter-Saber-Poder repousa ainda sobre estruturas que pouco têm a ver com o Humanismo Cristão, vinculadas com Saber universitário, Ter capitalista e Poder tecnológico: neste contexto, as "Comunidades Eclesiais de Base" não mediatizam muita coisa, a não ser, talvez, a maturação do espírito democrático. Se esta esperança vem a se confirmar, o resultado será de grande valia. Outros esforços, de impacto bem diferente, deverão juntar-se aos que hoje presenciamos, para dotar o Humanismo Cristão não apenas de brilhantes teses e sólidos valores, mas ainda desta eficácia que foge à nossa latinidade, embora custe para nós o reconhecermos.

CONCLUSÃO

Esta visão voluntariamente larga, respeitosa dos pronunciamentos da Hierarquia Católica, abrange todos os níveis da educação. Não achamos necessário distinguir aqui entre modalidades hoje em uso, como educação de adultos, educação permanente, educação popular, educação rural etc. O HC é um espírito que tem de demonstrar sua capacidade de adaptação em todas essas áreas de especialização, não se referindo a técnicas determinadas. Tema de violentos conflitos em vários países e diversas épocas, a distinção entre instituição cristã de educação e atuação de cristãos em instituições não confissionais não pode ser silenciada. Importante do ponto de vista financeiro ou administrativo, a alternativa não prova pelos resultados das diversas opções que seja realmente capital, pelo menos na ausência de clericalismo, como é a situação atual na América do Sul. Ambas as opções possuem vantagens e inconvenientes. Convém defender o pluralismo educativo e a liberdade opcional das famílias e dos estudantes (preservados os valores do bem comum representado pelo Estado e seu governo), conquanto se lance mão de diversos canais de correta formação humana e de formação especificamente cristã (a catequese, atual ponto fraco, permanece o específico da formação propriamente religiosa, não sem irradiação, é claro, sobre as demais atividades).

Existem em toda região do mundo reservas de dedicação e altruísmo, embora menores do que se proclama. Cabe ao HC, como a qualquer ideologia nobre, tentar aumentar estas disponibilidades; cabe-lhe ainda mais transmitir, oferecer, **tornar críveis certos valores pelos quais valeria a pena viver**, lutar, ajudar. Não acreditamos existam um elenco e uma hierarquia fixos destes valores, embora alguns sejam obviamente imprescindíveis; a história do cristianismo desmente repetidamente tal pretensão. Para fornecer um exemplo, a democracia é valor muito recente e ainda mal assegurado no âmbito católico, mas alguns falam como se o HC e a democracia (qual ?) fossem substancialmente vinculados desde sempre e para sempre.

Deixamos a Cristandade e muitos responsáveis clericais ainda não parecem ter percebido; ou sonham com nova Cristandade, o que constitui realmente a tentação maior do HC. Este não pode ser o Cavalo de Tróia para a volta a um Continente que sumiu do mapa. Esta ilusão erra na estratégia e não se importa em ver que a intolerância gera outras intolerâncias; o "totalitarismo do bem" (se não houver contradição nos termos) prepara o terreno para os totalitarismos do mal. Ninguém mais nasce cristão. A fé torna-se problemática para todos. O que pedimos à cultura é simplesmente ambiente que facilite a fé; e ainda isto pode ser contestado. Os países de tradição católica que ainda oferecem muitos sacerdotes e religiosos não são os países prósperos da civilização de consumo e liberalismo, mas nações que sofrem perseguição real, atrás da cortina de ferro (ou regiões que ainda vivem em outro século, do passado). Não desejamos perseguições, ainda que por ter mais sacerdotes; temos de viver no mundo que existe e tentar humanizá-lo. Esse mundo é secular; o HC deve respeitar esta secularidade e não supor gratuitamente a fé. A situação delicada do HC origina-se no fato de que não pode deixar de usar instrumentais humanos e mundanos; mas deve empregá-los com critérios, discernimento, espírito não mundano, desde que não é com as armas do mundo que a fé vence.

As pessoas que costumam falar em HC pertencem em geral a um meio social confortável que não predispõe às revoluções para valer. Por outro lado, o ethos de nossa civilização cristã-ocidental entrou na exacerbação do ativismo que sempre contribuiu para defini-lo e que oculta a pretensão de esgotar o Sentido do mundo presente. A valorização do História, portanto, da ação, faz parte do legado judeu e integra incontestavelmente o Cristianismo, mas o HC deve perguntar-se se não desprezou erradamente o outro componente do Cristianismo, o elemento contemplativo, mais próximo do espírito oriental, menos ansioso de poder e dominação. De modo que, uma educação, fiel ao HC tal como o concebemos, enfrenta a árdua tarefa de achar o justo meio entre a aceitação deste mundo claudicante e sofredor, o febril ativismo que dispensa a interiorização

dos valores e o espírito revolucionário que se esgota na imaginação e na palavra. É muito pedir, mas a experiência do ideal não dispensa de entrarmos desde já no esforço de moralização das práticas (inclusive verbais), sem a qual todo projeto pouco tem a ver com o que mais importa.

A comunidade, no seio da qual todo homem deveria ter oportunidades de desenvolver experiências gratificantes e enriquecedoras, está se dissolvendo em todos os níveis da sociologia das nações. As gerações que nos seguem vão ter, e já têm, responsabilidades próprias, que não são as nossas; mas é dever e talvez chance, para os que sonham ainda com um HC, de não onerar mais a pesada herança que nossa humanidade carrega. É dever e talvez chance nossa de contribuir para o esclarecimento das idéias, à denúncia dos valores ilusórios que nos assediam, para que se reforce aos poucos, a partir de núcleos educadores, um tecido social que deva fundamentalmente sua força e resistência à eticidade das relações humanas.

BIBLIOGRAFIA

- ACKER, Leonardo Van, **Filosofia da Educação de S. Tomás de Aquino**, Ed. Odeon, 1934.
- ALBUQUERQUE, José Augusto Guilho, **Cultura, Educação e Desenvolvimento**, Petrópolis, Vozes, 2ª ed., 1971.
- BACCHETTO, Sinésio, **Educação e Ideologia**, Petrópolis, Vozes, 1967.
- BATACH, Wilson de Souza Campos, **A Filosofia e a crise do homem**, S. Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1968.
- BUFFA, Ester, **Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada**, S. Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- CAMPOS, Fernando Arruda, **Tomismo e Neotomismo no Brasil**, S. Paulo, Grijalbo, 1968.
- CHIAVEGATO, Augusto José (Org.), **Homem Hoje**, S. Paulo, Cortez e Moraes, 2ª ed., 1976.
- CONSELHO INTERCONFESSIONAL para a Educação Religiosa, **Educação religiosa pré-escolar**, Petrópolis, Vozes, 1979.
- CURY, Carlos Robert Jamil, **Ideologia e Educação brasileira**, S. Paulo, Cortez e Moraes, 1978.
- D'AVILA, Antônio, **Pedagogia, teoria e prática**, S. Paulo, Comp. Ed. Nac., 1954.
- DEL VALE, Augustín Basave F., **Filosofia do Homem**, trad., S. Paulo, Convívio, 1975.

- DODSWORTH, Henrique, **Cem anos de ensino secundário no Brasil (1826-1926)**, Rio de Janeiro, Minist. de Ed. e Cultura, INEP, 1968.
- FABRO, Nando, **A redescoberta do homem**, trad., Petrópolis, Vozes, 1970.
- FONZAR, J., **Educação, natureza e circunstância**, S. Paulo, Ed. Loyola, 1979.
- FRANCA, Pe. Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**, Rio, Agir.
- FRANCO, Affonso Arinos de Mello, **Conceito de Civilização Brasileira**, S. Paulo, Comp. Ed. Nacional, 1936.
- FURTER, Pierre, **Educação e Reflexão**, Vozes, 11ª ed. 1979; **Educação e Vida**, Vozes, 9ª ed. 1979; **Educação Permanente e Desenvolvimento cultural**, 3ª ed. 1977.
- GADOTTI, Moacir, A relação mestre-discípulo como fundamento da educação, em **Filosofia e Realidade Brasileira**, (II Sem. Intern. Fil., Petrópolis, 1974), Rio, vol. 2, 1976, 37-44; A Universidade diante da realidade brasileira, em **Rev. da PUC de SP**, vol. XLIX, jan.—jun. 1979, 186-190.
- JALBERT, Guy, **Problématique de l'Humanisme contemporain**, Paris, Desclée et C., 1971.
- LEPARGNEUR, Hubert, **Liberdade e diálogo em Educação** (com bibl.), Petrópolis, Vozes, 1971.
- LIMA, Danilo, **Educação, Igreja e Ideologia**, S. Paulo, Francisco Alves, 1978.
- MATTOS, Luiz Alves de, **Primórdios da Educação no Brasil**.
- MONDIN, Battista, **Antropologia teológica. História, problemas, perspectivas**, trad., S. Paulo, Ed. Paulinas, 1979.
- MONTENEGRO, J. A., **Evolução do Catolicismo no Brasil**, Petrópolis, Vozes, 1972.
- MOUROUX, Jean, **Vocação cristã do Homem**, trad., S. Paulo, Ed. Flamboyant, 1961.
- NASSIF, Ricardo, **Pedagogia de nosso tempo**, Vozes, 5ª ed., 1976.
- NOGARE, P. Dalle, **Humanismos e anti-humanismos em conflito**, S. Paulo, Herder, 1973.
- PRADO de MENDONÇA, Eduardo, **O socratismo cristão e as origens da metafísica moderna**, S. Paulo, Convívio, 1975; **Filosofia dos erros**, Agir, 1977.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira, **História da Educação no Brasil** (1930-1973), Petrópolis, Vozes, 1978.

SALVADOR, Ângelo Domingos, **Cultura e Educação Brasileiras**, Vozes, 3ª ed., 1974.

SCHMIDT, Maria Junqueira, publicou na Ed. Agir do Rio de Janeiro uma série de livros educativos (nº de ed. em 1980): **Também os pais vão à escola** (4ª ed.); **Orientação educacional** (com M. de Lourdes de Souza Pereira) (5ª ed.); **Educar pela recreação** (4ª ed.); **Educar para a responsabilidade** (6ª ed.); **A Família por dentro** (2ª ed.); **Deus em casa** (1ª ed.).

SOCIEDADE BRASILEIRA DE FILÓSOFOS CATÓLICOS, **Humanismo Pluridimensional**, Atas da I sem. Intern. de Fil., S. Paulo, Ed. Loyola, 2 vol., 1974.

TOBIAS, José Antônio, **Filosofia da Educação**, S. Paulo, Ed. do Brasil, 3ª ed., 1967; **O ensino da Filosofia nas Universidades Brasileiras**, Washington, O. G. A., 1968; **Universidade: Humanismo ou técnica?** S. Paulo, Herder, 1969; **História da Educação Brasileira**, S. Paulo, Ed. Juriscredi, 2ª ed., 1972.

TORRES, João Camilo de Oliveira, **O sentido e a finalidade do ensino universitário**, Belo Horizonte, Folha de Minas, 1940; **Educação e Liberdade**, Vozes, 1958; **História das idéias religiosas no Brasil**, S. Paulo, Ed. Grijalbo, 1968.

VILLAÇA, Antônio C., **O pensamento católico no Brasil**, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1975.

NOTAS:

(1) Cf. As raízes históricas da filosofia da educação no Brasil em **As idéias filosóficas no Brasil**, Século XX, parte II, São Paulo, Convívio, 1978. 39-83; Pe. Leonel Franca, SJ (1893-1948), **O método pedagógico dos jesuítas**, Obras completas t. X, Rio, Agir, 1952.

(2) Dada a amplitude de nosso assunto, não desenvolveremos temas marginais como a pedagogia de Paulo Freire, que não é especificamente cristã (embora o possa ser, como muitas outras técnicas pedagógicas; J. Piaget também é muito aproveitado pelos educadores cristãos no Brasil) e se relaciona melhor com a "Filosofia da educação centrada no aluno" ou a "Filosofia do Movimento de educação popular no Brasil".

(3) Montenegro, J. A., **Evolução do catolicismo no Brasil**, Petrópolis, 1972; Villaça, A. C., **O pensamento católico no Brasil**, Rio, Zahar, 1975; Segna, E. V., **Análise crítica do catolicismo no Brasil e perspectivas para uma pastoral**, Petrópolis, 1977; Macedo, U. de, **Metamorfoses da liberdade**, S. Paulo, Inst. Bras. de Dif. Cultural, 1978 (sobre história do pensamento católico: 193-220); Moura, O., **Idéias católicas no Brasil**, S. Paulo, Convívio, 1978 (resumo em: **As idéias filosóficas no Brasil**, Séc. XX, parte I, SP, 1978, 130-205).

(4) Oliveira Torres, João Camilo de, **História das idéias religiosas no Brasil**, SP, Grijalbo, 1968, quarta conclusão p. 323.

- (5) Heinemann F., **A filosofia no século XX**, trad., Lisboa, 1969, p. 446. Lepargneur, H., **O descompasso da teoria e da prática**, Petrópolis, 1979.
- (6) Alves, R.A., **Protestantismo e repressão**, S. Paulo, Ed. Ática, 1979; não cometa-
mos a injustiça de julgar a formação protestante no Brasil apenas por este livro,
mas não consta, por outro lado, que exista muita originalidade neste setor, na defen-
siva ou ameaçado de perder a identidade.
- (7) Goergen, P.L., A crise da filosofia e a filosofia da educação como caminho de
volta ao homem, em III Semana Intern. de Fil. (Salvador , 1976), **Filosofia e desen-
volvimento**, t. 2, 691-696.
- (8) Lepargneur, H., Evocação de uma vida e obra: Jacques Maritain, **Revista de His-
tória**, U.S.P., nº 98, 1974, 489-522.
- (9) Freire, P., **Educação como prática de liberdade**, Rio, Ed. Paz e Terra, 1969;
Extensão ou Comunicação ? Rio, Paz e Terra, 1971.
- (10) Illich, I., **Libertar o futuro**, Lisboa, Ed. Dom Quixote, 1973; **Sociedade sem es-
colas**, Petrópolis, 1973; **Celebração da consciência**, Petrópolis, 1975.
- (11) Furter, P., **Educação e Reflexão**, 1973⁶; **Educação e vida**, 1974⁶; **Educação
permanente e desenvolvimento cultural**, 1975².
- (12) Bruneau, Th.C., **Religião e politização no Brasil: a Igreja e o regime autoritário**,
trad., S. Paulo, Ed. Loyola, 1979, ampla bibliografia em inglês. Turner, F.C., **Catho-
licism and political development in Latin America**, Univ. of North Carolina Press,
1971; Vallier, I., **Catholicism, social control and modernization in Latin America**,
Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1970.
- (13) Demo, P., **Comunidade: Igreja na base**, S.P., Ed. Paulinas, 1974; Lepargneur,
H., **Os leigos na Igreja particular**, Petrópolis, 1976 (com bibliografia).
- (14) Lima, L. de Oliv., **A escola secundária moderna**, 1973¹⁰, Petrópolis; Treinamen-
to em dinâmica de grupo, Petrópolis, 1974⁴...
- (15) Descrevemos os órgãos deste impacto e sua história recente em **Tendências
da teologia no Brasil**, São Paulo, Aste, 1977 (parte católica: 55-132).
- (16) Apenas em França: 250 publicações deste tipo, com tiragem anual de 300 mi-
lhões de exemplares.
- (17) A contágio do mal não se exemplifica apenas pelos trombadinhas de S. Paulo
ou os pivetes do Rio: na Alemanha Federal os furtos praticados por crianças de 10 a
14 anos aumentaram 728% de 1955 a 1970 (Rheinischer Merkur, 29-9-1978);
na Itália, são mais de 10.000 por ano as fugas denunciadas de crianças; os suicídios
de crianças são mais de 200 por ano nos Estados Unidos (Time 25-9-1978) e dupli-
caram na Alemanha desde 1966 **Neue Ruhr Zeitung**, 3-1-1979).
- (18) "Os grupos de Igreja atuam politicamente inclusive a partir de sua autoconsciên-
cia, ou seja, de sua identidade eclesial" Clodovis Boff, A influência política das Co-
munidades Eclesiais de Base (CEBs), **Religião e Sociedade** (rev.) nº 4 (out. de
1979), Civilização Brasileira, Rio, 95 s.
- (19) Acharmos a antiga relação mestre-discípulo ainda fundamental em todo o
humanismo educativo (para não falar em pedagogia religiosa), apesar do desprestígio
em que caiu entre nós a figura do professor. "A relação mestre-discípulo como funda-
mento da educação" Moacir Gadotti, em **Filosofia e realidade brasileira** (II Sem.
Intern. da Soc. Bras. de Fil. Cat.) vol. 2, Rio, 1976, 37-44.
- (20) Para perceber esta variedade de conteúdo, é inútil investigar o HC difundido na
Índia pelos colégios católicos que educam os meios abastados do Induímo; basta
comparar os valores irradiados pelos teólogos no Brasil ou nos grandes colégios ca-
tólicos do País antes de Vaticano II (1963) e depois da Assembléia de Puebla
(1979), ou as publicações dos antigos Seminários com os escritos das atuais Facul-
dades de Teologia.
- (21) Conceito-imagem que dominou a Patrística, em referência à Gên I, 26.
- (22) Quem conhece uma só pessoa que tem deixado de ser cristã em razão das
diferenças que existem entre as Igrejas cristãs (que não são maiores que as divergências
internas de qualquer grande religião) ?

(23) H. Cox, **Turning East**; trad. fr. **L'appel de l'Orient**, Seuil, 1979. Em outro lugar da mesma obra Cox observa: "Na história do cristianismo americano, por exemplo, W. Rauschenbusch, os Niebuhr, W. Gladden e muitos outros lembraram que a sociedade de consumo é inimiga da alma e que não podemos, em última instância, servir Deus e o lucro. Essa é a mensagem que temos necessidade de ouvir de novo hoje em dia."

(24) "No seu discurso de encerramento da IV Assembléia Geral do Sínodo, o papa Paulo VI congratulava-se 'por verificar que a necessidade absoluta de uma catequese estruturada e coerente (havia) sido posta em realce por todos, porque tal aprofundamento do próprio mistério cristão distingue fundamentalmente a catequese de todas as demais formas de anúncio da Palavra de Deus'..." João Paulo II, **Exortação Apostólica "Catechesi Tradendae"** de 1979.

(25) Poucas pessoas são mais habilitadas a comprovar isto que o Pe. José Fernandes de Oliveira (Pe. Zezinho) declarou: "Apesar de toda a euforia e entusiasmo que inundou as dioceses, escolas e paróquias deste país, estamos dizendo que infelizmente a pastoral de juventude não vai bem na Igreja do Brasil... Depois de oito ou nove anos de florescimento, os movimentos de juventude, os grupos, as comunidades e a escola não conseguiram dar senão vivência... Não há catequese. Não há doutrina. E o que é pior: não há, em muitos deles, nem sequer a preocupação de administrá-las. Nossos jovens deram o coração para Cristo mas não lhe deram a cabeça. Não é culpa deles: são convidados a isso ! Todos os esquemas, sejam os de movimentos, sejam os de grupos e comunidades estão baseados nos tempos fortes... A continuidade ou a preparação continuam relegados a segundo plano. E era na preparação e na continuidade que se deveriam carregar as baterias de uma verdadeira e sadia pastoral de juventude... Não há conhecimento de Bíblia, não há estudo nenhum, e vive-se de livrinhos de vivência... Nossos jovens não sabem quase nada da Palavra de Deus, quase nada de História da Igreja (para eles, são 2.000 anos sem nenhuma importância...), quase nada de Dogma, quase nada de Teologia moral. E a culpa não é deles" (**Revista Eclesiástica Brasileira**, vol. 37, fasc. 148, dez. de 1977, 759 s.).

(26) Nos anos em que Stalin promovia o Grande Terror que exterminou seus eventuais rivais ou contestatários por processos falsificados e massacres de todo o tipo, este Pai do Povo promulgava a Constituição "a mais democrática do mundo", cujos artigos 125, 127 e 138 asseguravam a liberdade de palavra, de imprensa, de reunião, de manifestação na via pública, de inviolabilidade da pessoa e do domicílio, o segredo da correspondência... (tudo isto, no entanto, "em conformidade com os interesses da classe operária e em vista de reforçar o sistema socialista"); a nova Constituição da URSS, de 1978, prolongou ainda a lista dos direitos, sem muito amenizar o regime.

(27) H. Cox, **L'appel de l'Orient**, p. 108.

(28) No seu prefácio ao ensaio de Andréi Almarik, **Sobreviverá a URSS em 1984 ?**

(29) Reconhece-se aqui a influência da Teologia da Libertação.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Maria Luisa Santos Ribeiro

Sendo uma pessoa interessada na educação brasileira e profissionalmente definindo-me em termos de sua perspectiva histórica, realizei um estudo sobre a organização escolar brasileira durante o período que vai de meados do século XVI (1549) a meados do atual (1963).

Como resultado deste estudo, bem como de discussões levadas a efeito com colegas e alunos dos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação e, em especial, pela orientação recebida do Prof. Dr. Dermeval SAVIANI, durante a elaboração da dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação até os dias de hoje quando estou elaborando a tese de Doutorado em Educação, cheguei a algumas conclusões, de ordem geral, que, creio, devam ser colocadas como parte de uma obra que tem a Filosofia da Educação como tema de atenção.

Tais conclusões decorrem evidentemente de uma análise feita a partir de uma concepção de Filosofia da Educação elaborada no decorrer desse tempo de trabalho e estudo, como membro de um grupo centrado na Educação Brasileira. Por isso, talvez seja necessário pelo menos esboçar esta concepção que orientou a crítica da concepção que me parece predominar no âmbito da organização escolar brasileira.

Assim sendo, gostaria de destacar que uma definição mais abrangente de Filosofia da Educação contém, no meu modo de entender, dois aspectos complementares e em relação, não apenas de exterioridade, mas, basicamente de interioridade.

Nesses termos a Filosofia da Educação é processo¹ e é produto².

Ao mesmo tempo em que o produto é gerado pelo e no processo, este mesmo processo é exigido, em parte, pela insuficiência do produto evidenciada na atividade prática educacional.

Esta unidade entre os aspectos processo-produto e, entre estes e a atividade prática orientada por eles, acontece concretamente pela mediação de uma série de outros fenômenos. Em decorrência de tais mediações e do tipo de relação que se estabelece entre este conjunto de elementos pode acontecer uma unidade precária (relações mecânicas) ou não (relações orgânicas).

Foi assim que, orientada por tal entendimento e após a leitura de uma série de documentos históricos onde estão registradas as opiniões de pessoas ligadas à organização escolar, tais como professores, diretores,

inspetores, legisladores, ministros e chefes de Estado, pareceu-me que, durante estes quatro séculos, **predominou uma concepção de "Filosofia da Educação"**³:

I) que a **identifica** com princípios orientadores da atividade educacional;

II) que a **subordina mecanicamente** à Filosofia e mesmo à Teologia;

III) que **não se constitui em resposta** a problemas apresentados pelas condições de vida da maioria da população brasileira; e

IV) à qual a realidade educacional (no caso a organização escolar) deve **enquadrar-se**.

Tentarei, a partir de agora, explicitar cada um destes aspectos contidos na concepção de "Filosofia da Educação" descrita anteriormente.

I — UMA CONCEPÇÃO DE "FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO" QUE A IDENTIFICA COM PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA ATIVIDADE EDUCATIVA.

Com certa frequência encontra-se referência à "Filosofia da Educação" de um governo, por exemplo, fazendo alusão aos objetivos gerais proclamados nas Leis, nas Falas do Trono, nos discursos de Ministros, Presidentes etc., ou de seus porta-vozes.

Com certa frequência, também, a expressão "Filosofia" de determinada escola é usada remetendo o ouvinte ou o leitor aos objetivos gerais transcritos nos respectivos estatutos ou regimentos internos.

Para reforçar a idéia, seria interessante lembrar, ainda, a tendência dos conteúdos de livros que trazem o título de "Filosofia da Educação" representarem a divulgação de princípios que deverão orientar a ação educativa.

Portanto, da leitura das opiniões das pessoas diretamente ligadas à organização escolar constata-se um privilegiamento inadequado da Filosofia da Educação apenas enquanto produto, produto este traduzido em "objetivos gerais" ou em princípios orientadores da ação, como se denominou inicialmente.

Não se constata uma ênfase na Filosofia da Educação em seu aspecto de atitude de reflexão criteriosa sobre a realidade, que gera uma orientação e que deve acompanhar a aplicação desta orientação à ação.

II — UMA CONCEPÇÃO DE "FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO" QUE, ALÉM DE REDUZIR-LA A UM DE SEUS ASPECTOS, SUBORDINA-MECHANICAMENTE À "FILOSOFIA" E MESMO À TEOLOGIA.

Tomando como referência, ainda, os livros de "Filosofia da Educação" de maior edição, constatamos que, pelo seu conteúdo, predo-

mina o entendimento de que a alguns "Filósofos" ou mesmo a alguns "Educadores", caberia a tarefa de derivar de certa corrente filosófica os conseqüentes princípios educacionais que deveriam ser proclamados no item relativo aos objetivos gerais dos variados textos legais: Constituições, leis diretamente educacionais, estatutos, regimentos de escolas públicas ou particulares etc.

A aceitação deste procedimento, bem como o uso mais constante do conceito de "Filosofia" para referir-se ao conjunto teórico, fruto da reflexão filosófica sobre a realidade como um todo, sem que se faça idêntica referência a esta atitude, indica uma predominância, também quanto à "Filosofia", de uma compreensão limitada a seu aspecto de produto.

É, portanto da "Filosofia" assim reduzida, que se extrai a "Filosofia da Educação" também reduzida.⁴

Explicitamente durante o período jesuítico (1549 – 1759) e implicitamente em períodos posteriores, quando o ensino particular religioso ainda permanece desempenhando significativo papel na sociedade brasileira, a "Filosofia da Educação" decorre da "Filosofia" que, por sua vez, deriva da Teologia.⁵

O processo de laicização da sociedade brasileira atinge de maneira marcante o modelo de organização escolar no período republicano e em especial, com os educadores escolanovistas, a partir dos anos 20, quando passam a questionar regularmente este aspecto de subordinação "Filosofia" – Teologia, não chegando, a meu ver, a questionar com a mesma intensidade a relação mecânica "Filosofia" – "Filosofia da Educação".

Se quisermos ir além e considerarmos, não apenas o **proclamado** em termos dos objetivos gerais da atividade educativa firmados no que estou chamando de textos legais, mas se quisermos considerar também o **realizado**, um estudo histórico da educação escolar brasileira evidencia que a "Filosofia da Educação", que se concretiza na ação educativa, é fortemente conservadora e, em muito, rudimentar. Conservadora tanto em períodos onde o proclamado e o realizado são "levados a sério", como em períodos onde o proclamado e o realizado acabam por se dicotomizar claramente.

Creio que durante o período jesuítico houve explicitamente intenção e busca de práticas mediadoras que levassem à realização dos objetivos propostos. Poderia lembrar, por exemplo, o empenho na formação dos professores, a rigorosa seleção de textos e controle das questões a serem feitas pelos professores formados àqueles em formação e vice-versa, a observância severa das etapas da metodologia de ensino etc.

Acho importante lembrar que, apesar desta determinação, são freqüentes as reclamações dos educadores jesuítas quanto à falta de livros

e, mesmo do descaso dos colonizadores radicados no Brasil, em relação às atividades culturais, entre elas a educação, evidentemente. Nada que não estivesse relacionado à possibilidade de lucro rápido parecia despertar a atenção desta "elite".

Mesmo enfrentando sérias dificuldades, o que se realizou, então, estava marcado pelo conservadorismo, porque esta marca estava nos objetivos proclamados, que derivavam da concepção teológica tomista.

Esta subordinação à Teologia, principalmente tendo-se como referência o século XVI, pode não ser vista como indicação de conservadorismo, puro e simples, já que o moderno em desenvolvimento, representado tanto pela burguesia como por seus ideais e princípios de conduta, estava ainda ligado de forma marcante, nos séculos XV e XVI, ao espírito religioso. Haja vista as possibilidades objetivas que determinadas concepções admitidas, combatidas e dominadas anteriormente pelo caráter "herético" (na óptica católica) tivessem melhores condições de expressão e realização, a exemplo da Reforma Protestante.

Mas dentro deste contexto impregnado de religiosidade e pelo confronto com o protestantismo, o catolicismo reforça princípios e práticas tradicionais. E o jesuitismo, no âmbito religioso-educacional, empreende uma luta em defesa e propagação destes mesmos princípios e práticas.

Este confronto entre interpretações distintas de conceitos cristãos tem inclusive reflexos dentro da própria Companhia de Jesus, que estava em seu período inicial de formação, vindo a dominar a tendência mais conservadora. É o que se constata pelas palavras de Antonio Paim, das quais destaquei alguns trechos:

"As idéias 'modernas' de Pedro da Fonseca (que ingressou na Companhia em 1548), Suárez ou Francisco Sanches — diz Paim — não encontraram terreno propício para florescer e fecundar no ambiente cultural da Península, (...)."⁶

E, mais adiante:

"(...) Na Contra-Reforma portuguesa predominaria o espírito 'escolástico' — se por isso entendermos um estilo de pensamento circunscrito à repetição de princípios estabelecidos, onde não se fazem presentes a inquisição, a dúvida ou a pesquisa liberta de preconceitos."⁷

A partir de estudos e da experiência prática acumulada durante mais de meio século, bem como de textos elaborados preliminarmente, chegam os jesuítas, em 1599, a uma regulamentação definitiva e com força obrigatória, só alterada em alguns de seus aspectos relativos às línguas modernas, às matemáticas, e às ciências naturais, em 1832.

Algumas das regras desta "Organização e Planos de Estudos da Companhia de Jesus" (**Ratio Studiorum** como é chamado abreviadamen-

te) indicam a tendência conservadora que quero assinalar. Vejamos, por exemplo, o item relativo às “Regras do Provincial” onde existe a de nº 16, que é do seguinte teor:

“16. Dotes de professores de filosofia. — Os professores de filosofia (exceto caso de gravíssima necessidade) não só deverão ter concluído o curso de teologia senão ainda consagrado dois anos à sua revisão, a fim de que a doutrina lhes seja mais segura e mais útil à teologia. **Os que forem inclinados a novidades ou demasiado livres nas suas opiniões deverão, sem hesitação, ser afastados do magistério.”**⁸

No item relativo às “Regras Comuns a Todos os Professores das Faculdades Superiores” a de nº 6 afirma:

“6. Evite-se a novidade de opiniões. — Ainda em assuntos que não apresentem perigo algum para a fé e a piedade, ninguém introduza questões novas em matéria de certa importância, nem opiniões não abonadas por nenhum autor idôneo, sem consultar os superiores; nem ensine coisa alguma contra os princípios fundamentais dos autores e o sentir comum das escolas. Sigam todos de preferência os mestres aprovados e as doutrinas que, pela experiência dos anos, são mais adotadas nas escolas católicas.”⁹

Mais adiante, na “Regras do Professor de Filosofia” são encontradas as seguintes:

(...)

“2. Como seguir Aristóteles. — Em questões de alguma importância não se afaste de Aristóteles, a menos que se trate de doutrina oposta à unanimidade recebida pelas escolas, ou mais ainda, em contradição com a verdadeira fé. Semelhantes argumentos de Aristóteles ou de outro filósofo, contra a fé, procure, de acordo com as prescrições do Concílio de Latrão, refutar com todo o vigor.

3. Autores infensos ao Cristianismo. — Sem muito critério não leia nem cite na aula os intérpretes de Aristóteles infensos ao Cristianismo; e procure que os alunos não lhe cobrem afeição.

4. Averróis. — Por essa mesma razão não reúna em tratado separado as digressões de Averróis (e o mesmo se diga de outros autores semelhantes) e, se alguma coisa boa dele houver de citar, cite-a sem encômios e, quando possível, mostre que a hauriu em outra fonte.

(...)

6. Santo Tomás. — De Santo Tomás, pelo contrário, fale sempre com respeito: seguindo-o de boa vontade todas as vezes que possível, dele divergindo com pesar e reverência, quando não for plausível a sua opinião.”¹⁰

Já que se está assinalando a tendência conservadora da pedagogia jesuítica, seria conveniente ressaltar, em 1º lugar, que esta tendência

conservadora em educação, durante o transcorrer do século XVI e XVII, está presente também em algumas seitas protestantes, em especial, na luterana sob a influência de Melanchthon; e em 2º lugar, que no interior do próprio catolicismo outras ordens vão-se destacando pela prática de uma pedagogia mais avançada para a época, como foi o caso dos oratorianos e dos jansenistas.

Para além do período jesuítico da organização escolar brasileira, diria que o proclamado nos objetivos escolares vai passando por um processo de modernização por influência, cada vez mais explícita, das doutrinas político-educacionais liberais. Mas, como esta modernização não é acompanhada da elaboração e execução de práticas mediadoras, ela produz marcante dicotomização entre os níveis do proclamado e do realizado.

Este não acompanhamento de mediações explica-se pelas condições de aceitação, propaganda e realização dos princípios liberais em nossa sociedade.

É assim que, os princípios liberais, ao influenciarem pessoas originárias tanto das classes dominantes como das dominadas, e, em especial, os da chamada "camada média", tiveram nos elementos desta última origem social (principalmente nos que se aproximaram das camadas mais populares das classes dominadas, das quais ambas as camadas fazem parte) os defensores mais radicais e, portanto, mais revolucionários em relação à época. Tais elementos estiveram presentes na preparação e desencadeamento dos movimentos nordestinos de 1798, 1817, 1824, 1848 e a "consolidação" do Império representou, em muito, o resultado do combate, eliminação ou neutralização destes "mais exaltados".

As rápidas considerações feitas anteriormente foram trazidas à memória para remeter-nos ao fato do quanto o liberalismo no Brasil impôs-se nos limites dos interesses da classe dominante latifundiária.¹¹

No âmbito educacional tais limites são revelados pela constatação de que:

(a) no Império, o Colégio Pedro II, criado para ser modelo às demais escolas secundárias, acaba por ter de se sujeitar (como na Reforma pela qual passou em 1876/78) ao real modelo, que eram os "cursos preparatórios" às Faculdades;

(b) no Império, como na República (em especial em sua primeira fase), a fiscalização das escolas foi freqüentemente denunciada como falha. A título de exemplo indicarei e localizarei algumas opiniões oficiais a este respeito:

(b1.) em 1855, num dos relatórios ao ser feita referência à diminuição das aulas avulsas no ensino secundário, o autor do documento diz da dificuldade de fiscalizá-las e dos problemas daí decorrentes;¹²

(b2.) em 1902, o Ministro faz referência a essa mesma dificuldade, afirmando ser este o ponto fraco do regime de equiparações;¹³

(b3.) em 1910, o Presidente Hermes da Fonseca faz alusão ao "estado de anarquia e de descrédito" a que tinha chegado o ensino no Brasil;¹⁴

(c) a desarticulação entre reformas econômica e educacional, já denunciada pelos "Pioneiros da Educação Nova" no Manifesto lançado em 1932, é uma constante;

(d) a desatenção para com a formação do magistério é patente, haja vista que:

(d1.) a primeira escola normal de nível secundário data de 1846 em São Paulo, e os fechamentos e reaberturas são frequentes;

(d2.) a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, enquanto instituição formadora do magistério de nível médio, foi proposta (não criada) só em 1931; e

(d3.) a formação do magistério superior em cursos de pós-graduação é coisa ainda muito recente.

Desta maneira, se tomarmos como referência a organização escolar brasileira, especialmente até 1930, vamos ver que o moderno se limita predominantemente à letra, ou seja, aos objetivos proclamados e não realizados.

Pelos resultados fica evidenciado que foram realizados objetivos não proclamados (ensino elitista-enciclopédico-livresco) que estavam cada vez mais marcados pelo conservadorismo, agora mais rudimentar porque imposto mecanicamente pelo ambiente.

É assim que "vozes oficiais" declaram a falência do ensino secundário, como já foi citado no item b deste mesmo texto, como comprova mais este trecho:

"De fato, o ensino desceu até onde podia descer (é afirmado em 1910): não se fazia mais questão de aprender ou de ensinar, porque só duas preocupações existiam, a dos pais querendo que os filhos completassem o curso secundário no menor espaço de tempo possível e a dos ginásios na ambição mercantil, estabelecendo-se as duas fórmulas: bacharel quanto antes; dinheiro quanto mais".¹⁵

Como se falou em falência do ensino secundário na "Primeira República" é bom registrar que, quanto ao ensino primário, data desta época a introdução do ensino seriado com o aparecimento dos primeiros "Grupos Escolares". Mesmo assim, evidentemente, continua predominando por muito tempo ainda a escola de uma só classe e um só professor.

Do que foi dito, pode-se concluir que tanto no período colonial como no de "autonomia política", em sua fase monárquica e mesmo

republicana, a organização escolar brasileira vive mais de alguns centros de "excelência", assim mesmo muito relativos, centros estes orientados por uma ou outra "Filosofia da Educação" mais chegada ao clássico, como a jesuíta, ou mais chegada para o moderno-científico.

No geral, as possibilidades de organização propriamente ditas são poucas e os limites, muitos.

Quero crer que a superação, no âmbito escolar, desta concepção de "Filosofia da Educação", enquanto derivação mecânica de princípios educacionais de determinada "Filosofia", ainda não aconteceu e é algo em realização mais explícita dos anos 60 para cá.

Com relação a uma nova concepção de Filosofia da Educação, que tenta dar conta de seu duplo aspecto de processo (reflexão filosófica) e de produto (concepção resultante do ato de reflexão), aspectos estes em constante relação de mútua transformação; e que tenta, também, dar conta da relação não mecânica entre Filosofia (em seu duplo aspecto), parece-me que a grande contribuição foi dada pelos movimentos de "Cultura Popular" dos anos 60, 61, 62 e 63. Movimentos que assumiram a responsabilidade, e mesmo o desafio, de favorecer a criação de condições de educação das populações que não tinham tido, sequer, condições de ingresso na escola, ou mesmo, daqueles que, ingressando nela, tinham sido expulsos (tinham abandonado, como se costuma dizer) ainda durante o primeiro ano. Mas, como tais movimentos foram proibidos no ano seguinte, bem como pelo fato das condições sócio-políticas que passam a dominar após 1964 serem contrárias a tal tendência (daí a própria interrupção violenta das experiências em andamento), a influência sobre as pessoas ligadas à organização escolar deste ato de construção, na prática, de uma nova concepção de Filosofia da Educação tem sido muito vagarosa.

III — UMA CONCEPÇÃO DE "FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO" QUE NÃO SE CONSTITUI EM RESPOSTA A PROBLEMAS APRESENTADOS PELAS CONDIÇÕES DE VIDA DA MAIORIA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA.

É o que pode ser constatado através da leitura de opiniões, que poderíamos chamar de críticas, opiniões estas que proliferam especialmente nos períodos de crise mais intensa dos diferentes modelos político-econômico-sociais que são os determinantes, mesmo de forma relativa, das possibilidades e limites da organização escolar.¹⁶

Nestes instantes, pareceu-me que acontecimentos, a um tempo internos e externos, conjugaram-se e criaram condições objetivas de uma mais freqüente e, às vezes mais radical, expressão dos descontentamentos não só, mas também, educacionais. São apontadas as deficiências existen-

tes, são propagadas novas "Filosofias da Educação" e novas formas de organização escolar que possibilitaram o aparecimento de algumas escolas de acordo com estas novas "Filosofias da Educação".

É através da análise destas expressões de descontentamento e do destaque do que é delimitado, com mais freqüência, como problema — por exemplo: o "nível" de ensino, a "qualidade" de ensino, o ensino superior etc. — e também pelo destaque de alguns princípios defendidos e da maneira como são — por exemplo: "liberdade de ensino", "liberdade de freqüência" e, mesmo a "responsabilidade do Estado (como se fora neutro) para com a educação" etc. — que se percebe a situação de classe (dominante) dos elementos que fazem a crítica e que consomem as novas "Filosofias da Educação".

A presença efetiva do "povo" nas críticas a modelos educacionais é coisa bem recente em nossa História da Educação.

Se, politicamente esta presença passa a ter significado a partir dos anos 20 (apesar das tentativas dos políticos no poder em ignorar este fato), o ingresso e permanência de alunos de origem realmente popular na organização escolar brasileira são aceitos, defendidos e mesmo estimulados, até nossos dias, predominantemente pela "Filosofia da Educação" burguesa escolanovista e, portanto, limitados por ela.

É no período de 1920 a 1937 que o liberalismo, enquanto concepção de mundo burguesa, atinge a organização escolar, propriamente dita, não tanto pelas experiências práticas que ficam limitadas ao ensino primário, porém, mais pelo debate que se intensifica. Como sabemos, data de 1932, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" do qual é extraído um programa de organização nacional da educação brasileira.

Este programa servirá, para os signatários do manifesto, bem como para novos adeptos conquistados no decorrer dos debates, de base tanto para as reivindicações destes educadores junto ao Governo como para as medidas concretas tomadas por estes mesmos educadores quando chegaram a ocupar secretarias estaduais de educação.

Esta "Filosofia da Educação" burguesa também está presente na campanha em defesa da escola pública que se torna mais aguda de 1958 a 1961, quando domina tanto em relação a uma "Filosofia da Educação" tida por tradicional de cunho tomista, como em relação a uma tendência socialista nascente.

Tal orientação educacional, integrada à orientação político-econômica dominante no período, acaba, a meu ver, por identificar a defesa dos interesses dos setores dominados (populares) com a defesa de uma organização nacional autônoma. Povo e Nação, interesses populares e interesses nacionais se confundem.

