

O PROJETO ANTROPOLÓGICO DE GEORGES GUSDORF E SUAS IMPLICAÇÕES  
NA EDUCAÇÃO

Tese apresentada para a obtenção do título de  
DOUTOR EM CIÊNCIAS ( EDUCAÇÃO )

à Comissão Julgadora  
da

Universidade Estadual de Campinas

por

JOSE DIAS SOBRINHO

1975

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

COMISSÃO JULGADORA

---

---

---

---

---

### AGRADECIMENTOS:

- ao Dr. ZEFERINO VAZ, Magnífico Reitor da Universidade Estadual de Campinas;
- ao Dr. MARCONI FREIRE MONTEZUMA, diretor da Faculdade de Educação, pelo estímulo e condições criadas;
- ao Dr. NEWTON AQUILES VON ZUBEN, orientador dedicado.
- ao Dr. JOEL MARTINS, presidente da Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação;
- aos amigos, pelos incentivos;
- a Maria Helena Pedroso Gabrielli ( datilógrafa ), Dagoberto Silva e Eduardo Luis Marcos ( gráficos ), pela atenção e excelentes serviços.

## INTRODUÇÃO

A educação é hoje tida como um instrumento importante para, se não solucionar, ao menos suavizar os problemas da crise da cultura e dos valores humanos e das exigências do desenvolvimento social, que se complexificam no mundo contemporâneo. É de inestimável importância o crescente interesse pela educação. Entretanto, quando levado a situações extremas ou assumidos ingenuamente, acaba transformando-se em *pedagogismo*. Essa crença exagerada no poder da educação como resposta necessária e tatê mesmo suficiente para solucionar os problemas que se apresentam ao homem, a uma nação e a uma época pode manifestar-se ora enfatizando a teoria, ora os procedimentos de ordem prática. Por faltar-lhes muitas vezes o desejável teor crítico, essas adesões conferem um certo sincretismo e dispersividade ao trabalho educativo, tanto ao nível teórico, quanto ao nível prático. De um lado, uma fusão indiscriminada de vários pontos de vista, sem o necessário critério de seleção, e de outro lado, a perda dos fundamentos e da unidade do trabalho, desenvolvido ao sabor das adesões momentâneas ou do foco parcializante adotado em cada circunstância.

Sentindo a necessidade de ultrapassar essas simplificações verificáveis nos trabalhos que estão sendo desenvolvidos no campo da educação, aumenta o interesse pelo estudo da filosofia, que rigorosamente coloca a exigência da fundamentação e da visão de conjunto. Com efeito, à medida que se avança nesse estudo, melhor se vai percebendo que aquelas abordagens exclusivistas e fragmentárias, os famosos *ísmos* da educação, carecem de uma fundamentação filosófica mais sólida. Entretanto, ao mesmo tempo vai se tornando mais claro que, se a filosofia requer o rigor, a radicalidade e a totalidade, nem sempre o pensamento filosófico veiculado nas obras especializadas conseguiu, a esse propósito, manter-se fiel ao sentido da realização humana, que é, aliás, o que justifica a existência da educação. Por isso, a filosofia se manifesta como um inevitável ponto de partida da retomada sobre a educação, porém, tanto mais irrecusável, quanto mais intimamente ligada ao problema do homem, quanto mais importante o lugar que confere ao homem.

Esta perspectiva é a da antropologia filosófica, que se preocupa antes de mais em responder à questão fundamental: *que é homem?* No cam

po da educação — empreendimento eminentemente humano — o problema passa a ser o de procurar compreender, segundo as exigências filosóficas, o que é o homem que se processa em situação de educação. Em outras palavras, se a educação, por excelência, diz respeito ao homem, cumpre em primeiro lugar colocar a questão do sentido do humano, em função do qual seria posteriormente posta em causa a educação.

### Proposição do Problema

Este foi o primeiro problema colocado, tanto pelo seu caráter fundamental, quanto por levado em pequena conta, numa perspectiva totalizante, nas teorizações e nas práticas mais conhecidas. Para a realização desse projeto, o autor desta tese empenhou-se no exame de muitos dos modos de afrontar essa questão fundamental. Foi assim que se deu conta da grande pluralidade de discursos sobre o homem, como bem o atesta a história da filosofia. Examiná-los um a um e depois procurar aplicá-los à educação, seria uma pretensão desmedida, uma caminhada longa em demasia e exageradamente cheia de desvios para ser levada a bom termo numa tese. Então, suspendeu-se momentaneamente essa hipótese inicial de trabalho, sem, contudo, que se tenha desviado das suas mais importantes implicações.

À medida que se desenvolviam esses estudos e preocupações ligados à antropologia filosófica, veio se constatando que, se a questão do sentido do humano é sempre e a qualquer tempo atual, mais intensa ainda se tornou nestes dias tão ricos de instrumental e informações positivas, acumulados através de diferentes ângulos do saber teórico e prático.

A civilização contemporânea, mais do que nunca, apresenta-se em crise — constata vozes autorizadas em todos os setores. O progressivo avanço material, em descompasso com o domínio moral, cada vez mais ameaça prender o homem, produtor e consumidor, aos bens de produção e consumo. Nem tudo são riquezas, entretanto. Ainda ao nível material, uma grande parte dos homens não encontra condições bastantes para afirmação mais adequada e mais harmoniosa de sua humanidade. Realçando os desníveis, privações econômicas acabam impedindo a muitos de receberem os benefícios da civilização contemporânea (alfabetização, tempo e condições de lazer etc.), ainda que sejam questionáveis muitos dos modos de utilização des

ses benefícios.

Por outro lado, o resultado mais marcante do incomparável progresso da técnica e das ciências positivas foi a desfiguração do homem, tornado objeto compatível com as práticas reducionistas. O desejo de posse da natureza acompanhou-se do desejo de posse do homem. Reduzido a objeto de conhecimento, o homem acabou perdendo sua especificidade: tornou-se uma coisa-idéia. Cada ciência o vê sob o ângulo estreito de sua especialidade, sendo quase impossível uma convergência de opiniões, dada a opacidade imperante de um setor a outro. Na educação, assiste-se ao movimento alternativo das diversas reduções: psicologismos, sociologismos, economicismos... Na escola, o aluno real, singular, é muitas vezes substituído pela imagem abstrata do alunado, do aluno-médio, sem nome próprio, quase só um número de chamada ou um dado estatístico ou um problema que desafia a técnica do professor.

Não se passa muito diferentemente no domínio filosófico, tal como a esse respeito a história testemunha. O idealismo retira do homem a sua densidade encarnada e o desliga do mundo, o positivismo o descreve à base de algumas de suas características empíricas, o marxismo accentua o asserviçamento às orientações econômicas e sociais, o estruturalismo nega o sujeito... Nesses casos, o pensamento filosófico acaba não tratando do homem real, concreto, tomando ou muito mais ou muito menos do que o homem. Por isso, a filosofia, a muito e boa gente, passa por inútil *literatice* e quase não levada a sério na educação.

Essas indicações, longe de serem generalizações apressadas, apontam para algumas das tendências mais fortes que distanciam o homem da questão do sentido de si mesmo. Como pode o homem pretender compreender-se? A reflexão é a via de acesso à compreensão do homem. Este ponto de partida veio cada vez mais provocando interesse, chegando mesmo a justificar boa parte desta tese. Mas, não sendo este um discurso filosófico fechado em si mesmo, porém, mais precisamente servindo a filosofia ao propósito de um projeto educativo, o modo da compreensão do homem veio se afirmando sempre como uma leitura do encaminhamento do problema da educação, que é o núcleo mais significativo destas preocupações. A reflexão se oferece como um caminho de acesso à transcendência. Ao interrogar sobre si mesmo, por este mesmo ato, o homem interpreta-se a si

mesmo e ao mundo, através das obras e das atitudes humanas, a que atribui significação, transcendendo, desse modo, a natureza. Essa postura humana de itinerário, que faz do homem um ser que sempre está em procura de significações, aspira ser afirmada, hoje mais do que antes, por causa do estado fragmentário da consciência do homem contemporâneo. Com isso não se sustenta que a consciência do homem contemporâneo tenha deixado de ser humana, o que seria paradoxal. Quer-se dizer que hoje, de um modo mais ou menos generalizado, ela não se afirma como consciência de um homem que esteja fundamentalmente preocupado com o sentido e a realização de sua humanidade.

As conseqüências de tudo isso para a educação paulatinamente se vão clareando. Vê-se, então, que duas grandes perspectivas podem-se oferecer à educação. Pela primeira, o homem fica reduzido a alguns dos seus aspectos, que não deixam de ser verdadeiros, enquanto considerados em suas partes. É o caso da educação que se limita, por exemplo, a desenvolver a dimensão intelectual, conforme a estreita concepção prévia que particularmente a sustenta. É insuficiente esta prática que secciona o homem e, conseqüentemente, o objetiva.

Somente pode satisfazer uma outra via que, ao menos em intenção, procure compreendê-lo integralmente e em sua existência concreta, isto é, o projeto de uma antropologia filosófica que toma o homem como sujeito de sua experiência no mundo. A reflexão sobre a sua experiência leva o homem a uma sempre retomada compreensão do homem, que é, ao mesmo tempo, sujeito e origem das significações. Assim, envolvendo a educação, estaria uma consciência antropológica. Uma consciência que reconhece o homem como o sujeito das experiências e das significações, aquele por quem tudo ganha sentido e fim a que todo projeto deve visar.

Aquí se atinge um ponto mais claro do problema. Foi ultrapassada, em grande parte, a preocupação central de analisar os múltiplos discursos sobre o homem, inquietando mais, agora, o problema que se passa a formular desta maneira: *o sentido e o alcance da consciência antropológica intencionada à educação, e pode-se mesmo dizer, aspirada pela educação.*

Delimitação do Problema e Metodologia seguida em seu tratamento

Este problema devia ser delimitado. Não se poderia examinar, por exemplo, a noção de *consciência*, de *antropologia* e de *educação* (para referir só os núcleos mais importantes) num círculo vasto de filósofos e educadores, ainda que fossem apenas os mais representativos, no interior de um sistema, de uma corrente, ou de uma dada época. Cada um desses pontos poderia constituir o objeto de outras tantas teses distintas. Diante disso, preferiu-se escolher um autor que tratasse desses problemas, que seja um filósofo cujo pensamento esteja dominado pela idéia da antropologia, engajado em trabalho educativo e com quem se pudesse sustentar uma comunicação simpática. Embora não reconhecido, ao menos até o momento, na mesma grandeza de outros muitos, que já mereceram, por esse motivo, a atenção de inúmeras teses, optou-se por Georges Gusdorf, com quem, desde o início, vislumbraram-se boas possibilidades de uma comunicação que se apresenta ainda mais proveitosa na medida em que se sentiu o pensamento deste autor sempre em caminho, em amplas perspectivas e aberto ao diálogo.

A comunicação simpática a que acima se aludiu traduz-se pela intenção de apreender a intuição originária do autor, não se atendo a uma simples explicação objetiva: ultrapassando a análise, pretendeu-se estabelecer um diálogo com o autor, sem dúvida desigual, mais aspirado que realizado com êxito. Mesmo assim, envolveu-se nessa atmosfera de esperança de resguardar-se a intersubjetividade. A leitura de cada parte foi sempre feita como um momento necessário para a compreensão do conjunto. Do mesmo modo, os elementos exteriores à obra (biografia, fontes, situação espiritual da época) foram apresentados só enquanto portadores de significação indispensável à compreensão da unidade. Assim, procurou-se, além de uma descrição das idéias de Gusdorf, interpretá-las, ressaltando-lhes o sentido de unidade, organizá-las no campo de referência escolhido, pretendendo-se sempre que possível preservar o movimento dialético entre o pensamento de Gusdorf e as articulações desta tese, em face das exigências do problema.

Entre as obras de Gusdorf, trabalharam-se aquelas que, ligadas ao problema, representam-no mais ampla e significativamente e refletem os momentos mais importantes de seu empreendimento filosófico. Foram abordados os estudos que integram a obra *Les Sciences de l'Homme sont*

des Sciences Humaines (1) e dois outros publicados na revista *Diogène*: *Pour une Histoire de la Science de l'Homme* (2) e *Sur l'Ambiguïté des Sciences de l'Homme* (3); dado o caráter sintético e o teor crítico que manifestam diante de problemas da civilização contemporânea, são bastante esclarecedores no sentido de engajamento e da preocupação em face do projeto antropológico de seu autor. O *Traité de Métaphysique* (4) ofereceu elementos mais gerais e sistematizados, úteis para situar o conjunto de idéias de Gusdorf e para precisar o seu comprometimento com a antropologia filosófica. *Mythe et Métaphysique* (5) foi estudado sobretudo como tentativa de se explicitar a sua noção de *consciência* como via aproximativa à compreensão da *consciência antropológica*. O *Traité de l'Existence Morale* (6) e *La Découverte de Soi* (7) apresentam as suas mais importantes idéias a respeito da moral, que está, para Gusdorf, intimamente ligada à antropologia. Foram usadas como elementos valiosos para a reflexão sobre a ação educativa. *Pourquoi des Professeurs?* (8) fornece sólidas argumentações contra as práticas pedagógicas que se abstêm de reflexões que pusessem em causa as suas significações fundamentais. Foram também utilizados, se bem que referidos com menor intensidade, os seus livros: *L'Université en Question* (9), *Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale* (10) *La Parole* (11) e *La vertu de Force* (12). Como se pode observar, ficam também cobertos todos os períodos de sua produção intelectual.

- (1) Georges Gusdorf. Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines. Strasbourg, Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, 1967.
- (2) Georges Gusdorf. Pour une Histoire de la Science de l'Homme. *Diogène*. Paris, (17):104-128, 1957.
- (3) Georges Gusdorf. Sur l'Ambiguïté des Sciences de l'Homme. *Diogène*. Paris, (26):57-81, 1959.
- (4) Traité de Métaphysique. Paris, Librairie Armand Colin, 1956.
- (5) Mythe et Métaphysique. Paris, Flammarion, 1953.
- (6) Traité de l'Existence Morale. Paris, Librairie Armand Colin, 1949.
- (7) La Découverte de Soi. Paris, Presses Universitaires de France, 1948.
- (8) Pourquoi des Professeurs? : Pour une Pédagogie de la Pédagogie. Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1963.
- (9) L'Université en Question. Paris, Payot, 1964.
- (10) Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale, t.I, De l'Histoire de la Pensée. Paris, Payot, 1966.
- (11) La Parole. Paris, Presses Universitaires de France, 1953.
- (12) La Vertu de Force. Paris, Presses Universitaires de France, 1956.

## Plano de Desenvolvimento da Tese

O primeiro capítulo tem o propósito de situar o autor, sua vida, sua obra, sua atuação, seu pensamento no panorama cultural e espiritual contemporâneo. No segundo, trata-se da antropologia, por meio de várias aproximações: seu estágio de indefinição, alguns encaminhamentos propostos e, mais minuciosamente, o sentido, o alcance, a tarefa que Gusdorf lhe consigna. Vê-se então que a antropologia, mais que um corpo doutrinário, apresenta-se como uma atitude ou *consciência antropológica*. Isto leva a examinar, nos capítulos subsequentes, a noção gusdoriana de *consciência*, como uma via de acesso à compreensão da *consciência antropológica*. No capítulo terceiro, trata-se da atitude existencial em face do problema da consciência, o que faz retomar a idéia de existência, que domina o projeto filosófico de Gusdorf. Apenas por motivos metodológicos, examinam-se separadamente os momentos da consciência, insistindo sempre, porém, na idéia da unidade humana. No capítulo quarto, estuda-se a consciência irrefletida, utilizando-se sobretudo da noção de mito como aproximação compreensiva do irrefletido. O quinto capítulo examina o momento refletido da consciência e os riscos e os equívocos das posturas intelectualistas que hipertrofiaram a consciência refletida. No sexto capítulo, situa-se mais detalhadamente a atitude existencial com respeito à consciência, mostrando a relação dialética entre o refletido e o irrefletido. A admissão do fato da unidade humana impede executar separações na consciência e leva a recuperar a sua noção no sentido de uma estrutura dialética. Assim, pode-se entender a *consciência antropológica* segundo o esquema de uma tensão dialética, onde se afirma o refletido sempre penetrado do irrefletido. Esta unidade humana não pode ser, evidentemente, entendida como um enquistamento do homem em si mesmo, mas, sempre na perspectiva de sua indissolúvel ligação com o mundo. Isto leva a um novo capítulo, o sétimo, que trata da existência encarnada, ligada ao mundo e ao outro.

A esta altura, compreendida a noção de *consciência antropológica* segundo o paradigma de Gusdorf, a tese passa a centrar-se sobre a educação. A partir do quadro conceitual até então apresentado busca-se

recuperar o sentido e o modo de realização fundamentais da educação, comitadamente com o exame de atitudes que não se fundam sobre uma reflexão radical. O capítulo oitavo situa a perspectiva da concepção educacional aqui assumida e esboça as exigências que a consciência antropológica faz à educação, na situação atual. Estas exigências constituem também a diretriz desta tese, determinando a necessidade de ser ultrapassado o *estilo impessoal*, que basicamente entende a educação como transmissão objetiva de conhecimentos, quase só se limitando a forjar profissionais e a promover a dimensão intelectual do homem; isto é o que foi discutido no capítulo nono. O assunto do décimo capítulo é o *estilo pessoal* em educação, ou seja, a opção por uma atitude que veja na educação um projeto que conceda prioridade à realização da existência, acentuando, portanto, a primeira pessoa e não a impessoalidade. Vista por este ângulo, a educação passa a ser entendida mais no que ela apresenta no sentido de relação humana, como acentuado no décimo primeiro capítulo. Aí é estudado, basicamente, o caráter dialógico da educação, seus fundamentos, suas dificuldades de realização. O capítulo décimo segundo retoma a reflexão sob o ângulo do problema proposto, apurando as possibilidades, os limites e as implicações da consciência antropológica em face da educação. Uma retomada final é ainda empreendida na conclusão, de modo mais concentrado.

## JUSTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

Esta tese não quer se limitar a ser um estudo sobre Gusdorf. Sem a preocupação de explicá-lo minuciosamente, foi estudado para compreender-se o encaminhamento que propõe ao projeto antropológico. Não se trata, pois, de um estudo pelo simples estudo, porém, mais propriamente, de um momento que veio a ser ultrapassado, uma etapa (entre outras possíveis) de que se utiliza para a retomada do problema, que é essencialmente da ordem da educação. Entretanto, sendo um caminho, o pensamento de Gusdorf, de uma ou de outra forma, acabou determinando a diretriz desta tese, banhando-a com sua luz e seu clima.

Não se tem a veleidade de classificar como filosófico este tra

balho. Isto é dito não no mesmo elevado sentido de muitos dos grandes filósofos que sempre se julgaram estando em caminho da filosofia, porém por uma razão muito elementar; o autor desta tese nem sequer se reconhece em caminho, mas só no ponto inicial. Nisto consistem as restrições desta tese, mas isto também lhe consigna uma atmosfera de certa grandeza, pois, para além das estreitezas e limitações da abordagem, pode estar se revelando a significação de um esforço de superação e o valor do reconhecimento da necessidade da postura e da fundamentação filosófica. Este é o principal sentido que ela tem a quem se manifesta aquela carência. Daí também a vantagem oriunda do fato de ela ser uma tentativa de resposta a um desafio sentido como irrecusável. Além disso, pode ter também o sentido de testemunho àqueles que, vindos de outras áreas, sentem o apelo da filosofia, mas ainda não se decidiram de todo a entregar-se a seu projeto. Aqueles ainda não compelidos por essa necessidade interior, espera-se que este trabalho contribua para despertá-la.

Não sendo esta uma tese de filosofia, conserva, entretanto, a intenção de manter em todo o seu percurso a atitude filosófica de revolvimento das bases, convidando o eventual leitor a partilhar esta postura de busca de dilucidação, para o redimensionamento da tarefa educacional. Quer-se fugir a uma atitude dogmática. Ao acentuar a importância de a consciência antropológica banhar a educação, não se propõe que todo educador deva ser necessariamente um filósofo antropólogo, como se só isso fosse garantia de validade. O que é sugerido é que, como ocorreu ao autor, aqueles que se dedicam a uma ou outra área do conhecimento em geral, que não a filosofia, sem abandonar (ao menos necessariamente) o seu setor especializado, assumam de um modo mais fundamental essa atitude inquiridora, ou intensifiquem essa postura de recuperação das significações fundamentais.

Ao lado dessa preocupação pela tarefa de fundar, que se define pela intenção de recuperar as significações fundamentais da própria existência, chama-se a atenção dos educadores para a necessidade de o trabalho educativo ser compreendido numa perspectiva totalizante. A unidade humana, não menos que ela, deve ser, em intenção, levada em conta, bem como as diferenças individuais e o mundo vivido de cada um. Desta

forma, destaca-se a importância de os pressupostos antropológicos fundarem uma reflexão filosófica sobre a realidade educativa, tomando em linha de conta a sua totalidade e toda a carga de suas implicações. Mostrou-se a relevância da reflexão antropológica, dessa postura de busca de compreensão da existência, através de suas manifestações concretas como fator de unidade e embasamento da atividade educativa. A busca de compreensão da existência, através dos testemunhos espalhados no mundo, leva, conforme demonstrado nesta tese, a um redimensionamento dos atos, a uma re-significada postura diante dos projetos individuais. Por outro lado, está-se alertando para os equívocos em que incorre toda ação pedagógica que não faça apelo a uma reflexão radical sobre o homem e que, não ultrapassando o senso comum, torna-se maleável às influências as mais indiscriminadas. Com efeito, a ausência da crítica fundamentada engendra a crise de significação, a acomodação fácil ou o ativismo inconsequente.

Conta-se também com a possibilidade de esta tese servir de estímulo a eventuais desdobramentos, bem como a pesquisas que revejam a situação atual do trabalho educativo e elucidem a natureza e os graus de aspiração de profissionais neste envolvidos, sobretudo no tocante à *consciência antropológica* e aos fundamentos dos métodos pedagógicos postos em prática na realidade brasileira. Esta tese pode ainda suscitar, entre outras tantas formas de retomada, uma reflexão sobre a *consciência antropológica* que oficialmente inspira as diretrizes das agências encarregadas da formação de profissionais em educação, bem como a medida de seu acolhimento.

Em síntese, trata-se de uma tentativa de mostrar a validade do movimento da tarefa educativa ao recuar em busca dos fundamentos filosóficos, tendo como preocupação central a antropologia, como é o caso presente, e daqui voltar à educação, que é o campo de atividade a que esta tese se destina. Deixando, como convém, o caminho aberto e a caminhada por prosseguir, o autor esforça-se por assumir a atitude que viu em Gusdorf: de disponibilidade ao diálogo, de acolhimento às mais diferentes formas de abordagem, no que cada uma apresenta de válido, e de profundo respeito à dignidade do sujeito dos diversos pensamentos, ainda que estes, enquanto tais, merecessem reparos e restrições, em muitos casos.

## CAPÍTULO I - Georges Gusdorf: sua situação no contexto da Cultura Contemporânea.

### Alguns dados de sua vida e obra

Georges Gusdorf nasceu em 1912, em Bordeaux, onde completou seus primeiros estudos. Transferindo-se depois para Paris, formou-se em filosofia pela *École Normale Supérieure*. Nesta escola, posteriormente, de 1945 a 1948, foi professor assistente da cadeira de filosofia; em junho deste último ano, apresenta sua tese de doutoramento. De 1937 a início de 1940, servira como oficial de infantaria. Numa de suas obras, lembrará, mais tarde, a significação de sua primeira experiência como oficial:

*Je me souviendrai toujours du moment où, jeune officier, et pour la première fois appelé à diriger seul un détachement, je pris en fait le commandement en donnant un ordre (13).*

De 1940 a 1945, esteve prisioneiro de guerra das forças nazistas, na Alemanha. Durante esses cinco anos de recolhimento forçado, Gusdorf pôde participar de uma experiência particularmente significativa: a organização e direção da *Université de captivité* (14). O cativo foi uma inesquecível ocasião de retorno às fontes, de reflexão sobre os sentidos fundamentais da existência. Ao longo desse tempo, algumas de suas obras foram preparadas parcialmente. Este é o caso de *La Découverte de Soi*, com mais de 500 páginas, que viria a ser publicada em 1948. Esboçada a partir de aulas proferidas na *Université de captivité*, em *Oflag VIII F*, durante o verão de 1943, redigida no sofrido inverno de 1943-44, em *Oflag XC*, esta obra veio posteriormente a ser revista e aumentada, sem que contudo tivesse se desviado do plano e da inspiração iniciais.

---

(13) *Pourquoi des Professeurs?*, pp.42/3

(14) Cf. Gusdorf, *La Découverte de Soi*, Note Liminaire.

A estrutura e o estilo deste livro correspondem às condições em que foi organizado e aos fins propostos: a pobreza de fontes de consulta, a necessidade de facilitar a comunicação com um público heterogêneo e predominantemente não preparado ou ao menos não especializado, e o anseio de levar elementos positivos para a vida pessoal de cada um. A mesma inquietação que traz consigo, Gusdorf quer estender, nessa introdução à moral, primeiramente àqueles que com ele sofrem nos campos de concentração e posteriormente ao âmbito mais vasto de seus leitores.

Embora não se queira interpretar a experiência vivida nesse difícil período ao modo de uma faculdade mestra tainiana, é bastante significativa para a vida pessoal e também particularmente intelectual e profissional de Gusdorf: a antropologia, a moral e a educação correspondem aos três aspectos existencialmente abeberados nessas fontes e aí assumidos, que fundamentalmente se reduzem a um só ponto focal: o sentido do homem, de sua expressão concreta, de sua realização, fazendo dele *un philosophe de l'expérience vécue*, (15), para usar-se o título de um trabalho de Voelke.

Deve-se deixar claro que a antropologia de Gusdorf é de ordem filosófica. O termo é aqui usado no mesmo sentido geral com que aparece ao longo desta tese. Para uma primeira compreensão, deve-se dizer que a antropologia filosófica é o estudo filosófico de problemas referentes à realidade humana. Por outras palavras, ela examina, ao modo de uma visão geral e aproximativa, as diversas dimensões do estabelecimento do homem no mundo, como resposta sempre incompleta à questão fundamental do modo de ser do existente humano. Não se confunde, pois, com todo e qualquer estudo a respeito do homem, seja quanto a seu tipo animal, social, racial, quanto às origens (do homem e da civilização). Não se confundindo com disciplinas científicas que tratam do homem, a antropologia não deixa, entretanto, de recorrer a elas. Co

---

(15) Voelke, A., *Un Philosophe de l'Expérience vécue*—: Georges Gusdorf. *Revue de Théologie et de Philosophie*, Lausanne, (I): 184-194, 1951.

mo antropólogo, Gusdorf se preocupa, então, com o exame filosófico da instalação do homem no mundo.

A antropologia de Gusdorf é concreta; complementa-se na moral, cuja matéria é, para ele, a orientação da atividade humana em seu todo, a expressão do homem no curso dos acontecimentos e julgamento quanto ao valor das atitudes(16).

Essa preocupação centralmente antropológica se conserva marcante em sua obra toda. Desde as primeiras, esboçadas durante a Segunda Guerra Mundial, suas idéias vão se avolumando, abrindo novas frentes, porém mantendo a consistência e a coerência de seu conjunto, de tal forma não se pode estabelecer fases conflitantes no cosmorama gusdoriano. Os anos próximos a 1960 marcam, não uma mudança de orientação do pensamento de Gusdorf, mas, acompanhando o dinamismo das mudanças históricas, incorporam novos motivos de inquietação, como se procurará evidenciar.

Metafísico por vocação e formação, a reflexão de Gusdorf tem sempre como ponto central o homem, em suas situações de existência concreta: uma antropologia aberta à moral. As primeiras obras, fundadas sobre a antropologia, tratam mais agudamente de assuntos relativos à moral.

Gusdorf insistentemente dirige os fundamentos antropológicos para o modo de manifestação e para o valor das atitudes e atividades humanas. Isto confere um caráter dinâmico a seu pensamento e assinala o sentido concreto de suas preocupações. Ele não atribui uma significação abstrata e objetiva à moral; afirma-a numa orientação personalista. Esta preocupação pelo sentido do homem e sua expressão concreta servem de ancoradouro também à reflexão gusdoriana sobre a obra educativa, que deve se orientar como um cometimento de personalização.

*La Découverte de Soi e L' Experience Humaine du Sacrifice* são publicadas em 1948. Este ano marca o início de sua carreira na

(16) Cf. Traité de L' Existence Morale , p.7

*Université de Strasbourg*, onde, como professor na Faculdade de Letras e ainda como diretor do Instituto de Filosofia, tem desenvolvido intenso trabalho intelectual, cuja prova é o grande número de seus livros que atingem quase a média de um volume por ano. *Traité de L'Existence Morale*, que aparece em 1949, retoma de um modo mais sistemático os seus primeiros escritos sobre a moral. Dois anos após, *Mémoire et Personne* (em dois volumes: *La Mémoire Concrète* e *Dialectique de la Mémoire*). Em 1953, surgem dois dos seus livros mais conhecidos pelos estudiosos: *La Parole*, que trata de problemas de filosofia da linguagem, e *Mythe et Métaphysique*, onde reclama da filosofia a recuperação e a preservação da sabedoria mítica; em função do quadro geral de reformulação do sentido da metafísica, a retomada do mito forneceria significativas lições para a ressituação da filosofia atual. *Traité de Métaphysique*, de 1956, uma de suas obras centrais, busca estabelecer uma mundividência, abordando um amplo conjunto de linhas de força: problemas gerais de metafísica e, depois mais particularmente, Antropologia, Cosmologia e Teologia. Deste mesmo ano são *Science et Foi au Milieu du XXe. Siècle* e *La Vertu de Force*. Esta última dedica-se ao exame da força moral, como uma ascese pessoal, uma afirmação da capacidade e da dignidade humanas.

Por volta de 1960, sem abandonar a sua constituição metafísica e sua preocupação antropológica, antes, a partir dessas bases, Gusdorf passa a publicar obras não exclusiva porém marcadamente ligadas a problemas das ciências humanas e da educação. De 1960, é a *Introduction aux Sciences Humaines*. Em 1962, são publicados a *Signification Humaine de la Liberté*, onde há, inclusive, uma retomada histórica desse problema, e o *Dialogue avec le Médecin*. De 1963 é *Kierkegaard: Introduction et choix de textes*. Deste mesmo ano, *Pourquoi des Professeurs?* traz um significativo sub-título: *Pour une Pédagogie de la Pédagogie*; é uma reflexão que ultrapassa as inquietações costumeiras da literatura pedagógica, usualmente preocupada com a melhoria dos meios de ensino, revelando o que para Gusdorf é a dimensão fundamental da educação: a relação mestre-discípulo. Consciente das exigências e transformações do mundo contemporâneo, Gusdorf critica severa

mente, em *L'Université en Question* (1964), as instituições universitárias, especialmente as francesas, que teriam perdido a sua significação autêntica e original. Gusdorf confessa que ele próprio, durante muito tempo, não se questionara a respeito do sentido da Universidade:

*J' ai passé sept ans de ma vie dans l'École Normale de la rue d'Ulm; j'ai enseigné une quinzaine d'années à la Faculté des Lettres de Strasbourg, sans qu'on m'ait jamais posé, sans que ce soit jamais imposé à moi la question du sens de l'Université (17).*

E retoma o episódio vivido quando prisioneiro dos nazistas, importante para a postura que passa a adotar diante da questão da universidade. Durante o cativeiro na Alemanha, participou da experiência da criação coletiva da *Université de captivité*, instituição em que professores mais ou menos improvisados, ensinavam aos demais prisioneiros o latim, as matemáticas, teologia, direito, história natural ou os falares africanos. Durante algum tempo, Gusdorf exerceu o cargo de Reitor. As autoridades competentes consentiam na expedição de diplomas, em certos casos. Mas, de outro tipo era o valor que Gusdorf atribuía a essa experiência. Eis como ele a retoma:

*Je n'accordais à ces souvenirs de Silésie ou de Moravie qu'une valeur à la fois affectueuse et dérisoire. J'étais loin de me douter que cette expérience excentrique eût valu en fait et en droit à la réinvention spontanée d'une authenticité universitaire, dont l'absence, depuis des siècles, pèse lourdement sur la culture française (18)*

*Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines* (1967) reune artigos e comunicações que procuram definir sobretudo a possibilidade e o programa de um conhecimento interdisciplinar, centrado sobre a antropologia. A sua gigantesca obra de seis volumes, *Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale* (o primeiro volume é de 1966 e o

(17) *L'Université en Question*. p.7.

(18) *Ib.*, p. 8

último de 1973), retoma e amplia a *Introduction aux Sciences Humaines* (1960), definindo o quadro geral das idéias, das atitudes, das transformações de sentido nos diversos planos históricos, no conjunto das situações humanas do Ocidente. Reencetando o longo percurso que o homem empreendeu no sentido de sua descoberta, através do conhecimento, esta obra se constitui num precioso estudo da situação espiritual de cada época, a serviço da antropologia.

### Consciência Histórica dos Contextos Humanos

A empresa de elucidação dos valores e a procura de classificação da condição humana, Gusdorf as fundamenta na consciência histórica dos contextos concretos da vida e da cultura. Sua reflexão sobre as diversas dimensões da humanidade não se realiza em níveis abstratos, mas leva em conta os horizontes comuns de inteligibilidade, o panorama global das significações, no interior dos sucessivos planos históricos. A linha de sua antropologia filosófica busca sempre inserir a reflexão num universo concreto e o quanto possível global, como se pode observar sobretudo nos volumes de *Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale*.

Essa preocupação pela perspectiva histórica e pela visão de conjunto, revela seu propósito de não transferir a sua própria sensibilidade afetiva e intelectual a outros contextos mentais, bem como demonstra a sua intenção de fugir às vias de uma epistemologia unitária. Por isso, sua obra não se dirige apenas aos técnicos da filosofia, mas interessa, pela pluralidade de seus enfoques, a todos os homens que se preocupam, de uma ou outra forma, com a situação humana.

Consciente de que a filosofia tem sua eficácia toda peculiar, coloca seus escritos e sua atividade docente a favor de um movimento de retomada: das bases da inteligibilidade, dos valores vigentes, das instituições, da educação. É esta atitude que o leva a dis

por-se aos acontecimentos de seu tempo e estar pronto para diagnósticá-los; não hesita assim em assumir uma postura crítica e aberta (diológica) diante dos mais significativos e universais eventos da atualidade, sejam os problemas da tecnologia, da distensão do espaço humano ou da crise das instituições universitárias. O que mais lhe importa é o testemunho de uma verdade em caminho, segundo o compromisso de reformulação da pessoa; movimento de incessante busca, portanto, que repete a velha e sempre nova invocação socrática: *conhece-te a ti mesmo*, a que Gusdorf ajunta a explicação:

*L'homme qui cherche est un homme qui se modifie lui même dans la mesure où il se trouve assuré seulement, puisqu'il se remet sans cesse en question, de ne se trouver jamais définitivement (19).*

#### Metafísica da Existência

Gusdorf é eminentemente um metafísico. Em todas as suas obras ressalta-se a busca da transcendência e o sentido de totalidade que quer imprimir ao pensamento. Metafísica para ele corresponde aos conceitos de filosofia geral, com seus três domínios clássicos — teologia, cosmologia e antropologia, alteradas as posições. Para Gusdorf, o ponto de partida e de chegada é, inelutavelmente, o homem, razão de a antropologia ser uma espécie de espinha dorsal de todo o conjunto de suas idéias. Considera que o escopo básico da metafísica é a compreensão plenária do homem; mas este não se entende sem sua relação com a realidade inteira do objeto dado — o mundo — e com a plenitude da pessoa — Deus, donde a necessidade do exame desses domínios, para elucidar até que ponto contribuem para a instalação da pessoa num conjunto de determinações humanas (20).

(19) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 160.

(20) Cf. Gusdorf, Traité de Métaphysique, pp.165/6.

Então, impende ao metafísico envidar esforços para uma sempre retomada compreensão dos fundamentos da existência, ao apelo da necessidade de edificação do mundo humano. Daí a coerência de Gusdorf ao colocar, a exemplo de muitos pensadores contemporâneos, a antropologia por base e a existência como o lugar original da investigação filosófica. Dada a importância dessa exigência assumida, pode-se destacar, numa visão horizontal de sua obra como um dos motivos mais frequentes e uma das marcas mais indicativas da direção de seu pensamento, a crítica às perspectivas da filosofia tradicional e das epistemologias que procuram elaborar o conhecimento objetivamente.

### Crítica ao Racionalismo e ao Cientismo

Gusdorf critica severa e amplamente o racionalismo filosófico. Ao pretender a absolutização da essência, o racionalismo fixa a verdade numa dimensão que escapa ao tempo, abstraindo o homem de sua situação concreta. Para Gusdorf esta *métaphysique des idées* (21), acreditando numa onisciência da razão, à medida de sua erigibilidade em sistema, acaba lançando o empreendimento filosófico para além dos limites meramente humanos do espaço e do tempo. Se a dignidade do homem provém unicamente de sua racionalidade, e se tudo é possível à razão, como pensa o racionalista, a filosofia teria seu termo, apenas no encontro com a verdade absoluta — outra maneira de dizê-la eterna, pois teria a posse de uma verdade desligada de qualquer referência a tudo que é relativo e finito.

Desta forma, entende Gusdorf que o racionalista decreta a morte do empreendimento filosófico, ao pensar ter cumprido a elaboração de sua doutrina, pois, inadmissível recolocar em questão a verdade final cuja posse este julga ter para sempre. Daí a redoma que cria em volta de si: é inconcebível mais de um pensamento absoluto.

---

(21) *Ib.*, pp. 167 e 169.

Semelhante pretensão de acabamento também tomou conta da ciência moderna, que veio se estabelecendo exageradamente cultivada pelo rigor da razão. A crença no poder ilimitado da ciência — aflorada no Renascimento e, posteriormente, associada ao ufanismo positivista e vivificada na forma atual de ocupação técnica — manifesta o triunfalismo da razão. Daí a crítica de GUSDORF a todo tipo de filosofia especulativa e ao cientismo, que representam formas de conhecimento abstrato e impessoal.

Não há, nas restrições que GUSDORF apresenta, negação pura e simples da importância do conhecimento científico, de doutrinas clássicas e seus autores. Longe disso, bastantes vezes salienta a grandiosidade e o sentido histórico de vários momentos filosóficos e de seus artífices, cuja modalidade pensamental deve ser perscrutada à luz da compreensão da época em que se exerceu, para que se lhe faça justiça. Por outro lado, ao criticar um pensamento que julga ultrapassado ou falho, não confere automaticamente validade plena às doutrinas contemporâneas. Também estas são passíveis a reparos.

Além disso, sua crítica não tem o sentido de mero jogo intelectual, infelizmente observável na ocupação filosófica de caráter professoral, sobretudo no tocante aos trabalhos doutorais — mais repetitivos que criativos — exigidos pela carreira universitária. Ela se vincula, ao contrário, à fidelidade a um compromisso pessoal assumido ante a tarefa posta pela metafísica, que é obra de edificação, de construção da humanidade do homem, segundo as dimensões de uma exigência íntima.

#### Metafísica da Questão

O filosofar não corresponde, para GUSDORF, a uma simples arquitetura de conceitos. O início do empreendimento filosófico, segundo GUSDORF, marca-se pela decisão de cada um de investigar a interrogação ontológica. Um *abalo*, um *choque* ou um *espanto* ante as certezas e

seguranças, que até então se definiam como familiares, criam uma situação de *crise* de que desperta a atitude filosófica, que permite um *reconhecimento do acontecido*, uma retomada que possibilita constatar o rompimento do equilíbrio total em que se estava pré-refletidamente:

*L'homme, qui vivait sans se douter de rien, se découvre brusquement en état d'insécurité totale. Ce désétablissement radical fait de lui une personne déplacée dans cet univers jusque-là si familier, désormais fourmillant de redoutables interrogations (22).*

Tal forma de entender a experiência iniciadora da tarefa irrecusável de filosofar, define o caráter da vocação gusdoriana: metafísico da questão e não da resposta, pois esta, dada como certeza, anula a inquietação inicial, enquanto aquela, se prenuncia apaziguamento, renova depois o apelo a novas buscas.

Esta abordagem, de caráter dialético, da realidade humana oferecida ao exame filosófico, não é a mesma do sistema de Hegel.

*La circularité du système dans l'ordre de l'exposition rhétorique, telle qu'elle s'affirme chez Hegel, est grosse d'absurdités; elle empêche la pensée de commencer aussi bien que de finir (23).*

Isto significa que a dialética hegeliana é *desencarnada*, e labora-se tão somente no plano das idéias. Ao contrário, a metafísica de Gusdorf — e esta é a coluna medular de seu pensamento — enraíza-se na situação e na condição concretas da existência humana. A realidade empírica sintetiza, desta forma, o ponto de partida e de chegada de sua investigação filosófica.

No entanto, a metafísica não pode se ater à imanência do

---

(22) *Ib.*, p. 37

(23) *Ib.*, p. 43

nível empírico. O ultrapassamento é necessário, garantindo forçosamente um sentido de correspondência entre o mundo vivenciado e uma verdade que lhe assegure o valor. É este o sentido de transcendentalidade da metafísica de Gusdorf e que define a mobilidade do seu esquema dialético: a filosofia deve partir de uma inquietação existencial em direção à essência, mas, daí voltar, com sentido renovado, para a existência concreta, retomando incessantemente, assim, a tarefa de investigação.

Gusdorf julga absurda qualquer pretensão de perenidade e fixidez da metafísica, em virtude do próprio sentimento de mobilidade da vida humana. Considera que, do diálogo que entre si estabelece com a realidade e a reflexão, vai se processando o sentido que situa o homem e o mundo em reciprocidade. Esta consciência da situação, vai transformando o homem e, concomitantemente, o mundo. Eis, para ele, a diferença desta para a concepção marxista da dialética: *Contrairement à l'affirmation de Marx, il faut reconnaître que la métaphysique, en interprétant le monde, transforme le monde* (24).

Apoiando-se, desta forma, sobre as vigas básicas das filosofias da existência, o que não o impede de lançar críticas a algumas de suas manifestações, Gusdorf procura reformular o estatuto do conhecimento filosófico — que não poderá ser objetivista nem desencarnado — aproximando-se da corrente fenomenológica, enriquecida de uma concepção dialética da realidade.

O importante nesta sua postura é o captar o sentido íntimo do fenômeno em sua realidade presente. Esta forma de conhecimento subjetivo que reclama envolve-se de incertezas e se surpreende sempre em caminho, como a verdade, que outra coisa não lhe é que o desejo de verdade. Mas, caminho que leva a descobrir a humanidade, edificá-la e transformá-la.

Este seu modo de comprometimento com a existência, na pluralidade de suas manifestações, leva-o a examinar a situação presente da cultura, a fim de constatar em que grau cada uma das grandes

---

(24) *Ib.*, p. 42

áreas do conhecimento contribuí para a construção de um mundo mais de acordo com a exigência de humanidade. Assim se justificam as suas fortes restrições sobretudo dirigidas ao racionalismo e ao cientismo.

Será útil retomar esse exame, na medida em que melhor justificar o fio condutor do pensamento de Gusdorf — a antropologia — e mais claramente lhe definir o alcance. Compreender-se-á também que um filósofo, engajado num projeto de reformulação humanística, não poderia ficar à margem do problema educacional, como mais adiante se verá.

As insuficiências da filosofia e das ciências humanas, na situação histórico-cultural do presente.

Gusdorf parte do pressuposto de que todo conhecimento deveria buscar responder à inquietação primária que o impulsionou, coerente, assim, com seu sentido original de busca de compreensão do homem e de edificação do mundo humano. Quer isto dizer que o que realmente importa, o que essencialmente está em jogo é o sentido da instalação e da promoção do homem no mundo. *Toute science de l'homme est conscience de l'homme* (25), diz ele. Neste sentido, o conhecimento não poderá omitir-se ao cumprimento de sua função original de elemento constitutivo de consciência de humanidade.

Facilmente se pode constatar que, exceção feita à filosofia, são as ciências humanas que estariam mais aptas a fecundar a compreensão do homem. Então, desde já é válido definir a sua problemática, tal como hoje se manifesta, como um dos objetos mais presentes da preocupação reformuladora de Gusdorf, e um dos campos que, para ele, deve guardar maior fidelidade aos princípios antropológicos, para — como ciências verdadeiramente do homem — permanecerem

---

(25) Les Sciences de L'Homme sont des Sciences Humaines, p.33.

em harmonia com a sua significação radical.

Mas, é isso que realmente está ocorrendo? Em que pese o valor de algumas tentativas em contrário, Gusdorf observa que, apesar do incomparável desenvolvimento que hoje experimentam, as ciências humanas — até mesmo a sua idéia — continuam equívocas e incertas. Enquanto não se define seu estatuto epistemológico, aumenta gradativamente o número de seus pesquisadores; *mais ne sachant pas ce qu'ils cherchent, ils ne sauraient pas ce qu'ils trouvent, s'il leurs arri*vait de trouver quelque chose (26), diz Gusdorf, acrescentando que, embora seja o homem irrefutavelmente o pressuposto do conhecimento a que visam, quase nunca é ele colocado sob o foco de uma reflexão fundamental.

Estranha situação. As ciências humanas, caminho de acesso ao conhecimento do homem, põem, obviamente, a questão antropológica: *Que é o homem?* Uma imagem dele é pressuposta e empregada por todas elas. Mas, recusando-se a conglobar as diversas leituras sobre o homem, negando-se a fundar de modo mais radical as próprias pressuposições e não tendo a orientá-los uma definição mais precisa do campo epistemológico em que se elaboram seus estudos, aqueles que se dedicam às ciências humanas acabam por esboçar apenas caricaturas, imagens parciais, comumente distorcidas, do homem. À questão *que é homem?* as respostas se multiplicam, sem que ao menos se possa dizer que hoje seja menos problemática a sua compreensão.

Gusdorf tem razão, ao apresentar esta crítica. Entretanto, para que fossem cumpridas as suas exigências, não se pode esquecer que haveria necessidade de se transformar completamente todo o estatuto epistemológico das ciências empíricas. Nisto estaria envolvida uma completa mudança de mentalidade, em todos os níveis. Desta forma, a transformação que com justos motivos ele reclama deve ser tentada, porém sempre se considerando os limites dos possíveis, no estádio atual da cultura.

Quanto aos filósofos, pensa Gusdorf, embora tradicionalmente convictos, da dignidade e da necessidade da reflexão sobre o homem,

---

(26) Ib., p. 7.

muitos deles não escondem, entretanto, a dificuldade e o temor de tra  
tã-lo segundo a categoria da integralidade, cedo se desviando para  
exercícios que ou o excluem ou o dividem, aplicando-se então a seto  
res parciais, mais facilmente susceptíveis de entendimento. Solu  
ção também menos exigente de envolvimento pessoal, pois quem assim o  
faz não se sente instado a se entregar por inteiro à reflexão ou à  
pesquisa. Como por um esforço para se afastar da problematidade, a  
muitos deles a ciência positiva parece ser a única a oferecer uma me  
todologia que assegure conhecimentos estáveis; fora deste quadro não  
pode haver conhecimento verdadeiro — preconizam os neopositivistas,  
herdeiros do cientismo do século passado.

Para os neopositivistas, mais científico e, então, mais ver  
dadeiro é considerado o conhecimento, quanto mais abstrato. Assim, pa  
ra eles, a matemática, a primeira, a mais acabada, a mais abstrata, se  
ria o modelo da verdade, enquanto que as ciências humanas, as mais re  
centes, indefinidas e por terem por objeto o homem, são tidas como as  
mais carentes de verdade.

Com efeito, a situação atual da cultura revela a supremacia  
de fato da ciência objetiva que, após seu sucesso no estudo da maté  
ria, tratou de se atribuir foros de universalidade. Firmado seu esta  
tuto, cuidou de fazer valer seus direitos de progenitura, pretendendo  
conglobar todo e qualquer tipo de conhecimento, de tal forma que só  
seria científico — logo, verdadeiro, segundo esse tipo de raciocí  
nio — o que se ativesse às normas matemáticas, e só a experimentação  
metódica se autorizaria a fornecer uma dimensão válida de inteligibi  
lidade.

Como lembra Gusdorf, as disciplinas rigorosas acabaram por  
invadir os campos milenares da metafísica, imprimindo-lhes uma nova  
distribuição: a cosmologia se rendeu ao imperialismo das ciências dos  
objetos; a antropologia cedeu seu posto às ciências humanas, com suas  
perspectivas reificadoras; e a teologia viu esvaír-se sua significa  
ção, uma vez que os esquemas científicos de interpretação, a si mes  
mos se bastando, não mais precisam requerer o abono de uma autoridade

em instância superior. A filosofia mais não restasse, então, que efetuar uma segunda leitura do saber positivo, classificando-o *a posteriori* e sistematizando-lhe os procedimentos. A reboque das ciências, poderá eventualmente — assim o esperam os neopositivistas — na tentativa de elucidar os jogos lógicos das equacionações científicas, oportunizar a constituição de uma epistemologia que, como tal ainda assim só seria aceita se obediente às regras rígidas ditadas pelo pensamento positivo (27).

### Fragmentação Cultural: Descrédito e Procura da Metafísica

Pensadores das mais diversas regiões, das mais variadas formações, apontam criticamente para a fragmentação cultural dos atuais dias, que tem, como inevitável consequência, o esfacelamento do humano nos diferentes setores especializados, cujo afunilamento cada vez mais se desvia do horizonte total da condição humana. E sempre que o equilíbrio da civilização se vê abalado, queiram ou não os adeptos da ciência, é inelutável intensificar-se a inquietação metafísica, buscando reajustar os móveis da instabilidade e ressitua-los em face ao devir. Se toda ciência pressupõe implícita ou explicitamente uma filosofia, a crise do conhecimento revela um esquecimento, em certo grau, desses pressupostos. Acompanhando a exposição de Gusdorf, percebe-se que a crise espiritual contemporânea manifesta um sentido de incoerência. Relegada a um tempo transato e tido como de morno desenvolvimento, a metafísica perdera até mesmo a vigência de seu próprio nome, substituído nos currículos oficiais pelo vocábulo menos expressivo de *filosofia geral*. Sentindo íntima necessidade da metafísica, em face das crises que hoje estremecem a humanidade, mas repudiando-a pela sua tradicional pretensão ao absoluto e, ao mesmo tempo, admitindo na ciência a mais inconcussa e exitosa manifestação humana, o fisicalismo contemporâneo — neopositivismo — procurou criar uma metafísica

---

(27) Cf. *Traité de Métaphysique*, p. 161.

para uso próprio. Decisão que se traiu, segundo pensa Gusdorf; abominando a metafísica pela tendência absolutista, esta mesma ciência acaba assumindo uma espécie de absoluto(28).

Mas, se tal postura lhe garante o êxito do conhecimento rigoroso, não se pode esperar que mantenha o equilíbrio e o bem estar do gênero humano. Embora orgulhosa por ter atingido os mais elevados estágios de elaboração, a ciência, pelo fato de não conseguir alcançar a totalidade do homem — de onde lhe vem a cobiça pela metafísica — não pode esconder a crise que a afeta, traduzida pela suspeita diante de suas próprias bases e pelas dificuldades de ordenamento do espantoso volume das pesquisas de pormenor.

Incrementou-se veementemente a aspirância ao saber científico, no mundo moderno. Reconhece-se hoje, entretanto, que a ciência é apenas uma das leituras possíveis do universo ( ao lado de outras, como a estética, a religiosa, a filosófica ...),que jamais poderá satisfazer plenamente o desejo de mais saber. Para além de suas respostas sempre incompletas, o problema ainda resta inteiro a desafiar o homem, como muito bem viu Ortega Y Gasset:

*Donde acaba la física no acaba el problema; el hombre que hay detrás del científico necesita una verdad integral, y, quiera o no, por la constitución misma de su vida, se forma una concepción enteriza del Universo (29).*

Entende-se, assim, porque a metafísica é hoje reclamada em todas as regiões, e porque os domínios da vida quotidiana assumem grande importância, especialmente aos filósofos da existência. Perdida a segurança outrora oferecida pelo mito, e constatada a impossibilidade de a ciência contemporânea cumprir com a exigência de totalidade, o aceno à metafísica se tornou inevitável, inclusive nos meios científicos

---

(28) Cf. ib., 107.

(29) Qué es Filosofía? 3a. edição, Madrid, Revista de Occidente, 1963, p. 64.

cos (30), em vista da inteligibilidade sempre buscada do universo e do homem.

Apelo muitas vezes não abertamente confessado, porque não é tranquila e por todos aceita a posição da metafísica. Há os que a consideram óbice ao desenvolvimento da civilização. Porque lhe falta a eficácia dos que se dedicam a cada uma das diferentes divisões de competência, ao metafísico se oferece a paradoxal função de especialista da cultura geral: seu objeto não se delimita, antes abrange todos os horizontes possíveis da realidade, tudo o que é real podendo cair sob a alçada de sua preocupação, com a especificidade de não poder oferecer as suas lucubrações à comprovação de visão científica. Porém, Gusdorf não pretende indicar à filosofia um discurso total e acabado e que pudesse tudo dizer sobre tudo. Afirma que a ela cabe examinar as regiões singulares da realidade humana, mas, sem perder de vista o todo dessa realidade.

O olhar estendido a todos os ângulos da totalidade, sem em nenhum permanecer exclusivo, ou seja, sem a nenhum deles se fechar, é esta uma das grandes dificuldades do metafísico, que pode se deixar fascinar mais por uma em desfavor a outra perspectiva da realidade. Esta categoria de totalidade, necessária à filosofia, caracteriza também a sua reputação: de grandeza ou — para outros — de *bouche étendue*, conforme expressão de Gusdorf (31).

Para ele, cabe à metafísica *constituer en valeur la condition humaine* (32). Trata-se de clarificar e justificar a existência, retomando o conjunto das significações na realidade inteira. Mas, cabe observar que nem sempre o metafísico mantém-se fiel à realidade humana, sendo muito frequente ele se deixar obcecar pelas atuais conquistas das ciências positivas, cujo exemplarismo metodológico acaba ado-

---

(30) Cf. Gusdorf, *Traité de Métaphysique*, p. 94 e segs.

(31) *Ib.*, p. 98

(32) Cf. *id. ib.*, p. 98

tando. Outras vezes, cativo da ambição racionalista do absoluto, abjura, por finita, a realidade humana que cada um dos campos do saber re le va.

Deste modo, não causa estranheza que as chamadas ciências humanas, com serem literalmente mais afeitas a fornecerem elementos para a compreensão do homem, muitas vezes passem desacreditadas aos olhos do metafísico. Comuns os desencontros, que se devem à adesão do filósofo à metodologia das ciências rigorosas — aquém da multipli cidade dos ângulos da existência — ou ao desejo de identificação com o absoluto ou, finalmente, aos desvios de uma consciência científica que se despoja da inquietação pela busca da realidade fundamental, an terior aos cortes que cada qual efetua.

Por todas essas razões, entende Gusdorf que as atuais dis ciplinas dos vários setores do conhecimento, em que pese sua grandio sidade, têm embaralhado a compreensão do homem. As conquistas das ciências da natureza e do homem, devido a seu caráter de decomposi ção, devem à humanidade o elevado tributo da dissociação da realidade humana, além de arrastar outros domínios a essa contrafação. Como diz ele,

*philosophes, en principe soucieux de la condition humaine, ils semblent refuser par principe l'hypothèse selon la quelle les sciences de l'homme seraient plus essentielles pour eux que la physique atomique ou la théorie des ensembles (33).*

Aliás, esta hipótese chega a estar institucionalizada em estabelecimentos educacionais. Relata Gusdorf que os decanos parisienses da Faculté de Sciences e da Faculté de Médecine de Paris publicaram uma declaração conjunta em 1964, chamando a atenção dos futuros estudantes de medicina para a necessidade de uma sólida cultura mate

---

(33) Les Sciences de l'Homme Sont des Sciences Humaines, p.7

mática, ao invés de dissiparem seu precioso tempo em estêreis estudos de filosofia. Esta é, na sua opinião, uma forma de novo e ameaçador obscurantismo científico e técnico, a substituir a tabela de valores pela tabela de logarítimos. Felizmente, no caso relatado, os estudantes não se mostraram dominados por essa espécie de cientismo míope e responderam que uma derivada ou um logarítimo se aprende a qualquer tempo, mas, *si l'on ne sait pas assez tôt ce qu'est un homme, on ne l'apprendra jamais* (34).

O racionalismo, perspectiva ainda não de todo ultrapassada, para GUSDORF, responde pelo descrédito da filosofia, em certos círculos culturais. Entende-se que seja próprio do metafísico um esforço de totalização do universo, sobre o qual busca exercer uma visão unificadora, ao mesmo tempo em que procura em si mesmo realizá-la. Para tanto, a razão intervém como agente de análise dos dados. Mas, a exemplo do que ocorre nas ciências positivas, em filosofia muitas vezes também se verifica o abuso de autoridade: de instrumento de análise, portanto meio, a razão acaba assumindo a função de fim, subministrando as suas convenções categoriais aos conjuntos de dados. *La philosophie moderne depuis Descartes, dans les divers formes de l'idéalisme et de l'intellectualisme, a d'ordinaire choisi de définir l'absolu par la raison* (35).

Esta constatação de GUSDORF evidencia também quanto já se distanciou do homem concreto a filosofia ocidental, de há algum tempo para cá. Desta forma, a realidade se desfaz, o homem se reduz a uma substância pensante, isto é, a pessoa se apaga pelo sujeito intelectual, que determina *a priori* as normas rigorosas do pensamento. A consciência determina o mundo sensível, através de normas inteligíveis, constitui-se a si própria e, não satisfeita com a explicação de causa de si mesma, faz apelo à autoridade suprema. A verdade é então concebida como absoluta e, portanto, sempre idêntica. Por isso, o outro se apresenta como ameaça à verdade; é preciso dissolvê-lo. Dissolvendo o outro e perdendo-se em frustradas tentativas de identi-

(34) *Ib.*, p. 125. Cf. também Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale, V. I, p. 9

(35) Traité de Métaphysique, p. 162.

car-se a Deus, embora não sabendo como explicar o problema da finitu  
de, incorre o homem do racionalismo num esvaziamento da realidade, fa  
zendo a razão flutuar num vácuo de onde fica alijada a vida concreta.

Esta situação é responsável pelo desprestígio da filosofia  
que hoje se verifica, especialmente nos setores universitários. Segun  
do a observação de GUSDORF, a filosofia atualmente está reduzida ao  
ensino da filosofia, retomando sucessivamente *les thèmes d'un spiri*  
*tualisme sans substance, indifférente au renouvellement de la con*  
*naissance de l'homme et du monde* (36).

Eis a razão por que filósofos atuais, ainda nutrem um for  
te desprezo pelas ciências humanas pois, ao ideal de uma pretendida  
verdade absoluta, mais convém o estatuto rigoroso das ciências exa  
tas. Em contrapartida,

*ceux qui pratiquent les sciences humaines sont hostiles*  
*à la philosophie. Pour quoi? Parce que tout ce qu'ils*  
*connaissent de la philosophie, c'est ce qu'on leur a*  
*appris à l'école* (37),

isto é, uma filosofia espiritualista, com *propos incontrôlables, énon*  
*cés en un langage obscur* (38).

Por isso, esses enunciados filosóficos são desprovidos de  
interesse. Por sua vez, no fundo, *la plu part de nos spécialistes*  
*des sciences humaines, sont des physicalistes qui s'ignorent* (39), para  
quem a verdadeira filosofia *c'est ce qui s'appelle le physicalisme,*  
*le positivisme logique* (40).

O grande acúmulo de informações obtidas pelas ciências huma  
nas, especialmente no século XX, não foi suficiente para romper com o  
isolacionismo em que se insula o espiritualismo universitário, fiel,  
na França, à *Sainte Trinité Cousin-Ravaisson-Lachelier* (41). Esta trin

(36) Les Sciences de l'Homme Sont des Sciences Humaines, p.7

(37) *Ib.*, p.16.

(38) *Ib.*, p.17.

(39) *Ib.*, p.17

(40) *Ib.*, p.17

(41) *Ib.*, p.13

dade se desdobra, incorporando outros filósofos mais recentes, a repetir as mesmas filosofias já feitas. É o que também confirma M. Gilson: *le spiritualisme français, tel que le représentent ces oeuvres essentiellement universitaires, est une philosophie qui se nourrit de philosophies* (42).

#### Tarefas à filosofia

Em vista dessa situação, propõe Gusdorf seja retirado da filosofia — refere-se especialmente à francesa — o signo de Cousin. *Décousiner* (43), isto significaria, entre outras coisas, renúncia à un certain style de philosophie abstraite (44), a uma espécie de ma labarismo intelectual, em prática sobretudo nos trabalhos exigidos pela carreira universitária e que consistem em um *jeu sur les doctrines des autres* (45) e renúncia à ocidentalização, o que equivale ria a découvrir l'espace humain dans sa totalité (46).

Mas, a exigência principal consiste em *centrer la philosophie sur l'anthropologie* (47).

Esclarecer o sentido da centração da filosofia sobre a antropologia é problema de importância capital para o desenvolvimento desta tese, mesmo porque subsidia a compreensão de uma possível centração da educação sobre a antropologia filosófica. Mas, de início, a apresenta-se o problema da elucidação do próprio sentido da antropologia. Logo se verá que, em que pese um certo prestígio de que vem desfrutando ultimamente, evidenciando uma expansão da consciência de sua necessidade, a antropologia é ainda hoje um campo bastante impreciso. Pretende-se ainda mostrar, antes do exame da noção de antropologia, segundo Gusdorf, as grandes dificuldades por que passaria a instalação da antropologia como disciplina, bem como diversos são, entre os filósofos, os encaminhamentos dessa problemática.

(42) Apud Gusdorf, *ib.*, p. 14.

(43) *ib.*, p. 28

(44) *ib.*, p. 28

(45) *ib.*, p. 28

(46) *ib.*, p. 29

(47) *ib.*, p. 29

CAPÍTULO - II - *Sentido e Alcance da Antropologia, segundo Georges Gusdorf*

Indefinição e expectativa da Antropologia

A preocupação pelo homem atinge o século XX de modo particularmente agudo. As ciências humanas em geral ganham grande impulso e arrebanham cada vez maior número de pesquisadores. Partilhando desse interesse pela compreensão do homem, a antropologia, ainda em estágio um tanto rudimentar de constituição, reivindica a prioridade em valor.

Já em 1928, constatava Max Scheler com grande satisfação que os problemas de antropologia tinham se tornado o grande centro de preocupação da filosofia alemã. Mesmo fora dos círculos especializados de filosofia, notava um grande esforço por parte de especialistas das ciências humanas para constituir uma representação nova da estrutura essencial do homem. Em vista dessa expectativa em torno da antropologia, Scheler observa que em nenhum momento histórico o homem foi, tanto quanto então, um problema para si mesmo. E conclui:

*Dès l'instant où il s'est avoué qu'il possède moins que jamais une connaissance rigoureuse de ce qu'il est, et où, quelle qu'elle soit, la réponse éventuelle à cette question ne l'effraye plus, l'homme semble animé d'un courage nouveau: le courage du vraie; il ose alors poser cette question essentielle en termes inédits, (...) il ose élaborer une forme nouvelle de la conscience de lui-même et de l'intuition de son être propre (48).*

Esta preocupação antropológica, tal como Scheler enuncia, surge como um esforço para constituir uma nova inteligibilidade a respeito do homem, apesar da grande massa de informações científicas.

(48) Max Scheler La situation de l'homme dans le Monde. Paris, Aubier, 1951, avant-propos, pp.17/18.

O interesse pela problemática antropológica já denuncia, por si mesmo, uma insatisfação pela insuficiência do conhecimento que se alcança sobre o homem. Não se trata simplesmente de um conhecimento positivo, e sim de um desvelar, ou retirar do homem, ainda que parcialmente, o seu caráter de velado, de desconhecido. Se em nenhuma época do passado, considerando-se sob critério de generalização, esteve o homem tanto quanto nos últimos tempos preocupado com o grau e a espécie de inteligência, de conhecimento íntimo a seu próprio respeito é que jamais tão distante se sentira de o fazer. Tempo algum pôde acumular cabedal tão rico de informação, nenhum outro se viu em posição assim privilegiada, graças ao fardo material reunido pelo desenvolvimento técnico-científico. Mas, em nenhuma outra época — e nem é para doxo — sentiu-se o homem tão problemático para si mesmo.

O afirmar o prodigioso avanço das ciências e das técnicas, que ao nível pragmático trouxeram soluções de problemas outrora sequer imaginados ou intuídos apenas nos domínios da ficção, e que abriram imprevisíveis perspectivas, dilatando o espaço das projeções humanas e gerando novas formas de instalação, não é, lamentavelmente, pela mesma razão e só por isso, afirmar a humanidade. Se o homem percebe hoje alargadas as suas condições de possibilidades, também tem ampliados os horizontes de sua consciência para constatar a complexa realidade que é a sua. A menos que se esteja *anestesiado* — o que é ainda mais grave — difícil admitir tenha a existência atualmente adquirido maior densidade de significação humana, as relações interpessoais rompido a dura crosta que as encerrava em crise, a injustiça e a violência apaziguado o ímpeto e falsos valores decidam menos que antes as atitudes e os destinos dos indivíduos e das nações.

O progresso do conhecimento objetivo, subdividida a ciência para triunfar, engendrou correlativamente uma ruptura no conjunto das exigências humanas. Antes que houvesse tempo para reorganizar a sua vida cotidiana, diante da nova realidade brotada da evolução das ciências e das técnicas, sente-se o homem atirado no seio de crescentes ondas de angústia e crises de inquietação e desespero, por muitos mal e teimosamente dissimulados. Assinala Erich Fromm que, hoje em dia,

quando o homem parece ter atingido o início de uma nova era humana mais rica, mais feliz, sua existência e a das gerações seguintes estão mais ameaçadas do que nunca (49).

A multiplicidade das tentativas mais ou menos frustradas, referentes à equação dos problemas, mal esconde o espírito da amargurante busca de elucidação do que é o homem e quem deveria ser. Entretanto, por ser alucinante, é admissível que o quadro revela uma implícita esperança, de que este tempo ainda se nutre. Mas respostas convincentes, aplacamento para este tipo de inquietude não se encontram nem nos caminhos desdobrados pela ciência, pela técnica ou pela filosofia, no estágio de dissociação em que se acham, nem no mundo projetado no cinema, nos jornais ou na literatura. Porque a crise da cultura é a crise do seu sujeito — o homem.

Nesse quadro de fraqueza e insucessos mesclados com sentimentos de orgulho pelas conquistas alcançadas, um forte apelo se vai avultando. Pensadores dos mais inquietos quanto aos rumos da humanidade conclamam à antropologia filosófica, renovando as esperanças de que ela possa iluminar um pouco mais a confusa e sombreada condição do homem e, simultaneamente, adquiram as atividades humanas um sentido mais acorde à sua medida. Esta antropologia é sobretudo reclamada como inquietação humana, isto é, em termos de postura de questionamento e de inquirição, concernente à realidade humana e aos destinos que toma a existência. Trata-se, aqui, de compreender .

A compreensão indica uma elucidação do sentido mais profundo, interior, intuitivo, por detrás das aparências. Etimologicamente, sugere concentração, síntese imediata, apreensão de conjunto, unificação dos aspectos diversos, significação interior e total. Liga-se à intenção de que o fenômeno está animado; portanto, refere-se ao humano . Espera-se, ademais, que a instauração da antropologia filosófica, como atitude de inquietação humana e em nível da compreensão, possa auxiliar as ciências e a filosofia a repensarem seus valores e suas orien

(49) Erich Fromm. Psicanálise da Sociedade Contemporânea, Rio de Janeiro, 7a. edição, Zahar Editores, 1974, p. 340.

tações, reencontrando desta maneira a autêntica vocação humana do sa  
ber.

### Dificuldades de Instalação da Antropologia Filosófica

Deve-se prevenir, desde já, que ninguém tem direito de exi  
gir esteja a antropologia filosófica num estágio de elaboração que  
lhe permita ostentar uma estrutura nítida e estável, o que, de res  
to, seria seu suicídio. A filosofia está sempre em caminho, renascendo  
das próprias cinzas, em perene recomeço. Aqueles que em vão pretende  
ram lhe ter posto o ponto final-aspiração humana, mas contrária aos  
princípios da investigação filosófica - mais não fizeram que atestar  
o aniquilamento de seu próprio ideário.

Também as ciências que visam ao conhecimento objetivo não  
estão terminadas; progridem por crises. Assevera Gusdorf que

*nous vivons un temps de rupture dans tous les domaines:  
crise en mathématiques et en logique, depuis les décou  
vertes des géométries non euclidiennes (50), de la théo  
rie des ensembles, de l'axiomatique; crise en physique,  
depuis la théorie des quanta l'exploration de l'univers  
atomique, la mise en question du déterminisme tradition  
nel, la mécanique ondulatoire, la relativité (51); cri  
se même en biologie, avec la constitution de la genéti  
que et l'incertitude croissante concernant le schéma de  
l'évolution (52).*

Hadamard diz a respeito da matemática, sublinhando que  
as aquisições seculares desta ciência estão sendo postas em dúvida :  
*voici que le sol si ferme et si définitivement consolidé se déro  
be sous elle et que nous pataugeons à nouveau, comme au moyen âge...*(53).

(50) Gusdorf está se referindo a trabalhos como os de Lobatchewski e  
os de Riemann, que modificaram os postulados euclidianos.

(51) Confirmam-se, por exemplo, os experimentos de Michelson e Morley.

(52) *Traité de Métaphysique*, p.94

(53) *Apud Gusdorf, ib., p.94*

Ora, convém aduzir claramente que o domínio do saber não é estacionário, e a matemática não é exceção. A crise é um componente de seu desenvolvimento, como assevera Jean Desanti: *A prendre le mot crise dans son sens le plus large, les mathématiques ne cessent jamais d'être en état de crise* (54). Diz ainda que o progresso das matemáticas sempre se acompanha de conflitos, reparos de princípios e remanejamentos de métodos. Neste sentido é que o progresso das matemáticas, é sempre crítico, pontilhado de inquietudes e dúvidas. Sua história apresenta momentos durante os quais uma e, às vezes, muitas gerações de matemáticos tiveram uma consciência explícita do estado da crise(55).

Este problema não é, evidentemente alheio à física. Vejam-se, por exemplo, as dúvidas que o *quantum* ainda suscita. Louis De Broglie é voz reconhecida:

*Divers savants, parmi lesquels on compte de esprits aussi éminents qu'Einstein et Schrödinger, ont élevé de graves objections contre l'interprétation actuelle de la microphysique quantique et montré que cette interprétation conduit dans certains cas à des résultats paradoxaux et fort peu acceptables. Bien que leurs arguments ont une grande valeur et jettent un doute sérieux sur l'ensemble des idées actuellement admises* (56)

De Broglie alerta, não sem uma certa preocupação:

*Il pourrait, en effet, être dangereux pour l'avenir de la physique qu'elle se contente trop facilement de purs formalismes, d'images floues et d'explications toutes verbales s'exprimant par des mots à signification imprécise* (57).

Para a antropologia filosófica, as dificuldades são bem maiores e mais complexas, tanto pela peculiaridade do objeto, o homem, que é ininventariável, quanto pelo objetivo: não se trata simplesmente

---

(54) Jean Desanti. In Logique et Connaissance Scientifique. Paris, Ed. Gallimard, 1967, p. 439. (Vol. publicado sob a direção de Jean Piaget).

(55) Cf. id. ib. p. 439

(56) Louis de Broglie. In Logique et Connaissance Scientifique, p. 719

(57) ib., p. 724

te de explicar, porém mais propriamente de compreender o homem, através de tentativas de aproximação. Ao contrário de compreensão, a palavra explicação indica desdobramento, desenvolvimento, e se liga a ensino. É analítica e parte do exterior, aplicando-se mais propriamente às ciências objetivas.

Deste modo, pretende-se dizer que a antropologia filosófica deve ultrapassar a perspectiva científica (físico-matemática). Diferentemente dos dados naturais, os fatos humanos devem ser compreendidos não explicados, porque neles está implicada uma participação íntima e real do sujeito no ser do outro. Assim, todo conhecimento, nesta perspectiva, é um reconhecimento, relação de uma subjetividade com outra subjetividade. Portanto não é justo imobilizá-la em uma de suas formas, fechando-se-lhe a porta para sempre a possíveis novos caminhos e deter-lhe o passo que a levaria a incessantes ultrapassamentos. Não a deneguem as dificuldades de instauração.

Basta que se observe a falta de solidariedade reinante em grande parte nos diversos setores especializados e, ainda que muito sucintamente, alguns dos sentidos da antropologia, como até agora foi entendida e elaborada, para se constatar a dificuldade de uma tal disciplina estabelecer-se como centro da filosofia e das ciências humanas, fundando-as e delas recebendo os elementos para seu aprofundamento e sua expansão, como o pretende Gusdorf. Um rápido olhar e já se percebe quão diversos são os modos de entendê-la.

Significativo que um dicionário filosófico da importância do *Vocabulaire de la Société Française de Philosophie* chancele à antropologia o sentido naturalista de *zoologie humaine*, de acordo com a melhor tradição do século XVIII. Segundo o *Vocabulaire*, à antropologia compete o estudo da espécie humana, na variedade de suas raças,

*dans leur évolution et dans leur adaptation aux divers milieux. En outre, elle se caractérise en général par un certain esprit naturaliste, c'est-à-dire par ce postulat que les formes supérieures de la vie mentale et sociale trouvent leur explication suffisante dans les conditions matérielles et climatiques de la vie*

*condi  
phy*

*siologique* (58)

A Enciclopédia Britânica dedica cerca de vinte páginas ao verbete, mas em parte alguma considera a antropologia como atitude ou disciplina filosófica.

Sabe-se que, num sentido geral, a antropologia deve tratar dos diversos tipos de conhecimento a respeito do homem. Kant discernia uma antropologia fisiológica (naturalismo) e uma pragmática (ética da ação do homem). Há, disseminada, uma antropologia física (de acordo com a perspectiva biológica) e uma antropologia cultural. Cada uma delas pode se subdividir, aumentando assim os raios de ação e de indeterminação, podendo a antropologia confundir-se com a paleontologia, a somatologia, arqueologia e etnologia e ainda a linguística.

Georges Gusdorf evidencia a indefinição epistemológica da antropologia, no estado atual, lembrando um esforço americano que redundou numa coletânea de textos sob o título *ANTROPOLOGY TO-DAY* (59). Como informa, esta grande coletânea reúne contribuições de uma centena de especialistas reconhecidos internacionalmente, repartidos em divisões e subdivisões, conforme o setor de interesse de cada um. Infelizmente, constata Gusdorf, esses eminentes cientistas não chegaram a se compreender, pois que não tinham uma linguagem comum. *On peut se demander, — diz Gusdorf — non sans inquietude, s'ils ont quelque chose à se dire* (60). Isto porque cada um prossegue a sua pesquisa específica, sem se preocupar com os outros, sem que haja um esforço em favor da integração interdisciplinar. E continua:

*sans trop forcer les choses, il semble que les anthropologistes sont des gens qui ont le caractère commun de parler tous de sujets différents. L'anthropologie, leur dénominateur commun, paraît être bien plutôt un commun diviseur* (61).

(58) Apud Gusdorf, *Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines*, p. 22

(59) A.L. Kroeber, dir., *Anthropology to-day*. University of Chicago Press, 1953; completado por um volume de discussões sob o título: *An Appraisal of Anthropology to-day*.

(60) In *Diogene*, (26), p. 63

(61) *Ib.*, loc. cit.

Transcrevem-se, a seguir, alguns pontos de vista, na forma como foram selecionados por Gusdorf, e que bem testemunham a imprecisão epistemológica da antropologia. A.L. Kroeber: *Le sujet de l'anthropologie est délimité seulement par l'homme*; a antropologia constitui uma ciência co-ordinatrice. Ralph Linton: *L'anthropologie est un point focal pour les autres sciences*. William Strauss não crê que a antropologia constitua uma entidade distinta, como a física: *C'est simplement un lieu de rencontre pour des gens intéressés par l'homme* (62).

Estas e outras definições, deixam sem saber, afinal, o que possa diferir a antropologia de cada uma das ciências humanas.

### Antropologia como Disciplina e Inquietação Filosóficas.

Filósofos, sobretudo os de língua germânica, frequentemente insistem na importância da antropologia como disciplina filosófica. Ernst Cassirer, reclamando a necessidade da antropologia, denuncia a anarquia do pensamento do século atual, onde fatores egoísticos e diretrizes individuais prevalecem, por ausência de um poder central que hoje reúna o caráter global da cultura humana (63).

Max Scheler entende competir à antropologia filosófica não desprezar o conjunto de dados e condições pertinentes ao ser humano, mas, precisamente, referi-las à existência específica e concreta do homem. Trata-se, pois, de um ponto de ligação entre a metafísica e as ciências, e que entre estas promova o diálogo, ou seja, mantenha uma postura que permita uma intercomunicação crítica. Mas, constata que o homem contemporâneo herdou sistemas de orientações centralizadores das teorias sobre o homem (tradição judaico-cristã, consciência da racionalidade e o universo intelectual da ciência moderna), porém sem

---

(62) Apud Gusdorf, In Diogene: (26), pp.63/64.

(63) Cf. Ernst Cassirer. Antropologia Filosófica. Trad. de Vicente Felix de Queiroz, Sao Paulo, Ed. Mestre Jou, 1972., p. 44.

uma ação intercomunicadora desses universos de idéias. Por isso, com pesar lamenta:

nous possédons ainsi une anthropologie scientifique, une anthropologie philosophique et une anthropologie théologique, qui font preuve d'une entière indifférence réciproque. Mais nous ne possédons pas de l'homme une idée qui ait de l'unité. En outre, si précieuses qu'elles puissent être, les sciences spéciales, toujours plus nombreuses, qui ont trait à l'homme, voilent son essence plus tôt qu'elles ne l'éclairent. Si l'on songe aussi que ces trois systèmes d'idées apportées par la tradition sont aujourd'hui très ébranlés, que la solution darwinienne du problème de notre origine est elle-même tout spécialement atteinte, on peut dire qu'à aucune époque de l'histoire au tant qu'aujourd'hui, l'homme n'a été un problème pour lui-même (64).

Inquietação antropológica é inquietação humana, portanto própria do homem desde que este se viu pela primeira vez como problema. O homem viveu durante muitos séculos com *inquietação antropológica*, antes da veiculação da palavra *antropologia* e de sua constituição como campo de reflexão filosófica e ponto de sustentação do pensamento positivo sobre o homem.

Martin Buber vislumbra, na história, épocas que são mais ou que são menos propícias à antropologia. Assevera que, na história do pensamento humano, dois tipos de épocas se distinguem, uma sendo condição de esmaecimento e a outra de maior fecundidade da reflexão antropológica.

Nas épocas em que o homem sente mais estável a sua relação com o mundo, a reflexão filosófica se neutraliza na impessoalidade da dimensão cosmológica; ao contrário, nas épocas em que habita o homem a sensação de instabilidade, de solidão, de estrangeirice em relação ao mundo, a reflexão antropológica adquire profundidade e independência(65). Um homem sem problemas, num mundo estável, organizado, é fá

(64) La situation de l'Homme dans le Monde, p.20 (destaques do autor).  
(65) Cf. Le Probleme de l'Homme, p.19.

cil entender esteja mais propenso a examinar o homem — quando o faz em terceira pessoa, como um *caso*. Neste sentido, não é da existência singular e sim da espécie como generalidade que se trata. *Grosso modo*, guardadas as particularidades, as diferenças de contexto, o rumo que cada pensamento seguiu, ressalvados os indiscutíveis méritos no panorama filosófico universal, esse o caso de Aristóteles, S. Tomás, Spinoza, Hegel e Marx, entre outros muitos.

Em contrapartida, quanto mais problemático o homem, em condições mais adequadas está a examinar-se a si mesmo e com maior autenticidade cumprir a exigência da reflexão antropológica. Para Santo Agostinho, a questão antropológica é ato vital que irrompe do fundo do coração. Pascal se estremece em face do sublime e do precário, da grandeza e da miséria, desde o íntimo se reconhecendo estrangeiro e solitário, em sua relação com o mundo; Nietzsche reveste a questão antropológica de tons apaixonados, ao apresentar dramaticamente a desgregação humana, a insegurança e o inacabamento do homem, em devir irredutível a uma essência definida, enfim o homem profundamente problemático (66).

Gabriel Marcel também destaca a problematicidade, a inquietude, como condições adequadas ao exame da questão sobre o homem. Lembra que desde a antiguidade o homem a si mesmo se interrogou sobre suas origens, sua natureza, seu destino. Entretanto, parece-lhe que essas questões se destacavam sobre o fundo de uma certa segurança, e de uma certa evidência, de uma certa imagem de homem que nada tinha de penoso e de inquietante. Para ele, hoje as condições são diferentes, pois o homem, embora ainda pouco deles, interroga-se com inquietação e como que estranho a si próprio:

*Mais nous sommes bien forcés de constater — dit Marcel — qu'au moins à un certain niveau de la connaissance, il n'en est plus ainsi aujourd'hui: ce niveau c'est celui de la réflexion ou de la pensée interrogative. Il est manifeste, bien entendu, que l'immense majorité des*

(66) Cf. Le Problème de l'Homme, p. 46 e segs.

*êtres humains n'accède jamais a ce niveau, ou tout au moins ne s'y élève qu'en de rares instants à la faveur de circonstances exceptionnelles. Mais il convient d'ajouter d'autre part que cette prise de conscience, même si elle est le fait d'un petit nombre, ne peut manquer d'avoir des répercussions fort étendues, et de retentir sur ceux-là mêmes qui ne semblent point y participer directement (67).*

Séundo Buber, a crise do mundo moderno se projeta em três categorias centrais, todas elas dificultando a compreensão do homem por si mesmo e, conseqüentemente, — de acordo com a sua teoria da problematicidade, já exposta, — vitalizando a inquietação antropológica: o domínio técnico, impondo leis estranhas às leis humanas; o domínio econômico, comandando desordenadamente os empreendimentos exigidos pela necessidade crescente de produção; e o domínio político, cujos de sacertos culminaram com as grandes guerras deste século.

Tempo de crise e, portanto, propício ao exercício da reflexão antropológica, tal como o próprio Buber o encara. Ele próprio se vê como um estrangeiro no mundo, a examinar desde as profundezas a problemática humana, sobre uma estreita aresta, *non pas sur le haut et large plateau d'un systhème fait de propositions sûres quant à l'Absolu*, porém sustendo um equilíbrio precário,

*sur la crête étroite d'un rocher, entre les abîmes, où n'existe aucune sécurité de science énonçable, mais où l'on a la certitude de la rencontre avec ce qui reste voilé (68).*

Esta inquietação antropológica, mergulhada no cerne da problematicidade do homem, como se manifesta em Buber, é uma reflexão, um movimento de retorno, um voltar atrás, numa experiência inquietante e fundamental, no sentido forte, uma busca do princípio, experiência originária, radical. Apelo irrecusável, ato vital de que não se pode fugir sem se omitir à existência, desta forma a reflexão antropológica há de suster acesa uma flama volitiva, manter-se aquecida pelo fo

(67) Gabriel Marcel, L'Homme Problématique, Paris, Aubier, 1955, p.10

(68) Le Problème de l'Homme, p. 92.

go da problemática, vitalizar-se por um envolvimento íntimo do sujeito que busca compreender no objeto que se pretende conhecer, ou seja, no próprio homem que se põe ao mesmo tempo como sujeito e como objeto.

Não se pense, entretanto, num gratuito e ingênuo jogo a que o homem se entrega, até o momento e o ponto de saciar seus impulsos emocionais. Por um meio de análise objetiva, o homem não poderia compreender integralmente — e é preciosa a exigência do princípio da integralidade para Buber — pois só um sujeito integral pode pretender um conhecimento integral.

Esta é uma atitude existencial já reclamada por Kierkegaard, que opõe a *reflexão subjetiva* à *reflexão objetiva*. Diz ele:

*Tandis que la pensée objective est indifférente à l'égard du sujet pensant, et de son existence, le penseur subjectif en tant qu'existant a un intérêt essentiel à sa propre pensée dans laquelle il existe. C'est pourquoi sa pensée a une autre espèce de réflexion, à savoir celle de l'interiorité, de la possession par quoi elle appartient au sujet, et pas à un autre (69).*

Trata-se aí de um pensamento interiorizado, ligado à própria existência, com cuja singularidade está preocupado, muito mais que com o que ela tem de comum com a generalidade. Trata-se de um conhecimento em primeira pessoa, por oposição à via impessoal e objetiva que caracteriza o conhecimento em terceira pessoa.

Por isso, se cumpre a exigência do rigor filosófico, essa reflexão instaurada não visa ao conhecimento objetivo, isto é, aquele que se refere àquilo que está *jogado adiante* (objeto) e que pode ser explicado desde o ponto de vista exterior. O conhecimento objetivo anula a subjetividade. Entretanto, o homem que se dispõe à indagação de seu ser, não se oferece como uma coisa a se examinar, mas como o único sujeito da possibilidade de reflexão. Uma compreensão fundamental impõe sua precedência à ordem racional que, somente em segunda

(69) Kierkegaard. Post-Scriptum Aux Miettes Philosophiques, Trad. Paul Petit, Paris, NRF, 1941, p. 47.

instância, depois de revelados os elementos primeiros da existência na experiência concreta da vida, pode exercer papel ordenador e de justificação.

O modo de apreender o ser do homem é, pois, bem distinto da percepção de outro tipo de objeto de conhecimento. Daí redundarem inadequadas, insuficientes — sobretudo geradoras de ruptura da unidade humana — as tentativas que, no sentido de explicitação do homem, promovem as epistemologias particulares, isto é, todas as abordagens científicas ou filosóficas que reduzem o homem a uma ou outra dimensão, perdendo de vista o sentido de totalidade. O pensador subjetivo critica toda forma de intelectualismo abstrato, os métodos analíticos e redutores, frequentemente disseminados nos domínios do conhecimento. Condena aquele tipo de pensamento científico, a que Merleau-Ponty chama de *pensée de survol*, *pensée de l'objet en général* (70). Ainda ele é quem diz:

*La science manipule les choses et renonce à les habiter. Elle s'en donne des modèles internes et, opérant sur ces indices ou variables les transformations permises par leur définition, ne se confronte que de loin en loin avec le monde actuel. Elle est, elle a toujours été, cette pensée admirablement active, ingénieuse, désinvolte, ce parti pris de traiter tout être comme 'objet en général', c'est-à-dire à la fois comme s'il ne nous était rien et se trouvait cependant prédestiné à nos artifices (71)*

Nesta perspectiva, o exame antropológico não há de ser um mero exercício intelectual, divorciado da vida real, também não há de limitar-se aos procedimentos científicos, usuais hoje, porém incapazes de penetrar sem distorções na dimensão da totalidade dos caracteres intrínsecos da individualidade, que requerem um conhecimento que ultrapasse as vias da análise. Não basta, portanto, pôr-se como objeto de conhecimento.

(70) M. Merleau-Ponty, *L'Œil et L'Esprit*, Paris, Gallimard, 1964, p.12.

(71) Id. ib., p.25

A reflexão antropológica é de nível peculiar e exige uma ordem de abordagem de caráter idêntico. Distingue-se da ordem científica, pois o mundo da ciência não diz respeito ao mundo realmente vivido, e de nada valem suas certezas diante das dúvidas e apreensões do cotidiano. Filosófica, mas deve estar acima dos sistemas e do conjunto de normas mentais de filosofias. Necessário entregar-se à reflexão, diz Buber, *sans précautions philosophiques prises d'emblée* (72). Este despojamento do já estabelecido, que a insere numa ordem transcendental, é que possibilita, ao homem debruçado sobre sua problemática, tomar de dentro o conhecimento de sua condição de indivíduo único, ímpar, irrepetível e, ao mesmo tempo, da multiplicidade de caracteres que o tornam semelhante aos demais. Esta íntima e exclusiva experiência é o núcleo de reflexão antropológica e a exigência ao filósofo que faz antropologia.

Em meio a uma imprecisão ainda bastante generalizada, julga-se sejam essas algumas das contribuições preciosas para uma primeira compreensão do que possa ser a antropologia filosófica. Um levantamento exaustivo dessas posições individuais, tanto para evidenciar as imprecisões quanto para mostrar os possíveis pontos comuns, é impertinente a este trabalho. Por isso, pretende-se introduzir logo alguns conceitos capitais de Gusdorf, a respeito da antropologia, observando que essas idéias irão sendo melhor esclarecidas na medida em que aos poucos se for estruturando, nesta abordagem, o próprio pensamento antropológico de Gusdorf.

#### Antropologia, segundo Gusdorf

Para Gusdorf, a antropologia apresenta um duplo aspecto, porém sob a exigência de um caráter fundamental comum. A duplicidade consiste no dever ser ela o centro das preocupações tanto das ciências

(72) Le Problème de l'Homme, p. 18.

humanas quanto da filosofia. O caráter comum lhe advém do fato de que, sobre ela concentradas, ciências humanas e filosofia, sob o ponto de vista de Gusdorf, devem solidarizar-se no plano original da unidade do saber, tendo ambas uma função antropológica, fundamentalmente em razão do conhecimento do homem. Ciências humanas e filosofia seriam assim, igualmente compromissárias com a antropologia.

Nos escritos de Gusdorf, distinguem-se essas duas orientações, que deverão nortear os próximos passos: primeiramente, ao lado de uma postura crítica em face do estado confuso e de regime desmembrado dos trabalhos científicos, Gusdorf estuda o sentido, o alcance e a tarefa da antropologia, segundo um ponto de vista normativo. Ver-se-ão,pois, em primeiro lugar, as relações da antropologia sobretudo com as ciências humanas, instaurando-se como uma espécie de consciência da ciência. Para se abordar essa função de a antropologia ser a consciência da ciência, examinar-se-ão os principais textos do autor, de cunho antropológico, enquanto ligados à sua preocupação com as ciências humanas, especialmente os artigos e comunicações reunidos em *Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines*.

Dado o seu caráter de pequenos escritos, esses textos algumas vezes têm repetidas as mesmas idéias, o que leva a presumir serem as mais representativas do pensamento do autor neste particular. Por isso, é que mais amiúde se insistirá nelas, referindo-se, neste caso, à passagem de sua inserção que se julgar mais expressiva, deixando de se inventariarem todas as suas ocorrências.

Num segundo momento, com base sobretudo em *Mythe et Métaphysique*, tratar-se-á da necessidade de a consciência filosófica realizar-se sob a forma de uma antropologia concreta, como consciência da existência. É o que se reserva para os próximos capítulos. Subseqüentemente, será examinada a abordagem que Gusdorf faz do homem (objeto da antropologia) como o ser-no-mundo, servindo-se mais amplamente de seu *Traité de Métaphysique*.

O Sentido da Antropologia, no Contexto  
do Conhecimento Humano.

A antropologia, que Gusdorf reclama, não existe ainda. Para ele, a antropologia deveria ser uma espécie de *examen de conscience de l'humanité* (73) que se esforçasse para dar um sentido de unidade tanto ao vasto material conseguido pelas abordagens particulares das diversas disciplinas que tratam dos fatos, quanto às reflexões filosóficas sobre o homem. Mas, a antropologia não seria a soma ou o resultado das abordagens científicas sobre a realidade humana. Ao contrário, ela as precederia servindo-lhes de fundamento e fecundando-as. Portanto, a pesquisa científica, longe de ter um fim em si mesma, deveria submeter-se à necessidade de realizar-se como função de inteligibilidade do homem, de onde deveria partir e para onde deveria voltar-se. O homem é o ponto de partida para a compreensão de toda a realidade. Por isso, a antropologia, como esforço de compreensão do homem, deveria ter anterioridade sobre qualquer outro estudo, constituindo-se, desta forma, como um ponto de encontro, um núcleo de onde partissem e para onde retornassem as reflexões filosóficas e todos os conhecimentos que dizem respeito ao homem.

Evidente que não se trata de um homem impessoal. A existência daquele que se interroga é que é a unidade de conta. Esta atitude de Gusdorf é existencial, a tomar-se por base o que diz Gabriel Marcel:

*La justification profonde des philosophies de l'existence a peut-être consisté surtout dans le fait qu'elles ont mis en lumière l'impossibilité de considérer un être existant sans faire entrer son existence, son mode d'existence, en ligne de compte (74).*

(73) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p.11

(74) L'Homme Problematique, p. 20.

Esta maneira de pensar a antropologia situa-se em acordo com a fenomenologia existencial, que designa a existência como *unidade da implicação mútua de sujeito e mundo* na expressão de Kwant (75). Ora, se o homem é a unidade de encontro entre o subjetivo e o objetivo, o estudo do homem, isto é, a antropologia, também deve ser o ponto de encontro de todas as tentativas de compreensão do homem, sejam as que dizem respeito aos valores, sejam as que se referem aos fatos, ou, como diz Gusdorf, *à la fois inventaire de l'humain, histoire de l'homme, science de l'homme et réflexion de l'homme sur l'homme* (76).

A reconciliação que a antropologia deveria promover entre fatos e valores ou significações respeita a estrutura da realidade humana, toda feita de fatos-valores, embora a ciência moderna, na esteira do positivismo, privilegie os fatos, esquecendo-se dos valores. A antropologia assim reclamada por Gusdorf é um apelo à ordem do humano, um esforço de retomada da significação do conhecimento, pela recuperação do sentido da sabedoria que animava originariamente o saber.

Em resposta ao regime vigente da especialização, sob o signo da análise, caracteriza esse propósito de Gusdorf uma preocupação de síntese que, para além das reduções analíticas, pudesse elaborar globalmente as perspectivas e articulações dos conhecimentos. Realizando-se ao mesmo tempo como uma ciência humana e como filosofia, solidificando, portanto, os fatos com os valores, essa antropologia exerceria a função de consciência da ciência. Considerando dessa forma, não resta dúvida de que se torna bastante acentuável a necessidade do exercício de tal função, hoje, quando a ciência vem se fazendo sem um nível desejável de consciência dos valores humanos. Ultrapassando a pura objetivação científica e, por outro lado, reafirmando o sentido hu

(75) Apud W. Luijpen. Introdução à Fenomenologia Existencial. Trad. de Carlos Lopes de Mattos, Sao Paulo, E.P.U., 1973, p. 80.

(76) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p.11.

72

mano do saber, perdido com o próprio desenvolvimento do saber humano, a antropologia reclamada por Gusdorf procuraria reabilitar o sentido humano de unidade, rompido com o regime divisionário do trabalho científico. Diz ele:

*La connaissance jadis avait eu pour tâche de saisir l'ordre de l'ensemble; maintenant elle s'efforce de déterminer en toute rigueur le moindre détail. Elle se démultiplie et se spécialise, parvenant ainsi à des degrés de précision qui excèdent la portée de notre imagination(77).*

Para ele, a antropologia deveria procurar recuperar os sen tidos fundamentais, lembrando que

*aux origines socratiques de la connaissance, l'objet du savoir était l'homme, et la science voulait être ensemble une sagesse, c'est-à-dire une investigation des conditions d'existence de l'homme dans l'univers physique et social. Les modernes ont cru possible une science objective, limitée à la mise en lumière de faits matériels et positifs, dont la signification univoque serait débarrassée des ambiguïtés de la sagesse, qui met en œuvre des attitudes personnelles, des possibilités de choix et des options. Il faut réapprendre aujourd'hui que, dans le domaine humain, toute science doit être en même temps une sagesse (78)*

Ora, se todo conhecimento referente ao homem deve se realizar como uma sabedoria, como uma consciência da humanidade, é a antropologia, enquanto reflexão filosófica, uma função de acesso aos fundamentos. Neste sentido, Gusdorf diz que a antropologia deve se realizar como uma *investigation du fondement*, ou seja, sua tarefa consistiria em *rendre explicite cette humanité dont chacun de nous porte en soi la vocation* (79).

---

(77) *Ib.*, p. 82.

(78) *Ib.*, p. 70.

(79) *Ib.*, p. 87.

Ao contrário da ciência positivista, que somente cuida de a apresentar os fatos, a antropologia examinaria todas as significações humanas implicadas nos fatos.

*Une anthropologie à la fois scientifique, historique et philosophique, serait enquête sur l'homme et recherche de l'homme, science de l'homme et élucidation de la condition humaine. Elle fournirait un centre commun de préoccupation à la philosophie et aux sciences humaines (80).*

Certamente, essa antropologia apresenta dificuldades quase insuperáveis para se constituir como uma disciplina, na presente si tuação de desmembramento cultural. Contudo, Gusdorf adverte que, mui to mais do que uma disciplina, trata-se de um estado de espírito, uma inquietação pelo sentido da humanidade.

*L'anthropologie, à l'heure actuelle, ne peut pas être une théorie, mais seulement une orientation de pensée, un état d'esprit /.../ condition de la connaissance bien plutôt qu'objet de connaissance (81).*

Seria uma investigação dos pressupostos humanos, da humani dade implícita em cada homem, uma interrogação quanto aos valores ori ginários, uma tentativa de compreensão em globo de todo o domínio pré -refletido, de todo o reino primário da existência humana, como pos tura de inquietação que precedesse a qualquer posterior busca e ela boração de conhecimento científico especializado. Daí a radicalidade de sua orientação, como se pode observar neste excerto:

*L'anthropologie fondamentale serait ce premier mouvement par lequel, avant de se lancer dans la conquête du monde, la pensée scientifique ferait retour sur soi-même, s'efforçant de dégager le soubassement préréfléchi de toute réflexion. Toute compréhension de l'homme et du monde suppose une précompréhension de l'existence humaine tel le qu'elle se trouve inscrite en chacun d'entre nous. Si*

---

(80) *Ib.*, pp. 87/88.

(81) *Ib.*, p. 89.

*les a priori de l' intellect, fondés en raison démonstrative, sont toujours suspects et généralement stériles il y a des a priori de l'existence dont l'influence inéliminable oriente, que nous le voulions ou non, l' ensemble de notre pensée et de nos activités (82).*

A antropologia, então, apresentaria o caráter de exame de consciência da existência, de sua estrutura primária de valores e significações. Por isso, muito mais se afirmaria como questão do que como resposta; mais do que sistema de idéias, trata-se da procura de justificação, uma *préoccupation anthropologique* (83) a que todos se entregassem, homens de ciência ou de ação, antes do empreendimento a que cada um se dedica. Esta seria a função propedêutica da antropologia. Mas, além deste caráter preparatório, a antropologia deveria constituir igualmente *le programme de travail d'une recherche d'un type nouveau* (84), uma pesquisa fundamental em nível superior, reunindo eminentes especialistas, dos diversos setores científicos, todos orientados pelo princípio de mútua cooperação, estimulados por um esforço comum que cuide de reorientar a epistemologia, consignando-lhe o sentido de convergência.

Mas, como a cultura de atual época não está devidamente apetrechada para empreender um projeto de tamanha proporção e tão alto nível, o próprio Gusdorf diz que, no momento, *ceci n'est qu'un rêve* (85). Mas, um sonho que solicita esforços para que paulatinamente se vá tornando mais real. Em alto círculo ou como propedêutica, em qualquer nível, a antropologia coloca a necessidade de se repensar a significação humana do saber. Por isso, reclama uma inteligibilidade diferente da que hoje se adota. É o que se verá agora, ao se propor a necessidade de um esforço visando a constituição de uma inteligibilidade integrativa, em que pesem as grandes dificuldades atuais de tal empreendimento.

---

(82) *Ib.*, pp. 89/90.

(83) *Ib.*, p. 92.

(84) *Ib.*, pp. 92/93.

(85) *Ib.*, p. 32.

## Antropologia e a Recuperação do Sentido de Intelligibilidade Integrativa: Tarefa e Consequências.

Embora o homem moderno já não o leve muito em conta, o conhecimento, em suas origens, tinha um sentido de enraizamento existencial. Desde o início, o homem trata de adquirir e desenvolver conhecimentos, para assegurar a sua presença sobre a terra. Não se trata, porém, de mera garantia material de sobrevivência.

O homem ultrapassa a natureza e se estabelece ao nível da cultura, transformando o dado bruto da paisagem imediata em uma imagem do mundo, através de um esforço de ordenação em pensamento.

A sistematização do conhecimento se tornou possível quando o pensamento pôde tomar suas distâncias em relação ao dado concreto e imediato, graças a uma retomada das significações anteriormente vividas, agora à luz da reflexão. Mas esta revolução promovida sobretudo por Sócrates, não tem inicialmente o sentido de abandono do concreto em favor do abstrato. Não há, nas origens do saber sistematizado, rejeição do sentido existencial do conhecimento. Ocorre mais propriamente que a razão retoma, como consciência refletida, em segunda leitura, portanto, as primeiras orientações da consciência pré-refletida, procurando elucidar essas significações originais. A filosofia ( que, então, englobava inclusive o que posteriormente veio a se chamar *ciência* ) não tem, portanto, seu começo no vazio, mas se enraíza nesse sistema totalitário do conhecimento, indissoluvelmente ligado às experiências existenciais. Refletido e irrefletido, mantinham entre si o diálogo, a unidade do saber solidarizava-se com a unidade do homem no mundo. O saber era, assim, cultura geral, ainda não desintegrada e, ao mesmo tempo, esforço de edificação da personalidade. A exigência racional, então aflorada, era correlativa da formação de novos horizontes de civilização, de novos meios de vida .

Este pressuposto de unidade, de síntese, de totalidade, vai aos poucos se dissolvendo, ao ritmo da crescente expansão da consciência intelectual. Para progredir, o conhecimento vai sucessivamente se subdividindo em setores especializados. É a partir do Renascimento, especialmente desde Galileu, que se afirma a autoridade científica, segundo a orientação de uma universalidade abstrata das fórmulas matemáticas e da experimentação objetiva. Daí para cá, a ciência não deixou de ganhar terreno, cada vez mais se ramificando, por causa da grande preocupação de ordenar o conhecimento do mundo material. A verdade é, então, cada vez mais ligada ao controle de variáveis e mais difícil ao pensamento se torna a operação de ressituar o homem numa realidade ordenada, por causa da multiplicidade dos dados desconexos.

Últimas chegadas, as ciências humanas incorporam as regras de trabalho estabelecidas pelas ciências da matéria. Mas, em virtude mesmo de sua complexidade, seu estatuto epistemológico ainda muito pouco se definiu e os métodos emprestados junto às ciências exatas se revelam inadequados à investigação do homem, uma vez que este não se determina simplesmente pelas leis naturais (86).