Em minha opinião, a explicitação, no âmbito educacional, da problemática de classe, da conseqüente dominação de classe e da luta de classe, quando muito chegou a esboçar-se em algumas experiências no ensino médio dos primeiros anos da década 61/70 e nos debates sobre a reforma universitária, que acontecia no bojo do movimento das chamadas "reformas de base".¹⁷

O movimento dos últimos anos realizado pelos professores das escolas públicas estaduais parece ser um bom exemplo de retomada daquilo que se esboçava uma década antes. Na organização de tais movimentos, bem como no encaminhamento e, mesmo na linguagem, constata-se esta maior explicitação: o problema é sentido e considerado comum a todos os trabalhadores, que a sua condição de assalariado os aproxima dos operários e de suas lutas contra a política trabalhista-salarial, chegando a tocar um pouco mais a fundo no desafio representado pela necessidade de uma escola para atender aos interesses dos trabalhadores.

Em se tratando deste desafio, creio que, **além da debilidade da organização dos professores**, e, portanto, da pouca representatividade das diversas associações existentes (algumas delas em flagrante processo de reconquista de autenticidade e outras sendo criadas já com bom nível de autenticidade como a União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais), **a quase ausência de organização dos alunos de 1º e 2º graus** (parece também que em processo de reorganização a nível de ensino médio) **e, principalmente, a precariedade da pressão por uma educação qualitativamente diferente vindas das chamadas "associações comunitárias"** são as grandes barreiras ao aceleração do processo de esclarecimento dos educadores do que venha a ser uma escola que atenda aos reais interesses das classes ora dominadas.

Se atentarmos para acontecimentos bastante recentes veremos que o atendimento de certas necessidades mais fundamentais à sobrevivência, mesmo que não totalmente desligadas da educação, está de tal forma comprometido que as reivindicações, nesse sentido, acabam por "tomar" o espaço de contestação destas camadas da população. Nesta luta vão sendo explicitadas causas e vão-se aprimorando as próprias reivindicações, as formas de encaminhamento etc. Tais necessidades seriam as relativas à alimentação, saúde e moradia.

Do ponto de vista educacional, penso que as reivindicações mais significativas passaram a ser feitas em termos de creche. As expectativas com relação à escolarização têm sido traduzidas mais em termos da pressão no sentido do respeito à obrigatoriedade escolar do 1º Grau, entendido como o direito de participar da escola existente, organizada nos moldes em que está.

Esta expectativa parece-me estar fundada na crença de que as distintas posições na sociedade, privilegiadas ou desprivilegiadas, são ocu-

padas principalmente em decorrência das diversas pessoas terem “estudo” ou não, de terem um diploma ou não etc.

A não-compreensão de o que basicamente diferencia as pessoas, quanto às posições sociais, é a sua situação de classe; a não-compreensão de que a organização social é determinada, mesmo que relativamente, pela característica fundamental da sociedade; a não-compreensão de que a organização escolar brasileira, dadas as características de nossa sociedade, atende prioritariamente aos interesses das classes dominantes, parece ser a causa (conjugada com as outras prioridades: alimentação, saúde, moradia), da luta popular por educação estar muito marcada pelo desejo de participar da atual ordem, vendo na educação um caminho adequado de chegar a gozar de seus privilégios.

IV – UMA CONCEPÇÃO DE “FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO” NA QUAL A REALIDADE EDUCACIONAL (NO CASO A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR) DEVE ENQUADRAR-SE.

A “Filosofia da Educação”, traduzida em termos de um modelo de organização escolar enquanto derivação de uma “Filosofia”, tomada isoladamente da compreensão mais criteriosa do processo que a produziu, é consumida de maneira que ganhe uma autonomia quase absoluta, a ponto de pretender inverter a direção da determinação relativa da realidade (prática) sobre o modelo (teoria) no processo de mútua transformação acontecida entre tais elementos.

Esta compreensão que acaba por inverter a direção citada parece-me estar na base de algumas atitudes características dos educadores interessados pela organização escolar brasileira.

A primeira atitude relacionada com este fato é a facilidade e o entusiasmo em assimilar as experiências que, por exemplo, tenham dado certo em outros países e tentar repeti-las. Tomemos alguns exemplos:

O modelo presente no projeto da primeira Constituição Brasileira era a Constituição Francesa de 1791. Este projeto, quanto à organização escolar, falava em “sistemas nacionais de educação” o que implicava graduação e distribuição racional de escolas por todo o território do Brasil; princípio, entretanto, abandonado pelo texto constitucional outorgado em 1824. A nossa primeira Constituição faz referência à educação nos termos seguintes:

“art. 179 — A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que têm por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império:

(...)

nº 32 — (pela) instrução primária gratuita a todos os cidadãos.

nº 33 — (e pela criação de) Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-artes e artes".¹⁸

A Lei complementar de 15 de outubro de 1827, que vigora até 1946, fala apenas em distribuição racional de escolas de primeiras letras pelo território nacional.

Evidencia-se, com isto, que o problema da organização escolar brasileira foi equacionado pelo poder político de então pela restrição da regulamentação a um "grau", bem como pela restrição dos objetivos deste mesmo "grau" (primeiras letras).

A não-transformação de tais modelos em lei não equivale a uma recusa crítica, que para ser assim qualificada deveria ter sido o resultado de uma clareza das reais causas da impossibilidade da aprovação e concretização de tais princípios, e deveria ser acompanhada de um esforço constante e sistemático de elaboração de princípios mais adequados à realidade brasileira.

A recusa, como foi feita, está muito mais marcada pela opção em legalizar o "mínimo" que assim mesmo desse uma roupagem "liberal" aos acontecimentos, sem a preocupação de fazer com que, deste mínimo, fossem paulatinamente alcançados níveis mais altos de legalização e realização da vida escolar.

Nestes casos a distância entre o proclamado e o realizado se mantém, mesmo que diminuída, não pela importância das realizações, mas pelas poucas intenções declaradas.

Retomando os exemplos da facilidade e entusiasmo em assimilar e tentar repetir experiências estrangeiras em educação, lembraria que é ainda o modelo francês que orienta a criação e a quase totalidade das reformas pelas quais passou o Colégio Pedro II durante o Império.

É o modelo alemão de Universidade que empolga alguns intelectuais de tendência liberal no final do período imperial, quando da discussão dos problemas relativos ao ensino superior.

Cito palavras de Fernando de Azevedo que revelam a influência norte-americana no período republicano.

Afirma ele:

"No Rio, ANÍSIO TEIXEIRA (1932 — 1935), chegando ainda recentemente da América do Norte, e, em São Paulo, o autor desta obra (Fernando de Azevedo — 1933) procuravam em grandes planos de reformas, orgânicas e robustas, injetar na realidade tudo o que naquele momento já pudesse suportar de sua doutrina e de seus princípios."¹⁹

Esta facilidade em assimilar e em tentar aplicar modelos estrangeiros é o resultado de uma compreensão em muito superficial à realidade brasileira no que ela tem de específico e da relação entre esta totalidade e a educação que aí se realiza.

A não penetração na estrutura de classe realizada historicamente no Brasil, a ponto de dar cabo da ação de determinação relativa que a base desta estrutura exerce sobre a organização educacional, acaba por comprometer até a possível contribuição que as experiências estrangeiras certamente têm a oferecer, uma vez que a difusão, juntamente com a criação e a inovação são fatores de mudança cultural, como lembra Darcy Ribeiro.

O desconhecimento ou o conhecimento superficial da realidade brasileira tanto compromete a possibilidade do reconhecimento do que deve ser adotado em função daquilo que deverá ser preservado da cultura nacional, como compromete a própria necessidade de mobilização de setores significativos da população em defesa de tal preservação/adoção.

Como lembra ainda Darcy Ribeiro, esta capacidade de escolha do que preservar e do que adotar é importante porque só assim "(...) a adoção de novos traços se faz (...) com a capacidade de produzir por si mesmo os novos elementos sem estabelecer relações de dependência".²⁰

A segunda atitude que eu gostaria de destacar, também por estar relacionada com o fato de uma concepção de realidade comportar, implícita ou explicitamente, a inversão da determinação relativa da prática sobre a teoria como pela sua freqüência no meio educacional, é o entusiasmo com a educação. Tal entusiasmo revela o entendimento de que o fenômeno educacional tem força determinante nas transformações sociais e que a lei tem força também determinante sobre a prática.

Haja vista o otimismo com que boa parte dos educadores recebe uma nova reforma legal como se fosse a inauguração de nova era na educação brasileira.

Também, a título de exemplo, refiro-me ao entusiasmo de boa parte dos que se vinculavam à escola, quando da aprovação da Lei 5692/71, pelo que ela proclamava em termos de democratização, mesmo tendo ela aparecido depois do AI-5/68 e do Decreto-Lei 477/69 e no bojo de uma política salarial de arrocho etc. etc. Tal entusiasmo só se explica pela desatenção ou pela crença de que, apesar das medidas contrárias tomadas nos outros campos, como o político e o econômico, as medidas educacionais têm condições de realização e de causar a reformulação da orientação político-econômica.

Explica-se com as mesmas razões — desconhecimento ou conhecimento superficial — a oscilação freqüente para atitudes pessimistas, até que seja tomado por nova onda otimista...

Portanto, uma "Filosofia da Educação" que comporta uma absolutização da teoria e do educacional, acaba por ser uma "Filosofia da Educação" dissimuladora do real, servindo desse modo mais diretamente à conservação da "ordem" escolar e social.

Em conclusão diria que, sendo o conhecimento da realidade algo necessário, mesmo que não suficiente, à transformação objetiva desta mesma realidade, a busca deste conhecimento se impõe como um desafio nem sempre levado a bom termo pelos educadores se tomarmos como critério os resultados constatados a partir de um estudo histórico da organização escolar brasileira.

Este desafio, mesmo sendo de natureza teórica, só pode ser levado a bom termo se for acompanhado da inserção do educador na prática social através da participação efetiva em movimentos coletivos que estejam explicitamente comprometidos com a transformação da sociedade brasileira de nossos dias.

BIBLIOGRAFIA CITADA:

- ALMEIDA, Fernando H. M. de, BARRETO, Carlos E. (org.), **Constituições**, São Paulo, Editora Saraiva, 1967.
- AZEVEDO, Fernando de, **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 2ª ed., 1944.
- FRANCA, Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**, Rio de Janeiro, Editora Agir, 1960.
- MENDES JR., Antonio, RONCARI, Luiz e MARANHÃO, Ricardo, **BRA-SIL HISTÓRIA: textos e consulta**, São Paulo, Editora Brasiliense, 3 volumes editados (Colônia, Império e 1ª República).
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e o Império**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3ª vol., 1936.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e a República**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 3ª e 4ª volumes, 1942.
- PAIM, Antônio, **História das Idéias Filosóficas no Brasil**, São Paulo, Editorial Grijalbo, 1967.
- RIBEIRO, Darcy, **Teoria do Brasil**, Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 2ª edição, 1975.
- SAVIANI, Dermeval, **Educação: do senso comum à consciência filosófica**, São Paulo, Editora Cortez/Autores Associados, 1980.
- SAVIANI, Dermeval, "Correntes e tendências da Educação Brasileira", in **Filosofia da Educação Brasileira**, Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas/IESAE, 1979.

**BIBLIOGRAFIA SUMÁRIA PARA OS INTERESSADOS NA
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA NUMA
PERSPECTIVA HISTÓRICA:**

- AZEVEDO, Fernando de, **A Cultura Brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- BUFFA, Ester, **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**, São Paulo, Editora Cortez & Moraes.
- CARVALHO, Laerte R. de, **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**, São Paulo, EDUSP/Saraiva Livres Editores.
- CURY, Carlos R. Jamil, **Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais**, São Paulo, Editora Cortez & Moraes.
- FERNANDES, Florestan, **Educação e Sociedade no Brasil**, São Paulo, Dominus Editora/EDUSP.
- FERREIRA, Tito L., **História da Educação Luso-Brasileira**, São Paulo, Edições Saraiva.
- FRANCA, Leonel, **O método pedagógico dos jesuítas**, Rio de Janeiro, Editora Agir.
- HAIDAR, M. de Lourdes M., **O ensino secundário no Império Brasileiro**, São Paulo, EDUSP/Editorial Grijalbo Ltda.
- LEITE, Serafim, **História da Companhia de Jesus no Brasil**, Lisboa, Editora Portugália, 2 volumes.
- MATTOS, Luiz A. de, **Primórdios da Educação no Brasil: o período heróico (1549 – 1570)**, Rio de Janeiro, Gráfica Aurora Editora Ltda.
- MIRANDA, M. do Carmo T. de, **Educação no Brasil: esboço de estudo histórico**, Recife, Imprensa Universitária.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e o Império**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 3 volumes.
- MOACYR, Primitivo, **A Instrução e a República**, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 5 volumes.
- NAGLE, Jorge, **Educação e Sociedade na Primeira República**, São Paulo, Editora Pedagógica Ltda./EDUSP.
- RIBEIRO, M. Luisa S., **História da Educação Brasileira: a organização escolar brasileira**, São Paulo, Editora Cortez & Moraes Ltda., 2ª ed. revista, 1979.
- ROMANELLI, Otaíza de O., **História da Educação no Brasil: 1930/1973**, Petrópolis, Editora Vozes Ltda.
- SILVA, Geraldo B., **A Educação Secundária: Perspectiva histórica e teórica**, São Paulo, Companhia Editora Nacional.
- XAVIER, M. Elizabete S. P., **Poder político e educação de elite**, São Paulo, Editora Cortez/Associados.
- WEREBE, M. José G., **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**, São Paulo, Difusão Européia do Livro.

NOTAS

(1) Dermeval SAVIANI propõe que se encare a Filosofia da Educação "(...) como REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE EDUCACIONAL APRESENTA." in *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, p. 29.

(2) O mesmo autor (SAVIANI) afirma em outra obra: "(...) a filosofia da educação será encarada enquanto concepção razoavelmente articulada à luz da qual se interpreta e/ou se busca imprimir determinado rumo ao processo educativo." in *Vários, Filosofia da Educação Brasileira, Tema: Correntes e Tendências da Educação Brasileira*, p. 5.

(3) A razão das aspas será explicitada no decorrer do texto.

(4) Por essa razão estou colocando entre aspas os termos Filosofia e Filosofia da Educação, quando me refiro ao emprego de tais termos, onde um dos aspectos (PRODUTO) contido nos referidos conceitos, é tomado como se fosse a totalidade (PROCESSO-PRODUTO).

(5) Fiz referência ao desempenho significativo do ensino particular religioso, tanto pela origem social de seus alunos, como pelo fato de ser muito difícil fazer referência a uma "Filosofia da Educação" das escolas particulares leigas em seu conjunto, porque raramente seus "objetivos" reais são declarados. Tanto é que, por ocasião do conflito denominado de escola pública X escola particular, os argumentos em favor deste último tipo de ensino foram formulados pela Igreja Católica.

(6) Antonio PAIM, *História das Idéias Filosóficas no Brasil*, p. 25.

(7) Idem, p. 27.

(8) *Organização e Planos de Estudo da Companhia de Jesus*, in Leonel FRANCA, O método pedagógico dos Jesuítas (Anexo), p. 123. (Os grifos finais são meus.)

(9) Idem, p. 145.

(10) Idem, p. 159.

(11) Uma boa coleção, onde tais acontecimentos podem ser conhecidos com maior profundidade, é a intitulada "BRASIL HISTÓRIA: textos e consulta" de autoria de Antonio MENDES JR. e outros.

(12) in Primitivo MOACYR, *A Instrução e o Império: 1854 — 1889*, vol. 3.

(13) Idem, *A Instrução e a República*, vol. 3.

(14) Idem, idem, vol. 4.

(15) in Primitivo MOACYR, *A Instrução e a República*, vol. 4, p. 71.

(16) Em consequência do estudo feito por mim, delimitei estes instantes de aguçamento da crise estrutural da sociedade brasileira, da seguinte maneira: de 1808 a 1850, de 1870 a 1894, de 1920 a 1937 e de 1955 a 1964. Como toda periodização, esta também está sujeita a revisão. Tanto assim que, se desse hoje continuidade a esse estudo, redataria o último período, assinalado de 1955 a 1964, para 1958 a 1971 a fim de marcar o instante em que o conservadorismo no governo JK se explicita, causa a compatibilização político-econômica de 1964 e atinge significativamente a organização escolar com uma série de regulamentação que culmina com a Lei 5692.

(17) O "esboçar-se" foi a expressão usada para me referir ao fato de entender que os acontecimentos daquela época desenvolveram-se no sentido de fazer com que a contradição secundária, correspondente à dominação externa, passasse a principal e a dominação interna (de classe) passasse, portanto a secundária. Como ambas fazem parte de um mesmo processo, onde acontecem mútuas e constantes transformações, o fato de uma ser ou ter vindo a ser secundária não quer dizer, evidentemente, que deixou de ser percebida, que deixou de ser expressada, que deixou, inclusive, de ser aguçada pela mediação da outra.

(18) Fernando H. M. de ALMEIDA e Carlos E. BARRETO, *Constituições*.

(19) Fernando de AZEVEDO, *A Cultura Brasileira*, p. 401.

(20) Darcy RIBEIRO, *Teoria do Brasil*, p. 141.

O POSITIVISMO: CARACTERES E INFLUÊNCIA NO BRASIL

Antonio Carlos Bergo

1. INTRODUÇÃO

Qual a importância de se voltar as vistas sobre o positivismo, ao se tratar da educação brasileira? Que é isto, o positivismo? Como se articula no contexto econômico, social, político e cultural brasileiro? Permanece a sua influência até os dias de hoje?

A partir dessas perguntas iniciais, colocam-se outras: De onde se originou tal corrente filosófica? Qual o contexto que possibilitou o seu direito à existência? Como se articula dentro do problema das classes sociais? Em que a sua divisão entre o poder espiritual e o poder temporal implica a dicotomia teoria e prática? Qual a posição do positivismo dentro do contexto geral do mundo e do país?

Qual o seu significado em relação à Humanidade? Quais os conceitos que mais o definem? Quais os seus princípios éticos? Seus princípios político-pedagógicos? Qual sua filosofia da educação?

No Brasil, qual a sua origem e a necessidade de implantação? Qual sua tipologia? E como se manifesta seu caráter atual? Que influência exerceu e exerce na definição dos objetivos nacionais? Qual a semelhança de seus pressupostos com os da sociedade em modernização?

Em relação à "práxis" educacional brasileira, que ressonâncias exerce? Particularmente, como aparece nas leis, decretos-leis, resoluções e pareceres? Qual sua correlação com o ensino de moral e civismo? Em que pesa sua influência para a continuidade do subdesenvolvimento e da dependência?

A tais perguntas o presente estudo tenta responder, no sentido de contribuir para esclarecer uma parcela dentro do contexto global. O pressuposto é que a prática suscita a teoria, e, em seguida, esta adquire um lugar, no sistema brasileiro, que vai definir novos modos de permanência do "statu quo". Insiste-se que é o "statu quo" o gerador das ideologias. Estas surgem no sentido de reproduzi-lo.

A influência do positivismo é universal. Seu centro principal de irradiação foi a França, mas na América Latina e, particularmente no Brasil, esteve presente através de militares, políticos e intelectuais. Aliás, aqui ele entrou mesclado ao evolucionismo, principalmente o de Spencer.

Como exemplo, o mais evidente é o lema "ordem e progresso", que vai nortear os inícios da República Velha. Assemelha-se atualmente ao

lema “segurança e desenvolvimento”. A ciência, preocupação fundamental do positivismo, é também a preocupação de todos os povos. Basta consultar os planos quinquenais e outros, elaborados pelas mais diversificadas nações.

A influência do positivismo no Brasil vem de Augusto Comte, principalmente nos fins do século XIX. Depois, outros autores passaram a influir, destacando-se Durkheim. Por este são influenciados Paulo Egídio de Oliveira Carvalho, Reynaldo Porchat e Fernando de Azevedo. Para conferir tal assertiva, pode-se ir a João Cruz Costa, Evaristo de Moraes Filho, João Camilo de Oliveira Torres, Tocary Assis Bastos, Ivan Lins etc.

Se nos inícios, a influência positivista era física, nos dias atuais ela se manifesta através do seu espírito. Quando se analisa uma obra como a de Robert McNamara, **A essência da segurança**, pode-se notar a pertinência dessa afirmativa. Daí o poder do positivismo, porque ele soube captar os desejos da civilização, e agora, mesmo esquecido, permanece. Assim, obtém maior força.

O discurso positivista é, na sua estrutura, autoritário. Isso não significa que não esteja presente no discurso liberal, pois liberalismo não significa liberdade para todos. Fala-se muito hoje em democracia “governável”, “relativa”. Que isto quer dizer senão o autoritarismo com cores liberais?

Então, como dominar as classes subalternas? Nada melhor que o progresso científico e técnico, assumindo os lugares da religião numa era pré-científica. Quer-se a racionalidade e a eficiência. Mas quem as comanda? Tal questão põe o problema nuclear de nossa civilização, da diferença entre as elites e as classes subalternas, dos privilégios e das privações, das suas melhores chances e da falta de mercado de trabalho. Assim, há sempre alguém fazendo as vezes do povo e nem sempre atendendo aos interesses populares. As premissas comtianas endossam tal realidade.

O caso brasileiro mostra a fundação das escolas de Direito, das escolas militares e das escolas técnicas nos fins do século XIX. São elas criação da burguesia para formar burocratas de seus interesses e consolidar o sistema usado, o capitalismo. É o modo de produção gerador de um trabalho especializado, reproduzidor de si mesmo. Ao mesmo tempo, os inícios da República implantam a ditadura republicana, operada por Benjamim Constant, nos moldes do fundador do positivismo, Augusto Comte. É a ordem material organizando-se para se manter. O autoritarismo encontra tais facilidades, entre outros motivos, pela falta de uma educação popular que se paute por maior participação do povo quanto aos bens econômicos, às atividades políticas, à participação social e cultural.

Na área cultural observam-se semelhanças com o pragmatismo, na ânsia de se considerar o observável e útil como fundamental ao conhecimento. Com a fenomenologia, entre várias perspectivas, no voltar-se às

coisas como são elas mesmas. Com o behaviorismo a experiência do homem como reflexo do real. Na educação há indicações de sua influência no conceito de educação permanente.

No discurso da segurança ocidental vemos idéias a respeito de progresso, ciência e indústria como condição de sobrevivência ante ideologias estranhas, com o objetivo de manter a "paz" e a "cooperação".

2 — O POSITIVISMO

2.1 — Origem

O positivismo aparece estruturado no século XIX, na época em que a burguesia, em plena vitória na revolução francesa, precisava do princípio autoritário para se sobrepor às outras camadas sociais que a ajudaram a fazer a revolução. O liberalismo por si só não lhe assegurava o predomínio. Assim, a infra-estrutura necessita de superestrutura ideológica mais adequada à perpetuação do "statu quo", à regulamentação da vida social para garantir o progresso, e, ao mesmo tempo, a divisão da sociedade em classes sociais, com a concentração do capital na mão dos industriais e com a correspondente subordinação dos trabalhadores.

Como contribuição para o aparecimento do positivismo destaca-se também a luta entre o poder espiritual e o poder temporal. Aparece a vantagem deste último com Lutero ao propor o exame pessoal em lugar da autoridade teológica. Daí brotaria o protestantismo. Outra vitória está na influência dos artífices, artistas e cientistas através do impulso ao progresso das ciências de observação, das artes e ofícios, da imprensa e da ciência astronômica. Posteriormente, Newton e Franklin, um descobrindo a lei física geral, o outro descobrindo o meio de submeter o fenômeno meteorológico ao homem, além de outras descobertas.

A Revolução Francesa viria dar o golpe nos privilégios, instituindo a liberdade ilimitada de consciência, que em vez de seguir o sobrenatural, passaria a seguir a observação como critério da moral. Tal realidade já estava em embrião no século XI, na nascente indústria, na emancipação das comunas quanto ao poder temporal e na nascente ciência introduzida na Europa pelos árabes.

Não significa, porém, que o positivismo aboliria o poder espiritual. Pelo contrário, traria um novo poder espiritual para guiar o poder temporal, só que baseado na observação e, como tal, livre de possíveis contestações populares. Contém o princípio de manter a classificação social, sendo esta a sua maior eficácia, incorporando o proletariado na sociedade moderna.

Como afirma Nicola Abbagnano, "o positivismo acompanha e promove o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da

sociedade, fundada e condicionada pela ciência"², no ideal de contínuo progresso da Humanidade. "O homem, nesta época, julgou ter encontrado na ciência a garantia infalível de seu próprio destino. Por isso, rejeitou considerando-a inútil e supersticiosa, toda a garantia sobrenatural e pôs o infinito na ciência, encerrando nas formas desta a moral, a religião, a política, a totalidade da sua existência"³.

Na própria concepção do fundador do positivismo, Augusto Comte, a sua origem obedece aos estágios pelos quais a Humanidade passou. Comte lhes dá o estatuto de lei. Aos dois primeiros, os estados teológico e metafísico, caberia uma interpretação preconceituosa do mundo, já que se vê o real através de divindades e de afirmações abstratas, absolutizando o mundo. É por isso que o terceiro estado, o positivo, se destaca sobre os anteriores relativiza o real aos aspectos da observação. Eis o dogma fundamental: a única coisa absoluta é o relativo.

O estado teológico, também chamado fictício, legitima o poder real pelo direito divino, ou seja, a sociedade é dirigida imediatamente pelo sobrenatural, obedecendo a fases evolutivas como o fetichismo, o politeísmo e o monoteísmo⁴. Não há campo de investigação, pois o Ser é algo inacessível a ela, é o transcendente, aquilo que ultrapassa a razão.

O estado metafísico, também chamado abstrato, substitui os deuses por entidades metafísicas, faculdades etc. O Absoluto permanece como o que explica o desenvolvimento humano. A razão passa a ter um valor decifrativo do absoluto, passando, pois, a maior grau de importância. Se bem que o problema ainda é com a essência dos seres, origem e destino de todas as coisas, como se produzem os fenômenos pela essência. Impossível, pois, de ser aceito no mundo científico. Sua perspectiva crítica é inconseqüente, e por isso, é um equívoco generalizante, contraditório. Cabe-lhe, portanto, o privilégio de ter destruído o sistema teológico, graças à sua negatividade. Reconhecendo-se o seu valor nesse aspecto, é superado pelo estado positivo que define o estatuto próprio do positivismo.

2.2 — O que é o positivismo

Segundo o seu fundador, Augusto Comte, o positivismo não é uma corrente de pensamento entre outras, mas a que estrutura os novos tempos da Humanidade, ou seja, é o estágio autêntico a que ela chegou graças à supremacia da observação sobre os fatos. É porque o estágio positivo é reflexo do real. Por quatro caracteres isto se confirma:

1º) Lei da subordinação constante da imaginação à observação: nessa lei está a natureza epistemológica do positivo, ou seja, a verdadeira observação surge como a "única base possível dos conhecimentos realmente acessíveis, criteriosamente adaptados às nossas necessidades efetivas"⁵.

2º) Natureza relativa do espírito positivo: não se trata agora de buscar a origem ou o destino final dos fenômenos, mas permanecer numa mourejante atividade carregada da materialidade do mundo através da observação sistemática dos fatos existentes. Há uma relatividade no que refere à organização e à situação da Humanidade⁶.

Estas afirmações mostradas pelas doutrinas científicas não são absolutas nem arbitrárias, mas acarretam dogmatismo ou ceticismo⁷.

3º) Destino das leis positivas: precisão racional. São considerados dois aleijões para o espírito positivo: o empirismo porque se constitui num amontoado de fatos e o misticismo por causa de sua interpretação sobrenatural dos fatos. Se há um dogma, não é o teológico, mas o da invariabilidade das leis naturais deduzidas da observação⁸.

4º) Extensão universal do dogma fundamental da invariabilidade das leis naturais: nunca houve rigor na universalidade do estado teológico, ao passo que, pela observação científica, prova-se algo tanto aqui como no outro lado da face da terra⁹.

Em síntese, já não importa mais o absoluto, mas o relativo; não o egoísmo, mas o altruísmo; não a evolução espontânea, mas a marcha sistemática. "Em uma palavra, a Humanidade substitui-se definitivamente a Deus, sem esquecer jamais seus serviços provisórios"¹⁰.

Assim, o espírito positivo pode atingir o seu destino, resumindo-se em harmonia da Humanidade¹¹, harmonia entre a ciência e a arte, entre a teoria positiva e a prática¹², desarmonia consumada da ciência com a teologia¹³. É por isso que se fala em aptidão, não em sonho, em realização, não em idealização¹⁴. Cabe ao método positivo a unidade entre as várias doutrinas, superando a inacessibilidade das ficções teológicas e entidades metafísicas¹⁵. O vértice passa a ser o homem e a Humanidade e não o universo, gerando sistematização científica e lógica. Em síntese, só há uma ciência humana ou social, porque o homem se desenvolve coletivamente, pela coerência lógica do espírito positivo, que resulta num alto grau de eficácia social. Tal é uma filosofia sã, livre dos deuses e das abstrações. Ocorre uma substituição do dogma das causas finais "pelo princípio das condições de existência, que oferece, num grau mais alto, todas as propriedades lógicas desse dogma, sem apresentar nenhum de seus perigos científicos"¹⁶.

2.3 — Os conceitos fundamentais do positivismo

Por alguns conceitos, pode-se chegar a vislumbrar a doutrina positivista. Não se pode esquecer que se situam dentro da lei dos três estados.

O primeiro conceito é o de positivo. Significa o real, o útil, o certo, o preciso e o contrário de negativo. É também o relativo, porque já

não existe conhecimento absoluto. Este conceito define a *sã filosofia*, que se liberta dos vícios da ontologia e de suas deturpações. Daí que o positivismo é uma filosofia adogmática, um guia para a ação, responde a um "que fazer"¹⁷, para regenerar a sociedade. A escola politécnica concretiza esse objetivo, superando a formação teológica ou metafísica, permanecendo apenas na observação dos fatos. Através do método positivo assegura-se a manipulação do real. Se, antes circunscrevia-se à causa, agora circunscreve-se à lei, definida como "as relações constantes de semelhança e de sucessão que os fatos têm entre si"¹⁸. As virtudes de tal método provam-se pelas descobertas amplas e importantes já feitas, e como tal, a ele deve ser confiada a orientação do pensamento humano, à maneira cartesiana. O espírito positivo torna *sã* a filosofia através das ciências, regulando o mundo interior pelo mundo exterior.

O positivo se liga ao binômio "ordem e progresso", na *sã política* positiva de conduzir a civilização. É a unidade entre existência e movimento, garantida pela filosofia positiva. Assim, possui uma vocação conservadora e dinâmica ao mesmo tempo. Cabe à ordem vigiar pela manutenção da situação social e ao progresso desenvolvê-la, prevenindo os males da crítica e da necessidade da violência para sufocar as rebeliões. Ao governo cabe reprimir para garantir a pacificação e a subordinação. Os desejos individuais devem resignar-se aos desejos da Humanidade, ente imenso e eterno com suas fatalidades biológicas e cosmológicas. É o maior princípio, que é vivo, encarnado, propulsor de cada existência individual e coletiva, com a fórmula sagrada: "O Amor por princípio, a Ordem por base, e o progresso por fim"¹⁹. Não há maior força social que a domesticidade, a qual governa os indivíduos no seio das três instituições mais importantes: Família, Cidade ou Pátria e Igreja (da religião positiva), respectivamente nucleadas na mulher, no patriciado e no sacerdócio, reunida a três virtudes: afeto familiar, sentimento cívico e fé positiva, alcançando-se, enfim, através do princípio estático, o controle do princípio dinâmico para a continuidade do sistema²⁰.

Tais considerações levam ao conceito de obediência, como elemento de ligação da articulação patriciado-proletariado. Ao patriciado cabe comandar, ao proletariado, obedecer. A missão sacerdotal é a de evitar possíveis desavenças. A anarquia deve ser evitada como perigo, funcionando a autoridade espiritual como disciplinadora. Assim, o individual submetendo-se ao social, evita o caos e respeita a ordem natural do progresso.

A hierarquia, outro conceito, é consequência da ordem social. Há uma dupla máxima no comtismo: "Dedicação dos fortes pelos fracos; veneração dos fracos pelos fortes. Nenhuma sociedade pode perdurar se os inferiores não respeitarem os superiores. Nada confirma melhor semelhante lei do que a degradação atual em que, por falta de amor, cada um não obedece senão à força..."²¹. Cada classe social se funda sobre a prece-

dente, por exemplo, dos agricultores aos fabricantes, destes aos comerciantes, para alcançar os banqueiros. Hierarquia esta assentada na divisão do trabalho, nas classes sociais, na dependência cidade-campo. Abol-se a classe média por sua característica de querer ascender ao patriciado e atemorizar-se ante a possibilidade de cair na massa operária. O poder está nas mãos de um chefe que designa o seu sucessor numa hereditariedade sociocrática. Já não há necessidade de haver eleições, pois o voto é anárquico. Da mesma maneira, na indústria, o dono escolhe o seu gerente.

O conceito de elite está presente, então, na estrutura da sociedade. Subdivide-se em três classes:

a) A classe dos cientistas: "para determinar o plano do novo sistema".

b) A classe dos artistas: "para provocar a adoção universal desse plano".

c) A classe dos industriais: "para pôr o sistema em atividade imediata, pelo estabelecimento das instituições práticas necessárias"²².

Tais classes constituem o sujeito da sociedade, sendo que o poder espiritual cabe aos cientistas e o temporal aos chefes dos trabalhos industriais, organizando o sistema administrativo para a eficiência. O privilégio aos cientistas dá-se pela sua capacidade e autoridade teórica. Ou seja, da observação chega-se ao controle, na divisão entre teoria e prática, garantia de complexidade e do progresso. Ao patriciado cabe o comando e ao sacerdócio o aconselhamento, ao operário o trabalho obediente. Se ao público é permitido indicar objetivos, são os políticos positivistas que os dirigem. Cabe à opinião querer, aos publicistas propor os meios de execução, e aos governantes executar. Assim; a confusão e o arbítrio são erradicados pela distinção das funções.

O encadeamento desses conceitos se deve às ciências, à sua presente preocupação com os fenômenos, classificados em fenômenos astronômicos, fenômenos da física terrestre, fenômenos químicos e fenômenos fisiológicos, a cada um correspondendo as suas leis. Daí, o surgimento das ciências: a astronomia (a primeira a positivar-se), a física, a química e a fisiologia. O novo poder político moderno surge com o novo poder espiritual, isto é, o científico, fundado na natureza das coisas. As ciências implicam a concepção de filosofar como os antigos. Aristóteles concebera: "designando o sistema geral das concepções humanas; e, ajuntando a palavra positivo, eu anuncio que considero esta maneira especial de filosofar que consiste em encontrar as teorias, em qualquer ordem de idéias que seja como tendo por objeto a coordenação dos fatos observados, o que constitui o terceiro e o último estado da filosofia geral"²³. A aprendizagem dos fatos sociais e políticos é reservada à história positiva, cuja base está nas ciências exatas, e a unidade compreensiva do real está na sociologia.

O verdadeiro espírito filosófico situa-se na matemática, necessária e vigorosamente universal, precisa, aperfeiçoando a razão teórica, desenvolvendo o "instinto fundamental da veneração, habituando o amor à ordem, primeiro voluntária, depois artificial, enfim fatal"²⁴. Consolida ao mesmo tempo a sociocracia, a política e a filosofia geral que tendem a tornar-se ciência.

Porém, o marco fundamental do positivo está na astronomia, a ciência que desvela as leis do espaço, subordinando-se a ela os fenômenos físicos, químicos, fisiológicos e sociais, no papel de emancipar a razão humana. É subordinada à matemática por serem os fenômenos: astronômicos, geométricos ou mecânicos. A sua verificabilidade possibilita a organização de "convicções duráveis e unânimes"²⁵.

Pela física, a intervenção humana modifica os fenômenos naturais, tendo o homem, em suas mãos, o destino da evolução, fazendo progredir política, intelectual e universalmente a Humanidade. Triunfa a experimentação, pela solidez das deduções. É a base do poder humano.

A química, sendo subdivisão da física, modifica a composição molecular. É vital no processo de industrialização, acelerando o desenvolvimento e o modo de vida da sociedade contemporânea. A ela vincula-se a biologia, que liga o organismo ao meio, o estático ao dinâmico, o anômico ao fisiológico.

A sociologia torna a filosofia positiva completa, pondo todos os elementos da civilização em conexão, tendo por base a realidade, ao estabelecer uma teoria racional para melhor dirigir o espírito humano. É também chamada de física social, pois é "uma parte complementar da filosofia natural que se relaciona ao estudo positivo do conjunto das leis fundamentais próprias aos fenômenos sociais"²⁶.

A manipulação da ciência deu ensejo à criação da tecnocracia impondo princípios indiscutíveis a um poder exterior, o que nos leva ao problema da organização, para manter o sistema em funcionamento, o que implica harmonia perfeita entre desejos, conceitos e atos. A disposição da atividade prática e técnica pertence ao governo industrial.

2.4 — O conteúdo ético-antropológico

Em vez da definição clássica do homem como animal racional, Comte propõe animal "razoável", ou seja, o caráter de possuir a atitude de modificar a conduta conforme as circunstâncias de cada caso, nada acrescentando ao animal. Por exemplo, no caso de um cão, um macaco, um primitivo e uma criança diante de um relógio pela primeira vez. A atitude é idêntica em todos eles porque dão vida análoga à deles.

A diferença marcante entre os animais e os homens está na civilização que estes criaram. Há uma história que determina. A tradição

causa o progresso: eis um fato social. "A espécie de homem é a Humanidade"²⁷. "Toda a sucessão dos homens, durante a longa seqüência dos séculos, deve ser considerada um só homem, subsistente sempre e que aprende continuamente"²⁸.

Na obra **Système de politique positive** Comte demonstra que os fenômenos humanos são fenômenos sociológicos, isto é, não há a abstração "indivíduo" na ciência, no fato social. Reconhece a menor unidade da Humanidade como a família, e não o indivíduo separadamente. Inclusive, a Humanidade, denominada como o Grande-Ser, toma o lugar de Deus.

Numa segunda fase de seu pensamento, Comte volta para um culto religioso desse Grande-Ser, cuja "Igreja não é um prelúdio da política: é a parte fundamental, que põe os fundamentos da política. Organizar a sociedade é, em primeiro lugar, instituir a anterioridade moral que se imporá a todos, aos chefes como aos membros mais humildes desta sociedade"²⁹. A religião positiva da Humanidade é própria do sistema de política positiva e para ter elementos escreve o tratado de sociologia instituindo-a. "A religião é, por essência, a imagem que o homem faz do mundo em cada época"³⁰. Sendo a filosofia positiva uma religião, o clero aparece como corporação de sábios fazendo a ciência da Humanidade, ao passo que seus elementos, os padres, são filósofos-sociólogos. Como a razão, pelo intelecto, forma o espírito positivo, a paixão, pelo apostolado, forma a propaganda pelo Grande-Ser, o único necessário que exige entrega total, exigindo um culto que nos leva do egoísmo ao altruísmo. Não há vida interior, pois o conhecimento objetivo é unificado, cuja religião é o culto dos mortos, pois vivem na nossa memória e nossas obras. A Humanidade pensa pelos indivíduos.

A rejeição de Comte pela metafísica não o torna isento dela, por exemplo, quando trata do problema da finalidade do Grande-Ser. Concomitantemente, não há ciência pura em Comte, pois que ela se ordena em direção a uma política³¹.

A moral ocupa um lugar intermediário entre a filosofia teórica e a política, não se constituindo numa ciência especulativa abstrata, nem numa ciência especial, apesar de ser ajustada a uma lista de seis ciências na elaboração primitiva. Faz parte da sociologia porque está baseada em conhecimentos positivos, exteriores, racionalmente fundada. Funciona como lei e como nova autoridade para levar a vida humana a seu contínuo aperfeiçoamento. É uma moral relativa, pois funciona conforme o meio, isto é, em decorrência da situação e da organização. Coroa a hierarquia das ciências. Seu enunciado principal é fazer prevalecer a sociabilidade sobre a personalidade, sendo, ao mesmo tempo, diretriz e repressiva, como um freio universal, um espelho da ordem exterior. Por isso, conhecer é desenvolver a percepção ética do real, associando-se crenças aos sentimentos.

Em Comte não há direitos, mas apenas deveres, assim como não pode haver a idéia de causa, da linguagem filosófica, por causa de seu conteúdo metafísico. Se uma delas é imoral e anárquica, a outra é irracional e sofística. Reconhece a ligação dos direitos com o sobrenatural, e portanto, fora do regime científico. O que há são deveres para com todos. Justifica a imoralidade dos direitos humanos, porque esta doutrina pressupõe o princípio da individualidade absoluta. "A subordinação real da política à moral resulta diretamente do que todos os homens devem ser concebidos, não como seres separados mas como diversos órgãos de um só Grande-Ser"³². Assim, todos são funcionários públicos, sendo a vida coletiva a única real, contrariamente à pura abstração da vida individual. Se os direitos divinos são considerados retrógrados, dos direitos humanos são subversivos. São recusadas as idéias de um Diderot, Voltaire ou Rousseau, que tiveram sua validade no contexto da derrubada do antigo regime, mas, desempenhado o papel, cumpre-lhes desaparecerem. Por isso, a ditadura rejeita a ontologia, fonte do negativismo e da crítica, e causa da anarquia, contra a família e a propriedade. Não há razão para os direitos humanos, se eles garantem imunidades aos que pretendem fazer ruir o edifício social. A teoria da igualdade social degrada os sentimentos, estimula a inveja contra qualquer ascensão e a desconfiança para com a autoridade. Inclusive, deve-se acabar com as classes que reclamam direitos humanos, como os letrados, os juristas, assim como a burguesia, que deveria ser forçada, pela pressão econômica, a se proletarizar.