Não há dúvida de que a ciência amplia o campo de conhecimento da realidade humana. Ao colocar a realidade sob o foco de uma abordagem científica, o homem promove conjuntamente, por esse mesmo movimento, a criação jamais definitiva de si mesmo. Mas, esse alargamento de consciência, mediatizado pelos fragmentários procedimentos científicos tem se realizado ao preço da unidade humana. Embriagada pelo êxito do próprio sucesso, a ciência em grande parte se esqueceu de que existe é em função do homem, a cujos valores e exigências deve obedecer e não a eles se impor. Esta encampação científica da vida humana, em vigor no mundo contemporâneo, é tendenciosa, na medida em que deturpa a realidade, a fim de enquadrá-la às normas universais de precisão do conhecimento. A análise especializada reduz a realidade hu

---

(86) *Ib.*, p. 2.

mana a formas abstratas da linguagem científica. Entretanto, a realidade humana não se esgota dentro dos limites exclusivos de um domínio do saber; mas, sempre que encarado sob essa viseira estreita dos setores compartimentados, o homem — fragmentado — torna-se objeto e passa a ser explicado segundo as leis de causa e efeito de um determinismo qualquer.

Não convém ao homem submeter-se simplesmente à objetivação epistemológica, ser retalhado em partes entre si independentes, na vã pretensão de que a justaposição dos aspectos alcançados à golpe de análise ou sob a forma de totalidade aditiva possa conglobar harmoniosamente o conhecimento a seu próprio respeito.

Não se pode esquecer, portanto, de que a ciência não plenetudiniza o humano, e deturpa-o sempre que o recorta analiticamente, objetivando-o sob o prisma de uma perspectiva exclusivista. Não esquecer que a ciência é função do homem; falseia-se e ao homem toda vez que se permitir tenham acolhida as fantasias que o identifiquem a Deus ou, ao contrário, a redução inversa que o alinhe à mesma planificação da ordem material. É certo que a realidade humana comporta determinismos que as ciências lhe atribuem, cada uma a seu modo. Porém, entendê-los como totalizadores da realidade humana inteira e admitir nas abordagens científicas a capacidade de tudo solucionar, seja ao nível do conhecimento, seja na ordem prática, seria assumir este tipo de obscurantismo científico que se opõe não menos perigosamente, ao outro obscurantismo que consiste em não reconhecer as ciências e as técnicas sociais. A este respeito, diz Gusdorf:

*S'il existe un obscurantisme qui refuse de reconnaître les sciences et techniques sociales c'en est un autre et non moins dangereux, que de s'en tenir aux sciences et techniques comme si elles devaient résoudre d'elles-mêmes tous les problèmes humains (87).*

---

(87) In Diogene (26)., p.80.

O homem não é, pois, uma coisa que simplesmente pudesse ser explicada por esquemas determinísticos. Em contrapartida, *il possède aussi de manière inaliénable la prérogative du sujet*, diz Gusdorf (88).

Para melhor se entender esta afirmação de Gusdorf, é útil retomar a noção de sujeito. Sujeito é aquele que age, que busca, que questiona e reinventa. Como afirma De Waelhens, o homem é sujeito, por que é o único *revelador* de sentido, o único ente capaz de indicar uma significação às coisas, e, por este mesmo ato intencional, significar a sua própria existência (89). O sujeito se constitui no mesmo movimento correlativo que faz surgir e se transformar o mundo e o outro, mediante o ato de significação e de trabalho.

Os determinismos se prendem à própria finitude, desde o biológico ao social, do espacial ao temporal. Fosse o homem, entretanto, só um elo da cadeia de um dado determinismo, não poderia romper com seus próprios limites, abrir-se à transcendência e instaurar uma significação às coisas em conjunto. Em vista disso, Gusdorf considera de ver ser o homem designado pela idéia de *surdétermination*. Diz ele : *ce qui caractérise la réalité humaine d'une manière irréductible, c'est sa surdétermination, sa pluridimensionalité* (90).

Que quer isto dizer? Segue-se uma tentativa de interpretação. A *surdétermination* descortina a possibilidade não de o homem recusar os determinismos, uma vez que não é consciência pura, é também corpo situado no mundo, mas, sem se entender exclusivamente preso às

(88) Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale, vol. I, p. 255

(89) Cf. Alphonse De Waelhens. La philosophie et les expériences naturelles. La Haye, Martinus Nijhoff, 1961, pp. 77/8. Cf. ainda id. Existence et Signification, Louvain - Paris, Editions Nawela - erts, 1958, réimpression 1973, p. 91.

(90) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 87.

situações dadas, assumi-los responsabilmente e ultrapassá-los, mediante o conhecimento de si mesmo, da ação e da opção. Ela se justifica pelo caráter devindo da existência, em virtude de que o homem, no exercício da liberdade, vê-se instado a criar-se e intenta realizar-se conforme as significações, os valores, a imagem que para si mesmo atribui.

Ao mesmo tempo, a *surdétermination* designa a pluralidade determinista. Uma explicação determinista acerca da natureza material e humana limita-se a si mesma. Não abarcando a totalidade do homem, deixa a outros setores a possibilidade de abertura e doação de significação aos demais determinismos, segundo diferentes métodos e perspectivas de abordagem.

A *surdétermination* também supera o dilema clássico entre determinismo e liberdade, segundo o qual o homem seria definido ou pelo primeiro ou pelo segundo termo. A *surdétermination* indica que os vários determinismos não excluem a liberdade, são antes condições de seu exercício, assim como a liberdade não representa uma vitória completa sobre os determinismos, pois, a ser assim, teria que se arrancar à sua condição humana.

Ao mesmo tempo que preso a muitos determinismos, conforme os ângulos pelos quais se pode abordar o problema, o homem pode retomá-los, pode recolocar em questão a sua forma de relacionamento com a situação e a natureza dadas, conglobar os determinismos, colocá-los uns frente aos outros, a si mesmo se mantendo como encruzilhada de todos eles e, como completa Gusdorf,

*la possibilité demeurant pour lui toujours ouverte de sauter d'un déterminisme à l'autre, et par là de remette en jeu le sens global de la situation (91).*

(91) Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale, vol.I, p.255.

Deve-se admitir, então, que por apresentar a realidade humana uma pluralidade de perspectivas de significações, não pode o homem concreto se reduzir ao monismo de um equacionamento esquemático qualquer. A redução de toda realidade humana a um único e estreito enfoque epistemológico é indiscutivelmente contrária à função que a ciência tem, a de promover o homem, respeitando a sua unidade fundamental e a pluralidade de suas dimensões. A ciência deve se lembrar de que é uma leitura segunda e, enquanto particular, só consegue revelar partes da realidade plenária, conforme a especificidade do quadro de sua referência própria.

A título de confirmação, pode-se trazer, aqui, o exemplo de um biólogo materialista, que se fecha estreitamente dentro do campo de sua ciência particular, desfigurando, assim, a realidade humana. São expressivos os pontos de vista de Jean Rostand; a redução ao biológico, que ele faz, aligeira desmesuradamente as significações de conjunto da existência humana. Para ele, o homem é um resultado qualquer da natureza como tantos outros, cuja aparição se deve a um mero acaso, acidente entre os demais. Diz Rostand que o homem é um acidente, *il est le résultat d'une suite de hasards, dont la premier et le plus improbable fut la genèse spontanée de ces étranges composés du carbone qui s'associèrent en protoplasme* (92).

Este tipo de ciência, ao aceitar exclusivamente as indicações lógicas, sob o prisma das exigências do seu campo de trabalho, presume estar escapando da metafísica, sob a crença de que a única verdade é ditada por suas normas científicas. Deve-se, contudo, lembrar que só aceitando uma metafísica é que se poderia combater a metafísica. Assim, sustentar que o homem nada mais é, por exemplo, que uma estrutura de células ou elétrons, esta já é uma afirmação metafísica, ainda que se trate, como é o caso, de uma metafísica insuficiente e contestável. Cumpre reconhecer que há opções fundamentais

---

(92) Jean Rostand. La vie et ses problèmes, Paris, Flammarion, 1939, p. 201.

a anteceder as articulações lógicas.

A ciência pertence ao nível racional. Mas, antes desse domínio, há uma realidade humana primitiva, fundamental. Anterior à experiência em pensamento, há uma experiência do vivido, que é o conjunto das primeiras e espontâneas significações e valores, e que constitui o ponto de ancoragem de qualquer posterior articulação racional.

Neste sentido é que Gusdorf exige que o saber responda às condições e primárias significações humanas, ou seja, antes do movimento de objetivação deve fazer apelo a essa compreensão prévia da realidade humana. Trata-se de assumir o fato de que nas raízes de qualquer conhecimento está a realidade originária que designa a instalação do homem no mundo. Deve ser este o inteligível primeiro, antes-predicativo, anterior a qualquer redução intelectual.

Conhecer é re-conhecer, um movimento de reinteriorização, de apropriação íntima. *Toute connaissance part de nous-même et nous ramène à nous-même* (93), diz Gusdorf. Este é um apelo para uma mudança de orientação epistemológica que permitiria mesmo ao conhecimento objetivo tomar consciência de si como uma leitura segunda de uma experiência primeira, mas como resposta elaborada a uma inquietação ontológica, radical, que, previamente às análises e reduções, exige a busca de compreensão da experiência humana. Desta forma, como o pretende toda a fenomenologia existencial, não será o homem, apenas aquilo que a ciência conclui a seu respeito, mas o que será descrito na sua relação com o ser.

A tarefa se torna mais urgente e imperiosa na medida em que, mais do que ontem, a ciência hoje está muito longe de fazer apelo a essa compreensão prévia e fundamental, por não levar em conta que, para além de todos os equívocos, das divergências, das tensões, dos complexos de inferioridade interpostos aos diversos campos particulares, deve-se considerar a indissolubilidade fundamental do saber. As divi

(93) La Découverte de soi, pp.472/3.

sões são arranjos secundários, explicáveis nos planos culturais em que se verificam, mas ulteriores à realidade fundamental do saber.

A recuperação desta unidade é encargo difícil e muitas vezes até desencorajante; quanto a isso, Gusdorf não se ilude. Mas é uma tarefa irrecusável, pensa ele, trabalhar pela reunificação do conhecimento, desmembrado pelos processos de análise:

*La tâche la plus urgente de notre culture serait donc d'entreprendre l'investigation du phénomène humain, considérée dans la plénitude solidaire de sa signification (94)*

Esta convergência que corresponde ao empreendimento de *connaissance du phénomène humain total* (95), indica que

*il est indispensable de maintenir la science à l'échelle humaine, et donc d'élaborer un système de fins et de valeurs, investi d'une priorité radicale, afin que le triomphe de la science ne corresponde pas à la perte de l'humanité (96).*

Se a convergência é a centralização de todo o conhecimento sobre o homem, segundo as exigências, fins e valores radicais deste, torna-se imperiosa a ultrapassagem de perspectivas tradicionais, especialmente racionalistas e naturalistas — consequentemente, todas as espécies de intelectualismo, idealismo, cientismo e todos os pontos de vista parciais do homem.

Ao contrário do que divulga o pensamento cientificista, o conhecimento será tanto mais válido quanto mais marcado pela presença do homem, quanto mais ligado ao sentido da realidade humana, cuja prioridade se afirma sobre a realidade da ciência. Daí que a verdade do conhecimento será tão imprecisa quanto o é a condição humana, visto que

*l'homme n'est pas une question qui puisse être résolue. La condition humaine ne se réduit pas à un problème que quelques calculs permettraient de traiter une fois pour toutes après une mise en équation suffisamment habile, facilitée*

(94) *Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines*, p. 69

(95) *Ib.*, p. 44.

(96) *Traité de Métaphysique*, p. 162.

*tée par un appareillage cybernétique à la mode du jour*(97).

A ciência deverá, pois, prestar tributo às primárias intenções humanas. Esta espécie de inteligibilidade humana reclamada coloca o homem como ponto focal, centro de reintegração, encruzilhada de todas as significações ou, como insiste Gusdorf, *unité de compte fondamentale* (98).

Assim, a condição humana seria o ponto de defluência do conhecimento. Ora, é este propriamente o sentido do apelo de Gusdorf, quanto à exigência de a filosofia e, como se acabou de ver, as ciências e muito particularmente as humanas se centrarem sobre a antropologia.

Tendo o homem como ponto de partida e de chegada, a antropologia como centro focal, deveriam as ciências humanas promover algumas iniciativas, todas de caráter interdisciplinar. Uma delas consistiria na retomada da imprecisa terminologia, a fim de esclarecer as possíveis divergências de sentido de um domínio a outro (99); depois, seria necessário

*tenter l'entreprise d'une histoire de la connaissance humaine en tant que rapport global de l'homme avec son monde, établissement de l'homme dans son monde, selon la diversité des temps, des lieux et des mentalités* (100);

em seguida procurar-se-ia uma compreensão do espaço-tempo humano, uma *conscience de situation* (101); como consequência, outra atitude a se assumir seria a de universalização da inteligência, através de um movimento de desocidentalização da cultura (102); como resultado das iniciativas anteriores, uma medida seria ainda mais irrecusável: a afirmação da unidade humana como pressuposto de todas as pesquisas (103).

Estes são alguns dos aspectos que deveriam ser levados em conta pelos especialistas das ciências humanas. Mas, se *la science est faite par l'homme et pour l'homme* (104), e não o inverso, todos aque

(97) In Diogène (26), p. 60.

(98) Ib., p.73.

(99) Cf. Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 44.

(100) Ib., pp.48/9

(101) Ib., p. 52.

(102) Ib., p. 54 e segs.

(103) Ib., p.56 e segs.

(104) Ib., pp.68/83.

les que se entregam a qualquer setor do conhecimento devem se obrigar ao cumprimento de semelhantes exigências. Todos devem admitir, ainda que isso custe muito aos especialistas das ciências do objeto, ou mesmo das ciências humanas, a quem quer que seja, que os conhecimentos que alcançam em seus respectivos domínios não de sempre retornar ao crivo de uma inteligibilidade humana, com cuja significação devem se pôr em confronto, e não ao contrário.

Uma tal perspectiva faria com que cada disciplina se pusesse em questão e procurasse novos caminhos para fertilizar o resultado dos estudos com um sentido mais conforme à realidade humana. Esta nova inteligibilidade exige um novo tipo de homem de ciência, cuja característica principal seria o sentido antropológico de sua formação, aliado a uma consciência histórica do saber.

Essa história — já que não se pode pensar o homem sem suas conexões com seu mundo, com seu tempo — seria preciosa auxiliar da antropologia, revelando-se como epistemologia geral da consciência humana, no sentido que GUSDORF lhe atribui:

*le domaine humain n'est pas subdivisé en secteurs indépendants les uns des autres, comme les rayons d'une bibliothèque. Tous espaces spécialisés définissent en réalité des abstractions du domaine humaine, qui constitue leur lieu commun et la zone de leur interconnection. Chaque époque déploie ses pensées et ses oeuvres à l'intérieur d'un horizon commun d'intelligibilité qui noue des solidarités entre les affirmations contemporaines. Il y a donc une épistémologie générale de la conscience humaine, rassemblant en dernière analyse les éléments communs à toutes les aventures de la connaissance (105).*

Portanto, mais razão ainda tem GUSDORF ao sugerir como urgente à cultura contemporânea o empreendimento da epistemologia geral para o conhecimento humano, na medida em que menos é levada em conta quanto mais se desenvolvem as epistemologias particulares nas vias de especialização, menos se lembram de que tiveram uma origem comum. E se a epistemologia geral quiser manter-se fiel à unidade e à totalidade do

(105) Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale, vol.I, pp.191/192.

conhecimento humano, há de se centrar nas ciências humanas, sobre a antropologia. E desde já, pode-se entender a antropologia que Gusdorf propõe como uma *théorie des ensembles humains* (106). Diz Gusdorf:

*La connaissance de l'homme selon le détail de telle ou telle épistémologie présuppose une théorie des ensembles humains une épistémologie de la réalité humaine globale, dont on ne semble guère s'être soucie jusqu'à présent. Toute histoire des sciences renvoie à une histoire de la conscience /.../ Ainsi le problème le plus urgent dans le domaine du savoir serait celui posé par l'absence, aujourd'hui encore, d'une logique et d'une épistémologie des sciences humaines. Toute science étant fille du temps, une telle épistémologie passe nécessairement par l'histoire, qui permet de récapituler le progrès de la conscience. Or l'histoire des sciences est incomplète et inintelligible si elle ne fait pas leur place aux sciences humaines. Et l'histoire des sciences humaines a pour arrière-plan nécessaire une histoire de la conscience humaine. Par opposition aux constructions abstraits et arbitraires, l'histoire de la connaissance est une histoire de l'avènement du sens, une histoire concrète de l'intelligibilité (107).*

Não se trata, de forma alguma, portanto, de ilegitimar os trabalhos de especialização, mas, neste particular, o que pretende Gusdorf, é chamar a atenção dos especialistas para o vazio epistemológico em que incorrem quando não colocam os fatos humanos num horizonte mais amplo, a partir de uma pré-compreensão originária. Para Gusdorf, é importante que todo especialista se convença de que seu trabalho é válido enquanto inventário e só encontra sua significação última mediante uma reclassificação no humano. Uma inversão deve ser feita:

*au lieu de s'efforcer de faire entrer à tout prix les diverses formes du savoir dans les schémas étroits d'une axiomatique de structure mathématique, il faudrait au contraire mettre en place les sciences théoriques et les sciences de la réalité objective dans une épistémologie compréhensive englobant tous les aspects de la condition humaine (108).*

(106) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 81.

(107) Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale, vol. I, pp. 195/6.

(108) Ib., p. 189.

Em outra passagem, GUSDORF chama à atenção o fato de que

*la division du travail scientifique, la multiplication des techniques d'investigation et des moyens thérapeutiques apparaît comme un obstacle à une prise de conscience de la réalité humaine comme une existence concrète. Pour diverses raisons, la nécessité se fait sentir d'une épistémologie de la convergence et de la totalité; à la phase analytique des acquisitions positives doit succéder une phase de regroupement des données: la science de l'homme doit être une théorie des ensembles (109).*

A antropologia no sentido de uma teoria dos conjuntos humanos é sustentada da seguinte forma:

*même le mathématicien, même le physicien, même le médecin, même le psychiatre, même l'historien, même le sociologue ne devraient jamais oublier que l'homme en question et le monde en question sont des éléments d'un ensemble, et qu'il y a, là derrière, une structure de l'homme qui maintient en l'état de cohérence l'ensemble des représentations dont il s'agit (110).*

A teoria dos conjuntos, aqui reclamada, opõe-se à atitude disjuntivista das ciências; ao invés da separação analítica das partes, o que deve prevalecer é o sentido de unidade, a compreensão do todo pre existente à fragmentação. Como o conhecimento humano em muito diversificou os seus campos, obedecendo a imperativos de especialização, a antropologia é chamada a reunir, a restabelecer a unidade, a conjungir as partes, fazendo convergir todos os elementos à unidade fundamental do homem. Desta forma, o que primariamente deve estar em linha de conta é o homem integralmente tomado, e não o homem isoladamente enquanto racional, fabricante, sociológico, econômico, sabedor, biológico ou conforme muitas outras vias analíticas.

Estas tornam o homem menos humano. Entretanto, sendo uma utilização mental necessária, até certo ponto, para a reflexão, devem ser levadas em consideração, mas sempre submetidas a uma compreensão de

(109) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 179.

(110) Ib., p. 24.

cojuncto, cujo ponto de referência central é a integralidade humana. O ser que possui a razão, que vive em sociedade, que brinca, trabalha e se sujeita a certos condicionalismos econômicos, que tem um corpo com determinadas propriedades, que exerce uma função, pertence a uma raça, filia-se a um partido político, a uma crença religiosa, vive num tempo e num lugar determinados, antes de qualquer especificação é um homem que, ao lado de todas as particularidades, conserva caracteres fundamentais comuns a toda a humanidade.

Antropologia fundamental, primeira, deve ter para o conjunto do conhecimento humano um sentido análogo ao que deve ter para a medicina o quadro clínico: assim como o ser doente em geral é o pressuposto humano fundamental que antecede a qualquer doença particular, a antropologia será a *exploration du préalable*, (111), isto é, uma tentativa de elucidação em globo da condição humana, que é comum a todos os homens, uma tentativa de compreensão do homem fundamental que preexiste às explicações redutoras das ciências, ou apesar delas. Por isso, será ela um apelo à ordem e aos valores do humano, uma chamada de atenção para que todos considerem, anteriormente a suas atividades específicas, os pontos comuns e fundamentais, e não se esqueçam de que o homem é a unidade original a ser contada.

Esta antropologia tem um sentido propedêutico. É uma condição de possibilidade para uma *prise de conscience du fait que l'espace humain est un espace interdisciplinaire* (112), primordialmente, antes de ser retalhado pelos especialistas. Este nível propedêutico indica a necessidade de que *le sens de l'unité humaine doit intervenir comme un élément fondamental pour la formation du médecin, de l'historien, de l'économiste etc., aussi bien que du métaphysicien* (113).

Neste nível, trata-se de uma preocupação pelo problema humano em geral. Mais do que uma teoria antropológica, já elaborada, trata-se de uma *préoccupation anthropologique* ou de uma *question préjudi-*

---

(111) *Ib.*, p. 26

(112) *Ib.* p. 12.

(113) *Ib.*, p. 12.

cielle (114), mais do que uma resposta já pronta; enfim, trata-se de uma *conscience anthropologique d'unité* (115), isto é, uma orientação do pensamento que leva à consciência da unidade do homem, do saber e do mundo e que contribua para a recuperação do sentido vivencial da unidade do homem consigo mesmo, de cada homem com os semelhantes, do homem com o mundo. A antropologia, então, se realizaria como uma sabedoria, mais do que como saber, mais como uma sabedoria sobre o homem do que como domínio intelectual sobre os fatos. Não é da sabedoria alardear conhecimentos absorvidos. Ela não é saber pelo saber. É uma conquista do saber fazer pessoal e está intimamente ligada ao modo de viver da pessoa. Não se limita a adquirir o saber, mas sobretudo se preocupa em colocá-lo em questão.

Para Joel Serrão, o que distingue o sábio (aquele que possui o saber) do *sage* (o homem da sabedoria ou, como ele prefere, da sageza) é a postura mental:

*"enquanto o primeiro presta atenção sobretudo ao que se sabe, valorizando-o, o segundo preocupa-se antes com o que não se sabe. O sábio é o homem da afirmação funda mentada; o sage, ao invés, é aquele que, sem dúvida, tam bem vence a ignorância, mas de outro modo — não olvidan do quanto lhe deve e quanto ela permanece" (116).*

Assim sendo, a sabedoria não denega o saber; ultrapassa-o, retoma em leitura pessoal, coloca-o ao foco da reflexão, qualifica-o e o dispõe ao serviço dos valores humanos. Como se verá no capítulo VI, ao se tratar da *Dialética da Existência*, a sabedoria realiza-se como composição, recolocação em conjunto, reintegração dos dados que um saber puramente intelectual costuma fragmentar. Pela sabedoria, o saber adquire uma significação para a vida pessoal; porém esta signi ficção se deve mais ao seu caráter de busca, de interrogação, de

---

(114) *Ib.*, p. 92.

(115) *Ib.*, p. 92.

(116) Joel Serrão. Iniciação ao Filosofar. Lisboa, Livr. Sá da Costa Ed., 1970, p.22. (Destaques do autor)

questionamento, de inquietação e reconhecimento dos limites e insuficiências do que propriamente de um conhecimento como resposta definitiva. *La vraie connaissance de soi*, diz Gusdorf, *ne se réduit pas à un savoir. Elle est présente à nous plutôt comme une entreprise à jamais inachevée* (117). Empreendimento sempre em ato, que é da ordem da sabedoria: *non pas savoir universel et inaccessible, mais discipline acquise, sagesse militante* (118).

A sabedoria que caracteriza o conhecimento antropológico está intimamente ligada à escolha pessoal, em vista de uma busca jamais acabada de síntese pessoal. É assim que Gusdorf a opõe a um estudo puro e simples:

*Non pas simple adhésion à une sorte de formule personnelle qui se trouverait donnée, toute faite, dans l'intimité de la personne, mais choix parmi toutes les possibilités, mise à l'épreuve de celles qui sont susceptibles d'être retenues parce qu'elles nous expriment le mieux. Dans le domaine indéfini de l'expérience, où les situations se renouvellent sans fin, il nous appartient de reconnaître les savoirs et les conduites qui correspondent le plus exactement à nos exigences maîtresses. Il nous appartient, en face de la nébuleuse de notre être à l'état naissant, capable d'applications multiples, d'affectations en tout sens, de créer notre propre monde et de fixer ainsi notre propre image* (119).

Auxiliada pela compreensão histórica e pelo espírito de cooperação, a antropologia se esforçaria por reintegrar o homem no centro de todas as perspectivas, como unidade de todas as referências, ponto de interconexões e fundamento de inteligibilidade. Uma nova mentalidade seria, portanto, fecundada por esse movimento antropológico de retorno. A perspectiva da afirmação humana se colocaria acima da exigência de rigor da abstração científica, o saber se mediria mais pelo seu valor humano, assumindo o homem o sentido de horizonte co

(117) La Découverte de Soi, p. 186.

(118) *Ib.*, p. 486.

(119) *Ib.*, pp.486/7.

mum de todo conhecimento que, sendo assim, recuperaria o seu papel de equilíbrio do relacionamento do homem com o mundo.

Esta tese sustenta-se sobre a idéia de que, fundada sobre o pressuposto da unidade, a antropologia poderá contribuir para uma melhor e mais adequada compreensão da humanidade do homem, atenta para as mudanças e exigências novas e relevantes, desempenhando, enfim, importante função na tarefa de realização que a cada um compete. Gusdorf também o salienta, quando diz que *recherche de l'homme est solidaire de l'édification de l'homme* (120).

Esta busca de compreensão do homem é o que constitui fundamentalmente o que Gusdorf chama de *conscience anthropologique*. A consciência antropológica está, portanto, indissoluvelmente ligada com a edificação do homem. Por sua vez, a edificação do homem constitui, para Gusdorf, o propósito fundamental da educação. Desta forma, há uma solidariedade original entre a consciência antropológica e a educação.

Já examinada a noção de *antropologia*, resta a precisar o sentido gusdorffiano do termo *consciência*, a fim de esclarecer-se a expressão *consciência antropológica* e, posteriormente, o seu papel na educação. O próximo capítulo deverá trazer, de início, considerações a respeito da atitude filosófica adotada para a compreensão do problema da consciência, para melhor se entender o sentido de a antropologia promover um retorno às origens e realizar-se como sabedoria, mais propriamente do que como saber. Por isso é que também se estabelecem considerações a respeito da intuição originária de Gusdorf. Desta forma, poder-se-á entender em que sentido o próprio Gusdorf efetivou a sua volta às origens e por que teria proposto a ultrapassagem do nível do saber intelectual, adotando uma atitude mais modesta, mais sábia e mais adequada à compreensão da realidade humana.

---

(120) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 63.

### CAPÍTULO III - *Atitude existencial referente à noção de Consciência.*

#### Justificativas e Metodologia Seguida

Viu-se, no capítulo anterior, que Gusdorf sustenta dever a antropologia promover um retorno às origens, para reconhecer a significação dos constitutivos originários do homem. É notável o interesse que a muitos pensadores hoje desperta o estudo das comunidades primitivas. Mas, não é este o principal foco descritivo do presente trabalho. Ao tratar da estrutura básica da consciência primitiva, assunto do próximo capítulo, falar-se-á da pré-história apenas como perspectiva subsidiária. Por isso, será deixada de lado grande parte das considerações que Gusdorf faz a respeito deste problema.

A partir de *Mythe et Métaphysique* ver-se-á a noção de consciência, em suas diferentes dimensões, tendo em vista uma compreensão mais adequada da consciência antropológica. Há que se ir introduzindo o uso de algumas expressões, mesmo antes de plenamente explicitado o seu sentido, o que se fará aos poucos. Talvez seja este o caso das próximas idéias. Embora possam ainda não estar claras, elas deverão paulatinamente ir-se clarificando.

Entende-se que o retorno às origens se realize mais propriamente como uma volta que a consciência refletida executa sobre a irrefletida. Contentando-se, por enquanto, com uma explicação bastante simplificada, com isso se quer dizer que o homem, em atitude de reflexão, dobra-se sobre si mesmo, a fim de tentar compreender os fundamentos de seu próprio ser, os quais, por constituírem originariamente o humano, são anteriores à reflexão. Sendo um exame de homem pelo próprio homem, este movimento da consciência manifesta um sentido do essencialmente antropológico. Enquanto filosofica, a antropologia busca elucidar, portanto refletidamente, os constitutivos originarios do ser-homem. Por ser implícita, a consciência irrefletida hão pelo próprio do essencialmente busca elucidar, rios do ser-ho.

pode explicitar-se a si mesma. Esta explicitação compete à consciência refletida. Isto consigna um caráter dinâmico à consciência. Deve-se, então, examinar este dinamismo: o sentido da consciência irrefletida e da refletida e a relação que entre uma e outra se estabelece.

### Postura Existencial

A postura aqui assumida é da ordem existencial e não intelectual. Por isso, introduzir-se-á logo adiante a idéia de existência que, como se verá, designa o homem como corpo e consciência ligados ao mundo. Com esta breve noção, a ser melhor esclarecida, sustenta-se que a consciência não é apartada, como que encapsulada em si mesma. Sob o ponto de vista existencial, ela não se desliga do mundo e do corpo. Quanto a isto, há dois extremos a se evitar.

Em primeiro lugar, não se pode identificar a consciência tão somente com a razão, já que na realidade humana não há uma pura racionalidade. O outro extremo é o irracionalismo. Se o reduzir a consciência à razão é uma alienação de que se deve fugir, pelo mesmo motivo também o é a tendência a sublinhar o irracional, por denegação do racional.

É sob estes dois modos que se podem manifestar duas espécies de obscurantismo, moderna e contemporaneamente bastante contraditórias: a que consiste em supervalorizar a ciência, fechando-a aos outros valores, e a atitude oposta. Contra o irracionalismo, ao longo de toda esta tese se está sugerindo a necessidade de uma consciência antropológica que, nascida do domínio pré-refletido, afirma-se como uma consciência que intencionalmente se empenhe em promover-se e realizar-se o mais larga e plenamente possível, levadas em conta as limitações humanas e as vicissitudes do quotidiano.

A consciência antropológica, enquanto filosófica, instaurar-se-á ao nível refletido, sem, entretanto, desprezar toda a significação que para a existência tem o nível irrefletido, como se verá no

próximo capítulo, e também sem entender como supremos os valores que se afirmam preponderantemente como intelectuais. Neste sentido, identifica-se a consciência antropológica com a consciência existencial. Equivalem-se os significados das expressões, em sua forma analítica, *consciência de homem* e *consciência de existência*, pois essencialmente, trata-se de uma *consciência de homem como existente*.

Por outro lado, empenha-se também em evitar qualquer perspectiva que faça caso omissivo da totalidade do homem, em favor de um ponto de vista racionalista, seja o que considera o homem como coisa, seja o que o concebe como substância pensante. Pretende-se, então, evitar a dicotomia interior-exterior, que, no plano da experiência humana redundaria no dualismo sujeito-objeto.

Esta dicotomia, sob as suas diversas formas de expressão, às vezes partindo de pontos de vista diferentes, tem dominado toda a estrutura do pensamento ocidental, sobretudo através do desenvolvimento técnico-científico dos últimos séculos. Como também marca decisivamente as concepções e a prática educacionais, torna-se necessário um exame mais demorado a respeito da consciência que quer determinar-se exclusivamente pelo nível intelectual e que pretende estendê-lo indefinidamente, recusando mesmo qualquer outro valor que fora dele se estabeleça. Por isto, é importante ressituar a significação daquilo que será chamado de ordem da consciência intelectual e dos valores refletidos. Examinada esta ordem, há que elucidar-se o sentido e a função da consciência existencial, que é o modo como aqui é definida a consciência antropológica. Nesta ordem intervêm os valores espirituais, mais do que meramente intelectuais. Como estes se interconectam dialeticamente com uma ordem primitiva, apesar dos malentendidos a este respeito, tratar-se-á também desta última ordem, que é a primeira ontológica e cronologicamente, a fim de que se possa ter uma noção mais globalizante da estrutura de composição da consciência. Desta forma, mais se terá aproximado de uma compreensão da existência humana e, conseqüentemente, ter-se-ão colocado algumas colunas mestras sobre as quais poderá realizar-se de modo mais significativo a obra educacional.

A aqui adotada composição estrutural contraria a concepção evolutiva da consciência, segundo a qual esta se desenvolveria linearmente, isto é, estenderia uma linha sucessoral, derivando de estágios mais obscuros, restritos e até mesmo considerados indignos, para uma clareza e uma realização plenas. As fases neste caso seriam estanquizadas, de sorte que haveria um salto de uma a outra e apenas no sentido ascendente, sem possibilidade de reversão e de mútua implicação.

Uma das importantes manifestações do esquema de passagem sucessoral de uma ordem de consciência a uma outra, é a leitura efetuada pelo positivismo, sobretudo na lei dos três estados, arquitetada por Comte. Como é sabido, Comte pretendia proceder a uma reforma da sociedade, mediante uma reformulação do saber e do método, em sua época marcados fortemente pela orientação espiritualista. Para justificar a necessidade de uma filosofia positiva, elaborou uma filosofia da história, cuja síntese é a lei dos três estados pelos quais teria passado a humanidade: o teológico, o metafísico e o positivo.

São três períodos básicos da humanidade, em cada qual se afirmando uma dessas atitudes totais. O período teológico se caracterizaria por formas sobrenaturais de explicação; o metafísico, por atitudes de abstração diante dos fenômenos, segundo princípios racionais; por fim, o progresso intelectual, superando o teor crítico do período metafísico, teria atingido o estado positivo, cuja atitude básica seria a de averiguação e comprovação experimental dos fenômenos e enunciação de suas relações. A esta altura, a ciência, matrizada pela matemática, estaria apta a dar explicações positivas de todos os fenômenos, fossem físicos ou espirituais. Desta forma, a doutrina de Comte postulava a superposição de fases, na história da espécie humana, constatando uma gradativa superação do sobrenatural, até que fosse definitivamente alcançada a aspiração plena do homem, o progresso, pela assunção do positivismo.

Nesta mesma linha se prolongaram as doutrinas de Brunshvicg

e, até certa altura de sua vida, Lévy-Brühl. Opondo-se a eles, Gusdorf, à luz do pensamento existencial, propõe *une lecture en continuité du progrès de la pensée humaine* (121). A consciência não seria dividida segundo formas estanques de manifestações, onde uma sucedesse à outra, a segunda alijando a primeira, mas, ao contrário, as manifestações da consciência se estruturam dialeticamente, implicando-se mutuamente, em relação recíproca. Em vez de uma concepção evolutiva, Gusdorf sustenta um esquema estruturalmente dialético, afirmando a possibilidade de múltiplas e simultâneas orientações da consciência.

Este esquema dialético assegura o sentido de reciprocidade entre as estruturas de consciência, o corpo, o mundo e o outro. A consciência é que dá o sentido de situação, através do corpo, no mundo. Ela é, portanto, inseparável do conjunto da realidade humana. A presença do homem no mundo se dá em face das mais diferentes circunstâncias, de modo que múltiplos são os sentidos de situação. Mas, para além da multiplicidade das afirmações humanas, devidas à historicidade da sua realidade, deve-se sustentar a estruturalidade da consciência.

As divisões aqui estabelecidas obedecem apenas às exigências de maior clareza de análise. Para melhor se entender a função da consciência e os modos sob os quais preponderantemente se manifesta, deve-se situá-la na *existência*, que é o fato fundamental do homem. Esta vinculação radical da consciência com a existência dá-lhe o ineludível sentido de devir, pois a existência é essencialmente um tornar-se. É o que se verá agora, ao elucidar-se o *fato primitivo* do pensamento gusdorfiano.

#### A Existência como "Fato Primitivo"

O ponto de partida da antropologia de Gusdorf é a existência. Isto significa que nas origens de todo o seu pensamento está a

(121) Mythe et Métaphysique, p.8.

consideração da existência humana concreta. Este enraizamento na existência não é, entretanto, um posicionamento exclusivo de Gusdorf. Quando diz, por exemplo, que

*la méditation philosophique est une tâche qui ne peut s'arrêter sans se renier, la tâche d'une fidélité à l'existence qui, pour maintenir la présence au présent, doit se renouveler selon le rythme même de l'existence* (122),

Gusdorf está afirmando, a seu modo, aquilo que é para a fenomenologia existencial o *fato primitivo*, no sentido a se explicar (123).

Segundo Dondeyne, há em toda filosofia uma luz originária que clarifica o conjunto da realidade tratada pelo filósofo. Trata-se de um *moment intellectif ou significatif originaire* ou de um *fait significatif premier*, ou, segundo Bergson, de uma *intuition originaire* e, para G. Marcel, *repère central* (124). Mas para Dondeyne, a expressão *fait primitif* (125) de Maine de Biran, é a mais apropriada para designar essa função.

O fato primitivo é essa luz compreensiva que envolve todo um pensamento filosófico. É ele que permite a constituição de uma filosofia e a orienta, ao mesmo tempo em que sobre ela se projeta uma luz inteligível, tornando-a compreensível. Ele é desde as raízes, mas, só se descobre nas origens depois da elaboração de uma orientação filosófica. Não se trata portanto, de uma pré-elaboração do pensamento, porém, mais propriamente de um problema de crítica. O fato primitivo é uma unidade subjacente à obra, só elucidável *a posteriori*, sem que

(122) Traité de Métaphysique, p.41

(123) Serve-se aqui, da explicação dada por Albert Dondeyne, desenvolvida da p. 18 à 24 de sua obra Foi Chrétienne et Pensée Contemporaine, 4<sup>ème</sup>.ed., Louvain - Paris, Editions Nauwelaerts, 1969.

(124) *Ib.*, pp.19, 20 e 21.

(125) *Ib.*, p. 20.

possa o autor fixar antecipadamente a sua evidência. *L'existence*, diz Dondeyne, é *pour l'homme la donnée signifiante première et irréductible* (126). A existência é o fato primitivo da fenomenologia existencial, como também já se disse ser o de Gusdorf. Trata-se, portanto, de um modo de filosofar cuja orientação é marcada pela idéia de existência. Existir é, nesta linha de pensamento filosófico, o modo de ser próprio só do homem. Dizer que a existência é um modo de ser exclusiva - mente humano, não é negar uma realidade que esteja fora do homem ou, em outras palavras, afirmar que o homem é a única realidade. Porém, dizer que só o homem existe significa que ele ultrapassa o simples víver biológico e o mero *estar a* das coisas. Mas, se o homem não existe como coisa, seu modo de ser também não aniquila a realidade material.

Em outras palavras, o homem não se reduz ao ponto de vista materialista - não é coisa entre as demais coisas - nem se limita a ser a interioridade pura do idealismo, pois o interior só existe em face de um exterior. Falando da fenomenologia existencial, Merleau-Ponty aborda, em conhecido texto (127), este modo de ultrapassamento.

Para ele, a questão que se põe é a da relação entre o homem e a sua circunstância natural ou social. A este respeito, duas perspectivas clássicas devem ser superadas. O materialismo trata o homem como resultado das influências físicas, fisiológicas e sociológicas, que o determinam de fora, dele fazendo uma coisa entre as coisas, uma parte do mundo.

O idealismo concebe o homem como espírito que constrói a representação das coisas, nele reconhecendo uma liberdade acôsmica, uma consciência constituinte do mundo.

Segundo Merleau-Ponty, nenhuma dessas duas vias satisfaz. O homem não é simplesmente uma coisa entre coisas. Deve-se nele reconhe

(126) Ib., p.23.

(127) Cf. M. Merleau-Ponty. Sens et Non-Sens. Paris, Nagel, 1948, pp.142/144.

cer uma maneira de ser muito particular; o homem é um ser intencional, que visa a todas as coisas, sem se reduzir a nenhuma delas. Com isto, Merleau-Ponty não está assumindo a segunda perspectiva, que entende o homem como espírito absoluto, pois esta concepção torna incompreensíveis as dimensões corporais e sociais do homem e sua inserção no mundo, o que tornaria impessoal a condição humana.

Para ele, o mérito da nova filosofia consiste em buscar na noção de existência o meio de pensá-la. A existência, segundo este novo modo de pensar, é, como diz Merleau-Ponty, *le mouvement par lequel l'homme est au monde, s'engage dans une situation physique et sociale qui devient son point de vie sur le monde* (128).

Há, para ele, na existência, uma ambigüidade essencial, pois, todo engajamento é ao mesmo tempo afirmação e restrição de uma liberdade: o homem se engaja, mas poderia deixar de fazê-lo, e a natureza e a história constituem uma limitação de perspectivas sobre o mundo e a única maneira de chegar a ele, de conhecer e fazer alguma coisa. Não se trata, pois, de uma prisão absoluta aos determinismos, nem de uma liberdade acôsmica:

*Le rapport du sujet et de l'objet n'est plus ce rapport de connaissance dont parlait l'idéalisme classique et dans lequel l'objet apparaît toujours comme construit par le sujet, mais un rapport d'être selon lequel paradoxalement le sujet est son corps, son monde et sa situation et, en quelque sorte, s'échange* (129).

Do ponto de vista da fenomenologia existencial, o homem é, pois, uma subjetividade existente, ou seja, um sujeito indissolúvelmente ligado ao mundo. Existir, que é o dado significante primeiro, é ser-no-mundo como a maneira de ser do homem, isto é, conscientemente. Mas, dizer que o ser próprio do homem é ser-consciente-no-mundo não indica que é por uma consciência pura, suspensa de um corpo, que o

---

(128) *Ib.*, p.103.

(129) *Íd.íb.*, p. 144

homem está no mundo. A fenomenologia existencial procura ultrapassar o dualismo corpo-espírito, postulando, ao contrário, a unidade das significações vividas. Afirma Gusdorf:

*Alors qu'une imagination métaphysique asservie à l'intuition spatiale connaissait le corps comme ce qui fait obstacle à la pensée, le fait de l'incarnation manifeste l'alliance intime du corps à la pensée. Mon corps n'est plus l'autre de l'esprit, mais bien intimement le même, le dénominateur commun de tout ce qui, à un titre quelconque, intervient dans mon domaine vital. L'intime et l'externe se rejoignent ici jusqu'à communier de tel le sorte que la recherche d'une spiritualité pure et de sincarnée, tout de même que la mise au point d'une science de la matière, manquent la spécificité de l'être personnel (130).*

É através do corpo que o homem - sujeito entra no mundo. É o corpo que fornece as perspectivas do mundo. De seu ponto de vista é que se articulam os sentidos: por isso, fala-se do homem como existência, dizendo-se com isso que ele está mergulhado num corpo, através do qual se abre para o mundo. As manifestações da vida pessoal também são manifestações do mundo. Este é o caráter de intencionalidade que designa a correlação entre o homem e o mundo. *Intencionalidade* provém de *in* e *tendere*, etimologicamente significando *tender para*. Quando a fenomenologia diz que a consciência é intencional, quer dar a entender que a consciência é sempre consciência de alguma coisa. Quando se afirma a intencionalidade da subjetividade, indica-se com isso que é próprio da subjetividade um movimento de abertura para a alteridade. A intencionalidade é o modo de ser da consciência.

O homem está no mundo é, reciprocamente, o mundo está no homem. Não há, portanto, um *interior* e um *exterior* puros. E é isso que constitui a unidade humana: essa implicação de reciprocidade entre corpo-consciência-mundo.

Existir é ser como corpo e consciência, indissolivelmente. Consciência encarnada é, pois, o modo de ser próprio do homem. Ele é (130) Traité de Métaphysique, p. 216. O destaque é de Gusdorf.

corporalmente (sistere) e é como consciência (ex), isto é, projeta-se para fora. É objetividade, pois que qualquer experiência que vive se apóia sobre uma realidade material. A objetividade designa a excentricidade da consciência - e não o seu encapsulamento.

O seu caráter de excentricidade existe em relação ao corpo e ao mundo. Mas, o homem não é só objetividade. Fosse só corpo, a penas matéria, e não poderia tomar distância dessa realidade material para se dizer também uma coisa. Um objeto não pode definir-se a si mesmo. Por isso, o materialismo apresenta um aspecto verdadeiro ao afirmar que o homem é também uma coisa. Seu erro maior consiste numa contradição implícita: uma coisa não pode se compreender reduzida a uma coisa. Por isso mesmo, o homem não é só objetividade.

Ao contrário do materialismo, é necessário afirmar a subjetividade humana. O mundo não é simplesmente uma sucessão de coisas e eventos, susceptíveis de experimentações objetivas. O mundo é humano, isto é, as coisas só têm um sentido para um sujeito que as visa intencionalmente. Este modo de afirmar a existência, destaca o aspecto da subjetividade, evitando, desta forma, reduzir o homem ao tipo de existência tão somente material. Além disso, afirma uma certa prioridade da consciência, no sentido de que é ela quem declara o sentido das coisas. Se é esta a contribuição positiva do idealismo para a fenomenologia existencial, erro seria pensar, entretanto, como o faz o idealismo, que é a consciência que cria os objetos ou que estes sejam meras representações interiores à consciência e que nada levam de si à experiência.

Deve-se reafirmar então que aqui não se trata da postura da filosofia clássica que, desde Descartes e sobretudo com ele, identifica a consciência com o conhecimento obtido por via da reflexão e principalmente com o exclusivo conhecimento de si. A primeira destas atitudes que afirma ser próprio da consciência, o declarar enunciados a respeito da realidade, reduz a consciência à capacidade de desvelar o sentido do objeto, negando, por outro lado, as dimensões pré-refleti-

das da consciência. A segunda atitude consiste num isolamento da consciência, negando-lhe a intencionalidade. Neste caso, o ser da consciência seria seu poder iluminador, pelo que se privilegia o conhecimento, mas, um conhecimento que é mais verdadeiro enquanto conhecimento de si, não do outro de si.

A essa perspectiva não-intencional ou, em outras palavras, a essa consciência fechada do idealismo se opõe, de um modo geral, a fenomenologia, entendendo que a consciência sempre se relaciona com outra coisa diferente de si mesma e que ela não é única ou primariamente conhecimento; antes da atitude de intelecção, da elaboração de conhecimentos segundo normas obtidas pela reflexão, há uma unidade irrefletida, onde se passam as experiências quotidianas, aquelas que se manifestam espontaneamente.

É esta uma estrutura primitiva da existência, pois está em suas raízes, em suas origens, e antecedendo a estrutura refletida. Isto, quer dizer que há um mundo vivido, que é primário, anterior à reflexão (pré-refletido ou irrefletido) e um mundo inteligível, isto é, apreendido mediante operações do pensamento.

#### O Encaminhamento Proposto Nesta Tese

Destas idéias decorrem algumas exigências básicas para esta tese. A existência é primitiva, ou seja, ela é o dado significante primeiro e irreduzível, origem de todas as manifestações. Por isso, deve-se ter empenho em ultrapassar as tendências redutoras, seja da própria filosofia (como o materialismo e o idealismo), do senso comum e da ciência: de um modo particular, os ísmos da sociologia, da psicologia, da economia, da biologia etc.; de um modo mais amplo, a orientação positivista, que julga poder ater-se apenas aos fatos, ao dado bruto, à experiência nua e simples, sem nada a precedê-la.

A primitividade da existência também implica uma outra consideração. Se é própria da filosofia uma reflexão radical que consista

numa volta aos fundamentos, este movimento é para a fenomenologia existencial um retorno às situações originárias da existência, que antecede qualquer reflexão ou formulação intelectual. Impossível não reconhecer, então, subjacentes às teorias científicas ( desnecessário dizer que também àquelas referentes ao homem e à educação), bases e pressupostos metafísicos. As raízes da existência são da ordem do irrefletido. A consciência antropológica não se desfaz desse domínio anterior à reflexão. A filosofia, como leitura segunda e reflexiva deve consistir numa volta ( reflexão ) a esses fundamentos irrefletidos ( irreflexão). A filosofia assim posicionada supõe uma relação dialética entre os sentidos refletidos e irrefletidos da consciência. Elucidar esse diálogo é, concomitantemente, elucidar o sentido do devir da consciência antropológica e clarificar o modo de ser do homem como existente, isto é, espírito encarnado ou ser-consciente-no-mundo.

A existência, portanto, pode ser presença no mundo sob dois modos bem genéricos, cada qual comportando uma multiplicidade de caracteres que especificam a consciência: a atitude irrefletida, quando o homem se posta espontaneamente, isto é, sem o recurso da reflexão, da atenção explícita sobre algum objeto determinado, e a atitude refletida, quando está atento ao objeto, em postura de conhecimento, de reflexão. Estas duas atitudes podem se desenvolver tanto em relação ao que o rodeia, quanto em relação ao seu próprio *eu*.

Conseqüentemente, a consciência antropológica, cuja promoção é solidariamente humanização, isto é, esforço de edificação da humanidade de cada homem, carrega consigo uma situação paradoxal. Veja - se por que. Consistindo numa retomada, obviamente refletida, sobre o irrefletido, não pode realizar-se plenamente como reflexão, pois não pode haver um estado de reflexão pura. Sendo a reflexão (etimologicamente) um *voltar atrás*, a consciência antropológica seria um desdobramento, isto é, uma volta do homem para si mesmo, circularmente. Para efetuar esta retomada é necessário que o homem previamente se distancie de si, de certo modo. Este distanciamento jamais poderá se efetuar sob a forma de completa ausência do irrefletido. A reflexão não se desfaz de

muitos elementos irrefletidos. Isto significa que, mesmo nos momentos em que a consciência se afirma atenta, ela se deixa penetrar de multas impressões dispersas e concomitantes.

A finitude é marca inapagável do ser encarnado, de modo que a consciência antropológica jamais será plenamente satisfeita e definitivamente cumprida. Mas, a consciência antropológica, como função humanizante, se efetuará na correlatividade de sua afirmação e de sua negação, o que no fundo é a dialética da edificação e da negação da pessoa. Seu dinamismo se sustenta, pois, nas decisões e opções morais . Conseqüentemente, a educação da pessoa não poderá realizar-se ao modo de uma linha sempre programaticamente contínua e ascendente até que seja atingido um suposto estado final de perfeição. Ao contrário, faz-se, no mesmo ritmo de autenticidade e inautenticidade da existência, como tarefa que ninguém em tempo algum pode declinar.

Estas idéias, mesmo que ainda possam não estar muito claras, tornar-se-ão mais nítidas depois que melhor se examinar a cons-  
ciência antropológica ( como devir pessoal ), a partir do estudo do sentido que tem cada uma das dimensões da consciência. Antes, portan-  
to, de se esclarecer o significado que Gusdorf subministra à dialéti-  
ca da composição e da promoção da consciência (capítulo VI), conside  
rar-se-á separadamente, e isto apenas por necessidade metodológica, a  
ordem da consciência irrefletida ( próximo capítulo ) e a da consciên-  
cia refletida, bem como os seus excessos ( capítulo V ). Essas idéias  
também servem de base conceitual para futuras considerações de duas  
perspectivas que implícita ou explicitamente norteiam dois estilos an  
tagônicos no campo educacional. Fala-se, de um lado, daquela orienta-  
ção que, efetuando cortes analíticos sobre a consciência, tende a co  
locar o acento principal e quase exclusivo na ordem intelectual, sem  
noção de seus próprios limites. Este procedimento funda uma orienta-  
ção que será posteriormente retomada, quando se tratar do *estilo im*  
*persoal em educação*. Em contrapartida, a consciência antropológica, de  
caráter existencial, referida por Gusdorf e aqui assumida, será igual  
mente examinada e deverá afluir para o conjunto de idéias que compõe o

que, no capítulo X, será chamado de *estilo pessoal em educação*. Desta forma, a compreensão da dialética da consciência também ajudará a compreender uma possível composição dialética entre as atitudes impessoal e pessoal em educação.