A ordem deve ser mantida a todo custo, mesmo que os ministros sejam corruptos, pois é preferível a pior das ordens, que a melhor das desordens, fazendo respeitar os ricos e a propriedade, para se conservar o tesouro material. E às elites cabe garantir a passagem ao novo estado positivo.

2.5 — O conteúdo educativo e o projeto político

A teoria da educação prende-se à doutrina educativa, que é total, universal e redentora. Pelo objetivo pretende abarcar o subjetivo, na ânsia de organizar uma totalidade da cultura, que depende do passado e se endereça a outrem, já que não há educação para si, tornando convergentes as classes sociais, assumindo a imortalidade do homem na Humanidade. Sendo assim, a educação geral ou moral absorve a educação profissional.

Se a pretensão do positivismo é regenerar a Humanidade, a educação aparece como o ponto de unidade do sistema. A primeira característica é o autoritarismo educacional, subordinando a inteligência individual à sociabilidade herdada do primeiro elemento educativo: a mulher. A educação intelectual define-se como apropriação individual dos valores do conhecimento, mas submetida à marcha do espírito humano.

A mulher é um dos pilares da formação individual e social; pela sua característica de docilidade passa a ser o exemplo para garantir a unidade humana, dando oportunidade à "principal condição de nossa verdadeira regeneração, a necessidade de restabelecer a subordinação sistemática da política à moral, mais vasta, e mais durável que a Idade Média"³³. A antropologia da unidade se baseia, pois, na análise coletiva e no condicionamento físico-biológico. A educação busca o esteio da biologia como condição de sua base científica e real.

A missão da educação é conciliar o aspecto estático ao dinâmico, detectando as leis de ordem e movimento, e deixando de lado as abstrações. Respeita a organização maternal-familiar e impulsiona ao progresso, ou seja, ao mesmo tempo é submissão e libertação das fatalidades.

O caráter científico une-se ao estético, o que permite a adesão voluntária aos fins sociais, ou seja, a arte subordina a utopia e idealidade à realidade. A filosofia coordena a arte de tal modo que "dirigida pelo sentimento, torna-se, para o positivismo, a principal base da educação universal, onde a ciência não preside em consequência senão a uma indispensável sistematização objetiva"³⁴. Trata-se de combinar a razão sistemática com o entusiasmo do poeta, com a simpatia feminina e a energia do proletário. Define-se, então, a educação como engajamento na história, participação a uma ordem real, não apenas acumulação de conhecimentos, encadeando-os racional e sistematicamente.

Os estudos literários proporcionam a simpatia aos ancestrais e aos contemporâneos, tendo em vista o trabalho dirigido aos sucessores, formando a tríplice condição da cultura positivista: científica, estética e literária. O ápice é representado pelo sentimento, para humanizar e socializar de maneira familiar, histórica e cívica.

A duração do ato educativo vai do ventre da mãe até a morte, o que equivale à noção de educação permanente. No positivismo caracteriza-se pela aprendizagem da submissão como condição de melhorar a situação da natureza humana. O lugar do ato educativo não é a Universidade, que onera o Estado e impede a regeneração do Ocidente, dando lugar a discussões estéreis e dispersivas. Pretende-se que seja a educação integral, orgânica e formativa correspondente à totalidade da natureza humana, ao encadeamento racional e à instauração de uma ordem subjetiva³⁵. Nesse contexto, o papel de intermediário do homem e do humano compete ao educador, função que corresponde a uma consagração sacerdotal, cujas atribuições maiores são o devotamento, direção espiritual e moral, submetendo o espírito humano a fatos e leis.

Ao mesmo tempo em que falava em autoritarismo, Augusto Comte falava também em liberdade, que quer dizer, a que conduz a submissão à ordem, distinguindo três aspectos: "1) a ação do poder espiritual

sobre os sujeitos cuja formação lhe incumbe; 2) a ação do processo educativo propriamente dito pela qual os sujeitos tornam-se os agentes; 3) a ação dos agentes sobre o meio material e humano³⁶. Através do terceiro aspecto pretende-se demonstrar que além da liberdade, há criatividade.

Um ensaio de Roque Spencer Maciel de Barros sobre o assunto demonstra que tal concepção não é uma autêntica filosofia da liberdade, uma vez que nada se pode recusar do que é imposto pelo positivismo. O cientificismo "fecha as portas para o mundo da liberdade e da autonomia de valores"³⁷. Por isso não se pode argumentar que seja uma filosofia do espírito, mas filosofia da natureza, pois o espírito assim faz parte da natureza, porque não a transcende³⁸. O exterior governa o interior, ou seja, o natural dirige a todos. A ignorância é o desconhecimento da ordem, cuja descoberta é tarefa da educação.

Não há, pois, liberdade ilimitada de consciência. O exemplo deve ser buscado na matemática, a santa aliança da liberdade e da submissão. Recusam-se, então, os princípios perigosos da educação liberal, avessa ao espírito de disciplina. O cientificismo é autoritário, e como tal deve ser encarado o positivismo, sendo irrazoável a razão individual. Anatole France se refere ao positivismo essencial como autoritário. Lacroix se refere ao homem positivista como um ser da natureza e Lévy-Brühl fala da necessidade de renúncia ao direito soberano de exame de maneira voluntária e motivada, portanto, perda da liberdade. Esta maneira de alcançar a convergência das inteligências faz do positivismo uma filosofia ensinada, não para ser discutida.

Nesses termos, educar é fazer política. Se a educação é autoritária, a política também será. No histórico golpe de Estado de 1851 na França, Comte repugna toda discussão teórica sobre princípios. Já se foi o tempo desse tipo de discussão, sua finalidade já foi esgotada.

A aplicação da fé positivista ao governo é ponto básico, argumenta Augusto Comte. "Ela inaugurará a moral universal regulando a conduta dos povos antes da família e dos indivíduos"³⁹. O governo é quem poderá aplicá-la por ter o poder nas mãos e, para isto, poderá abusar da ditadura, realizando as reformas parlamentares para adequá-las à nova situação. E sua melhor fórmula só poderia ser "ordem e progresso", ditames cheios de sabedoria universal e pronto para atender aos novos tempos. Cabe ao ditador tomar as medidas cabíveis para a realização da civilização universal.

Só uma filosofia indulgente e enérgica pode conciliar o regime industrial com a paz social, orientando a Humanidade para o trabalho produtivo. "A disciplina habitual é a garantia de sua própria conservação"⁴⁰. A vida do exército é um belo exemplo de escola de obediência e comando. Assim, os trabalhadores e as elites deveriam constituir o exército universal, substituindo inclusive os exércitos nacionais. O exército indus-

trial é mais vantajoso que o exército guerreiro porque é diretamente produtivo. A ditadura é, pois, o melhor meio para efetuar o progresso industrial, dada a sua maneira de tratar com os trabalhadores e as elites, ou seja, de maneira eficaz, cessando o egoísmo peculiar.

Entretanto, não se verificou a tese propugnada pelo fundador do positivismo, pois aumentou o egoísmo das classes que fazem o desenvolvimento, e também o poderio dos exércitos. Veja-se o exemplo da concorrência imperialista desenfreada, que suscitou as duas guerras mundiais.

Conclui-se que a política não segue os rumos racionais da ciência. Sucede o contrário: a ciência serve à irrazão dos Estados, na característica antropofética do desenvolvimento. No mesmo plano situa-se a educação.

2.6 — Principais representantes

Após Augusto Comte sistematizar os conhecimentos universais e científicos através da filosofia positiva, partindo do método que leva em conta apenas o que é detectado pelos sentidos, ou seja, o mundo exterior, destaca-se na França Pierre Lafitte, um de seus discípulos ortodoxos. Segundo ele, o estado da razão corresponde à harmonia entre nossas concepções e a realidade exterior. Toda ciência restringe-se ao homem e à sociedade. É por isso que a possibilidade da filosofia positiva só se torna possível com o surgimento da sociologia. A moral surge como científica numa trajetória de emancipação crescente dos espíritos. Um sistema de moral positiva concebe a existência humana ligada à universalidade, determinando rigorosamente o conhecimento real de nossa natureza e situação, possibilitando evitar a indeterminação e o arbítrio. Persegue o quádruplo modo de vida: pessoal (higiene), doméstico (casamento), cívico (respeito à lei, defesa da Pátria) e religiosa (culto dos grandes homens). Às classes cabe o assujeitamento ao dever, que tem por pré-condição a fé motivadora, que levará à unidade terrestre.

Taine, também na França, considera a ciência positiva capaz de resolver todos os problemas do homem. São quatro os objetos desta ciência: Deus, a natureza, o homem, a sociedade. O primeiro dos objetos, Deus, é a unidade dos fenômenos, a lei suprema que domina todas as ciências, pois que é dotado de alto grau de generalidade. A manifestação de Deus se dá na natureza, o segundo dos objetos. O homem é explicado pelo positivismo, sendo sua mais alta manifestação, a inteligência, constituída pela sensação, porque só se observam os fatos físicos, representados na subjetividade. No domínio da vontade, a liberdade não passa de uma ilusão, caracterizada pela ininteligibilidade, já que não existe o eu espiritual, pura abstração. Caso fosse confirmada a liberdade, entraríamos na ausência de responsabilidade, uma vez que não seriam seguidas as leis objetivas. A

sociedade também se enquadra numa lei explicativa, sintetizada na raça, no meio e no momento, que abrangem a hereditariedade, o ambiente e a síntese dos acontecimentos. Institucionalmente, religião e governo, correspondem respectivamente à palavra universalmente esperada e proteção da paz e da prosperidade social, sem centralização e autoritarismos excessivos.

Émile Littré concebe a filosofia positiva como experimental em razão de sua proveniência das ciências e com os guias respectivos da indução e da dedução, por isso se compo de noções relativas. Insiste na validade dessa concepção de filosofia porque ela opera sobre o conjunto dos fenômenos. "Criar uma filosofia positiva, é coordenar a totalidade do saber humano..."⁴¹. É então, a filosofia uma ciência geral, sendo cada ciência especial uma filosofia particular; "tudo é evidentemente comum: o alvo e os procedimentos"⁴².

Na Inglaterra destaca-se John Stuart Mill. Entusiasma-se por Augusto Comte, discordando em alguns aspectos, admitia a psicologia como ciência e a liberdade, mas aderindo em geral às suas teses. Tenta unir numa orientação positivista a vida psicológica, moral, social e política, colocando em destaque, porém, o papel da personalidade. Considerava a espontaneidade vital como o essencial da existência humana, apreensível em si pela consciência e nos outros pela observação externa. Não é necessário recorrer a explicações teológicas para a administração política. O funcional é mais pertinente que o causal, eliminando-se, pois, a metafísica para se tratar do homem em sociedade.

Na corrente sociológica está Émile Durkheim. Considera Comte seu mestre. Destacam-se duas partes fundamentais em sua obra: 1º) a sociologia como ciência positiva e pré-condição da política; 2º) a moral fundada igualmente como ciência. É partidário do realismo sociológico, que quer a realidade social última aplicada ao grupo, não se reduzindo a fatores individuais; do positivismo absoluto, a ciência sendo dominada pela observação científica, objetiva ou externa. Quando fala em ciência, fala na sociologia, como a fundamental.

Assim sendo, a educação deve realizar o homem que a sociedade deseja, ou seja, o ideal pedagógico é obra social, refletindo nos indivíduos as particularidades da organização a que pertença⁴³, tornando-os homogêneos. Tal é o fim da educação. É o que possibilita a submissão à autoridade política, à disciplina moral, o devotamento, o sacrifício, a adesão à religião. Enfim, cria-se no homem um ser novo. É por isso que o papel da sociologia é preponderante na determinação dos fins educacionais. O educador é considerado como a encarnação do dever, e que deserta no ser ato o conhecimento da lei e da ordem, sendo a disciplina encaminhada para o reconhecimento da autoridade, acostumando o espírito à noção da regularidade e da necessidade.

Coube a Durkheim grande divulgação no Brasil com destaque aos meios acadêmicos. Entre seus divulgadores citam-se Paulo Egídio de Oliveira Carvalho, o primeiro sociólogo brasileiro; Reynaldo Porchat, primeiro reitor da Universidade de São Paulo e propagador das pesquisas sociológicas; e Fernando de Azevedo, um dos co-fundadores da mesma Universidade, das primeiras cadeiras de sociologia e da Escola de Sociologia e Política de São Paulo⁴⁴.

Além desses adeptos mais diretos, ortodoxos ou dissidentes, há positivistas derivados, como os da corrente evolucionista, cujo maior destaque é Spencer, com influência decisiva na política e na educação. Filia suas concepções ao positivismo, uma vez que só se preocupa com o mundo fenomênico. Parte do evolucionismo para explicar cientificamente o real. A moral adequa-se a leis obrigatórias de evolução, cuja violação redundaria em prejuízo. Vai além do positivismo quando admite a existência do Absoluto e do Infinito, ou seja, de um Ser Supremo, se bem que Incognoscível. Educar é ensinar as leis da natureza, quer dizer, a pedagogia deve seguir a ciência como seu objeto, pautando-se, entretanto, pelo espírito liberal e individual.

3 — INFLUÊNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

3.1 — Introdução

O Brasil foi colônia de Portugal durante três séculos e um quarto, além disso, a metrópole estava muito atrasada em relação à Europa. Deduz-se o porquê da incipiência da atividade intelectual no país, aliás, vista como inimiga do antigo sistema de dominação colonial. Veja-se o exemplo da expulsão dos jesuítas, representantes no Brasil de pessoal qualificado em estudos avançados. Menos ainda cabia um papel à filosofia, aliás, expulsava-se com os jesuítas também a sua formação filosófica, pré-requisito aos estudos posteriores de teologia.

É assim que Pereira Barreto, ao divulgar o positivismo no Brasil, não encontrou dificuldades, graças, observação sua, ao descrédito das câmaras legislativas e à falta de preparo do clero⁴⁵. A filosofia era apenas preparatório para escolas superiores, não possuindo legitimidade própria. Figurava como disciplina obrigatória dos cursos secundários no tempo do Império⁴⁶, sendo de apenas orientação aristotélico-tomista, como se observa no Genuense, o manual adotado. Era adotado nos seminários para o preparo à vida clerical, na vida leiga servia para preparar a medicina e o direito⁴⁷. Rui Barbosa resolve transformar esse tipo de ensino em história das idéias, mas continuava mero instrumento para atingir cursos superiores, não passando de adorno cultural⁴⁸. Além disso, continha excesso de dogmatismo e tradicionalismo, sendo apologética de verdades eternas.

O positivismo adentra no Brasil, apesar de sua contestação à teologia e à metafísica, no mesmo espírito que o precedia: o espírito de sistema. Avantajava-se por ser mais coerente com a realidade. Aliás, é por isso mesmo que foi adotado na Escola Militar, como princípio de ação. Sem concorrência, triunfou em outras escolas como as de Direito e Medicina. Apenas em Recife, mas sem repercussão, estava o culturalismo de Tobias Barreto, que jamais o ameaçou.

3.2 — Por que o positivismo no Brasil ?

O final do século XIX mostra um anseio, nos países latino-americanos, de organização. Tal anseio levava em conta o progresso científico europeu e a confiança nos novos caminhos abertos pela Revolução Industrial. Não se queria ficar no atraso de um modo de vida agrícola, já que a Inglaterra, através da industrialização, alcançara a posição de poderoso império. Além do mais, os princípios e os ideais dos países latino-americanos coincidiam, em parte, com os do positivismo. Portanto, a adoção do positivismo veio de encontro às preocupações político-sociais dos intelectuais autóctones. Conforme João Cruz Costa, a data mais importante no Brasil é a da reforma do ensino por Benjamim Constant em 1890, quando se institui uma cadeira de sociologia e moral no último ano da escola secundária⁴⁹. Daí por diante foi uma avalanche. "O preponderante influxo intelectual positivista avassalou, ora em nome direto da sociologia, ora de mistura com as ciências ditas exatas porém plenas de sociolatria, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro, o Curso de Minas de Ouro Preto, o Colégio Pedro II, a Escola Normal, o Colégio e a Escola Militares, a Escola Naval, as Faculdades de Medicina e Direito e o Instituto La Fayette"⁵⁰. A posição pioneira coube a Antônio Álvares da Silva através da Faculdade de Medicina da Bahia em tese de doutoramento no ano de 1859⁵¹. O ensino secundário passou a ter a seriação das disciplinas na classificação das ciências de Augusto Comte⁵².

As elites intelectuais se preocupam com a transformação da realidade em termos de modernização, juntamente com profissionais liberais, políticos e homens de empresa, que anseiam por uma filosofia que se funda no real, no positivo e no prático. Assim é que se segue Comte na tese do "saber para prever": "compreendemos que é a inteligência que governa o mundo, que é o saber positivo, que faz a força das sociedades modernas, que espalha o bem, que implanta a justiça, que fomenta a indústria e as artes, que faz os homens livres, e procuremos formar uma elite intelectual completamente desembaraçada dos termos teológicos e dos interesses de Roma"⁵³.

Desta maneira, fica clara a necessidade de se conhecer a realidade como pré-requisito de se modificá-la. Além disso, a burguesia precisava de um pressuposto para maior mobilidade social, o que não havia na sociedade escravocrata do Império.

A expansão do positivismo verifica-se na imprensa, no parlamento, nas escolas, na literatura, na vida científica. Explode na década de 70 como “filosofia da história e da sociedade — e até como religião —, só então ganhando sua inteira importância em nossa história cultural”⁵⁴. A anterior filosofia reinante no Brasil, a do catolicismo institucional, não fazia correr perigo à estrutura senhorial, não se constituindo em ameaça ao colonizador português. “Comte, filósofo da história e das sociedades, se integra ao pensamento brasileiro no momento em que este precisava de algo novo. No momento em que os quadros do pensar romântico já não serve mais, em que a fé e o império, enredados num sistema contraditório nos seus próprios termos, são postos em dúvida; no momento em que, em face de acontecimentos internos e externos, um bando de idéias novas esvoaçam sobre nós de todos os pontos do horizonte”⁵⁵.

Para Oliveira Torres a crise estava se avizinando porque pontos de vista liberais apareciam nas classes dirigentes⁵⁶. De fato, aumentava o número dos profissionais liberais, militares, médicos e engenheiros⁵⁷.

Nesse sentido, Leopoldo Zea fala em “realismo social” para expressar a atitude dos escóis que se propuseram a libertar a América Latina. Viam as mudanças européias e as necessidades de países colonizadores latino-americanos. A solução foi a fundamentação numa “ciência do social como instrumento de conhecimento e de transformação”⁵⁸. Francisco Romero fala em “positivismo ambiental”, que “parte da sociedade como produto espontâneo e vivo, um positivismo em ação”⁵⁹. A monarquia brasileira precisa explorar os recursos naturais e para tal contava com a nova instrumentalidade. Pereira Barreto argumentava que o Brasil já caminhava para o estado positivo. Com Alberto Sales aparece a filosofia como instrumento da ação política: “aparece pela primeira vez, nitidamente reformulada, a idéia de que a República, que exigia uma fundamental mudança no regime de vida do país, clamara de maneira imperiosa, para sua plena realização, o emprego de uma doutrina sobre o homem e a sociedade que pudesse servir de guia à política das novas gerações”⁶⁰.

Correspondendo paralelamente às necessidades brasileiras, preocupações semelhantes abarcam os demais países da América Latina, tomando o positivismo matizes adequadas a cada país. Permite-se, pois, falar em positivismo mexicano, argentino, uruguaio, chileno, peruano, boliviano ou cubano. Dependeu da realidade de cada país e de cada intérprete particular conforme os problemas específicos a serem solucionados⁶¹.

Conclui-se pela existência de dois tipos de positivismo: o acadêmico, com obras gerais, especulativas ou teóricas, que contém o ecletismo em relação às várias tendências da corrente; e do “realismo social” que aplicou no concreto as análises universitárias⁶². Assim, intercambiavam-se positivistas, evolucionistas e políticos liberais demarcando um rumo para a cultura do país, constituindo o “positivismo o eixo em torno do qual girou

o estado de espírito de toda uma geração”⁶³. Tal não acontecia por mero sabor de novidade, mas “essas doutrinas traduziam o seu modo de ser, representavam para eles a inteligência perfeita do universo. Mais ainda, viram nelas a possibilidade de adequação ao Brasil e de sintonia do Brasil com o que havia de novo no mundo. Pretenderam, pois, através delas, colocar o país no primeiro plano, fazendo-o participar da vida de seu tempo, como nação civilizada, não presa a preconceitos que consideravam obsoletos, ao mesmo passo que, com elas, pretendiam dar soluções aos seus problemas. A estrutura arcaica e o pensamento antigo que informava a sociedade seriam os responsáveis pelas mazelas nacionais. Não se veja em tais manifestações, portanto, a simples cópia, transposição de ideologias alienígenas pelo gosto da novidade sem consonâncias com o país real”⁶⁴.

3.3 — Tipologia do positivismo no Brasil nos inícios da República.

Uma caracterização do positivismo no Brasil precisa levar em conta a variedade e os modos de adesão à doutrina original. Aparece às vezes o sectarismo comtiano, às vezes o lado especificamente religioso ou político ou de ação prática, às vezes a mescla com o spencerismo e o darwinismo, às vezes usada pelos bacharéis, e, enfim, com a própria “práxis” do engajamento político. Através desses vários modos evidenciam-se, ou o conservadorismo, ou o progressismo.

Pode-se falar em positivismo puro e positivismo misto. Os puros são os seguidores, às raias do fanatismo, ou seja, os ortodoxos, representados por Miguel Lemos e Teixeira Mendes. Os demais, o heterodoxos ou dissidentes, são representados por Luís Pereira Barreto, Pedro Lessa, Alberto Sales, Vicente Licínio Cardoso e Benjamim Constant. É através dela que se pode notar o alcance da doutrina no Brasil.

No contexto nacional, a ortodoxia significa utopia, impraticável mesmo, dadas as condições, pois pretendia seguir a religião nos mínimos detalhes organizada por Comte. Ou seja, falta de clareza na transposição de idéias. É o que desprende da atitude de Miguel Lemos ao jurar fidelidade eterna sobre o túmulo do mestre⁶⁵. Inclusive, quis ir além do próprio Comte, sendo mais positivista que o fundador, ao fazer proibições como a de afastar os seus correligionários da vida social. Foi quem elaborou os estatutos da Igreja Positivista e do Apostolado.

Quem mais deixou escritos foi Teixeira Mendes, e também substituiu Miguel Lemos. L. W. VITA fala de sua extrema dedicação: “... não se exagerou quando Teixeira Mendes foi apontado como o único indivíduo no mundo, a realizar plenamente, em todos os atos de sua vida pública e privada, o complicado e austero código ético-jurídico do positivismo, encarnando perfeitamente o tipo ideal do homem sonhado por Comte”⁶⁶. Em suma, fidelidade e fervor aos dogmas, em prejuízo da

própria cientificidade, esquecendo do relativismo pregado pelo fundador. Cultuava a própria Clotilde de Vaux, a sagrada esposa de Comte, em excesso de apego à letra e ao culto.

T. Mendes sentia prazer na submissão, vendo nela o ápice da perfeição e grandiosidade humanas, pois só assim se atinge o estado de ordem e equilíbrio⁶⁷. Cabe à elite a formação das diretrizes a serem seguidas, como intérpretes da Humanidade, mantendo a paz através da divisão entre patrões e operários, em ricos e pobres. Em outros termos, conservadores e retrógrados são o meio do positivismo. Olhando-se o céu, a posição dos astros sugere que só pela ordem é possível haver beleza e harmonia. E, diz T. Mendes, a astronomia é uma ciência, e assim garante a necessidade da aplicação social de tal espetáculo⁶⁸.

A solução para o país é a ditadura republicana, organizada sobre a família, a pátria e a Humanidade. A função do indivíduo depende de sua utilidade. O salário pelo "trabalho humano não comporta outra paz senão o prazer da dedicação e a gratidão social"⁶⁹. Não há proletário sem família, onde a mulher representa o fator de docilidade social⁷⁰. Tais são as premissas de um sistema cientificamente organizado.

A tarefa da educação é "preparar a natureza humana de maneira que realize o melhor possível o tipo geral descrito pela moral teórica"⁷¹. Educar é preparar para a submissão voluntária. A atividade industrial, desta maneira, estará garantida⁷², através do apoio da ciência. Educar é submeter, nem que seja pela força, evitando através do dogma, a inconsistência, o ceticismo, a hesitação, a irresolução. A nova consciência exige a superação de flutuações afetivas e hesitações intelectuais. A igualdade e o regime eleitoral perturbam a ordem, assim como a metafísica, a teologia, o livre exame, a filosofia revolucionária e o ateísmo⁷³.

Todavia, a heterodoxia supera, por questões práticas a posição de M. Lemos e T. Mendes. Aliás, é mesmo feita por homens práticos como políticos e militares como Benjamim Constant, Júlio de Castilhos e Rondon. O positivismo está na Escola Militar, Colégio Militar e Escola Naval⁷⁴, orientando-as com ensinamentos de geometria, cálculo, mecânica e lógica, para superar a metafísica e a confusão⁷⁵. Funda-se o Clube Acadêmico Positivista em 1879, a Revista da Família Acadêmica em 1889 e a Revista Acadêmica Militar em 1903. Desta última os colaboradores desempenhariam importantes papéis na vida nacional⁷⁶.

Alberto Sales é tido como o maior ideólogo da República, mesclando a sua ideologia política com elementos do positivismo de Comte e elementos do evolucionismo de Spencer⁷⁷. Na prática propagava o fim das velhas instituições, mas dentro da ordem. Queria reorganizar a sociedade brasileira, para a superação do subdesenvolvimento. Suas fontes ideológicas eram instrumentais para o Brasil novo. O Estado teria um papel

limitado perante o comércio e a indústria, pedras basilares da economia e da civilização ocidental, papel de favorecimento da ampla liberdade de associação e de contrato.

Para superar as concepções imaginosas, a nacionalidade necessita de uma teoria científica, parte da lei da evolução social e política. Tal lei resulta do consenso íntimo do povo, na trajetória do progresso com ordem, sob as ordens de um chefe coercitivo. Aplica-se “ao comércio, à indústria, às artes, às ciências, às religiões e aos governos...”⁷⁸ Na fonte, está o direito de propriedade como inerente à personalidade humana, posse material que garante a submissão do grupo de maneira moral. É o esteio da autoridade. A garantia dessas determinações está na relação bipolar família-Estado⁷⁹.

É manifesta na ideologia de Alberto Sales o reflexo dos valores defendidos pela nascente burguesia nacional. Como agente, o “ideólogo da República” divulga a melhor maneira de sua classe social assegurar-se do poder.

Conforme Vicente Licínio Cardoso, trata-se de adaptar o positivismo à realidade nacional. É considerado o “primeiro filósofo da arte no Brasil”⁸⁰. Coloca as obras de arte no contexto da lei dos três estados, ou seja, não devem ficar no terreno da ficção, mas ir ao plano do real. A fonte do positivismo, sendo o materialismo, delega apenas ao homem a atividade artística, sem as conotações metafísicas. Sendo a essência uma categoria metafísica, Licínio nega uma essência da arte, que deve caber nos limites da materialidade. O belo é relativo, conforme se refere ao útil, ao prático, às coisas.

A preocupação antimetafísica de V. Licínio Cardoso resulta na dignificação da consciência nacional, devendo o fenômeno educativo no Brasil levar em conta a nacionalização dos costumes interioranos⁸¹. A unidade dos brasileiros significa uma filiação a um idealismo orgânico e construtor de uma nacionalidade, trazendo em seu bojo elementos de originalidade. Tal concepção significa abasileiramento contra as cópias importadas. Adere-se à técnica como possibilidade de superação do anonimato internacional e conquista de um futuro próprio, pois que, viver é exprimir-se descondicionadamente dos controles transculturais. Trata-se de descobrir o Brasil como condição de atingir a grandiosidade.

V. Licínio Cardoso fundamenta-se em Spencer e Comte ao chamar atenção para a realidade nacional, não esquecendo a questão da ordem que vigia a máquina e a indústria como condição do progresso⁸². Impõe-se uma educação que dê energias ao caráter, sob uma autoridade conveniente, pois essa é a porta do progresso. Caso contrário, evidenciar-se-ão a “anarquia moral e a anarquia intelectual, donde essa anarquia social que gera a indisciplina; que gera a carência de prestígio nos órgãos directores da sociedade; que gera as divergências de toda ordem nas massas dirigi-

das, conduzindo às mais repelentes violências contra a ordem pública, contra a vida, contra a propriedade particular”⁸³. A missão dos letrados deve ser canalizada para educar, instruir, socializar e nacionalizar.

Enfim, V. Licínio Cardoso fundamenta-se no homem como medida de todas as coisas para alcançar seus mais altos ideais, atendendo às exigências do mundo real, onde se destacam os mais capazes, ou seja, uma elite com autoridade sem contestação⁸⁴.

Em Luís Pereira Barreto encontramos a mesma ânsia de adaptar-se perante os problemas nacionais. Sua obra é considerada “o documento filosófico mais importante do positivismo brasileiro, por seu sentido científico e pela originalidade de aplicar a lei dos três estados à realidade brasileira, afirmando que o Brasil havia ultrapassado o estado teológico, achava-se no metafísico e caminhava para o positivo”⁸⁵. Sua perspectiva é a da regeneração pela ordem moral, dado que o povo não a tem, inclusive instando que o povo é dócil e se presta muito ao novo ideário⁸⁶.

Pereira Barreto refere-se ao positivismo mais como método do que uma doutrina, mais como espírito que como letra. Sua preocupação é a de resolver os problemas nacionais e não seguir fanaticamente a doutrina. “Daí o sentido eminentemente pedagógico de sua atitude. Pedagógico não pelo fato de ver na reforma do ensino oficial a panacéia para nossos males, mas por crer no poder do espírito, na sua força para modificar uma situação, acelerar uma marcha pré-traçada”⁸⁷. Essa pedagogia não se restringe à instituição escolar, mas é apostolado que pretende atingir toda a sociedade, ou seja, um projeto de transformação do homem para atingir o supremo ideal humano.

A missão pedagógica do positivismo é, conforme ele, transformar a sociedade arcaica, conformista, inerte, supersticiosa, no seu estágio positivo, pela ciência e pela técnica. Caberia neutralizar a massa com o novo ideário filosófico-científico. Tratava-se de romper com a insalubridade e a estagnação, na obra redentora da pátria, para fazê-la seguir o caminho da Humanidade. A educação é o centro do seu esforço para a chave do progresso.

Às idéias, Pereira Barreto, médico, uniu a ação. Sua profícua atividade realmente colaborou no desenvolvimento do nascente Brasil industrial, parte de uma política positiva. Se as idéias é que governam o mundo, conforme Comte, tais idéias foram executadas. Nessa trajetória a ciência é uma arma onipotente.

Por que se fortificar? Por que se regenerar? Porque “a vitória pertence aos mais fortes, aos mais aptos; os fracassos são desapidosamente postos à margem”⁸⁸. Só o preparo técnico poderá forjar a nova tempera e a harmonia coletiva. A liderança do país caberá à nova aristocracia, basea-

da na virtude cívica, inteligência e saber. A ciência é o elemento chave para essa elite realizar a produção⁸⁹.

Na área do direito quem faz a síntese Spencer-Comte é Pedro Lessa. Tem tendências naturalistas e quer transformar a história em ciência rigorosamente positiva. Sua heterodoxia se manifesta na sua aceitação da metafísica através das cogitações sobre a causalidade. Aqui mais se aproxima de Spencer, por considerar a correlatividade necessária da religião e da ciência⁹⁰. A opção pela positividade não significa a recusa da metafísica, motivo de esperança para os homens e que não pertence ao domínio técnico-científico, pois traz em seu bojo consolações, esperanças, incertezas e angústias. O espírito humano não é redutível a um só estágio. É claro que são bem distintas as duas realidades. O absoluto pertence a outra esfera, apesar do constante progresso das ciências e de sua redução ao antimetafísico. "Metafísica e religião, desse modo, são realidades inamovíveis por mais que se apure e alargue o campo das ciências positivas"⁹¹.

Lessa contesta a noção de livre-arbítrio, afirmando em seu lugar, a existência de motivações criadas pela educação, a formadora do "ethos". É por isso que são necessárias as pré-condições: a política e a administração. A repressão ajuda a corrigir os elementos de natureza anti-social que possam surgir⁹².

A criminalidade significa qualquer atentado ao modo de viver constituído. A estrutura social precisa ser mantida e, para isso, existe o direito e a justiça. O mal é a desobediência social. O consenso é a garantia da ordem, que só pode ser atingido modernamente no estágio positivo, apresentando a intelectualidade como mola propulsora dos novos tempos. Uma nova teoria do Estado pressupõe a limitação do indivíduo, já que a base econômica é inflexível, e por isso mesmo, a melhor possível. A limitação social é consequência da natural limitação econômica. A sociologia vem estruturar melhor essa necessidade prioritária legitimada pelo direito⁹³.

O pressuposto de Pedro Lessa sobre a associação humana vincula-se às teses da ordem e do progresso como impositivas à natureza humana, ou seja, não se pode fugir ao que é natural, seria aberração. E como se prova a necessidade orgânica? Pela observação dos fatos, ou seja, cientificamente. Em outros termos, conclui-se do pensamento de Pedro Lessa, que a coação é científica, a rebelião para a mudança social é anti-científica⁹⁴. Tais contestações constituem o fundamento da unidade nacional e, nesse sentido, as faculdades de direito servem a mais amplos objetivos que apenas ao progresso das ciências jurídicas⁹⁵.

O maior exemplo do positivismo heterodoxo está em Benjamin Constant, que, por seu sistema de participação política, fundou a República e estabeleceu os ideais positivistas como norma para a nova forma de governo instituída. Além do mais, impregnou o exército dos

mesmos ideais capacitando-o futuramente de poder assumir o governo da nação. Foi “brilhantíssimo lente da Escola Superior de Guerra” e daí toda sua preponderância no meio militar⁹⁶. Nos seus ideais estavam o culto à família, à pátria e ao exército, respeitado e inteiramente respeitador, como garantia de segurança, da manutenção da ordem e da tranquilidade pública e trabalhando condignamente para o engrandecimento da Pátria.

Foi Benjamin Constant quem convenceu Marechal Deodoro e Floriano Peixoto da importância da reviravolta histórica, acabando com a monarquia, principalmente porque Floriano fora seu aluno. Sob sua égide inaugura-se a República, ou seja, as novas formas de autoritarismo, pois que o exército já chamara para si a função de regenerar a Pátria. Como queria Comte: “conservar, melhorando...”⁹⁷

Benjamim Constant pregava, através da ditadura republicana, a conservação das classes sociais, através da cooperação fraterna. Toda a mocidade militar estava preparada pelo mestre. É por isso que a passagem do Império à República foi considerada evolução e não revolução⁹⁸, conforme a lei dos três estados e a fé positivista. Entretanto, Benjamim desligara-se da sociedade positivista para ter um cargo público e afirma, numa carta, mais do que nunca a sua filiação aos princípios da doutrina.

A adesão do exército a Benjamim Constant é encontrada entusiasticamente em Augusto Tasso Fragoso, seu alferes-aluno: “Mestre: — Nós delegamos em ti o nosso modo de pensar, de agir e de sentir na transformação republicana de nossa Pátria!”⁹⁹. Era o mesmo espírito da Escola Militar da Praia Vermelha: “Mestre — sede o nosso guia em busca da terra da promessa — o solo da liberdade!”¹⁰⁰. Com esse apoio, decide pela proclamação da República a 15 de novembro de 1889, tendo plenos poderes da Assembléia. Seguem-se adesões da Escola Superior de Guerra, de Rui Barbosa, do primeiro e nono regimentos de cavalaria, oficiais da guarnição da Corte.

3.4 — Presença do positivismo na atualidade brasileira.

Segundo Ivan Lins, a força do positivismo continua até os dias de hoje. O próprio Comte dizia que os homens são positivistas em graus diversos de evolução. “Se poucas são as referências explícitas que hoje lhe são feitas no Brasil, como no mundo, e se grande é o silêncio que pesa sobre o nome de seu fundador, ainda em nossos dias objeto de baldas e apodos daqueles que esperam assim um sucesso momentâneo, essa inaptidão e esse olvido não impedem, porém, que por toda parte se manifeste o ascendente dos métodos e princípios positivistas”¹⁰¹. Como exemplo, nota-se a ideologia do aparato escolar e sua “apologia da ciência, a crença no progresso, a glorificação cultural do homem e dos grandes homens, a moral do altruísmo e a sua solidariedade, todas as noções construtivas da ideologia escolar”¹⁰².

Segundo Ivan Lins, temos indícios da presença do positivismo no Brasil:

1º) Presença do autoritarismo constantemente mesmo ante a ideologia do liberalismo europeu, juntamente com a racionalização do trabalho agrícola, industrial e comercial.

2º) Presença da propriedade privada como intocável, mas com leis de proteção aos operários como as de Getúlio Vargas, entretanto, de cunho paternalista e elitista. São tipicamente comtianas as juntas de conciliação e os tribunais de trabalho. Também a educação vista como solução do problema social numa participação da riqueza intelectual por parte dos capitalistas e da classe proletária, se bem que em diversos níveis, além da introdução da previdência social. A OIT põe o trabalho não como mercadoria ou artigo de comércio. Internacionalmente, o proletariado participa de movimentos de opinião pública, como propunha o fundador do positivismo.

3º) Presença da impopularidade da guerra, apesar das conflagrações mundiais. A ONU luta pela pacificação universal. A Unesco pretende, pela educação, pelas ciências sociais e pelo desenvolvimento cultural, regenerar, quase textualmente seguindo Comte, a vida internacional. Repudia-se o colonialismo e a violenta exploração conseqüente. Veja-se o exemplo africano.

4º) A secularização deu aos problemas humanos soluções racionais contrariamente às soluções teológicas. Há uma tendência para o ecumenismo e, com isso, possibilidade para uma Liga Religiosa Universal.

5º) Conforme o calendário positivista, cultuam-se os mortos ilustres: a mulher, a mãe, a árvore.

6º) Substituição do trabalho pela automação, graças à ordem e ao progresso, ao espírito de disciplina.

7º) Nos países socialistas há cerimônias cívicas semelhantes. Anatole France dizia ser impossível fugir ao positivismo na vida intelectual, na filosofia, no método experimental, nas ciências, na solidariedade humana, na consciência universal¹⁰³.

8º) Conforme Ivan Lins, o Brasil foi o país onde, em todo mundo, mais larga e profundamente influuiu a doutrina de Augusto Comte¹⁰⁴, com múltiplas referências na imprensa, em conferências, em aulas.

Ademais, os pressupostos dos inícios da República continuam, como a separação Estado-Igreja, liberdade religiosa, liberdade de imprensa, de cátedra, de reunião, de greve, igualdade racial, proteção aos índios, solidariedade continental, arbitragem nos conflitos internacionais e autodeterminação dos povos¹⁰⁵. Tais princípios às vezes não vigoram em toda sua extensão, mas não deixam de figurar nos discursos oficiais e para-oficiais.

Destacam-se ainda, atualmente, organizações como: Igreja e Apostolado Positivista, Centros Positivistas, estudos sobre Benjamim Constant, Teixeira Mendes e Júlio de Castilhos, Associação Brasileira dos Amigos de Augusto Comte, Clube Positivista etc.¹⁰⁶.

Por outro lado, há os pressupostos da política nacional: o desenvolvimento econômico, a incorporação do proletariado rural e urbano, anticolonialismo, não-intervenção e autodeterminação dos povos, que refletem uma atmosfera positivista¹⁰⁷.

Além disso, o atual lema segurança e desenvolvimento mantém traços da velha ordem e progresso, que apesar de estarem presentes no discurso do liberalismo, são executados pela maestria de antigos seguidores e executores do espírito positivista no Brasil: os militares.

3.4.1 — Presença do positivismo na definição dos objetivos nacionais.

Segundo o professor belga Michel Schooyans, o positivismo na atualidade está a serviço do país, na influência que exerce na definição dos objetivos nacionais. “Estranha aventura a do positivismo nos militares brasileiros, que teria deixado Comte assaz perplexo”¹⁰⁸. É claro que houve múltiplas transformações na vida nacional em cem anos, mas várias características permanecem, sem os arroubos religiosos, sentimentais e humanistas do fundador do positivismo, acarretando um positivismo viril. “Assim se explicam certos fatos que nós encontramos na ideologia militar atual. As idéias conjuntas de ‘ordem e progresso’ aí reaparecem, ornadas de seus corolários impostos: a hierarquia, a tecnocracia, a organização, a obediência, a elite, a ciência, a técnica”¹⁰⁹.

Os acontecimentos que culminaram no movimento de 1964 teriam sido então longamente preparados pela própria evolução da história brasileira com os germes do final do século XIX e da primeira metade do século¹¹⁰, com toda a formação que Benjamim Constant deu aos militares, inclusive com insistência que esses ideais vieram da própria época colonial.

A ideologia de segurança e desenvolvimento passam a constituir então o guia da consciência nacional, na pretensão de levar o país a objetivos grandiosos e de defendê-lo contra as investidas do comunismo. Muitos outros aspectos se associaram, como a contribuição militar norte-americana com o conceito de guerra fria, como afirmam Alfred Stepan em **Os militares na política** e José Comblin em **Ideologia da segurança nacional**, vindo de encontro aos anseios das elites brasileiras.