## CAPÍTULO - IV - *Consciência Irrefletida*

Como se anunciou, no capítulo anterior, a consciência irrefletida será aqui estudada não como se possuísse uma existência autônoma, porém como um momento compreensivo da consciência antropológica. Afirmou-se a consciência antropológica como um retorno às situações originárias, visando à recuperação do sentido fundamental da existência. Cabe perguntar qual a origem dessa reflexão. Este capítulo e os dois outros que o seguem, tendo como principal tarefa a compreensão da consciência antropológica segundo Gusdorf, mostram também que a consciência filosófica ( nos termos aqui propostos: a reflexão filosófica sobre o homem ) tem sua origem no mito. Embora a filosofia tradicional tenha pretendido abjurar-se do mito, relegando-o simplesmente à ordem do irracional e não-verdadeiro, ele não deixa de estar presente, ainda que de forma secreta, ao pensamento filosófico.

### O Mito como Problema Filosófico

Não se pretende aqui, ao estudar o mito, fazer uma arqueologia da razão. Embora se tenha que remontar à pré-história para uma compreensão mais rica do mito ( muitos preferem estudá-lo na criança ou nos povos pré-letrados contemporâneos ), tal recurso só apresenta interesse na medida em que contribui para a compreensão do existente humano em termos atuais. Pretende-se mostrar que ainda hoje o mito exerce um papel fundamental, embora tenha perdido antigas características. Ainda que, tradicionalmente, se costume opor a razão ao mito, aqui se afirma que este não se opõe, nem de certo modo se separa da reflexão.

Esta não-oposição exprime o sentido da atitude existencial de que se falou no capítulo anterior: a recusa à separação do vivido e do pensado, a intenção de elucidar a situação do homem no mundo, a

consideração da existência como o *parti pris* fundamental do homem. Nesta perspectiva, entende-se a consciência antropológica como sendo a reconciliação do mito com a razão ( e, portanto, do mito com a reflexão filosófica sobre o homem ). Isto significa que a atitude de reflexão ( a que se acrescenta, no enfoque antropológico, sobre o homem ) é toda ela penetrada de mito.

Não se trata, finalmente, de examinar o mito como um conteúdo de uma época longínqua, exótica ou ainda como lendas e narrativas poéticas ou como comportamento religioso. O que aqui importa é a perspectiva antropológico-existencial, uma investigação do mito como estrutura primitiva da existência.

O termo primitivo é aqui usado com as seguintes acepções:

a) referente ao que há de primário na existência, como constitutivo originário; b) referente a todo homem que ainda não alcançou a razão e consequentemente o sentido da história e o exercício da reflexão, seja o homem da pré-história, sejam os atuais pré-letrados e a criança; c) referente a todo o momento em que o homem, mesmo o adulto moderno, dotado de razão e considerado culto, não se coloca em atitude de reflexão, não faz uso da razão; d) referente ao aspecto irrefletido que está presente a toda reflexão ( não há reflexão pura ).

O mito constitui uma dimensão da estrutura básica da consciência irrefletida, que agora também pode ser chamada de primitiva . Assim, o mito não é alguma coisa que só diga respeito a um passado remoto, associado a lendas e destituído de verdade, ou só se refira a um mundo exótico de pré-letrados contemporâneos ou da criança, mas é, sobretudo, sempre uma cifra inalienável da existência.

Torna-se claro, portanto, que o mito é tratado como um problema filosófico. Está-se examinando, nesta tese, a consciência antropológica, que é uma reflexão filosófica sobre o homem. Não se trata mais, como na visão comtiana, por exemplo, de renegar o mito, como se este tivesse sido totalmente superado e fosse puramente da ordem do imaginário e do arbitrário. Trata-se agora de recuperar o mito, como

uma fonte primeira de valor da expressão do homem no mundo.

Por esta perspectiva, recupera o mito toda a sua importância. Trata-se, assim, também, de elucidar a própria natureza da reflexão filosófica, a qual se dá por tarefa interpretar o irrefletido. Assim fazendo, a filosofia reconhece seu fundamento no domínio pré-filosófico, contrariamente à orientação tradicional, que só aceitava como verdadeiro o que fosse estabelecido por via racional, segundo exigências lógicas.

Sendo uma cifra da existência, em sua feição irrefletida, fácil é entender porque o mito é motivo de grande interesse à filosofia. A reflexão, ao voltar às suas raízes, lá encontra o mito. Retomando o mito, a filosofia reflete sobre um irrefletido. Desta forma, a filosofia elucida-se a si mesma. Mas, sobretudo, compreendendo o mito, a filosofia caminha para a compreensão da existência: reflete sobre o irrefletido, a existência vivida, que constitui o problema central de toda filosofia da existência.

Neste sentido é que se situa o exame do mito nesta tese: como acesso à compreensão do irrefletido. Na investigação do mito, como componente básico do irrefletido, como aspecto fundamental do vivido, o que assume valor dominante é a existência em sua dimensão mítica, o significado de uma maneira específica de viver.

O irrefletido é, como se vem afirmando, primitivo. Necessário aqui se fazer um parêntese. Usa-se o termo *irrefletido* para indicar toda a forma de consciência que se apresente sem a intervenção da razão ou da reflexão. O irrefletido não é necessariamente contrário à reflexão, porém, mais precisamente, anterior a ela e, em certo sentido, concomitante. Como muitas são as facetas pelas quais se pode examinar a consciência irrefletida, muitos também costumam ser os termos utilizados para especificá-la, conforme o acento que se lhe queira dar. Mítica, ingênua, pré-categorial, espontânea, implícita, não-tética ou não tematizada, imediata, são adjetivos frequentemente referidos à consciência, para caracterizar o seu modo irrefletido. Ainda

para explicá-la, têm-se usado de outros sucedâneos, conforme a escolha do ângulo de abordagem: o senso-comum, o pensamento mágico, o comportamento supersticioso, o adualismo da criança, o totemismo, o animismo etc.... Da mesma forma, a expressão *mundo vivido*, como polo de *mundo pensado*, costumeiramente se refere ao domínio pré-refletido, ou seja, anterior à reflexão.

Feitas essas considerações, cabe agora situar a perspectiva geral que Gusdorf adota em sua retomada do irrefletido, por meio da investigação do mito.

#### Interpretação do Mito como acesso à Compreensão da Existência

É nesta via de interpretação que se acaba de enunciar que Gusdorf se situa. A revisão do contexto espiritual predominantemente teológico dos povos primitivos, consagrou a palavra mito ao que, numa perspectiva mais abrangente, aqui se dá a significar o termo irrefletido. Diferentemente de outros estudos sobre o mito, que o vêem sobretudo sob o ponto de vista religioso, em *Mythe et Métaphysique* Gusdorf o compreende e o interpreta na perspectiva antropológico-existencial. O mito é estudado como uma cifra da existência que o representou. Em outras palavras, Gusdorf busca compreender a existência, através da interpretação do mito, e não explicar o mito por si mesmo; ele cuida não de eliminar as representações míticas, como se elas só fossem algo de distante e estranho, mas, de retomá-las como vias de acesso ao homem que lhes é pressuposto, estendendo, assim, uma ponte entre a compreensão do mundo e do homem da era primitiva e a compreensão do homem e do mundo contemporâneo. Seu principal propósito não é dar uma visão explicativa das realidades históricas que marcaram definitivamente uma longa era dominada pela consciência mítica, porém, é o de interpretar o mito como uma expressão fundamental do vivido e,

desta forma, básico à compreensão do homem. Por este ângulo, retoma um dos problemas centrais da filosofia atual; o de elucidar as relações entre o refletido, o pensado e o vivido.

Esta leitura do texto de Gusdorf também é, como se viu, orientada por esse propósito. Através do exame do mito, como aqui proposto, tentar-se-á compreender a consciência irrefletida e, dialeticamente, a refletida, como encaminhamento do problema da consciência antropológica.

### A Intenção Profunda do Mito

Ao investigar o mito, Gusdorf não se atém aos fatos objetivos, mas busca sobretudo os seus sentidos. Mais do que a imagística mitológica, produto *d'une dégradation de la conscience mythique* (131), importa-lhe *déchiffrer le sens* (132), atingir a significação essencial, a *intention profonde* (133).

Dessa significação profunda, devem ser considerados alguns dos aspectos mais importantes, inextricavelmente entrelaçados. O mítico é uma dimensão humana essencial, espontaneamente vivida, de unidade e escatológica; é próprio de todo homem, pois que pertence à essência humana. Seu caráter vivido e de *signification vitale* (134), vai além do valor de uma simples fabulação literária; este ultrapassamento leva a uma recuperação do mito, estando entendido que este dá *un sens au monde humain* (135) e que para o primitivo, *la conscience mythique imprime directement son sens au réel vécu* (136). O mundo vivido é impregnado de significações plenas: a consciência mítica é *chiffre humain du réel en son intégralité* (137), ela tem por dimensão *la destinée humaine, dans sa plénitude qui englobe le temps et*

(131) *Mythe et Métaphysique*, p. 21

(132) *Ib.*, p. 258.

(133) *Ib.*, p. 258.

(134) *Ib.*, p. 13

(135) *Ib.*, p. 253

(136) *Ib.*, p. 21

(137) *Ib.*, p. 59

*dépasse le temps* (138), o que revela ser escatológica a essência do mito.

Como estrutura originária, o mito é uma dimensão ineliminável da própria essência humana, e não uma etapa já ultrapassada da evolução, como o interpreta Comte. Não sendo a dimensão única do homem no estágio atual, a ela não se reduz toda a verdade humana; mas, não se pode deixar de reconhecer na consciência mítica, ao se a retomar, uma forma legítima e peculiar de leitura da realidade. Aliás, o mito não é, para o homem da idade primitiva, uma leitura entre outras; como lembra Gusdorf, *le mythe n'est pas un mythe, il est la vérité même* (139), para o primitivo.

Não há, pois, para o primitivo, qualquer distinção entre mito e verdade. O mito se liga ao primeiro conhecimento que o homem tem de si mesmo e do mundo; o mito é *la structure de cette connaissance* (140).

Este conhecimento não é da ordem da dissociação, nem se restringe a um conteúdo aprendido; é sobretudo uma forma de existência ou estrutura entre homem e mundo. É portanto, um conhecimento vivido, que trata *d'arraciner l'homme dans la nature* (141), que intervém como um *prototype d'équilibration* (142), assegurando a unidade entre o homem e o mundo. Esta unidade afirma o caráter totalitário da consciência mítica, como compreensão radical e integral, que busca assegurar a unidade e a harmonia sempre ameaçadas da existência.

Pela totalidade, entende-se que o homem primitivo não opera uma separação entre uma realidade vivida e uma realidade pensada. Diz Gusdorf que o essencial da experiência mítica é *mettre en oeuvre*

(138) *Ib.*, p. 262

(139) *Ib.*, p. 11

(140) *Ib.*, p. 11

(141) *Ib.*, p. 12

(142) *Ib.*, p. 12

*une réalité indissociable* (143) e que constitui o caráter existencial da consciência mítica o ser ela *indivisiblemente présence à soi et présence au monde, unité originnaire de la conscience et du monde*(144).

Consciência e mundo são, pois, primitivamente indivisos. Isto caracteriza também o caráter espontâneo do comportamento primitivo. Anteriormente a uma atitude de reflexão, o comportamento é espontâneo, ingênuo, natural, no sentido de que não se oferece ao homem como problema. Deve-se aqui observar que, etimologicamente, *problema* corresponde a *objeto*, ou seja, algo lançado à frente. O problema é uma dificuldade a que se precisa superar, requerendo, para tanto, um distanciamento. Contudo, primitivamente, não há um *sujeito* para afrontar, como objeto temático, a uma situação vivida.

Isto porque, primitivamente não se dá uma dicotomia entre subjetivo e objetivo, pensamento e ação; a consciência mítica é consciência de unidade, anterior a qualquer formulação intelectual, aos sentidos analíticos e dissociativos regidos pela inteligência.

Primitivamente o homem se compreende integral e diretamente ligado ao mundo, integrado no mundo imediato em que se instala, de acordo com a espontaneidade das significações vitais. Esta forma de engajamento concreto protege o sentido originário da existência de modo tão eficaz que rechaça o questionamento, retardando a intervenção da inteligência que é de regime fragmentário e abstrato. *Le mythe répond à toute question avant même qu'elle ne se pose* (145). Retardando o advento da *attitude abstraite et structurelle* (146) do comportamento categorial, por maior tempo se preserva o sentido de fixação da existência e se salvaguarda a harmonia da coalescência entre homem e mundo. O direito valida as experiências e cauciona sua repetitividade num tempo e num espaço concretos; o relacionamento harmonioso

---

(143) *Ib.*, p. 21

(144) *Ib.*, p. 22

(145) *Ib.*, p. 33

(146) *Ib.*, p. 33

tende a ser repetido, conservado, preservado, impregnando as assun  
 ções implícitas, a mentalidade de uma época. *Le propre du mythe* vi  
*vant est ainsi de constituer un sens commun* (147).

O mito se afirma, pois, como a estrutura originária do ho  
 mem, como um plano de fundo anterior ao pensamento racional, como um  
*principe de réalité* (148). O mito estabelece a forma exemplar da rea  
 lidade; a consciência mítica *perpétue une réalité donnē* (149). O mito  
 tende a constituir o senso comum; o senso comum tende a fazer com que  
 o mito permaneça.

As estruturas da existência mítica *ont une validité* perma  
*nente* (150). Mas esta perenidade do mito não se deve aos prestígios da  
 fabulação: *elle atteste la pérennité même de la réalité humaine* (151).  
 O homem não pode se desfazer do mito, que é de sua essência. Se pudes  
 se, como na teoria comtiana, tornaria insuportável a sua vida, tor  
 nã-la-ia até mesmo inumana. A existência perderia seu princípio de  
 segurança, de equilíbrio, de unidade, de ancoragem. Eis porque Gus  
 dorf diz que *à la limite, un monde sans mythes ne serait plus* un  
*monde humain* (152), seria um mundo desintegrado, prescindindo do  
 amor, da comunicação, desse *bon contact inicial avec da réalité*, fon  
*dement de l'intuition pour l'existence personnelle* (153).

O mito são princípios de orientação da existência vivida, da  
 dimensão irrefletida da existência. Exerce o papel de uma *ontologie*  
*vécue* (154), uma ontologia primeira, anterior ao *logos*. Como ontolo  
 gia vivida, o mito é *une affirmation première de l'être* (155), origi

---

(147) *Ib.*, p.255

(148) *Ib.*, p.25

(149) *Ib.*, p.24

(150) *Ib.*, p.24

(151) *Ib.*, p.259

(152) *Ib.*, p.246

(153) *Ib.*, p.221

(154) *Ib.*, p.37

(155) *Ib.*, loc.cit.

nária da existência. Esta ontologia primeira, vivida, espontânea, prévia às articulações racionais, estrutura a visão globalizante do mundo, na forma de uma compreensão de conjunto da realidade. O mundo primitivo não é um conglomerado de elementos justapostos, separados por obra da razão; é, bem ao contrário, uma unidade. A existência primitiva se realiza ao modo da participação do homem na integralidade indivisa do real.

O que caracteriza bem o primitivo é esta espécie de indivisão. Ele só se compreende como participante de uma comunidade, em entrelaçamento inextricável com a totalidade dos seres. Participação de signa conciliação do contraditório, e não exclusão de um elemento da contradição, por afirmação do outro. Não há, primitivamente, um eu separado de um mundo. Participação designa um pensamento anterior aos logos e não anti-lógico, pois, não havendo originariamente, lógico para o primitivo, não pode haver o seu oposto. Não há, primordiamente, separação das coisas mediante operação mental; é unitária a atitude de afirmação da experiência primitiva.

A unidade humana encontra seu princípio de afirmação na consciência mítica. É esta *qui fait l'unité de l'existence concrète, rassemblant les éléments épars, donnant sens et figure non seulement à notre vie, mais à la vie d'autrui, à la vie même de la communauté* (156). Para o primitivo, a natureza é *ensemble surnature* (157) e *là où l'homme prend terre, s'opère une création du monde* (158), como que se repetindo a passagem litúrgica de *l'état de chaos à celui de cosmos* (159).

Os mitos fornecem um *inventaire des possibilités humaines* (160). Embora suas formas possam se renovar, *l'intention demeure identique* (161), unindo todas as *affirmations de transcendance* (162). A

---

(156) *Ib.*, p. 246

(157) *Ib.*, p. 50

(158) *Ib.*, p. 59

(159) *Ib.*, p. 59

(160) *Ib.*, p. 260

(161) *Ib.*, p. 261

(162) *Ib.*, p. 261

consciência mítica é consciência da plenitude do destino humano pl  
 nitude *qui englobe le temps et dépasse le temps* (163). Isto dá a en  
 tender que *le mythe est eschatologique par essence* (164).

No mito primitivo, o seu sentido escatológico se caracteri  
 za mais propriamente pela remissão ao passado, *à des archétypes es*  
*chatologiques, à un monde transcendant qui immobilise le devenir en*  
*le vouant à la répétition de l'existence primordiale* (165). Os ritos  
 reenviam ao tempo e ao ato iniciais da criação. O primitivo repete os  
 gestos dos grandes arquétipos, para comemorar e perenizar a sua lem  
 brança. O quotidiano se enche de significações transcendentais e se  
 orienta em função de uma escatologia.

O mito transfigura a noção de existência. Esta é compreen  
 dida *en forme de destinée* (166). O mito manifesta o sentido da exis  
 tência mesmo para além das experiências determináveis. Para ele, *la*  
*vie apparaît dans sa plénitude biologique, limitée par les événements*  
*de la naissance et de la mort* (167). Todos os acontecimentos, mesmo  
 aqueles que a razão não consegue elucidar, têm significação para o  
 mito. São essencialmente míticas todas as noções escatológicas, que  
 em geral são embaraçosas às interpretações racionais: criação, morte,  
 nascimento, queda, salvação, redenção, toda uma série de palavras que  
 se referem a intenções fundamentais da vida humana. Cada evento res  
 trito do quotidiano, pode ganhar uma significação de totalidade, pode  
 ser associado, por exemplo, *au Paradis Perdu comme au Temps Retrouvé*  
 (168). O caráter escatológico do mito consigna-lhe um sentido de ab  
 tura e disponibilidade a todas as significações possíveis: *à la ferme*

---

(163) *Ib.*, p. 262

(164) *Ib.*, p. 223

(165) *Ib.*, p. 219

(166) *Ib.*, p. 222

(167) *Ib.*, loc.cit.

(168) *Ib.*, loc.cit.

*ture, à la restriction mentale de l'intellect, la conscience mythique substitue la mystérieuse présence de l'Ouvert (169).*

O comportamento espontâneo do homem, a sua dimensão irrefletida é rica dessas significações míticas que evocam os caracteres fundamentais da existência e os fins últimos do ser humano. Eis porque o sentido escatológico do mito se dá como uma compreensão global da existência. *Les mythes, dans leur prolifération, donnent acte de toutes les puissances inscrites au coeur de l'homme (170).*

### Mitos Contemporâneos

A difusão geral do mito, mudando o estilo da fabulação e o conteúdo através dos tempos e nas diversas culturas, embora conservando a mesma intenção mais profunda, a de dar um sentido à existência, mantêm ainda nos tempos modernos o seu caráter escatológico. Os eficazes meios de comunicação contribuem para a proliferação do mito moderno, o qual toma crescentemente *un caractère politique et social (171)*. Além disso, em relação ao primitivo, ele tem um caráter mais material, mais antropocêntrico e *il est tourné vers l'avenir (172)*. Ligado ao desenvolvimento da técnica, *il prophétise l'avenir de l'humanité /.../ et se formule dans le langage de l'économie politique ou du droit (173)*. Seguem alguns exemplos de mitos contemporâneos, dentre os citados por Gusdorf: mito da Sociedade das Nações, do Federalismo, da Cidadania Mundial, da Tecnocracia, da Paz. Este, aliás, parece ser o mais universalmente aspirado, *la paix ne pouvant plus être comprise comme un simple pacte politique, mais impliquant ensemble un équilibre économique et social (174)*.

---

(169) *Ib.*, loc.cit.

(170) *Ib.*, p. 223

(171) *Ib.*, p. 252

(172) *Ib.*, p. 254

(173) *Ib.*, loc.cit.

(174) *Ib.*, loc.cit.

Os mitos contemporâneos se associam, portanto, de um modo geral, ao desenvolvimento e à eficácia da ciência e da técnica. E Gusdorf considera que a técnica *ne respecte plus les évidences naturelles* (175). Modalidades de um mito mais geral que se desenvolveu no século passado, o cientismo, os mitos contemporâneos em grande parte têm se afastado dos primitivos valores humanos. *Notre époque a connu l'horreur du déchaînement des mythes de la puissance et de la race, lorsque leur fascination s'exerçait sans contrôle* (176), diz Gusdorf, numa clara alusão ao nazismo.

Enquanto o homem contemporâneo se enche de muitas utopias futuristas, que em geral constituem o que Gusdorf chama de *floraison des mythes de l'inhumain* (177), cada vez mais insustentável se lhe está tornando, por outro lado, a sensação de perda da harmonia primitiva, entre o homem e o mundo, o que demonstra ser mais humano o mito primitivo. Uma longa tradição de desmembramento analítico e gradativo progresso técnico, no Ocidente, fez que o homem acabasse por se sentir estranho ao mundo em que vive, como exposto e expatriado; apesar do incomparável desenvolvimento intelectual, do surpreendente avanço da ciência e de sua aliada, a técnica, sabe o homem hoje que as suas conquistas não conseguem restituir-lhe o equilíbrio de sua inserção na integralidade do real. Isto continua sendo privilégio da consciência mítica primitiva.

O ser o mito contemporâneo, em boa parte, inumano, deve-se a ter sido ele recalçado, por uma longa tradição intelectualista. Esse intelectualismo reinante em muitos séculos no Ocidente dá-se por tarefa substituir-se ao mito: *l'intellectualisme se donne pour tâche de mettre au point une ontologie sans présupposé* (178). Mas, este substitutivo é enganoso: é impossível realizar um conhecimento sem pressupostos (179).

---

(175) Ib., p. 253

(176) Ib., p. 260

(177) Ib., loc.cit.

(178) Ib., p. 163

(179) Cf. capítulo II, desta tese.

Toute connaissance doit rejoindre une préintelligibilité, correspondant à la structure même de l'être humain (180).

Sendo impossível eliminar a estrutura irrefletida, as frustradas tentativas de o fazer, ou de extirpar do homem suas orientações originárias, fizeram com que o mito contemporâneo muitas vezes se revele capable de tous les excès et de toutes les horreurs (181). O nazismo é um exemplo eloquente da barbárie da demitização, surgindo como uma gigantesque intoxication collective (182).

A consciência irrefletida, dimensão primeira do homem, atesta, como se está dizendo, todas as possibilidades de significação de uma existência, não só os mais altos valores, mas, indistintamente, le meilleur et le pire (183). A espontaneidade não é, por si mesma, causa de validade. Uma retomada desses valores originários se faz necessária, para a autentificação e promoção daqueles que atestam éléments indéniables d'authenticité (184).

Não é absolutamente o caso de suprimir-se o domínio pré-refletido, em favor de um pretenso pensamento puramente racional: a consciência reflexiva é incapaz de assumer l'ensemble d'une vie personnelle (185). A razão se apóia em valores, ela supõe um parti-pris individuel (186), que, por sua vez se refere a uma inscription sociale des valeurs établies (187). Quanto à ciência, seu próprio sucesso não deve iludir sur son incapacité à satisfaire pleinement l'exigence spirituelle de l'homme (188).

---

(180) Gusdorf, Mythe et Métaphysique, p.242.

(181) *Ib.*, *ib.*, pp.175/6

(182) *Ib.*, p. 176

(183) *Ib.*, p. 260

(184) *Ib.*, p. 258

(185) *Ib.*, p. 198

(186) *Ib.*, p. 239

(187) *Ib.*, p. 241

(188) *Ib.*, p. 167

## Conclusão deste Capítulo

Este capítulo esclarece alguns pontos importantes para a compreensão do problema que esta tese examina. Embora não se tenha abordado aspectos riquíssimos que o mito apresenta, mesmo porque só se o examinou na medida em que ele contribui para a compreensão do irrefletido, orientações importantes podem ser destacadas em termos de compreensão da consciência antropológica.

Tornou-se claro que o irrefletido são raízes da existência , e como tais, inelimináveis. A existência, ainda que em momentos supostos lucidamente refletidos, está sempre carregada de significações irrefletidas. Não há uma pura articulação racional, não é possível um conhecimento *imaculado*, isto é, que não tenha como ponto de partida e a que não se entrelace a estrutura originária, não há nenhuma inteligibilidade racional que não seja tributária de uma pré-inteligibilidade, nenhuma expressão espiritual desligada da estrutura primária do ser humano, constitutivamente encarnado, nenhum tipo de experiência a ; que uma experiência corporal não tenha participação fundamental.

Sendo o irrefletido um constitutivo primário, não se dissolve ante uma estruturação refletida. Entrança-se com esta, mantendo -se presente, ainda que seja de modo secreto, a tudo o que o homem em todos os tempos é, pensa ou faz.

A consciência antropológica, viu-se nos capítulos II e III , retoma o irrefletido. Uma vez que se a está entendendo, nesta tese, a serviço da promoção da humanidade do homem, ela terá que assumir e promover os valores irrefletidos legitimados como autênticos(189). Não se trata de suprimir da razão os instintos, nem de se tornar escravo das vecções instintivas que se afirmam no domínio irrefletido. Os valores

---

(189) Cf. *ib.*, p. 260.

deste domínio devem passar por uma crítica; mas, para que possam ser promovidos sem uma perda de seu sentido humano, o homem deve obedecê-los. Eis como se expressa Gusdorf, a este respeito: *on ne peut pas vaincre l'affectivité qu'en lui obéissant, en retrouvant en elle des éléments indéniables d'authenticité* (190).

Deve-se ainda acrescentar que o domínio pré-refletido não pode ser claramente elucidado pelas normas intelectuais, que têm a presunção de que toda a opacidade daquele pudesse vir a ser desfeita pelo olhar todo-poderoso da razão. Nesta linha de reflexão, já se pode tangenciar uma idéia, a ser enfatizada no capítulo VIII. O fato de se precisar refletir sobre a educação constitui-na como problema. O problema educacional, qualquer que seja a noção que se lhe dê, é excelentemente humano, é problema envolvido na trama da existência. Por isso, pressupõe uma compreensão do homem, enquanto totalidade existente. Daí o dever de recuperar o sentido das dimensões vivenciais e reabilitar o mundo pré-refletido, sem a pretensão abusiva de desvelá-lo completamente.

Em outras palavras, a educação não poderá se desenvolver só ao modo de uma consciência espontânea, que é a maneira do senso comum, sobretudo hoje em que a existência mais se apresenta como problemática. Por outro lado, não pode ser esquecida nem desprezada a dimensão pré-refletida. Mas, não podem o homem e, por conseguinte, a sua educação ser entendidos exclusivamente na perspectiva da razão. Para a compreensão deste ponto, o próximo capítulo fornecerá a base conceitual.

---

(190) *Ib.*, p. 258.

Os próximos passos deverão ser dados nos seguintes sentidos. Primeiramente, far-se-á um exame da promoção da consciência pré-categorial para a consciência racional; verificar-se-ão alguns aspectos da passagem da pré-história à história, somente enquanto esta perspectiva pode auxiliar na compreensão de como cada homem pode efetuar a conquista da racionalidade. Nesta altura, também se tratará do problema da historicidade, dos sentidos do eu e da universalidade, que são aquisições solidárias com o surgimento da razão. Procurar-se-á, então elucidar o significado autêntico da razão, enquanto esta se esforça por funcionar em harmonia com a dimensão pré-refletida. Posteriormente, considerar-se-ão os abusos da racionalidade, isto é, a forte tendência a supervalorizar a razão, a ponto de se pretender reduzir o homem à sua consciência refletida. Modernamente, este racionalismo tem como exemplo mais relevante a desmesurada crença na ciência e na técnica. Em seguida, no capítulo VI, será abordado o problema da composição dialética entre o irrefletido e o refletido. A sabedoria da síntese dos valores autênticos dessas ordens define como se verá, a consciência existencial, de caráter fundamentalmente antropológico, cuja necessidade para a educação se está procurando demonstrar.

Advento da racionalidade na história da civilização.

Viu-se, no capítulo anterior, que é do mito preservar-se ao máximo, retardando por maior tempo que possível o advento da razão. Na pré-história, na mesma medida em que vão proliferando os pequenos núcleos comunitários e os meios de vida primitivos se complexificam, ten

ta, mas progressivamente vai se tornando cada vez mais difícil à consciência arcaica manter a unidade de sua primária afirmação ontológica. Cada vez mais é preciso um esforço de reconciliação das crescentes formas de afirmação da existência. Através da dialética da conciliação das afirmações contrárias, a consciência primitiva lentamente vai experimentando uma expansão, um alargamento.

A aquisição das noções correlativas do eu e do corpo marcam um estágio decisivo da expansão que paulatinamente vinha sendo efetuada. Ao *nós* da comunidade do homem pré-categorial, da participação, da pertença ao grupo, do unanimismo, substitui-se o *eu*, a individualidade do homem categorial. Ao vivido espaço ontológico do mito, sobrevém o universo, crescentemente mais abstrato, como dimensão pensada da razão.

A pessoa aos poucos se vai afirmando, em substituição ao personagem. Como diz Gusdorf, *la personnalité n'existe pas chez les primitifs* (191), desde que se defina a personalidade como *une fonction d'integration, constitutive d'un champ individuel* (192). Tal função só poderá ser exercida por alguém que tome distância, como sujeito, em relação às coisas.

Entretanto, como se viu no capítulo anterior, o primitivo é um homem pré-refletido, não se descola das coisas, não re-flete, não se afirma fora da comunidade, mas na comunidade e pela comunidade. Por isso, antes de ser uma pessoa, de ter uma personalidade, é mais propriamente um personagem, a representar um papel determinado na vida comunitária. Cada personagem assume o arquétipo, vivendo-o realmente, pois, o real lhe é ainda total, não há ainda separação entre realidade e mito, fato e valor. Ao primitivo, diz Gusdorf, *il ne lui est pas en core nécessaire de s'opposer pour se poser, de lutter pour obtenir d'autrui la reconnaissance* (193).

(191) Mythe et Métaphysique, p.84.

(192) *Ib.*, p. 80.

(193) *Ib.*, p. 84.

Como se estava tornando cada vez mais inevitável em certa altura da evolução, o papel de estabilizador da realidade humana, primariamente desempenhado pelo mito, é assumido pela razão, quando aquele passa a oferecer menor resistência, nesse movimento dialético de expansão da consciência em geral. Desde então, mito e razão passam a coexistir na estrutura da consciência humana. Uma tensão se instaura neste regime de coexistência.

O mito comparado à razão, é mais aderente, mais opaco, desenvolvendo-se *au niveau de la presence au monde originnaire* (194). A consciência mítica é pré-categorial, na medida em que suas categorias não são postas ao nível do sujeito, ainda não há o sentido de subjetividade; em outras palavras, a consciência mítica não se dá conta de suas categorias. O conhecimento mítico é espontâneo, em relação direta com o mundo, não mediatizado por estruturas intelectuais, que dividem a realidade, para entendê-la e explicá-la.

A razão é função lógica, de mediação; mais transparente e ativa que o mito e seu princípio de conservação, a razão se esforça por dar à realidade uma *élucidation formelle* (195). Neste caso a consciência é, então, categorial, pois o homem pode manter uma *attitude abstraite et structurelle* (196) ante a realidade. Desta forma, a consciência que se desenvolve ao nível da razão se autoriza o papel de explicitação da realidade.

Um distanciamento do mundo natural, obedecendo às exigências de eficácia, faz emergir o mundo da técnica, do conhecimento científico, da política. O pensamento se libera da presença imediata das coisas e adquire a possibilidade abstrata de medir o tempo e o espaço. O símbolo, anteriormente preso à coisa, ganha mobilidade e alcança estruturas que se desdobram mais abstrata e distantemente.

---

(194) *Ib.*, p.220.

(195) *Ib.*, p.220

(196) *Ib.*, p.52.

Esta flexibilidade, posto que distanciamento, torna mais útil e eficaz a nova forma de relacionamento do homem com o mundo. Enquanto que a consciência mítica assegura um contrato de adesão de cada qual com o conjunto do real, a consciência intelectual, de caráter relativista e pragmático, rompe com aquela aliança com o rígido repetir de acontecimentos e, tomando distância no espaço, vai aperfeiçoando conhecimentos e técnicas para melhor possuir a natureza. Esta transformação do mundo é conjuntamente transformação do ser do homem. Mediante a razão, o homem se descola da coalescência com o mundo imediato e adquire consciência de sua possibilidade de gradativamente agir sobre a natureza.

### Historicidade

O comportamento segundo a razão, ao promover uma ruptura da aliança do homem com o mundo imediato, faz surgir a noção de tempo histórico, marcando o advento *d'une conscience de structure historique* (197). Esta consciência adquirida designa a possibilidade de o homem inscrever a sua iniciativa em face das circunstâncias. Neste sentido, a história é uma dimensão antropológica que *correspond à une nouvelle prise de conscience de l'expérience* (198). Ela é muito mais que simples relatos de acontecimentos que caracterizam o conhecimento da história, não necessariamente coincidindo com consciência da história. Gusdorf esclarece muito bem este ponto: *conscience de l'histoire et connaissance de l'histoire ne coincident pas* (199).

O homem histórico é sujeito da história, conscientemente inscrito no movimento do vir-a-ser, consciente da possibilidade de sua ação intervir no processo de retomada e transformação do mundo.

---

(197) *Ib.*, p. 90.

(198) *Ib.*, loc.cit.

(199) *Ib.*, loc.cit.

Assim, o homem transforma o mundo, mas o que é mais especificamente humano é que o homem sabe que o transforma e pode multiplicar, adaptar, aprimorar os meios dessa transformação. A consciência histórica trouxe, então, maior clareza e mais dinamismo ao esforço humano de transformação da natureza em cultura.

A consciência da ação, não mais num tempo congelado, mas numa dimensão que situa o homem entre o passado e o futuro, implica uma nova forma de vida, marcada pelo compromisso do homem para consigo mesmo e para com toda a realidade. A afirmação de novas necessidades radicaliza-se na compreensão de que a existência deve ser construída, atualizada, através dos movimentos de participação do homem nos acontecimentos.

A consciência histórica indica que o homem não apenas se submete deterministicamente aos eventos, mas pode também agir sobre eles, dar-lhes os sentidos. Como diz Gusdorf,

*le temps est aussi l'ouverture d'une nouvelle dimension autonome pour la mise en ordre des choses. Il cesse d'être immanent au réel, comme englué dans l'événement, et du coup il devient un chiffre de l'événement, la possibilité de prendre de la hauteur par rapport à lui pour l'organiser, pour lui donner un sens (200).*

Ser histórico significa, portanto, ser sujeito dos acontecimentos, impor um sentido ao tempo.

Uma das principais características da realidade humana é que as situações não se apresentam terminadas; o homem faz a situação ainda que muitas vezes creia apenas sofrê-la (201). Ao contrário da estrutura mítica, irrefletida, ingenuamente consciente de uma situação fixada e repetitiva, a nova dimensão é consciência de um mundo de exigên

(200) *Ib.*, p. 95.

(201) Aqui está implicado todo o problema da liberdade; embora sempre de sumo interesse para o pensamento filosófico, não cabe ser discutido explicitamente neste trabalho.

cias transformadas. As situações não mais se repetem apenas no âmbito restrito e imediato de um mundo concreto cujos horizontes se estendem simplesmente até os limites do alcance da voz ou do olhar; o tempo histórico intervém como *la possibilité de neutraliser les influences immédiates par des présences médiatees* (202).

A mediatização ocorre com a tomada de consciência de novos espaços geográficos, mais distantes, de novas realidades sociais, da necessidade de uma certa diversificação de funções humanas, para atender às exigências gradativas da complexificação da vida. A consciência histórica é, portanto, atenta aos sentidos das necessidades de cada momento e à renovação dos acontecimentos: o presente não mais é a mera repetição do passado, mas o esboço do futuro não conhecido que cada homem tem a responsabilidade de construir, segundo a consciência da singularidade de cada destino.

Como já foi lembrado, o mito é do regime de unanimidade, das certezas coletivas, do senso comum, sem individualização, das coisas impessoalmente fixadas. Advinda a consciência intelectual, histórica, ocorre uma substituição do mundo comunitário pelo mundo do indivíduo: ao *se* impessoal substitui-se o *eu*, a consciência de indivíduo, o descolamento em relação à massa, em virtude da possibilidade inovada de uso da crítica.

Historicamente, neste momento de autonomia de algumas individualidades que, então, impõem a sua autoridade, mediante arbítrios e iniciativas pessoais sobre o regime comunitário, de consenso absoluto e dogmático, *qui doit être le point de vue de tous sans être le point de vue de chacun en particulier* (203), quando se abre a possibilidade de pensamento, ação e criatividade de cada um, sem a crença de que isso comprometa a segurança do conjunto social, neste momento é que nasce

---

(202) *Ib.*, p. 96.

(203) *Ib.*, p. 97.

a consciência histórica.

Passa a haver, então, personalidades, fatos e datas a lembrar e julgar. Há um futuro incerto que mobiliza a *subjectivité perso*nelle (204), o ser de cada participante da evolução da *universalité objective* (205), ou seja, da realidade cultural.

Se a imersão na história se faz conjuntamente com a emergência do *eu*, ao mesmo tempo ela desponta como um novo *composante de la nature humaine* (206): ao ser biológico, ao ser social — ou melhor, cultural, porque especificamente humano — acrescenta-se o ser histórico. Gusdorf diz ser esta última dimensão da natureza humana *la plus déci*sive, *car elle imprime sa marque même aux autres assises de la person*nalité (207). Com efeito, um devir pessoal histórico ultrapassa um devir da civilização, e estas duas dimensões sociais ultrapassam um devir biológico. Eis porque a aquisição do sentido de história, corres-ponde a um movimento decisivo da tomada de consciência de cada um como indivíduo, da doação de sentido a uma vida pessoal aberta ao futuro , testemunhando um pensar a própria existência, *sous le chiffre de l'his*toricité du devenir (208).

Consciência mítica ou irrefletida e consciência intelectual ou refletida; mundo natural e mundo cultural; *se* impessoal e *eu* histórico — estas são dimensões humanas, tanto na perspectiva da civilização, quanto em termos da existência de cada homem. A promoção humana a que a educação visa consiste, como se verá no capítulo X, na assunção de todas essas dimensões, segundo as significações que cada um a si mesmo se põe como autênticas e as possibilidades reais que em si

---

(204) *Ib.*, p. 98.

(205) *Ib.*, p. 98.

(206) *Ib.*, p. 99.

(207) *Ib.*, p. 99.

(208) *Ib.*, p. 99.

104  
cada um encontra. Esta promoção, que é também conciliação das forças  
contrárias, é realizado não pelo *personagem*, coerido ao unanimismo co-  
letivista, mas pela *pessoa*. Assim como a mentalidade primitiva é con-  
dição de possibilidade para o advento da racionalidade, assim também  
o é o personagem com relação à pessoa, na existência de cada homem. A  
pessoa só pode se realizar no cruzamento da dupla percepção do univer-  
sal e do individual.

#### Sentido da Universalidade e da Individualidade

Como o parágrafo anterior já antecipou, a consciência de  
história se acompanha de duas aquisições importantes, que se despegam  
solidariamente do pensamento mítico: *le sens de l'universalité et le*  
*sens de l'individualité* (209). Estes dois sentidos se implicam mutua-  
mente, de tal sorte que um não poderia emergir sem o outro.

A *universalidade* é a possibilidade adquirida pelo pensamento  
de referir a generalidade plural, todo um conjunto de seres, lugares,  
tempos, não se atendo aos horizontes mais próximos, porém percebendo a  
diversidade, buscando integrá-la numa noção de unidade. A aquisição de  
tal sentido corresponde obviamente a uma expansão do mundo humano, pos-  
sível somente quando a chegada da razão provoca uma cissura na massa  
pastosa do unanimismo mítico, ou seja, quando o indivíduo passa a ser  
uma unidade de contagem, quando um se descobre sendo uma *individuali-*  
*dade* e atribui individualidades aos outros. Assim a forma humana se  
encontra generalizada.

A aquisição do sentido de universalidade e de individualida-  
de não corresponde simplesmente a uma promoção espiritual, mas, também  
às significativas transformações havidas ao nível dos fatos, graças a  
um crescente progresso da técnica. Estudos históricos mostram que des-

---

(209) *Ib.*, p. 100.

de aproximadamente o ano 3.000 A.C., o mundo arcaico começa a experimentar uma expansão muito grande. Crescem os núcleos populacionais, que dominam novos espaços geográficos, aperfeiçoam-se o equipamento técnico e as estruturas políticas, abrem-se novas e importantes perspectivas para o desenvolvimento civilizatório, diversificam-se as camadas sociais e as especializações funcionais.

Neste panorama em expansão, a técnica especializada é gradativamente exigida, na medida em que crescentemente mais difícil se vai tornando a cada ser individual manter a imediatidade dos contatos com a diversidade dos seres em geral. Lentamente preparada neste longo período, a razão é adquirida aproximadamente quatro séculos antes de Cristo, assumindo o encargo de mediação, inaugurando o exercício do comportamento categorial, isto é, interpondo estruturas abstratas e figurativas entre o homem e a totalidade do real. Através dela, afirma Gusdorf, *une distance croissante s'établit de l'être à la représentation* (210), verificando-se uma indefinida expansão do alcance do pensamento e das possibilidades de ação.

O advento da racionalidade, ao promover os sentidos interligados de história, de universalidade, de individualidade, libera o homem da estrutura fixista do mito e franqueia os caminhos para um crescente alargamento da realidade. De seu estágio anterior, quando mantinha um contato direto e concreto com a realidade em que estava imerso, o homem parte para um relacionamento crescentemente indireto e abstrato com o mundo, este agora dinâmico e ampliado como o seu próprio ser, mediante a interposição de elos estendidos pela razão. Assim é que *on assiste à une sorte d'expansion, de gēnēralization de l'existence* (211), diz Gusdorf.

---

(210) *Ib.*, p. 103.

(211) *Ib.*, p. 112.

A entrada na história, ligada ao início dessa evolução decisiva da civilização, coincide com o desiderato da afirmação pessoal e de perpetuação de um nome individualizado, isto é, de um nome próprio sempre referido a um corpo próprio. Por isso, o sentido da individualidade tem na tomada de consciência do corpo o seu fundamento, a base da compreensão de uma situação específica, um mundo novo. A incorporação traz essa determinação ontológica de perpetuidade, também respaldada na percepção de uma progressiva eficácia da ação individual, da capacidade criadora do poder das estruturas conceptuais.

Esta promoção ontológica também desloca o ponto de vista a respeito da verdade. Ao senso comum, substitui-se o bom senso. Como Gusdorf assinala,

*au lieu que le critère du vrai consiste dans le consentement mutuel, l'accord tacite sur la contradiction, il prend désormais mais le sens de l'objectivité consciente, de la validité impersonnelle (212).*

Esta impessoalidade não é, primordialmente, a consunção da personalidade. Pelo contrário, a personalidade provê a impessoalidade, como se pode depreender desta explicação de Essertier:

*L'impersonnalité impliquée dans la vérité d'une proposition suppose, chez celui qui l'a découverte ou qui l'énonce en toute connaissance de cause, le plus haut développement de la personnalité et l'affranchissement le plus complet à l'égard des manières collectives de penser. La pensée qui cherche et qui atteint le vrai est une pensée qui réfléchit, ce qui signifie qu'elle se concentre, se replie sur elle-même /.../. La vérité n'est accessible qu'à ceux qui savent s'oublier eux mêmes, et l'oubli de soi n'est donné qu'aux personnalités fortes (213).*

Segundo a tradição do pensamento ocidental, Sócrates é o patriarca dessa revolução. Não que tenha sido o liquidador da pré-história -

(212) *Ib.*, p. 116

(213) Apud Gusdorf, *Mythe et Métaphysique*, p. 116.

ria — que em seu tempo já tinha terminado, por sinal — mas, principalmente porque é o *fondateur de la raison* (214). O homem da reflexão, ou seja, *du retour à soi, ou plutôt du départ de soi [...], de la solitude et du doute, l'homme du libre examen qui met fin au règne incontesté des représentations collectives* (215).

A dúvida socrática impele o interlocutor a apelar para uma autoridade não mais exterior e coletiva, mas pessoal e íntima. Por isso, assinala Gusdorf que o principal sentido da revolução socrática se define como a passagem do sentido comum, da consciência coletiva ao bom senso, à consciência pessoal (216). Neste sentido, o fundamento da verdade não é a indivisão coletiva, mas a pessoa que, daí em diante, usando da reflexão, torna-se o *centre d'univers* (217), primeira e principal instância de qualquer interrogação.

A individuação serve, portanto, de fundamento para a verdade concebida como unidade de todas as perspectivas possíveis. A verdade se afirmaria, então, na aliança, efetuada pela reflexão, entre a personalidade e a universalidade. Com Sócrates, a razão ganhou sua soberania e descobriu a individualidade. Se antes a consciência mítica era uma *affirmation totalitaire* (218), uma *forme spontanée de l'être dans le monde* (219, pode-se agora dizer, ainda com Gusdorf, que consciência est prise du rapport qui lie généralité et personnalité (220), isto é, a consciência refletida é a mediação dialética entre o individual e o universal, entre o corpo e o mundo. A consciência é, portanto ligação.

---

(214) *Ib.*, p. 118.

(215) *Ib.*, p. 117

(216) Cf. *Mythe et Métaphysique*, p. 119

(217) *Ib.*, p. 119.

(218) *Ib.*, p. 17.

(219) *Ib.*, p. 16.

(220) *Ib.*, p. 119.

A reflexão introduz o questionamento, progressivamente se sucedendo ao antigo regime dogmático das evidências fixadas indiferenciadamente. É o começo do conhecimento racional, fundando-se sobre a interrogação e o espanto, ou seja, sobre a reflexão. Está aberto o caminho para o indefinido crescimento do saber racional.

O homem procura se distanciar tanto do meio imediato, quanto dos instintos. Ao meio imediato substitui-se um mundo pensado e multiplicado. Os instintos se transformam em sentimentos. Ciência, técnica e sentimentos são recursos que promovem a individualidade. O indivíduo cultua seus valores, afirma seu domínio, pela ação e pelo cohecimento, influenciando o outro e matizando a natureza e o universo. O homem se afirma como ser de comunicação; sente-se com o outro, organiza-se em sociedade. O homem pode manter relações de amor, de amizade, de solidariedade com as outras presenças humanas; também pode negar esses valores de simpatia, de ser com o outro, mas, isso como recusa à sua vocação primária. Pode criar, pelas artes e pelo esporte, inúmeras formas simbólicas libertas do sentido de aderência ao imediato.

Com a consciência refletida, o homem afirma o seu modo próprio de ser. Realiza o humano. Isto pode, entretanto, voltar-se contra o próprio homem. Seu sonho de máis conquistas pode abafar o verdadeiro sentido do humano.

É o que se verá a seguir.

### Excessos da Consciência Intelectual

Viu-se que o saber racional modifica o estatuto ontológico da existência, não mais fundada sobre o unanimismo mítico, porém agora, sobre o regime de separação.

*Le commencement du savoir — diz Gusdorf — semble bien coïncider avec le désétablissement de l'existence. La perte du lieu ontologique, garanti par le mythe, mais détruit par la réflexion, est ressentie comme une transgression, génératrice d'insécurité et d'angoisse (221).*

O pensamento separado do corpo e da natureza adquire autonomia, estabelecendo ordens de distinção dos elementos. Inaugura-se assim um processo de especialização do conhecimento, uma diversificação dos modos de tomada de posse dos dados. Gusdorf explica:

*La raison théorique se prolonge et s'accomplit en raison pratique pour la mise en oeuvre du savoir acquis. La technique ne cesse de remanier la face de la terre pour l'appro-prier mieux aux besoins des hommes (222).*

Sobretudo a partir do Renascimento, cada vez mais, multiplicam-se as ordens de inteligibilidade. Progressivamente, as evidências unânimes, as aparências familiares, as certezas comumente estabelecidas vão sendo engolfadas pelas estruturas racionais. Ao mundo dado vai se substituindo o mundo inteligível, até que em situação limite, para o positivismo do século XIX, a totalidade das coisas se vê submetida à plena dominação das normas racionais, sob os critérios da ciência. Para a consciência intelectual levada até as últimas consequências, o mundo é, então, simplesmente, mundo de elementos interligados por feixes de relações inteligíveis.

A norma intelectual encontra seu protótipo na ciência, especialmente na matemática. O verdadeiro inteligível é, neste caso, o cientificamente determinado, sobretudo sob modelos matemáticos, mediante redução do real.

---

(221) *Ib.*, p. 123

(222) *Ib.*, p. 125.

O homem foi atingindo os mais elevados estágios de desenvolvimento na medida em que foi estendendo a prioridade do inteligível sobre o sensível, do universal sobre o individual. Nos pontos mais altos do fervor científico, o mundo, indefinidamente alargado, subteu-se ao poder criador do homem e se lhe aparece como objeto de experimentação, equilibrado pelas estruturas matemáticas. Neste clima de otimismo, a razão acabou assumindo primazia sobre todo o humano, uma razão que pretendeu identificar-se com a própria ciência.

Ocorreu, portanto, uma espécie de inversão: o pensamento discursivo, isto é, conceptual, não intuitivo, próprio da razão, que de início funcionava como *meio* de elucidação da realidade, acabou se afirmando como fim em si. O sentido lógico anulou o existencial, só que o lógico se despegou de quaisquer pressupostos, uma vez que, para essa tradição científica, intelectualista, a verdade está no pensamento, não na experiência vivida, *la logique est la mesure de l'être* (223), não da existência, *la vérité du monde n'est pas dans le monde* (224), no mundo concreto, mas no universo do discurso, isto é, nas concatenações conceituais, nas relações lógicas fundadas em pensamento.

Assim, a expansão progressiva da razão atingiu seu apogeu mediante uma anestesia do sentido humano. Homem e mundo acabaram submetidos à norma que, *principe du jugement, ouvrière de lucidité* (225), afirma-se como *la mesure de toutes choses* (226). A consciência intelectual, levada ao extremo, pretende, então, sufocar definitivamente o mito, o irrefletido, entendendo que é verdadeiro unicamente o que de terminado pelas normas do pensamento categorial. Deste modo, o conhecimento verdadeiro seria o do espírito, e este seria o outro do ser humano, da mesma forma que o mundo verdadeiro não seria o mundo real,

---

(223) *Ib.*, p. 164

(224) *Ib.*, p. 164

(225) *Ib.*, p. 158

(226) *Ib.*, p. 158.

porém o mundo inteligível do universo do discurso.

Como se pode daí concluir, não há neste intelectualismo exacerbado uma significação pessoal dos valores, nem a assunção da originalidade de uma vocação. O que há é uma imobilização da existência pelo sentido do universalmente válido. Ao indivíduo bastaria conformar-se à casuística de um modelo, a um *em sí* da verdade, a uma aproximação da norma.

Não partindo da primitividade da existência e sim da reflexão racional, torna-se difícil o reconhecimento do outro como presença concreta. O intelectualismo, hipertrofia da consciência refletida, é pessoal e despersonalizante: o eu, o mundo e o outro não se tornam *se não* resultados de operações lógicas. Também por isto deve-se ultrapassá-lo, ao se afirmar uma educação que seja edificação da pessoa.