Exército e política se associam ao longo da República. Se não esteve o exército no primeiro lugar em certas épocas, nunca o seu poder foi afetado. Os períodos cognominados de redemocratização não significam

ausência, mas retirada estratégica para consumir melhor o predomínio. Tais períodos são observáveis ao longo da República.

Na opinião de Joseph Comblin, o ano de 1922 marca vários despertares da vida nacional, inclusive o embrião da Escola Superior de Guerra de 1949, e o futuro golpe de 1964. Chama o positivismo de fermento a tais processos¹¹¹, pois a ESG tinha por princípio copiar o National War College dos E.U.A., além de contar com uma missão militar americana. A ESG é abrangente aos problemas nacionais como: "questões psicossociais; questões econômicas; questões militares; questões logísticas de mobilização; informações e contra-informações; e doutrina e coordenação"¹¹².

Toda essa esquematização possui um cérebro condutor, articulador da teoria e da prática política, o general Golbery do Couto e Silva. Sintetiza a consciência nacional na sua possibilidade de desenvolvimento e sua pré-condição de segurança. Seus escritos estão principalmente na **Geopolítica do Brasil**, a carta magna que todo brasileiro deveria conhecer para entender melhor sua condição.

3.4.2 — O novo binômio: segurança e desenvolvimento.

A fermentação do positivismo colaborou para o novo binômio diretriz da realidade nacional. Continua o mesmo anseio antimetafísico, a preocupação com o material, com o fenomênico. A pretensão é o crescimento econômico, o qual não se faz sem segurança.

O conteúdo da doutrina de segurança assenta-se em três pilares:

"a ciência — como instrumento de ação;
a Democracia — como fórmula de organização;
o Cristianismo — como supremo padrão ético de convivência social"¹¹³.

Tal conteúdo é parte da segurança do mundo ocidental, pretraçada, pois, pela política de defesa das nações do bloco capitalista. A condição do Brasil é a de colaboração, pela sua posição estratégica no continente americano, à defesa do Ocidente, contra o Oriente representado pela Rússia e China, depositários do materialismo ateu. Evidentemente, que a supremacia cabe aos E.U.A., e por isso, maior vantagem. As doutrinas de Marx e Engels, de Lênin e Stálin, de Mao, devem ser combatidas a ferro e fogo.

O antagonismo principal é a luta imperialista entre Oriente e Ocidente, mesmo porque o primeiro dos pilares da doutrina de segurança, a ciência, serve aos dois senhores, ou seja, o positivismo é fermento de dois mundos.

O conceito de guerra total, ou seja, estamos sempre em guerra, passa a comandar a economia, a sociedade, a política e a cultura. Guerra

que se volta contra inimigos externos, assim como contra inimigos internos. Daí, a estratégia de ocupação do próprio país. A guerra total une-se a guerra fria, contra a guerra revolucionária, para evitar a guerra generalizada. O Poder Nacional, subdividido em Poder Econômico, Poder Político, Poder Psicossocial e Poder Militar, é o guardião do país, no controle dos antagonismos.

“A diferença básica entre o regime brasileiro e o comtismo reside na questão do poderio militar. Para Comte, a sociedade industrial deveria suplantar os militares, enquanto que na atualidade é justamente o aparato militar que garante a industrialização pela força. Aliás, é curioso notar que os militares, contraditoriamente, foram das mais poderosas forças que introduziram o positivismo no Brasil”¹⁴.

Com o Poder Nacional existe uma filosofia do poder que norteia as suas estratégias. É nela que se patenteia a imutabilidade da crítica, inclusive como fantasia, ou como Comte queria, inutilidade das ficções teológicas e metafísicas. Contrapõe com a utilidade da ciência e da tecnologia insofismáveis¹⁵. A geopolítica solidifica o Poder Nacional, na sua pretensão de interpretar os destinos políticos de um povo. É um termo criado pelo sueco Rodolfo Kjéllen, “da escola alemã, querendo dar uma marca política, e não mais predominantemente geográfica, aos estudos das relações entre os territórios e os habitantes no âmbito dos estados”¹⁶. Conforme o Instituto de Geopolítica de Munique, “a geopolítica é a ciência das relações da terra com os processos políticos. Baseia-se nos amplos fundamentos da geografia, especialmente da geografia política, que é a ciência do organismo político no espaço e, ao mesmo tempo, de sua estrutura. Ademais, a geopolítica proporciona os instrumentos para a ação política e diretrizes para a vida política em conjunto”. “Assim, a geopolítica se converte numa arte, arte de guiar a política prática. A geopolítica é a consciência geográfica do Estado”¹⁷.

Interpretando a filiação brasileira à geopolítica ocidental, conclui-se pela aceitação do capitalismo como sistema e pela divisão da sociedade em classes sociais. “O Estado nacional assume o chamado capitalismo de Estado para efetuar a acumulação econômica através da burocracia, da tecnocracia civil e militar e da classe dominante. Ele é a garantia das empresas multinacionais, que atuam nos diversos países, utilizando-se de um caráter reformista reacionário submetido à administração das economias centrais, impedindo o desenvolvimento autônomo. Em suma, há um processo econômico controlado do exterior e do interior pelos interesses privados e estatais, que, para não correr o risco de fracasso, é submetido à esfera da segurança nacional”¹⁸. Permite-se falar em burguesia dos países satélites dominada pela burguesia superior dos países centrais, ou seja, a dominação global do imperialismo. O Estado ajuda a acumulação do capital, dado que a burguesia periférica demonstra-se incapaz de resolver por si

mesma os seus problemas. Como diz Poulantzas, "o Estado é o órgão direto, o instrumento unilateral, de uma parte de burguesia geralmente vista como minoritária"¹¹⁹.

3.4.3 — Corolários do positivismo e corolários da sociedade em modernização.

Os mesmos corolários do positivismo são muito caros ao processo de industrialização e à organização tecnoburocrática que promove o desenvolvimento. É por isso que a crença positivista triunfou quando nasceu. Porque soube sintetizar o espírito de uma época. Filosofia sistemática, portanto, e nada romântica.

Em primeiro lugar, destaca-se a hierarquia sagrada, tanto na vida militar como no trabalho industrial. Os dois redutos compõem-se numa escola de superposição de papéis. Onde o Estado é dirigido por militares, pode-se dizer que todos são militares, tamanha é a valorização do binômio comando-obediência. A atividade humana de argumentar, refletir, decidir e dirigir é desaconselhada ao dirigido. Os postos mais elevados são, inclusive, sacralizados. Dir-se-ia que se chega ao nível da objetivação absoluta, ou seja, não há sujeitos individuais, apenas a vontade do superior hierárquico. Caso contrário, seria a anarquia.

Com a evolução da sociedade industrial surge a tecnocracia. Assim é definida:

1) "Que as necessidades vitais do homem são de caráter puramente técnico"¹²⁰.

2) "Que a análise formal (e altamente esotérica) de nossas necessidades acha-se atualmente concluída em 99%"¹²¹.

3) "Que os especialistas que sondaram nossos recônditos desejos são os únicos capazes de continuar a prover as nossas necessidades"¹²².

Aos técnicos, inspirados nos esquemas racionais das ciências físicas, cabe fazer política, ligados ao capital, protegido pelo Estado, ou seja, pela tecnoestrutura, que no dizer de L. C. Bresser Pereira, é a tecnoburocracia com ideologia de caráter autoritário¹²³. Eram os capitalistas que entregavam a direção de suas empresas a administradores profissionais competentes¹²⁴.

Capítulo necessário da tecnocracia é a organização. Conforme F. Zamora, "a organização se originou no capitalismo através de Taylor e Fayol, criadores, ou quando menos, sistematizadores da chamada 'organização do trabalho'"¹²⁵. O Estado organizado repele as investidas revolucionárias, através de um planejamento onde aplica o seu poder de controle. Organizar é possuir. A característica é a eficiência, o desenvolvimentismo,

o autoritarismo, o elitismo, o comprometimento com a burguesia e com o imperialismo. Inclusive fortalece o poder executivo. Conforme o I PND, a finalidade de um planejamento nacional é: tornar o Brasil uma potência, melhorar o bem-estar dos cidadãos, acelerar o desenvolvimento, crescer os setores de infra-estrutura, expandir os fatores básicos do crescimento¹²⁶. Tudo isso em caráter normativo para a área governamental e indicativo para o setor privado.

O caminho do desenvolvimento passa sobre a obediência, ou seja, ao povo cabe executar o plano traçado pela direção do país. Nessa categoria se legitima a elite, pois seu papel no caso é o comando, o papel de sujeito da história. Estimula-se o dever, o heroísmo, em outras palavras, o abandono nas mãos dos dirigentes, como a meta básica para o ser humano. Conforme o espírito positivo, "o homem propriamente não existe, só pode existir a Humanidade, de vez que todo nosso desenvolvimento é devido à sociedade, sob qualquer relação com que seja encarada"¹²⁷.

É evidente que, ao se formar uma elite, pressupõe-se a massa para ser dirigida ou para trabalhar. Assim, a constituição da elite militar, por exemplo, substitui as elites que perdem a capacidade de comando, no caso, a burguesia nacional. Várias elites são bem consideradas: as empresariais, as políticas, as religiosas, as culturais e as que atualmente dirigem as outras: as militares.

A força-motriz, entretanto, conforme o II PND, é constituída pela ciência e pela tecnologia¹²⁸, cuja missão é arrancar o país do atraso secular a que está submetido, idéia que disfarça o predomínio das multinacionais e dos E.U.A. As empresas multinacionais "representam um processo de reorganização da economia mundial não-comunista sob a égide dos Estados Unidos. Através delas, o capital tem oportunidade de passar por uma nova onda de concentração, através da incorporação das elites capitalistas e tecnoburocráticas dos países periféricos; o desenvolvimento tecnológico nos países centrais pode ser acelerado graças, inclusive, à possibilidade de transferir para os países periféricos equipamentos tecnológicos obsoletos"¹²⁹. Assim, se os discursos oficiais destacam o importantíssimo papel da tecnologia, acaba ela sendo um meio de aumentar o processo de subdesenvolvimento e de dependência.

3.4.4 — Presença do positivismo na educação brasileira.

O sistema de Augusto Comte atingiu várias áreas do saber no Brasil, mas há que se destacar a sua proximidade com a pedagogia, dado que cabe à educação a transmissão do legado dos antepassados. Aparece nos documentos oficiais de ensino, mais notoriamente na primeira República. Em alguns, chega a ser mera transcrição da doutrina educacional comtiana. Conforme Ivan Lins, atua "diretamente e de modo genérico por

força das reformas de ensino elaboradas por Benjamin Constant em 1890 e pelo Ministro Rivadávia Correia em 1911¹³⁰. Nem mesmo a reforma de Fernando Lobo em 1892 apagou a influência sistemática, atesta Vivaldo Coacacy, levando em destaque o que se ensinava no Colégio Pedro II, estabelecimento padrão da época. Também o ensino militar foi reformado por Benjamin Constant, com a inclusão da matemática, sociologia e moral, entre outras. Posteriormente, a lei Carlos Maximiliano modificou a reforma de Rivadávia Correia, mas com a mesma seriação das disciplinas conforme a classificação de Augusto Comte¹³¹.

Não se pode esquecer dos pareceres de Rui Barbosa sobre a reforma do ensino, entusiasta, que era pela filosofia positiva, como demonstra Miguel Reale em sua tese apresentada ao Primeiro Congresso Brasileiro de Filosofia¹³². Por esta tese Ivan Lins demonstra o engano de João Cruz Costa, porque este afirmava não ter Rui Barbosa grande simpatia pelo positivismo. Aliás, se houve um repúdio aparente, estava na razão de Rui ser um político e precisando do apoio do clero nas eleições, assim como dos críticos de sua política financeira.

Nos citados pareceres, Rui bate-se pelo primado da ciência na educação, contrariamente ao ensino livresco que até então se propagara. Assim, o ensino positivo é necessário e exequível desde a escola primária: "o princípio do ensino integral, afirmava Rui, entrevistado pelo alto engenho de Rabelais e formulado pela filosofia positiva é o norte a que deve tender a reorganização da escola. O indivíduo é apenas uma condensação da humanidade; releva, portanto, juntas na composição de seu espírito os elementos essenciais que concorrem no processo histórico do desenvolvimento geral do espírito humano"¹³³. Miguel Reale também enumera a preocupação em Rui de fundamentar-se nos mentores do positivismo, a sua concepção em tratar o positivismo como filosofia da realidade e como religião da Humanidade, sua posição contra o ensino do Direito natural para substituí-lo pela Sociologia, entre outros argumentos que o colocam como filiado a um positivismo heterodoxo¹³⁴.

Posteriormente, as referências explícitas ao positivismo, na teoria e na prática, se extinguíram. Julga-se até ser impróprio falar de sua continuidade na legislação mais recente, assim como na política educacional. Entretanto, só se pode aceitar a impropriedade em termos relativos, dado que, se os fatos mudam, contêm em si os germes, ou melhor dizendo, a fermentação ativa. Diz-se também que outro tipo de discurso, além do positivismo, defende os mesmos parâmetros. Pode-se, pois, falar em semelhanças, como, por exemplo, a importância do Estado, da família, da unidade nacional e solidariedade internacional, da ciência e da tecnologia¹³⁵, não se esquecendo da valorização da ordem para garantir o desenvolvimento.

Ênfase especial deve ser dada ao papel da ciência e da tecnologia, que hoje se tornam parte do corpo do homem, transformando-se as universidades, lugar de transmissão de metodologia científica, em área de segurança nacional. Aliás, tal formação é uma das finalidades maiores do sistema educativo, conforme os promotores da educação permanente¹³⁶. Visa a formar o "homem total", necessário ao crescimento dos bens de produção industrializados, objetivo das sociedades modernas desenvolvidas ou em vias de desenvolvimento¹³⁷.

No ensino secundário a busca desse homem total está particularmente dentro dos conteúdos das disciplinas de OSPB e moral e cívica, para as quais devem convergir as demais, funcionando como um poder diretor¹³⁸. Como queria Comte: "sob o aspecto político, enfim, é igualmente incontestável que esta íntima renovação das doutrinas sociais não se poderia realizar sem fazer gradualmente surgir, de sua execução mesma, ao seio da anarquia atual, uma nova autoridade espiritual que, após ter disciplinado as inteligências e reconstruído os costumes, tornará pacificamente em toda a vastidão do Ocidente europeu, a primeira base essencial do regime final da Humanidade"¹³⁹.

Em outros termos, quer-se consolidar a submissão subjetiva, desde a infância e adolescência, para não ser o Estado obrigado a submeter pela força. O resultado é a tranquilidade social sob a seguinte hierarquia: "... em primeiro lugar os banqueiros, em razão da generalidade e da abstração superior de suas operações próprias, em seguida os comerciantes propriamente ditos, depois os manufatureiros e, enfim, os agricultores, cujos trabalhos são necessariamente mais concretos e as relações mais especiais que nas três outras classes práticas"¹⁴⁰.

Ou seja, a educação vista como um processo de manutenção das desigualdades sociais, consideradas necessárias ao bom andamento da sociedade. Visando-se ao desenvolvimento como objetivo comum, assegura-se através de alvo uma comunidade de interesses, que encerra em si a divisão de classes.

Chegando-se à eficiência e à racionalidade, são os objetivos da educação atingidos, em virtude do acelerar do desenvolvimento. Nisso a educação passa a ser encarada como investimento, correspondendo ao planejamento estatal: "a legitimidade da tecnoburocracia deriva do pressuposto de que monopoliza a competência técnica e organizacional. Nestes termos, sua religião é o racionalismo econômico ou o eficientismo. O valor maior ao qual todos os demais estão submetidos é o da eficácia técnica, o da maximização dos resultados econômicos em relação aos insumos despendidos. Em primeiro lugar, devemos alcançar a eficiência econômica. Os demais valores, como a liberdade, a igualdade, a justiça, a natureza, poderão ser sacrificados a curto prazo. A longo prazo eles nos serão dados por

acréscimo da eficiência”¹⁴¹. Alcançando-se, enfim, uma “grande sociedade”¹⁴², conforme Comte seria o “Grande-Ser”, os sacrifícios são válidos, e a submissão à ordem estabelecida plenamente justificável.

A introdução da disciplina de moral e cívica deu-se no ano de 1969, época que revela o mais forte autoritarismo, para recolocar no seu devido lugar, a consciência do cidadão. Os livros didáticos têm necessidade de se submeterem ao MEC, uma referência à suprema autoridade espiritual, que Comte propunha anteriormente. E, se a educação moral e cívica exerce importante papel interdisciplinar, todas as disciplinas seguem o projeto da segurança nacional, no seu anseio de “defesa” do país e do sistema capitalista.

A criação dos centros cívicos junto à disciplina de moral e cívica sustém-se sobre três pilares: “**caráter**, com base na moral, tendo fonte Deus, nos termos do preâmbulo da Constituição do Brasil; **amor à Pátria**, e às suas **tradições**, com capacidade de renúncia; **ação** intensa e permanente em benefício do Brasil”¹⁴³. Entretanto, junto com o caráter, a pátria e suas tradições, está o capital na ânsia de exercer o controle às consciências, pacificadas pela educação moral.

As primeiras lições dos textos de moral e civismo costumam retratar a diferença entre espírito e matéria. Defendem os ideais ocidentais contra o Oriente, por declarar-se este materialista. O antimaterialismo é visto aqui como arma de combate do Poder Nacional, já que o oposto levaria à degradação moral e social. Conforme Moacir Araújo Lopes, “trata-se, fundamentalmente, de conquista das **almas** antes que a das **armas**. A base da ação comunista é a ideologia atéia do marxismo-leninismo. Quer interpretada por russos, por chineses ou por cubanos, tem no **ateísmo** o seu alicerce e na **religião** o seu inimigo mortal”¹⁴⁴.

Entretanto, a religião vista do ponto de vista da doutrina de moral e civismo, traz de novo o velho enfoque de sua condição de ópio do povo. Assim, Althusser, Poulantzas e Establet estão corretos em considerar a escola como aparelho ideológico do Estado (AIE) “que ao reproduzir a ideologia capitalista, procura assegurar simultaneamente a reprodução da estrutura de classes e da força de trabalho qualificada necessitada para garantir a sobrevivência e expansão do modo de produção do capitalismo avançado”¹⁴⁵.

Através de uma concepção religiosa do homem, dá-se uma reprodução cultural, que por sua vez, reproduz as estruturas de desigualdade. Trata-se de um Deus fonte das desigualdades sociais, bem contrário ao pregado pelo cristianismo primitivo.

A influência do positivismo fez o Brasil continuar na esfera ocidental, numa predominância de economias centrais sobre economias periféricas, ou seja, a divisão país desenvolvido — país subdesenvolvido,

país imperialista — país dependente. Em outras palavras: as condições de crescimento parte dos países centrais e conforme suas leis. O processo de acumulação do capital é causa de um sistema internacional desigual, de modo que é permitido falar-se em classes sociais no inter-relacionamento desses países.

Os pressupostos do positivismo favorecendo de início à burguesia nacional, permitiram a identificação desses interesses com a burguesia mais poderosa internacional, pois a tecnologia, se modificou o aspecto do mundo, não modificou o seu modo de relacionar-se socialmente, inclusive intensificando, em muitos aspectos, o fosso que separa os países de tecnologia avançada com os de tecnologia atrasada. Foi justamente a industrialização que trouxe uma dependência estrutural, que quer dizer, uma dependência como resultado lógico de uma política de domínio. Facilitou-se a integração numa economia mundial de mercado graças à intervenção estatal "para conseguir uma capacidade cada vez mais ampla de regulamentação da vida econômica. Por outro lado, os grupos dominantes buscam a reorganização do próprio regime político para permitir que a centralização autoritária, que facilita a implantação do modo capitalista de produção nas economias dependentes, possa consolidar seu domínio"¹⁴⁶. Mais recentemente, com a ideologia da comissão trilateral, demole-se o Estado-Nação, tendo-se a interdependência como sujeito. "Em última instância, trata-se do único sujeito identificável no credo econômico da Trilateral"¹⁴⁷, e se houver repúdio a este sujeito, será visto como a fonte de todas as catástrofes possíveis.

Pode ser aplicado aqui o conceito de hegemonia no transplante cultural que é feito acerca dos ideais, concepções e valores educacionais, científicos e culturais integrantes das esferas governamentais e empresariais dos Estados Unidos, em direção ao Brasil¹⁴⁸. Consta-se tal fato na "Apresentação, política e estratégia de ação" do **Plano setorial de educação e cultura (1975 — 79)** da secretaria-geral do MEC, "o qual define as grandes linhas gerais consonantes com a concepção neocapitalista do regime político vigente"¹⁴⁹ no objetivo do governo experimentar as tecnologias avançadas de educação. Assim, o sistema educativo é uma fonte de reprodução do sistema social¹⁵⁰, tendo a finalidade de aumentar a produtividade, e não democratizar o ensino.

4 — CONCLUSÃO

No âmbito do século XIX o positivismo atendeu a um chamado da burguesia para se consolidar no poder. A influência do evolucionismo spenceriano ajudava uma política liberal, que, entretanto, não bastava, frente às ameaças de ruir o poder. Nesse sentido, funcionou como ideologia autoritária no interesse do controle suscitado pelo "statu quo", ou seja, pelo capitalismo industrial. Permite-se falar no positivismo como superes-

estrutura ideológica a serviço das estruturas capitalistas. Através da ciência, consegue fazer prevalecer o binômio "ordem e progresso", como outros corolários fundamentais: obediência, hierarquia, elite, tecnocracia, organização e técnica. Prega a intocabilidade da propriedade privada e a manutenção das classes sociais, apacando os seus conflitos. A filosofia positiva pretende uma sistematização geral da sociedade, englobando toda a existência humana, individual e coletiva e os fenômenos como pensamentos, sentimentos e atos. Pretende superar o que chama de "vãs satisfações contemplativas". Assegurada a unidade sistemática do mundo, atinge-se a universalidade e realiza-se a Humanidade.

No Brasil a introdução do positivismo deu-se em fins do século XIX e esteve presente na primeira República, justificando a ânsia das elites nacionais pelo progresso do país. Depois, pode ter desaparecido oficialmente, mas permanece como fermentação dos acontecimentos, ou como passado que fundamenta a realidade presente. No presente vigora o binômio "segurança e desenvolvimento", que continua na pretensão de manter as diferenças de classes, amainando os seus conflitos. A ânsia é sair do subdesenvolvimento. Os mesmos corolários fundamentais permanecem: ciência, obediência, hierarquia, elite, tecnocracia, organização, técnica. Em primeiro lugar, a ciência é o instrumento do desenvolvimento. Em segundo lugar, a filosofia garante uma explicação mitificada da realidade. Da ciência e da filosofia, nasce uma Doutrina: a da "Segurança e Desenvolvimento", como orientação da ação. O objeto é a eficiência e a racionalidade, assumindo características nacionais.

Na educação brasileira procura atender aos anseios de racionalidade e eficiência, da mesma maneira que ocorre numa produção industrial. Há todo um corpo de doutrina para isso, como demonstra o ensino de moral e civismo, aspecto psicossocial dentro do conceito de guerra total. É dentro da compreensão da totalidade histórica que podemos alcançar o entrosamento dos sistemas econômicos com as ideologias e filosofias que os fecundaram. A educação, além de fornecer mão-de-obra e planejadores do capital, faz ascender elementos na escala social. Insufla o espírito do capitalismo. Podem-se estabelecer paralelos, pois, entre o positivismo e a realidade brasileira e, dentro dela, a "práxis" educacional. Se nos inícios da República, a ênfase era na doutrina de "ordem e progresso", atualmente, é na doutrina de "segurança e desenvolvimento". Ao argumento de que a doutrina de segurança nacional teria sido importada dos E.U.A. é importante situar que: o Brasil já estava preparado para tal importação através do positivismo; em segundo lugar, não é por ter vindo dos E.U.A. que não tenha o espírito positivista, aliás, é lá mesmo que tal espírito triunfou de maneira ostensiva.

Se o positivismo defende a sociedade de classes, a educação também o fará, já que depende de uma política. A época contemporânea

demonstra que o homem já nasce dentro de uma política positivista; se bem que mais na prática que na teoria. A ciência e a tecnologia passaram a ser "conditio sine qua non" do modo de viver. A aceitação passou a ser subjetiva, sem, às vezes, muito esforço por parte dos dirigentes, em fazer convencer. Como exemplo, basta citar as populações isoladas, tidas como "bárbaras", que obrigatoriamente têm de se inserir nos parâmetros da civilização industrial. Ademais, a política brasileira conheceu longos períodos de autoritarismo, e nessas fases a dominação do interior aparece com ênfase maior.

Na República Velha (1889 — 1930), permaneceu a idéia contrária a criação de universidades. O positivismo ainda tinha adesões oficiais. O risco que não se queria correr era o de formar cidadãos para o diletantismo. Entretanto, mesmo após 1930, à criação das universidades seguiu-o o propósito de educar as elites.

Na atualidade o desejo de eficiência e racionalidade, deixa nos objetivos do ensino a tendência em servir ao desenvolvimento e não a crítica a desenvolvimento. A função da crítica, segundo concepção do Estado, emperra a máquina baseada na ciência e na técnica, nas suas consequências, tecnocracia e burocracia, agentes da classe dominante na direção de seus negócios. Assim, a educação define-se mais uma vez como adaptação à vida social, através da inculcação de padrões e conhecimentos necessários à continuidade do antagonismo social. O Estado precisa desse mecanismo de reprodução das relações de produção.

Com o positivismo a dominação pode-se fazer mais pelo convencimento de que é melhor a adesão do terceiro mundo aos princípios da civilização ocidental, incorporando as populações ao trabalho industrial.

5 — BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. **História da filosofia**. Trad. Armando da Silva Carvalho e António Ramos Rosa. Lisboa, Presença, s/d., v. X. 264 pp.
- ACERBONI, Lídia. **A filosofia contemporânea no Brasil**. São Paulo, Grijalbo-EDUSP, 1970. 222 pp.
- ALVES, João L. **Discurso de recepção na Academia Brasileira de Letras em 6 de novembro de 1923**. Rio de Janeiro, s/e., 1923. 24 pp.
- ARBOUSE-BASTIDE, Paul. **La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte**. Paris, PUF. (Bibliothèque de Philosophie Contemporaine). 2v. 736 pp.
- ARNAUD, Pierre. **Pour connaître la pensée de A. Comte**. Grenoble, Bordas, 1969. (Col. Pour Connaître la Pensée). 304 pp.

- ASSMANN, Hugo; SANTOS, Theotonio dos; CHOMSKY, Noam. **A trilateral; nova fase do capitalismo mundial**. Trad. Hugo P. Boff. Petrópolis, Vozes, 1979. 216 pp.
- ATA da sessão do Club Militar de 9 de novembro de 1889; **Coleção de Pactos de Sangue e Mensagens**, recebidos por Benjamim Constant. Rio de Janeiro, reproduzido no Gabinete Fotocartográfico do Ministério da Guerra, 1939. 81 pp.
- AUDIFFRENT, Georges. **Augusto Comte**; sa plus puissante émanation — Notice sur sa vie et sa doctrine. Paris, Librairie Paul Ritti, 1894. 250 pp.
- BARRETO, Luiz Pereira. **O século XX sob o ponto de vista brasileiro**. São Paulo, Typ. do Estado de São Paulo, 1901. 42 pp.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Ensaio sobre educação**, Grijalbo-EDUSP, 1971. 308 pp.
- BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A evolução do pensamento de Pereira Barreto**. São Paulo, Grijalbo-EDUSP, 1967. 272 pp.
- BARROS, Roque Spender Maciel de. (org., introd. e notas). **Obras filosóficas de Luís Pereira Barreto**. São Paulo, Grijalbo-EDUSP, 1967, v. I, 320 pp.
- BASTOS, Tocary Assis. **O positivismo e a realidade brasileira**. Belo Horizonte, Edições da Revista Brasileira de Estudos Políticos, 1965. (Col. Estudos Sociais e Políticos, 25). 172 pp.
- BERGO, Antônio Carlos. **O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação**. São Paulo, PUCSP, 1979, 215 pp. (tese inédita).
- BEZERRA, Alcides. **Vicente Licínio Cardoso: sua concepção da vida e da arte**. Rio de Janeiro, Arquivo Nacional, 1936. 52 pp.
- BEVILÁQUA, Clóvis. **Obra filosófica: I Filosofia geral**. São Paulo, Grijalbo-EDUSP, 1976. 150 pp.
- BOTELHO, Carlos. **Luiz Pereira Barreto: (perfil social)**: discurso proferido no Senado de São Paulo em sessão de 2 de agosto de 1923. São Paulo, Seção de obras d'O Estado de São Paulo, 1924, 28 pp.
- BRÉHIER, Émile. **Histoire de la philosophie**. Paris, Alcan, s/d., Tomo II (fasc. III e IV).

- BUARQUE DE HOLLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1963. (Col. Documentos Brasileiros, 1). 176 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Affirmações e comentários**. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1926. 432 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Colombo: três estudos**. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1924. 112 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **O ensino que nos convém**. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1926. 432 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Figuras e conceitos**. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1924. 288 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Maracás** (obra póstuma). São Paulo, Nacional, 1934. 240 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **À margem da História do Brasil** (livro póstumo). 2. ed. São Paulo, Nacional, 1938. (Bibl. Pedagógica Brasileira, série 5^a; Col. Brasiliana, 13). 260 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Pensamentos americanos**. Rio de Janeiro, Estabelecimento Gráfico, 1937. 288 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Pensamentos brasileiros**. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1924. 326 pp.
- CARDOSO, Vicente Licínio. **Vultos e idéias**. Rio de Janeiro, Anuário do Brasil, 1924. 290 pp.
- CARNEIRO, David. **Transição revolucionária**: apêndice sobre julgamentos em história. São Paulo, Atena, s/d., 142 pp.
- CANTECOR, Georges. **Comte.**, Paris, Mellottée, s/d. (Col. Les Philosophes). 178 pp.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **A reforma do ensino**. Rio de Janeiro, Auriverde, 1977. 210 pp.
- CHACON, Vamireh. **História das idéias sociológicas no Brasil**. São Paulo, Grijalbo-EDUSP, 1977. (Col. História das Idéias no Brasil). 144 pp.
- CHÂTELET, François. (org.). **A filosofia e a história: de 1780 a 1880**. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. (História da Filosofia; Idéias, Doutrinas, 5). 348 pp.

- COMBLIN, Joseph. **A ideologia da segurança nacional**; o poder militar na América Latina. Trad. A. Veiga Filho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. 254 pp.
- COMTE, Auguste. **Apelo aos conservadores**. Trad. Miguel Lemos. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1889. 254 pp.
- COMTE, Auguste. **Appréciation du communisme**. Rio de Janeiro, Église Positiviste du Brésil, 1948. 106 pp.
- COMTE, Auguste. **Cartas filosóficas sobre a comemoração social, o batismo cristão, o casamento...** Trad. Miguel Lemos e R. Teixeira Mendes. Porto Alegre, Igreja Positivista do Brasil, 1912. 56 pp.
- COMTE, Auguste. **Cours de philosophie positive**. 3. ed. Paris, J. B. Ballière et Fils, 1869, 6 v.
- COMTE, Auguste. **"Catecismo positivista"**. Trad. Miguel Lemos, pp. 101 – 302. in: COMTE, Auguste & DURKHEIM, Émile. **Comte-Durkheim**. São Paulo, Abril, 1973. (Col. Os Pensadores, XXXIII). 554 pp.
- COMTE, Auguste. **Discours sur l'ensemble du positivisme**. Paris, Societé Positiviste Internationale, 1907. 424 pp.
- COMTE, Auguste. **Discours sur L'esprit positif**. In: MORAES FILHO, Evaristo de (org.). **Comte**. São Paulo, Ática, 1978. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 7). 208 pp.
- COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. Trad. Renato Barbosa Rodrigues Pereira e Ivan Lins, Porto Alegre, Globo-EDUSP, 1973. 130 pp.
- COMTE, Auguste. **Essais sur la philosophie des mathématiques**. Paris, Dunod, 1878. 55 pp.
- COMTE, Auguste. **Lettres d'Augusto Comte a Henry Edger et a W. John Metcalf**. Paris, Apostolat Positiviste, 1889. 44 pp.
- COMTE, Auguste. **Opúsculos de filosofia social**. Trad. Ivan Lins e João Francisco de Souza. Porto Alegre, Globo-EDUSP, 1972. 234 pp.
- COMTE, Auguste. **Pages choisies**; notice sur la vie et la doctrine de Comte et commentaires reliant les diverses morceaux par Roger Picard. Paris, Librairie Positiviste Georges Crès et Cie., 1912, 388 pp.
- COMTE, Auguste. **Pensées et préceptes**. (recueillis par Georges Deherme). Paris, Bernard Grasset, 1924. 370 pp.

- COMTE, Auguste. **Princípios de filosofia positiva**. São Paulo, Editorial Paulista, s/d. 178 pp.
- COMTE, Auguste. **Le prolétariat dans la société moderne** (textes choisies avec une introduction de R. Paula Lopes). Paris, Archives Positivistes, 1946. 276 pp.
- COMTE, Auguste. & AULARD, M. **A propos de la révolution: appréciation philosophique de l'assemblée constituante et de la convention**. Paris, Ernest Leroux, 1893. 117 pp.
- COMTE, Auguste. **Synthèse subjective ou système universel des conceptions propres à l'état normal de l'Humanité**. 2. éd. Paris, Fonds Typographique de l'exécution testamentaire d'Auguste Comte, 1900. Tome Premier (seul publié). 776 pp.
- COMTE, Auguste. **Système de politique positive ou Traité de sociologie instituant la religion de l'Humanité**. 3. ed. Paris, Larousse, 1890. 4 v.
- COMTE, Auguste. **Traité philosophique d'astronomie populaire**. 2. ed. Rio de Janeiro, Apostolat Positiviste du Brésil, 1893. 486 pp.
- CONSTANT, Benjamim. **O ideal republicano de Benjamim Constant**. Rio de Janeiro, Tip. do Jornal do Commercio, 1936. 320 pp.
- CONSTANT NETO, Benjamim. **Benjamim Constant**. Rio de Janeiro, Lenzinger, 1940. (Bibl. Militar, XXV). 220 pp.
- COUTO E SILVA, Golbery do. **Aspectos geopolíticos do Brasil**. Rio de Janeiro, Biblioteca do Exército, 1957. (Col. Taunay). 81 pp.
- COUTO E SILVA, Golbery do. **Geopolítica do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1967. (Col. Documentos Brasileiros, 126). 268 pp.
- CRESSON, André. **Auguste Comte; sa vie, son oeuvre avec un exposé de sa philosophie**. Paris, PUF, 1941. (Col. Philosophes). 164 pp.
- CRUZ COSTA, João. **Contribuição à história das idéias no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967. (Col. Retratos do Brasil, 56, nº 1437). 460 pp.
- CRUZ COSTA, João. **Panorama da história da filosofia no Brasil**. São Paulo, Cultrix, 1960. (Col. Letras Brasileiras). 138 pp.
- CUNHA, Fernando Whitaker da. **Vicente Licínio Cardoso e Castilhos Goycochea**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Pongetti, 1971. 24 pp.

- CUNHA, Fernando Whitaker da & OLIVEIRA, D. Martins de. **Fala de barranqueiros**: orações pronunciadas no dia 19 de maio de 1970, no Palácio da Cultura. Rio de Janeiro, Pongetti, 1971. 42 pp.
- DÉVOLVÉ, Jean. **Réflexions sur la pensée comtienne**. Paris, Félix Alcan, 1932. (Bibl. de Philosophie Contemporaine). 322 pp.
- DUCASSÉ, Pierre. **Essai sur les origines intuitives du positivisme**. Paris, Félix Alcan, 1939. (Bibl. de Philosophie Contemporaine). 282 pp.
- DUCLOS, Pierre. **L'évolution des rapports politiques depuis 1750**. Paris, PUF, 1950. (Bibl. de la Science Politique, première série). 344 pp.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico** (e outros textos). Trad. Margarida Garrido Esteves e outros. São Paulo, abril, 1973. (Os Pensadores, 33), pp. 373 – 459.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia**. Org. de José Albertino Rodrigues. Trad. Laura Natal Rodrigues. São Paulo, Ática, 1978. (Grandes cientistas sociais, 1), 207 pp.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Trad. J. M. Toledo Camargo. Rio de Janeiro, Forense, 1970, 99 pp.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Lourenço Filho. 7. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1967, 91 pp.
- DURKHEIM, Émile. **De la division du travail social**. 6. ed. Paris, Alcan, 1932. (Bibl. de Philosophie Contemporaine), 416 pp.
- DURKHEIM, Émile. **L'éducation morale**. Paris, Alcan, 1934. (Bibl. de Philosophie Contemporaine), 326 pp.
- DURKHEIM, Émile. **Leçons de sociologie: physique des mœurs et du droit**. Paris, PUF, 1950. (Bibl. de Philosophie Contemporaine), 259 pp.
- DURKHEIM, Émile. **Le suicide**. Paris, Alcan, 1897. (Bibl. de Philosophie Contemporaine), 462 pp.
- FRANÇA, Acácio. **Vicente Licínio Cardoso**; história de uma amizade. Rio de Janeiro, Papelaria Americana, 1931, 54 pp.
- FRANÇA, Acácio. **Em louvor das Américas; às bandeiras**, P. F. Sarmiento, Vicente Licínio Cardoso. Rio de Janeiro, Gráfica Sauer, 1944. 72 pp.

- FRANCE, Anatole. **Oeuvres**: Rabelais, Auguste Comte, Pierre Laffite; conférence prononcée a Rio de Janeiro (1909). Paris, Calman-Lévy, 1928. 332 pp.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo, Edart, 1977. 136 pp.
- GADOTTI, Moacir. **L'éducation contre l'éducation**; l'oubli de l'éducation au travers de l'éducation permanente. Lausanne, Editions L'Age d'Homme, 1979. (Trêse nº 81; Université de Genève). 158 pp. Tradução portuguesa publicada pela Editora Paz e Terra, 1981.
- GEISEL, Ernesto. **Discursos**: 1974. Brasília, Assessoria de Imprensa e Relações Públicas, 1975, v. I. 200 pp.
- SANTOS, Joaquim da Silveira. **Augusto Comte**; aspectos de sua vida íntima; indicações sobre pontos capitais de sua obra. São Paulo, Igreja Positivista do Brasil, 1928. 168 pp.
- SECRETARIA-GERAL DO MEC. "Apresentação, política e estratégia de ação e objetivos", do **Plano setorial de educação e cultura do MEC (1975-1979)**. In: GARCIA, Pedro Benjamin. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. (Série Educação em Questão), 136 pp.
- SPENCER, Herbert: **First principles**. London, Willians e Norgate, 1918, 492 pp.
- SPENCER Herbert. **Essais sur le progrès**. 2. ed. Trad. A. Gurdeau. Paris, Alcan, 1886. (Essais de morale, de science et d'esthétique, 1), 414 pp.
- SPENCER, Herbert. **Da educação moral, intelectual e física**. Porto, Livr. Ed. Tavares Cardoso e Irmão, 1903. 280 pp.
- SILVEIRA, Amaro da. **Monumento a Benjamim Constant Botelho de Magalhães**: fundador da República Brasileira. Rio de Janeiro, s/e., 1925. 14 pp.
- STEPAN, Alfred. **Os militares na política**. Trad. Ítalo Tronca, Rio de Janeiro, Artenova, 1975. 224 pp.
- STUART MILL, John. **Augusto Comte and positivism**. London, Ann Arbor Paper backs, 1961. 202 pp.
- STUART MILL, John. **Da liberdade**. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo, Ibrasa, 1963. (Clássicos da Democracia, 1). 130 pp.
- STUART MILL, John. **Considerações sobre o governo representativo**. Trad. E. Jacy Monteiro. São Paulo, Ibrasa, 1964. (Clássicos da Democracia, 19). 236 pp.
- TAINÉ, Hippolyte Adolphe. **Les origines de la France Contemporaine**. 30. ed. Paris, Hachette, 1922, 12 v.

- TAINE, Hippolyte Adolphe. **Nouveaux essais de critique et d'histoire**. 4. ed. Paris, Hachette, 1886. 328 pp.
- TEIXEIRA MENDES, Raimundo. **As agitações políticas e a regeneração humana**; a propósito da próxima substituição presidencial. Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1922. 238 pp.
- TEIXEIRA MENDES, Raimundo. **Ainda a verdade histórica acerca da instituição da liberdade espiritual no Brasil, bem como do conjunto da Organização Republicana Federal**; a propósito das afirmações do senador Ruy Barbosa, a esse respeito, no discurso proferido, no Senado Federal, a 20 de novembro de 1912. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1913. (Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 343.) 100 pp.
- TEIXEIRA MENDES, Raimundo. **Discursos: 1975**. Brasília, Assessoria de Imprensa e Relações Públicas, 1976, v. II. 324 pp.
- GIANOTTI, José Artur. **John Stuart Mill: o psicologismo e a fundamentação da lógica**. São Paulo, Faculdade de Filosofia, 1964. (Fac. de Fil., Ciências e Letras, Boletim nº 269, Filosofia, 5). 246 pp.
- GOUHIER, Henri. **Oeuvres choisies d'Auguste Comte**. Paris, Aubier-Montaigne, s/d. (Bibl. Philosophique). 320 pp.
- GRAHAN, Richard. **Grã-Bretanha e o início da modernização no Brasil: 1850 — 1914**. Trad. Roberto Machado de Almeida. São Paulo, Brasiliense, 1973. (Col. Estudos Brasileiros). 382 pp.
- GRIMANELLI, Pierre. **L'idéologie démocratique et la politique positive**. Paris, Revue Positiviste Internationale, 1922. 74 pp.
- GRUBER, R. P., s. j. **Auguste Comte, fondateur du positivisme**; sa vie-sa doctrine. Paris, P. Lethielleux, 1892. 344 pp.
- GUIMARÃES, Eduardo. **Biografia de Luiz Pereira Barreto**. São Paulo, Typ. Henrique Grobel, 1915. 16 pp.
- GURGEL, José A. A. **Segurança e democracia**; uma reflexão política. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975. (Col. Brasil em Questão). 185 pp.
- HAUSEN, Ivan Zanoni. **Por que os militares?** Rio de Janeiro, Artenova, 1975. 216 pp.
- HUBERT, René. **Auguste Comte: choix de textes et étude du système philosophique**. Paris, Louis Michaud, s/d. (Col. Les Grands Philosophes François et Étrangers). 224 pp.

- IANNI, Octavio. **Imperialismo e cultura**. Petrópolis, Vozes, 1976. (Col. Sociologia Brasileira, 5). 152 pp.
- LACROIX, Jean. **La sociologie d'Auguste Comte**. Paris, PUF, 1956. 116 pp.
- LAFFITE, Pierre. **Cours de philosophie première**. Paris, Bouillon, s/d. 2 v.
- LAFFITE, Pierre. **Cours de philosophie sur l'histoire générale de l'humanité: discours d'ouverture**. Paris, Dalmont et Dunod, 1859. 179 pp.
- LAFFITE, Pierre. **De la morale positive: sa nécessité actuelle, ses caractères fondamentaux et ses principales applications**. Havre, Leclerc, s/d. 219 pp.
- LAGARRIGUE, Luis. **Síntesis subjetiva o sistema universal de las concepciones propias al estado normal de la Humanidad; moral teórica: bosquejo del sistema de moral teórica projetado por el supremo maestro Augusto Comte**. Santiago de Chile, Fundación Juan Enrique Lagarrigue, 1943. 445 pp.
- LAGARRIGUE, Luis. **Síntesis subjetiva o sistema universal de las concepciones propias al estado normal de la Humanidad; industria: bosquejo del sistema de industria projetado por el supremo maestro Augusto Comte**. Santiago de Chile, Fundación Juan Enrique Lagarrigue, 1946. 272 pp.
- LEMOES, Miguel. **Cartas de M. Lemos a T. Mendes; 1º de novembro de 1879 a 31 de dezembro de 1980**. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1965. (Col. Religião da Humanidade, 552). 237 pp.
- LESSA, Pedro. **O determinismo psychico e a imputabilidade e responsabilidade criminaes; memória apresentada ao Congresso Científico Latino-Americano**. São Paulo, Duprat, 1905. 146 pp.
- LESSA, Pedro. **Dissertações e polémicas**. Rio de Janeiro, Typ. do **Jornal do Comércio**, 1909. 362 pp.
- LESSA, Pedro. **Do poder judiciário**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1915. 442 pp.
- LESSA, Pedro. **Ponto de philosophia**, São Paulo, Typ. Espindola e Comp. 1907. 26 pp.
- LESSA, Pedro. **Discursos**. Rio de Janeiro, Officinas da Renascença — E. Bevilacqua e C., 1909. 82 pp.

- LESSA, Pedro. **Discurso de recepção do Sr. Alfredo Pujol. Discurso em resposta pelo Sr. Pedro Lessa.** São Paulo, Casa Editora "O livro", 1919. 84 pp.
- LESSA, Pedro. **É a história uma ciência ?** São Paulo, Typ. da Casa Eclesiástica, 1900. 108 pp.
- LESSA, Pedro. **Estudos de philosophia do direito.** Rio de Janeiro, Typ. do **Jornal do Comércio**, 1912. 392 pp.
- LESSA, Pedro. **Discursos e conferências.** Rio de Janeiro, Typ. do **Jornal do Comércio**, 1916. 266 pp.
- LÉVY-BRÜHL, Lucien. **La philosophie d'Auguste Comte.** 4. ed. Paris, Félix Alcan, s/d. (Bibl. de Philosophie Contemporaine). 420 pp.
- LINS, Ivan. **Benjamim Constant (1836 – 1891)**; conferência realizada, a convite do Exmo. Sr. Ministro da Educação, no Instituto Nacional de Música, em comemoração do 1º centenário de Benjamim Constant. Rio de Janeiro, J. R. de Oliveira e Cia., 1936. 168 pp.
- LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo, Nacional, 1967. (Col. Brasileira, 322). 708 pp.
- LITTRÉ, Maximilien Paul Émile. **Conservation, révolution et positivisme.** 2. ed. Paris, Lahure, 1979.
- LITTRÉ, Maximilien Paul Émile. **La science au point de vue philosophique.** 5. ed. Paris, Perrin, 1884. 562 pp.
- LITTRÉ, Maximilien Paul Émile. **M. Littré et le positivisme.** Paris, Hachette, 1883, 304 pp.
- LITTRÉ, Maximilien Paul Émile. **M. Littré et Auguste Comte.** Paris, Bailière, 1879. 244 pp.
- LUCCI, Elian Alabi. **Trabalho dirigido de moral e cívica;** São Paulo, Sarai-va, 1978. 2 v.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial;** o homem unidimensional. 4. ed. Trad. Giasone Rebuá. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 240 pp.
- MARCUSE, Herbert. **Razão e revolução;** Hegel e o advento da teoria social. Trad. Marília Barroso. Rio de Janeiro, Saga, 1969. (Col. Idéias e fatos contemporâneos, 22). 418 pp.

- MEIRA MATTOS, Carlos de. **A geopolítica e as projeções do poder**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1977. (Col. Documentos Brasileiros) 148 pp.
- MEIRA MATTOS, Carlos de. **Brasil: geopolítica e destino**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975. (Col. Documentos Brasileiros). 110 pp.
- MCNAMARA, Robert. **A essência da segurança**; reflexões de um secretário de defesa dos Estados Unidos. Trad. Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo, Ibrasa, 1968. 200 pp.
- MILHAUD, Gaston. **Le positivisme et le progrès de l'esprit**. Paris, Félix Alcan, 1902. (Col. Études critiques sur Auguste Comte). 210 pp.
- MORAES FILHO, Evaristo de. **Augusto Comte e o pensamento sociológico contemporâneo**. Rio de Janeiro, Livr. São José, 1957. 240 pp.
- MORAES FILHO, Evaristo de. (org.). **Comte**. São Paulo, Ática, 1978. (Col. Grandes Cientistas Sociais, 7). 208 pp.
- MORAES FILHO, Evaristo de. **"O ensino da filosofia no Brasil"**. In: **Decimalia**. Rio de Janeiro, MEC-Biblioteca Nacional, 1959. 28 pp.
- NEIVA, Álvaro. **Educação moral e cívica e as instituições extraclasses**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1972. (Col. Didática Dinâmica; Série Educação Moral e Cívica). 138 pp.
- NEIVA, Venâncio F. **Benjamim Constant**; conferência realizada no salão nobre de **A Gazeta**, em São Paulo, a 19 Moisés de 164 — 19 de janeiro de 1952. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1952. 24 pp.
- NUNES, Reginaldo. **À margem da política positiva**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1940. 256 pp.
- OLIVEIRA FILHO, Benjamim. **A filosofia social de Augusto Comte**. Rio de Janeiro, Haddad, 1954, 310 pp.
- OLIVEIRA, Eliêzer Rizzo de. **As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964 — 1969)**. Petrópolis, Vozes, 1976. (Col. Sociologia Brasileira, 6). 136 pp.
- PAIM, Antônio. **História das idéias filosóficas no Brasil**. 2. ed. São Paulo, Grijalbo-EDUSP, 1964. (Col. História das Idéias no Brasil). 432 pp.
- PEREIRA, Luís Carlos Bresser. **Estado e subdesenvolvimento industrializado**; esboço de uma economia política periférica. São Paulo, Brasiliense, 420 pp.

- PEREIRA, Luís Carlos Bresser. **Tecnoburocracia e contestação**. Petrópolis, Vozes, 1972 (Col. Contracultura, 3). 308 pp.
- POULANTZAS, Nicos. **Sobre el estado capitalista**. Trad. Maria T. Puyrazián e Jorge Solé Tura. Barcelona, Laia, 1977. 152 pp.
- PRADO, Eduardo. "O Dr. Barreto e a Ciência". In: **Collectaneas**, IV. São Paulo, Escola Typográfica Salesiana, 1909. 280 pp.
- REALE, Miguel. **Filosofia em São Paulo**. 2. ed. São Paulo, Grijalbo — EDUSP, 1976 (Col. História das Idéias no Brasil). 178 pp.
- REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **II Plano nacional de desenvolvimento (1975 — 1979)**. Brasília, IBGE, 1974. 152 pp.
- ROMERO, Sylvio. **Obra filosófica**. Rio de Janeiro, José Olympio — EDUSP, 1969. (Col. Documentos Brasileiros, 139). 716 pp.
- ROSZAK, Theodore. **A contracultura**. 2. ed. Trad. Donaldson M. Carschagem. Petrópolis, Vozes, 1972. 304 pp.
- SALES, Alberto. **Catecismo republicano**. São Paulo, Leroy King Boowalter, 1885. pp. 167 — 206. In: VITA, Luís Washington. **Alberto Sales, ideólogo da República.**, São Paulo, Nacional, 1965 (Col. Brasileira, 307). 206 pp.
- SALES, Alberto. **Ensaio sobre a moderna concepção do direito**. São Paulo, Typ. da Província, 1885. 274 pp.
- SALES, Alberto. **Estudo crítico sobre a disciplina e organização partidária**; conferência feita na noite de janeiro de 1888 no Club Republicano. Campinas, Typ. a vapor da **Gazeta de Campinas**, 1888. 28 pp.
- SALES, Alberto. **A pátria paulista**. Campinas, Typ. a vapor da **Gazeta de Campinas**, 1887. 302 pp.
- SALES, Alberto. **Política republicana**. Rio de Janeiro, Typ. de G. Leuzinger e Filhos, 1882, 2 v. 578 pp.
- SALES, Alberto. **Sciência política**. São Paulo, Teixeira e Irmão, 1891. 308 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **Destin du Brésil**. Gembloux, J. Duculot, 1973 (Col. Sociologie Nouvelle-Situations, 6). 232 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A Bandeira Nacional**. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1958. (Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 110). 60 pp.

- SCHOOYANS, Michel. **Benjamim Constant**; esboço de uma apreciação sintética da vida e obra do fundador da República brasileira, 1^o vol. Esboço biográfico. 2. ed. Rio de Janeiro, Apostolado Positivista do Brasil, 1913. 812 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **Benjamim Constant**; esboço de uma apreciação sintética da vida e obra do fundador da República brasileira . 2^o v.: peças justificativas. Rio de Janeiro, Apostolado Positivista do Brasil, 1894. 344 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A comemoração cívica de Benjamim Constant e a liberdade religiosa**. Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1892. 95 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **O culto católico**. Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1903. 22 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A harmonia mental**; sumárias indicações acerca da theoria positiva dos estados cerebrais denominados razão, loucura, alienação e idiotismo, segundo Augusto Comte. 2. ed. São Paulo, Apostolado Positivista do Brasil, 1898 (Col. Religião da Humanidade, 30.) 47 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A Igreja e o apostolado positivista do Brasil**; seu passado, seu porvir, seu presente na hora da transformação de Miguel Lemos. Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1917. 83 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **Uma lição de abstracção theorica**. São Paulo, Varnorden, 1911. 65 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A mulher**; sua proeminência social e moral, segundo os ensinamentos da verdadeira ciência positiva. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1908. (Col. Igreja e Apostolado Positivista do Brasil, 273). 158 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A mystificação democrática e a regeneração social**. Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1906. 70 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **La philosophie chimique d'après Auguste Comte**. Rio de Janeiro, Siege du Centre Positiviste, 1887, v. XX. 251 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **O positivismo e o recurso às insurreições**. Rio de Janeiro, Templo da Humanidade, 1906. 118 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **O sacramento da transformação e a harmonia religiosa**. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1923. (Col. Religião da Humanidade, 4). 150 pp.

- SCHOOYANS, Michel. **As últimas concepções de A. Comte ou ensaio** de um complemento ao catecismo positivista. Igreja Positivista do Brasil, 1898. (Col. Apostolado Positivista do Brasil, 175). 592 pp.
- SCHOOYANS, Michel. **A venerada memória da Senhora D. Maria Joaquina da Costa Botelho Magalhães**. Rio de Janeiro, Igreja Positivista do Brasil, 1921. 95 pp.
- TOBIAS, José Antônio. **História das idéias estéticas no Brasil**. São Paulo, Grijalbo — EDUSP, 1967. (Col. História das Idéias no Brasil). 206 pp.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. **História das idéias religiosas no Brasil**. São Paulo, Grijalbo — EDUSP, 1968. (Col. História das Idéias no Brasil). 326 pp.
- TORRES, João Camilo de Oliveira. **O positivismo no Brasil**. 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1957. 280 pp.
- TRINDADE, Liana S. **As raízes ideológicas das teorias sociais**. São Paulo, Ática, 1978. (Col. Ensaios, 40). 168 pp.
- VERGEZ, André & HUISMAN, Denis. **A história dos filósofos ilustrada pelos textos**. 2. ed. Trad. Lélia de Almeida Gonzales, Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1972. 448 pp.
- VIEIRA, R. A. Amaral. **Intervencionismo e autoritarismo no Brasil**. São Paulo, Difel, 1975. 272 pp.
- VITA, Luís Washington. **Alberto Sales, ideólogo da República**. São Paulo, Nacional — EDUSP, 1965. (Col. Brasileira, 327). 206 pp.
- VITA, Luís Washington. **Panorama da filosofia no Brasil**. Porto Alegre, Globo, 1969. (Col. Catavento; Série Universitária). 152 pp.
- WIEDEMANN, Luiz Felipe da S. (coord.). **Brasil: realidade e desenvolvimento**. 2. ed. São Paulo, Sugestões Literárias, 1973. 560 pp.
- ZAMORA, Francisco. **La sociedad economica moderna: capitalismo, planeación y desarrollo**. 2. ed. México, Fondo de Cultura Econômica, 1970. (Sección de Obras de Economía). 292 pp.

NOTAS

- (1) O presente estudo é a síntese de uma tese de mestrado apresentada na PUCSP.
- (2) Nicola ABBAGNANO, *História da filosofia*, v. X, p. 168.
- (3) *Ibid.*, p. 168.
- (4) Cf. Henri GOUHIER, *Oeuvres choisies d'Auguste Comte*, p. 10.
- (5) Augusto COMTE, *Discurso sobre o espírito positivo*, p. 16.

- (6) Cf. *Ibid.*, p. 17.
- (7) Cf. *Ibid.*, p. 19.
- (8) Cf. *Ibid.*, p. 20.
- (9) Cf. *Ibid.*, p. 21.
- (10) A. Comte, *Catecismo positivista*, p. 302.
- (11) Cf. A. COMTE, *Discurso sobre o espírito positivo*, p. 26.
- (12) Cf. *Ibid.*, p. 33.
- (13) Cf. *Ibid.*, p. 45.
- (14) Cf. *Ibid.*, p. 26 — 27.
- (15) Cf. *Ibid.*, p. 30.
- (16) *Ibid.*, p. 45.
- (17) Pierre ARNAUD, *Pour connaître la pensée de Auguste Comte*, p. 297.
- (18) A. COMTE, *Opúsculos de filosofia social*, p. 146.
- (19) A. COMTE, *Catecismo positivista*, p. 130.
- (20) Cf. *Ibid.*, p. 224.
- (21) *Ibid.*, p. 226.
- (22) A. COMTE, *Opúsculos de filosofia social*, p. 108.
- (23) A. COMTE, *Cours de philosophie positive*, avertissement, XIV.
- (24) A. COMTE, *Système de politique positive*, t. IV, p. 207.
- (25) A. COMTE, *Traité philosophique d'astronomie populaire*, XV.
- (26) A. COMTE, *Cours de philosophie positive*, t. IV, p. 185.
- (27) Henri GOUHIER, *Oeuvres choisies*, p. 15.
- (28) A. COMTE, *Cours...*, t. IV, p. 186.
- (29) Henri GOUHIER, *Oeuvres...*, p. 23 — 24.
- (30) *Ibid.*, p. 24.
- (31) Cf. *Ibid.*, p. 27.
- (32) A. COMTE, *Système...*, t. I, p. 361.
- (33) *Ibid.*, t. I, p. 207.
- (34) *Ibid.*, t. I, p. 319.
- (35) Cf. Paul ARBOUSSE-BASTIDE, *La doctrine de l'éducation universelle dans la philosophie d'Auguste Comte*, v. 2, p. 599.
- (36) *Ibid.*, p. 628.
- (37) Roque Spencer M. de BARROS, *Ensaio sobre educação*, p. 147.
- (38)
- (39) A. COMTE, *Système...*, t. I, p. 152.
- (40) *Ibid.*, t. III, p. 58.
- (41) Émile LITTRÉ, *Fragments de philosophie positive et de sociologie contemporaine*, p. 5 — 6.
- (42) *Ibid.*, p. 47.
- (43) Cf. Vamireh CHACON, *História das idéias sociológicas no Brasil*, p. 61 ss.
- (44) Cf. Émile DURKHEIM, *Educação e sociologia*, pp. 81 — 82.
- (45) Cf. Ivan LINS, *História do positivismo no Brasil*, p. 48.
- (46) Cf. Evaristo de MORAES FILHO, "O ensino da filosofia no Brasil", in: *Decimália*, p. 3.
- (47) Cf. *Ibid.*, pp. 8 — 9.
- (48) Cf. *Ibid.*, p. 10.
- (49) Cf. João CRUZ COSTA, *Contribuição à história das idéias no Brasil*, p. 370.
- (50) Vamireh CHACON, *História das idéias...*, p. 24.
- (51) Cf. *Ibid.*, p. 24 (nota).
- (52) Cf. Ivan LINS, *História do...*, p. 528.
- (53) Roque S. M. de BARROS, *A evolução do pensamento de Pereira Barreto*, p. 244.
- (54) *Ibid.*, p. 11.
- (55) *Ibid.*, pp. 12 — 13.

- (56) Cf. J. Camilo O. TORRES, *História das idéias religiosas no Brasil*, p. 113.
- (57) Cf. Lúcia ACERBONI, *A filosofia contemporânea no Brasil*, p. 28.
- (58) Luís W. VITA, *Alberto Sales, ideólogo da República*, p. 6.
- (59) *Ibid.*, p. 6.
- (60) Luís W. VITA, *Panorama da filosofia no Brasil*, p. 79.
- (61) Cf. Luís W. VITA, *Alberto Sales...*, p. 7.
- (62) Cf. *Ibid.*, p. 7.
- (63) Ivan LINS, *História do...*, p. 11.
- (64) F. IGLESIAS, "Estudo sobre o pensamento reacionário: Jackson de Figueiredo", *apud* L. W. VITA, *Alberto Sales...*, pp. 11 — 12.
- (65) Cf. L. W. VITA, *Panorama...*, p. 81.
- (66) *Ibid.*, pp. 81 — 82.
- (67) Cf. Miguel LEMOS, *Cartas de M. Lemos a T. Mendes*, VI.
- (68) Cf. R. T. MENDES, *A Bandeira Nacional*, p. 9.
- (69) R. T. MENDES, *A mulher*, p. 11.
- (70) Cf. *Ibid.*, p. 148.
- (71) R. T. MENDES, *Uma lição de abstracção teórica*, p. 61.
- (72) Cf. R. T. MENDES, *Igreja e Apostolado positivista do Brasil*, p. 51.
- (73) Cf. R. T. MENDES, *A harmonia mental*, p. 40.
- (74) Cf. Ivan LINS, *História do...*, p. 289.
- (75) Cf. *Ibid.*, p. 290.
- (76) Cf. *Ibid.*, pp. 293 — 294.
- (77) Cf. L. W. VITA, *Alberto Sales...*, p. 50.
- (78) Alberto SALES, *A pátria paulista*, p. 57.
- (79) Cf. Alberto SALES, *Ensaio sobre a concepção moderna do direito*, p. 84 e 91.
- (80) J. A. TOBIAS, *História das idéias estéticas no Brasil*, p. 80.
- (81) Cf. V. Licínio CARDOSO, *à margem da história do Brasil*, p. 88.
- (82) Cf. V. Licínio CARDOSO, *Pensamentos brasileiros*, p. 246.
- (83) V. Licínio CARDOSO, *O ensino que nos convém*, p. 19.
- (84) Cf. F. Whitaker da CUNHA, *Fala de barranqueiros*, p. 18.
- (85) L. W. VITA, *Panorama...*, p. 77.
- (86) Cf. Ivan LINS, *História do...*, p. 51.
- (87) Roque S. M. de BARROS, *A evolução do pensamento de Pereira Barreto*, p. 129.
- (88) *Ibid.*, p. 33.
- (89) Cf. Luís Pereira BARRETO, *Obras filosóficas*, v. 1, p. 65.
- (90) Cf. Miguel REALE, *Filosofia em São Paulo*, p. 152.
- (91) *Ibid.*, p. 153.
- (92) Cf. Pedro LESSA, *Dissertações e polémicas*, p. 206.
- (93) Cf. Pedro LESSA, *Ponto de philosophia*, p. 23.
- (94) Cf. *Ibid.*, p. 25.
- (95) Cf. Pedro LESSA, *Discursos*, p. 8.
- (96) Cf. Ivan LINS, *História do...*, p. 236.
- (97) Cf. *Ibid.*, p. 348.
- (98) Cf. Ivan LINS, *Benjamim Constant*, p. 70.
- (99) *Coleção de Pactos de Sangue e Mensagens* (recebidas por Benjamim Constant), doc. nº 3, data: 26 de outubro de 1889, p. 55.
- (100) *Ibid.*, p. 55.
- (101) Ivan LINS, *História do...*, p. 576.
- (102) *Ibid.*, p. 578.
- (103) Cf. *Ibid.*, pp. 583 — 584.
- (104) *Ibid.*, p. 584.
- (105) Cf. *ibid.*, p. 584.

- (106) Cf. *Ibid.*, pp. 584 – 585.
- (107) Cf. *Ibid.*, p. 585.
- (108) Michel SCHOOTYANS, *Destin du Brésil*, p. 33.
- (109) *Ibid.*, p. 33.
- (110) Cf. *Ibid.*, p. 30.
- (111) Cf. Joseph COMBLIN, *A ideologia da segurança nacional*, p. 31.
- (112) Cf. Alfred STEPAN, *Os militares na política*, p. 130.
- (113) Golbery do Couto e SILVA, *Geopolítica do Brasil* p. 226.
- (114) Antônio Carlos BERGO, *O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação*, p. 140.
- (115) Cf. Carlos MEIRA MATTOS, *A geopolítica e as projeções do poder*, p. 28.
- (116) Carlos de MEIRA MATTOS, *Brasil: geopolítica e destino*. p. 3.
- (117) *Ibid.*, p. 5.
- (118) Cf. Antônio Carlos BERGO, *O positivismo como superestrutura ideológica no Brasil e sua influência na educação*, p. 144.
- (119) Nicos POULANTZAS, *Sobre el estado capitalista*, p. 11.
- (120) Theodore ROSZAK, *A contracultura*, p. 23.
- (121) *Ibid.*, p.
- (122) *Ibid.* p. 24.
- (123) Cf. L. C. Bresser PEREIRA, *Tecnoburocracia e contestação*, p. 78.
- (124) Cf. *Ibid.*, p. 81.
- (125) F. ZAMORA, *La sociedad económica moderna: capitalismo, planeación y desarrollo*, p. 144.
- (126) Cf. R. A. A. VIEIRA, *Intervencionismo e autoritarismo no Brasil*, p. 106 – 107.
- (127) A. COMTE, *Discours sur l'esprit positif*, p. 75.
- (128) Cf. República Federativa do Brasil, *II PND* p. 135.
- (129) L. C. Bresser PEREIRA, *Estado e subdesenvolvimento industrializado*, p. 327.
- (130) Ivan LINS, *História do...* p. 527.
- (131) Cf. *Ibid.*, p. 528.
- (132) Cf. *Ibid.*, p. 401.
- (133) Miguel REALE, "Posição de Rui Barbosa no mundo da Filosofia", *apud ibid.*, p. 402.
- (134) Cf. *Ibid.*, p. 402 ss.
- (135) Cf. Lei nº 4024/61, *tít. I*, in: *A reforma do ensino*, p. 5.
- (136) Cf. Moacir GADOTTI, *L'éducation contre l'éducation* p. 75.
- (137) Cf. *Ibid.*, p. 76.
- (138) Cf. CFE, Parecer 853/71, In: *A reforma...*, p. 88 – 89.
- (139) A. COMTE. *Pages choisies*, p. 278.
- (140) *Ibid.*, p. 125.
- (141) L. C. Bresser PEREIRA, *O Estado e o subdesenvolvimento industrializado*, p. 194.
- (142) Resolução "N" 5/73, in: *A reforma...*, p. 179.
- (143) Decreto 68.065/71, in: *A reforma...*, p. 48.
- (144) Cf. Moacir A. Lopes, "A educação moral e cívica no Brasil: perspectivas atuais", in: Luiz Felipe da S. WIEDEMAN, *Brasil: realidade e desenvolvimento*, p. 10.
- (145) Cf. Bárbara FREITAS, *Escola, Estado e sociedade*, p. 117.
- (146) Fernando H. CARDOSO & Enzo FALETTO, *Dependência e desenvolvimento na América Latina*, p. 132.
- (147) Franz J. HINKELAMMERT, "O credo econômico da comissão trilateral", p. 85.
- (148) Cf. Octavio IANNI, *Imperialismo e cultura*, p. 53.
- (149) Secr.-Geral do MEC, "Apresentação, política e estratégia de ação e objetivos do Plano setorial da educação e cultura do MEC (1975 – 79)", in: Pedro B. GARCIA, *Educação: modernização ou dependência ?* p. 155.
- (150) Cf. *Ibid.*, p. 120.

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DA NOVA CULTURA

Uma leitura da obra de Gramsci

Jefferson Ildefonso da Silva

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas.

A formação de uma nova cultura aparece como o aspecto do pensamento de Gramsci que melhor responde às necessidades de situar a educação no contexto de transformação revolucionária, exigido pelo momento histórico brasileiro.

Ao situar sua preocupação pela criação da nova cultura, Gramsci, antes de tudo, se opõe visceralmente a ver idealisticamente a cultura como válida por si mesma, pela sua relação com o universo do pensamento. As preocupações se enraízam alhures. O que o afeta realmente é o fato histórico da subordinação das classes populares e a solidariedade que tem com elas. Vê sua missão como o desafio político de encontrar caminhos para que "os simples" possam assumir o lugar de dirigentes na sociedade. Essa tarefa política permeia todo o seu pensamento e determina a sua atividade. A hegemonia do proletariado é seu objetivo final, e os interesses do proletariado vão determinar o modo de ver a cultura.

1. O senso comum e a ideologia na formação da nova cultura.

Gramsci coloca o ponto de partida da cultura, não no conhecimento dos sábios, mas no saber popular gerado pelas condições de existência dos "simples". Fundamentando-se na unidade entre a teoria e a prática, considera todos os homens como "intelectuais", não havendo possibilidade de prática humana não relacionada com a teoria. Desse modo tira dos "pensadores" o privilégio do trato das coisas da inteligência. Essa raiz "intelectual" dá as bases para o significado do "folclore" e do senso comum plantados nas camadas populares.

Como "a unidade de teoria e prática não é um fato mecânico, mas um devenir histórico"¹, o folclore e o senso comum se dão no processo histórico da prática e do pensar das camadas populares, infiltrados por outros pensares e "reduzidos" pelas limitações de suas condições de existência. Assim mantêm características de um amálgama

contraditório, onde convivem fragmentos de diferentes visões de mundo que se estratificaram através do devir histórico.²

A "concepção de mundo", como manifestadora do senso comum e gerada em primeiro lugar pelas condições materiais de existência, marca contraditoriamente a prática determinada por tais condições. Nesse sentido ela participa das próprias forças materiais da sociedade, e assume papel determinante no desenvolvimento dessa mesma sociedade, tendo em vista que a força da concepção de mundo, feita "ideologia", não provém de algo "intrínseco" a ela, mas de sua relação com as forças materiais de produção enquanto sociais, é necessário que essa mesma ideologia envolva as diversas relações da sociedade, isto é, que envolva e unifique o maior número de indivíduos que estão nestas relações. O envolvimento, que se dá materialmente e historicamente, é marcado pela sociedade dada com suas relações de produção divididas e antagônicas, isto é, traz em si a marca do conflito dominante-dominado. Conflito esse que determina as linhas da luta política em busca da hegemonia. Conseqüentemente, a ideologia do dominado, para prevalecer na luta, deve assumir o caráter crítico capaz de discernir as infiltrações da ideologia dominante geradora de vieses, e as deturpações de interpretação da realidade nascidas da ingenuidade do trato imediato do pseudoconcreto de caráter absorvedor. Mantendo-se nesse nível do imediato a concepção de mundo do trabalhador está sem condições de atingir a totalidade do real e se vê enfraquecida para aglutinar os indivíduos e para oferecer condições e manter uma mudança que venha a se dar nas relações básicas de produção.

É fundamental a organização da ideologia e sua fundamentação na ciência elaborada para se manter no processo político da luta para se fazer dirigente. A tarefa de realizar essa organização define o papel específico de intelectual dentro do grupo social empenhado na luta política. A função de intelectual, que tem como pré-requisitos os instrumentais científicos e organizacionais, é assim determinada pelo grupo e pela sua luta política, tornando-se necessário ultrapassar o conceito de intelectual como mero possuidor de ciência. Assumem a função social de intelectual pessoas, instituições (como a escola etc.), organizações (como sindicatos, partidos políticos etc.) e veículos de comunicação (como os jornais etc.), geradores dessa crítica e dessa organização.

2. A sociedade civil e a sociedade política, como Estado, na formação da nova cultura.

Uma nova cultura vai-se criando na medida em que surge um novo consenso gerado por uma reforma intelectual e moral que modifica a visão de mundo e determina comportamentos coerentes. Nessa formação as "razões políticas e, em última instância, sociais"³ constituem as bases

geradoras da orientação geral das massas, sobre a qual atuam os elementos organizadores de coerência e autoridade.

A nova cultura se faz nas relações dos indivíduos das classes populares e pelos órgãos da sociedade, "fora" do âmbito específico da atuação dos instrumentos coatores do poder. Daí a necessária distinção entre a sociedade civil dos indivíduos e das organizações particulares e a sociedade política do poder marcada pelo comportamento de domínio. É importante observar que tal distinção não significa exclusão, mas uma relação de mútua inclusão, não só pela "natural" extrapolação da prática concreta que sempre se dá no envolvimento do todo, mas também pela mútua dependência e determinação no fazer-se histórico de ambas. Com isso ficam indefinidas as fronteiras do consenso ideológico e do domínio político.

O partido político assume papel importante de instrumento da nova cultura enquanto, pelo seu caráter revolucionário, incorpora tanto o aspecto ideológico quanto o político. Sua função diretiva faz delas, não apenas o formador dos intelectuais políticos qualificados para o desenvolvimento orgânico da sociedade civil e política⁴, mas aquele que "atua sobre o povo disperso e pulverizado para despertar e organizar a sua vontade coletiva"⁵ e, assim, levá-lo à fundação do novo Estado.

Para uma compreensão mais total é importante ressaltar as relações da estrutura de produção com a superestrutura ideológica e política. Pelo fato de a superestrutura revelar os conflitos que se dão na estrutura, não pode haver uma hegemonia na superestrutura sem ter suas bases na estrutura e sem que implique nessa uma transformação. Por isso não se dá uma nova cultura sem um novo Estado e uma nova estrutura de produção fundamentada na hegemonia das classes populares. A formação desse novo bloco em um momento histórico constitui o objetivo final da nova cultura.

É necessário ainda ressaltar que o processo de formação da nova cultura, em gestação na atual sociedade capitalista e anterior à formação do novo Estado, é extremamente complexo enquanto envolve interferências muito diversas geradoras de atitude crítico-polêmica, e enquanto só se desenvolverá com "o desenvolver-se das relações sociais".⁶

O fato político não se limita às relações básicas que se dão na estrutura econômica da sociedade e nem só nas relações entre a estrutura e superestrutura social. Para superar o perigo de não ver essas relações senão como um processo mecânico de necessidade, é importante ressaltar as relações que se dão na superestrutura ao nível da não-necessidade. A historicidade do conjunto social acontece pela intervenção "voluntarista" do homem nas suas condições materiais de existência, ainda que só a possa fazer ao ser determinado por essas mesmas condições. É a intervenção do homem sobre a natureza e a sociedade que caracteriza sua história como

cultura em busca da realização unitária do conjunto social. A concepção de mundo, gerada pela atividade do conjunto dos indivíduos e vista como fato intelectual, é um acontecimento fundamental de cultura que se dá na superestrutura social. Apesar do agir e o pensar se incluírem mutuamente, e precisamente por isso, a fraca elaboração do pensar de um grupo social é suplantada pelo pensar, pela concepção de mundo, de outro grupo que a possua de modo mais elaborado. Aparece aí a contradição real do pensar e do agir como desagregação e subordinação. A possibilidade de intervenção nas transformações da sociedade se enfraquece e a função cultural se deteriora.

A tarefa de recompor o pensar e o agir, colaborando para a formação de uma concepção de mundo homogênea que recupere a coerência e a força libertadora do agir, é exigência fundamental do novo Estado. Em uma sociedade dividida essa tarefa implica complexidade de uma realidade onde, de um lado a força dominadora de uma classe, gerada nas relações estruturais e confirmada na superestrutura, impõe sua concepção de mundo; e, de outro lado a subordinação do pensar e do agir da classe subalterna provoca sua desagregação e impede a formação da unidade capaz de contribuir para a superação da própria subordinação. A superação dessa contradição significa a criação de uma nova cultura, a cultura da massa oprimida, marcada pela difusão crítica das verdades já descobertas que possam tornar-se "elementos de coordenação e ordem intelectual e moral", e que possam conduzir uma multidão de homens "a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente".⁷

O pensar coerente e unitário não surge espontaneamente como uma erupção das massas, mas exige um trabalho árduo e persistente de intelectuais que pensam criticamente a realidade. Não basta para isso o intelectual portador de uma "cultura geral" e que se constitua como tal pelo fato de se considerar um grupo social autônomo, mas é necessário um novo tipo de intelectual vinculado à massa popular, comprometido com a realidade dela e com o esforço de ajudá-la a pensar criticamente essa mesma realidade. A função desse intelectual não se limita aos indivíduos isolados, mas tende a atingir a todos, a uma multidão, com o fito de criar a "unidade ideológica de todo o bloco social".⁸

3. A educação na formação da nova cultura

Todo o processo da formação da nova cultura cria relações pelas quais ele se dá e que são relações de hegemonia. Como "toda relação de 'hegemonia' é necessariamente uma relação pedagógica"⁹, a educação assume um papel preponderante na criação da nova cultura. Tendo presente que a relação educativa "não pode ser limitada às relações especificamente 'escolásticas' ...mas que existe em toda a sociedade em seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos"¹⁰, os

instrumentos dessa formação são os mais diversos surgidos na sociedade civil.

Tendo já ressaltado o papel “pedagógico” do partido político, importa ver a escola como uma das mais relevantes organizações culturais, tanto para a formação dos intelectuais quanto para a difusão crítica e a socialização das verdades já descobertas que possam tornar-se “elementos de coordenação e ordem intelectual e moral” junto ao maior número de homens. A condução dos “simplórios” a uma concepção de vida superior e à instrumentação do proletariado para se tornarem dirigentes, marca a função da escola na criação da nova cultura e formação do novo Estado. A escola, que tem seu enfoque na organização da cultura, deve manter suas ligações com o partido político para que a cultura não se desgarre do seu significado político. Também aqui, somente o desenvolvimento das relações sociais e o crescimento orgânico da sociedade civil poderão dar as bases reais para a inter-relação escola-partido no contexto da nova cultura.

O “confronto” consenso-direção estará aí presente: aquele como preocupação fundamental da educação e base da hegemonia cultural, e esta como função primordial da ação política do partido. As relações entre ambos, no entanto, se incluem mutuamente, pois a cultura, enquanto organização, importa a direção, e o consenso, ao surgir das condições concretas comuns, precisa ser cimentado pela direção, do mesmo modo que “a relação entre filosofia ‘superior’ e senso comum é assegurada pela ‘política’”¹¹. A nova cultura, como hegemônica, só se realizará na hegemonia política. “A função hegemônica, nesse sentido, não é só a de formar uma vontade coletiva que se proponha criar um novo Estado. É também a elaboração, a difusão e a realização de uma nova concepção de mundo”¹².

Neste contexto o princípio educativo incorpora o “conformismo” como aspecto diretivo e disciplinador, e exige uma escola única capaz de superar o elitismo e unificar a cultura “humanista” e a formação técnica fundamentada no trabalho e na “aprendizagem gratuita” das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar”¹³.

A educação e a escola se encontram envolvidas pela preocupação política, onde o fundamental é a luta e o esforço para elevar a massa dos oprimidos para se fazerem dirigentes. Fica assim superada a contradição quantidade e qualidade, enquanto ela não se situa no ensino, mas nos ensinados, pois “a qualidade deveria ser atribuída aos homens e não às coisas, e a qualidade humana eleva-se e torna-se mais refinada em que o homem satisfaz um número maior de necessidades, tornando-se independente”¹⁴. Em educação a qualidade está na quantidade de necessidades que ela satisfaz, pelas quais os indivíduos se fazem melhores

como seres sociais. Socialmente, a maior quantidade de indivíduos que se beneficiam da educação gera a qualidade de tomarem posse dos bens da educação, de formarem uma cultura comum e uma hegemonia da maioria.

No pensamento de Gramsci cada vez mais fica claro que o elemento político determina a educação e que a tarefa educativa não se justifica a não ser no bojo da luta pela formação da nova cultura.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- GRAMSCI, Antonio — “Concepção Dialética da História”, 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio — “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, 3ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, Antonio — “Maquiavel, a Política e o Estado Moderno”, 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976.
- GRAMSCI, Antonio — “Literatura e Vida Nacional”, 2ª ed., Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- FERRETTI, Celso João — “Antonio Gramsci e a Educação como Hegemonia de Angelo Broccoli”, Resenha de Textos. São Paulo, 1980. Mimeografado.

NOTA:

- (1) GRAMSCI, A. — “Concepção Dialética da História”, pág. 21.
- (2) GRAMSCI, A. — “Literatura e Vida Nacional”, pág. 184.
- (3) GRAMSCI, A. — “Concepção Dialética da História”, pág. 26.
- (4) GRAMSCI, A. — “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, pág. 14.
- (5) IDEM — “Maquiavel, A Política e o Estado Moderno”, pág. 4.
- (6) IDEM — “Concepção Dialética da História”, pág. 109.
- (7) GRAMSCI, A. — “Concepção Dialética da História”, pág. 13.
- (8) GRAMSCI, A. — “Concepção Dialética da História”, pág. 16.
- IDEM — “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, pág. 8.
- (9) IDEM — “Concepção Dialética da História”, pág. 37.
- (10) IBIDEM — pág. 37.
- (11) GRAMSCI, A. — “Concepção Dialética da História”, pág. 19.
- (12) FERRETTI, Celso J. — “Resenha de Texto de A. Broccoli”, pág. 4.
- (13) GRAMSCI, A. — “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, pág. 137.
- (14) IDEM — “Maquiavel, a política e o Estado Moderno”, pág. 402.

O FUTURO DA EDUCAÇÃO: A GERAÇÃO DE 1989

Herbert Marshall McLuhan

Chegará o dia — e talvez este já seja uma realidade — em que as crianças aprenderão muito mais e com maior rapidez, em contato com o mundo exterior do que no recinto da escola. “Por que retornar à escola e deter minha educação?” pergunta-se o jovem que interrompeu prematuramente seus estudos. A pergunta é arrogante, mas acerta no alvo: o meio urbano poderoso explode de energia e de uma massa de informações diversas, insistentes, irreversíveis.

Os inovadores em matéria de escolaridade se comprazem em contar que as crianças da escola maternal passam suas recreações discutindo velocidade, raio de ação e características de voo do último avião supersônico, depois do qual elas voltam para a classe para “alinhar ainda os velhos bastões...”

O adolescente de 16 anos que abandona seus estudos arrisca sem dúvida seu futuro material, mas nem por isso é menos inteligente. Uma das mais inesperadas estatísticas dos últimos anos nos vem do professor Louis Brighth, membro da comissão de pesquisas sobre educação: constatada ele que, nas grandes cidades, onde as amostragens são mais válidas, os jovens que não terminaram seus estudos têm um Q.I. superior ao daqueles que os concluíram.

Este é, entre muitos, um sinal de alarme que repercute nos sistemas de educação do mundo inteiro. Estas advertências anunciam que alguma coisa não está funcionando, que a maioria das escolas, apesar dos progressos obtidos no campo da arquitetura e da pedagogia, gastam cada vez mais tempo e despendem cada vez mais energias diversas em preparar os alunos para um mundo que já não existe.

Embora vivamos numa época de experiências educativas, as reformas reais que se poderiam logicamente esperar, só atingiram, de fato, uma pequena minoria de escolas. Num tempo em que instituições tão sérias quanto os bancos e as companhias de seguros se transformam quase por completo, a “classe-padrão” de hoje — especialmente, pedagogicamente — assemelha-se ainda, à de 30 anos atrás.