Por isto, a consciência antropológica há de ser consciência de unidade humana, que, ver-se-á no próximo capítulo, é unidade corpo-espírito-mundo. Se a consciência de unidade humana não pode reduzir-se ao imediatismo do irrefletido, do senso comum, também não pode desprezã-lo, pretendendo fundar-se só refletidamente. A reflexão, o saber racional e, portanto, a filosofia e a ciência, não têm em si *mesmos* um começo radical. O *eu existo* é que fundamenta o *eu penso*. Consequentemente, a consciência antropológica não poderá deixar de ter em conta toda a diversidade das dimensões humanas, no sentido de unidade, e não de soma ou justaposição. Por isto, a solução que Gusdorf propõe é a da tensão dialética da consciência, como dimensão integradora da pluridimensionalidade humana. É o que, a seguir, se procurará explicar.

CAPÍTULO - VI - *Dialética da Consciência Existencial*

Como se acabou de ver, por maior que seja a contribuição da consciência intelectual para a evolução humana, por mais constante e abrangente que seja a presença da ciência e da técnica na vida quotidiana, especialmente nos tempos atuais, erro seria conceder-lhes direito de soberania absoluta. Assim também pensa Erich Fromm:

*se o homem fosse apenas um intelecto desprovido de corpo, seu objetivo seria conseguido por um sistema completo de idéias. Porém, como é uma entidade dotada de corpo e espírito, tem de reagir contra a dicotomia de sua vida não apenas pensando, mas com o processo total da vida, com seus sentimentos e suas ações (227).*

Admitir puramente a consciência refletida e nada mais su por é uma alienação a ser evitada. Afinal, o irrefletido é estrutura impreterível do ser humano. Por outro lado, não se pode incorrer numa outra alienação que seria a mera satisfação com o modo irrefletido das verdades espontâneas.

Não se pode, portanto, resolver o dilema pela exclusão de um elemento e conseqüente afirmação de seu oposto. É o que Gusdorf propõe, fazendo ver a necessidade de ultrapassar-se a lei dissociacionista do *ou... ou* e de adotar-se a lei integracionista do *non seulement... mais encore*, para ele, *seule approprié à l'étude du phénomène humain* (228).

A resposta de Gusdorf é, portanto, de ordem dialética, como conciliação das manifestações diversas da existência. A pessoa é que pode realizar, como se verá, esta conciliação, de modo até certo ponto integral e harmonioso. Trata-se de assumir a unidade da realidade huma

(227) Psicanálise da sociedade contemporânea. Rio, Zahar Editores, 1974, p. 74/75.

(228) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p.93.

na, reconciliando todas as linhas de força, solidarizando fundamentalmente as dimensões da existência. A consciência antropológica, do existente, do homem concreto, sujeito, é a realização da tensão dialética, enquanto reconciliação das diversas manifestações da consciência.

Como se opera esta dialética? Tentar-se-á elucidar este problema pelo exame da conciliação possível entre o mito e a razão. Assim se pode compreender aproximativamente a retomada pessoal integralizada do irrefletido e do refletido.

Viu-se que diante do trabalho de elucidação formal, empreendido pela razão, o mito perdeu seu caráter primitivo de mantenedor do equilíbrio dos primeiros agrupamentos humanos. Mas, não se extinguiu; sua função continua a se exercer em cada homem. O mito é uma estrutura humana e, portanto, irreversível, devendo perdurar enquanto existir o homem, coexistindo inclusive com a sua estruturalógica.

Fez-se claro, no capítulo anterior, que o próprio insucesso da ciência no que tange à pretensão de solucionar todos os problemas humanos é fator decisivo para a emergência de manifestações míticas, em pleno auge do intelectualismo. Melhor: a própria crença desmedida no poder científico é ela mesma um mito, que fomenta o mito do progresso. Só que às modalidades contemporâneas do mito faltam os valores da ordem, do equilíbrio, da harmonia, primitivamente existentes. Em outras palavras, o fracasso do intelectualismo filosófico e do cientismo, que andam de par, deve-se ao fato de que estas tendências constituem-se em sentido contrário ao da existência, ao privilegiarem o inteligível em detrimento do vivido ou da experiência concreta da vida cotidiana.

A sabedoria como Expressão da realidade humana

Para Gusdorf, o problema deve ser resolvido por uma dialéti

ca que concilie as contradições. Esta dialética, ao mesmo tempo, significa sabedoria. Trata-se, portanto, de uma postura que não se reduz à razão, mas que, usando-a, ultrapassa-a. Eis como o expressa Gusdorf:

*Le problème semble donc être en fin de compte celui de la sagesse comme expression de la réalité humaine. Il ne peut être résolu que dans la juste conscience du rôle réciproque de l'élément mythique et de l'élément réfléchi dans la constitution de l'être dans le monde. Le sens même de la raison doit être celui d'une composition des influences, d'une architecture mettant en place chacune des exigences fondamentales de la vie personnelle (229).*

A sabedoria coloca em reciprocidade as diversas dimensões humanas; eliminando as dicotomias, ela assume os polos antinômicos, engloba a diversidade dos elementos, colocando-os uns frente aos outros e impondo um sentido de unidade à multiplicidade. Esta sabedoria afirma-se como uma forma de comportamento, a promover uma recuperação do sentido da unidade humana.

No início de seu desenvolvimento, antes de sua pretensão a se substancializar e a englobar o próprio ser, a consciência intelectual assumia o sentido da concretude da encarnação. Depois, na medida em que foi se tornando mais relativista e pragmática, chegando a abstratificar o ser no mundo, mediante as *stérilisations de l'intellectualisme* (230), perdeu-se a unidade humana. Cabe, então, a essa sabedoria recuperar o sentido da unidade, reabilitando o mito e salvando a razão, pela reciprocação.

É este, aliás, o esforço que dispense o pensamento existencial contemporâneo, em virtude da esterilização dos valores humanos. Após ter conquistado a reflexão, pela descoberta do corpo, juntamente com a da consciência de sua individualidade, o homem permitiu que es

(229) *Mythe et Métaphysique*, p. 176.

(230) *Ib.*, p.177.

ses valores fossem paulatinamente neutralizados, esvaziando-se o sentido da sabedoria instaurada sobretudo por Sócrates.

Essa neutralização se deve à desmesura do uso da reflexão, embora seja a reflexão a principal prerrogativa da revolução socrática. Só que a evolução veio a se fazer exageradamente por vias de abstratificação, pois, como Gusdorf observa, na história da filosofia ocidental, *le progrès de la réflexion se fait contre le corps et aboutit à désincarner l'être de l'homme* (231). Contra a antropologia, portanto.

#### A Sabedoria como recuperação da subjetividade

A sabedoria que Gusdorf propõe sob a forma de uma, *nouvelle révolution copernicienne* (232) consiste na recuperação do sentido de personalização, num movimento que devolva à pessoa o sentido da concretude da sua *densité charnelle, sa plénitude vivante* (233). É portanto, uma retomada da revolução outrora promovida por Sócrates.

Sócrates foi quem primeiro centralizou todo o mundo espiritual sobre a pessoa. Ele foi o homem da afirmação pessoal, do *bon sens de la raison critique* (234). Ele quem primeiro colocou *la nécessité fondamentale du Cogito comme origine d'une nécessité humaine* (235), com isso afirmando a primeira pessoa. É certo que Sócrates não foi a grande matriz só do pensamento existencial, mas também de toda a abstratificação intelectualista; entretanto, esta se fez em seu nome, porém contra Sócrates.

Para Gusdorf, a sabedoria se realiza, como se está demonstrando, pela reciprocação do irrefletido e do refletido; portanto, é da

---

(231) *Ib.*, p. 177

(232) *Ib.*, p. 180

(233) *Ib.*, p. 180

(234) *Ib.*, p. 119

(235) *Ib.*, p. 119.

esfera da mútua correspondência, onde a polaridade se resolve pela conciliação, pela *composition des influences* (236), e não pelo dualismo, pela oposição ou pela abstração. Trata-se de recolocação conjunta dos elementos, do sentido de reintegração, ao contrário da duplicação efetuada pelo intelectualismo, em que, um pretense espírito puro acaba negando toda a concreta densidade do ser humano.

Trata-se, ainda, de reabilitar o sentido da unidade pela recuperação da subjetividade. Conferindo primazia à subjetividade, Gusdorf diz: *L'existence humaine est une existence je/.../irréductible par rapport au cela de l'object* (237). Ora, a afirmação da primeira pessoa é correlativa da noção do corpo próprio. Por isso, a encarnação - cuja noção será examinada no capítulo VII - é o ponto de partida para a compreensão da unidade humana.

#### Recuperação do sentido da unidade humana

A unidade humana corresponde à *réconciliation fondamentale de l'esprit et du corps*, diz Gusdorf, e à *réciprocité de l'homme et du monde* (238). Não que sejam dois movimentos distintos e superpostos. Ao contrário, a unidade humana é unidade do corpo e do espírito do homem em relação com o mundo.

O intelectualismo filosófico reduzia o homem à dimensão intelectual, reservando às ciências o estudo positivo do corpo. Perde-se assim o sentido da unidade. Ora, o sentido ontológico da instalação do homem no mundo é dado pelo corpo próprio, noção cuja redescoberta promove o diálogo entre a filosofia e as ciências, que se entrecruzam todas na especificidade concreta do homem. Assim, o pensamento existencial é de caráter antropológico, no sentido que Gusdorf confere à an

---

(236) *Ib.*, p. 176.

(237) *Ib.*, p. 180.

(238) *Ib.*, pp.181/2

antropologia: *investigation de fait /.../ et réflexion philosophique au niveau des valeurs* (239).

Desta maneira as ciências contribuiriam para a constituição de um inventário geral do humano, ao nível dos fatos, e passariam, especialmente a psicologia, a fornecer elementos para a clarificação das significações vividas pelo indivíduo. Ao mesmo tempo, a filosofia, assumindo a unidade humana e, então, afirmando a prioridade do real sobre o pensado, deve comprometer-se com a tarefa de elucidação do homem, da situação do homem no mundo. Para tanto deve retornar às origens do humano, em busca dos fundamentos da significação humana. Por isso, a palavra *anthropologie* Gusdorf logo junta o epíteto *fundamentale* (240).

O mundo humano é mundo de valores. Se é preciso que a filosofia se realize *d'abord comme une anthropologie* (241), como alega Gusdorf, esta antropologia — concreta, porque afirma de princípio a unidade humana na reciprocação do corpo e do espírito, do homem e do mundo — faz-se também ao nível empírico mas sempre solidariamente com os valores, cuja intervenção é necessária para interpretar e autorizar os elementos de fato.

O pensamento existencial que realiza esta antropologia mais concernente à sabedoria que ao saber, não se limitaria, portanto, a simplesmente apresentar os fatos, como na atitude positivista. Mas, se não se apaga ante os fatos, tampouco assume o ponto de vista do idealismo que consiste em apagar os fatos, afirmando valores no absoluto. Os valores são as perspectivas de engajamento, a maneira humana de qualificar o mundo conforme às exigências pessoais, sejam as mais constantes ou as momentâneas. Eles transcendem as normas da inteligência.

(239) Les Sciences de l'Homme sont des Science Humaines, p. 87.

(240) Ib., p. 87. Para mais detalhes, cf. capítulo II desta tese.

(241) Mythe et Métaphysique, p.183.

Por isso, não se reduzem à dimensão do saber. Como condições existenciais, é a sabedoria que pode qualificá-los. Ela que estrutura os posicionamentos pessoais, as opções de vida, que elabora o sistema de valores, os quais lhe fornecem a chave de toda inteligibilidade.

Sendo assim, a razão ( e obviamente a filosofia e as ciências) deve supor o domínio das emoções, dos sentimentos, dos instintos, *un contact fondamentale avec le réel* (242), isto é, um enraizamento nestas condições de afirmação pessoal que são os valores. Na falta disso, o exercício da razão *peut devenir le contraire de la raison* (243). Por isso que a sabedoria não apenas recupera as significações primitivas da existência, mas também resguarda a medida humana da razão.

### Recuperação do sentido humano do mundo

O saber racional e as atitudes refletidas são, pois, tributárias do mito que, como foi mostrado no capítulo IV, estrutura a inteligibilidade implícita, as atitudes fundamentais, a orientação originária do ser e articula o conjunto das intenções e necessidades humanas. Ele fornece os valores primários, os dados sensíveis e espontâneos que impregnam de significação concreta as experiências vividas.

Considere-se, como perspectiva de argumentação, o problema da cosmologia.

Enquanto a consciência intelectual, suspensa de situação concreta, concebe um mundo de objetos, quantificadamente, mediante os neutralizadores padrões científicos, mundo equacionado categorialmente, isto é, em espírito e segundo o espírito, abstraindo a presença real das

(242) *Mythe et Métaphysique*, p.184. Este assunto foi tratado mais amplamente no capítulo IV.

(243) *Ib.* , p. 185.

coisas, a consciência mítica oferece um mundo qualitativo, onde se desenrolam as experiências reais da existência; um mundo vivido, portanto, que corresponde a um espaço vital com qualificação ontológica, carregado de sentidos que dizem respeito à situação concreta do homem. A harmonia do homem com o mundo — função mítica — consiste em seu enraizamento numa realidade espacial transformada que lhe é um lugar ontológico, isto é, local denso de significações que estruturam o movimento de realização do próprio ser do homem.

O abusivo triunfo da consciência intelectual fez-se contra a qualificação ontológica do mundo, para desespero do homem moderno. A desqualificação ontológica do espaço é, para Gusdorf, um dos dramas mais indicativos da desorientação humana, nos tempos atuais. Gusdorf aponta a tendência ao nivelamento da vida humana:

*Le milieu naturel se trouve de plus en plus effacé, raturé par la constitution du nouveau milieu de la technique . Les structures spatiales tendent à devenir de plus en plus homogènes, la différence des emplacements s'estompe devant la monotonie croissant, l'uniformité du genre de vie. Toutes les villes tendent à se rassembler, et toutes les maisons, tous les appartements et toutes les existences, comme aussi tous les régimes politiques (244).*

O deslocamento cosmológico é também uma desorientação no ser. A desarmonia com o mundo é também uma desarmonia entre cada homem que a experimenta e os seus semelhantes. Por isto é que há, neste desenraizamento e conseqüente massificação do homem contemporâneo um forte sentido de despersonalização. Com efeito, na medida em que o homem não mais sente o seu meio como um fundamento para a realização de seu ser, isola-se em meio à multidão. Eis que então renuncia à responsabilidade de assumir uma situação pessoal, de exercer a força de uma decisão sua, pois que, enfeixado numa conformação coletiva, só lhe resta adaptar-se à vontade geral, mais fácil sendo assumir uma postura passiva e neutral. Martin Buber também testemunha neste sentido, ao afirmar que o

---

(244) *Ib.*, p. 197.

homem do coletivismo acaba sufocando a dimensão fundamental do ser humano, isto é, a relação com a alteridade, chegando mesmo a profanar toda ligação com os demais entes (245).

A crise da relação, e de modo mais específico a crise do inter-humano, atesta a vigorosa vigência do caráter de objetivação, de que são os homens possuídos, no quadro geral de desqualificação ontológica do mundo contemporâneo. A reificação da natureza corresponde a coisificação dos homens, que anestesia qualquer possibilidade de inter-relacionamento autêntico. A quantificação cosmológica estende-se à ética, tornando objetivo e impessoalizado o comportamento social.

Há no homem moderno uma tendência a achatar-se ao valor das coisas. Sucede o mesmo com o espaço vital em que vive, pois que também este perdeu o sentido fundamental de lugar ontológico, uma vez que nele não pode a existência realizar-se autenticamente. Não é difícil atestar esse rebaixamento do homem ao nível dos valores materiais. Com efeito, é hoje costumeiro tomar conhecimento de fenômenos cuja intensidade mais se mensura por padrões monetários, de realizações que se medem por cifras estatísticas, não por sua dimensão propriamente humana. É possível que um incêndio, por exemplo, seja mais avaliado pela proporção dos prejuízos causados, na ordem material, do que pela dramaticidade da situação humana dos que nele se envolvem. Frequentemente se esquece a primordialidade do humano em favor de uma posição social ou de uma função no mundo econômico. Muitas vezes, somente cifras e abstrações qualificam um homem, segundo dimensões de objeto, desconformes com a medida humana.

Não num regime de dissolução, mas é na medida em que o homem se mantém compromissário com a realidade espacial em que se insere, é que pode realizar autenticamente a existência. Não se trata aqui, de um mero espaço físico, evidentemente, muito menos de um homem como simples realidade biológica. Como ser-no-mundo, o homem é sujeito; o mun

---

(245) Cf. Le Problème de l'Homme, p. 111.

do é existencial, pessoal, pois que engloba o conjunto das experiências concretas, das significações tecidas pelo sujeito.

Entretanto, essa subjetividade e essa concretude do mundo humano estão em processo de dissolução, desde que o progresso do pensamento científico, com suas descobertas técnicas e sua tendência a diluir os quadros concretos de referência passaram a incluir o homem na generalidade das coisas. Ora, a ciência procede a uma leitura da realidade, mas não a única e totalizante. Por isso, como diz Gusdorf, *la science fournit bien un horizon, mais non pas l'horizon de tous les horizons* (246), isto é, ainda que o queira, jamais poderá totalizar o mundo numa síntese objetiva.

Deve-se admitir, portanto, que os horizontes da ciência são parciais, abstratos e sempre tributários das experiências fundamentais que constituem o mundo vivido que, ao contrário, é primário e real. Um mapa não é uma paisagem, a mais precisa indicação de um termômetro não se identifica com a sensação de frio ou calor, nem esta é a mesma para todos; a explicação mais rigorosa de um fenômeno nada significaria se, de antemão, uma experiência pessoal não houvesse sido feita sobre o fenômeno de que se trata. A experiência do mundo vivido é o fundamento primário de qualquer perspectiva científica, ainda que o negue o cientista, que o fazendo, renega os próprios princípios. Nas origens da ciência, ainda que se pretenda positiva e objetiva, está o mundo vivido, subjetivo e relativo, sempre sujeito ao fluxo da transformação dos valores. Por conseguinte, o sentido da totalidade, que implica a unidade do homem em reciprocidade com a unidade do mundo, não se suspendendo ao fluxo de mudanças dos valores, sempre se esquivava a uma determinação final. O sentido da totalidade, diz Gusdorf,

*s'offre à nous dans la perspective de nos virtualités et de nos élans sous forme de mythes plus ou moins développés, qui nous donnent chaque fois une lecture de l'uni-*

---

(246) Mythe et Métaphysique, p. 202

*vers selon le chiffre de telle ou telle de nos valeurs (247)*

Os mitos dão, pois, um sentido também à atualidade, orientando a constituição desta. Eles conseguem assumir o conjunto de uma existência, enquanto os elementos racionais só podem conferir uma elucidação formal. A reflexão é tributária do irrefletido. Ela não tem um começo radical, antes, origina-se de uma experiência vivida no mundo e é graças a esse fundo irrefletido que ela adquire um sentido pleno. Se cumpre à filosofia *l'élucidation de la condition humaine* (248), é do mundo vivido que deve partir, o que implica também a ele voltar. A consciência mítica organiza em forma de mundo vivido *la multiplicité divergente des intentions et des sens* (249) da experiência primordial. Por isso, deve ser *le seul point de départ pour toute élucidation de la condition humaine* (250).

A ciência, ela própria sendo expressão segunda do mundo vivido, não pode servir de fundamento último da filosofia — o que, aliás, a reduziria *à la mesure d'une épistémologie* (251), fazendo então o jogo do cientismo.

#### Tensão dialética como estrutura dinâmica de equilíbrio

Gusdorf está longe de incorrer num irracionalismo que não atribuisse valor ao refletido, ou num obscurantismo que consistisse em negar a validade da ciência, embora a considere lacunar. A ciência faz falta à sabedoria humana. Diz ele que *les enseignements de la science,*

---

(247) *Ib.*, p. 202

(248) *Ib.*, p. 259

(249) *Ib.*, p. 202

(250) *Ib.*, p. 202

(251) *Ib.*, p. 202

*dans la mesure où ils sont solidement établis, fournissent /.../ des éléments nécessaires de la sagesse humaine... (252).*

Sô que a sabedoria não pode se manter estacionária, ao nível da conservação, como entre os pré-letrados. A ciência gradativamente a briu novos caminhos, modificando o sentido da instalação humana no mun do. Por isso, *la sagesse est /.../ obligée de se réévaluer chaque fois que la visage de la science se transforme, transformant du même coup l'image du monde et celle de l'homme (253).*

A integração e a totalidade dos valores da existência do ho mem no mundo é função própria da sabedoria, e não apenas do saber ra cional, seja este fruto da filosofia intelctualista ou da ciência em geral. Sabe-se que à razão já foi atribuída a autoridade máxima para julgar da validade de todas as afirmações, a partir de princípios que fossem universalmente aceitos. Para demonstrar a falácia desse ideal ra cional, basta constatar a diversidade dos racionalismos, proliferação que contraria o próprio pressuposto do consentimento universal. O erro está no atribuir à razão uma identidade com a própria verdade ou o po der de tudo solucionar.

O intelectualismo concebe uma razão suspensa de qualquer en raizamento existencial, desligada do real e ilimitada. Neste caso, o conhecimento só poderia ter um começo absoluto, sem que nada lhe to lhesse o livre desenvolvimento. A essa razão triunfante, Gusdorf opõe uma razão que se constrói, que se faz com as vivências, uma razão mili ti tante e em ato (254). Esta consciência racional não é autônoma, porém, faz sempre apelo aos valores fundamentais. Estes valores, irrefletidos, estão não só à base dos valores refletidos, mas, com estes coexistem. Assim se estabelece uma reconciliação entre as significações primárias e as secundárias. Esta reconciliação caracteriza a consciência antropo lo gica, consciência que o homem tem de si próprio como existente, ou seja, quem se posta em permanente atitude de tornar presente a unidade

---

(252) *Ib.*, p.233

(253) *Ib.*, loc.cit.

(254) *Cf.*, *ib.*, p. 237.

sintética de todas as formas de estabelecimento no mundo.

Consciência Antropológica: Mili  
tância de realização da pessoa

Já se viu que a consciência existencial ou antropológica é da ordem do refletido, mas, do refletido penetrado de irrefletido. Não efetua a divisão entre corpo e alma, emoção e razão, homem e mundo e toda a série de dicotomias desenvolvidas pelo racionalismo em suas diversas facetas. Quando o homem consegue efetuar a sabedoria da reconciliação de tais oposições, deixam de fazer sentido estas oposições. Esta consciência integralizadora do real consiste na interpenetração das influências recíprocas existentes no homem. Recupera, assim, o sentido da unidade na pluridimensionalidade humana, restabelece o equilíbrio entre as múltiplas linhas de força. Este equilíbrio é assim mesmo sempre precário, em virtude do dinamismo das situações humanas, do pluralismo das exigências postas ao homem. Por isso, é um equilíbrio que se põe e se dispõe, permanentemente exigindo atualização. Esta dinâmica de atualização do equilíbrio humano é o próprio sentido da sabedoria aludida por Gusdorf.

Este momento existencial que resolve dialeticamente as diversas dimensões é experienciado pelo homem que atingiu o nível da pessoa, que se afirma como personalidade. A pessoa é quem militantemente realiza a integração de todas as possibilidades no sentido de sua promoção. Isto significa que seus valores não se apresentam partidos e compartimentados, mas integrados, todos eles participando do esforço de engajamento global da existência pessoal. Fundem-se os conhecimentos implícitos (pré-refletidos) e explícitos (refletidos), os valores que se articulam ao nível biológico e ao nível da reflexão, vivências e representações, emoção e pensamento. Há uma retomada de todas essas linhas de significação, visando ao estabelecimento de uma harmonia, de uma coerência de interpenetração, jamais plena e definitivamente alcançada, porém

se afirmando como intenção, necessidade cuja satisfação deve ser renovadamente buscada.

A pessoa não basta simplesmente responder às exigências postas pela sua dimensão corporal. Não se satisfaz com o só viver, conforme com as pulsões instintivas, com as necessidades de manutenção do equilíbrio biológico. Mas, a consciência antropológica deve ser esforço de totalização e não pode deixar de *accepter la condition humaine telle qu'elle est* (255). Por isso, deve colocar à base o fato da encarnação. Esta não se reduz puramente ao conhecimento do corpo tomado como objeto por um sujeito pensante. Neste caso, o pensamento teria que se afastar do corpo para o conhecer objetivamente.

Lendo Gusdorf, sabe-se que a encarnação manifesta *l'alliance intime du corps à la pensée* (256). Isto reforça o que já se disse no capítulo III: o homem existe como consciência encarnada, como unidade de corpo e consciência. O homem está no mundo. Mas, o mundo humano não é um amontoado de coisas, nem uma sucessão de acontecimentos desconectados, porém é humano, isto é, é significado e só tem sentido ante a presença do homem. Por sua vez, a presença do homem no mundo é sempre uma co-presença. O homem não vive sozinho; por isso, a existência é participação, é solidariedade.

Ao ventilar anteriormente estas últimas considerações, não foi possível tratá-las mais expressamente, no intuito de que fosse preservada uma certa sistemática. Deve-se agora retomá-las mais atenta e sistematicamente, para melhor entender-se o sentido da educação personalista proposta por Gusdorf.

---

(255) Traité de Metaphysique, p.166.

(256) Ib., p.216.

Até o momento, viu-se que o homem é uma unidade com uma pluralidade de dimensões. Já se sabe que a unidade designa a harmonia do homem consigo mesmo e com o mundo, incluindo os seus semelhantes. Disse-se também que o homem não consegue assegurar permanentemente esta harmonia, o equilíbrio, a coerência em todos os momentos de sua vida. Cada vez mais difícil vem se tornando, aliás, alcançar este nível de recuperação do sentido de unidade, não apenas sob o ponto de vista do conhecimento, mas, o que é mais grave, em termos globais de engajamento do homem nas situações reais. Esta falta de unidade, que muito pesa sobre o homem contemporâneo, é também uma forte desorientação ontológica, uma generalizada carência do sentido do eu, da pessoa. Recuperar o sentido da encarnação, do relacionamento com o mundo e com o outro, é tarefa capital a solicitar a consciência antropológica.

#### A Encarnação como Ponto de Partida

O projeto antropológico que Gusdorf propõe é um esforço de reintegração humana. Mais ele se justifica, quanto mais se verifica que o atual amplo regime de fragmentação se deve, em grande parte, a um longo exercício de escolaridade anti-antropológica, na história do pensamento ocidental. O desconhecimento da unidade antropológica fundamental gerou toda uma espécie de dicotomias que decompõem o homem. Procurando imunizar-se contra o que considerava desprezível denobilitação, o filósofo tradicional afirmava haver, lembra Gusdorf, *une radical desproportion entre la vie liée au corps, toujours imparfaite et limitée, et l'exercice souverain de la réflexion qui réduit l'univers à l'obéissance de l'esprit* (257).

---

(257) *Ib.*, p. 172.

A fuga ao radicamento antropológico responde também pelo tardio surgimento das primeiras tentativas de conhecer positivamente o homem. Desdenhando a biologia humana, filósofos tradicionais escolarizaram seguidamente a indignidade e a irracionalidade do corpo, fator de alienação e degradação da consciência, sinônimo de sofrimento, doenças, paixões, instintos e imperfeições.

No Ocidente, desde a antiguidade grega se manifestam tendências dualísticas. Basta referir à distinção platônica entre o sensível e o inteligível. Depois, o cristianismo retoma a seu modo a dicotomia, opondo a carne ao espírito.

Foi, entretanto, no Renascimento, com seu grande interesse pela natureza física, que mais se aprofundou o separacionismo. Copérnico, Kepler e Galileu são arautos da grandiosidade de uma ciência, para quem o mundo já não é mais indecifrável, e da infalibilidade da razão.

O enriquecimento da inteligibilidade cosmológica fez bater em retirada a tímida antropologia, que veio a receber de Descartes um grande golpe: o sistema cartesiano reassegura a soberania da racionalidade, em oposição à corporalidade. Só que, para ele, o homem resta como o único reduto de ininteligibilidade. Diante da impossibilidade da superação da ambigüidade do dualismo corpo-alma, Descartes delega às ciências da matéria o estudo do corpo, o que propicia vasto campo de desenvolvimento ao positivismo, especialmente nas esferas da filosofia e da biologia. O corpo constitui-se alheio ao domínio humano, à maneira de máquina, cujas funções são explicadas em termos mecanicistas: o pensamento, aí, nada tem a ver com o corpo.

Spinoza buscou atingir a unidade e acabou por fluidificar-se na totalidade. Diferentemente de Descartes, admitiu que apetite, vontade, desejo, são pertencas da alma, mas todo passo adiante na direção antropológica é viciado pelo intelectualismo que o empuxa e pré-determinadamente impede o acesso ao homem concreto, a fim de

salvaguardar, tal como Descartes, os princípios de uma lógica fundada em um número restrito de axiomas, numa razão matemática.

Também Kant não tratou do homem real. Para ele, as estruturas conceptuais tinham autonomia plena para responder aos problemas do homem. A natureza inteira podia ser explicada racionalmente, devendo obediência às normas intelectuais.

O século XIX, marca o grande desenvolvimento das ciências humanas, que permanecem, entretanto, incertas quanto a métodos que a orientem e relegadas ao desprezo pelos filósofos idealistas. A natureza humana a estes não parece digna de reflexão: ao espírito o que é do espírito, à matéria o que é da matéria.

*Existencialismo e fenomenologia* — centrados sobre o homem concreto — representam o grande esforço do século XX contra os preceitos tradicionais. Para Gusdorf, fenomenologia é o novo método chamado

*à reformer d'une manière radicale l'univers philosophique. Il s'agit d'aller, sans préméditation conceptuelle, au devant de l'expérience vécue, non pas pour lui imposer des formes toutes faites, mais pour se laisser éclairer par elle. Ainsi se dégageront de nouvelles structures, une intelligibilité humaine, par delà l'intelligibilité logique /.../. L'existentialisme se donnera pour tâche l'élucidation des situations vécues par la personne; il poursuit l'élaboration d'une pensée à hauteur d'homme, qui se refuse les facilités au système, et met en lumière le rôle du corps humain et de l'histoire sociale dans la formation de la conscience: l'homme devient une unité de compte et un centre d'intérêt (258).*

Deve-se lembrar, aqui, que Gusdorf não julga que o intelectualismo esteja plenamente ultrapassado pela fenomenologia e pelo existencialismo, em virtude do tradicional apego ocidental ao esquema socrático-cartesiano. Esta tese não pretende examinar se a ultrapassagem do dualismo foi ou não efetuada. O problema é aqui lembrado ape

---

(258) *Ib.*, p. 118.

nas para que se esteja avisado das dificuldades do retorno à unidade, depois de séculos de desmembramento, sem que a solução não pareça discursiva em alguns aspectos. De qualquer forma, o esforço pela compreensão da unidade humana é imprescindível, ainda que muito difícil a este momento cultural, para que o exame filosófico não seja viciado por um falso ponto de partida.

Ao discurso antropológico dominado pela noção de existência, não interessa o estudo do corpo sob um ponto de vista impessoal. A antropologia se propõe a assumir globalmente a realidade humana. Por isso, não pode considerar o corpo como sendo algo distinto do espírito e a este submisso. Ao invés da desencarnação espiritualista e do objetivismo materialista, a antropologia existencial insiste fundamentalmente na noção de subjetividade do corpo. O corpo é, então, o meu corpo, a sua noção se constrói nas situações vividas, nas experiências em primeira pessoa.

Uma experiência vivida mobiliza o homem integralmente tomado. Corpo e consciência, matéria e espírito, o biológico e o mental não constituem entidades independentes, justapostas ou superpostas o que lhes daria sentido de decomposição. Não há, isoladamente, uma autonomia funcional; ao contrário, o regime é de composição, de participação. Há entre eles, afirma Gusdorf, uma solidariedade primária: *le biologique et le mental sont ouverts l'un à l'autre; ils s'empruntent mutuellement des significations pour constituer l'unité du vécu* (259).

Esta unidade é definida pela noção de encarnação;

*l'incarnation c'est le fait que le corps n'est pas séparable: il existe une participation originare de la conscience au corps qui empêche l'un et l'autre d'exister en soi et pour soi. Le corps n'est pas l'instrument de l'esprit, l'esprit n'est pas 'englué' ou 'enlisé' dans le*

---

(259) *Ib.*, p. 239.

*corps: l'analyse logique, en réalisant des entités, fausse le sens de l'être humain (260).*

Cada experiência vivida implica sempre o conjunto das significações vitais. Cada acontecimento que acede ao corpo efetua-se segundo o que Gusdorf chama de *une sorte de loi de la double perception ou de la double localisation* (261). Não apenas biologicamente afeta, mas, insere-se nos domínios mais amplos da vida pessoal, cujas significações mobiliza globalmente. É ainda Gusdorf quem diz:

*la présence du corps s'affirme par delà les déterminations organiques, jusqu'aux limites de l'univers vécu. Autrement dit, dans chacun de ses moments l'expérience du corps est une expérience de valeur; et l'on pourrait dire sans doute que toute affirmation de valeur assume l'existence du corps (262).*

A encarnação é assim a dimensão fundamental das significações vividas, dos valores individuais. Não se trata, aqui, de uma redução ao biológico, pois, só poderia fazê-la uma consciência que tomasse distância do corpo; ao contrário disto, a encarnação consiste exatamente na inseparabilidade do corpo e da consciência. O humano não se reduz ao biológico ou ao intelectual, ao espiritual, uma vez que cada um deles, tomado isoladamente, é uma abstração; consiste nesta situação em que a presença do corpo determina o conjunto dos significados da existência pessoal.

Ora, a unidade humana não deve ser apenas uma idéia; deve traduzir-se pelos engajamentos concretos do homem. A unidade dessas experiências é assegurada pelos valores, na medida em que estes, intermediários entre corpo e espírito, exprimem um engajamento da realidade humana global. Os valores têm, assim, uma função reguladora do conjunto humano. Sendo de conjunto, os valores não podem ser conside

---

(260) *Ib.*, p. 247.

(261) *Ib.*, p. 245. Destaques de Gusdorf.

(262) *Ib.*, pp.246/7

rados como puros produtos intelectuais ou espirituais. Têm suas orí  
gens nas experiências do corpo, podendo ser elucidados racionalmente,  
sem jamais se realizarem alheios à cláusula existencial da encarna  
ção.

Não se quer com isto assumir nem uma posição materialista  
organicista que reduz o valor à obediência passiva aos instintos e  
às tendências impostas por um corpo biológico, nem o outro extremo, o  
enfoque do espiritualismo desencarnado, que suspende o valor às exi  
gências imediatas e concretas da natureza humana. Ao contrário, quer  
-se afirmar a unidade humana fundamental como um fato, não como um  
pressuposto meramente intelectual. Por isso, os valores só podem ter  
um sentido essencial dentro dessa estrutura de conjunto da realidade  
humana, embora nem sempre se realizem em todos os níveis com a mes  
ma intensidade. Cada pessoa, a cada momento, opta por uma forma de  
engajamento, podendo acentuar mais o nível biológico, o intelectual ou  
o espiritual. Mas, isto é só questão de preponderância, pois, no ho  
mem não existem estas entidades puras. Mais se realiza a sua unidade,  
quanto mais harmoniosamente solidariza a sua estrutura indivisível.

O biológico impõe a todo momento as suas necessidades ime  
diatas. Por exemplo, a alimentação. Mas, o homem pode espirituali  
zá-la, torná-la uma arte. O instinto sexual pode ser promovido a vá  
rias formas de amor. Estes dois exemplos servem para demonstrar a pos  
sibilidade especificamente humana de efetuar uma promoção, mais ou  
menos bem sucedida, do originalmente biológico ao espiritual, passando  
por uma intervenção intelectual.

A promoção tem um sentido de enriquecimento, não de anula  
ção de níveis supostamente inferiores por outros hipoteticamente su  
periores. Não se trata, portanto, de considerar como indignos os ins  
tintos de sobrevivência ou de reprodução, mas de assumi-los numa di  
mensão mais própria e especificamente humana. A promoção da nature  
za, à cultura exprime o movimento jamais acabado da edificação da hu  
manidade em cada homem. E é nesta reciprocidade das exigências do bio  
lógico e do eu, do eu e do outro que se experienciam e ganham signi  
ficância.

ficação os valores humanos. Ao homem não basta conservar a vida; ele também sente necessidade de qualificar a sua atividade, afirmar-se a si mesmo e aos outros, enriquecer os meios e as formas de vida, elevar-se da espécie à socialização, de um mundo de contactos elementares e predominantemente físicos para um mundo de relações.

Esta elevação é que exprime o ser o homem um corpo consciente ou uma consciência encarnada. A consciência humana é intencionada, isto é, constantemente tendendo para o mundo, com quem constitui uma unidade dialética em incessante interrelacionamento.

### O Mundo

Para Gusdorf, *le monde est le lieu de l'incarnation* (263). Se a encarnação designa, como se viu, a unidade do corpo com a consciência, pode-se entender o mundo como o domínio da presença do homem, considerado este como corpo consciente ou consciência encarnada.

O sentido do mundo como presença do homem é a significação originária. Este mundo originário tem um carácter antropológico, pois o homem concreto é que lhe fornece as referências. No campo real em que se situa e se projeta a presença do homem é que se entrançam necessidades, aspirações, alegrias, desesperanças, vitórias e fracassos, enfim todo o conjunto de experiências humanas. Este mundo originário é solidário com o homem. Primitivamente, o homem não se distancia do mundo. Da mesma forma como se disse haver um corpo próprio, há também um mundo próprio, isto é, um mundo que não é o outro do homem, porém, o mesmo.

Originariamente, homem e mundo constituem uma unidade de implicação recíproca. O mundo separado do homem, portanto objeto, é o resultado de uma atitude secundária e não primária, como explica Gusdorf: *moi et non-moi se constituent après coup et comme des foyers* i (263) Ib., p. 304.

*maginaires obtenus par dissociation du mouvement fondamental (264).* Isto sugere a necessidade de ultrapassar duas posições extremas que a meçam o sentido humano do mundo; o idealismo que absolutiza a consciência a ponto de admitir absurdo pensar uma realidade fora dela e o materialismo que entende o mundo como uma realidade totalmente independente do homem. Colocando a encarnação como ponto de partida, não se pode conferir emancipação à consciência em face da realidade.

A consciência não se limita a inventariar passivamente os dados do mundo, porém se exerce desempenhando uma função de integração ativa, na relação de reciprocidade, de abertura, de excentricidade da existência que, inacabada, projeta-se para fora a fim de se completar. A consciência é, assim, dimensão humana que consagra a instalação do ser no mundo. Ela exerce uma função estruturadora, reguladora. Cada um de seus momentos é vivido como significação do mundo. Há, portanto, uma correlatividade entre a consciência e o mundo, de tal sorte que não se pode falar daquela como o *interior* e deste como o *exterior*.

O homem irradia em torno de si, nos horizontes de sua presença, as mais variadas significações projetadas pelas suas diversas modalidades de manifestação. Neste sentido define-se uma certa prioridade do homem sobre o mundo natural. O mundo humano representa a retomada do homem sobre a natureza. Se primitivamente o homem faz um todo com a natureza, este todo é continuamente retomado pelo homem e organizado segundo as suas necessidades e seus valores. Em outras palavras, o homem é capaz de tomar distância em relação ao contorno que lhe é dado e de transformar-se no mesmo ato de transformação do mundo.

Este é o sentido da *praxis*, que define a especificidade humana de agir e se distanciar da ação, refletindo sobre si mesmo e sobre a sua atividade. Isto é o que distingue o mundo humano do mundo animal. Enquanto este não se desprende da ambiência, o homem põe em questão a natureza, remodela, organiza, estabelece representações, a

---

(264) *Ib.*, p. 304.

larga e multiplica as possibilidades de presença.

O mundo humano é sempre um mundo de significações, de valores. Ao contrário do mundo animal,

*le monde humain — diz Gusdorf — est toujours un espace de pensée, un espace à la seconde puissance: si l'homme est dans le monde, le monde lui-même est dans la pensée que l'a organisé et demeure capable de le survoler (265).*

A diferença está em que o animal simplesmente faz parte da totalidade do real, enquanto o homem vai além: sobretudo organiza-a, impõe-lhe uma disciplina pessoal, qualifica-a, impregnando-a da significação de conjunto.

O homem transfigura, portanto, a situação imediata, adequando-a a seus projetos. Fala-se, agora, de um mundo sob a intervenção racional. Ao tomar distância do mundo, mediante a categorialização, o homem estabelece em espírito a unidade de todos os fenômenos da realidade. Só que este não é o mundo vivido e sim o inteligível. O mundo vivido é concreto, sempre sujeito à cláusula da encarnação, de significações afetivas e imediatas. O mundo inteligível é o concebido em razão, articulado mediante as normas intelectuais.

Não se podem admitir os excessos da consciência intelectual que tentam eliminar o mundo vivido, em favor do inteligível, mesmo porque o filósofo ou o cientista que concebem o mundo a partir de normas intelectuais, geralmente em obediência às leis matemáticas, continuam ainda sujeitos a todas as leis e normas da existência encarnada. Há nesta tentativa de identificar a verdade com a razão autônoma uma contradição insolúvel, como se depreende desta afirmação de Gusdorf:

---

(265) *Ib.*, p. 318.

*L'intellectualisme suppose /.../ une véritable politique de suicide. Pour que la vérité règne sans partage, il faut que l'homme disparaisse, mais on ne songe pas que si l'homme s'en va, la vérité disparaîtra avec lui... (266).*

A conceptualização do mundo através de tramas de relações inteligíveis, se pretende anestesiar as angústias, inseguranças e limitações impostas pela encarnação, jamais conseguirá eliminar as influências biológicas sobre todo o comportamento humano. Mesmo o sujeito pensante é, antes de mais, um ser encarnado, ainda que em momentos de pensar possa não o levar em conta. Assim, o mundo inteligível, pensado, concebido, só pode existir porque a ele preexiste um mundo vivido, concreto, real.

Mas, se não se admitem os excessos racionais que podem chegar a pretender, a entender como único e verdadeiro o mundo inteligível, não se deve incorrer no erro oposto que negue total validade ao esforço de superação do horizonte concreto do cotidiano. A ciência e a técnica podem alargar os horizontes das experiências humanas, multiplicar as possibilidades de realização e satisfação de necessidades sem suprimir o mundo concreto, sem substituir a marca da finitude existencial por uma quimera de completa epifania.

A solução, aqui, está na sabedoria da conciliação. Na realidade, não existem dois mundos, como não existem duas vidas. O que há são atitudes possíveis diante de um mundo, várias significações para uma só coisa significada. O equilíbrio da realidade humana consiste exatamente em assumir a pluralidade das perspectivas e integralizá-las na existência pessoal.

Retome-se esta reflexão em alguns pontos fundamentais. O ser no mundo é o princípio da realidade humana, ou em outros termos já empregados, a existência é o fato primitivo, sempre marcada pela cláusula da encarnação, que designa as possibilidades e a finitude humana. O inacabamento impõe a necessidade de um esforço permanente visando ao

---

(266) *Ib.*, p. 327.

acabamento jamais plenamente alcançado. O contrário de finitude cor responde, no homem, à criação, no sentido de intenção de realizar-se até os limites de suas possibilidades. As possibilidades humanas tra zem, desde o início, as marcas restritivas da encarnação, cujo sentido é a tomada da consciência da precariedade e a assunção dos valo res que esta categoria impõe. A encarnação não é, portanto, um decaimento, mas, precisamente o fundamento da existência. Ela é o ponto de partida que subministra os valores imanescentes a todas as formas de de engajamentos concretos do homem. Estes engajamentos é que definem a a dinâmica da edificação da existência que a cada homem cumpre promover. O homem está no mundo e o mundo está no homem, por reciprocidade de de relação. Por isso, a edificação do homem é conjuntamente a edificação do mundo.

Assim como existe uma encarnação consignada pelo corpo, há também uma encarnação social, cada qual provendo a seu modo o conjun to de significados para a existência pessoal. A existência é pessoal, porém, só se concretiza numa pluralidade de existências. O indivíduo isolado, monadário, é uma abstração. A significação humana se faz nu ma esfera comunitária, numa realidade de comunicação. Isto define o homem como constantemente relacionado com o mundo e com seus semelhan tes. A compreensão deste fato é de grande importância para a perspec tiva de educação que esta tese assume. Tendo já falado do mundo, tra tar-se-á agora do *outro* o que é fundamental para a compreensão do sen tido da existência, que é também e sempre coexistência.

### O Outro

O outro é um fato, não uma representação. Se esta afirma ção. é uma verdade elementar e incontestada ao nível da vida real, en contradiça também geralmente no pensamento existencial, é ela entre tanto desmentida na perspectiva racionalista. A tendência de fuga à

encarnação acarreta ao racionalismo extremo uma quase insolubilidade do problema do outro. Assim como um sujeito pensante interdiz qualquer sentido da encarnação, uma razão autônoma não poderia admitir outras razões que lhe roubassem a exclusividade. Por isso, o homem do racionalismo é um indivíduo solitário, isolado, fechado em si mesmo.

A realidade humana, entretanto, precisa se excentrar, para se completar. Esta necessidade primária lhe advém desde os mais elementares níveis do biológico. Sabe-se que o filho do homem é talvez o mais frágil dos recém-nascidos, um dos mais carentes de cuidados e dos que têm a infância ( em termos humanos ) mais prolongada. Mesmo só para sobreviver precisa dos outros, o que já não é tão necessário no reino animal. A encarnação, como se observou, não se refere apenas à biologia; ela dá as significações básicas da situação humana, fornece a estrutura dos valores primários.

Por ser encarnado é que o homem pode atribuir significações às coisas. Mas, só se significa a encarnação sincreticamente com a percepção que se tem dos semelhantes. A consciência é sempre solidária, como solidária é a emergência do *eu* e do *outro*. Em outras palavras, o homem toma consciência de si mesmo pela reciprocidade do ato que o faz tomar consciência do outro. Nasce-se como um *eu* conjuntamente com o nascimento do outro como um *outro eu*. O indivíduo se conhece, conhecendo o outro.

Gusdorf define a anterioridade da comunidade sobre o indivíduo, do *nós* sobre o *eu*, da simpatia sobre quaisquer formas aversivas. Diz: *La première expérience est une expérience syncretique, où le moi se trouve encore en état d'indivision, comme englobé par l'entourage* (267).

Uma consciência de conjunto, não analítica. Primitivamente, o que há é a indivisão das existências, não a distinção do *eu* e de *ou*

---

(267) Traité de l'Existence Morale, p. 203.

trem. Uma indiferenciação, uma coerência, o senso de pertença mútua das existências, uma participação difusa, antes de qualquer separação ou oposição.

A emergência da noção do *eu* e de outrem é adquirida, não da desde o início. No começo, no fundamento da existência é a comunidade, não a solidão, é a participação, que significa unidade: das consciências, do físico e do moral, do eu e do mundo (268). As concepções de indivíduo como entidades autárquicas representam, pois, cortes das raízes da existência e permanecem ilusórias, uma vez que são as experiências primárias que articulam todo o conjunto de valores que ocorrem ao longo da existência, é o fato da encarnação que fornece as condições de sobrevivência e de pensamento. O individualismo é desencarnado e acósmico — negação da existência.

A existência é fundamentalmente solidária, indivisa. O que é originário, diz Gusdorf, *ce n'est pas l'objet tel qu'en lui-même*, mais *une fonction humaine d'établissement dans l'univers par adhéren*ce à l'*enviornnement* (269).

Quer isto significar sobretudo que não há nem sujeito nem objeto puros. A separação, que aos poucos se constitui através da reflexão, é um prolongamento, não é um começo radical. O pensamento não se opõe a vida. Ele é um momento na evolução de cada vida, função que, sem se afastar da vida, pode assumir racionalmente as tendências da organização biológica ou os impulsos dos instintos. O pensamento encarnado é intermediário de ligação entre pensamento e vida, o espiritual e o biológico.

O outro é, pois, ínsito à estrutura do ser pessoal que confere prioridade à relação. Ao se decompor essa reciprocidade primitiva é que emergem solidária e diferenciadamente o *eu* e o *outro*. A

(268) Cf. Traité de l'Existence Morale, p.201.

(269) Traité de Métaphysique, pp.299/300.

primeira forma do outro a surgir é o TU, uma pessoa semelhante ao eu. A primeira e a segunda pessoas formam a reciprocidade primitiva, antes de uma possível e posterior separação entre sujeito e objeto.

*A partir de l'indivision primitive, - diz Gusdorf - mon être dans le monde se forme peu à peu en vie personnellé, regroupant les impressions privilégiées qui s'intègrent à ma réalité propre par la médiation de mon organisme. Parallèlement, je reconnais à autrui, perçu à travers son corps, une existence analogue à la mienne, selon la mesure de cette même idée de l'homme qui me sert de principe pour la connaissance de moi-même. Ainsi s'affirment le Je et le Tu, la première personne et la deuxième, d'une manière corrélatrice, par le développement d'une même connaissance (270).*

Primitivamente, a existência é, pois, solidária, tem um sentido de ligação plena em relação com o outro e com o mundo. O outro e o mundo são, neste caso, afirmados não como termos exteriores, objetivos, mas como uma realidade concreta em comunhão com o homem. A impessoalidade, isto é, a emergência da decomposição da relação primitiva é uma aquisição, movimento ulterior desdobrando da reciprocidade fundamental.

Martin Buber esclarece muito bem este ponto. Também para ele não há um eu isolado, um eu que não seja correlativo de um outro. Dupla pode ser a atitude do eu em face do outro. A duplicidade de atitude do homem existe en vertu de la dualité des mots fondamentaux, des mots-principes qu'il est apte à prononcer (271).

Essas palavras-princípio são os grupos verbais EU-TU e EU-ISSO (Ele, Ela). O primeiro grupo é primitivo, é a relação dialógica. O segundo corresponde ao domínio da objetivação ulteriormente elaborada, é da esfera sujeito-objeto. TU e ISSO não pertencem à essência das

(270) Traité de l'Existence Morale, p. 206.

(271) Je et Tu, p. 19.

coisas, mas podem designar a mesma realidade, dependendo da atitude do EU que a pronuncia.

No começo, na criança ( ou no primitivo ) é a relação re cípoca, a ligação natural, para ele a condição originária da exis tência. A palavra-princípio, para a criança ou para o primitivo, an terior à emergência do eu, é o EU-TU. O grupo verbal EU-ISSO somente é possível a quem se descobriu como polo de individualidade, distinto de uma realidade observável e objetivável. À medida que a criança se vai distinguindo do mundo, que originalmente lhe é um TU cósmico, vai tomando consciência de si própria como um eu, ao mesmo tempo em que o TU da relação primordial se vai objetivando, assumindo assim o caráter do ISSO. Rompida a unidade fundamental, doravante o eu indi vidual poderá experimentar transitiva e objetivamente a realidade. Só por um movimento de reversão à origem, poderá o homem realizar cir cunstancialmente o *a priori* da ligação existencial, atualizando o TU inato.

A unidade relacional, fundada nas palavras-princípio EU-TU, é radicalmente distinta da disjunção sujeito-objeto, que se sustêm sobre o grupo verbal EU-ISSO. Note-se que o primeiro termo dessas pa lavras-princípio é gramaticalmente o mesmo. Porém, o EU que diz TU é fundamentalmente diferente do EU que diz ISSO. *Dire TU*, -explica Bu ber - *c'est n'avoir aucune chose pour objet.* (272).