Esta resistência às mudanças é comparável e, talvez, inevitável, sobretudo no que concerne a uma tarefa tanto complexa quanto a educação, que coloca em jogo, diretamente, seres humanos. Mas esta situação não poderá substituir por muito tempo, a natureza e as exigências desta era nova e avassaladora de tecnologia eletrônica (nós apenas a percebemos porque seus circuitos estão muito integrados em nossas vidas), modelam desde já o futuro da educação.

Quando os bebês nascidos este ano, se tornarem os formandos de 1989 (se ainda existir a noção de diploma), os métodos educacionais hoje conhecidos, não serão, talvez, mais do que uma lembrança.

A educação de massa é o fruto da era da mecanicidade. Ela se desenvolveu com o crescimento dos poderes de produção e atinge seu esplendor no momento em que a civilização ocidental chega ao máximo de divisão e de especialização, tornando-se assim mestra na arte de impor seus produtos à massa.

O caráter fundamental desta civilização é tratar a matéria, a energia e a vida humana, dissecando cada processo útil em componentes funcionais, de maneira que possa reproduzi-los em tantos exemplares quantos desejar. Como pedaços de metal moldados se tornam as partes que compõem uma locomotiva, os especialistas humanos tornar-se-iam os componentes da grande máquina social.

Nestas condições, a educação era uma tarefa relativamente simples: bastava descobrir as necessidades da máquina social, e depois recrutar e formar as pessoas que responderiam a essas necessidades. A função real da escola era menos a de encorajar as pessoas a descobrir e aprender e, com isto, fazer de sua vida um progresso constante, que a de procurar moderar e controlar estes processos de maturação e evolução individuais.

No entanto, o aparecimento das carreiras profissionais úteis, ou a formação de operários especializados, não constitui mais que uma pequena parte do sistema educacional. A todos os estudantes, mais, sem dúvida, aos de letras e ciências humanas que aos de ciências físicas e tecnologias, se impunham "corpos de conhecimento" condicionados, estandardizados: vocabulários, conceitos, maneiras de abordar o mundo em geral. As publicações universitárias e profissionais mantêm uma contabilidade escrupulosa: cada noção, em cada domínio especializado, era catalogada.

A especialização e a estandardização tiveram como consequência um mimetismo de todos os indivíduos e suscitaram uma vidente competição. Dentro deste contexto a única maneira de um indivíduo se distinguir, era fazer a mesma coisa que o seu homólogo, mas melhor e mais depressa. Na realidade a competição tornou-se a motivação primordial de educação tanto das massas quanto da sociedade. Puseram-se demarcações: graus e diplomas de todo tipo eram aureolados de um prestígio e de poderes desproporcionados com seu papel intrínseco no final das contas bastante limitados. Os poderes de produção tratavam a matéria com ajuda de moldes preestabelecidos, estandardizados; de mesma forma, a educação de massa tendia a tratar os estudantes como objetos a formar. No seu conjunto, "instruir" significava empanturrar escolares passivos, de um máximo de informações.

O curso magistral (as aulas expositivas), o modo mais difundido na educação de massa, solicita do estudante um mínimo de engajamento. Este sistema, um dos menos eficazes que o homem jamais pode imaginar, bastava no entanto, num tempo em que só era solicitada uma pequena parte das faculdades de cada ser humano. Todavia, nenhuma garantia era dada quanto à qualidade dos produtos humanos da educação.

Essa época terminou. Entramos mais depressa do que pensamos, numa era fantasticamente diferente. A parcialização, a especialização, o condicionamento são noções que vão ceder lugar as de integralidade: de diversidade e, sobretudo, vão abrir caminho para um engajamento real de toda a pessoa. A produção mecanizada já está em parte submetida ao controle de substitutivos eletrônicos capacitados a produzir qualquer quantidade de objetos diversos a partir de um mesmo material.

Hoje, pode-se considerar que a maioria dos automóveis americanos são, num sentido, puros produtos de hábito, quando se sabe que um ordenador a partir dos dados fornecidos por tal modelo de carro (mecanismo, cor, conforto, segurança etc.), consegue fazer **25 milhões** de versões diferentes e acabadas. E isto é apenas um começo. Quando as produções eletronicamente controladas estiverem totalmente aperfeiçoadas, será, praticamente, tão simples e barato, produzir um milhão de objetos diferentes, como realizar um milhão de cópias. Os únicos limites a que submeterão a produção e consumo serão os da imaginação humana.

Do mesmo modo, os novos meios ultra-rápidos de comunicação a grandes distâncias — rádio, telefone, televisão, — estão em vias de unir os povos do mundo inteiro, numa vasta rede de circuitos elétricos, suscitando uma dimensão nova no engajamento do indivíduo em face dos acontecimentos, quebrando assim os quadros tradicionais que tornavam possível a especialização.

Esta tecnologia que pela sua natureza desperta a necessidade imperiosa de uma forma nova de educação, traz em si mesma os meios de consegui-la. Embora de capital importância, uma revolução das novas formas de educação, não é contudo tão fundamental no que concerne à escola do amanhã quanto uma revolução nos papéis de aluno e professor. Os cidadãos do futuro terão muito menos necessidade que hoje, de ter formação e pontos de vista semelhantes. Pelo contrário, serão recompensados pela sua diversidade e originalidade. Eis por que toda essa necessidade experimentada, real ou imaginária, de uma instrução estandardizada pode provavelmente desaparecer e muito rapidamente. A primeira alteração sofrida pelo sistema escolar poderá abalar e destruir com um mesmo golpe, todo o sistema educacional, incluindo a noção do professor todo-poderoso.

O educador de amanhã será capaz de lançar-se à apaixonante tarefa de criar um novo âmbito escolar. Os estudantes circularão nele livre-

mente, qualquer que seja o espaço a eles reservado: uma sala, um prédio, um conjunto de prédios ou ainda, como depois veremos, algo mais vasto. A tradicional dicotomia trabalho-lazer desaparecerá em função do engajamento cada vez mais profundo do estudante. O professor será enfim responsável pela eficácia de seu ensino. Atualmente ele dispõe da presença garantida de um auditório. Tem a certeza de encontrar a sala cheia e de manter seu cartaz. Os alunos que não apreciam o espetáculo são considerados fracassados. Pelo contrário, se os alunos se tornam livres de ir aonde melhor lhes pareça, a natureza e a qualidade desta experiência denominada educação escolar, mudarão totalmente. O educador, então, terá realmente interesse em suscitar e mobilizar a atenção dos alunos.

Engajamento significa mobilização de todas as faculdades numa dada situação e exige um intercâmbio constante do indivíduo com que o rodeia. E para que ele deseje manter a continuidade desse intercâmbio, deve ter o sentimento de um **fim a atingir**. Noutros termos, o aluno e a identidade docente (pouco importa que seja uma pessoa, um grupo de pessoas, um livro, um curso programado, ou uma máquina eletrônica) devem ser mantidos numa relação de intercâmbio atraente e motivado. Sem estas condições de reunirem, o aluno não sentirá desejo de abandonar a experiência.

A idéia de que a livre circulação dos alunos nos locais escolares provocaria o caos, provém de um conceito atrasado do que deve ser a educação, já que esta é hoje considerada mais como ensino do que como aprendizagem. É difícil se desfazer do "a priori" tradicional: educação escolar = numa sala de aula. No entanto, mesmo agora, temos diariamente ante nossos olhos, o exemplo do que seja uma educação pelo livre diálogo com o que cerca. Observemos uma criança que aprende a falar, ou melhor, observemos uma criança de cinco anos que assimila uma língua estrangeira. Esta criança vive num país estrangeiro, tem a possibilidade de brincar a toda hora e sem constrangimento com as crianças da vizinhança, sem o melhor curso, seja qual for e, no entanto, aprende sem esforço esta língua nova. Imaginemos o resultado que se obteria, se se colocasse a criança numa classe, proibindo-lhe sair do seu lugar, a não ser nos tempos regulamentares, apresentando-lhe somente algumas palavras por aula, palavras que deveria aprender a ler antes de passar a outras, impondo-lhe exercícios de pronúncia, corrigindo seus "erros", ensinando-lhe a gramática, dando-lhe deveres para casa, submetendo-a a chamadas orais de controle, e o pior de tudo, pondo em sua cabeça que tudo isso constitui um trabalho e não um divertimento. Nestas condições, a criança aprenderia a língua em questão com tanta repugnância e dificuldade quanto um adolescente ou um adulto.

Se um adulto se arriscasse a aprender uma língua estrangeira brincando e dialogando de modo intensivo, faria, sem dúvida, muito mais progresso que numa sala de aula comum, mas ele não chegaria, contudo,

ao resultado da criança. Por quê ? Porque o adulto já aprendeu, e bem aprendidas, as lições tão perfeitamente ensinadas pela escola tradicional: inibições, constrangimento, classificações, perda de toda flexibilidade e, sobretudo, a convicção bem profunda de que aprender é tarefa longa e penosa.

De fato, a educação escolar tradicional dispõe de um impressionante acervo de meios aptos a suscitar em nós desgosto por qualquer atividade humana; por mais atraente que ela seja no início. Se quiserem impedir seus alunos de ler revistinhas (o que poderia aliás, ser um erro), o mais eficaz é obrigá-las a um questionário escrito semanal sobre seu conteúdo.

Aprender uma língua parece ser uma superproeza comparada com o qual, assimilar o conjunto das matérias escolares é coisa relativamente fácil.

Muito antes de 1989 será posto à disposição do ensino, toda sorte de equipamentos, os quais criarão um clima de intercâmbio em todas as matérias comumente ensinadas. O ensino programado, por exemplo, suscita uma mobilização real do aluno, pois o engaja numa espécie de diálogo deixando-lhe freqüentemente a possibilidade de responder. Nas melhores condições, a programação deixa o estudante livre de assimilar no seu próprio ritmo, técnicas e conhecimentos comuns, quer se trate de leitura aritmética, geografia etc.

Mas o ensino programado, na sua forma atual, parecerá, sem dúvida, mais tarde, muito falho, à luz dos progressos realizados no campo. Os ordenadores serão então capazes de compreender as respostas verbais ou escritas do estudante (já estão compreendendo as respostas estereotipadas). Quando estas máquinas tiverem conseguido a forma de móveis individuais (consoles eletrônicos) o diálogo estudante-programa educativo se tornará mais intenso ainda.

Quando os ordenadores são corretamente utilizados, pode-se constatar com evidência, que contribuem para aumentar a diversidade das faculdades individuais. Uma rede mundial de ordenadores tornará acessível, em alguns minutos, aos estudantes do mundo inteiro, qualquer conhecimento. Então o cérebro humano não mais terá necessidade de desempenhar o papel de gaveta onde se guardam informações específicas, e a memória, mais aliviada, mudará de função. Nesta perspectiva é talvez mais urgente quebrar os velhos mecanismos do que criar novas correntes. Estas novas técnicas eletrônicas, essas novas formas de aproximação real serão socialmente integradas, do mesmo modo que os grandes mitos das sociedades do passado: serão sistemas totalmente assimilados, cujas ressonâncias atingirão diversos níveis de consciência, e partilharão também as características da poesia e do canto popular.

Ordenadores de centralização escolar, poderão ajudar a guardar a lembrança dos estudantes, evoluindo livremente de uma atividade para

outra, seja minuto por minuto, seja ano por ano. Isto reduziria ao nada todos os processos administrativos e as suas conseqüências: programas estritos, horários regulamentados; e permitiria enfim, aos professores consagrar todo seu tempo à tarefa de educadores.

Todavia, escolas experimentais (ver **Look**, 27 dez. 1966), sem a ajuda de nenhum ordenador, descobririam como é artificial e, mesmo inútil, impor aos alunos programas rigorosos e restrições espaço temporais.

A televisão ajudará os estudantes a explorar a realidade em grande escala: permitir-lhes-á observar um átomo, da mesma forma que os espaços inter-estelares, poderão analisar suas próprias ondas cerebrais, criar modelos artísticos, a partir da luz e do som, familiarizar-se com antigos ou novos costumes etc. e tudo isto onde quer que eles estejam.

A televisão será um instrumento do engajamento individual, da comunicação **recíproca** quer seja com outras pessoas, quer seja com outros sistemas sociais ou científicos. Não será utilizada certamente, para apresentar cursos convencionais ou para imitar a atmosfera de uma sala de aula tradicional. O fato de que os cursos expositivos apareçam freqüentemente na televisão escolar mostra bem como a humanidade se dirige caoticamente para o futuro com os olhos fixos sobre um passado visto num retrovisor. Até agora cada novo canal de informações não fez senão veicular materiais caducos.

No futuro, o estudante viverá realmente como explorador, como pesquisador, como caçador à espreita nesse imenso terreno que será seu universo de informações, e veremos surgir, revalorizadas, novas relações humanas. As crianças, mesmo muito novas, sozinhas ou em grupos, procurarão por si mesmas, soluções para problemas nunca até então considerados como tais. É necessário distinguir esta atividade exploradora, do "método por descobertas", preconizado por alguns teóricos, que não é fato, senão outro meio de condicionar as percepções e a imaginação das crianças. Os educadores do futuro não temerão tentativas novas e as soluções inéditas, mas as valorizarão.

Uma das primeiras tarefas será a de esquecer as velhas proibições que forem a verdadeira originalidade. Depois disto a sua linha de conduta será relativamente simples: um olhar no retrovisor, quando sentirem real necessidade de uma referência ao passado, e o resto do tempo, com as mãos ficarão de olhos fixos sobre a extensão do presente e do futuro, cujos horizontes desconhecidos se revelarão a eles sem cessar.

Num sentido, este "produto" que é o estudante contemporâneo parece não ser senão um gênero como os outros: intermutável, perecível. O estudante que suscitará seu próprio meio educativo, que constituirá sua própria bagagem, e até inventará seus próprios métodos de pesquisa, será um exemplar único, insubstituível.

Quais serão as motivações do novo estudante ? A variedade dos indivíduos e de suas qualidades tornará sem efeito, a competição, e, certamente, impossível. Uma vida não estandardizada deixará de suscitar essas estreitas referências que tornavam possível a competição, e as escolas acharão, sem dúvida, inútil e mesmo impossível realizar exames coletivos e outorgar diplomas. Se ninguém for **obrigado** a submeter-se a regras estereotipadas a motivação se originará do próprio cumprimento da tarefa. Os métodos, as disciplinas serão ditadas pelo tema explorado. Pode-se comparar o estudante do futuro a uma criança que se prepara para brincar. Pode-se também compará-lo a um artista no trabalho.

Um estranho dilema parece surgir: torna-se claro, com os novos métodos de ensino, o conjunto do conteúdo escolar atual, poderá ser assimilado muito mais depressa e mais facilmente que nunca. Já agora, um bom curso programado reduz à terça parte ou à metade, o tempo de assimilação. Que farão os estudantes com todo esse tempo ganho ? Na realidade esse dilema é ilusório, pois se os estudantes vivem em estado de exploração contínua, cada descoberta abrirá novas perspectivas de estudo. Não há limites para o progresso dos conhecimentos.

Estamos apenas começando a perceber até que ponto é minúscula a parcela das possibilidades humanas que exploramos. Fragmentando a experiência humana, a civilização ocidental contava com suas capacidades literárias e "racionais" para desenvolver-se. Ela fez isso em prejuízo do resto. Como conseqüência foi dada importância extraordinária ao sentido da vista em detrimento dos outros quatro sentidos do ser humano. Tal seleção era certamente útil no tempo da "mecânica", mas perde rapidamente toda sua razão de ser. No futuro a educação preocupar-se-á em desenvolver e afinar os sentidos e as percepções do que "empanturrar a cabeça". E isto não será certamente uma perda para o "intelecto".

Estudos sérios puseram em evidência a estreita relação entre o desenvolvimento corporal e sensorial e o desenvolvimento intelectual. Inovadores já ensinaram redação literária com ajuda de gravadores (o que em si já é suficiente para criar um clima de divertimento), vendo nisso uma maneira de reavivar a atenção auditiva, de reencontrar o sentido do ritmo no discurso. Nos institutos experimentais procuram-se novos métodos para educar certas faculdades, freqüentemente negligenciadas: estar atentos a suas sensações, a suas emoções, aprender a expressá-las, tirar proveito de sua imaginação, criar. A escola de amanhã explorará numerosos domínios da vida. Em 1989 as pessoas presenciarão fenômenos cujos nomes talvez nos sejam desconhecidos.

Somos capazes de visualizar este futuro até nos seus mínimos detalhes ? É, certamente, impossível porque nos surpreenderá sempre, surgindo de um ponto do horizonte que não tínhamos ainda percebido. Todavia, estudar e preparar o futuro nos ajuda a compreender o presente.

Este presente que no entanto se entreabre às vezes com algumas visões fugitivas: crianças de 7 anos (e os mais retardados), instalados diante de seu console eletrônico, aprendendo a ler, a escrever, conforme seus ritmos pessoais; crianças de 8 anos, assimilando lógica e matemática pela interpretação da música e percepções do tacto: crianças de 9 anos, reunidas sob uma grande tenda de plástico e recriando diferentes universos, experimentando a vida da idade da pedra, ou numa nave espacial, ou mais exótico ainda, a existência do século XIX, para citar só alguns exemplos; crianças de 10 anos dialogando com outras de cinco anos e, descobrindo as primeiras leis fundamentais das relações humanas (que são ainda desconhecidas para nós, adultos), descobrindo as repercussões das atividades físicas sobre os estados mentais e vice-versa.

É evidente que a escola (instituição-localizada-num-edifício-ou-num-conjunto-de-edifícios) não conservará seu papel primordial, se não se adaptar às mutações inevitáveis do mundo exterior. Assim posta a experiência escolar pode-se tornar tão rica e tão atraente, que todo abandono eventual da parte dos alunos, serão exceção, e pelo contrário, atrairá cada vez mais adeptos entusiastas. Todavia, a escola assim concebida terá muros que, por muito transparentes que sejam, continuarão, apesar de tudo, a isolá-la do mundo. É evidente que a educação do futuro será contínua, pois se tratará menos de "ganhar" a vida, que de aprender e renovar a vida. Nos EEUU cerca de 30 milhões de adultos continuam atualmente seus estudos, e seu número tende a aumentar.

Já agora, a universidade enquanto bastião, se desintegra para abrir-se cada vez mais à comunidade. É mesmo possível que mais tarde cada cidadão seja atingido diretamente por suas atividades. Imaginemos uma universidade que oferecesse aos cidadãos toda uma gama de possibilidades de participação: desde a pertença com tempo integral, até a simples inscrição no "serviço de informações" transmitidas a domicílio pelo canal de aparelhos eletrônicos.

Ainda que poucos jornalistas ou reitores de universidades o percebam, as informações mais importantes de nosso tempo provêm dos centros de pesquisa e de altos estudos: descobertas científicas, novos métodos de trabalho, apreensões sensoriais, renovação das relações interindividuais, nova compreensão do valor do engajamento.

A rede mundial de comunicações vai-se estender e melhorar. Serão introduzidos novos **feedback** (tomada de consciência do efeito real produzido no outro) levando a comunicação a se tornar diálogo antes que monólogo. Vai transpor o velho muro que separa a escola, da vida cotidiana.

na. Atingirá as pessoas onde elas estiverem. Sim, quando tudo isso for realidade, nós perceberemos que o lugar de nossos estudos é o mundo mesmo, o planeta de todos. A "escola-clausura" está a ponto de tornar-se "escola-abertura" ou, melhor ainda, "escola-planeta".

Um dia passaremos toda nossa vida na escola; um dia passaremos toda nossa vida em contato com o mundo, sem nada que nos separe.

Neste dia, educar será sinônimo de aprender a querer progredir, a melhorar, nesse dia educar não será sinônimo de formar e manter homens a meio caminho de suas possibilidades de desabrochamento, mas, ao contrário, abrir-se à essência e à plenitude da própria existência.

McLUHAN, H. M. — **Mutations 1990**, Paris, Ed. Name, 1969, pp. 35 — 58 — trad. de Moacir Gadotti e Mauro Angelo Lenzi.

O VALOR EPISTEMOLÓGICO DA PRIORIDADE DO MITO SOBRE O LOGOS EM VICENTE FERREIRA DA SILVA (VI)

Constança Marcondes César

4.3 — O Conceito de Logos

A palavra **logos** é utilizada por Vicente com alguma ambigüidade, uma vez que pode significar:

- a) a consciência lógica, refletida;
- b) o pensamento discursivo;
- c) o mito originário, a razão abissal e prototípica do Ser.

Lógica significa, num primeiro momento, a “arte de bem pensar”¹; na obra madura de Ferreira da Silva, designa a filosofia intramundana, por oposição à filosofia metaconscienciológica.

Tentaremos ver, ao longo dos textos de Vicente, como ele passa de uma valorização do logos e da lógica, para uma valorização do mito e do símbolo.

Seu ponto de partida é, como sabemos, a **Lógica Simbólica**. Nesse livro, Vicente é pouco original, repetindo as posições consagradas por Russell, Schlick, Carnap^{2, 3}. A lógica é apresentada como meio pelo qual a filosofia pode chegar à verdade e superar as oposições entre as diversas correntes filosóficas⁴. A lógica tem a finalidade de verificar a verdade das asserções, de **modo direto**, quando a verdade da proposição pode ser confrontada com o fato existente; ou, de **modo indireto**, mediante a teoria da dedução: de um enunciado não constatável diretamente, deduz-se conseqüências que podem ser verificadas. A ética, os juízos de valor, não são científicos, não são lógicos, da mesma maneira que as apreciações estéticas⁵. Essa posição, nosso autor encontra a partir do **Tractatus Logico-Philosophicus** de Wittgenstein. Na mesma perspectiva filosófica não é possível, segundo nosso filósofo, descobrir, no universo, qualquer validação para teorias finalistas⁶.

A crença ferreiriana no valor da razão sofre um primeiro abalo com a leitura de Spengler⁷. Esse autor representa, na obra de Vicente, a descoberta da intuição, do pensamento simbólico, do valor da poesia e da arte e da beleza como critério da verdade. É a ruptura com o racionalismo de tipo lógico-matemático e a descoberta da matemática como um dos símbolos que o homem utilizou, ao longo da História⁸. O símbolo é uma linguagem, que tanto pode ser matemática, quanto artística, religiosa, ética. Todas essas linguagens são simbólicas e sua finalidade é ordenar o real, constituir um mundo⁹.

A lógica, nesse momento inicial, não é recusada por nosso pensador como fonte de verdades, mas se torna **um** dos modos possíveis de abordar o real. Esse ponto de vista será retomado no texto "Liberdade e Imaginação"¹⁰.

O pensamento de Vicente, a partir da leitura de Spengler, sofreu uma ampliação, que lhe permite tratar de modo mais abrangente a dimensão noturna da razão.

Nesse momento, o homem é visto, pelo filósofo, como o sujeito cognoscente que impõe suas formas ao real — formas lógicas, artísticas, religiosas — e constitui um mundo. Admitindo o valor da razão intuitiva, Vicente não propõe ainda a prioridade desta sobre a razão lógica. Deixa apenas entrever as posições que desenvolverá mais tarde, afirmando, na conclusão do artigo sobre Spengler:

"O ideal é o real: eis a última palavra (...)" ¹¹.

Nos **Ensaios Filosóficos**, essa perspectiva se aprofunda. A leitura de textos platônicos desencadeia em Ferreira da Silva a compreensão de que as idéias não são produzidas pelo homem¹². Mas a concepção platônica apresenta dificuldades, percebidas por nosso autor. Não pode ainda resolvê-las e põe entre parênteses, provisoriamente, o platonismo. Nesse texto, já encontramos o embrião das teses futuras: o real como posição do Ser e não como criação do sujeito humano.

É nessa altura da sua obra, que uma profunda alteração da perspectiva filosófica conduz Vicente a reconsiderar a questão da verdade. Se a lógica matemática revelou-se um instrumento imperfeito para alcançarmos a verdade, onde deve ser buscado o novo critério ?

Numa indagação a respeito das leis essenciais do ser humano, nosso filósofo descobre, com os existencialistas, que o homem é **liberdade** e tudo que afirmar a liberdade é verdadeiro¹³. Ou seja, o critério da verdade deslocou-se da esfera lógica para a esfera axiológica: a liberdade é o supremo valor, a qualidade por excelência. O logos, a razão discursiva, já não pode revelar o real¹⁴: é o domínio da consciência reprodutora. Não é a inteligência (logos) que revela o real, mas a vontade, o coração¹⁵. Vicente procura, pois, superar a dimensão puramente lógica do conhecimento. Mas essa tentativa esbarra num obstáculo: a existência do conhecimento infralógico, o domínio da vontade e do sentimento. Embora chegue a um modo de compreender o conhecimento que é mais amplo que o do Círculo de Viena, Ferreira da Silva não consegue integrar perfeitamente a dimensão obscura da razão, ao torná-la por infra-racional. Nessa altura de sua meditação, nosso pensador opõe à razão matemática uma intuição emocional e sentimental das coisas, uma vontade que expressa a "ordem do coração". Não supera, pois, a lógica matemática: apenas se opõe a ela, optando por outra corrente filosófica. A fragilidade

dessa opção é percebida por Vicente. E, citando Heidegger e Rilke, o filósofo vai buscar:

“(...) o limiar do ‘tempo da **outra** explicação (...)’¹⁶.”

Sabe, agora, que a filosofia não pode ser abordada com os critérios da ciência; que a procura da verdade não pode ocorrer ao nível da lógica, a qual dissocia o sujeito e o objeto:

“A filosofia começa, pois, como uma exortação à liberdade, no sentido de que o **eu** manifeste sua autonomia, rompendo com suas vinculações fáticas”¹⁷.

Trata-se de fazer com que a **vida**, que supera a vivência meramente lógica e objetivante do real, reflua “para um centro”, reconhecendo “seu eixo original”¹⁸. Esse refluxo é uma superação da contradição apontada entre a filosofia de inspiração lógico-matemática (domínio do logos) e a filosofia de inspiração idealista e vitalista. Como tal refluxo se dá, Vicente ainda não diz. Refere-se a uma “vis poética”, “uma tendência dionisíaca de criação”, uma tentativa de compreender o homem e o mundo sem fragmentar ou reduzir sua riqueza e amplitude¹⁹. Essa “vis poética”, Novalis aponta como cumpri-la:

“(...) o mundo deve ser **romantizado**”²⁰.

A romantização do mundo, que caracteriza o pensamento idealista pós-kantiano e repercute nas filosofias de Dilthey, Bergson, Heidegger²¹, consoma o deslocamento do eixo compreensivo do real, do logos a um domínio misterioso e noturno²². Continuamos no âmbito de uma intuição emocional do mundo²³, Ferreira da Silva não percebe a oposição entre a intuição emocional e a intuição supralógica, oposição essa que será bem explícita, depois, em sua obra. A superação do logos só pode dar-se no domínio do metalógico, e não no do infralógico.

Em **Exegese da Ação**, encontramos a mesma atitude^{24, 25}. O **mundo** é visto como resultado do apetecer do sujeito; o **dado**, como “o material do nosso dever”, “o informe que espera uma forma”²⁶. Aquilo que não pode ser reduzido ao campo da consciência lógica é a dimensão “ilética” da consciência, a pertinência do homem ao universo.

A caminhada em direção ao metalógico é inspirada no **Carta sobre o Humanismo**, de Heidegger²⁷. Os dois modos de pensar então se contrapõem²⁸.

É somente com o **Idéias para um Novo Conceito de Homem** que ocorre a solução. O pensamento filosófico deve buscar o impensável, a matriz de todo o oferecido, o Ser. O texto inteiro procura mostrar que a fonte da objetividade não está situada no sujeito cognoscente, mas que qualquer objetividade, e a própria consciência e o mundo captado por esta, dependem de uma fonte meta-humana, prototípica, de todo o pensar.

Epistemologicamente, a fonte do conhecimento deslocou-se do sujeito para o Ser. O Ser é o metalógico por excelência, o domínio daquilo que se revela simbolicamente^{29, 30, 31}.

Há um texto de Ferreira da Silva a respeito de Heráclito, em que nosso filósofo se refere ao Logos heraclítico como **razão abissal**. Tal é o logos, para Vicente, da mitopoiesis divina. A aparente ambigüidade da palavra **logos** na obra de nosso autor é facilmente resolvida, se identificarmos o logos heraclítico a que Vicente se refere, ao mito originário, à palavra do Ser³². Em todo o restante da sua obra, **logos** significa: consciência refletida, criação cultural, filosofia intramundana. O que seja o Logos do Ser em si mesmo, isso transcende a consciência humana; tal Logos só pode ser referido indiretamente, na sua expressão simbólica — o mito — e no discurso poético³³.

O homem pode superar o aprisionamento intramundano enquanto se prende à fonte de seu logos, o Ser; e pode superar a solidão da consciência refletida, pela consciência intuitiva e metalógica, a qual é pura oferta às potências divinas. A consciência individual, nesse momento, deixa de ser o palco dos desempenhos humanos e, como na tragédia antiga, passa a ser apenas a máscara, através da qual falam os deuses. O centro da consciência deixa de ser o "eu" e se polariza em torno dos deuses que a invadem^{34, 35}. A consciência (logos), não é um centro em si mesma, mas só existe referida ao meta-humano. É apenas um elo, entre os deuses e o mundo.

A questão que se põe, e à qual retornaremos, é:

"O homem pode pensar o não-humano?"³⁶

A resposta de Vicente é que a abordagem poética do Ser, pela consciência, bem como a reflexão a respeito daquilo que é desvelado miticamente, não esgotam as possibilidades de manifestação do Ser. Ao nível humano o saber deu-se até agora dessa forma. Nada conhecemos de outras manifestações do divino, que poderão ocorrer³⁷. É possível que a abordagem lógica do real seja superada; a preocupação com o mito, hoje, parece indicar isso^{38, 39}. O campo do metalógico são as **hierofanias**, experiências em que a consciência vive a superação da dualidade sujeito-mundo. Por isso, o ponto de partida da exploração desse campo é: a religião, o mito, a poesia. A reflexão que busque o essencial deve ser, antes de mais nada, uma filosofia da religião e da mitologia, e uma filosofia da arte⁴⁰. O "novo objetivismo" que nosso filósofo propõe não está isento da dimensão passional. A intuição intelectual tem sua contrapartida na intuição emocional, embora não seja redutível a esta⁴¹.

A ruptura com o mundo do logos preparou-se, ao longo do pensamento ocidental, através de Kant, Fichte, Hegel, Schelling, Bachofen, Nietzsche e Heidegger. A trajetória do abandono do logos em favor do

mito principiou com a afirmação kantiana da prioridade da razão pura prática sobre a razão pura teórica⁴². Com Fichte, todo conhecimento se apresenta como projeto do "eu" prático; para Hegel, a tarefa da filosofia é a superação da consciência eidética⁴³. Schelling e Bachofen afirmam que a história depende do mito; Nietzsche aponta o conhecimento como resultado da vontade de poder⁴⁴, e Heidegger identifica poetar e pensar e encara o poeta como o enunciador do sagrado.

A trajetória dessa ruptura com o logos indicou, segundo Ferreira da Silva, a progressiva afirmação da prioridade do mito⁴⁵, no pensamento ocidental.

NOTAS:

- | | |
|---|---|
| (1) id., <i>ibid.</i> , vol. II, p. 10. | (24) id., <i>ibid.</i> , p. 108. |
| (2) id., <i>ibid.</i> , p. 13. | (25) id., <i>ibid.</i> , p. 109. |
| (3) id., <i>ibid.</i> , p. 14. | (26) id., <i>ibid.</i> , p. 116. |
| (4) id., <i>ibid.</i> , p. 13. | (27) id., <i>ibid.</i> , pp. 121 – 123. |
| (5) id., <i>ibid.</i> , p. 17. | (28) id., <i>ibid.</i> , p. 129. |
| (6) id., <i>ibid.</i> , p. 18. | (29) id., <i>ibid.</i> , pp. 244 – 245. |
| (7) id., <i>ibid.</i> , p. 272. | (30) id., <i>ibid.</i> , p. 397. |
| (8) id., <i>ibid.</i> , p. 274. | (31) id., <i>ibid.</i> , p. 247. |
| (9) id., <i>ibid.</i> | (32) id., <i>ibid.</i> , vol. II, pp. 173 e segs. |
| (10) id., <i>ibid.</i> , vol. I, p. 389. | (33) id., <i>ibid.</i> , vol. I, p. 283. |
| (11) id., <i>ibid.</i> , vol. II, p. 275. | (34) id., <i>ibid.</i> , vol. II, p. 158. |
| (12) id., <i>ibid.</i> , vol. I, p. 20. | (35) id., <i>ibid.</i> , vol. I, p. 343. |
| (13) id., <i>ibid.</i> , p. 29. | (36) id., <i>ibid.</i> , p. 266. |
| (14) id., <i>ibid.</i> , p. 30. | (37) id., <i>ibid.</i> , p. 268. |
| (15) id., <i>ibid.</i> , p. 32. | (38) id., <i>ibid.</i> , p. 272. |
| (16) id., <i>ibid.</i> , p. 35. | (39) id., <i>ibid.</i> , vol. II, p. 298. |
| (17) id., <i>ibid.</i> , p. 37. | (40) id., <i>ibid.</i> , vol. I, p. 312. |
| (18) id., <i>ibid.</i> , p. 38. | (41) id., <i>ibid.</i> , p. 317. |
| (19) id., <i>ibid.</i> | (42) id., <i>ibid.</i> , vol. II, p. 166. |
| (20) id., <i>ibid.</i> , p. 50. | (43) id., <i>ibid.</i> |
| (21) id., <i>ibid.</i> , p. 51. | (44) id., <i>ibid.</i> , p. 167. |
| (22) id., <i>ibid.</i> , p. 53. | (45) id., <i>ibid.</i> |
| (23) id., <i>ibid.</i> , p. 54. | |

ENCONTRO "A VOLTA DA FILOSOFIA AO 2º GRAU" PUCCAMP: 18-21/MAIO/1983*

I — DOCUMENTO DE CAMPINAS (1983)

1. INTRODUÇÃO:

O presente documento resultou do Encontro "A VOLTA DA FILOSOFIA AO 2º GRAU", promovido e sediado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, através de seu Instituto de Filosofia. Tal Encontro transcorreu de 18 a 21 de maio deste 1983 com resultados, a um primeiro exame, importantes para o andamento do movimento pelo retorno da disciplina Filosofia ao 2º grau; razão pela qual, o plenário do encontro — reunido no dia 21 — nomeou uma comissão redacional que traduzisse em documento os frutos iniciais de seu trabalho.

Interessante notar que, para discutir a volta da Filosofia ao ensino secundário, contou-se com a presença de : a) Corpo docente do Instituto de Filosofia da PUCCAMP; b) Representante do corpo docente do Instituto de Psicologia, da mesma Universidade; c) Representante da Divisão Regional de Ensino; d) Corpo discente do Instituto de Filosofia desta Universidade; e) Ex-alunos do Curso de Filosofia, atualmente profissionais do magistério; f) Estudantes secundaristas; g) Professores da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), UNIMEP, FEDERAL do PARANÁ.

O Encontro constou de uma conferência de abertura pronunciada pelo Prof. Dr. Olinto Pegoraro (UFRJ) — "Por que Filosofia no 2º grau ?", esclarecimentos sobre "A Política Educacional Brasileira e Análise Curricular do 2º grau. Qual o lugar da Filosofia ?" a cargo da Assessoria da Vice-Reitoria Acadêmica da PUCCAMP, bem como de um painel sobre a "experiência da Filosofia no 2º grau — colaboração de práticas pedagógicas" — tudo isto seguido de discussões e mesas-redondas, culminando com um plenário no qual foram discutidas as linhas diretrizes do presente documento.

2. OBJETIVOS

a) **Objetivo do encontro:** refletir a tarefa da Filosofia no ensino de 2º grau, considerando experiências, levantando a realidade atual e suas necessidades, propondo linhas para pensar o conteúdo filosófico que se desejaria para aquele nível de ensino em termos os mais práticos quanto possível.

(*) Em tempo pudemos acolher o rico material deste Encontro no presente número de *Reflexão*, a cuja temática ("Educação no Brasil") está intimamente relacionado, o que foi possível em vista de um pequeno atraso da Revista.

b) “Pensar” o espaço da Filosofia na atual grade curricular.

c) **Objetivos do presente documento:** Primeiramente, objetivava-se que sejam devidamente esclarecidas as conclusões iniciais a que chegou o Encontro “A Volta da Filosofia ao 2º Grau”. Segundo, que nossos esforços de reflexão sobre o problema em tela possam ser percebidos e avaliados por quantos se interessem por esta questão, podendo mesmo constituírem-se em primeiros subsídios sobre o assunto do Encontro.

d) **Objetivos da volta da Filosofia ao 2º grau:** Assistir o educando secundarista no desenvolvimento de sua consciência crítica ante um tempo de difícil transição, como este em que vivemos; Oferecer, ao estudante, instrumental analítico para sua defrontação com seus problemas existenciais, permitindo-lhe situar-se em seu mundo como pessoa responsável e cidadão integrado ao seu contexto histórico; Utilizar o poder pedagógico da Filosofia, isto é, levá-la a ocupar seu lugar educacional entre seres humanos e, conseqüentemente, pensantes. Daí a razão pela qual se mostra inadequado pensar a Filosofia no 2º grau como “erudição histórico-filosófica” e, por outro prisma, a adequação de pensá-la como “problematização ampla do existir humano”.

Não é difícil verificar-se, com um breve contato com a realidade do 2º grau, que das coisas que mais faltam ali atualmente é o elemento **reflexão**, derivando disto certa incapacidade crítica que se traduz, no adolescente, como crescente perplexidade e negativismo ante os valores da vida.

3. JUSTIFICAÇÃO

São de diversa ordem os argumentos que justificam os movimentos em favor do retorno da Filosofia ao 2º grau. Alguns deles podem ser apreendidos dos próprios objetivos explicitados no item anterior, letra c. Todavia, a termos de elencá-los, seriam:

a) É um mundo em crise que a Filosofia afirma mais vivamente o seu valor. Assim, cumpre participar de forma objetiva do movimento que ora se configura pela volta da Filosofia ao ensino secundário;

b) As crises sociais reclamam maior capacidade crítica e discernimento dos valores básicos da vida. E nisto há um papel específico para a formação filosófica desempenhar.

c) A Filosofia sempre foi instrumento eficaz na compreensão dos conflitos existenciais e na busca de superação dos mesmos, razão por que os profissionais da referida disciplina acreditam em sua tarefa humana de educadores.

d) A Filosofia pode ser considerada um dos “cassados” que estão, atualmente, a fazer jus à anistia — como palavra que o ensino dito profissionalizante silenciou, para evidente prejuízo das gerações atingidas.

e) Justifica-se também a volta da Filosofia ao 2º grau por importante razão que consiste na oportunidade de criação de mercado de trabalho que já existiu e, por muito tempo, beneficiou claramente a formação da juventude brasileira.

Outras justificativas podem ser aduzidas. Mas, de tão evidentes e conhecidas, deixamo-las para estudos mais amplos e discussões que transcendam a proposta mais breve de um documento como o presente.

4. PROPOSTAS GERAIS

Em termos mais gerais, propõe-se:

1º) Que se faça o esclarecimento e sensibilização dos vários segmentos do 2º grau através, prioritariamente, dos órgãos da Secretaria da Educação e, também, de todos a quem deve interessar o retorno da Filosofia ao ensino secundário. Far-se-ão convites para reuniões e encontros com Diretores e Professores das escolas.

Para realização do acima proposto dever-se-á tomar, dentre outros, os seguintes subsídios:

a) o entendimento da Filosofia como instrumento que possibilita, segundo o Documento de Brasília (1981): "a compreensão do sentido e da origem das experiências vividas pelos adolescentes (levando em consideração as diferenças regionais, de classe, sexo etc.); a elaboração reflexiva dessa experiência por sua articulação mais ampla com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas de nosso presente; a inserção dessa reflexão sobre o presente dos adolescentes numa compreensão da história do pensamento e da cultura (ciências, artes, técnicas, instituições sociais e políticas)..."

b) Também o entendimento da Filosofia como colaboradora no ato de repensar a tarefa pedagógica, em seu sentido amplo.

c) Utilizar o espaço que, legalmente, já foi reconhecido à Filosofia, mas que, na prática, não tem sido necessariamente ocupado.

d) Criar comissões que se preocupem com visitas e contatos freqüentes com as escolas, com a finalidade de assessoria à reintegração e retorno da Filosofia a tais instituições de ensino.

2º) Propõe-se seja realizado o levantamento da realidade do 2º grau, que se adquira o devido conhecimento do universo do jovem de hoje, descobrindo as temáticas e questionamentos que o sensibilizam; Para tanto, o primeiro passo seria a utilização de pesquisas já realizadas e a consideração de experiências vividas nas escolas secundárias.

Para se concretizar o proposto, deve-se também partir de uma atitude de "escuta" (observação mais aguda) da realidade peculiar ao adolescente, para tanto sendo norteados pelos conteúdos das pesquisas e experiências mencionadas.

3º) Organização de encontros para discussão de conteúdos e metodologias em função da realidade do 2º grau. Isto certamente resultaria em expedientes de atualização para professores de Filosofia deste nível, realizados por meio de convênios da PUCCAMP com a Secretaria de Educação.

4º) Também fica proposta a criação de um órgão que coordene os encontros de profissionais e organize um Centro de Documentação, para apoio dos professores de Filosofia e seu exercício.

5. PROPOSTAS ESPECÍFICAS

Relativamente ao **como** deve, do ponto de vista didático-pedagógico, retornar a Filosofia à realidade secundarista, os partícipes do Encontro houveram por bem sugerir:

a) Que o profissional da Filosofia prime pelo respeito ao pluralismo de pensamento, uma vez que, sob pena de que se descaracterize o exercício filosófico, este não poder ser jamais entendido como doutrinação.

b) Levando-se em conta que, com maior freqüência do que a desejável, a Educação tem sido um constante responder a perguntas que não foram feitas, procurar conhecer (consoante com a proposta geral de levantamento do universo do jovem) qual o real investimento de interesse do adolescente, que áreas e assuntos da Filosofia o sensibilizam. Afinal, a determinação do interesse é muito afim com a determinação da necessidade verdadeira do jovem. (Anexo nº 01.)

c) Que, no trato com o adolescente, tenha-se sempre em conta uma de suas características psicológicas mais evidentes, que é o **primado do afetivo sobre o lógico**, adequado a tal realidade o programa de trabalho e o preparo didático. Tal consideração não aponta para descabidas concessões de ordem emocional, mas para maneiras mais sutis de fazer-se com o jovem justamente o trabalho de educação dos sentimentos e preparação para o período predominantemente lógico da vida adulta.

d) Que os recursos da Arte (sobretudo da música e da dramatização) sejam usados, sempre que possível, para motivar o estudante do 2º grau. Segundo os mais atuais conceitos da chamada ARTE-EDUCAÇÃO, os expedientes artísticos, além de altamente motivadores, podem ser um meio de reumanização da escola. (Anexos nº 01 e nº 02.)

e) Que as propostas didáticas se voltem, planejadamente, para uma problematização do existir em todas as suas articulações amplas. (Do contrário, à feição do que já aconteceu no passado, poderá o aluno ser definitivamente "vacinado" contra "esta coisa teórica e distante da vida que é a Filosofia"). (Anexos nº 01 e nº 02)

f) Seguindo a linha de raciocínio que vem sendo desenvolvida nos itens anteriores, busque-se reativar no jovem seu grande potencial de participação crítica, que foi sistematicamente reprimido por anos de um ensino profissionalizante interessado na minimização do pensamento que avaliasse os reais problemas do nosso subdesenvolvimento.

g) Aproveitando experiência relatada no Encontro que produziu o presente documento (Anexo nº 02), sugere-se objetivamente uma linha temática essencial para se iniciar o trabalho filosófico com os adolescentes — sempre respeitando peculiaridades e novas sugestões dos próprios educandos. Tal linha temática básica seria a seguinte:

- I — O **estudo** situado como atitude de compreensão do mundo (A importância de ouvir e de falar, de ler e de escrever, estudar para encontrar-se mais a fundo com a realidade diretamente interessante etc.).
- II — A Filosofia contextualizada no estudo como atitude de **reflexão crítica**, mas também, ultrapassando esta última, como **práxis transformadora**.
- III — Um hábil estudo que se pode fazer, com utilização de expedientes artísticos e recursos audiovisuais, da relação entre **Filosofia — Cultura — Ideologia**. (Um bom momento para se tratar, com o adolescente, as profundas questões da consciência ingênua e da consciência crítica, sob a luz de exigências sócio-culturais).
- IV — A Filosofia frente ao mundo do trabalho (como também os desdobramentos deste tema que permitam ao jovem esclarecer para si mesmo as características do verdadeiro **lazer**, que não aliena ou subtrai qualidade da vida cotidiana).
- V — O projeto filosófico como sendo um projeto antropológico global.
- VI — Sugere-se também e enfaticamente, a integração **efetiva** (não apenas retórica) da Filosofia com a História, a Literatura, com a Educação Artística e outros campos afins, de modo que se possa realizar um trabalho de forte dinamismo e coerência educacional. (Anexo nº 2).

No interior dessa temática básica, haverá, o educador, de buscar perceber os problemas específicos que estejam, no momento do trabalho filosófico, agitando mais vivamente o espírito dos alunos, no intuito de contribuir a que o educando logre real compreensão de si, do meio e do seu semelhante.

Mais propostas específicas talvez se tornassem inconvenientes, penetrando já o limite de organização dos cursos e de liberdade didática que competem ao professor. Do Encontro "A Volta da Filosofia ao 2º grau", resultaram as propostas aqui elencadas, no sentido de serem um ponto de partida para aperfeiçoamentos e transformações inevitáveis à medida em que sejam devidamente levados em conta: Os traços regionais e sub-regionais e as peculiaridades comunitárias.

CONCLUSÃO

Ficam assim definidos em documento os pontos votados em plenário após exaustivas discussões de grupos que trataram dos temas trabalhados nas conferências e mesas-redondas do Encontro "A volta da Filosofia ao 2º grau".

Este encontro foi genericamente avaliado em seu plenário de conclusão, tendo sido possível ouvir de alunos, professores e da representante da Divisão Regional de Educação do Estado de São Paulo, o quanto todos consideraram realmente produtiva e geradora a referida reunião de estudos.

Uma coisa foi considerada bastante clara: que a Filosofia, a retornar ao ensino secundário, precisa responder aos apelos da comunidade jovem **de agora**, em suas novas peculiaridades — uma vez que não há como retroceder o relógio da civilização ou desprezar a evolução social. Tal ponto de vista não significa, necessariamente, a negação do passado como um todo, mas apenas a superação do que deve ser superado, junto com o inteligente aproveitamento da tradição no que esta deixou de enriquecedor ao exercício didático-pedagógico.

Em pesquisas realizadas ficou constatado que os jovens desejam o retorno da Filosofia para o seu currículo (Anexo nº 3), tanto quanto se sabe que a ausência de reflexão é a própria ausência de condições para a construção do futuro.

Dessa maneira, fique o entusiástico apoio de quantos participaram do Encontro "A Volta da Filosofia ao 2º Grau" a todos os movimentos que, no Estado de São Paulo (e mesmo fora dele), mostrem interesse em devolver ao adolescente a formação de sua consciência crítica pela reintegração da Filosofia aos currículos secundários.

Campinas, 21 de maio de 1983.
Instituto de Filosofia
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

II – ANEXOS

ANEXO Nº 01

DEPOIMENTO: EXPERIÊNCIA DE MAGISTÉRIO DE FILOSOFIA NO 2º GRAU

Prof. João Francisco Regis de Moraes
Instituto de Filosofia — PUCCAMP

Devo dizer aos presentes que, se relato aspectos de minha experiência de lecionar Filosofia no 2º grau, faço-o menos pela qualidade intrínseca do fato vivido do que pela delicada época em que o vivi com meus alunos de 1º Colegial, no Instituto de Educação Estadual Oswaldo Cruz de Cruzeiro, Estado de São Paulo.

Nossa experiência transcorreu nos anos de 1970 e 1971, portanto no auge da repressão político-militar. Profissionais da área desapareciam “misteriosamente” e com grande freqüência; havia um pavor generalizado entre os brasileiros e não havia quem se pudesse sentir em segurança. Assim que, considerada a época, a maneira como nos foi dado viver o magistério da Filosofia com adolescentes é que ressalta da experiência que ora relatamos.

Os colégios estaduais das cidades pequenas do interior reúnem, de fato, representantes de todas as classes sociais. Isto fazia com que tivéssemos de adaptar nosso trabalho a grupos discentes caracterizados pela maior heterogeneidade cultural.

Quando fomos principiar nosso trabalho (ano de 1970), enfrentando o receio natural de muitos dos colegas, propusemos um programa de curso que não representasse uma “caceteação” histórico-filosófica, mas que fosse exatamente uma **problematização do existir**. Evidentemente foi necessária muita habilidade para cumprirmos tal proposta. Por exemplo, não podíamos falar em política e valores políticos, mas falamos. De que modo ? Lembro-me de que, a partir de um trabalho de motivação baseado na figura carismática de Jean-Jacques Rousseau, desenvolvemos um capítulo sobre as idéias principais deste filósofo. Como era inevitável, tratamos do tema “características da democracia”, sem sequer citar fatos recentes. Ocorre que, por contra-imagem, iam os alunos percebendo que democracia era o oposto do que nos era oferecido. Outro exemplo: tratamos certa vez do julgamento e da condenação de Sócrates, ocasião em que (de forma explicada e orientada) foi lido o livro **Apologia de Sócrates**. Aí tratou-se do respeito pelo cidadão, das características da justiça e da equidade. Eis como, sem falar de política, falamos de política com bastante eficiência para a época.

Um ponto importante que procuramos considerar ao planejar o trabalho que iniciávamos naquele 1970 foi o seguinte: percebíamos que a educação escolar vinha, há muito tempo, sendo um constante responder de perguntas que não foram feitas. Sem dúvida isto introduzia um elemento de irritação na vivência escolar dos alunos. Por esta razão, esforçamo-nos por intuir as áreas de real investimento de interesse dos adolescentes, com os assuntos que tinham maior probabilidade de interessar a eles. Nosso programa de atividades foi feito com tais esforços de intuição; serviram como ponto de partida para um trabalho, e, é evidente, foi sofrendo modificações e aperfeiçoamentos à medida que revelava a nós próprios suas lacunas.

Nesta experiência, que em nós ficou marcada indelevelmente, aprendemos umas tantas coisas que podem ser enunciadas de modo bem prático e direto:

1º — Aprendemos que, como pode acontecer em qualquer disciplina mas é muito mais delicado em Filosofia, o professor de má vontade ou pouca sensibilidade ao mundo do jovem pode “vacinar” definitivamente os alunos contra a Filosofia;

2º — Também assimilamos que é impossível qualquer relação de tipo burocrático com os adolescentes. É de todo necessário, na medida do possível, tomar conhecimento de suas ansiedades pessoais e tratá-los com calor humano;

3º — Aprendemos que é necessário perceber-se o fato de que, na psicologia básica do adolescente, está o primado do afetivo sobre o lógico, e que, quem ignorar isto, fracassará em qualquer trabalho educacional junto a eles;

4º — Descobrimos a dimensão especial que o **cotidiano** assume na vida do jovem, de modo que a Filosofia, para ser-lhe útil e agradável, deve ser uma prática de reflexão voltada para a vida cotidiana.

5º — Também aprendemos que os recursos da Arte (sobretudo da música e da dramatização) devem ser usados para motivar o estudante de 2º grau. Em nosso caso específico, lançamos mão de pequenas peças de teatro escritas por nós mesmos sobre temas filosóficos, ao que apelidamos de “teatro didático”.

6º — Sobretudo foi-nos dado confirmar o que já suspeitávamos: que o adolescente tem um admirável potencial crítico, capaz de revelar-se em plenitude sempre que o auxiliamos a exercer sua crítica com **radicalidade** (no sentido de crítica que vai até às raízes) mas sem quaisquer **sectarismos**. Aqueles que dirigem o jovem para reducionismos ideológicos, desrespeitam-no, possibilitam-lhe um empobrecimento da visão do mundo e agredem a espontaneidade generosa de um ser em formação.

Concluiríamos este relato sucinto, que em nenhum momento pretendeu teorizar intelectualmente, dizendo aos presentes que quando se está disposto a respeitar o mundo do adolescente, não há o que temer. E, segundo nossa experiência tão intensamente vivida, a Filosofia pode ter, sem nenhuma dúvida, um papel de muita relevância na formação de uma juventude capaz de viver avaliando o seu viver.

ANEXO 02

UMA EXPERIÊNCIA DA FILOSOFIA NO 2º GRAU

Prof. Jamil Cury Sawaya

Prof. Ruy Rodrigues Machado

Instituto de Filosofia — PUCCAMP

INTRODUÇÃO

Com a perspectiva da Volta da Filosofia no 2º grau, sobretudo no Estado de São Paulo, animados ainda pelas discussões que o tema tem gerado nos meios acadêmicos, e mais, levando em consideração o Encontro da Filosofia promovido pelo Instituto de Filosofia sediado na PUCCAMP, sentimo-nos encorajados de apresentar nossa experiência pedagógica no 2º grau, realizada no Colégio Sagrado Coração de Jesus e Colégio de Aplicação Pio XII (Campinas).

Apesar dos limites que ela encerra em si mesma e que, por certo, haverá de ser enriquecida com a contribuição do plenário, o nosso desejo foi de disponibilidade e serviço na luta legítima pelo retorno da Filosofia, brutalmente retirada das Escolas.

A nossa prática pedagógica iniciou-se na década de 70, onde compartilhamos de equipes pedagógicas integradas por colegas comprometidos com o ato educativo, sofrendo juntos no cotidiano os desafios e os inúmeros riscos da construção de um projeto educacional. Com estas equipes e alunos, descobrimos algumas alternativas que iluminaram nossa práxis na educação.

Assim, o trabalho propõe discutir a importância do filosofar para o jovem do Colegial, sem pretensão de ser modelo, pois o filosofar é tecido no processo.

Apresentamos esta comunicação contendo os seguintes itens:

1. **Considerações Gerais:** problematização do ambiente histórico;

2. A prática da Filosofia na escola particular do 2º grau, onde analisamos a elaboração de um projeto pedagógico e o processo de interdisciplinaridade: Filosofia-História;

3. Uma experiência-jovem: na terceira parte, relatamos a participação do jovem na experiência do estudo da Filosofia.

1. CONSIDERAÇÕES GERAIS

O movimento de 31 de março de 1964, que instaurou no país uma nova diretriz política, foi o resultado do fracasso do "pacto político populista".

A política educacional do Governo pós-64 entendeu que espaços da educação anterior colaboravam na subversão da ordem social.

Uma repressão organizada atingiu os vários segmentos da sociedade, numa verdadeira "política saneadora" que erradicaria o "comunismo internacional", ameaça à nossa civilização. Pertencia a esse projeto uma recuperação da Escola, colocando-a a serviço da nova política econômica, firmada na aliança das Classes dirigentes brasileiras e do capitalismo internacional.

Reservava-se à Educação uma triste tarefa, impondo-lhe objetivos como: a eliminação de uma postura crítica diante do subdesenvolvimento, da educação como "ato político", da radical separação comunidade-escola.

Compreende-se a meticulosa organização do Estado para esvaziar as Ciências Humanas, que obstaculizavam as novas exigências impostas à instituição — Escola. O processo não só esgotou as Ciências Humanas na Universidade, como é o caso da Filosofia, mas que permaneceram como História e Geografia, sofreram mutilações e descaracterizações no grotesco ajuntamento em Estudos Sociais.

O professor corria sérios riscos. Inúmeras vezes o professor de História programava seu conteúdo para nunca chegar a abordagem das problemáticas contemporâneas. O de Geografia pautava-se em arrolar o grande potencial natural, porém não explicava que o recurso natural só é utilizável dentro de um projeto político.

O professor de Filosofia tornou-se um narrador das biografias de grandes pensadores, evitando as vinculações políticas, ideológicas, econômicas com a produção filosófica. Era deixado ao aluno a imagem que o filósofo é o homem da "lua". No entanto, pequenos "oásis" resistiram, até mesmo na clandestinidade, não deixando fenecer de vez a ousadia do refletir, em meio a toda essa problemática educacional.

A Escola tornou-se a reprodutora do autoritarismo do sistema, manipulando o professor como vigilante da classe, juiz da "indisciplina" do

aluno, fiel cumpridor do conteúdo quantitativo, detentor do monopólio do saber, defensor perpétuo do dogma, transmissor de conhecimentos acabados para Homens colocados numa atitude passiva e calada.

Possui muita razão o livro “Cuidado, Escola !” — cuidado com a Escola que ensina e estimula a competição e não a cooperação. Cuidado com a Escola, onde o aluno é objeto “cuidadosamente” lapidado pelo imutável conhecimento científico. Cuidado com o silêncio, com a uniformidade falsa e desleal.

Esta Escola não é a Escola que a Sociedade necessita.

A crise na Educação ? É a própria crise espelhada do país.

O esvaziamento das Ciências Humanas realizado em função do modelo econômico, que hoje está sendo ressalvado e questionado pela sociedade civil.

Conscientes do quadro acima descrito, e repensando a Educação como momento crítico entre muitas formas de experiência, uma equipe entendeu outra maneira de agir na Educação, propondo a elaboração de um projeto pedagógico.

2. A PRÁTICA DA FILOSOFIA NA ESCOLA PARTICULAR DO 2º GRAU

2.1. Elaboração de um projeto pedagógico

O nosso encontro com a educação do 2º grau, provocou indagações, angústias, questionamentos, gerando uma atitude de suspeita diante da realidade que se vivenciava.

O diálogo com o colega, o confronto das idéias, as divergências ideológicas, exigiram a urgência de mudar. Como mudar ? Seria simplesmente um aprimorar do conteúdo, a exigência de um maior estudo dos alunos, novas metodologias ? ... Vimos que não. A primeira saída que se visualizava, apresentou-se como um desafio, isto porque já esbarrávamos em estruturas que impediam maior disponibilidade para a discussão da problemática.

Apesar dos obstáculos, o problema foi assumido e começamos a entender como é difícil a partilha comunitária da aventura da educação. Assim, germinava o nosso projeto pedagógico, iluminado pela preocupação de recuperar o estatuto da pessoa como ser relacional, responsável pela práxis transformadora da realidade. A viabilidade do projeto se fundamentava na criticidade, como atitude para se reler as múltiplas faces da própria realidade. O diálogo, instrumental de alcance do outro, da História, rompendo o dogmatismo de uma educação e de um saber acabados, buscando assim experimentar uma educação conscientizadora e libertadora como contributo para a transformação social.

A equipe pedagógica entendeu que esse projeto necessitava de uma metodologia científica, capaz de embasar o referencial teórico.

2.2. Processo da interdisciplinaridade: Filosofia-História

Destacamos no desenvolver do projeto, o processo de interdisciplinaridade que possibilitou a riqueza de integrar Filosofia-História da seguinte maneira: Com relação ao objetivo, tanto Filosofia como História, se propunham a trabalhar com postura crítica, os textos e temáticas estudados, nascidos do confronto com o social. Assim, o trabalho com pesquisa, foi possível realizá-lo a partir de uma proposta comum onde o aluno aplicou e transferiu os conceitos fundamentais de cada disciplina.

O nosso encontro com o educando revelou o seu universo marcado pelos mecanismos de controle social, pelos apelos do consumismo, pela massificação ideológica, pela angústia existencial, por uma aspiração de se identificar como pessoa e construtor de um social novo, pela crise de uma cultura alienígena, pelo desarticular dos valores explicitados nas instituições, pelas incertezas da fé e do saber... Esse é o mundo do aluno da Escola particular. Como responder a tal desafio, sabendo que a ação pedagógico-política se inicia numa sala de aula e termina nas muralhas do Colégio? Apesar disso, ousamos sentar com o jovem colocando o educador numa atitude de escuta, de aprender a sua existência, despojando-nos do monopólio do saber, para juntos indagar sobre o sentido de um projeto como tentativa de uma prática político-social. Para tanto, entendemos o conteúdo como meio para viabilização do projeto.

Partindo da 1ª série do Colegial, foi possível elencar os seguintes objetivos:

- Organização da vida de estudo do jovem, para o que lhe foi oferecido metodologia de trabalho. O instrumental permite-lhe utilizar normas fundamentais do pensamento lógico, para desenvolver raciocínio rigoroso, tanto filosófico como científico.

- A integração Filosofia e História, deve-se ao argumento de que é necessário a contextualização do tecido histórico para a compreensão do Pensar Filosófico.

- Assim, o Refletir nomeadamente da problemática brasileira, só se entende na vinculação da própria realidade latino-americana.

Com estes objetivos trabalhamos as temáticas, que destacamos:

1. O Estudo como atitude de compreensão do mundo.

2. A Filosofia enquanto atitude de Reflexão Crítica e Práxis transformadora.

3. Relação Filosofia-Cultura-Ideologia.

4. A Filosofia frente ao mundo do trabalho.

5. Todo projeto filosófico é um projeto antropológico.

No desenvolver das temáticas, a Filosofia discute os temas-problemas significativos do existir do jovem, como por exemplo, o estudo e entendimento crítico do mundo, tendo como subsídios o Estudo Histórico, o qual caracteriza as várias sociedades a partir do marco capitalismo.

Enquanto a tarefa do filosofar procura explicitar dialeticamente a relação consciência ingênua-consciência crítica, fundamentando a ação transformadora pelo desvelamento da elaboração cultural das várias ideologias, a História interpreta a laicização da Cultura como visão burguesa do mundo através do Renascimento, o embasamento teórico-político do Liberalismo.

A reflexão do mundo do trabalho, analisando a contradição Homem objeto-Homem sujeito, portanto demonstrando a situação de alienação e desalienação, é respaldada pela História no momento em que se discute a Industrialização como avanço tecnológico radical da Sociedade.

A discussão da existência em vista do projeto antropológico recoloca o desafio de recuperar o Homem, num mundo marcado pela pluralidade ideológica e flagrantes contradições político-econômicas.

A prática educacional do 1º Colegial serviu para os indicativos das temáticas discutidas no 2º Colegial, com o objetivo de aprofundar o referencial teórico crítico para a continuidade da leitura da realidade. Destacam-se as temáticas:

1. Discussão da corrente Racionalista, a Escola Idealista Alemã e a teoria Positivista.

2. Análise das teorias Socialistas desde as correntes utópicas e o pensamento marxista.

3. As correntes do Existencialismo frente à problemática sócio-política do jovem.

Ao discutir a evolução da proposta racionalista de Homem do séc. XVII chegando no séc. XIX, com a concepção Kantiana da Teoria do Conhecimento e a dialética em Hegel, destacamos o confronto entre as várias concepções de História. A ambientação histórica possibilita a

localização destas correntes do pensamento, analisando as várias ideologias presentes nas Revoluções do séc. XVIII e XIX.

Ao se refletir as concepções de História, destacam-se os momentos de ruptura do pensar filosófico.

O existencialismo discutindo as temáticas: da contingência, da essência e existência alienação; angústia, niilismo, a caducidade dos valores, fragilidade, transcendência e temporalidade, a Existência do outro... propõe ao jovem a releitura da sua existência. A concretude de tal estudo se faz na reflexão histórica, tratando da questão da Hegemonia européia, explicitada na moral vitoriana e na "belle époque", na contradição das grandes guerras, na deliberada política de desrespeito à pessoa humana.

O 3º Colegial é o momento da síntese: Realidade Brasileira (tematizada pelo problema) e Pensamento Filosófico.

Pensar em Filosofia no Brasil a partir da caracterização Histórica da sociedade brasileira. Daí os vários questionamentos: como elaborar uma cultura autóctone? Como responder aos profundos desequilíbrios sociais e econômicos? Como concretizar o projeto de um pensar brasileiro?

Estas e outras indagações são encaminhadas a partir de uma reflexão sobre a sociedade brasileira, o pensar uma filosofia de educação, a necessidade da elaboração de novo pacto-político para se conviver democraticamente.

3. UMA EXPERIÊNCIA JOVEM: GEA

3.1. Enquanto se experimentava os abusos do autoritarismo, o esvaziamento das Ciências Humanas, e uma ação organizada para retirar da Filosofia a sua credibilidade junto à sociedade, a nossa ação, embora pequena, foi de permanecer conscientes e resistir, traduzida em várias atividades como, por exemplo, a nossa participação nas Semanas de Estudos, promovidas no Colégio Sagrado Coração de Jesus de Campinas.

A equipe pedagógica denominou as Semanas com a sigla GEA, isto é, Geração, Expressão, Ação, como tentativa de recuperar o significado das Ciências Humanas e o compromisso do jovem com a realidade.

Em 1978, foi realizada a 1ª semana de Ciências Humanas, cuja problemática se fundamentou: "Na necessidade do assumir a Cultura brasileira como expressão de uma geração". O Debate coordenado pelo Prof. Antonio Joaquim Severino: "Ciências Humanas, essas desconhecidas", nortear os outros momentos de reflexão, tais como o cine-fórum sobre o filme "Vidas Secas", o debate sobre "problema de Saúde", "Meios de Comunicação", o papel do teatro na realidade brasileira através da peça "Incelência".

Em 1979, realizou-se a 2ª Semana de Ciências Humanas, tendo como temática a seguinte afirmação: “A Cultura é a expressão de um povo que faz a sua História”. Tal asserção foi a diretriz dos seguintes debates: “A política energética brasileira”, o momento atual brasileiro, a peça teatral “Bicho do Mato”, bem como concurso de músicas e poesias elaboradas pelos alunos.

Em 1980, realizou-se a 3ª Semana de Ciências Humanas, cuja temática foi a seguinte: “O Processo de Libertação do Homem se faz na História, através da Cultura”, que inspirou os seguintes debates: “Problemas de Saúde, os veículos de Comunicação de Massa”, “as muitas faces da marginalização do Brasil”.

Em 1981, a 4ª Semana de Ciências Humanas debateu os temas seguintes: “Cultura brasileira, política econômica brasileira, análise sobre a música popular brasileira”.

A 5ª Semana de Ciências Humanas, realizada em 1982, debateu as problemáticas da cidade de Campinas, tais como Educação, Saúde, transportes, política-urbana”. Realizou-se uma discussão e apresentação da participação do Colégio na História da cidade.

Estas Semanas privilegiaram o processo de reflexão sobre a realidade brasileira nascida do trabalho de sala de aula, cujos aprofundamentos e novos problemas, estiveram presentes nestes Encontros.

3.2. Ao lado das várias experiências, citamos o trabalho de estudo sobre ideologia, elaborado a partir de leitura da evolução da música brasileira e internacional a partir da década de 1950. Exemplificando: A ruptura com a moral vitoriana, estudou-se os Beatles e as suas repercussões políticas na sociedade contemporânea.

Analisou-se a relação conflituosa da realidade brasileira expressa nas “músicas de protestos”.

Com o trabalho assim desenvolvido, o jovem entendeu ideologia, formulando seu conceito ao final do trabalho.

CONCLUSÃO

O nosso trabalho tem o objetivo de, modestamente, contribuir para a discussão da tarefa da Filosofia, recuperando sua credibilidade não só como disciplina, mas também como Reflexão crítica da realidade.

Ao narrar nossa experiência, mostramos a possibilidade de se penetrar no universo do jovem e repensar, com ele, não só o conteúdo programático, mas uma filosofia de educação envolvida pela compreensão do Homem na sociedade, pela abertura de um espaço para o debate no interior da Escola, das múltiplas problemáticas que a própria Instituição reflete, pois a Filosofia não é um saber acabado. Ela emerge do social, das

“relações do Homem com a sociedade, com o mundo e com o outro”¹. Ela se apresenta como atividade histórica na medida que reflete os problemas concretos. Por isso a posição filosófica é um dever, não se fechando a modelos dogmáticos.

Segundo Saviani², a Filosofia é “uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta”, ela refletindo sempre novos problemas realiza o tecido da compreensão e da transformação do social, político e econômico, oferecendo ao Homem uma Cosmovisão. Por isso, “Cumprir engajar a Reflexão Filosófica na compreensão e na explicitação de problemas reais, que efetivamente nos concernem, questões fundamentais para a existência da comunidade. Não basta para justificar a Filosofia o rigor formal, a erudição, o virtuosismo intelectual ou a ilustração do tratamento: é preciso abordar questões realmente relevantes para o existir Humano, tal qual se concretiza e se Historiciza no contexto atual da realidade brasileira”³, conforme afirmação do Prof. Severino.

A nossa experiência nos mostra a necessidade da Filosofia no 2º grau como “uma ferramenta de Trabalho” do jovem que a utiliza para as amarras do saber, no debate para a elaboração de seu projeto existencial, colocando a Educação sobre o crivo da criticidade.

Gostaríamos que esta comunicação fosse discutida (enriquecida), pela prática pedagógica das pessoas presentes, que vivem ou já viveram experiências como Educador ou Educando na árdua tarefa da Educação.

NOTAS

(1) Maria Tereza Penteado Cartolano — Filosofia no Ensino de 2º grau. Estudo realizado em Escolas de Campinas — Tese defendida na PUC-SP — 1983.

(2) Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica — p. 27.

(3) Antonio J. Severino — “O papel da Filosofia no Brasil: compromissos e desafios atuais” — Reflexão — PUCCAMP, nº 17, p. 6.

ANEXO Nº 03

REALIDADE DA FILOSOFIA NO ENSINO DE 2º GRAU, EM CAMPINAS*

Profa. Maria Teresa Penteado Cartolano
Faculdade de Educação — PUCCAMP

A filosofia no ensino de 2º grau tem constituído um problema complexo para os educadores e os intelectuais mais conscientes e, como

(*) Esses estudos constituem parte de um trabalho mais amplo, sob o título — Filosofia no Ensino de 2º Grau: Estudo realizado em Escolas de Campinas — apresentado como dissertação de Mestrado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1983.

tal, difícil de ser caracterizado. De um lado, porque temos a convicção de que esse ensino é necessário e fundamental à formação de adolescentes, prestes a se engajar no mundo do trabalho, e, de outro, porque sabemos que a filosofia vem desaparecendo dos currículos do 2º grau.

A realidade educacional gerada pela LDB, 5692/71, incentivando a formação básica profissionalizante acabou por desintegrar o que ainda restava das classes de filosofia. A possibilidade, ainda que remota, de integrar a parte diversificada do currículo como disciplina optativa, por solicitação dos estabelecimentos, é frustrada diante da indicação maciça das disciplinas básicas e instrumentais pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação.

A importância da filosofia no ensino de 2º grau diz respeito ao seu estatuto de discurso de segunda ordem, quer dizer, de reflexão e crítica radical do conhecimento apropriado pelos cientistas, historiadores, sociólogos, filósofos profissionais etc.; da filosofia enquanto pensamento que não se apropria de nada, mas que busca, pelo trabalho de reflexão, a inteligibilidade da experiência (do empírico, do observável, do vivido) e dos problemas levantados a partir dela. A atividade filosófica (no 2º grau) não consiste em construir verdades e sistemas acabados e absolutos, mas ao contrário, acompanhar reflexivamente os acontecimentos da realidade, questioná-los em seus fundamentos e colocá-los sempre como problemas provisórios que emergem de um dado contexto histórico e, a partir dos quais, buscam-se soluções ou surgem novos problemas também provisórios. A filosofia é, como dizia Gramsci (Concepção Dialética da História), não só a descoberta de verdades originais, mas também a difusão crítica, de outras, já descobertas, a sua socialização e transformação em base de ações vitais.

Promover, portanto, a filosofia no ensino de 2º grau significa criar condições para que o jovem reflita criticamente sobre as condições pelas quais ele produz a sua existência, quer dizer, sobre o seu trabalho, sobre as suas relações sociais com outros jovens e outras gerações, sobre a sociedade em que vive. Sendo a prática de pensar a prática, a filosofia procura compreender o conjunto dessa experiência humana.

Mesmo que num primeiro momento, a filosofia no 2º grau se constitua de reflexão sobre experiências individuais, existenciais dos jovens, isto não deixa de ser uma etapa necessária à sua superação crítica e à compreensão da existência em sua totalidade e na multiplicidade de suas determinações (sócio-econômicas, políticas e cultural).

Com este objetivo — conhecer o interesse dos alunos pela filosofia no ensino de 2º grau, em Campinas — procedemos ao levantamento de dados junto a alunos e professores das primeiras, segundas e terceiras séries de escolas particulares e estaduais.

O primeiro instrumento de coleta de dados constituiu-se de vinte temas de estudos, sendo dois para cada uma das seguintes disciplinas: língua portuguesa, matemática, química, física, geografia, história, biologia, O.S.P.B., educação artística e filosofia; eles foram elaborados por especialistas e validados por professores universitários interessados pelos problemas do ensino de uma dessas disciplinas. Apresentado a alunos de terceiras séries de escolas estaduais sorteadas em amostras e que não tinham aulas de filosofia, o questionário previa a escolha e a classificação dos cinco temas mais preferidos, pelos 221 alunos (trabalhamos com alunos com idade entre 16 e 18 anos, de ambos os sexos, dos períodos diurno e noturno).

Realizado o tratamento estatístico adequado aos dados, os resultados indicaram-nos uma preferência acentuada dos alunos pelos temas de filosofia. Independentemente de idade, sexo ou período em que freqüentavam a escola, os alunos classificaram aqueles temas como os preferidos por eles. Mas, diante desses resultados colocamos a seguinte questão: "Até que ponto essa escolha não seria puramente platônica, ideal, alheia aos seus interesses materiais? Até que ponto não seria apenas uma preferência teórica oposta a outra mais pragmática, a do vestibular?"

A aparente contradição existente entre a opção teórica e a escolha prática dos sujeitos é decorrente da própria divisão social do trabalho para a qual a escola contribui muito: o processo de escolarização como um todo é, em si mesmo, discriminador, incentivando uma pseudoprofissionalização que mascara as verdadeiras intenções da política educacional estatal: justifica-se, por exemplo, a nível de sistemas de ensino a exclusão de certas disciplinas do currículo e o incremento de outras, com o objetivo aparente de se dar uma base comum de conhecimentos, em geral técnicos, a uma clientela de jovens que sonha com o vestibular e com o acesso à universidade. Na transmissão de um "humanismo do nosso tempo" não são recomendadas as disciplinas que tratam com problemas da realidade social, política e econômica. Por isso a filosofia não cabe nesse currículo, pois não "profissionaliza" para o mercado de trabalho e, muito menos, "prepara" para o vestibular.

A aparente contradição, portanto, é inerente ao modo de produção capitalista, esperada e justificada a nível da consciência individual, penetrada dos conflitos classistas. A opção profissional em nível médio e superior é uma escolha imposta pela condição de classe e, nesse sentido, não há paradoxo entre a opção teórica e a escolha prática daqueles alunos.

O segundo instrumento de coleta de dados pedia aos mesmos alunos de terceiras séries, que não tinham tido aulas de filosofia, a indicação de um assunto que gostariam de estudar, independentemente, da situação escolar de cada um. Foram selecionados, por agrupamento de

assuntos semelhantes, setenta e dois temas gerais; os que obtiveram porcentagem mais elevada foram os seguintes:

1. manifestações do comportamento humano na sociedade, no cotidiano, no trabalho, no teatro — 14%;
2. manifestações do homem através das artes: música, pintura, arquitetura, fotografia, folclore, arte plástica, artesanato — 12,9%;
3. problemas relativos à saúde do corpo humano — 8,1%;
4. realidade brasileira: história, cultura, economia, política, lutas sociais, arte — 6,6%;
5. planetas, astros e estrelas — 6,6%;
6. estudos de física: eletricidade, aerodinâmica. Fontes alternativas de energia — 6,2%.

As porcentagens de escolhas dos temas de estudo de cada classe e do seu conjunto demonstraram haver uma preferência acentuada por certos temas em detrimento de outros. Por exemplo, o tópico “comportamento humano” obteve a porcentagem mais alta em relação ao todo, sendo indicado como o mais interessante. Da mesma forma, a soma das porcentagens dos seis temas mais escolhidos revelou que cerca de cinquenta por cento dos sujeitos haviam escolhido preferencialmente outros assuntos ligados a problemas concretos do homem, isto é, do homem que vive e participa dos problemas de uma dada sociedade e em certo tempo histórico. Desde uma inquietação natural por conhecer-se a si, aos outros e à sociedade, até uma preocupação com a própria cultura brasileira, foram itens que estiveram presentes nos temas os mais escolhidos.

A realidade dos dados numéricos nos revelou, então, uma tendência marcante por assuntos ligados às manifestações humanas do comportamento. Não seria esta tendência a expressão de uma preferência teórica possivelmente oposta a outra mais prática? Aqui, como nos resultados do estudo anterior, os dados vieram confirmar nossas suspeitas: sob os rótulos de “comportamento humano”, de “arte”, de “cultura”, de “saúde”, de “física”, assinalamos uma preocupação sempre presente, qual seja, a de pôr em questão, para conhecê-lo e compreendê-lo, o comportamento manifestado do homem, e de criticá-lo, de negá-lo como estabelecido e acabado e de buscar soluções para interrogações que inquietam esse mesmo homem. Se houve, por um lado, um interesse por conhecer o ser humano em suas relações com o outro, a sociedade, e mesmo com a natureza, a houve, ao mesmo tempo, um empenho por conhecer a cultura brasileira em seus aspectos histórico, social, político, econômico e artístico.

O homem move-se por interesses e estes não se devem manifestar somente a nível teórico, mas buscar sua materialização na

prática social, uma vez que não podemos admitir atividades desinteressadas e desengajadas. Nesse sentido, o interesse manifestado pelos alunos deve ser concretizado em sua práxis, apesar dos obstáculos criados pela escola e pela sociedade, para a sua realização.

Um terceiro instrumento de coleta de dados com catorze questões abertas, foi distribuído a alunos das primeiras, segundas e terceiras séries de três escolas particulares de Campinas que têm filosofia em seu currículo. As perguntas visavam analisar o curso de filosofia que tais alunos vinham assistindo, assim como o interesse deles pela atividade filosófica. Duzentos e vinte e um alunos que constituíam doze classes, responderam às questões propostas:

1. O que de mais importante você aprendeu com suas aulas de filosofia ? Por quê ?

2. O que de mais fundamental a filosofia ensinou a você ? E o que ela deixou de ensinar ?

3. Você acha que a filosofia é necessária para a sua vida do dia-a-dia ? Por quê ?

4. Acredita que essa disciplina possa ser dispensada do seu currículo, sem prejuízo para a sua formação ? Por quê ?

5. Indique situações concretas nas quais você pode utilizar os conhecimentos adquiridos em suas aulas de filosofia.

6. Dos assuntos que estudou em filosofia, qual o que mais lhe interessou ? Por quê ?

7. Qual o assunto que gostou menos e dispensaria do programa ? Por quê ?

8. Dentre os assuntos que estudou em filosofia, existe algum que gostaria de ter estudado mais ? Por quê ?

9. Há algum tema que gostaria de ter estudado em suas aulas de filosofia e que não constou do programa desenvolvido ? Qual ? Por quê ?

10. O que você precisou "ler" nesse curso de filosofia ? Indique os títulos e autores.

11. Você sentiu alguma integração entre o que estudou em filosofia e em outras disciplinas ? Se não, diga o porquê. Se sim, exemplifique.

12. Relate em poucas linhas como foi o seu curso de filosofia, nesse ano: os assuntos que estudou, a forma pela qual os estudou, as avaliações, o livro didático adotado.

13. Quais foram os objetivos que o seu professor propôs para o seu ensino da filosofia, nessa série ? Acha que eles foram atingidos ?

14. Você pretende fazer Faculdade ? Que curso escolheu ? Por quê ?

À questão nº 01, por exemplo, 40,2% responderam que o mais importante que aprenderam foi o "pensar criticamente", além de aprenderem também, a "refletir sobre problemas da realidade brasileira" (16,2%). Quanto à questão quatro, a dispensabilidade da filosofia do currículo, a maioria dos alunos (82,3%) afirmou que a filosofia não deve ser extinta do currículo do segundo grau, invocando em seu favor várias razões, como por exemplo: porque exercita a crítica e a reflexão, porque ajuda a questionar o mundo, porque é uma disciplina que se volta para o homem. Os alunos que deram resposta afirmativa à questão (9,5%) apresentaram como justificativa mais corrente para a dispensa da filosofia do currículo, ser ela uma disciplina que não visa ao preparo para o vestibular, embora continue sendo uma disciplina "interessante" e que contribui para a "formação intelectual".

Mais uma vez o problema do vestibular é levantado: como via de acesso à universidade, ele passa a determinar as condições de existência dos indivíduos, criando neles "interesses" fictícios que correspondem aqueles da estrutura social do capitalismo e que, no entanto, freqüentemente se opõem aos interesses reais dos alunos.

À questão de número cinco (as situações em que se pode utilizar os conhecimentos adquiridos em filosofia), os alunos responderam: o de relacionamento e debate com os amigos, professores e familiares, o de estudo de outras disciplinas, o de reflexão e análise de problemas de ordem social e política, entre outras situações.

Sem entrar em mais detalhes sobre as respostas às outras questões, esse estudo conduziu-nos a uma importante conclusão: mesmo achando necessária a atividade desenvolvida pela filosofia no segundo grau e, apesar do interesse real que ela desperta, os alunos acabam relegando-a a segundo plano, diante da pressão exercida pelo vestibular, através das disciplinas mais adequadas a esse preparo. Essa situação foi agravada com a implantação do ensino profissionalizante, em 1971, agora, no entanto, em vias de ser reformulado (Lei 7044/82).

É como atividade de reflexão e de crítica de problemas da realidade social, política e econômica que a filosofia deve apresentar-se frente ao ensino profissionalizante e ao vestibular.

III — A FILOSOFIA NO 2º GRAU*

Olinto A. Pegoraro
Professor na UFRJ

INTRODUÇÃO

É com muita satisfação que aceitei o convite do Departamento de Filosofia da PUCCAMP para falar sobre "O porquê da Filosofia no 2º Grau". Trata-se, portanto de levantar as razões, os motivos deste esforço para restituir esta disciplina aos jovens secundaristas. Nos últimos anos, o assunto foi debatido em todo o País. Muitas razões foram invocadas. Nesta noite eu indicarei apenas três que me parecem importantes para o debate: uma razão negativa, uma razão positiva e uma razão global.

1. **Razão negativa.** A filosofia foi marginalizada pelo regime. Foi sutilmente desativada. Ora, como a comunidade política e científica está-se impondo ao regime, convém, por isso mesmo, que a filosofia recupere seu lugar na escola. É impossível confiar em "abertura" até que se desconfia do pensamento, do debate aberto e da pluralidade de idéias.

2. **Razão Positiva.** Queremos o retorno da filosofia ao 2º grau por ser ela muito importante para a formação da consciência crítica no meio dos jovens. Esta consciência precisa ser estimulada desde os primeiros anos de estudo, quando o jovem começa a levantar sérias questões de ordem pessoal, cultural e social. É absurdo relegar a discussão de tais problemas para a época universitária.

3. **Uma razão global.** O mundo contemporâneo, com seus conflitos, crises e promessas nos obriga a pensar em profundidade. Esta crise afeta de modo especial os mais jovens.

Vamos pensar um pouco sobre estas três razões. Começaremos pela terceira à qual dedicaremos menos tempo.