O TU não tem limites, não é coisa pensável, não é objeto de conhecimento, não é categoria que se possa apreender pelas vias de análise ou por outros processos da ciência. O TU não é personali dade psicológica a que se possa ter acesso empírico, ou que se possa utilizar segundo cambiantes valores pragmáticos. O TU não é definido por sentimentos ou por determinações objetivas ou por operações men tais. Porque o EU que diz TU, que estabelece sua existência segundo os valores da relação dialógica, é um ser inteiro, sem cortes, sem

---

(272) Id. *ib.*, p. 21

reduções, que age por uma ação fundamental, una e total, tornando-se assim plenamente disponível à alteridade, radicalmente aberto ao encontro com o outro a quem reconhece realmente como é. O EU realiza a sua verdadeira condição humana, concretizando a autêntica relação, isto é, afirmando o TU em sua verdadeira realidade, no encontro absoluto de duas pessoas. *Je m'accomplis au contact du TU, je deviens JE en disant TU* (273).

Quem afirma o ISSO ( objetivação, separação do eu ) não é uma pessoa, um ser inteiro, mas um sujeito em regime genitivo, ou seja, de posse. Quem afirma o TU(ligação natural) é a pessoa, o ser inteiro, como esclarece Buber:

*Le Je du mot fondamental Je-Tu apparaît comme une per  
sonne et prend conscience de soi comme d'une subjectivi  
té (sans génétif régime). L'être subjectif apparaît dans  
la mesure où il se distingue d'autres être isolés. La  
personne apparaît au moment où elle entre en relation  
avec d'autres personnes. (274).*

A objetivação, própria de atitude impessoal, é portanto um afastamento da relação primitiva, esta que é para Buber o fundamento da pessoa. A terceira pessoa é uma espécie de decaimento da segunda. Mas, o distanciamento da ligação natural não é irreversível. Também se lê em Gusdorf que o homem tem dois modos preponderantes de se postar no mundo: irrefletida ou refletidamente. A primeira atitude em face da alteridade é marcada pela espontaneidade ingênua. Num segundo momento pode-se retomar refletidamente esses valores primitivos, transformando-os em opções: neste caso, o caráter gratuito e de fato da espontânea aceitação do outro assume uma significação de direito. Esta segunda leitura, ao promover uma volta à experiência vivida com a alteridade, legitima-a, adotando uma entre muitas possíveis atitudes. Diz Gusdorf:

---

(273) Id. ib., p. 30

(274) Id. ib., p.97.

L'expérience de la coexistence m'apprend que je suis accessible à l'amour, à la haine: mais il m'appartient de choisir parmi les postulations opposées, et de légitimer celle que je juge en droit préférable. De ce nouveau point de vue, je pourrai réagir contre la spontanéité qui m'entraîne et remettre en jeu les significations premières; affirmer, par exemple, le primat de la sympathie même dans le malentendu et la haine (275).

Para Gusdorf, então, uma intervenção de valor, uma escolha ética intervêm, em segunda instância, retomando a primitividade da experiência do outro, podendo confirmar ou não a significação primária. Ora, diz ele que *la relation à autrui met en lumière la substance plurielle de la vie personnelle* (276).

A simpatia, que é o autêntico desdobramento da experiência primária (ligação natural), não pode ser considerada totalmente presente a todos os momentos vividos da existência em comum. O outro aparece sob várias formas, conforme as significações dos momentos vividos. Se primariamente se é com o outro (simpatia), a todo momento o homem pode negar esta significação primitiva e afirmar-se *contra* o outro e logo em seguida retornar à atitude original, por um movimento de reversão, ou em outras palavras, pode atualizar as significações primárias da realidade humana.

Dizer que a ligação precede a separação é também afirmar a primazia do conhecimento pessoal sobre o impessoal, da subjetividade sobre a objetividade, do conhecimento uno e concreto sobre o conhecimento analítico e abstrato. Como muitos pensadores contemporâneos da linha fenomenológico-existencial, ou de alguma forma ligados a ela como Buber, aqui referido, Gusdorf chama de amor (num sentido geral, não como esta ou aquela forma de amor em particular) a esse conhecimento primigênio. Diz ele que o amor, prolongamento de uma simpatia essencial, é *connaissance totale, et qui engage la personne*

(275) Traité de Métaphysique, p.275

(276) Ib., p. 276.

toute entière, connaissance selon la première personne (277).

Amor é uma forma de compreensão concreta, que engaja o todo da pessoa; por isso não pode ser explicado objetivamente, sem que, ao se tentar fazê-lo, corra-se o risco de mutilar sua significação essencial. Embora irreduzível a explicações intelectuais, deve-se ver no amor, como o faz Gusdorf, um sentido fundamental: é primitivo, anterior aos cortes analíticos do conhecimento intelectual objetivo e fundante da existência em comum.

Ele é a origem do pensamento. Quando este toma formas sencarnadas, opõe-se frontalmente ao amor. Veja-se o cotejo que Gusdorf estabelece:

*L'amour apparaît alors comme une connaissance d'implication, d'interiorité, de réciprocity. La connaissance intellectuelle objective est toute de décomposition, de montage e remontage, réduction à des idées. L'amour compose, unit, ressaisit le rythme vivant plutôt que les moments isolés. Il évoque la durée intime en son mouvement. La connaissance intellectuelle se modèle sur l'espace. Elle emprunte ces schémas à la matière. Ainsi d'un côté, découpage, fragmentation, réduction à des mécanismes. De l'autre, fécondité du développement retrouvé en son principe. Deux manières de comprendre la loi s'affirment ici: ou bien la formule mathématique, révélant une articulation abstraite indépendamment de toute particularité, de toute personnalité, réserve faite de moi et de tout autre; ou bien le schème concret d'un dynamisme qui constitue une ligne de vie (278).*

Em uma outra passagem esclarece que o amor é condição de possibilidade de atualização da pessoa:

*Seul celui qui aime peut aussi intimement connaître; et c'est le privilège qu'il paie de son amour. La connaissance en première personne est donc présence du je au toi, présence concrète, application de la vie personnelle à son objet, qui cesse de figurer un terme extérieur,*

(277) Traité de l'Existence Morale, p. 210.

(278) Ib., p. 210.

mais s'unit à elle dans un rapport de communauté, de réciprocité. Actualisation de l'être, expansion de la personne, consciente que le meilleur moyen, pour se trouver soi-même, est de sortir de soi. Par rapport à cette présence, à cette plénitude de la connaissance portée par l'amour, le savoir objectif représente au contraire une position de repli e comme de neutralisation, un moment de détente où le sujet s'impersonnalise, se met entre parenthèses (279).

A solidariedade essencial, essa reciprocidade concretamente expressa pelo amor, se é movimento de personalização, é-o para todo aquele que nele se engaja. A realização de uma pessoa é conjuntamente a realização da outra pessoa. Vale também a recíproca: neutralização do amor ( cujo grau maior é o ódio ) é negação da pessoa.

A pessoa se realiza, como o demonstrou Buber, não em um eu isolado, nem em uma realidade fora do sujeito, mas nesta zona intermediária e ontologicamente situada entre o EU e o TU - o entre-dois, que é o fato fundamental da existência (280).

Gusdorf endossa o entre-dois buberiano, como o fundamento da existência pessoal, e afirma que o amor constitui *le principe essentiel de l'existence en commun* (281). Se o amor é solidariedade, prolongamento de uma simpatia essencial, é porque existe entre os homens uma intenção comum, uma unidade primitiva constitutiva do ser no mundo: a comunidade, que encarna o sentido de participação da existência. A falta de amor é, portanto, dissolução do fundamento da existência pessoal. A desatualização do fato fundamental é movimento destrutivo, involução da pessoa. O homem cuja consciência é fechada em si mesma perdeu a significação essencial do humano. Afirma Gusdorf que *un individu isolé, coupé de tout contact, risquerait fort de tomber dans une torpeur végétative* (282).

(279) *Ib.* p. 213.

(280) *Le Problème de l'Homme*, p. 113.

(281) *Traité de l'Existence Morale*, p. 214.

(282) *Ib.*, p. 215

O amor exprime o reconhecimento dos valores fundamentais da existência e provê a promoção solidária das pessoas engajadas em seu raio de ação.

Se a existência autêntica se funda sobre a participação, se esta implicação mútua é a essência da promoção solidária das pessoas é porque a presença de um ser a outro é sempre possibilidade de recíproca influência, que envolve uma responsabilidade também mútua.

A situação pessoal é sempre sensível às influências da realidade circundante, de sorte que cada relação com o outro pode representar ao equilíbrio individual, precário por natureza, uma confirmação ou ameaça de ruptura. Quanto a isto, Gusdorf concorda com Hoffmanstahl, repetindo que *toute rencontre nous disloque et nous recompose* (283). Desloca porque atinge interiormente. Recompõe porque o deslocamento engendra novos sentidos de orientação do ser. E se se acede à influência do outro é porque, enquanto é vivido o encontro, um homem reconhece a *autoridade* do outro sobre si.

A autoridade, para Gusdorf, provém do modo pelo qual são encarnados os valores. Reconhece-se a autoridade autêntica, por um comprazimento secreto aos valores que se consente melhor vividos pelo outro. O sentido da autoridade é dado então pelo compromisso com a verdade: *L'autorité authentique est donc la manière dont les valeurs se révèlent à nous et s'imposent. Le rôle d'autrui est là encore un rôle de médiation et d'exhortation* (284).

Hã boas e más influências, há boas e más escolhas das influências. A má influência atinge de fora e constringe. A boa influência acede indiretamente, *nous ouvre les jeux sur nous-même* (285), isto é, faz com que um homem tome consciência de si mesmo (286). Ve

(283) *Ib.*, p. 219; cf. também *Pourquoi des Professeurs?*, pp.56/7.

(284) *Traité de l'Existence Morale*, p. 220.

(285) *Ib.*, loc.cit.

(286) Cf. , no capítulo XI, a noção de "comunicação indireta".

jam-se particularmente algumas das modalidades de influência, segundo Gusdorf.

O *exemplo* pode atingir direta ou indiretamente. No primeiro caso, é-se levado a imitar o outro, a se modelar à sua imagem. No segundo caso, o exemplo apresenta um valor para a edificação da pessoa. Sob a inspiração do outro, cada um trata de descobrir-se a si mesmo, de se aceitar como é, obedecendo aos valores que se revelam essenciais a seu destino (287).

Neste caso, o outro, cujos valores são reconhecidos, é o intermediário da edificação de uma pessoa, no sentido de que ele revela perspectivas para a edificação dessa pessoa, sem lhe mutilar a responsabilidade e a liberdade de decisão.

O outro, aqui, não é um modelo que deva ser imitado, mas um chamado à existência. A *imitação* é uma espécie de parasitismo, uma vez que, como diz Gusdorf, *rêprésente l'adhésion toute mēcani* que de l'homme à l'homme (288).

A edificação da pessoa, pela intercessão do outro, também não se realiza ao modo de influência da *violência*. Esta impõe um franco imperialismo *en confisquant la vie personnelle d'autrui* (289). A *sugestão* é, para Gusdorf, uma espécie de violência *s'exerçant non plus dans l'ordre physique, mais dans l'ordre moral* (290).

Se, como diz Gusdorf, para a edificação da pessoa,

*l'influence la meilleure sera /.../ celle qui, après avoir éveillé la personne à la conscience de ses plus authentiques valeurs, lui laissera la possibilité, et le dé voir de se réaliser elle-même en toute liberté* (291),

(287) Cf. Traite de l'Existence Morale, p.221.

(288) *Ib.*, p. 221

(289) *Ib.*, p. 222.

(290) *Ib.*, loc.cit.

(291) *Ib.*, p. 221

nenhuma daquelas variedades de influências pode ser considerada autêntica, exceção feita ao exemplo de ação indireta, uma vez que são arbitrárias e constrangedoras. Elas não se constituem como respeito aos valores da pessoa, nem reconhecem o outro como uma existência e, por reciprocidade, não fazem com que um homem se reconheça como existência autêntica. Elas se exercem segundo o modo de uma atitude objetivante: 'Eu-Isso.

Diante disso, retorna-se ao ponto origem: a *simpatia*, em suas diversas formas de manifestação, é *le moyen le plus authentique de l'action de l'homme sur l'homme*(292). Portanto, a mais autêntica atitude na ação educativa, como será visto, mais detalhadamente, no capítulo XII.

---

(292) *Ib.*, p. 222.

CAPÍTULO - VIII - *Por uma concepção de Educação segundo a Perspectiva Antropológica.*

Nos capítulos anteriores, tentou-se deixar claro que a unidade fundamental do homem pré-existe a fatores particulares - destacados cada um a seu modo pelos diversos campos do saber científico ou pelas várias posições adotadas pelos filósofos. Longe de representar a soma ou a resultante final dos diversos pontos de vista elaborados nos mais diferentes setores culturais, a unidade humana, como constitutivo originário, é prévia a qualquer forma de inteligibilidade.

A unidade humana é dada originariamente, mas não de modo definitivo, fixada para sempre, antes, porém como um dever de realiza - ção. Viram-se as dificuldades da sustentação dessa unidade, no ponto de passagem do pré-refletido ao refletido, ou os desequilíbrios quan do se sublinha uma das dimensões humanas, timbrando-se em desprezar as demais. A unidade humana não é dada de modo acabado. Realizá-la é tarefa que se impõe a cada um, a todo momento, sabendo-se de antemão que tal encargo jamais será perfeita e definitivamente cumprido.

A partir da idéia do inacabamento e do dever de cada homem de realizar-se, criar-se, promover-se, juntamente com o outro e com o mundo é que tem sentido a idéia de educação. Este encargo de edificação da humanidade que a cada homem se impõe, não pode dessolidarizar-se da realidade humana global. Por isso, a educação não pode ser reduzida ao nível exclusivo da promoção intelectual. É a realidade humana em sua totalidade que cumpre a cada um edificar, no mesmo ato de edificação do outro e do mundo.

Estas palavras introdutórias delineiam os propósitos deste capítulo. Ao se colocar o homem como um ser em processamento e com o dever de se realizar, trata-se da educação como uma problemática especificamente do homem. Este processamento contínua e precariamente cumprido, está intimamente unido a uma ética da pessoa. A edificação do homem é sempre uma afirmação de valor que se exerce em situações

concretas. A educação, como ato sempre retomado de valores, deve ser vista como um problema filosófico, cujo ponto de interesse focal seja a antropologia. Porque o homem se edifica pelo mesmo ato de edificação do mundo, a educação apresenta duas dimensões em mútua reciprocidade: vertical e relacional. Ainda neste capítulo se pretende considerar que a educação não se exerce num vácuo, porém nos limites de tempo e espaço de uma existência concreta. Daí a educação não poder instaurar-se alheia a uma tomada de consciência da situação concreta e de suas exigências específicas. A preocupação pela consciência da situação presente desemboca num exame do estágio atual do pensamento a respeito da educação. Nota-se aí que, em que pese o inigualável volume das pesquisas pedagógicas, a educação resta ainda desligada de um projeto antropológico e seu conceito permanece impreciso. São essas idéias que se pretende desenvolver neste capítulo.

#### Educação: problemática essencialmente humana

O mundo humano se processa pela retomada do homem sobre a natureza. Esta retomada se define pela presença humana, que impõe ao mundo natural uma significação, num movimento de compreensão e transformação. Compreendendo a natureza, o homem confere um sentido, ou dizendo de modo mais completo com De Waelhens, *L'être de l'étant humain est d'être compréhension de l'être*(293). Em outras palavras, é prôpria do homem a compreensão, ou, a compreensão do ser é o que define o ente humano. Ou ainda: o homem é *lumen naturale*, isto é, o ser por quem as coisas têm um sentido. O que De Waelhens afirma é a expressividade natural do homem, não só no sentido de que o homem é por natureza capaz de expressão, mas ainda que ele tem como tarefa esta obra de expressão.

Como Dondeyne observa, o grande mérito das filosofias da e

(293) Alphonse De Waelhens. Existence et Signification. Louvain- Pa ris, Editions Nauwelaerts, 1958, reimpressao 1973, p.117.

xistência é o ter evidenciado que *l'homme ne s'humanise qu'en humanisant l'univers, ne se cultive qu'en créant autour de lui un monde de civilisation et culture* (294). Aí se manifesta a situação paradoxal do homem: de um lado, este impulso de humanização tende a se realizar da maneira mais completa possível, como uma vitória do homem sobre o mundo natural; de outro lado, este ultrapassamento só é possível, com a ajuda da matéria. Como Dondeyne afirma, *pour nous libérer, nous devons associer le monde à notre propre libération* (295). Estas observações são importantes, para que não se entenda essa liberação num sentido puramente subjetivista, sem se levar em conta a reciprocidade do subjetivo e do objetivo.

Esta obra, necessária até mesmo para a sobrevivência humana e também enquanto progressivo domínio sobre a natureza, é uma obra de transformação. Neste esforço inacabável de ultrapassagem da natureza, o homem se promove, transforma-se transformando o mundo juntamente com os outros homens. Faz cultura, promove a humanidade, ultrapassa a animalidade (o seu dado natural: esta ultrapassagem, ver-se-á, não deve ser operada contra o corpo, porém com o corpo). É assim que o ente humano se afirma como homem, com sua presença banhando, de significação humana, o meio circundante, isto é, criando o seu próprio mundo.

Isto faz do homem o único sujeito da transformação criadora de si mesmo como homem e do mundo como um mundo humano. Isto equivale a dizer que é a educação uma problemática essencialmente humana, uma vez que ela é, em seu sentido mais forte, o valor central deste empreendimento de promoção da humanidade. Só o homem ultrapassa o dado natural, só o homem faz cultura, só o homem se educa.

A educabilidade é constitutiva e específica do homem. Enquanto não fixado, não determinado e enquanto perfectível é que o homem é educável. Assim, a educabilidade apresenta uma face pessoal, no sentido de que o homem está pessoalmente comprometido, como sujeito de sua tarefa de realização. Isto torna a educação um projeto humano, isto é,

(294) Foi Chrétienne et Pensée Contemporaine, p. 188

(295) Ib., loc.cit.

algo que o homem faz e deve fazer com sua própria existência. Mas, o homem não está isolado, mas sempre em relação com o mundo e com os ou tros. Daí o caráter relacional e intencional da educabilidade.

A Educação é penetrada de valores; é,  
pois, um Problema Filosófico.

Se essa ultrapassagem que o homem opera sobre a natureza se limitasse simplesmente ao domínio da *natureza exterior*, sem que tal processo não implicasse nenhuma questão de valor quanto ao sentido da existência humana, a educação seria apenas um problema de angulação da ciência e da técnica. Neste caso inaceitável, o homem seria mais educa do e, poder-se-ia dizer, mais humanizado, quanto mais pudesse matricular o mundo natural. Seria esta uma forma de extremização da dicotomia ho mem-mundo, a conceder ao primeiro polo o poder de domínio irrestrito sobre o segundo.

Entretanto, como a fenomenologia ressalta, homem e mundo são inseparáveis: o homem está no mundo e, correlativamente, o mundo está no homem; toda ação humana sobre o mundo é, ao mesmo tempo, uma ação sobre o próprio que a executa. A ação humana é sempre uma experiência do sentido. Enquanto experiência, ela define o encontro do homem ( co mo sujeito) com o mundo: existência é coexistência. Não se trata, por tanto, de um indivíduo isolado a revelar ou tornar manifesto e consti tuir um sentido, porém, trata-se de relações inter-humanas no mundo e com o mundo. A transformação do mundo é transformação do sentido que o homem a si mesmo se atribui; a transformação de sentido de um homem é correlativamente uma mudança de sentido dos outros.

O mundo humano é, pois, um mundo de significações, de valo res. Daí que a promoção do homem é uma promoção de valores.

A educação visa, sem dúvida, a um crescimento mental. Este, porém, não pode separar-se do crescimento orgânico, com quem está in timamente ligado, com cujas significações está implicado. Por isso, a

educação não pode se reduzir à pedagogia, não é um problema definido que possa ser resolvido por meios técnicos.

A educação deve, pois, ser situada nos amplos planos da realidade humana. Ultrapassando o domínio estreito do problema do saber, a educação constitui-se como uma questão filosófica. Se o homem é significador, sempre atribuindo significações, por este mesmo ato sempre está se educando, está se instruindo, no sentido forte desta palavra, que é construir, edificar.

Daí que a educação ultrapassa em muito um momento determinado em que se passa uma ação pedagógica. É o conjunto de uma existência pessoal que está em linha de conta, existência a que cumpre dar-se uma significação, uma razão de ser. Toda significação atribuída ao mundo retorna e se aprofunda em consciência desse homem. É esta consciência abre perspectivas para uma realização humana, nos mais amplos horizontes; um sentido remete a outro e cumpre compreendê-los; em sua teia de relações o que há a compreender é o próprio sentido da presença do homem no mundo.

Colocada em seu contexto mais amplo, a educação deixa de ser só um problema técnico e assume proporções de questão metafísica. Ficam assim relegadas a um segundo plano as corriqueiras discussões pedagógicas que apenas atingem aspectos técnicos da educação, por isso parciais e transitórios, como os relacionados a programas, conteúdos, horários, métodos, orçamentos etc. Não que esta face objetiva não a presente importância. Mas a ela não se limita a educação. Considerada em sua dimensão metafísica, cumpre à educação buscar um sentido para a existência pessoal, compreendê-la, justificá-la e realizá-la.

A concepção da educação, enquanto problema essencialmente humano e metafísico, não pode se passar à margem da antropologia. Ao contrário, é na antropologia que a educação encontra as condições de possibilidades de sua realização.

Implicitamente existe em cada um que se dedica à tarefa educativa uma concepção de homem, bem como uma visão de mundo. Entretanto, está isso bastante longe de ser suficiente. É necessário que sejam explicitados os pressupostos que subjazem às diversas teorias e aos diferentes procedimentos postos em prática na obra da educação. Colocá-los em questão, refletir sobre eles é tarefa da filosofia da educação, que envolve necessariamente um exame das concepções antropológicas.

A busca de compreensão do homem, a preocupação pelo sentido da existência humana é imprescindível à concepção de educação, se é que esta quer evitar elaborar-se sem o homem. Educação sem inquietação antropológica é uma abstração; economia ruinosa que, fazendo abstração do homem, por deixá-lo à margem de qualquer reflexão, pode acabar voltando-se contra o homem.

Mas, embora a antropologia não se dedique ao estudo de métodos e técnicas pedagógicas, não pode deixar de contribuir para o estabelecimento de alguns caminhos. Por isso, não pode esquecer as contribuições das diversas ciências. Entretanto, sua tarefa capital consiste em examinar o homem e, enquanto ligada à educação, buscar uma compreensão do homem como um ser em processo. Aceitando com Gusdorf que toda filosofia deve ser realizada como uma antropologia (296), toda filosofia da educação deve se realizar igualmente como uma *antropologia da educação*.

Só que a educação não poderá ser reduzida ao processo de desenvolvimento intelectual, enriquecimento técnico e científico, conforme frequentemente pressuposta. A isto, bastam as contribuições, aliás preciosas, das diversas ciências. A antropologia interessa-se pela educação que seja uma promoção do ser humano, portanto como um todo, não só como uma parte, nem só como um momento determinado da

(296) Cf. *Mythe et Métaphysique*, p. 183.

existência de um homem. Por isso, ela não se reduz à forma de uma pedagogia. Porém, refletindo sobre o homem, ela estabelecerá as bases para as concepções educacionais; refletindo sobre a ação educativa, ela a justificará ou não, conforme esta se estabeleça em acordo ou desacordo com a concepção de homem.

### Dupla Dimensão na Educação

As considerações anteriores deixam entrever a possibilidade de uma educação que se realize solidariamente em dupla dimensão. A primeira, que se poderia chamar de dimensão vertical, corresponde a uma promoção pessoal (espiritualização carregada de corporeidade), à busca de elevação do homem por si mesmo. A outra, horizontal, é a dimensão relacional (coexistência): o homem não pode promover-se isoladamente.

Da unidade fundamental do homem, a necessidade de a educação ser totalizante; um todo para o homem todo. Daí também os riscos de uma consciência que se queira desproporcionada e puramente intelectual fundar a educação.

A consciência da necessidade de reordenar o homem e a cultura, pela recuperação do sentido dos valores fundamentais, fez com que buscassem os capítulos anteriores uma compreensão aproximativa de dimensões da realidade humana. Este retorno foi movido por uma inquietação da humanidade, pela admissão da necessidade de uma busca de um re-conhecimento do homem antes do conhecimento secundário fornecido em blocos pelas ciências, pelo consentimento de que a questão antropológica impõe-se à educação. Assim se situou o dever-se evitar a economia que leva uma pedagogia a exercer-se fazendo caso omisso de uma reflexão fundamental. Resta claro que, a toda ação educativa, o que inicialmente deve ser colocado é a questão do próprio fundamento da educação, isto é, o problema do sentido fundamental de de uma concepção educacional que se cumpra como uma exigência antro

pológica. Uma antropologia concreta afirma o caráter relacional do homem e, conseqüentemente a dialogicidade na educação. A antropologia não pode se considerar um sistema fechado em si mesmo, que passasse ao largo das manifestações de engajamento dos homens em sua realidade quotidiana. Ao contrário, a antropologia deve se plantar exatamente no terreno das situações reais da existência, fundando uma ética concreta. Cabe observar que a disciplina que se ocupa do agir humano, e aqui mais especificamente enquanto ação educativa, prefere-se usar nesta tese o termo ética, no sentido que para Gusdorf assiste à moral, isto é, como estudo da organização geral e prática da vida ou como estudo da orientação da atividade humana, conforme se lê neste texto:

*Un Traité de Morale se propose d'étudier l'orientation de l'activité humaine et de définir, autant qu'il est possible, les principes régulateurs de la conduite. Il a donc pour objet l'organisation pratique de la vie. L'expérience humaine prend un sens pour chaque homme en particulier. Chaque existence apparaît en fait comme un point de vue sur la réalité, comme un regroupement des circonstances, auxquelles la personne morale impose sa marque. La morale a pour matière l'expression de l'homme dans le cours des événements. Elle a pour tâche de comprendre et de décrire les formes diverses de cette expression. Mais elle tend à juger cette diversité. Elle qualifiera ou elle disqualifiera telle ou telle attitude. Elle blâmera ou elle prescrira. En somme, elle réalise une sorte de stylistique de nos comportements (297).*

Na educação, de uma ou outra forma, está em jogo o destino do homem. Ela não é uma operação que se realize num vazio de significações. Sempre se exerce num meio concreto, em situação, sendo plenamente penetrada de valores. Quaisquer que sejam as perspectivas que a orientem, num sentido ascendente ou descendente, tendendo para uma liberação ou não do homem, conforme os valores que nela se envolvem, uma coisa é inegável: a educação é sempre uma promoção de valores. São estes que lhe dão tal ou tal orientação, esta ou aquela estrutura

ra.

Uma idéia de homem, quaisquer que sejam os sentidos, está implicada na realidade educativa. Daí não se poder entender a antropologia, a ética e a educação como compartimentos que a si próprios se bastassem. Educação é obra ética e esta supõe uma antropologia, pois, como diz Gusdorf, *La morale ne saurait être séparée d'une anthropologie concrète, dont elle est le prolongement, ou plutôt l'accomplissement dans l'ordre de la pratique* (298).

Não se pode, portanto, pensar a educação fora dos contextos humanos, e alheia às exigências de uma dada situação histórica. As exigências humanas são antes dinâmicas que estacionárias. Daí a necessidade das rápidas considerações que seguem a respeito do momento que aqui mais interessa, o tempo presente.

### Exigências de Um Mundo em Crise

A situação espiritual do mundo contemporâneo está a exigir intensos e amplos esforços de reequilibração. Há por toda parte e em todos os ângulos uma fluidez geral das significações que atinge em cheio o problema educativo. Muito se fala da *crise de sentido* que assola o tempo presente, da estrangeirice do homem em relação ao mundo, do esvaziamento de significações da cultura humana, do achatamento dos valores conformados a padrões exteriores. Se de um lado é indiscutível a grandeza do homem contemporâneo, evidenciada no incomparável desenvolvimento técnico-científico que ele promoveu e que mudou a face da terra e até mesmo conquistou fronteiras para além da crosta deste planeta, inaugurando novas condições e inusitados estilos de vida, é também inegável, entretanto, que um temor mais ou menos marcante se estampa na fisionomia de cada homem. Como nunca antes com tal intensidade ele se tornou problemático, a ponto de dei-

---

(298) *Ib.*, p. 127.

xar escapar a própria significação da existência. Este é um dos pro  
blemas mais agudos da civilização contemporânea.

Exatamente quando o homem atingiu o seu mais rico floresci  
mento, sua existência e dos seus descendentes encontra-se sob a mais  
terrível ameaça da história. Mundo e homem se diversificaram. As a  
titudes do homem, tomadas em torvelinho, ressentem-se da falta de  
um ponto de ancoragem concreto. Por isso, são cada vez mais abstra-  
tas. O crescente ritmo de produção acabou criando no homem contempo  
râneo um ideal de posse que repercute até nos níveis mais íntimos da  
existência. As exigências da produtividade em série transferiram  
para a vida pessoal o mesmo estilo de seriação. A gradativa tendên  
cia de industrialização, que se substituiu aos mitos românticos da  
natureza, vem atraindo os homens para as seduções dos grandes cen  
tros urbanos, que operam um nivelamento e uma uniformização das con  
dições de vida.

Por outro lado, os poderosos e rápidos meios de comunica  
ção de massa trazem para a intimidade doméstica imagens de todos os  
cantos, fragmentária e desordenadamente, de tal sorte que a crise de  
todo o mundo é também a crise de cada um. A instabilidade do mundo  
contemporâneo inscreve-se no interior de cada homem. Este clima de  
tensão, de insegurança, de permanente ameaça, se desenvolve obvia  
mente no plano ético, nas relações que se estabelecem entre os ho  
mens e o mundo. Ninguém está a salvo na distendida realidade ambien-  
te, próxima ou distante. Cada homem está comprometido com o conjun  
to dos acontecimentos que se precipitam sem qualquer garantia de du  
rabilidade.

No meio de sucessivas crises e incertezas, o homem contem  
porâneo se demite, recusando-se a afrontar as exigências pessoais de  
responder aos desafios. Vivendo em formações massivas e participando  
passivamente dos acontecimentos universais, deixa-se dominar por  
uma espécie de astenia; não se sente instado a decidir sobre os acon  
tecimentos; apenas os sofre. Daí a falta de perspectivas e a conse

quente tendência à escolha que valorize o instante que passa, sem projetos mais duradouros, que estariam arriscados ao fracasso. Por isso, a vida do homem contemporâneo tem muito de uma estrutura granular e dispersiva; falta-lhe o sentido de consistência e de unidade, falta-lhe a dimensão da singularidade pessoal.

Em contrapartida, ao lado da tendência a reprimir-se o sentido da existência, no interior da crise complexa que afeta o homem contemporâneo e juntamente com uma fome biológica, uma nova ordem de fome está ganhando dimensões, embora ainda em círculos restritos: uma edificante *fome ontológica*, um crescente interesse pelo sentido da existência, uma inquietação pela humanidade do homem, uma freima de aprofundamento no humano, uma intensificação de consciência antropológica.

Estas brevíssimas observações estão longe de dar uma imagem de conjunto do universo contemporâneo. É quase impossível pensá-lo em toda sua complexidade. Mas, elas são bastantes para mostrar a necessidade de o homem de hoje buscar restabelecer o sentido da unidade perdida, recuperar os laços rompidos entre cada um e o mundo, intensificar a inquietação inquiridora e reabilitar, até o limite dos possíveis, o sentido autêntico dos constitutivos originários de si mesmo e, solidariamente, de sua obra. Esta é, indubitavelmente, uma tarefa fundamental que deve ser posta à educação para que esta não aprofunde ainda mais essa crise geral de significação humana, para que a prática useira de explicação dos fatos da realidade não engolfe de vez os valores humanos e a prerrogativa do homem de avaliar e tomar posição.

A educação é um elemento que deve contribuir para a realização dos projetos humanos. Precisamente por isso, é tarefa que deve ser assumida por todos, mas não pode ser imposta arbitrariamente. Se a situação espiritual do mundo presentemente se atravessa de intenso estado de crise como visto em largos traços, rigorosamente exige a atitude de reflexão, a fim de que todos se tornem mais cons -

cientes da problemática. Se é de crise a situação espiritual do tempo presente, não pode a obra educativa rompê-la incólume e ingenuamente. À reflexão sobre a educação, importante papel lhe é reservado no plano geral de reexame que se prolongue em esforços que visem a reequilibrações do existir do homem. Compete a essa reflexão indagar sobre o sentido dos fundamentos da educação, para que, na prática esta possa vir a se realizar mais conformemente com as exigências humanas, levadas em conta as peculiaridades de cada época. Nesta crise geral de significação, a educação não constitui exceção. O seu próprio conceito, como se verá, permanece impreciso.

### Imprecisão do Conceito de Educação

Sabe-se, de antemão, da aspereza do problema das intuições fundamentais a respeito de educação. Toda a vez que explicitamente a frontado, sempre carregou uma série de dificuldades, manifestas na polivalência das caracterizações do termo educação, umas duradouras, outras efêmeras, aqui mais abstrata ou mais concreta, ali mais tendenciosa, aquela mais globalizante, esta mais revolucionária...

Por interessante que seja, aqui não é hora e lugar de discutir tais perspectivas, nem as distinções terminológicas e semânticas implicadas. Mas, é útil dizer que, entre os teóricos, *educação* é termo tão usado, discutido e de âmbito tão móvel que sua significação se torna frequentemente imprecisa. Como ensinam Laterza e Rios, as dificuldades remontam inclusive a uma possível duplicidade etimológica, que permite entender a educação como um acréscimo, mediante pressão exterior, ou como um desenvolvimento de disposições já existentes. O termo educação procederia do latim *educare* e *ex-ducere*. *Educare* significando criar, nutrir ou alimentar e *ex-ducere* equivalendo a levar, conduzir de dentro para fora. Tomada como *educare*, a educação seria considerada como um acréscimo mediante uma pressão externa sobre o educando. Se ao contrário ela é considerada como *ex-ducere*

*cere*, corresponde a um crescimento, a uma condução, a um desenvolvimento das disposições já existentes no sujeito que se educa. (299).

Para fora dos círculos especializados, a nebulosidade aumenta ainda mais. Contudo, é possível visualizar uma linha mais ou menos tênue que perfaz a maior parte dessas concepções do senso comum.

Seja de modo mais explícito entre os teóricos, seja mais inconsistentemente ao nível do senso comum, em que pesem as sutilezas e oscilações de distinção semântica, o acento ora sendo colocado num, ora noutro aspecto, as diversas colocações permitem enuclear alguns caracteres comuns. Numa bem larga aproximação, percebe-se que em geral, nesses contextos, a palavra *educação* está mais ligada à transmissão e aquisição de conhecimentos e à moldagem de atitudes, seja privilegiando o aspecto individual ou o caráter social. Por decorrência desse panorama geral, a tarefa da educação seria sobretudo a de veicular o saber e preservar os valores determinantes de uma cultura. Tratar-se-ia, então, de uma modalidade de influência de uma pessoa sobre a outra, notadamente da geração mais velha sobre a mais nova, a quem aquela deseja iniciar num conjunto de idéias, conhecimentos e atitudes; a educação teria assim uma função social, dando ênfase à preservação e veiculação de conhecimentos e valores já constituídos.

Apesar do interesse que essa perspectiva possa apresentar para a reflexão pedagógica, sugere-se uma outra diretriz para esta tese. Sem delir aqueles caracteres acima apontados, propõe-se adotar uma atitude — entre tantas possíveis e apreciáveis — que consiste em *antropologizar* a educação. Com este neologismo, pretende-se dizer que a educação deverá estar centrada sobre a antropologia, nos termos até o momento consignados. Como problemática do homem, deverá a educação partir de uma compreensão da realidade humana, para se manter o mais possível fiel às exigências fundamentais dos valores humanos. Em outras palavras, tenta-se solidarizar a obra educativa

(299) Cf. M. Laterza e T.A. Rios, Filosofia da Educação; Fundamentos Vol. I, São Paulo, Edit. Herder, 1971, p. 126.

com a tomada de consciência do ser-no-mundo, fazendo-a coincidir com compreensão e realização do homem. Sendo o homem incompleto em si, buscando realizar-se através de interações no e com um mundo repleto de significações em constante atualização, a educação deverá ser vista igualmente como um empreendimento ético. A realização do homem, pois, deverá ser instaurada na conformidade com os valores que cada existência colocar-se como exigência pessoal a cumprir, no seio de situações concretas postas pelo regime da coexistência. Portanto, a antropologia, agora na perspectiva da educação, deverá solidarizar-se com a moral, que coloca a questão do sentido da ação humana.

Esta forma de encarar a educação vai contra a corrente. Com efeito, outra é a orientação mais vigente na educação atual, como o mostrará o próximo capítulo.

#### Próximas tarefas

As reflexões que doravante tomam curso prendem-se especialmente ao sentido da tarefa essencial que Gusdorf atribui à educação, enquanto tal compromisso se funda nas considerações de ordem antropológica e se solidariza com as afirmações de ordem ética. Para tanto, serão principalmente utilizadas as suas obras: *Pourquoi des Professeurs?* e *L'Université en Question*, cuja leitura se fará especialmente sob o foco perspectival de desvelamento do sentido primário da educação, concomitantemente com o exame do *Traité de L'Existence Morale* e de *La Découverte de Soi*, enquanto estas duas últimas apresentam subsídios para uma concepção ética da educação.

O primeiro passo será inquirir se aqueles aspectos familiares, de evidência primeira, a que a maior parte das pessoas se afaz, se aquelas concepções do senso comum pedagógico que vêem a educação sobretudo como transmissão e aquisição de conhecimentos e valores já estabelecidos poderiam corresponder ao sentido e à tarefa fundamentais que Gusdorf propõe. É o que se verá a seguir, examinando-se o *estilo impessoal em educação*, a partir das colocações de Gusdorf.

## Educação como transmissão de conhecimento

Convive-se tão de perto e harmoniosamente com a idéia de que a educação tem por fim promover em cada indivíduo a posse de uma certa quantidade de saber, que a muitos pode surpreender qualquer pre tensão a uma outra ordem de valores.

Neste particular, não diferem muito as versões do senso co mum e os propósitos levados à prática nos domínios escolares, onde os alunos são frequentemente convocados a atividades rotineiras e de seq uência incongruente, sob o pretexto de que atinjam certas con for mações psíquicas e se apossam de uma quantidade previamente es tipulada de conhecimento, ainda que tal conhecimento seja inerte e destituído de qualquer significação existencial. Aliás, esta exi gência comumente não traz problemas. Neste contexto, a escola se re duz a um conjunto montado de elementos materiais e humanos, destinado a propiciar conteúdos do saber e habilidades a crianças e jovens, com preendidos em uma faixa etária cujos limites mínimo e máximo são mais ou menos definidos. Não é esta, afinal, a experiência mais in delével de muitos egressos das escolas? Não é esta a lembrança que, entre muitas outras, mais larga e denotadamente se insinua?

Na espontaneidade das conversas do quotidiano, quando se evocam os anos vividos nos bancos escolares e se atualizam as varia das imagens de pessoas e situações, um dado frequentemente se sobre leva aos demais: a persistência da idéia de que a escola é o lugar predeterminado por onde devem passar todos aqueles, crianças e jo vens, a quem é necessário suprir com um conjunto de conhecimentos es tabelecidos como desejáveis e necessários a indivíduos ajustados e úteis à sociedade, segundo as necessidades e aspirações desta.

Por entre essas diversas e descontínuas recordações, fil

tra-se o sentido da escola como passagem obrigatória e de áspera caminhada que levaria à aquisição do saber e do *status* que a ele corresponde. Tão arraigado no comum das pessoas é tal idéia, que a posse de certo capital monetarizado em saber chega a confundir-se, no plano mais superficial do senso comum, com o sentido da própria educação.

Soma-se a esse consenso a tendência de matematização vigente no mundo contemporâneo, que consiste na iniciativa de tudo medir, e tem-se a medida da educação, segundo critérios de escala métrica atribuídos ao saber de um indivíduo. A muita gente — considera da a realidade brasileira, mas não necessariamente de modo exclusivo — não estranha a coincidência do *status* educacional com o grau de saber alcançado. É neste quadro que acontece a subida distinção que têm nos escalões sociais todos aqueles que mais longe levaram a odisséia escolar e têm seus nomes precedidos pelo indicativo de doutor, protocolar e frequentemente utilizado no sentido extenso. Neste caso, o valor da pessoa é à medida de seus títulos escolares; *educado* equivale a *instruído*, a *douto*, isto é, que muito aprendeu.

A educação, neste contexto, se mede por livros lidos, diplomas conquistados, pela extensividade de dedicação a cursos, pela facilidade com que certas pessoas fazem uso da palavra (300), com que resolvem algumas dificuldades ou semelhantes índices extrínsecos.

Desta visão de fora não difere muito, normalmente, a realidade da sala de aula, onde o que primacialmente se considera é a veiculação de dados conteudescos, posteriormente postos em cobrança através da instituição dos testes, provas e exames ocasionais. Razão tem o educador norteamericano, Overstreet, ao constatar a prevalên

---

(300) Há uma forte tendência de cultuação à palavra arraigada aos costumes e instituições escolares brasileiras. Grande importância é atribuída ao *falar bem* equivalente a *falar bonito*, isto é, com palavras bonitas, ainda que vazias, e estranhas à realidade de quem as pronuncia. Esta tendência responde inclusive pela gramatiquice dos estudos vernáculos.

cia, na escola, da fórmula  $f + f = f$ : *fato é acrescentado a fato, até que a soma dos fatos seja igual à formatura* (301).

O sociólogo Karl Mannheim define essa educação *livresca*, que é mais relevantemente explicitada por rótulos, como uma *tendência à compartimentação* (302). Mannheim explica da seguinte maneira a educação como compartimento da vida:

*até certa idade, as instituições educacionais procuravam impressionar o indivíduo e o comportamento deste, ao passo que após aquele limite o indivíduo ficava livre.* (303).

Observa ele que a concepção compartimentada da educação prevaleceu na era do *laissez faire*, depois cedendo lugar para a *concepção integral*, em cujas raízes se situa um discernimento psicológico mais profundo, qual o de que a personalidade é uma só e *indivisível*. Assim, a educação torna-se *integral* sob dois aspectos; a) *por integrar suas atividades com as de outras instituições*; b) *com referência à totalidade da pessoa humana* (304).

Aceita-se esta constatação de Mannheim, mas, com reservas quanto a um aspecto: em que pese a expressão da integralidade humana aqui e ali afirmada pela filosofia e pelas ciências, embora não se possa deixar de reconhecer significativos indícios de mudanças, a preço de grande esforço promovidos por muitos educadores, ainda não se pode admitir seja hoje radicalmente outra a situação escolar. Na prática, importantes resíduos persistem de uma educação *livresca*, assim caracterizada por Mannheim: *em termos de escolas e salas de aula*

(301) H.A. Overstreet, *A Maturidade Mental*; trad. de Otto Schneider, 3a. ed. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1967, pág. 195. Para Kilpatrick, a educação passou a significar tão somente a aprendizagem do conteúdo dos livros (*Filosofia de la Education*, Buenos Aires, Editorial Nova, 1957, p. 209).

(302) Cf. *Diagnóstico de Nosso Tempo*, 3a. ed., Rio de Janeiro, Zahar ed., 1973, p. 73 e segs.

(303) *Ib.*, pp. 73/4

(304) *Ib.*, p. 75

em que professores instruíam rapazes e moças a respeito dos assuntos especificados no currículo (305).

À educação, sem mais delongas assim suposta, melhor conviria a mais corrente carga semântica da palavra instrução. Etimologicamente, instruir significa construir. Entretanto, hoje, indica mais comumente o caráter abstrato da transmissão de informações de conteúdo. Neste campo de significação, o professor se aligeiraria em instruir, e o aluno em instruindo, simplesmente. Assim sendo, essa univocidade da educação se acompanharia da uniteralidade transitivamente direcional da ação educativa.

Desta forma, o ato pedagógico estaria fundado sobre a categoria monológica; ao monólogo do professor, justapor-se-ia o monólogo do aluno. Para Gusdorf, é assim mesmo que pensa a maior parte dos teóricos da pedagogia.

*Pour eux, l'enseignement se réduit à un monologue qui, d'ailleurs se dédouble à l'usage, le monologue du maître trouvant son écho dans le monologue de l'élève qui récite la leçon. Ainsi en est-il de ces manuels scolaires que l'éditeur judicieux publie en une double édition: livre du maître et livre de l'élève. Le livre du maître est un peu plus gros; il fournit quelques indications complémentaires, avec la solution aux difficultés proposées, évitant ainsi au corps enseignant toute fatigue inutile. La formule est excellente; elle permet même la suppression pure et simple du professeur. Il suffit que l'élève achète le livre du maître et prenne le monologue à son compte (306).*

Esta invetiva, cheia de rasgos irônicos, merece não se ater somente a suas evidências mais claras. Estas linhas introduzem uma reflexão que pretende deslindar o paradoxo de gritante absurdez que se esconde no meio dessa situação criticada. Alguns pontos precisam ser, então, retomados.

---

(305) *Ib.*, p. 72.

(306) Pourquoi des Professeurs? p. 38.

## Educação como Instrumento da Civilização Industrial

Ostensiva ou inconfessadamente, as gerações constituem as escolas como legítimos instrumentos-embora não os únicos - de preservação e de transmissão de modalidades do saber, aquelas referendadas como válidas, úteis e indispensáveis à formação do indivíduo e ao impulso do progresso, segundo as aspirações e os valores de cada situação histórica e cultural. Não se pode negar ser esta uma das tarefas da educação. Não se pode deixar de criticá-la, entretanto, quando absolutizada. Coerente com o simplismo desta última posição é a tendência gradativa de transformação das escolas em grandes usinas, em *grande industrie de la formation de l'homme par l'homme* (307), como diz Gusdorf.

A escola transformou-se, então, em instrumento de que a civilização industrial se utiliza para o preenchimento dos vazios de mão de obra especializada, existentes na sociedade contemporânea.

Esta inspiração é comum tanto ao Ocidente quanto ao Oriente. Em ambos, pelo primado concedido à matéria, pela suposição de que o progresso econômico é a principal fonte de bem-estar da sociedade e do indivíduo, encontra-se comprometida a dignidade humana. O capitalismo se empenha à produção cada vez maior, utilizando-se de quaisquer recursos que se mostrem eficazes. O marxismo lhe critica a prática mas se apóia sobre o mesmo equívoco teórico, o de que a ciência e a técnica industrial decifrem os mistérios do universo e preencham as necessidades dos homens. A um e outro o progresso material tem trazido um certo conforto e prepotência, ligados a uma grande sensação de solidão. Para a maior parte, fatores sociais predominam sobre as consciências, vergam-se pensamentos e sentimentos ante a onda geral de conformismo e de adaptação aos esquemas requeridos para o progresso dos indivíduos e das Nações, mais difícil se tornando a reflexão do homem sobre si mesmo.

---

(307) *Ib.*, p. 22.

Neste sentido, a educação não seria empreendimento que pro movesse o homem, mas, sim, que forjaria profissionais: função alie nante, portanto. O objetivo seria o progresso, e o valor deste, o progresso maior.

A rigor, muitos esforços que visam a melhorar a educação acabam instaurando uma inversão de valores; sem distinguir o essen cial do acidental, passam a substituir os fins pelos meios. Gusdorf dá um exemplo que, embora se refira diretamente à situação francesa, reveste-se de cunho mais ou menos comum a todo o Ocidente:

*On s'y préoccupe sans cesse de réformer les programmes, sans que naisse le soupçon que les programmes ne sont pas tout, et même qu'ils ne contiennent pas l'essentiel (308).*

As medidas são portanto impostas de fora, quase nunca se preocupando com o conjunto, muitas vezes atendendo sô ao critério da expansão. O problema universitário é o mais flagrante e longe está de ser sô brasileiro, embora este apresente algumas deficiências bas tante específicas. O problema da Universidade atinge um elevado grau de insatisfação. Diz Gusdorf que a crise é provocada por circunstâncias acidentais: a crescente demanda de alunos, necessidade de au mentar o número de professores, funcionários, laboratórios etc.... A preocupação dominante é a de aumentar a produção de diplomados, sem que haja uma reflexão sobre a função das Universidades. Estas passa ram a ser consideradas como meios a interesses que lhes são estranhos:

*On les considère comme des moyens au service des fins qui leur sont étrangères; on les met au service d'intérêts technologiques, technocratiques ou politiques, les intérêts et les partis en cause essayant de détourner à leur profit un instrument utile (309).*

---

(308) Ib., p. 24

(309) L'Université en Question, p. 194.

Por outro lado, os professores, formados nessa moldura conjuntural e pressionados por essas influências exteriores, manifestam a tendência de absolutizar sua função de ensino, de tal sorte que os valores essenciais passam a ser aqueles consubstancializados nos regulamentos, nos programas, nos diplomas e nos rituais que consolidam e marcam a superação de degraus. Neste caso, os esquemas que ordenam e estruturam as instituições educacionais, exterior e artificialmente, embora em obediência a exigências organizacionais, acabam se confundindo com os próprios valores essenciais da educação.

Não é demais insistir, então, com Gusdorf, que *le savoir proprement dit, les programmes et l'exercices bien souvent, ne sont que des thèmes impostes...* (310). O esquecimento disso, acrescentado às imposições de ordem tecnocrática, ambos somados à inospitalidade arquitetônica, terminam por fazer de cada edifício escolar *un atelier ou une usine à fabriquer des diplômés de quelque chose* (311) ; de modo que a sorte de cada estudante passa a assemelhar-se à *condition inhumaine du prolétariat ouvrier et paysan au temps où Marx dénonçait l'exploitation de l'homme par l'homme* (312), escravizado a trabalhos forçados intelectuais.

Gusdorf critica severamente *l'inconscience française des questions essentielles* (313), manifesta na pobreza dos edifícios escolares. Com isso, não defende um ponto de vista puramente materialista, mas a solidariedade fundamental existente entre o homem e o mundo. Com ele reconhece-se que *le cadre de la vie a lui aussi une valeur pédagogique* (314), mas deve-se estar prevenido contra uma possível interpretação que atribua valor absoluto à reivindicação. A moldura vivifica, mas não substitui o essencial. Gusdorf não preten

(310) Pourquoi des Professeurs?, p. 23.

(311) *Ib.*, p. 24

(312) *Ib.*, p. 25

(313) *Ib.*, p. 24

(314) *Ib.*, p. 27.

de dizer que o essencial da educação se meça pelo valor material do edifício e da ambiência tópica da escola. Assim fosse, melhor seria a escola quão mais rica, mais confortável e luxuosa fossem as suas edificações e seus pátios. Assim fosse e de início estaria arruinada qualquer atividade educacional que ocorresse na penúria de uma situação, como aquela mencionada por J. Abreu: *no Amapá, às margens do rio Oiapoque, por falta de papel e lápis, os alunos estavam recorrendo à escrita em folhas secas com tinta extraída de sementes* (315).

A penúria material não implica necessariamente a penúria espiritual. Aliás, o próprio Gusdorf se refere ao homem como *surdē terminē* (316), cabendo-lhe a possibilidade de despasseamento dos de terminismos. Em outra passagem, refere-se à Suécia, *pays sans misère et sans pauvreté, pays officiellement déprolétarisé*, onde, em meio ao conforto e à estabilidade econômica, *ces heureux Suédois ne sont pas hereux* uma vez que *ont découvert une nouvelle misère* (317), in solúvel mediante a harmonia da ordem material, porque se trata de *une misère proprement humaine* (318).

Se as escolas fossem palácios da cultura, ótimo, sobretudo se soubessem a testemunhos de valores históricos. Mesmo assim, essas ótimas condições não passariam de meios -inexpressivos a alunos de bilitados por insuficiência alimentar, por exemplo. Por outro lado, a pobreza arquitetônica de grande parte dos edifícios escolares reve la uma espécie de má consciência dos administradores, que desconhecem ou não levam em conta a existência de um compromisso do homem com o ambiente. Por isso, o meio escolar deveria constituir-se como uma autêntica paisagem pedagógica, sem necessariamente ser luxuosa e de alto custo.

(315) J. Abreu, Problemas Brasileiros de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 107, p. 12.

(316) Cf. Capítulo II.

(317) Diogene ( 26 ), p. 60.

(318) Les Sciences de L'Homme sont des Sciences Humaines, p.85.

Deve-se cuidar para que as condições objetivas não assumam valores excessivos. É o que ocorre, aliás, com o saber. Posto como o principal valor a ser conquistado, transforma-se em objeto de uso, passa a impor as suas normas àqueles que nele se implicam. Aqueles que se julgam detentores de um certo saber, não passam de funcionários do saber, transformam-se em operários que trabalham por merecê-lo, quando o buscam por imposição alheia. Assim é que o saber se transforma em obstáculo a ser transposto, objeto de enfocamentos discricionários. E essa discricionariedade desenvolvida ao saber acaba retornando ao sujeito e aos poucos se estendendo à própria convivência humana.

Talvez essa consciência exista nos dirigentes, legisladores e autoridades educacionais, ainda que o seja de forma bastante imprecisa e esmaecida. Nisso mesmo é que consiste o fulcro daquela absurdez paradoxal, acima aludida, cujo sentido já se pode justificar. É notório que a sociedade contemporânea exige da escola a promoção da aprendizagem de técnicas e conhecimentos, que poderia tornar-se extremamente facilitada mediante o uso intensivo de produtos que a civilização industrial pode oferecer - o que eliminaria muitas peças das engrenagens emperradas da estrutura escolar. Por paradoxo, as mesmas estruturas escolares são mantidas e instadas à proliferação. Deve haver, portanto, a consciência de que a instituição educativa tenha outras razões mais sérias que a mera capacitação técnica, o simples acúmulo do saber. Então, absurdo é não conceder prioridade a essas outras razões.

Em outras palavras: se o saber e certas técnicas são desejáveis e necessários para o desenvolvimento maior de uma sociedade, segundo valores específicos, e, por serem vigentes, por ela havidos como válidos, por que não se efetuar uma reformulação radical da estrutura das escolas, com visíveis vantagens econômicas, inclusive de tempo, substituindo-se os professores e todo o contingente material e humano pelas mais arrojadas soluções apontadas pelos poderes

tecnológicos? Afinal, não há por toda parte a consciência de que escola é instituição em crise, havida até como falida, e de que com mu ito maior facilidade, em menor tempo e para um número incomparavel mente maior de interessados, a tecnologia poderia suprir as deficiên cias e deturpações do ensino obsoleto, por toda parte verificada? Se existe todo um arsenal que oferece tão evidentes vantagens, por que tanto se hesita em deflagrá-lo?

Gusdorf trata agudamente deste problema, não sem ironia:

*On peut certes remplacer le maître par un livre, par un poste de radio ou par un électrophone, et les tentatives en ce sens ne manquent pas. A la limite, tous les en fants d'un pays pourraient recevoir, chacun chez soi, l'enseignement d'un seul et unique professeur, indéfini ment répété d'âge en âge et de génération en génération. Un seul homme a pu ainsi enregistrer en très peu de temps le monologue perpétuel de l'horloge parlante. On mesure l'immense avantage du système du point de vue fi nancier: plus d'écoles, plus de classes, plus de fonc tionnaires par milliers; le budget de l'Éducation Natio nale se réduirait au traitement d'une petite équipe d'instructeurs dont la voix unique serait distribuée cha que jour jusqu'aux frontières du pays (319).*

Mas, seria o ponto central da educação apenas esse regime repetitivo? Fosse, absurdo não adotá-lo; a espécie humana teria as sim adormecido numa longa espera até que a ciência, e mais que isso, a utilização técnica viesse despertá-la dessa supositivamente degra dante e espessa sonolência milenar. Entretanto, outro problema sur giria: como os países subdesenvolvidos poderiam galgar de uma suposi tícia sub-humanidade a um nível humano, então só possibilitado ou ao menos acelerado pela planificação tecnocrática, de que ainda não dis põe? Pode-se a isto responder com estas palavras de Gusdorf:

---

(319) Pourquoi des Professeurs? pp. 38/9.

Il faut croire qu'un tel régime se heurte à des opposi  
tions de principe vraiment très fortes puis qu'aucun gou  
vernement n'a jamais essayé de l'instaurer, en dépit des  
économies massives qu'il permettrait de réaliser. Un bon  
sens élémentaire suffit ici à tenir en échec les mirages  
 de la planification technocratique. Bien sûr, le bon élē  
 ve est celui qui répète sans faute toutes les leçons; et  
 les examinateurs ne demandent pas autre chose aux candi  
 dats de toute espèce que la récitation correcte des dif  
verses matières inscrites au programme. Tout se passe  
 pourtant comme si, en dépit des apparences, la réalité  
 véritable de l'enseignement était ailleurs. Chacun sent  
 bien que si l'on mettait au point une méthode d'appren -  
 tissage permettant à chaque enfant d'apprendre sans eff  
ort, par exemple au cours de son sommeil, n'importe quel  
 manuel scolaire, ce système ne serait pas la perfection  
 de l'éducation, mais plutôt son échec et sa suppression  
 (320).

Este texto crítico revela o dilema da educação, que se de  
bate entre um estilo objetivo e metódico que atingiria resultados  
 quantificáveis e um estilo mais essencialmente subjetivo que reco  
nhesce a primazia ontológica da primeira pessoa sobre a impessoali  
 dade objetiva. Para melhor compreensão deste problema, deve-se re  
correr a outras explicações de Gusdorf.

### Estilo Objetivo

Em que consiste esse estilo objetivo e metódico e quais  
 são os fundamentos de sua orientação? É na orientação intelectualista  
 que se situam os fundamentos de tal estilo pedagógico. Já se lembrou,  
 especialmente no capítulo V, o compromisso estreito que o intelectua  
 lismo sustenta com os modelos científicos, inspirados sobretudo nos  
 métodos da matemática. Sabe-se que a matemática é uma disciplina cien  
 tífica excelentemente abstrata; requer hábitos mentais que façam es  
tritamente abstração do real, a fim de poder ordenar em pensamento

---

(320) Ib., p. 39.

os dados, segundo critérios estabelecidos *a priori*. Esta postura lhe garantiu esplêndido sucesso e o reconhecimento geral de sua eficiência, nos níveis práticos da vida. Por isso, a matemática passou a ser considerada a rainha das ciências e o seu método se generalizou.

Só que não lhe deveria assistir o direito dessa generalização, pois seus esquemas abstratos só podem ter validade dentro de seu próprio domínio. O pensamento filosófico, sobretudo no final do século passado, deixou-se cativar por este ideal de objetividade e positividade científicas. Esse abuso de confiança levou ao esforço de estabelecer um sistema de concepções a respeito da realidade humana, que fossem universalmente válidas. Nessas tentativas de determinações objetivas, resta abstraída a vida pessoal, no conjunto de suas significações próprias. Não sendo levado em conta em sua concretude, mas só como um momento de uma realidade genérica, o homem é reduzido à condição de coisa e tratado em terceira pessoa. Esse é o sentido que tem a crítica de Gusdorf aos esforços dos intelectualistas que visam a estabelecer uma moral de orientação científica, quando diz:

*La science est, en effect, le règne par excellence de la troisième personne, le règne de la détermination objective. Une morale scientifique réduirait donc l'homme à la condition de la chose. Elle exorciserait toutes les aberrations individuelles. Il lui serait possible de faire justice de cette première personne, de cette affirmation personnelle irréductible qui risque toujours de venir fausser les vues générales et uniformes sur la condition humaine (321).*

Essas concepções universal e uniformemente válidas, supõem os intelectualistas, estariam asseguradas por uma entidade supra-individual, uma ordem transcendental: a Razão, Deus, a Sociedade, a História.

(321) Traité de l'Existence Morale, p. 38.

Neste caso, a ética já não faria mais sentido, uma vez que todos os problemas estariam pessoalmente resolvidos, pois, não havendo um sujeito, também não há a prerrogativa de decisão pessoal. Portanto, o estilo objetivo, prolongado também nas orientações pedagógicas de caráter impessoal, nega a possibilidade de uma ética concreta, uma vez que não leva em conta os problemas reais de cada existência. Os problemas humanos estariam englobados pelo conceito abstrato da média, e poderiam ser simplesmente resolvidos por uma adequação aos princípios lógicos.

Os sistemas pedagógicos supõem um professor e uma turma de alunos igualmente de nível médio. Mas, diz Gusdorf, *ces entités ne correspondent à rien de réel* (322), a média é uma abstração. Daí a impotência do discurso pedagógico, para resolver os problemas reais que são postos à pedagogia. Por isso,

*elle fournit des commentaires et des explications sans fin sur ce qui s'est passé, après coup, mais elle ne sert pas à grand chose lorsqu'il s'agit d'affronter le présent et de prévoir le futur* (323)

Essas palavras de Gusdorf evocam o equívoco que algumas perspectivas da educação manifestam. Uma educação objetiva e impessoal, teorizada e praticada, substitui o aluno concreto, cada qual vivendo em sua singularidade uma pluralidade de significações a cada um oferecida em toda situação presente, por um anonimato genérico, por um alunado fantasma: o aluno médio, abstração que designa a média da classe. Nesta perspectiva, o que vale é a imutabilidade de uma verdade universal, de todos mas de ninguém concretamente; são valores abstratos e atemporais, e não as verdades singulares que se experimentam nas circunstâncias de cada momento histórico, no interior das atividades quotidianas. Por isso, os valores que orientam essa

(322) Pourquoi des Professeurs?, p. 42.

(323) Ib., p. 42.

diretriz educacional, são valores ao nível do abstrato, estranhos à realidade humana concreta.

Como se observou no capítulo III, os valores são as estruturas de fato do comportamento, imanentes aos atos, e não uma ordem que só passasse a existir depois de sancionada pela razão. Neste sentido é que também se entende a afirmação de Gusdorf, para quem o valor é uma ordem imanente, e não uma organização exterior à existência. Ele diz que o valor,

*est bien plutôt ce qui est recherché en fait par l'individu, d'une manière originare, ce qui se trouve en nous à l'état d'intention et que notre conduite s'efforce d'explicitier, ce que nos activités visent spontanément. En ce sens, les valeurs désignent bien les structures effectives de la conduite. Non pas une organisation extérieure et surajoutée, imposée par une autorité telle que la raison, la tradition sociale ou un ordre divin, -mais l'ordre immanent d'une existence, auquel nous référons lorsque nous voulons qualifier ou disqualifier tel ou tel homme, telle ou telle conduite (324).*

Na mesma linha de reflexão, considerando que os valores estão tão imersos nos engajamentos concretos do homem envidado nas situações que constituem a realidade humana, e não necessariamente nas justificações racionais postas pelo racionalismo filosófico, da mesma forma não se pode aceitar o direito de caução do saber científico, que o positivismo a si mesmo confere em plenitude, na crença de poder formular de modo definitivo e objetivo a idéia de uma verdade dada independentemente da pessoa.

O estilo impessoal consiste, pois, em não levar em conta as situações reais e as posições pessoalmente assumidas por aqueles que estão envolvidos num conjunto de atos educativos, mas, ao contrário, formula-se apenas considerando a idéia do aluno médio. Desenvolve-se, portanto, abstratamente. Ao invés de verdadeiramente se realizar co

(324) Traité de l'Existence Morale, p. 51.

mo instrumento de promoção e edificação da pessoa, tal estilo se arisca francamente a ser agente de despersonalização. Tratar-se-ia na realidade de uma simples transferência unívoca do saber, da parte de quem presumivelmente sabe para a parte que supositiciamente não sabe. Não se tem, neste caso, uma relação intersubjetiva, pois a unidade mediana da classe não é um valor concreto. Abstraídas as presenças singulares, resta a abstração objetivista da média, que é uma faceta restritiva em geral, mas não é ninguém *de carne e osso* em particular. Além disso, se quem deve aprender é transformado em objeto, também o é quem ensina, pois a impessoalidade acaba retornando a seu agente.

O mesmo ocorre com o saber que sob tais condições é formulado. Se é verdade que *l'acquisition du savoir correspond, pour chacun, à une quête de l'être* (325), como diz Gusdorf, também não deve ser falso considerar que um saber impessoal e objetivamente transmitido e recebido corresponde a uma impessoal e objetiva busca do ser. Tratar-se-ia, neste caso, mais de um ser universal, do que de um ser pessoal.

A seguinte frase de Karl Jaspers afirma claramente a irredutibilidade da existência ao objeto: *l'existence est ce qui ne devient jamais objet; c'est l'origine à partir de laquelle je pense et j'agis* (326).

A subjetividade da existência impugna, pois, a objetivação das vias do conhecimento. Daí que o mais importante em educação não é um resultado quantificável, sob a espécie de acabamento de uma fórmula objetiva, mas, sobretudo, uma atitude que salvasse a linha de uma busca de edificação da pessoa, segundo as exigências que cada um reconheceu como suas.

---

(325) Pourquoi des Professeurs?, p. 28

(326) Apud Gusdorf, Traité de l'Existence Morale, p. 54.

Entretanto, as variações individuais restam eliminadas quando o conhecimento é mobilizado de forma impessoal. Como lembra Gusdorf, deve-se considerar que as pessoas não são iguais e uniformemente dotadas.

*Il y a de grands esprits et de petits esprits. Sans doute l'éducation peut-elle dans une certaine mesure élargir et assouplir l'espace mental en jouant sur les possibilités naturelles. Mais elle doit prendre acte, au départ, de cette envergure propre à chacun, et qui consacre des différences intrinsèques, comme aussi des limites insurmontables à franchir (327).*

A desconsideração das diferenças individuais e a ausência de proposições de meios adequados a cada um para o atingimento de fins de acordo com as medidas individuais, evidenciam a assunção de estilo segundo critérios de objetividade. Gusdorf entende que esta é uma das maneiras diferentes de o homem tomar consciência de sua presença no mundo (328). Este estilo de vida intelectual e espiritual concebe o universo como um conjunto de objetos oferecidos à utilização. Disso decorre o esforço desenvolvido a fim de que o universo seja determinado de modo objetivo. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que permite a criação e o desenvolvimento das técnicas que possibilitem a mais rápida e eficaz tomada de posse do mundo, mas não necessariamente a posse do homem por si mesmo. A essa estabilização do objeto no plano pragmático, corresponde um desdobramento na ordem discursiva. Desta forma, restam assegurados não apenas o equacionamento do universo em pensamento, mas também a crença de que seja possível um entendimento objetivo entre os indivíduos, para além das variações particulares.

(327) Pourquoi des Professeurs?, p. 29.

(328) Cf. Traité de l'Existence Morale, pp.78 e segs.

Esse equacionamento objetivo anula todo o sentido de situação concreta e pessoal. O conhecimento objetivo, elimina a primeira pessoa, substituindo-a pelo regime da impessoalidade, do anonimato. As escolas, preocupadas principalmente com o dever da empaturração intelectual e a formação em série de técnicos, segundo as prioridades nacionais, supervalorizam os programas e as notas e dificultam o desenvolvimento da amizade e da solidariedade entre os elementos que elas congregam. Gusdorf considera isso como empreendimento de alienação mental. *La seule chose qui importe - critica ele - est de produi*re aux moindres frais la plus grande masse possible de diplômés à tous les niveaux (329).

Por isso que a educação, neste caso, não passa de um sub-produto do ensino. O indispensável para o aluno é

*accumuler un certain capital de connaissances, définitions, règles, dates et faits de toutes sortes /.../ La mémoire suffit. Il faut être capable de réciter la liste correctement; c'est comme ça parce que c'est comme ça. On rēciterait autrement, ou à l'envers, si cela se prēsentait autrement (330).*

Nem todo ensino se reduz a esta *mémoire de répétition pure et simple* (331) que Gusdorf repudia como sendo *le plus bas degré du savoir* (332). Mas, não se pode aceitar que a educação se reduza simplesmente ao ensino. Malgrado a comum inversão de valores, o ensino é meio, caminho, enquanto a educação é fim, como se percebe nesta diferenciação que Gusdorf faz:

(329) Pourquoi des Professeurs? p. 51.

(330) Ib., p. 56.

(331) Ib., p. 56.

(332) Ib., p. 56.

*Sans doute sommes-nous ici au point où s'établit la distinction entre l'enseignement, comme étude spécialisée d'un ensemble de données d'un certain ordre, et l'éducation proprement dite, qui est édification de soi, et dont l'enseignement n'est qu'un moyen (333)*

Esta distinção esclarece o modo como o dilema deve ser resolvido. Como meio, o ensino não pode ser desprezado por quem deseja realmente atingir o fim. Mas, de forma alguma pode ser abandonada a educação, em favor do ensino, simplesmente. Por isso também, os mais sofisticados aparelhos técnicos e os mais brilhantes recursos metodológicos podem não se salvar, a menos que se exerçam realmente como instrumentos da categoria maior e mais profunda que é a educação.

Já se tem uma idéia da educação, acima expressa por Gusdorf, que precisa ser esclarecida. Por questão de método, reserva-se para depois a sua retomada. Mais adiante ver-se-á o sentido da edificação de si, enquanto pessoa, que define o essencial da educação. Por enquanto, limitar-se-á a mais algumas considerações conclusivas a respeito de uma das formas humanas da presença no mundo, particularmente enquanto perspectiva educacional.

#### Conclusão deste Capítulo

O estilo impessoal em educação é dominado pelo sentido de objetividade. É abstrato e impessoal, isto é, realiza-se em terceira pessoa; deste modo, imobiliza o sujeito. Por consequência, esta perspectiva intelectualista e cientificista tende ao desengajamento do homem. Tornando-se objeto ao lado de uma multiplicidade de outros objetos, num universo equacionado segundo arranjos intelectuais, o homem acaba perdendo o sentido de sua identidade e a singularidade que a cada um caracteriza, diante das situações peculiares que a existência coloca.

---

(333) *Ib.*, p. 63.

Nesta perspectiva, o essencial é o conhecimento objetivo tido ao mesmo tempo como meio e fim em si próprio, especialmente o de ordem técnica, mais eficiente para os propósitos de utilização dos da dos. Deste modo, o homem sujeita-se às leis objetivas para tirar melhor proveito do mundo. Neste sentido, mais aperfeiçoado é o conhecimento quanto mais é desumano, isto é, quanto mais sirva aos interesses de manipulação.

Assumida pela escola, ganham ênfase os programas, elaborados para alunos e professores médios, portanto abstratos, e a educação perde seu sentido pleno, sendo incongruentemente absorvida por um significado parcial, que é o ensino. Neste âmbito, ficam sacrificadas as relações humanas, intervindo um processo de seriação em massa, num estilo objetivo que desqualifica os valores encarnados em cada pessoa. As necessidades de produção geram um despersonalizante espírito competitivo.

Diante disso, entendem-se insuficientes e mesmo equívocas as soluções que muitos pedagogos propõem. Acontece que, colocando os problemas de modo já definido, contentando-se com sugestões de ordem técnica, a pedagogia antes ilude que resolve as questões fundamentais. As técnicas propostas, se apenas discursivamente concebidas, não podem dar conta do significado integral da realidade humana. Se a parte não pode substituir o todo, a pedagogia correrá o risco de deturpar o sentido autêntico da educação, caso se restrinja a indicar soluções ao nível das técnicas, reduzindo-se ao ensino sem uma prévia consideração dos valores originários do homem. Quer isto dizer que, primeiramente, ela precisará buscar a compreensão dos alicerces educacionais, que pertencem à ordem metafísica. Só depois, então, é que a ciência poderá outorgar-lhe os seus esquemas e propiciar maior eficácia prática.

A educação não deve, pois, ser confundida com o ensino, que são os meios de que ela se utiliza para se exercer como fim. Não é

uma simples organização de normas impessoais, cuja execução possa se limitar a um cada vez mais amplo desenvolvimento intelectual, com ên fase na capacitação técnico-científico. Como Gusdorf define (334), a educação é edificação de si, edificação da pessoa. Um caso pessoal , portanto, que não anula a subjetividade. Este é o assunto a se exami nar no próximo capítulo, cujo desenvolvimento converge para a com preensão do conceito de educação como edificação da pessoa.

## Conhecimento em Primeira Pessoa

Ao invés do estilo do objeto, o estilo pessoal corresponde a um engajamento concreto do homem na realidade. O objeto não está aqui, posto à utilização do sujeito, ato que implicaria o seu parcelamento para que melhor e mais facilmente fosse possuído. Ao contrário, esta belece-se aqui uma solidariedade entre o sujeito e objeto, compreendi dos então em sua realidade integral. Nas palavras de Gusdorf, o estilo pessoal

*suppose l'engagement de la personne, qui ne se distingue plus de son objet, qui ne peut plus prétendre le manipuler à sa guise. L'objet n'est plus que le symbole pour la réalité intégrale de la vie personnelle, corps et esprit, intelligence, mais aussi influences obscures, en racinements inconscients, toute la présence constante de l'organisme (335).*

O conhecimento que se exerce sob esta forma pessoal de presença é sobretudo da ordem da qualidade e não da quantidade, da interioridade e não da objetividade. Suas certezas não se estabelecem ao nível do discurso, mas no interior da presença concreta no mundo. Por isso, não se provam mediante operações discursivas. Não se trata, por tanto, de explicar. A explicação, *démontage et réduction intellectuelle de l'objet (336)*, é atitude típica do conhecimento em terceira pessoa. Trata-se, conforme Gusdorf indica, de compreender. Diz ele que a compreensão *nous compromet de telle manière que nous ne pouvons espérer y faire triompher les exigences trop lucides et analytiques de l'esprit (337)*.

(335) Traité de l'Existence Morale, p. 80.

(336) Ib., p. 81

(337) Ib., loc.cit.

A compreensão implica um envolvimento global do homem e do mundo, e não um relacionamento parcializado, como o da inteligência, ou, menos ainda, de um aspecto dela, a memória. Gusdorf entende a compreensão como sendo

*la mise en jeu de l'être personnel dans son entier, l'implication de l'homme et du monde beaucoup trop intime pour que puisse y prédominer la seule dimension de l'intelligence, qui retrouve ici son caractère de faculté secondaire et dérivée, née de l'application de l'homme au monde qui l'entoure (338).*

A compreensão é a forma originária do conhecimento, enquanto a explicação, conhecimento de modo discursivo, é adquirida, como resultado de esforços exigidos pelas necessidades de ordem pragmática (339).

Na forma de presença em primeira pessoa, o concreto tem prioridade sobre o abstrato. É concretamente e não intelectualmente que se dá a relação do homem com o mundo, do sujeito que conhece com o objeto do conhecimento. Uma informação abstrata a respeito de um dato qualquer, separada artificialmente do seu sujeito, não gera um conhecimento real, que supõe interiorização do objeto.

Esta interiorização exprime o modo de ser de uma dialética; ao estabelecer uma correspondência da reflexão com a realidade, a reflexão se apropria da e fecunda a realidade que a enseja, num movimento interativo que caracteriza o próprio sentido de o homem se situar no mundo. Este modo de conceber o conhecimento supõe que o objeto seja apropriado pelo sujeito segundo o universo existencial e mental deste.

Em tal conhecimento, o objeto não seria abstrato e neutro, porém receberia uma significação por parte do sujeito que lhe capta

(338) Ib., p. 81.

(339) É célebre a distinção feita entre explicação e compreensão, por pensadores alemães, especialmente Dilthey e, posteriormente, Jaspers. Essa distinção foi retomada por muitos filósofos da existência, como é o caso de Gusdorf.

não simplesmente a relação conceptual, mas a estrutura e o significado essenciais. Ele implica, desta forma, uma comunicação simpática e intuitiva, carregada de subjetividade, muito mais vivida do que formalizada intelectualmente.

Em educação, ao mesmo tempo em que evita limitar a atividade de a exercício intelectual e a captação pura e simples de valores e idéias heterônomas, acentua a subjetividade e a irredutibilidade da pessoa. Não se trata, aqui, de uma subjetividade desencarnada. Gusdorf não sustenta que a pessoa seja pura subjetividade; ao contrário, para ele, como se verá a seguir, o sujeito encarnado se afirma precisamente pelas suas relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo, em correspondência com a objetividade.

#### Reciprocidade entre Primeira e Terceira Pessoa

Erro, é, pois, tentar absolutizar uma ou a outra forma de tomada de consciência. A presença do homem no mundo não se faz exclusivamente sob a forma de apreensão imediata, conhecimento em primeira pessoa, nem apenas pela mediação da inteligência, ou seja, sem o envolvimento da pessoa inteira. Já foram vistas, no capítulo precedente as insuficiências e os equívocos de uma perspectiva objetiva, inclusive quanto às suas implicações nefandas à educação. Não se pode afirmar um objetivismo absoluto. Mesmo num ato que pretenda atingir uma total objetividade, insinua-se uma certa presença do sujeito. A objetividade pura é um mito, desde que se considere que a existência precede o pensamento discursivo. É o que Gusdorf sugere quando indica que *la connaissance en troisième personne ne saurait donc éconômiser entièrement la première personne* (340).

Por outro lado, a afirmação em primeira pessoa não é con

(340) Traité de l'Existence Morale, p. 82.

tínua. Ainda que se coloque como uma exigência a cumprir, um homem não consegue manter-se continuamente como presença total. As exigências de ordem prática solicitam-no constantemente, transportando-o do engajamento em primeira pessoa para atitudes parciais, de utilização e experimentação. Chamando o mundo da objetividade de mundo do ISSO , Martin Buber afirma: *l'homme ne peut vivre sans le Cella. Mais s' il ne vit qu'avec le Cela, il n'est pas pleinement un homme* (341).

Transferindo esta idéia para o contexto gusdoriano, pode-se dizer que o estilo prioritariamente em primeira pessoa é a forma fundamental da edificação da pessoa, enquanto que o estilo objetivo, malgrado seja despersonalizante, torna-se necessário para os empreendimentos práticos e para dar um sentido de unidade aos conhecimentos imediatos da primeira pessoa. O erro não estaria na consciência intelectual, mas no abuso de um intelectualismo que a si mesmo concedesse autonomia, desligando-se do conjunto das dimensões humanas (342). Desta forma, a objetividade seria uma opção, mas só se conserva autenticamente ao nível dos valores humanos, desde que não anule a subjetividade.

Com efeito, Gusdorf sustenta que

*la connaissance en première personne s'avère incapable de réaliser à son profit l'unité du savoir. Elle se pronnoncerait en faveur d'un savoir immédiat et tout instinctif, de pure intuition, et comme les yeux fermés sur le monde. Seules s'y affirmeraient les virtualités intimes, les vec tions de l'organisme, dans le refus de la détermination extérieure* (343).

E observa, justificando a necessidade da terceira pessoa, em solidariedade com a primeira:

---

(341) Je et Tu, p. 60.

(342) Cf. Cap. V desta tese.

(343) Traité de l'Existence Morale, p. 82.

*Toute prise de conscience suppose incarnation, c'est-à-dire intervention d'éléments objectifs, choses ou mots, qui servent de support à l'affirmation des moments les plus subjectifs de l'expérience (344).*

Esta observação de Gusdorf é suficiente para esclarecer o não se poder aceitar as perspectivas que se encerram restritiva e autonomamente em um ou em outro dos pontos de vista. Nem a desencarnação que consiste no exclusivismo do objeto, nem a desencarnação que se restringe exclusivamente à existência pré-consciente. Como se esclareceu no capítulo VI, a consciência intelectual deve solidarizar-se com a consciência mítica. Então, vida afetiva e vida intelectual, primeira e terceira pessoa devem estar implicados em relação de reciprocidade. A encarnação é quem promove esta ligação, tal como Gusdorf sustenta: *L'incarnation, constitutive du réel vécu, se définit précisément comme cette réciprocité de la troisième personne et de la première (346).*

Isto também impede considerar os valores como um *a priori* orgânico ou, por outro lado, intelectual. Diz Gusdorf que *les valeurs procédent de la détermination biologique de l'existence (346)* e, em um segundo nascimento, são assumidos *par le langage, constituées en notions et justifiées rationnellement (347).*

#### Justificativa Antropológica

A antropologia concreta deve afirmar a realidade humana como um conjunto, sustentando a solidariedade entre o subjetivo e o objetivo, o orgânico e o intelectual. Como se insistiu frequentemente

---

(344) *Ib.*, p. 82.

(345) *Ib.*, p. 83.

(346) *Ib.*, p. 85.

(347) *Ib.*, p. 85.

nos capítulos anteriores, a realidade humana não principia na ordem do pensamento discursivo. Ficou claro que a consciência mítica, que estrutura de forma imediata o ser no mundo, precede a consciência intelectual. Esta retoma a ordem anterior, entre ambas se estabelecendo um regime de composição mutual.

O desconhecimento desta composição antropológica pode comprometer o sentido global da promoção humana. Por isso, uma antropologia que pretende elucidar os fundamentos da educação a fim de justificar uma postura adequada ao ato educativo deve, à partida, considerar os valores primitivos da presença do homem no mundo. Em outras palavras, deve ouvir as indicações míticas, que constituem a estrutura primária da existência. O mito como se viu no capítulo IV, é uma estrutura fundamental e preservadora do sentido de totalidade. Por isso, seus valores autênticos, excluídas as suas reivindicações indiscriminadas, devem pôr as primeiras exigências à educação.

*La vérité mythique saisit immédiatement la pensée; elle en appelle non à l'esprit critique, mais aux profondeurs de la vie personnelle, aux soubassements obscurs de la sensibilité, en ces régions où l'âme se noue dans l'alliance originelle de la conscience et du corps (348).*

Nas raízes, portanto, das exigências da educação, não está o ensino que responde a reivindicações intelectuais e, então, secundárias — mas o compromisso de edificação da vida pessoal, através do ensino, que é um meio de promoção. Para Gusdorf,

*il est clair que l'éducation a pour tâche essentielle la formation de la personnalité, et que cette formation portant sur les attitudes fondamentales de l'homme en face du monde et de lui-même, n'est pas affaire de connaissances intellectuelles, de mémoire, mais d'options morales et de choix de valeurs (349).*

(348) Porquoi des Professeurs?, p.21

(349) Ib., p. 68.

Educação é promoção humana. Mas, qual é o sentido desta promoção? Em que consiste a edificação da pessoa? Um esquema antropológico pode auxiliar a compreensão deste problema. Em resumo, o esquema que Gusdorf apresenta afirma a unidade fundamental do homem, realizando-se sob a forma de uma estrutura cujos elementos são sempre interligados e interdependentes. A unidade humana é uma estrutura biopsicológica de caráter dialético, tal como se tentará explicar.

Por necessidade de análise, Gusdorf inicialmente distingue as duas ordens: a biológica e a psicológica (refletida). Uma terceira ordem — a espiritual — estabelece a conciliação dialética (350). Também por motivos metodológicos, serão apresentados separadamente algumas de suas idéias a respeito de cada uma dessas ordens e, posteriormente, a abordagem do modo de sua composição sintética.

*a) Ordem dos Valores Biológicos: o vivente — Conhecimento Implícito.* Esta ordem constitui a infraestrutura de toda a realidade vivida, fornecendo as primeiras exigências, os primeiros valores, determinando o comportamento instintivo, situando, enfim, as primeiras direções do estabelecimento do vivente na realidade imediata. São eles os valores que dizem respeito à vida, anteriores à intervenção da racionalidade. Por isso, a dizer mais propriamente, são instintos. Nesta primeira ordem, a condição biológica do homem o alinha com toda a espécie animal, respeitadas as especificidades orgânicas. O corpo fornece os primeiros sentidos de situação no mundo — concretos, imediatos, diretamente ligados às necessidades da vida — e as possibilidades reais para as promoções. Mas, estas promoções, que elevam o homem ao nível do ser-homem, não têm o biológico como ponto de impulso, trampolim que se tornasse desnecessário assim que realizada a propulsão. O biológico, com suas necessidades e exigências, sempre está pre

(350) Cf. Traité de l'Existence Morale, p. 96 e segs., especialmente 98 e 99.

sente a todos os modos de inserção no mundo.

Por facilidade de análise, Gusdorf divide os instintos em três classes: *Instintos de Vida*: que se traduzem em formas de ação concretamente ligadas às necessidades de sobrevivência: conservar seu ser, preservar sua vida, alimentar-se, vestir-se, abrigar-se, afirmar sua força, dominar. *Instintos de Reprodução*: sexual, maternal, de parentesco, gregário. Estes instintos manifestam a anterioridade da espécie sobre o indivíduo, do nós sobre o eu. *Instintos de Exercício*: Necessidade orgânica de despender energia, de doação e expressão de si.

Estas pulsões biológicas, enquanto tais, ainda não caracterizam o ser-homem, mas fornecem a primeira e imprescindível dimensão de significação antropológica. Restringir o homem ao viver biológico é adotar o ponto de vista do materialismo. Hipertrofiar as significações orgânicas é assumir a postura do irracionalismo. Denegá-las, pela afirmação da racionalidade, é incorrer no racionalismo. Ultrapassando estes extremos, deve-se admitir a pluralidade das dimensões humanas, para além de um modo exclusivo de leitura privilegiada que eliminasse todas as outras.

b) *Ordem dos Valores Refletidos*: o homem — conhecimento *explícito*. Nesta ordem, o homem dotado da possibilidade de um conhecimento de caráter discursivo, pode colocar em questão os valores da ordem precedente, superpondo ao mundo dado, o mundo pensado. Toma distância do imediato, inaugura a técnica, a ciência, desenvolve os sentimentos: promove o homem. Eis como Gusdorf sustenta este ponto de vista:

*l'ordre humain n'apparaît vraiment comme tel que grâce à intervention de la conscience psychologique. Les éléments sensori-moteurs sont remis en question, ou plutôt pris en main par l'avènement de la connaissance discursive. L'homme prend du recul par rapport au milieu immédiat, en même temps que par rapport aux exigences instinctives. Il redouble le monde donné en lui superposant un monde pensé. De*

*sormais il a pris ses distances. Il a gagné un temps et un espace propres, qui lui permettent de reconsidérer toutes les questions, et de les résoudre en dehors de la pression exercée par les circonstances internes et externes du moment présent. Décalage souverain, promotion de l'homme (351).*

Nesta ordem, os valores são, então, promovidos à vida consciente. Embora na realidade vivida eles intervenham sob a forma de composição, Gusdorf os classifica, por necessidade de explicação, em três domínios, conforme a preponderância de significações. Esses três domínios são: *Valores da Individualidade*: O EU (afirmação de si, através de atividades qualificadas, vontade de poder, mediante a ação e o conhecimento, as técnicas e o saber que matrizam o universo humano); *Valores da simpatia*: O TU e NÓS (amor, amizade, comunicação e solidariedade que exprimem as várias formas de relação com os outros); *Valores do jogo*: a evasão e a ficção (divertimentos, que liberam o homem do sentido de urgência do mundo, esporte e artes que buscam uma expressão liberadora).

c) *Ordem dos Valores Espirituais: A Pessoa e a Vida Espiritual — Dialética dos Valores e Estilos de Vida.* Nesta ordem, os valores se oferecem dialeticamente conciliados. A pessoa escolhe aqueles valores que intervêm na realização da obra de sua vida. Sabedoria, Moral, e Religião, sob perspectivas diversas, oferecem modelos objetivos para a realização da existência. Muitos homens, conclui Gusdorf, não conseguem este grau de harmonia consciente, não atingem uma estruturação coerente de valores. (352).

O sentido principal desta ordem dos valores espirituais é, portanto, a sua composição, sob a forma de mútua implicação. Os valores dispersos, aqui se reúnem e cada existência ganha uma fisionomia

---

(351) *Ib.*, p. 97.

(352) *Cf. ib.*, p.99.

própria. Pelas escolhas decisivas, cada homem toma consciência de sua vocação própria.

A promoção da ordem dos valores biológicos à ordem dos valores intelectuais consiste na retomada que esta realiza sobre aquela. Mas, o homem atinge um grau mais elevado de sua promoção quando alcança a ordem dos valores espirituais, retomando os valores das ordens antecedentes. Desta forma, elabora uma unidade pessoal dos valores, conforme as significações que reconheceu para a sua existência. Neste sentido, o homem justifica a sua existência, dá-lhe razão de ser: promove-a dialeticamente do nível da vida biológica à vida espiritual, mediante a intervenção racional.

Estas três ordens, separadas apenas pela análise, constituem uma única realidade, a realidade humana. O homem não vive três vidas distintas, uma biológica, dominada pelos instintos, uma segunda a inteligência discursiva e uma outra espiritual. *Dans une situation donnée*, — diz Gusdorf — *l'ensemble des caractéristiques personnelles joue concurremment* (353), solidariamente, podendo o homem acentuar numa dada circunstância um ou outro aspecto, sem, entretanto, anular os demais. A realidade biopsicológica do homem é a unidade do corpo e do espírito, de sorte que os valores, que definem o sentido da presença no mundo, participam sempre desta totalidade. Por mais espiritualizado que seja, o valor sempre conserva suas raízes biológicas. Os instintos podem vir a ser sublimados, mas não extintos. Por isso, a promoção da pessoa é promoção de conjunto dos valores, não puramente intelectual ou espiritual. Como enfatiza Gusdorf,

*l'homme doit aller à la vérité de sa vie et de son action non seulement de toute son âme, mais encore de toute sa réalité personnelle. Le corps ne peut être considéré seulement comme un support d'occasion, emprunté par l'esprit. Il est avec l'esprit une seule réalité* (354)

---

(353) *Ib.*, p. 103.

(354) *Ib.*, p. 106.

Esta obra de promoção, visando a uma composição pessoal dos valores é o significado que Gusdorf imprime à edificação da personalidade. É também neste sentido que deve instaurar-se a obra educativa que reconhece em si uma tarefa metafísica: de promover a existência na pluralidade de suas dimensões.

### Edificação da Pessoa

A educação como promoção humana, como busca de uma unidade sintética global, como desenvolvimento harmonioso de todas as possibilidades, não pode exercer-se sem a consciência de seus fundamentos metafísicos. As técnicas educacionais não podem preterir esses fundamentos, sob o risco de perderem o significado de sua própria ação, a qual deve se inserir na perspectiva global da promoção humana. Afirma Gusdorf:

*Il y a des économies ruineuses. Telle, en particulier, celle qui prétend, dans quelque domaine que se soit, dispenser le technicien d'une réflexion préalable, c'est-à-dire d'une métaphysique. Ainsi d'un architecte qui, pour diminuer le coût de la construction, bâtirait sans fondations. Plus exactement, il est impossible, dans le domaine humain, de se passer d'une métaphysique préalable; et la pire métaphysique est alors celle qui ne se connaît pas comme telle (355).*

A educação consciente de suas bases metafísicas propõe-se a tarefa de edificar a personalidade. A palavra *edificar* se contrapõe a qualquer idéia de passividade; trata-se de construir a personalidade, não de uma vez por todas, porém através de um esforço incessante, em busca de uma realização jamais plenamente alcançada, mas, como exi

(355) Pourquoi des Professeurs? p. 22.

gência insatisfeita, segundo os valores que cada homem a si mesmo estabelece como valores a serem cumpridos.

Esses valores também não são fixos, pois a história pessoal coloca o homem diante das mais diversas situações, em cujo meio se exercem os valores. Por isso, não há linearidade nem um ponto final nesta promoção humana que tende à realização da pessoa. Da mesma forma como se definiu, no capítulo VI, a razão como *militante* e não *triumfante*, aqui também se deve sublinhar a militância da tensão ao cumprimento da existência pessoal. A afirmação pessoal é afirmação de todos os valores reconhecidos como autênticos das diversas ordens. A dialética da retomada que Gusdorf sustenta, não significa uma negação do biológico e do intelectual, mas uma autenticação desses valores, uma conciliação dessas diversas exigências, uma equilibração das várias forças, respeitadas as escolhas mestras da pessoa.

Supondo esclarecida a circularidade da dialética, o sentido de mútua implicação das ordens de valores, torna-se necessário precisar melhor a noção de *pessoa*. E é também através da dialética da consciência que será compreendido mais claramente o seu significado.

#### Pessoa: Educação da Pessoa

A partida, há que se apelar para uma idéia muitas vezes repetida, segundo a qual a presença do homem no mundo não coincide com aquela de um puro sujeito intelectual que pudesse registrar objetivamente a realidade circundante. A presença do homem no mundo sempre se afirma conforme o sentido que cada um dá à situação concreta que em cada momento histórico se apresenta. Isto significa que o homem, quer ou não, está sempre comprometido com uma situação. Não é possível estar o homem completamente à margem de uma situação qualquer, embora ele

possa escapar a umas situações particulares, sem que por isso mesmo ele deixe de se ligar a algumas outras.

Mas, o sentido da situação não se dá objetivamente para to dos e nem igualmente para cada um em todos os momentos.

*Chaque situation représente l'appropriation individuelle d'un certain état de la réalité — diz Gusdorf —; et toute expérience nous est donnée en situation, dans le dève loppement historique de notre existence (356).*

Quer isto dizer que as situações não são sempre as mesmas nem a presença a elas o é, pois não são idênticas todas as atitudes do homem em todos os momentos de sua existência. O homem jamais tem uma consciência plena das situações. Ao nível do irrefletido, insere - se espontânea e concretamente na situação dada. Ao nível do refletido, pro cura inserir cada situação num plano de conjunto, numa estrutura mes tra sem contudo jamais alcançar a plenitude de uma existência, pois nunca pode delir o sentido de seu inacabamento essencial.

Esta retomada para a ultrapassagem de uma consciência frag mentária e localizada de uma situação alcança sua plenitude apenas em intenção, pois, é impossível à consciência formular uma presença to tal do homem consigo mesmo e com o mundo todo. Uma tensão dialética se estabelece entre as significações fragmentárias de um momento vivido e uma retomada dessas significações imediatas, na tentativa de estru turá-las no conjunto da vida pessoal, num esforço de imprimir um sen tido de equilíbrio, unidade e regulação global à existência.

Na vida de um homem, são mais frequentes as formas de pre sença consagradas pela consciência imediata, que localiza o pensamento e ação numa situação fragmentária. O sentido de personalidade é aqui

(356) Traité de l'Existence Morale, p. 108.

desconjuntado. A significação provisoriamente plena de pessoa se consagra, entretanto, quando um equilíbrio mais alto e mais global é atíngido. Latente à consciência imediata, quando o homem está ligado es pontaneamente à situação momentânea, há a intencionalidade de expressão mais completa. A realização dessas intenções, até os limites do possível, definem a noção de pessoa.

É neste sentido que Gusdorf chama pessoa *l'horizon du moi glo*bal *comme accomplissement des valeurs personnelles* (357).

Sendo assim, a noção de pessoa não pode submeter-se a uma escala de medida objetiva. O horizonte é determinado em primeira pessoa, as condições de possibilidade são singularmente compreendidas e as orientações mestras são de estrutura pessoal. Por isso, pessoa não se confunde com personagem, *qui est l'horizon social, la détermination collective de l'affirmation personnelle* (358).

A realização do personagem obedece às exigências de cumprimento de determinações objetivas, de acordo com normas coletivas. A pessoa é a realização dos mais altos valores de cada existência. Como síntese equilibradora que é, a pessoa não anula o eu social, nem os de mais valores das outras ordens, mas escolhe todos aqueles adequados à realização da obra pessoal.

Personagem, já se lembrou, é originário. É o modo de existência do primitivo, da criança e mesmo daquele adulto moderno sem os movimentos de interiorização, que vive impermeabilizado aos valores espirituais e preso a normas objetivas. Estas fornecem os padrões e pontos de referência a que o personagem se conforma. Neste caso, os valores se apresentam de modo objetivo, segundo a determinação de um grupo social. A pessoa exercita-se na disciplina de interiorização, ao

---

(357) *Ib.*, p. 119.

(358) *Ib.*, p. 119.

contrário do personagem, preso ao senso comum. Não se pode, entretanto, afirmar aqui uma oposição irreduzível entre o eu pessoal e o eu social (do personagem). A pessoa está no mundo, co-existe, e se defronta com as estruturas objetivas. A objetividade também é constituinte da existência, de modo que, em si, não pode ser considerada um impedimento à realização da pessoa. Em função dessas estruturas objetivas é que se afirmam as exigências do eu pessoal. Elas estabelecem parâmetros impessoais, exigindo a retomada de cada um e o dever de significá-las pessoalmente. Por este movimento, as normas coletivas passam a ser não impedimentos, mas condições de possibilidades para a realização da pessoa, no mesmo sentido da superação da contradição natural-liberdade. O eu social exerce, então, um papel de mediador de cada um consigo mesmo, de remissão de cada qual a si próprio. Como lembra Gusdorf:

*Il joue légitimement le rôle d'un médiateur de nous à nous même. Grâce à lui, la conscience localisée, parcellaire, peut être appelée à elle même, et parcourir, depuis les origines biologiques jusqu'à leur plus haute spiritualisation, les diverses promotions de la valeur (359).*

O homem não pode se conter encerrado na subjetividade. A objetividade lhe é também um constitutivo originário e, como tal indispensável à realização do homem como pessoa. A educação é, essencialmente, este movimento infundável e sempre renovado que o homem empreende para realizar-se como pessoa, para realizar a sua existência de acordo com os mais altos valores que para si reconhece. Esses valores pessoais se destacam de uma espécie de senso comum dos valores, que são as estruturas objetivas em que se insere o homem. Estas estruturas objetivas, que constituem o polo social, são condição de afirmação da subjetividade.

---

(359) *Ib.*, p. 123.

Neste quadro de reflexão, surgem as instituições educacionais como um conjunto de meios e de normas universais. As escolas constituem um cenário sociológico, em cujo interior deve desenrolar-se a afirmação das personalidades, o esforço de expressão da humanidade, cuja vocação cada um carrega consigo. Por isso, o ensino serve apenas de pretexto, pois, *nul n'ignore que, même s'il est traité de grammaire, de zoologie ou de mathématiques, ce qui est en question dépasse beaucoup en importance les limites de tel ou tel domaine technique* (360).

Assim sendo, a instituição escolar, com suas exigências sociais e mediante a promoção de um certo saber prefigurado nos programas e nos compêndios fornecem as primeiras referências à consciência. Há, neste caso, um movimento que vai do objeto à consciência. O ensino exerce aí a importante função de alargamento da consciência. Mas, este movimento é ainda insuficiente e de valor secundário, quando considerado na perspectiva da edificação da personalidade. Solidário com este movimento objetivo, mas, para além dele, um outro esforço deve afirmar-se: o de expressão de uma significação pessoal à configuração objetiva. Trata-se aí de uma busca de uma aprendizagem que consista, para lá das aquisições de dados objetivos, em um esforço de desenvolvimento o quanto possível pleno de todas as exigências tidas como valores de realização pessoal, como afirmação de respeito à exigência íntima de unidade de cada qual consigo mesmo e com o mundo. Assim, a primeira pessoa deve procurar impor a sua marca às solicitações das circunstâncias impessoais. A educação deve representar, portanto, um esforço de afirmação da primeira pessoa sobre a terceira, da singularidade individual sobre a generalidade impessoal, sem, entretanto, conduzir a um subjetivismo absoluto. Educar-se não é, obviamente, afastar-se do mundo, mas melhor aprender a ser no mundo.

---

(360) Porquoi des Professeurs? , p. 45.

Não uma obrigação impessoal, mas uma obrigação como exigência pessoal a cada um se põe. No desenrolar da rotina escolar, o mais importante não é o aparato geral, mas a inquietação por valores mais elevados.

*Par delà des questions traitées, une autre question se pose, une question de chacun à soi-même, et cette question met en question celui-là même qui pose la question dont il est ensemble le sujet et l'objet. Or, d'une telle question, le philosophe Heidegger affirme qu'elle est proprement métaphysique (361).*

O ensino fornece, então, os meios por onde perpassa a busca de cada um por si próprio, a aspiração de ir mais além em resposta aos apelos que cada existência a si reclama como valores a serem pessoalmente cumpridos. Gusdorf nos diz desta irredutibilidade da verdadeira educação ao aparato objetivo em que se exerce o ensino. Sustenta que

*l'éducation essentielle passe par l'enseignement; mais elle se réalise au besoin malgré lui et sans lui. La réalité des horaires, des programmes et des manuels, soigneusement ordonnancée par les technocrates ministériels, n'est qu'une manière de tromper l'oeil. Il est vrai que les rituels de l'emploi du temps parviennent d'ordinaire à abuser les exécutants aussi bien que la masse des justiciables. Et d'ailleurs il faut un emploi du temps, sans quoi la société scolaire, incapable de se légitimer à ses propres yeux, succomberait très vite à la décomposition matérielle et morale. Mais l'emploi du temps n'est qu'un prétexte; sa fonction véritable est de ménager la rencontre furtive et chanceuse, le dialogue du maître et du disciple, c'est-à-dire la confrontation de chacun avec soi-même. Les années d'écolage passent, et s'oublent la règle de trois, les dates de l'histoire de France, la classification des vertébrés. Ce qui demeure, c'est à jamais la lente et difficile prise de conscience d'une personnalité (362)*

(361) *Ib.*, p. 46.

(362) *Ib.*, pp.46/7.

A obra fundamental da educação não é, pois, de uma parte o ensino e de outra a aprendizagem de um saber ou de uma técnica, como muitas vezes é suposto, mas é a edificação da pessoa. Afirma Gusdorf que a fabricação de indivíduos em série, segundo modelos objetivos, só produz resultados aparentes e efêmeros.

*Toute éducation - diz ele - est illusoire et vouée à l'échec, qui ne se donne pas pour but de libérer la personnalité. Celle-ci ne se construit pas du dehors, avec des matériaux rapportés. Elle suppose la mise en lumière, le dégagement des valeurs propres à chaque homme en particulier, avec le mode de composition qui lui convient. L'enfant est la promesse de l'homme, mais une promesse que lui seul peut tenir. Il est vain de vouloir imposer des solutions toutes faites aux difficultés concrètes, d'ailleurs imprévisibles, à quoi son histoire se heurtera. Tout au plus peut-on l'aider à découvrir en lui les puissances les plus sûres, les valeurs essentielles de son être propre, comme autant de ressources pour faire face au renouvellement des circonstances. Il ne saurait être question d'aller plus loin. Ce serait une faute, pis encore, une erreur. Et pour aller jusque-là seule est efficace la voie de la sympathie qui fait amitié avec le meilleur et démasque, du même coup, l'insuffisance du moins bon. L'éducateur, en se donnant lui-même à sa tâche, ne peut qu'aider à préparer les voies. Le fondement même de l'éducation doit être le respect de ce mystère qu'est l'épanouissement de chaque vie personnelle (363).*

Todo o estabelecimento escolar, leis, princípios, programas, exames e notas, métodos e técnicas, tudo isso não passa de meios. Entretanto, para além dessa face objetiva, o fundamental da educação se coloca sob a forma de um apelo ao ser de cada um. Apelo muitas vezes não correspondido, continuamente posto à prova. Por isso, o desenvolvimento de cada vida pessoal não segue uma linha em ascensão contínua e livre de obstáculos. A personalidade se constrói e se nega, a pro

(363) Traité de l'Existence Morale, p. 223.

moção avança e recua, pois a existência concreta não é unilinear, não pode fugir às marcas restritivas da finitude.