I UMA RAZÃO GLOBAL

A sociedade contemporânea está fazendo a experiência do perigo de colapso do sistema mundial. Desde a crise do petróleo estremecem os precários alicerces da civilização, orientada por suas premissas, ao consumo, ao calculismo, à quantificação e à depredação da natureza. Aparece sempre com maior clareza o caráter **a-ético** do atual regime mundial. Ao mesmo tempo, começa a emergir uma nova articulação da existência humana na qual a ordem econômica, científica e tecnológica será submetida à ordem política a qual, por sua vez, se guiará pela ordem

(*) Palestra proferida na abertura do **Encontro** — 18-5-83.

ética. É este mundo de conflitos que o jovem encontra desde seus primeiros anos de vida e de estudo. Este mundo em decadência e em nova emergência desafia o pensamento de todos, especialmente os dos jovens. Heidegger diz que na crise o pensamento se agiganta e que, na ausência, cresce a Presença.

II – UMA RAZÃO NEGATIVA

a) Depois de 1971 a filosofia foi desaparecendo das escolas. Caiu do elenco das disciplinas obrigatórias para o quadro das optativas e, em seguida, foi proscrita. Dizia-se que o “pensamento abstrato” não faz sentido na era da tecnologia”. Decidiu-se orientar o segundo grau para a profissionalização. Efetivamente, durante todo este período, não houve nem iniciação à reflexão nem à profissão. Este estado de coisas precipitou a decadência do ensino às custas do empobrecimento cultural do aluno. Notadamente os professores de Filosofia ficaram sem desafio e sem campo de ação.

b) Com o surgimento de algumas circunstâncias favoráveis, por volta de 1975, o processo começou a reverter. Com efeito, os cursos de pós-graduação em Filosofia trouxeram um novo alento aos professores e aos alunos. Fundou-se, nesta época, a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que desencadeou uma campanha nacional pelo retorno da Filosofia no 2º grau. Foram realizados 5 (cinco) simpósios nacionais. Em todos eles reivindicou-se o retorno da Filosofia nos cursos secundários. Os Departamentos de Filosofia reagiram, em todo o país, com estudos sobre a matéria.

c) Este movimento criou condições para que, em outubro de 1981, se realizasse o I Encontro Nacional de Chefes de Departamento de Filosofia organizado pelo Departamento de Filosofia da UFRJ. Na ocasião foi votado o texto chamado “Documento do Rio de Janeiro” assinado por 29 chefes de Departamento. Entre outras coisas importantes recomenda-se: “que a Filosofia oferecida em nossas universidades seja:

1. Uma Filosofia que faça da problematização radical o seu ponto de partida, desmitificando as verdades eternas, recusando as aparências e buscando suas raízes histórico-sociais;
2. Uma Filosofia que dialogue com os pensadores do passado, tentando inseri-los num contexto histórico-social;
3. Uma Filosofia que dialogue com as ciências, sem deixar de questionar seu papel, seus limites e seus fundamentos;
4. Uma Filosofia que se preocupe em contribuir para que o jovem possa posicionar-se diante das propostas de sua sociedade;

5. Uma Filosofia que procure compreender criticamente a realidade como um todo, a fim de transformá-la, colocando-a a serviço do homem;

d) Em novembro do mesmo ano de 1981 um grupo de professores, reunido em Brasília, reafirmando o texto do Rio de Janeiro, insistiu especificamente sobre a importância da reflexão filosófica sobre as experiências vividas pelos jovens: "A filosofia só possuirá um papel relevante no interior do 2º Grau e para os adolescentes se for capaz de contribuir, graças ao seu acervo de questões e de reflexões, para levar os jovens à problematização de suas experiências e à expressão consciente dessas experiências que são apenas vividas por eles. Isto significa que a Filosofia só auxiliará o trabalho do pensamento se contribui para a expressão verbal (falada e escrita) das experiências adolescentes, rompendo dessa maneira o imediatismo simplificador das imagens (meios de comunicação de massa) e o peso da cristalização das idéias (os estereótipos e os preconceitos)".

e) Finalmente, em outubro de 1982, cerca de trinta chefes de Departamento, reunidos em Goiânia, resolveram apresentar ao Ministério da Educação um documento sobre "a reintrodução da filosofia no 2º grau". Na verdade, em Goiânia fez-se um trabalho de síntese de tudo o que foi feito nos anos anteriores. Aqui a filosofia é apresentada como uma intencionalidade para a verdade, a ética e a liberdade. "A introdução da filosofia no 2º grau justifica-se:

- Pela necessidade de formar o espírito crítico do aluno;
- Pela condição que a Filosofia tem — graças à dupla intencionalidade para o verdadeiro e para o bem — de prepará-lo;
- Para a compreensão do mundo em que vive;
- Para o equacionamento de seus problemas mais prementes;
- Para a disposição a favorecer a convivência humana no espírito de liberdade;
- Para a compreensão crítica da ciência".

No dia 25 de abril de 1983, a Ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz, recebeu uma Comissão que lhe entregou o texto de Goiânia. A Ministra acolheu com atenção o resultado de um longo trabalho da comunidade filosófica, e garantiu tudo fazer para que a filosofia fosse recomendada às Secretarias Estaduais de Educação e aos Conselhos de Cultura.

Por isso, o quadro negativo em que se inscrevia a filosofia, está em fase de evolução positiva.

III – UMA RAZÃO POSITIVA

Nos três documentos citados (Rio – Brasília – Goiânia) o ensino da filosofia aparece sempre como forma excelente para ajudar o aluno a formar-se numa consciência crítica do mundo que o cerca.

Esta é a principal e capital razão pela qual a filosofia é reivindicada no 2º grau. A filosofia crítica é uma análise em profundidade da experiência histórica, social, cultural.

Hoje, esta análise não pode prescindir do auxílio da ciência notadamente das ciências humanas. A filosofia articula-se profundamente com as diferentes disciplinas. É, por isso, que não basta simplesmente restituir a filosofia ao segundo grau como disciplina salvadora da reflexão crítica. Quando reivindicamos a filosofia no segundo grau clamamos por uma transformação total da estrutura curricular.

Quando ligamos a filosofia às ciências, sobretudo humanas, não significa que abandonamos a tradição filosófica. Pelo contrário, os grandes mestres do passado são nossos interlocutores no debate dos problemas contemporâneos. São convocados, através da leitura de seus textos, a participar de nossos esforços para articular o sentido da existência histórica contemporânea. Assim a filosofia é a experiência viva do pensar que articula a experiência humana. Numa palavra, a filosofia é a consciência crítica do existir histórico contemporâneo. Esta consciência pretende organizar coerentemente a experiência humana para que as pessoas e a comunidade saibam situar-se, posicionar-se em face dos eventos.

A organização da experiência inclui a busca de um sentimento da existência histórica; cabe também à filosofia analisar o não-sentido das ideologias, da organização das forças negativas que conspiram contra o homem através da exploração, opressão, ditaduras etc. Finalmente a filosofia crítica procura um horizonte global, um **telos** como animação do processo histórico.

É nesta filosofia viva que se iniciam os jovens desde os cursos secundários. Os jovens resistem à transmissão de um pensamento feito e fechado. Importa ajudá-los a pensar filosoficamente a partir de suas próprias experiências, iluminando-as com a luz que vem da tradição e da ciência. Esta é a perspectiva do Documento de Brasília: "A reflexão é um trabalho do pensamento em contacto com experiências variadas: a experiência da cultura (o contacto com as obras culturais passadas e

presentes), a experiência da vida social (a relação dos estudantes com seu cotidiano familiar, escolar, de trabalho, aspirações coletivas etc.), a experiência da política (a relação dos estudantes com a cidadania e com os movimentos sociais), a experiência psicológica (desejos, aspirações, revoltas, projetos de vida em face da sociedade e da política).

A experiência, porém, não é algo que traga imediatamente seu próprio sentido, ao contrário, exige o trabalho do pensamento, a reflexão que a decifre, compreenda e transforme”.

Temos certeza de que a Filosofia, assim entendida, ajudará a transformação do ensino secundário em nosso País e, sobretudo, fornecerá aos jovens abundantes elementos para posicionar-se com segurança em face dos problemas de nossa época. Assim a filosofia passa a ser um discurso vivo, contemporâneo, atraente e indispensável.

NOTICIÁRIO CIENTÍFICO-CULTURAL

11º Congresso Mundial de Filosofia do Direito e de Filosofia Social, organizado pela Associação Internacional de Filosofia do Direito e de Filosofia Social, realizar-se-á em Helsínki, de 14 a 20 de agosto de 1983, tendo como tema geral "Os fundamentos filosóficos das ciências jurídicas e sociais". Temas dos seis grupos de trabalho: O direito e a sociedade; o direito e a moral; modelos de raciocínio jurídico; sistemas jurídicos e sistematização do direito; conhecimento e valor no direito; teoria geral do direito e ciências sociais. Tema da sessão especial: Direito e antropologia. Endereço da secretaria do congresso: IV R — 83, B.P. 157, SF — 00171. HELSINKI 17, Finlândia.

Segundo centenário da morte do Marquês de Pombal. Em comemoração do evento, a Fundação Cultural Brasil-Portugal associada à editora Tempo Brasileiro publicou, sob a coordenação de Antonio Paim, a obra **Pombal e a cultura brasileira** (Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1982. 137 p.). A maioria dos ensaios e das teses foram apresentados no I Congresso Luso Brasileiro de Filosofia, organizado pela Universidade Gama Filho e pela Universidade Católica Portuguesa em Braga em fevereiro de 1981. A obra contém estes textos: Categorias para análise da herança pombalina na cultura brasileira, Antonio PAIM; O conceito de filosofia na época pombalina, Adolpho CRIPPA; O momento pedagógico pombalino: referências bibliográficas, Duarte KLUT; Melo Freire e os primórdios do tradicionalismo, Tiago Adão LARA; Azeredo Coutinho e o Seminário de Olinda, Elpidio Marcolino CARDOSO; D. Rodrigo Sousa Coutinho (1755/1812). Notícia bibliográfica, Antonio PAIM; Persistência do patrimonialismo modernizador na cultura brasileira, Ricardo Velez RODRIGUES; Apêndice — Verbete Pombal do **Dicionário de História de Portugal**, dirigido por Joel SERRÃO.

Homenagem a J. Maritain, por ocasião da passagem do 1º centenário de seu nascimento, promovida pela Centro Dom Vital do Rio de Janeiro em 30 de novembro de 1982. Na abertura, falou o Prof. Sobral Pinto, Presidente do Centro, ressaltando a atualidade do pensamento de J. Maritain e sua influência no Brasil. Coordenou a sessão o Prof. Tarcísio M. Padilha, Vice-Presidente. Contribuições apresentadas: J. Maritain, o apóstolo do tomismo moderno, Newton L.B. SUCUPIRA; Contribuição de Maritain à moderna democracia, Célio BORJA; Lembranças de dois encontros com Maritain, Antonio C. VILAÇA; Características do pensamento de Maritain, D. Irineu PENHA; O testemunho de J. Maritain Tarcísio, M. PADILHA; Palavras de encerramento, D. Karl J. ROMER. As conferências serão oportunamente publicadas pela revista **Communio**.

Diversas instituições científicas, culturais e universitárias do Rio de Janeiro estão programando para o corrente ano uma série de conferências, cursos, debates e publicações em comemoração da passagem de três centenários de importantes filósofos contemporâneos: a) **Nascimento de K. Jaspers e L. Lavelle**; b) **Morte de K. Marx**.

Semana de Filosofia, organizada pelo Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão em comemoração do 30º aniversário de fundação da FAFI, no período de 25 a 30 de outubro de 1982, contou com o apoio de PREXAE, Projeto Rondon e Centro Tecnológico. Sob o título "Filosofia e Ciência", foram desenvolvidos estes assuntos: Filosofia e física, Alexandre ROCHA (UFRJ); Filosofia e biologia, Karel Frans van den BERGEN (Universidade Federal do Espírito Santo); Filosofia e sociedade, Estêvão de Resende MARTINS (UnB); Filosofia e matemática, Leônidas HEGENBERG (ITA e UNICAMP); Filosofia e psicologia, Creusa CAPALBO (UFRJ); Cientificismo: seus ciclos no Brasil, Antonio PAIM (UGF).

RESENHA

BORNHEIM, Gerd A.

O idiota e o espírito objetivo.

Porto Alegre, Globo, 1980. 210 pp.

O Prof. Gerd Bornheim dispensa quaisquer apresentações. É autor de diversos livros sobre Sartre, Heidegger, Hegel e Marx, além de outros trabalhos em revistas, entrevistas, conferências e cursos ministrados em todo o país. Seu livro *Dialética, Teoria e Práxis* alcançou uma grande repercussão, tendo a sua primeira edição já esgotada e a segunda em vias de organização. Notáveis, também, seus trabalhos sobre o teatro, principalmente *O Sentido* e a *Máscara*, livro pequeno, porém, de alto conteúdo crítico. Sua área de atuação presente concentra-se em torno da Estética, sendo o presente trabalho a reunião de quatro ensaios inéditos.

No primeiro ensaio, que dá o nome ao livro, é discutido o último grande ensaio de Sartre, *O Idiota da Família* cujo enfoque principal centra-se na impossibilidade de esconder um homem: Flaubert.

Até que ponto pode-se conhecer o homem?, eis a pedra de toque da análise sartriana. O projeto humano implica a vivência que é o espaço interior temporizado. O conceito de vivência é muito mais abrangente que o de consciência, já que essa última atua apenas no plano racional enquanto que a primeira pressupõe um campo irracional atuando abaixo do limiar da consciência.

A crítica do autor se faz em dois planos: No primeiro, analisa a relação dialética entre *ser* e *fazer*, isto é, o homem fazendo é que se faz e vice-versa. Logo, é a própria história do homem, a sua ação que está em jogo. O homem é o produto da sua história e, nesse aspecto, a sua biografia é tão importante quanto a sua obra.

No segundo, analisa o Espírito objetivo, ou seja, as condições sociais, culturais e ideológicas sem as quais o homem não é. O homem é o espelho de sua época, da sua sociedade, o que equivale dizer que nós somos os outros.

Sendo o homem multidimensional, equívoco, portanto, ele é o Singular-Universal a que Sartre faz menção. O que Sartre mostra, na verdade, é que na análise da vida de um homem, seja ele Flaubert ou o seu *valet de chambre*, conhecemos sempre o mesmo homem. Cada homem, sendo outro que não ele mesmo, nunca se reduz ao outro.

À tese sartriana de que o homem é uma paixão inútil, porque reduzido a si próprio, Bornheim opõe a antítese — ele é uma paixão útil, justamente porque é, além de insubstituível, feito para ser reinventado a cada instante, “O Ser-no-mundo” dentro de determinado contexto histórico-social.

Outro aspecto focalizado é a relação entre a psicanálise, o marxismo e o pensamento sartriano. Não se pode, nos dias atuais, prescindir dessas duas vertentes que são pontos-chaves para qualquer hermenêutica. Porém, e este é um ponto básico em toda a sua análise, não podemos reduzir o indivíduo à sua infância. Ele é condicionado por ela, bem como traz as marcas do condicionamento social, mas transcende essas limitações. Assim, também, é que a arte não se reduz ao artista. O que a psicanálise explica é o processo criador e não, a obra de arte.

A arte não se explica; sente-se, eis tudo. Segundo as palavras do próprio autor: “O sentido da arte não se revela na descoberta de um “mesmo” mais ou menos fixo, e sim na vivência da obra como “outra” que não as outras” (p. 67).

Nos outros dois pequenos ensaios que se seguem, *Ideologia, Ciência e Poder* e *Filosofia e Realidade Nacional*, é traçado o itinerário percorrido pela ideologia cientificista na atual conjuntura em que estamos inseridos. Mostra o já conhecido problema de uma ciência em nada inocente, manipulada pelos poderes cada vez mais absolutos, implicando-se dialeticamente.

Trata, também, da possível significação de uma filosofia brasileira.

Dado que o atual conceito de cultura é diferencial por oposição ao conceito genérico tradicional, torna-se absurda qualquer tentativa reducionista. A propósito,

cita o autor Darcy Ribeiro quando expressa que "as culturas não são superiores nem inferiores, senão diferentes" (p. 138).

Concluindo a sua análise, Bornheim indica que, embora a descoberta das diferenças traduza nada menos do que a crise do mundo Ocidental, esse "mundo partido" ao qual alude Gabriel Marcel, ela alarga os horizontes humanos. Sendo o século XX o século da conscientização do homem, a consciência das diferenças universaliza-se transcendendo as mesmas.

Dentro desse contexto, o papel da Filosofia só pode ser eminentemente crítico, questionador da realidade nacional vigente e suas conseqüentes vinculações ideológicas.

Para finalizar, analisa no quarto ensaio os impasses da categoria da totalidade em Hegel.

O sentido do processo dialético desemboca numa Teleologia que assegura a Idéia Absoluta, o "Sistema da Ciência". Porém, se a síntese hegeliana explica tudo, ela nada explica, já que para o nosso tempo o importante é pensarmos "a diferença enquanto diferença". Este é o impasse heideggeriano que pensa o Ser enquanto desvelamento, morada do sentido, não mais como conceito absoluto.

A nossa dimensão histórica é medida pela noção de descontinuidade, ruptura, corte epistemológico. Desde já, todo e qualquer vínculo com a categoria da totalidade está cortado.

Dadas essas premissas, onde buscar o sentido do processo dialético? Responde o autor que foi Sartre, depois de Marx, quem levou às últimas conseqüências a crítica à totalidade através da distinção entre totalidade e totalização.

O conceito de totalização indica a perenidade do processo dialético já que o homem e a natureza implicam-se numa relação contraditória, desconhecendo qualquer síntese superadora.

No horizonte da experiência humana, duas vias nos remetem à categoria da totalidade. Uma delas refere-se à obra de arte, síntese da totalidade concreta, realizada. A outra diz respeito à práxis humana.

Caberia aqui colocar uma proposta ao leitor. Repensar o papel da arte como mobilização da afetividade, quebrada pelo pensamento conceptual objetivante. Assim sendo, ela harmoniza os contrários no homem e na natureza, fundindo-os numa mesma totalidade desalienante, porque fruto de um diálogo profícuo, sempre crescente e renovado.

Maria Helena ZILBERBERG
Doutora em Filosofia — UFRJ

GUERREIRO RAMOS, Alberto.

A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações.

(*The new science of organization*). Trad. de Mary Cardoso.

Rio de Janeiro, Ed. da Função Getúlio Vargas, 1981. XXII, 210 pp.

Trata-se de uma obra que surpreende o estudioso de filosofia pelo seu conteúdo. É que, apesar do caráter técnico, a se julgar pelo título, o livro se desenvolve numa direção eminentemente filosófica na medida em que procura mostrar os fundamentos últimos que estão na base da teoria da organização.

Em linhas gerais, Guerreiro Ramos descreve como toda a teoria moderna da organização está fundada no conceito de razão entendida como cálculo utilitário de conseqüências, por ele denominada Racionalidade Funcional.

A racionalidade funcional opõe a racionalidade substantiva, a única capaz de determinar validamente a essência da verdadeira política, sendo ao mesmo tempo o requisito essencial para a vida humana bem organizada.

Em apoio à sua tese invoca a autoridade de Max Weber, com base no que o sociólogo alemão teria concluído se tivesse tido a experiência das circunstâncias históricas presentes, em que os efeitos negativos da concepção funcional da racionalidade se fazem sentir na organização social. Com efeito, quando Max Weber fez a distinção entre **Zweckrationalitaet** (racionalidade funcional) e **Wertrationalitaet** (racionalidade substantiva) considerou ambas como alternativas igualmente válidas por não ter condições de testar as suas consequências.

Segundo Guerreiro Ramos, a organização social das sociedades industrializadas do Ocidente se desenvolveu conforme os critérios da racionalidade funcional, dando como resultado a sociedade centrada no mercado, cuja expressão maior é a sociedade norte-americana.

Esta sociedade reduziu o homem a uma só dimensão: a do mercado. Por isso é uma sociedade unidimensional que aliena o indivíduo, esvaziando-o de sua verdadeira essência.

Ante essa realidade Guerreiro Ramos propugna e defende a possibilidade de uma saída através da constituição de grupos, mais ou menos reduzidos, em que o indivíduo possa realizar-se mais plenamente, fugindo aos determinismos impostos pela estrutura e mentalidade de mercado da sociedade existente.

Inferese que o ideal seria a transformação radical da sociedade, substituindo-a por outra que respondesse aos critérios da racionalidade substantiva. Mas, ante a sua inviabilidade concreta e imediata, opta-se pela criação de espaços mais ou menos amplos onde esse critério possa ser aplicado.

No conjunto, o livro de Guerreiro Ramos aborda dois temas bem definidos: a questão da Racionalidade e a questão das condições para que tanto a Ciência Social quanto a Ciência da Organização sejam verdadeiramente científicas.

O desenvolvimento desses temas leva o autor a uma crítica das sociedades industrialmente desenvolvidas, com a proposta de sua total transformação para que o homem, enquanto indivíduo, possa recuperar a sua essência que é constituída de liberdade e de autonomia.

É importante salientar os veículos que esta obra tem com as anteriores, do mesmo autor, em particular com "A Redução Sociológica", publicada em 1958 pelo ISEB. Em todas é manifesto o quanto a fenomenologia influiu na reflexão do pensador brasileiro capacitando-o para a produção de uma análise da sociedade contemporânea, análise que pode ser considerada uma das mais lúcidas de nossa época.

J. Silveira da Costa
Departamento de Filosofia — UFRJ

BIBLIOGRAFIA

EPISTEMOLOGIA — FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS

ALVES, Ephraim Ferreira. **A fé do cientista e a do crente**. Petrópolis, Vozes, 1982. 205 p. (Publicações CID. Filosofia/5).

Tomando como ponto de partida as investigações e as contribuições da Epistemologia moderna, o autor pretende ver em que medida é possível um diálogo entre a ciência moderna e a fé cristã. Para tanto, levanta uma série de questões, a saber: Ciência significa sempre objetividade e exatidão? Fé será apenas mitologia ou, pior, resíduo supersticioso de outras eras mais "primitivas"? Pode-se considerar a Igreja como intolerante por causa do desfecho do caso Galileu? A fé se baseia sempre no mistério? Quê, ou quem poderia fazer a mediação para um possível diálogo entre ciência e fé e, posteriormente, frutuosa colaboração, para alívio dos males que afligem a humanidade?

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo, Brasiliense, 1981. 210 p.

Como o subtítulo indica, a obra é redigida num estilo muito acessível, aproveitando as experiências e as observações do dia-a-dia, sem deixar de tratar dos problemas mais importantes, levantados pela ciência enquanto conhecimento e enquanto prática no mundo atual. Os títulos do índice dão-nos uma idéia da temática: O senso comum e a ciência; em busca de ordem; modelos e receitas; decifrando mensagens cifradas; pescadores e anzóis; a aposta; a construção dos fatos; a imaginação; as credenciais da ciência; verdade e bondade. O livro pretende também desmitificar a figura do cientista em nossa sociedade, julgado a pessoa que pensa melhor do que as outras.

BOCK, Kenneth. **Natureza humana e história: uma réplica à sociobiologia**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro, Zahar, 1982. 174 p. (Biblioteca de Ciências Sociais. Sociologia).

A explicação das diferenças sociais e culturais constitui tarefa das ciências humanas e essa explicação deve emanar da própria história do homem, e não da biologia ou da etologia comparada. O ser humano é único exatamente por ter tanto uma evolução orgânica quanto uma história sócio-cultural. Pensadores como Aristóteles, Descartes, Rousseau e, sobretudo, Darwin, são discutidos a fim de melhor tentar ver o lugar do homem entre os animais. Mas é, principalmente, a perspectiva vitoriana das teorias de Darwin e as conclusões da sociobiologia que são analisadas com uma argumentação muito densa.

JAPIASSU, Hílton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro, Imago, 1981. XII+173 p. (Série Logoteca.)

Os textos reunidos no livro têm constituído objeto de discussão em seminários de estudos. Na base, "uma preocupação fundamental: a de expressar uma **intenção filosófica** de tentar compreender a lógica interna de uma **tensão** que se inscreve no interior mesmo das práticas científicas quando epistemologicamente interrogadas" (p. VII). A concepção do real, o problema da verdade, da História das Ciências, da objetividade, o estatuto epistemológico das Ciências Humanas e problemas colocados pela Psicologia, como a questão da medida, do reducionismo e da teorização, formam os eixos do debate.

KOYRÉ, Alexandre. **Estudos de história do pensamento científico**. Prefácio de René Taton. Tradução e revisão técnica de Márcio Ramalho. Rio de Janeiro, Forense-Universitária; Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1982. 388 p. (Campo teórico.)

Da mesma coleção constam os seguintes títulos: **Do mundo fechado ao universo infinito**, do mesmo autor; **O nascimento da clínica**, M. Foucault; **O normal**

e o patológico, G. Canguilhem. Os artigos e ensaios reunidos no volume **Estudos de história do pensamento científico** esclarecem diversos aspectos da gênese dos grandes princípios da ciência moderna, como Aristotelismo e platonismo na filosofia da Idade Média; o pensamento moderno; a contribuição científica da Renascença; as origens da ciência moderna: uma nova interpretação; as etapas da cosmologia científica; Leonardo da Vinci 500 anos depois; a dinâmica de Niccolò Tartaglia; Giambattista Benedetti, crítico de Aristóteles; Galileu e Platão; Galileu e a revolução científica do século XVII; Galileu e a experiência de Pisa: a propósito de uma lenda; o "de motu gravium" de Galileu: da experiência imaginária e de seu abuso; "traduttore-traditore" a propósito de Copérnico e de Galileu; atitude estética e pensamento científico; uma experiência de medida; Gassendi e a ciência de seu tempo; Bonaventura Cavalieri e a geometria dos contínuos; Pascal sábio; perspectivas da História das Ciências.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro, Graal, 1981. 218 p. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências, 11.)

O livro apresenta a tese de doutoramento em filosofia, defendida pelo autor na Universidade de Lovaina. Divide-se em duas partes. "A primeira, introdutória, expõe a história epistemológica de G. Canguilhem a partir de três pontos que melhor nos permitem dar conta de sua metodologia: o conceito científico, a descontinuidade histórica e a normatividade epistemológica. A segunda parte analisa a história arqueológica de Michel Foucault. O primeiro capítulo é dedicado a *Histoire de la folie*, o segundo a *Naissance de la clinique*, o terceiro a *Les mots et les choses*" (p. 14). Em cada um deles é apresentada a tese central do livro, procurando dar conta da argumentação que o estrutura, retomando a problemática do conceito, da descontinuidade e da normatividade. No último capítulo, de conclusões, é exposto o projeto arqueológico tal como foi formulado em *Archéologie du savoir*. Finalmente, são assinalados os limites temporais da história arqueológica, apresentando, a partir de sua questão central, o projeto, que está na base de *Surveiller et punir*, *La volonté de savoir* e dos cursos do *Collège de France* — de uma genealogia do poder.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Teoria da ciência**. Porto Alegre, ASSOESTE/EST, 1982. 159 p. (Pensamento, 11). (Endereço da EST: Rua Paulino Chaves, C. P. 35 — 90000 — Porto Alegre — RS.)

O curso, ministrado com esse título aos alunos de Pós-Graduação em Educação da UFRGS em janeiro de 1980, contém o registro das conferências e dos debates, efetuados numa linguagem simples e coloquial. Em seu aspecto global, apresentam uma visão crítica e evolutiva dos movimentos científicos até o século XX. Nessa direção e com esse espírito, são analisados a origem e características gerais da ciência e o papel do cientista na sociedade; o problema da teoria e da filosofia da ciência; o método científico e os passos da pesquisa científica.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo, Ed. Nacional; Rio de Janeiro, FINEP, 1979. 481 p. (Biblioteca universitária; série 8: Estudos em ciência e tecnologia, v. 2).

A pesquisa contou com a colaboração de: Antônio Paim, Carla Costa, Márcia Bandeira de Melo Nunes, Maria Clara Mariani, Nadja Volia Xavier e Souza, Ricardo Guedes Ferreira Pinto, Tjerk Guus Franken. E as entrevistas com cientistas brasileiros ficaram a cargo do Centro de Pesquisas e Documentação em História Contemporânea da Fundação Getúlio Vargas, na pessoa de Aspásia de Alcântara Camargo. O livro examina o desenvolvimento da atividade científica no Brasil, tendo como pano de fundo, por um lado, a ciência mundial de cada época, e por outro, as condições culturais, políticas e institucionais do país. Mostra que condições favorecem ou prejudicam o desenvolvi-

mento da ciência brasileira, e como os dilemas clássicos dos dias de hoje têm sido vividos e enfrentados, buscando proporcionar entendimento mais aprofundado da natureza social da atividade científica. São estes os grandes títulos do Sumário: Ciência e comunidade científica; a herança intelectual e cultural do séc. XVIII; ciência e educação superior no Brasil do séc. XIX; a entrada no séc. XX e a consolidação das principais tradições de pesquisa; apogeu e crise da ciência aplicada; a busca de alternativas; a Universidade de São Paulo; da ciência amadora à ciência profissional; três bases da ciência moderna no Brasil: a física, a química e a genética; as últimas décadas. Além das abundantes referências bibliográficas (p. 313 — 32), o livro traz em apêndices a cronologia da ciência brasileira (pp. 333 — 46), as notas biográficas sobre os entrevistados (p. 447 — 62) e o índice onomástico.

THUILLIER, Pierre. Les biologistes vont-ils prendre le pouvoir ? La sociobiologie en question: 1. Le contexte et l'enjeu. Bruxelles, Éditions Complexe, 1981. 327 p. (De la Science.)

Thuillier é professor e pesquisador no campo da epistemologia e da história das ciências da Universidade de Paris VII e redator da revista *La Recherche*. A convite da PUC/RJ e do CNPq, ministrou no Rio de Janeiro no período de 6/5 a 10/6/80 um curso tendo como título "O estatuto social da ciência". A partir, sobretudo de Edward O. Wilson, a sociobiologia é concebida como vasta doutrina capaz de explicar o conjunto do comportamento humano. Desta maneira, os sociobiologistas se apresentam explicitamente como os "novos moralistas". Thuillier mostra como as hipóteses e as teses de Wilson, de Dawkins e de Barash não são neutras: elas repousam em opções filosóficas discutíveis e encarnam uma ideologia particular. Entre os temas analisados pelo autor, podem ser destacados os seguintes: Biologia e sociedade; moral e manipulação de genes; as contribuições e as discussões de Lorenz, Monod e a sociobiologia como ciência e como filosofia; as "ilusões da igualdade" e do "darwinismo social"; o impacto social e cultural, o determinismo social, o racismo e o sexismo; o "materialismo científico" de Wilson-Tournesol; ética e natureza; as vicissitudes da ciência e da ideologia; a mensagem darwiniana segundo Clémence Royer. Uma ampla bibliografia, embora o autor a denomine de "sumária" (pp. 313 — 21), e um índice onomástico encerram a obra.

THUILLIER, Pierre. Darwin & Co. Bruxelles, Éditions Complexe, 1981. 210 pp. (De la Science.)

A obra foi lançada em preparação das comemorações do centenário da morte de Darwin (1809-1882). A teoria darwiniana da evolução aparece hoje ainda como contribuição fundamental no campo da biologia. Mas se Darwin e o darwinismo fazem parte da história das ciências, constituem também capítulos muito importantes da história social e cultural. Thuillier quer mostrar as relações que a ciência darwiniana tem mantido com o contexto político, filosófico e religioso. Interesses cognitivos e ideológicos se unem ou se afrontam, bem como questões relativas ao "valor" das teorias interferem com preocupações práticas. Como é que Darwin pôde fazer aceitar suas teses no contexto sócio-cultural da Inglaterra vitoriana? Por que grandes naturalistas se recusaram a se "converter" ao evolucionismo? Como explicar que uma estranha lenda tenha corrido por tanto tempo a respeito das relações de Marx e Darwin? Qual o papel que o evolucionismo tem desempenhado no desenvolvimento do eugenismo e da ideologia racista? Para responder a essas e outras questões, Thuillier evoca alguns personagens significativos como Agassiz, Galton e Macfarlane Burnet, afirmando que Darwin e seus sucessores não se submetem passivamente aos "fatos": eles os constroem e os interrogam, apoiando-se em diversos pressupostos. Desta maneira, aparecem claramente os limites da "objetividade" científica.

WILSON, Edward Osborne. **Da natureza humana**. Tradução de Geraldo Florsheim e Eduardo D'Ambrosio. São Paulo, T.A. Queiroz; Ed. da Universidade de São Paulo, 1981. 263 p. (Biblioteca de ciências naturais, v. 6).

Wilson é um dos mais renomados entomologistas da atualidade. O livro em apreço é o terceiro de uma trilogia: **The Insect Societies** (1971); **Sociobiology: The New Synthesis** (1975); **On Human Nature** (1978). O último capítulo do livro **Sociobiology: The New Synthesis** é intitulado "O Homem: da Sociobiologia à Sociologia". Neste, Wilson afirma: "Os princípios biológicos que agora parecem estar operando razoavelmente bem para os animais em geral, podem ser proveitosamente estendidos às Ciências Sociais" (**Da natureza humana**, p. XI.) Assim, ele mostra como a evolução deixou marcas na maioria das atividades humanas, como os padrões de generosidade, de auto-sacrifício e adoração, assim como a sexualidade e a agressão revelam suas profundas raízes na vida dos bandos de primatas caçadores de grandes animais na última Idade do Gelo. Wilson objetiva então mostrar como a revolução darwiniana, através do pensamento biológico, está no centro das ciências sociais e das humanidades, e a teoria sociobiológica é compatível com uma ampla perspectiva humana e igualitária. A diversidade humana deve ser preservada como uma riqueza, e não simplesmente tolerada. A filosofia subjacente ao pensamento de Wilson vem suscitando acaloradas polêmicas. Para se ter idéia da importância e atualidade do debate, basta ler, por exemplo, os trabalhos de Thuillier e o livro de K. Bock, **Natureza humana e história: uma réplica à sociobiologia**.

FILOSOFIA POLÍTICA E SOCIAL

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo e introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro, Forense-Universitária e Salamandra; São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1981. 339 pp.

"O que proponho nas páginas que se seguem é uma reconsideração da condição humana à luz de nossas mais novas experiências e nossos temores mais recentes" (p. 13). Por isso o livro limita-se a uma discussão da condição humana, das esferas pública e privada, do labor, do trabalho, da ação, da **vita activa** e a era moderna, estudando ao mesmo tempo as capacidades humanas decorrentes da condição humana e as origens da alienação no mundo moderno. Da mesma autora, convém lembrar outras obras traduzidas em português: **Entre o passado e o futuro** (Perspectiva); **Crises da República** (Perspectiva, 1973); **As origens do totalitarismo**. 1. **Anti-semitismo, instrumento de poder** (Documentário, 1975); 11. **Imperialismo, a expressão do poder** (Documentário, 1976); 111. **Totalitarismo, o paroxismo do poder** (Documentário, 1978.)

BELL, Daniel. **O fim da ideologia**. Trad. por Sérgio Bath. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1980. 336 pp. (Pensamento político, 11.)

Os ensaios tratam das mudanças sociais ocorridas nos Estados Unidos na década de 1950, mostrando principalmente como muitas teorias sociais sobre os Estados Unidos são inadequadas por causa da aplicação acrítica às experiências da vida norte-americana de idéias recolhidas da sociologia europeia. Dentre os temas estudados, podemos destacar os seguintes: Desaparecimento do capitalismo familiar; reexame da "Elite do Poder"; perspectivas do capitalismo norte-americano: Keynes, Schumpeter e Galbraith; a "Direita Radical" e as ideologias da década de 1950; o crime como modo de vida; o capitalismo do proletariado; o trabalho e seus problemas; o fracasso do socialismo norte-americano; a mentalidade de três gerações; dois caminhos a partir de Marx: os temas da alienação e da exploração, e do controle pelos trabalhadores, no pensamento socialista; o fim da ideologia no mundo ocidental.

BOBBIO, Norberto. **A teoria das formas de governo**. Trad. de Sérgio Bath. Brasília, Editora da Universidade de Brasília, 1980. 169 pp. (Pensamento político, 17.)

A tipologia das formas de governo é um tema recorrente. Começando com a filosofia grega e chegando ao limiar da Idade Contemporânea, o autor examina em cada período alguns pensadores julgados exemplares, dentro de um objetivo puramente conceitual: Platão, Aristóteles, Políbio, Maquiavel, Bodin, Hobbes, Vico, Montesquieu, Hegel e Marx. É uma tentativa do ponto de vista da história das idéias.

GUSDORF, Georges. **Impasses e progressos da liberdade**. Trad. de Homero Silveira. São Paulo, Convívio, 1979. 128 pp. (Temas atuais, 2.)

"A questão das liberdades faz parte de uma retórica explorada por uns e por outros, ao sabor das suas paixões e de seus interesses, sem que se dê ao trabalho de se interrogar sobre o que são verdadeiramente essas liberdades e esta liberdade às quais todos dedicam discursos inflamados" (p. 15). Nessa linha de reflexão, o filósofo francês desenvolve estes assuntos: Ídolos e fantasmas libertários; democracia e terrorismo; a moral permissiva; liberdade em condição humana; a liberdade de todos os dias; elogio da disciplina.

HABERMAS, Jürgen. **A crise de legitimação no capitalismo tardio**. Trad. de Vamireh Chacon. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1980. 179 pp.

A obra divide-se em três grupos de temas: 1) Um conceito científico-social de crise. Crises de sistema elucidadas através do exemplo do ciclo de crises liberais capitalistas. 2) Tendências de crise no capitalismo avançado. Teoremas da crise econômica, teoremas de racionalidade, de legitimação e motivação da crise. 3) Da lógica dos problemas de legitimação.

MARQUES, João Benedito de Azevedo. **Democracia, violência e direitos humanos**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. 102 pp. (Polêmicas do nosso Tempo, 2.)

O livro condensa uma série de assuntos da atualidade: Espírito de fraternidade; democracia; direito à liberdade de pensamento, à vida e à incolumidade física, à prisão legal e a uma punição justa, ao bem-estar social; o preconceito racial e a democracia racial; o Ministério Público e os direitos humanos; o novo código de menores; os cristãos e os direitos humanos; Declaração Universal dos Direitos Humanos, dos Direitos da Criança e a Declaração dos Povos.

UTZ, Arthur. **Entre o neoliberalismo e o neomarxismo: uma filosofia de caminho alternativos**. Trad. de Edwino Aluysius Royer, São Paulo, EPU/EDUSP, 1981. 155 pp.

A obra analisa os pressupostos filosóficos da economia liberal tradicional e da economia planificada, bem como as indicações dos possíveis caminhos alternativos, em especial de Ota Sik e do que se cunhou com a expressão "organização social da economia de mercado". O Terceiro Caminho pretendia realizar o aspecto humano da economia e seu sentido.

(Bibliografia elaborada por Alino Lorenzon
Departamento de Filosofia — UFRJ)

Distribuição e vendas avulsas:

SÃO PAULO — CAPITAL

Cortez Editora & Editora Autores Associados

Rua Bartira, 387 — Tel.: (001) 864-0111

05009 — São Paulo — SP

Representantes:

RIO GRANDE DO SUL

Diálogo Distribuidora de Livros e Revistas Ltda.

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

90000 — Porto Alegre — RS

SANTA CATARINA

Livraria e Distribuidora Catarinense Ltda.

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

88000 — Florianópolis — SC

PARANÁ

Aramis Chain — Distribuidora Nova Ordem

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

80000 — Curitiba — PR

SÃO PAULO — INTERIOR DO ESTADO

Brasilvivos Editora e Distribuidora Ltda.

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

01325 — São Paulo — SP

RIO DE JANEIRO e ESPÍRITO SANTO

Editora Perspectiva S/A.

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

20041 — Rio de Janeiro — RJ

MINAS GERAIS

J. M. Gomes

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

30000 — Belo Horizonte — MG

BRASÍLIA e GOIÁS

Livraria Galilei Ltda.

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

70300 — Brasília — DF

BAHIA e SERGIPE

Conhecimento Distribuidora de Livros Ltda.

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

40000 — Salvador — BA

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

Potylivros Distribuidora Ltda.

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

59000 — Natal — RN

PARÁ

R. A. Jenkins Comércio e Representações

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

66000 — Belém — PA

AMAZONAS

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

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

69000 — Manaus — AM

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

Hubert Lepargneur

Humanismo cristão e Educação Brasileira

Maria Luisa Santos Ribeiro

Filosofia da Educação no Brasil e a Organização Escolar

Antonio Carlos Bergo

O positivismo: caracteres e influência no Brasil

Jefferson Ildefonso da Silva

A educação e a formação da nova cultura — Uma leitura da obra de Gramsci

Herbert Marshall McLuhan

O futuro da Educação: A geração de 1989

Constança Marcondes Cesar

O valor epistemológico da prioridade do mito sobre o logos em Vicente Ferreira da Silva (VI)

Encontro: "A volta da Filosofia ao 2º grau — PUCCAMP: 18-21/maio/1983

Documento de Campinas

João Francisco Regis de Moraes

Depoimento: Experiência de magistério de Filosofia no 2º grau (anexo 01)

Jamil Cury Sawaya e Ruy Rodrigues Machado

Uma experiência da Filosofia no 2º grau (anexo 02)

Maria Teresa Penteado Cartolano

Realidade da Filosofia no ensino de 2º grau, em Campinas (anexo 03)

Olinto A. Pegoraro

A Filosofia no 2º grau (conferência)

Noticiário Científico-Cultural

Resenhas

Bibliografia