Diante da diversidade dos obstáculos e dos desdobramentos das circunstâncias, as exigências pessoais renovam e impõem a necessidade de frequentes reafirmações. As opções morais e as escolhas de valores que orientam a busca de realização de uma vida segundo as exigências íntimas não são sempre fáceis e nem sempre autênticas. Prosseguem sob a forma de tentativas e erros, assunções responsáveis e demissões, sempre dentro dos limites dos horizontes que cada um estende a si próprio e conforme o estilo de vida preponderante que cada um adota. Por isso, a tarefa da educação não é fácil, nem sempre é bem sucedida. Não se impõe apenas para alguns, mas a todos, pois ninguém está isento de edificar a sua obra máxima que é a vida pessoal. Não se limita num tempo e num lugar determinados, pois esta obra não se dá por terminada e exige um permanente empenho e uma incessante atualização do sentido do cumprimento.

Por outro lado, o sentido de realização da vida pessoal está longe de ser arbitrário. O dever que cada homem tem de criar-se a si próprio, mediante as suas iniciativas a ninguém autoriza a pensar numa plena autonomia ou no fechamento da consciência individual sobre si mesma. Da mesma forma, a educação, que fundamentalmente é edificação, conquanto seja apelo a cada existência, não é obra solitária, mas, sim, solidária. Este é o problema a se elucidar a seguir.

Mais uma vez seja enfatizado que a obra fundamental da educação é a busca da edificação da personalidade, a liberação e *l'épanouissement de chaque vie personnelle* (364). Esta edificação, como se salientou no capítulo VIII, é sempre co-edificação, em virtude da solidariedade fundamental das existências. Por isso, requer o exercício da co-responsabilidade, uma obrigação em comum de obediência e respeito aos valores de que cada um é portador. Distância abolida, o reconhecimento do outro pelo respeito a seus valores fornece as vias do reconhecimento e da promoção de cada um. A educação, no sentido de promoção da pessoa, supõe, uma co-presença, uma implicação mútua entre as existências. Isto não autoriza atribuir excessivo poder à educação. A pessoa se promove - e este é o sentido fundamental da educação, tomando consciência de si pelas vias do meio social, onde se exerce um senso comum ético. As situações são, pois, educadoras; em função delas cada um toma a sua parte no projeto de sua construção. A simpatia *est le moyen les plus authentique de l'action de l'homme sur l'homme* (365). Mas, a simpatia não é a modalidade definitiva na ação inter-humana. Se é o meio mais autêntico, é também o mais difícil de ser realizado, pois que está sempre sujeita a outros movimentos conflitantes: egoísmo, desconfiança, ciúme, desejo de posse, mentira, inveja, ódio, toda uma série de modalidades de influência, mais ou menos misturadas, que obstruem a comunicação verdadeira. A realidade do vivido, marcada pelo sinete da finitude, a todo instante demonstra a impossibilidade de uma harmonia para sempre duradoura. A reciprocidade impõe exigências de mútua implicação, de sorte que as situações pertencem ao regime comum de corresponsabilidade, domínio onde podem se desenrolar as mais diversas

---

(364) *Ib.*, p. 223.

(365) *Ib.*, p. 222.

atitudes, - de modo que raros são os momentos de comunhão (comum-união). Cada movimento de separação corresponde a uma comum despersonalização, a uma solidária mutilação das pessoas.

Diante de uma constante ameaça a se coisificar, a responsabilidade que cabe ao homem assumir é a de atualizar o quanto possa a sua unidade primitiva, tornar atual a relação, embora sempre consciente de que está condenado a quedas no domínio da objetivação.

Uma educação personalista deve verdadeiramente se realizar como um esforço de atualização e fortalecimento da relação, apesar das vicissitudes que aí intervêm. Assim concebida, a educação deve ser sempre o desejo de encontros verdadeiros, o desejo de reconhecimento no outro de valores que respondam às exigências de realização pessoal. Como os valores a serem cumpridos a cada um pertencem, a educação não pode ser instrumento de imposição de valores, de opressão ainda que dissimulada e imperceptivelmente. O professor, nesta educação personalista, é um auxiliar, mediante o qual o outro aprende a se conhecer e conhecer as exigências de sua vida pessoal.

A educação que respeite e fortaleça o compromisso vivo de uma pessoa para consigo próprio deve ser instrumento de liberação. Esta exigência vem sendo bastante sentida a partir do momento em que o homem tomou consciência da fragilidade das relações inter-humanas, no mundo contemporâneo. Tendo a posse dos mais sofisticados recursos técnicos, tratou de inundar a face da terra com os mais variados meios de comunicação, supondo poder fecundar o diálogo mediante a técnica.

O homem contemporâneo pode quase instantaneamente estar em contacto com qualquer parte do mundo. Nunca tanto quanto hoje, ouve-se frequentemente, o diálogo foi tão possível ao homem. Nem se discute a respeito do arsenal de que dispõe o homem para se comunicar, à curta, média ou longa distância. Tal é este poderio, que já começou a tornar-se problemático, se levado em conta que o homem se sente ameaçado

ã devassa de seus redutos privados. O incremento das possibilidades técnicas carrega este risco de transformar os meios de comunicação em fator de ruptura da vida particular, de invasão de sua intimidade.

Malgrado os malentendidos, o diálogo é uma das noções mais fortes da cultura contemporânea, verdade suficiente para Hameline e Dardelin afirmarem que *la tendance à dialoguer, la nécessité de l'échange et du partage apparaissent comme une des valeurs clefs de la mentalité moderne* (366).

Mais reclamado hoje, porque menos verdadeiramente realizado. Sentindo a importância do diálogo, a teoria pedagógica em voga abre largos espaços às técnicas de comunicação, aos meios de intercâmbio de informações. A pedagogia atual chegou à conclusão - e este é um passo importante - de que a escola é local de interações, de encontro de personalidades diferentes. Mas também concluiu, talvez apressadamente, que é local onde se realiza generalizadamente o diálogo. E tratou, então, de assegurá-lo mediante o conhecimento de técnicas, sem se aperceber de que os meios podem muito mais obstruir o diálogo, do que promovê-lo. Em virtude do uso generalizado da palavra diálogo, é possível tenha ela se tornado um modismo, que se use irrefletida e negligentemente. Necessário, portanto, colocar entre parênteses as inflexões correntes e investigar o sentido da palavra *diálogo* e sua significação para a educação.

#### Diálogo: Fundamento da Pessoa e da Educação

Para Gusdorf, o diálogo não é um artifício, uma técnica, mas o princípio, o fundamento da educação: *le commencement c'est ici le dialogue* (367). Em outras palavras, poder-se-ia dizer que cada momento

(366) Hameline et Dardelin, La Liberté d'Apprendre, Paris, Les Editions Ouvrières, 1957, p. 61.

(367) Pourquoi des Professeurs? p. 38

dialogico vivido pelo homem é sempre uma evocação do começo do homem, um tornar presença o *a priori* da relação, o instinto inato de ligação. Embora às vezes se seja levado a admitir a prioridade da disjunção na ordem da consciência, um passo atrás restitui a compreensão da primitividade da relação. O constitutivo originário do ser homem é a relação, *inata*, como também vê Buber:

*au commencement est la relation (368) /.../ ce besoin de la relation est un fait primitif (369); il n'est pas vrai que l'enfant commence a percevoir l'objet avec lequel il se met en relation; au contraire, c'est l'instinct de relation qui est primitif... (370) /.../ au commencement est la Relation qui est une catégorie de l'être, une disposition d'accueil, un contenant, un moule psychique; c'est l' a priori de la relation, le Tu inné (371).*

A ligação natural tem, pois, prioridade ontológica e cronológica sobre a separação, sobre a objetivação. Anteriormente a qualquer descentração da experiência humana, o ser está originária e naturalmente em ligação.

Gusdorf retoma a Max Scheler algumas afirmações que muito bem esclarecem esta solidariedade fundamental, anterior a qualquer movimento de constituição da vida pessoal. Scheler indica a precedência da indiferenciação:

*Il se produit tout d'abord un courant d'expériences psychiques indifférenciées, sans rapport avec le toi et avec le moi, un courant dans lequel sont intimement mêlées les expériences qui sont à moi et celles qui sont à autrui ; dans ce courant, se forment ayant une forme plus définie ; ces tourbillons attirent lentement dans leur sphère des éléments le plus en plus nombreux du courant et sont rattachés successivement et très progressivement à des individus différents /.../ L'homme vit tout d'abord et princi-*

---

(368) Je et Tu, p. 38

(369) Ib., p. 49

(370) Ib., p. 50.

(371) Ib., pp. 50/51.

*palement dans les autres, non en lui-même; il vit plus dans la communauté que dans son propre individu (372).*

Como já foi lembrado no capítulo III, o homem não se contém em si mesmo, nos contornos absolutos de seu corpo. O homem é primitivamente um ser em participação, relacional. Toda comunicação autêntica atualiza este seu sentido primitivo de unidade. A comunicação verdadeira realiza a unidade de cada um consigo mesmo e com o outro. Ela fornece a cada um a revelação de si na reciprocidade com o outro. A abertura para o outro é, assim, constitutiva do ser pessoal.

#### Reciprocidade das consciências e limites da comunicação autêntica.

A abertura para o outro é uma remissão àquele mesmo que a efetua:

*Le domaine réservé de la vie personnelle est celui des lignes de forces et de faiblesses constitutives de chaque personnalité. Avant de se connaître, et pour se connaître, chacun regarde vivre les autres et se nourrit d'exemples. Avant d'être soi, il faut vivre par procuration (373).*

Ensinam estas palavras de Gusdorf aquilo que sibilharam muitos pensadores mais ou menos ligados à filosofia existencial, entre os quais se contam Jaspers, Buber, Scheler e Berdiaeff, embora não de modo idêntico. Para além das discordâncias entre os autores, não resta dúvida de que em grande parte o existencialismo acentua a relação dialógica como o fundamento do ser. Sozinho, encerrado no isolamento, o homem não se torna humano. Como afirma Buber, *l'homme est anthropolo*

(372) Max Scheler, Nature et Formes de la Sympathie, apud Gusdorf, Traité de l'Existence Morale, p.203.

(373) Pourquoi des Professeurs? p. 74.

*giquement existant non point dans son isolement, mais dans l'intégralité du rapport de l'un à l'autre* (374). Por isso, se a educação visa à realização do homem como existente, consciente de sua situação, aberto ao mundo, há de ver na relação dialógica o seu próprio fundamento e o seu mais importante meio.

A relação dialógica impede pensar a existência sob a forma de um dos dois extremos, uma delas muitas vezes privilegiada em detrimento da outra. De um lado, a realização pessoal, a responsabilidade de cada um arcar com a promoção de seu ser não significa que o homem deva ser solitário, isolado dos demais. Existir é ser *com*. Em contrapartida, existir não é mergulhar no anonimato genérico, não é assumir a mentalidade do rebanho. Assimilado pelo grupo, o homem se descompromissa de sua existência pessoal, demitindo-se diante da liberdade, da possibilidade de opção e de criação de si e conjuntamente do mundo.

A consciência é presença ao real, não auto-encapsulamento que faça abstração da realidade. A abertura de uma a outra consciência, numa relação recíproca, implica uma ética de corresponsabilidade. Por isso, o homem não pode se perder no anonimato, fazendo abstração de sua própria singularidade.

A relação originária funda a possibilidade de realização de diálogos autênticos entre pessoas. O diálogo verdadeiro não é do regime de objetivação, mas sim de intersubjetividade: é ação que se passa entre dois sujeitos, dois agentes livres. A consequência disso é o caráter de *intensidade*, isto é, sua significação existencial, diferente de um simples ajuste num esquema formal de idéias. Por isso também que a comunicação dialógica, passando-se entre agentes humanos livres está sempre ameaçada de fracasso. Influências opostas podem entrar em composição com a simpatia. Gusdorf diz que,

---

(374) M. Buber, La Vie en Dialogue, trad. Jean Loewenson-Lavi, Paris, Aubier, 1959, p. 214.

*la communication et la communion, dans le domaine quoti - dien, ne sont pas données, mais désirées seulement, parfois un moment révélées par une grâce plus au moins durable, en suite retirées. L'amitié même et l'amour doivent se répé - ter sans cesse, par l'opération inlassable d'une fidélité créatrice, qui n'exclut pas elle-même l'échec. La vie de tous les jours se développe dans la grisaille de l'indéci - sion, et le malentendu, le conflit interviennent autant et plus que la rencontre (375).*

A comunicação verdadeira perde o caráter da necessidade ló - gica e se reveste de dramaticidade. Esta percepção de possibilidade de fracasso é que dá à comunicação dialógica o caráter de intensidade. Ao mesmo tempo, impõe a *dignidade*, porque, respeitada a consciência da liberdade pessoal, resta ao homem a possibilidade de triunfar, mesmo no fracasso da comunicação. Esta dignidade provém da abertura que o diá - logo promove, elevando o outro para além de sua realidade natural; o direito de resposta faz do outro um outro eu. Liberada da necessidade de concordância conceptual, mesmo que a comunicação não seja levada a bom termo, em dada circunstância, pode a ação interpessoal vivificar autênticos valores humanos. É o que Gusdorf sugere, ao dizer que,

*les théories cachent les hommes, en sorte qu'il y a peut - être plus de sympathie réelle, plus de chances d'avenir, dans le ressentiment et dans l'inimitié, que dans une doc - trine de la fraternité universelle (376).*

O mútuo reconhecimento da irredutível realidade humana do outro é condição necessária e suficiente para a realização da comuni - cação autêntica. Esta comunicação que se realiza como a mais elevada e verdadeira forma de mútuo respeito das liberdades, mesmo nas dissidên - cias, é o *amor*. O amor não elimina a dramaticidade da comunicação, pois não dissolve a densidade humana. O encontro interpessoal é sempre su jeito a provações, a desmentidos, a decepções.

(375) Traité de Metaphysique, pp.282/3

(376) Ib., p. 283.

*La reconnaissance mutuelle entre les hommes suppose une obéissance commune qui fait autorité pour chacun. L'exigence d'autrui, à la source de la vie personnelle, c'est l'appel vers quelqu'un à qui je puisse, mieux qu'à moi, faire confiance. Tout amour, depuis l'attachement de l'enfant à ses parents, et toutes les grandes personnes, sont faillibles et trompeurs (377).*

O próprio amor carrega consigo as possibilidades de vicissitudes e desencantos em virtude de diversos fatores, entre os quais atribuir à pessoa amada valores ilimitados, superiores aos que a si mesmo alguém confira. Entretanto, apesar das possíveis dissidências, o reconhecimento recíproco da liberdade é condição suficiente para assegurar o intercâmbio genuíno dos indivíduos consentidos em sua singularidade, para além mesmo das discordâncias.

Esta inevitabilidade de conflitos nas relações humanas, é um valor, na medida em que eles afirmam a liberdade e revelam a finitude humanas. Mas, tornado absoluto, o conflito seria humanamente insuportável. Por isso, se é ingênuo afirmar a possibilidade de constantes e irrestritas segurança e harmonia, o que é, aliás a todo instante desmentido pelos fatos, também não é aceitável a preeminência na realidade humana dos instintos de agressividade, de destruição do outro, do ódio, como pensam Freud e Sartre, entre outros. Como Gusdorf esclarece, o desejo de aniquilamento do outro corresponde a uma vontade de aniquilamento de cada um por si mesmo. *Si quelqu'un se refuse au prochain, il se prive en même temps du prochain, et s'appauvrit d'autant (378)*, diz ele, o que levaria, em casos agudos e exclusivos, a uma situação humana insuportável.

Até certo ponto, vive-se por procuração, pois, em certo sentido, é-se dependente dos outros. Esta dependência não significa ser

---

(377) *Ib.*, p. 287.

(378) *Ib.*, p. 288.

vidão, denobilitação, porém, na genuína relação humana, depende-se do outro no sentido de que este ajuda a tomar consciência da existência pessoal. Depende-se do outro porque a existência não é insularizada. O outro coloca exigências, chama à ordem do humano, faz apelo à subjetividade para que se rompa a indiferença. Esta invocação do outro à co participação das subjetividades é um convite à realização solidária, um apelo a se sair do egoísmo e a se consentir o outro com sua liberdade, a se o querer como subjetividade. Por isso, a genuína relação humana carrega consigo o sentido de uma dependência mútua, pois o sujeito humano conhece e pode realizar a sua vida pessoal sempre mediado pelo mundo e pelo outro. Nas situações concretas da existência, no mundo com outras pessoas, o homem é sempre remetido a si mesmo, chamado a optar, convocado ao auto-reconhecimento à tomada de consciência dos valores próprios, de seus limites, e de suas possibilidades. O sujeito depende do outro para efeito de a si mesmo se reconhecer e se realizar.

Existe, portanto, uma estreita relação entre o auto-conhecimento e o conhecimento do outro, a auto-realização e a realização do outro. O intercâmbio com o outro chama a atenção para certos aspectos pessoais, provocando em cada qual um movimento de compreensão de si mesmo. A relação com o outro, ato de amor, oferece-se então, como uma espécie de fio condutor, princípio de orientação do conhecimento, como se lê em Gusdorf:

*Il y a dans l'amour un principe de connaissance en ce sens que nous ne connaîtrions rien sans un mocteur subjectif immanent à notre acticité, sans un intérêt, humble ou profond, et plus cet intérêt est puissant, plus la connaissance de l'objet sera complète (379).*

Todo apelo à comunicação é, portanto, uma chamada ao enriquecimento pessoal. Nisto consiste, aliás, o sentido de criatividade da

---

(379) Traité de l'Existence Morale, p. 212.

comunicação: um convite a que o outro *seja conosco* para a edificação conjunta das existências. Ao mesmo tempo, o seu caráter de inacabamento, uma vez que o mútuo conhecimento é jamais terminado e, conseqüentemente, o movimento de co-criação deve ser a cada vez retomado. A cada intervenção do outro, reafirma-se a possibilidade de uma nova atitude, indefinidas possibilidades de enriquecimento. Ou de empobrecimento, a cada vez que não se respeita, não se reconhece o outro como uma presença, uma outra existência concreta, diferente de um ponto de vista abstrato.

Gusdorf esclarece muito bem que a comunicação autêntica é criadora, e, reciprocamente, o fechamento ao outro é asfixia e privação daquele que o efetua:

*L'amour, l'amitié, la sympathie élargissent sans cesse, et renouvellent l'horizon personnel. Sans contact avec d'autres hommes, privé de la présence de ses semblables, l'homme le plus riche se sentirait bientôt appauvri. Il a besoin, pour subsister spirituellement, non seulement d'avoir des gens autour de lui, mais encore de se trouver en relation plus étroite, en communauté véritable avec certains d'entre eux (380).*

#### Antidialogicidade na Educação

O meio humano é sempre repleto de múltiplas impregnações, influências de toda parte e de vários tipos, que surda e muitas vezes imperceptivelmente vão agindo sobre o homem e fazendo os hábitos estabelecerem. Esses intercâmbios entre os indivíduos caracterizam uma forma difusa e implícita de educação. Queira ou não, todo homem é ao mesmo tempo educador e educando, sempre lançado em situações educativas. A toda hora e em toda parte ocorre, quase sempre irrefletidamente,

---

(380) *Ib.*, p. 216.

uma atividade educacional. Entretanto, quando o horizonte das evidências familiares é questionado, o homem se vê forçado a dessolidarizar-se, a tomar distância dos dados imediatos, situando-se assim refletidamente. Neste caso, a educação deixa de se desenvolver espontaneamente, passando a ser objeto explícito da consciência. Torna-se sistematizada, isto é, não mais simples ação espontânea, porém articulada pela reflexão. A instituição escolar surge como um dos mais importantes meios de promoção da educação sistematizada. Entretanto, tão preocupada está em tornar eficientes os seus meios, que os acabou transformando em fins, esquecidos os princípios. Como a consciência refletida, por esquecimento de suas próprias raízes, muitas vezes se quer identificada com a ciência, a educação sistematizada tendeu a se confinar nos domínios exclusivos da ciência da educação. Por falta de maior rigor, muitas vezes se reduz a uma pseudo-ciência.

A pedagogia-ciência (muitas vezes pseudo-ciência) da educação — acabou subsumindo quase totalmente a educação. Pedagogos agem a partir de doutrinas pressupostas, em nome das quais propõe idéias e ideais a todos e na ordem da terceira pessoa, uma esquematização abstrata e uniforme que pudesse reger a vida pessoal de todos os homens, alinhados uns aos outros, sob a preocupação comum do rendimento, da eficácia, pouco ou nada significando a possibilidade de expressão própria a cada um em particular. A escola, lugar privilegiado das relações humanas, acabou tornando-se *un espace aseptisé, stérilisé, d' où la présence humaine a été bannie* (381), lamenta-se Gusdorf.

A pedagogia acabou transformando-se em algo estranho à singularidade de cada vida pessoal, quase ninguém se preocupando em tomar consciência de si mesmo, em se pôr em questão. Outra tem sido a preocupação, conforme lembra Gusdorf:

---

(381) Pourquoi des Professeurs? p. 240.

L'obscurantisme pédagogique cherche asile et refuge dans la technicité. Il aborde les problèmes de l'enseignement par le détail des facultés humaines, se proposant d'éduquer l'attention, la mémoire, l'imagination, ou par le détail des spécialités didactiques, se donnant alors pour tâche de faciliter l'apprentissage du calcul, du latin, ou de l'orthographe. Le pédagogue transforme sa classe en un atelier qui travaille au rendement; il entretient sa bonne conscience à force de graphiques et de statistiques savamment dosés, et pleins de promesses. Dans son univers millimétré, il fait figure à ses propres yeux de sorcier laïque et obligatoire, manipulateur d'intelligences sans visage (382).

O ensino, *étude spécialisée* d'un ensemble de données d'un certain ordre (383), de meio que é passado a ser considerado fim em si. Uma formação técnica, utilitária e especializada, tornou-se o elemento dominante, a exigência capital da civilização contemporânea, tendo sido esquecido que todo profissional é antes de mais, um homem. Por isso mesmo, o ensino não deve ser tudo. É um dos recursos da educação, mas não a educação toda. O ensino leva a uma útil inserção na comunidade. Ora, como observa Gusdorf, o homem se afirma na comunidade (termo aqui usado no sentido de instituição transindividual, de meio social objetivado) como objeto: *Dans la communauté, il est affirmé, il est situé, en cadre préalablement à toute possibilité pour lui de prendre position en connaissance de cause* (384).

Desta forma, o ensino pode muito bem contribuir para a formação de cidadãos úteis à sociedade. Mas, ocorre aqui o grande risco da despersonalização, pois, onde predomina o funcional, o sentido da pessoa resta quase inevitavelmente obliterado. O meio social tende a se transformar na estratificação do senso comum, dificultando a expressão pessoal. Enquanto que, como pensa Gusdorf, *dans la communion l'homme s'affirme et se situe* (385), como sujeito, portanto, na comunidade ob

(382) *Ib.*, p. 240

(383) *Ib.*, p. 63

(384) *Traité de l'Existence Morale*, p.239.

(385) *Ib.*, pp.238/9.

jetivada há o grande risco da degradação e impessoalização dos valores. Berdiaeff, pensador russo observa que a comunicação que se opera na comunidade objetivada não conserva sua significação fundamental:

*Le monde objective et socialisé est un monde qualitatif .  
Le On et le Cela représentent le monde déchû, ignorant la communion, où les communications ne sont pas fondées sur l'intuition et l'amour (386).*

Na mesma direção, completa Gusdorf: *la communauté représente une communion dégradée, cristallisée en institutions (387).*

Não é o caso de se pretender alijar o sentido comunitário da realidade humana. É impensável a existência fora de um meio humano a cujos ritmos de conjunto se submete. Afirma-se, entretanto, a necessidade de cada um optar, decidir, dentre os valores em geral, por aqueles que expressam a possibilidade da promoção pessoal. Um ensino pessoal e objetivo, asserviçado ao grupo transindividual, resta estranho à vida pessoal.

Por isso, a educação que se desenvolve nas escolas não deveria ser o que de ordinário é, um monólogo, mas, bem ao contrário, um diálogo entre as pessoas que co-participam desse privilegiado meio sociológico, e que conduzisse cada um segundo o seu próprio caminho. Este diálogo, privilegiadamente o do professor com o aluno, deve incrementar, antes de mais, o sentido da responsabilidade pessoal. *Chacun doit ici mettre en oeuvre le meilleur de soi, et tenir tête, et inventer des décisions correspondant à son vœu (388)*, diz Gusdorf. O diálogo não é, pois, diluição, porém assunção de responsabilidade.

(386) Nicholas Berdiaeff, Cinq Méditations sur l'Existence, Paris, Aubier, 1936, p. 187.

(387) Traité de l'Existence Morale, p. 243.

(388) Pourquoi des Professeurs? p. 74.

*Dans la dure obéissance de l'école, chaque vie personnelle se trouve évoquée et convoquée. L'enseignement du maître prend à partie l'élève, par delà le système défensif de l'indolence naturelle; il impose la tâche de revenir à l'unité d'une certitude difficile. Chacun doit répondre à appel de son nom; l'exigence fondamentale c'est désormais la responsabilité d'être un homme, d'être soi (389).*

O enriquecimento intelectual, a exposição do saber são, pois, apenas partes, pretextos. O que fundamentalmente importa é a procura da humanidade, é o despertar de uma vida *à une nouvelle et plus authentique conscience d'elle-même* (390). E ninguém está dispensado de tal tarefa, pois é interminável a obra de edificação da humanidade a que cada um se obriga. É possível que o professor tenha uma certa ascendência de vida sobre o aluno; mais maturidade, experiências, conhecimentos. Entretanto, homem algum, qualquer que seja a altura de seu caminho, pode se considerar chegado. A compreensão desta condição é capital para a obra educativa. Se a educação deve se realizar sobretudo como uma relação humana, não se pode admitir que um dos polos dessa relação já seja uma pessoa definitivamente pronta. A relação humana desenvolvida na educação, realiza-se pela intenção comum de busca de valores que dão sentido à afirmação de cada vida pessoal.

#### Dificuldades para dialogicizar a educação sistematizada.

A educação sistematizada é uma relação humana de tipo especial, cuja realização passa por problemas peculiares. Já a palavra *sistematizada* evoca a primeira dificuldade. Lembra a existência de um professor e de alunos, cada qual em situação singular. De um lado, o professor, com sua carga existencial quase sempre superior à de seus

---

(389) *Ib.*, p. 73.

(390) *Ib.* p. 76.

alunos, com seu *status*, com seu papel. Necessário, para que se realize o encontro dialógico, o ultrapassamento dessa barreira natural colocada pela idade e pela função, de tal sorte que, muito mais do que o seu professor, o seu aluno ou o seu colega, um possa reconhecer no outro o Homem. Conforme Buber, *un pareil processus ne pourra naître, cela est évident que d'une secousse et d'un brusque réveil de la personne en tant que personne* (391).

Muitas vezes, entretanto, o professor é levado a entender-se mais como um chefe que deve ser ouvido e obedecido, do que como uma pessoa sujeita às exigências da realização própria e medianeiro da realização de seu semelhante. Ilude-se a si mesmo, pensando bastar o honesto cumprimento de seu papel de funcionário. Ora, a educação não se reduz a promover a ordem intelectual, mas, vai além. A verdadeira educação, como sugere Gusdorf, *promove le passage de l'ordre intellectuel du savoir à l'ordre spirituel où se réalise l'édification de la vie personnelle* (392). Esta promoção espiritual é muito mais que simples estudo e ensino. De forma alguma se confunde com conhecimentos objetivos e medidos. Ela é antes de tudo uma busca de reconhecimento e afirmação de valores. E são os valores reconhecidos como verdadeiros que dão o sentido da autoridade, não as funções. A autoridade do mestre *n'est pas liée à l'exercice d'une fonction, à l'intervention d'une hiérarchie, de quelque ordre que ce soit* (393). A autoridade é toda feita do respeito aos valores que uma pessoa encarna. A todos, independentemente da função, se apresenta a exigência de empreender a busca da verdade, embora cada um possa assumir a seu modo esta verdade. Daí é que advém o sentido da autoridade. Como assegura Gusdorf, a autoridade do mestre, *não é la simple conséquence d'une discipline extérieure et formelle; la conscience de hiérarchie est liée au sens même de la vérité et de la valeur* (394).

(391) Le Problème de l'Homme, p. 112.

(392) Pourquoi des Professeurs?, p.100

(393) Ib., p. 78.

(394) Ib., p. 167.

Mas, que é ser mestre? Só o professor é mestre? Todo professor é mestre? A mestria não advém de uma função, porisso não é privilégio exclusivo do professor. Nem todo professor é mestre, pois, desde o ponto de vista etimológico, segundo afirma Gusdorf,

*magister, le maître, c'est celui en qui s'atteste un surplus d'existence et donc celui dont la supériorité, entre toutes les supériorités humaines, est la mieux fondée qui soit, la seule peut-être qui ne puisse être contestée* (395).

Mas esse acréscimo consentido no mestre é também uma faceta de sua obediência à verdade. Sua grandeza lhe advém da força com que busca e serve à verdade. Por isso, um inferior (segundo modelos exteriores de hierarquia) pode ser mestre de um superior, desde que em circunstâncias concretas da vida seja mais autêntico testemunho da verdade.

A verdade não pode ser separada do conteúdo humano. Se é certo, como diz Gusdorf, que *le dialogue est le lieu d'élections de la vérité* (396), é como homem e não simplesmente como funcionário que o professor deve servir à verdade, através do diálogo. Esta é a primeira grande exigência, situar-se como pessoa concreta, não só como personagem. Se o diálogo autêntico só é possível entre personalidades, pessoas integralmente compreendidas, grande se torna a dificuldade de sua realização concreta entre professor e aluno, homens em desiguais condições. Se a verdade nasce do encontro, é preciso que professor e aluno se desinstalem de suas funções e papéis e, para além de um simples intercâmbio intelectual, um e outro se coloquem em situação de um frente-a-frente que possibilite a aprendizagem do sentido pessoal da humanidade que cada um deve realizar em si. Resguardadas as intenções comuns de respeito à verdade das vidas pessoais, assegurar-se-á o encontro — *fugidio, devinée, pressentie et rarement avouée* (397).

---

(395) *Ib.*, p. 167.

(396) *Ib.*, p. 171.

(397) *Ib.*, p. 168.

A leitura de Buber faz pensar em uma outra dificuldade. Diz ele que o verdadeiro diálogo deve ser inteiramente espontâneo e não antecipadamente planejado;

*une véritable leçon ( c'est-à-dire une leçon qui ne soit ni répétée selon l'horaire, ni une leçon dont le maître sache d'avance les résultats, mais qui se développe par mutuelles surprises (398).*

A educação sistematizada institucionaliza uma série desses obstáculos: funções, horários, normas, programas, provas e exames, aparelhos, salas de aulas fixas, lugares determinados, uniformes, números de chamada, curva e gráficos, enfim uma organização objetiva de condições, sobretudo instaurada para que sejam atingidos os fins propostos por uma sociedade. Toda essa estrutura, embora impessoal, tem seu valor, necessário respeitá-lo, mas um valor sob reservas. Para desenvolver sua função, precisa o professor de certas condições materiais. Erro seria desprezã-las, mas erro maior seria absolutizã-las. Diz Gusdorf,

*Il y a des programmes, bien sûr, et des activités spécialisées. Il faut, autant qu'il est possible, respecter les programmes. Mais les vérités particulières réparties à travers les programmes ne sont que des applications et figurations d'une vérité d'ensemble, qui est une vérité humaine, la vérité de l'homme pour l'homme (399).*

Há necessidade do estabelecimento de disciplinas, do uso de técnicas apropriadas, do controle da aprendizagem. Mas se isso é tudo a um professor apenas interessado na engorda intelectual, não passa de meios a um professor cuja maior referência é a busca de uma verdade que autentifique a sua existência. Este se inquieta e procura inquietar a cada um a buscar o sentido de sua situação. É verdade que ele também ensina uma disciplina qualquer, porém, como observa Gusdorf,

(398) Le Problème de l'Homme, p. 114.

(399) Pourquoi des Professeurs?, p.240.

*cette technologie n'est pour lui qu'un moyen; il se garde  
ra de donner aux résultats des examens une importance, po  
sitive ou négative, qu'ils ne méritent pas. Car nul n'a  
jamais pu chiffrer la valeur d'une personnalité(400).*

O verdadeiro professor compreende, então, que não lhe com  
pete fornecer pensamentos prē-fabricados aos alunos, porē, essencia  
mente, chamā-los a dar uma significação à existēncia. Trata-se de uma  
interpelaçāo existencial, como se depreende desta passagem:

*Tu: la parole du maître concerne personnellement l'intères  
sē; il est mis en question dans son être même, et comme  
dévoilé à ses propres yeux. Sa propre identité, jusque-lā  
indécise, prend forme d'un seul coup; elle sort du faux  
sens et de l'anonymat (401).*

Nāo se trata, portanto, de oferecer respostas, mas uma in  
quietaçāo pelo sentido da existēncia. Uma perspectiva mais alta que a  
simples transmissāo de dados organizados de uma certa disciplina po  
de estar em jogo numa sala de aula, quando fica ultrapassado o quadro  
institucional, com suas normas tēcnicas. Trata-se de uma dimensāo e  
xistencial, para alē m do nīvel meramente científico.

Ultrapassando o quadro das aparēncias, a dimensāo existen  
cial dissolve tambē m a desigualdade: *en dēpit de la différence des  
âges, l'homme affronte l'homme et il est jugē selon son humanitē, en  
bien ou en mal.*(402). Mestre e discīpulo, nesta dimensāo superior ao  
nīvel tēcnico do simples professor e aluno, obrigam-se igualmente  
às exigēncias de edificar a sua existēncia pessoal. Esta exigēncia co  
mum os iguala, como observa Gusdorf:

*Et comme le point de convergence de leurs aspirations se  
situe à une distance quasi infinie, leurs situations res*

---

(400) *Ib.*, p. 241.

(401) *Ib.*, p. 186.

(402) *Ib.*, p. 172.

pectives, séparées en principe, par un important décalage hiérarchique, tendent à se rapprocher l'une de l'autre. L'humilité du maître va de soi /.../ ce qui l'emporte ce n'est pas le sentiment de sa supériorité, relative et momentanée, mais bien plutôt le sens de son insuffisance à jamais par rapport à l'exigence totalitaire de la vérité (403).

Outra dificuldade para a realização do diálogo na educação sistematizada advém do fato de o professor estar à frente de muitos alunos (trinta ou mais), numa sala de aula. Dirigida a palavra a todos ao mesmo tempo, há o risco de se enfraquecer ou até mesmo se anular a reciprocidade, tornando-se, assim, impessoal a comunicação. Nesse caso bastante comum em salas de aula, um fala, muitos ouvem. Impossível, então, o diálogo na educação sistematizada? Responde Gusdorf:

*cette pédagogie en série qui affronte le professeur et la classe se double, ou peut se doubler, d'une relation de personne à personne; le professeur peut être aussi un maître, et chaque élève un disciple, en situation de dialogue et sous l'invocation d'une volonté de vérité qui fonde entre eux une invisible communauté. Tel Gulliver chez les nains, relié à la terre par quantité de petits fils qui l'immobilisent, le maître est lié à sa classe non seulement par une mutualité massive mais par une réciprocité au détail avec chacun de ceux qui l'écoutent. Le monologue apparent de la parole enseignante se décompose à l'analyse en une multitude de dialogues (404).*

Para além dessa realidade objetiva da sala de aula, cada uma das existências, a seu modo, a seu tempo, espera, pois, uma palavra ou um gesto que invoque o seu ser. Pode ocorrer que essa invocação não seja explicitada. Mesmo assim *même inaccomplie la rencontre a eu son importance* (405). Ainda que uma pessoa não o saiba, um gesto seu, um

---

(403) *Ib.*, p. 191.

(404) *Ib.*, p. 183.

(405) *Ib.*, p. 184.

sorriso, um olhar, uma atitude podem marcar, de leve ou profundamente, a existência de outrem. Em sala de aula, o professor fala a muitos, ao mesmo tempo, e, embora muitas vezes não o saiba, sua presença pode estar servindo de intermediária, para alguns ou muitos de seus alunos, de um diálogo de cada qual consigo mesmo.

### A Comunicação Indireta

Engana-se o pedagogo que julga ser o essencial da educação aquilo que o professor diz a respeito de alguns dados de um certo campo de conhecimento. A palavra do professor, conquanto seja uma expressão comunicativa, pode até mesmo perturbar a boa realização do diálogo autêntico. A palavra pode, sem dúvida, camuflar o diálogo, quando usada a título de um imperialismo intelectual. Isto ocorre quando alguém se julga detentor da verdade e pensa poder transmiti-la aos outros, mediante a palavra. Entretanto, uma grande dificuldade se instala entre o dizer e o ser. A verdade, em que pese o caráter retórico da civilização ocidental, não se reduz a conceitos sobre a verdade. Nascendo no diálogo, a verdade supõe atitudes abertas, não pensamentos já consolidados e posições inflexíveis. Daí a impossibilidade de a verdade ser ensinada, já que não é objeto de posse. É comunicada, mas não autenticamente publicada pela palavra, pois, como lembra Gusdorf, *on trahit la vérité dès qu'on veut enseigner la vérité* (406).

Eis aí o grande paradoxo pedagógico: o professor tem a palavra; mas, o verdadeiro professor, aquele que é mestre de humanidade, evita fazer uso da palavra, objetivá-la, pois sabe que *le plus haut enseignement du maître n'est pas dans ce qu'il dit, mais dans ce qu'il ne dit pas* (407). O professor tem necessidade de seu ensino ser objetivado, fazer-se entendido por todos. Mas nisto não consiste o melhor

---

(406)Ib., p. 117.

(407)Ib., p. 115.

de sua influência, que se estabelece para além dessa realidade discursiva. Por isso, a comunicação essencial é *indireta*, ultrapassa os domínios da expressão verbal objetiva.

Para se compreender essa idéia, há que se levar em conta que a função da linguagem é comumente utilitária e socializada: serve à comunicação entre os homens, obedecendo a certas normas gerais estabelecidas. Cumpre assinalar, entretanto, que uma vida pessoal não pode jamais ser em sua totalidade revelada objetivamente, isto é, não se esgota numa série de pensamentos e fórmulas apresentados discursivamente. Uma vida pessoal, cuja edificação é visada pela educação, não é um objeto que possa ser intelectual e objetivamente comunicado de uma a outra consciência. A consciência intelectual e sua expressão através de uma linguagem explicativa pode atingir apenas revelações fragmentárias de uma existência pessoal, mas não o essencial, que permanece um mistério. Se tudo fosse possível comunicar objetivamente, sem qualquer restrição mental, tudo se equivaleria, o homem se engolfaria no anonimato. Ao contrário disso, o mistério confere uma diferença qualitativa a cada existência pessoal.

Destacando este caráter de singularidade, Gusdorf assinala os limites das possibilidades de comunicação através da linguagem e do conhecimento objetivos, sempre aquém do sentido global da existência:

*Toute vie en sa singularité, possède un caractère original, intransmissible, parce que le langage en dépit de tous les efforts, se refuse à traduire un principe incompatible avec sa nature même. Puissance de recul, de refus, d'isolement. Allure de la première personne, équilibre, rythmes, l'inexprimable le plus quotidien et qui s'atténue presque jusqu'à disparaître en temps normal, tellement il est constant, près de nous. Racines de la vie personnelle; chaque individu est le centre d'une expérience qualitativement différent de toutes les autres. Le seul fait de sa situation particulière dans le monde*

*marque d'un certain coefficient tout ce qui est de lui: es-  
prit, pensées, attitudes intérieures et extérieures, tou-  
tes l'activité en général (408).*

A palavra distribuída impessoalmente pelo professor encon-  
tra, portanto, seus limites na impossibilidade de penetrar no essen-  
cial. Daí a hesitação e mesmo a recusa dos verdadeiros mestres em  
usar da palavra, renunciando a fazer dela propriedade sua. Sabendo-se  
em caminho, eles próprios vêem no silêncio possibilidades de deixar  
subentendidos valores mais autênticos.

Disso se infere que o verdadeiro professor, não deve ensi-  
nar verdades, mas submeter-se indefinidamente à exigência de buscar a  
verdade. Não deve dar respostas, mas, sobretudo, provocar inquietação.  
O enunciado direto não atinge o essencial. O professor autêntico não  
deve ter, pois como principal preocupação, explicar doutrinas, expor  
pensamentos prontos.

Comunicação indireta não é da ordem do saber; é comunica-  
ção de existência, como diz Kierkegaard, lembrado por Gusdorf (409).  
Por isso o testemunho essencial do mestre *ne concerne pas un savoir ni  
un savoir faire. Le maître est. Parce que sa vie a un sens, il enseig-  
ne la possibilité d'exister*(410). A sua vida, portanto, é que comuni-  
ca o principal sentido, não as suas palavras.

A distinção entre a comunicação direta e a indireta pode  
ser melhor compreendida através deste texto de Kierkegaard:

*La communication ordinaire, la pensée objective, n'a pas  
de secrets, seule la pensée subjective doublement réflé-  
chie a des secrets: tout son contenu essentiel est essen-  
tiellement secret, parce qu'il ne se laisse pas communi-*

(408) La Découverte de Soi, p. 183.

(409) Cf. Pourquoi des Professeurs?, p. 115.

(410) Ib., p. 102.

quer directement. Ceci est la signification du secret. La circonstance que la connaissance ne doit pas être exprimée directement parce que l'essentiel en elle consiste précisément dans l'appropriation, a pour effect qu'elle reste un secret pour chacun qui n'est pas réfléchi doublement en soi de la même manière, mais comme ceci est la forme essentielle de la vérité, celle-ci ne peut être dite d'une autre manière. C'est pourquoi, quand quelqu'un veut la communiquer directement, il est bête; et quand quelqu'un un lui demande de le faire, il est bête aussi (411).

Para Kierkegaard, há pois uma profunda diferença: a reflexão objetiva concerne aos fatos, aos resultados, ao saber, abstraindo-se do sujeito que pensa. Seus resultados podem então ser comunicados diretamente, são verbalizáveis. Esta é, aliás, a atitude comumente adotada por professores que se enquadram em duas das três categorias apontadas por Jaspers (412): aqueles que se limitam a ensinar certos conteúdos de sua disciplina e exigem obediência a certas normas de conduta e aqueles que se vêem como mestres da totalidade, pretendendo veicular a todos a verdade de seu sistema, a verdade de que se julgam proprietários. Um e outro se colocam na dimensão objetiva, comunicando diretamente e, portanto, só comunicando os dados objetivos. Nenhum deles promove o que Kierkegaard chama de dupla reflexão, ou seja, aquela reflexão com que está comprometida a existência pessoal daquele que pensa. Esta idéia também mostra o caráter contraditório da comunicação. Essa experiência íntima da subjetividade não pode ser objetivada, sem perder seu sentido mais autêntico; o pensador subjetivo, deve, pois, aderir à sua reflexão, sem comunicá-la mediante os recursos objetivos de expressão.

(411) Kierkegaard. Post Scriptum aux Miettes Philosophiques, trad. Paul Petit, Paris, NRF, 1940, p. 52.

(412) Cf. Karl Jaspers. Psychologie der Weltanschauungen, Berlin, Springer, 1925, pp.376 e segs. Cf. também Gusdorf, La Découverte de Soi, p.189 e Pourquoi des Professeurs? p. 115.

O *interiorismo* de Kierkegaard deve ser ultrapassado, sem se negar com isso o valor existencial da comunicação indireta. É sempre importante repetir que a comunicação indireta deve ser compreendida não como uma recusa de comunicação, mas, ao contrário, como o reconhecimento dos limites da comunicação convencional e a intenção de uma comunicação mais profunda e mais intensa. Ela também se utiliza de meios, sejam palavras, gestos, atitudes, como símbolos, alusões ou linguagem cifrada e não do modo mais frequentemente usual, ou seja, um significante concernindo diretamente um significado. Por intermédio do outro e para compreender o outro, a comunicação indireta ultrapassando a literalidade da palavra proferida, cada um é chamado para o interior de si mesmo. É este movimento de ultrapassagem e de reinteriorização o essencial da comunicação indireta. Pode-se entendê-la pois, como a significação pessoal e incomunicável dada às relações diretas entre duas pessoas. Isto permite superar um possível equívoco. Estas relações por último referidas são também diretas, mas não objetivas. São diretas enquanto imediatas, enquanto se realizam como um encontro onde dois seres se ligam para além de qualquer mediação objetiva. Consiste em ser indireta essa comunicação pelo fato de ela ser essencialmente uma comunicação de um homem consigo mesmo, mas que passa primeiramente pelo outro.

A comunicação indireta constitui a categoria do mestre autêntico, a terceira apontada por Jaspers, com o endosso de Gusdorf. Aqui, o essencial não é ensinar pensamentos, mas ensinar a pensar, não é responder, mas colocar questões, não é apaziguar oferecendo sentidos prontos, mas fomentar inquietações, alimentar a busca de significações essenciais para além dos sentidos formulados diretamente. Por isso, ela é um apelo à afirmação da pessoa, um chamamento à fidelidade de cada um a si mesmo, e não à dependência ao mestre.

Seria enganoso ver na comunicação indireta uma técnica pedagógica, da mesma forma que muitos professores dizem utilizar-se do mé

todo socrático pelo simples fato de trabalharem com perguntas-e-respostas. Como se viu, não é o saber ou a expressão objetiva, mas o núcleo essencial da existência pessoal é que está em consideração. Trata-se, portanto, de uma atitude de cada um para consigo mesmo e para com o outro, que lhe é o intermediário.

Ultrapassagem da Noção de comunicação  
indireta pela de comunicação autêntica

*Bien des maîtres, la plus part sans doute — comenta Gusdorf — hésiteraient à reconnaître dans le silence le dernière mot, et le premier de leur enseignement (413).* Convém, entretanto, pôr em causa essa apologia do silêncio, muitas vezes elaborada por filósofos, escritores, artistas e mesmo veiculada no senso comum, por ditados como este: *o silêncio é de ouro...* . Seria a linguagem fonte de todos os equívocos, o silêncio o único veículo autêntico de expressão? Contém o silêncio expressividade em si mesmo?

Necessário considerar que o silêncio só tem valor expressivo no seio de uma comunicação já instaurada (414). Fora deste contexto não tem nenhum sentido. Só quando cessam as palavras, o silêncio pode significar, como acordo ou desacordo, como negação ou como afirmação da linguagem. Além disso, de nada vale o silêncio se ele for simplesmente mutismo, um branco na comunicação, se ele não manifestar um desejo de comunicação autêntica. Neste caso, como intenção de comunicação autêntica, o silêncio é uma comunicação, embora não verbalizada, e pode dar uma expressão mais profunda do ser.

Os meios normais de comunicação entre os homens somente são válidos quando se trata de expor idéias objetivamente determináveis .

(413) Pourquoi des Professeurs?, p. 117.

(414) Cf. Gusdorf, La Parole, Paris, P.U.F., 1953, espec. pp.39 e segs.

Entretanto, quando se trata de comunicar o ser pessoal, esses meios convencionais podem falseá-lo. O ser pessoal, uma existência individual escapa a uma determinação geral e objetiva. O silêncio, então, como uma palavra não proferida, no interior de uma comunicação, poderá dar a compreender com mais autenticidade um sentido existencial. De qualquer forma, o ser jamais será plenamente manifesto, pois, para além de quaisquer formas ou fórmulas, seja por via direta ou indireta, sempre permanecerá como um mistério, no que tem de mais essencial.

Se o ser é um mistério, que não se deixa desvelar em plenitude, será apropriada a expressão *comunicação indireta*?

Deve-se observar que essas considerações de Gusdorf a respeito da *comunicação indireta*, expressão que em *Pourquoi des Professeurs?* (1963) retoma a Kierkegaard e Jaspers, houvera sido anteriormente por ele mesmo posta em questão, em *La Parole* (1953). Em ambos os textos Gusdorf recusa a identificação da verdade com o dizer. Afirma em *Pourquoi des Professeurs?* que */.../ la verité n'est pas un dire* (415) e, em *La Parole: la verité /.../ n'est pas un dire, mais un être et un faire* (416). Neste último texto, Gusdorf questiona a propriedade da expressão *comunicação indireta* e defende a validade do silêncio só enquanto este se constitui como recusa a uma linguagem inautêntica ou como um momento de pausa que imprima densidade e profundidade maiores a uma comunicação em marcha.

A linguagem não é vista neste texto como um simples meio de expressão do pensamento, mas sim como o próprio pensamento */.../ le langage est la pensée: une pensée mal exprimée est une pensée insuffisante* (417). Os limites estão, pois, no próprio pensamento, e são, mais propriamente, limites da natureza do homem. Impossível uma total expressão da pessoa, que a seu próprio respeito sempre conserva uma certa margem

(415) *Pourquoi des Professeurs?*, p. 114.

(416) *La Parole*, p. 82.

(417) *Ib.*, p. 83.

de mistério e segredo. Mas, o inexprimível se deve às limitações do pensamento, ou da linguagem enquanto esta é o próprio pensamento, e não da linguagem insuficientemente entendida como *veículo* de comunicação.

Gusdorf então interpreta a comunicação indireta não em termos de insuficiência da linguagem, mas em termos de limitação do próprio ser pessoal. Não é a comunicação que é indireta — *c'est l'homme lui-même. Les limites à l'expression et à la communication sont des limites mêmes de l'être personnel* (418), diz ele. O importante aqui a destacar é que as limitações humanas não devem servir de pretexto para uma recusa da comunicação. Ao contrário, deve o homem promover uma ascese sobre si mesmo, esforçando-se por ultrapassar as suas próprias limitações, de que as fronteiras da linguagem constituem uma cifra essencial, esforçando-se, como diz Gusdorf, *pour donner la parole au meilleur de son être* (419). Gusdorf condena, pois, as frases feitas, os jargões, a linguagem já estabelecida, *la parole parlée* expressão que Merleau-Ponty contrapõe à autenticidade da *parole parlante* (420).

Propõe que se substitua a noção de comunicação indireta por uma que leve em conta os graus de autenticidade da comunicação. *A la notion de communication indirecte, il faudrait donc substituer celle d'une plus ou moins grande authenticité de la communication* (421). A linguagem, *un des agents de l'incarnation* (422), é vista como uma tarefa ética, correspondendo a fuga ao lugar comum, a busca de maior autenticidade da comunicação à exigência da promoção autêntica do próprio homem e do mundo. O esforço por dar maior autenticidade à comunicação reveste-se, pois, de um valor eminentemente educativo.

---

(418) *Ib.*, p. 84.

(419) *Ib.*, p. 83.

(420) *La Phénoménologie de la Perception*, Paris, Gallimard, 1945, p.229

(421) *La Parole*, p. 85.

(422) *Ib.*, p. 85.

## Conclusão deste Capítulo

Seja efetuado um retorno, ao ponto de partida deste capítulo. A simpatia é o mais autêntico meio de ação inter-humana e este é o caso da educação. Isto é aceito de modo geral pela teoria pedagógica. Mas esta, considera Gusdorf,

*après cette concession de pure forme, elle passe aux choses sérieuses, qui sont d'ordre technique. Or tous les artifices techniques, toutes les mathématiques sans larmes, tous les latins sans pleurs, ne suffisent pas à compenser l'absence de contact vital chez ceux qui sont dépourvus. La réussite du maître, ou son malheur, tiennent à cette capacité de compréhension et d'accueil, à ce don de charité communicative à quoi, avant toutes choses, les élèves sont sensibles (423).*

Embora os compêndios pedagógicos se dêem conta do valor da simpatia, da amizade entre professor e aluno, eles não podem fabricar, por seus próprios recursos, essas capacidades emotivas.

Se esse bom contato entre as personalidades que se defrontam na relação humana que se passa nos meios escolares é a condição fundamental para o êxito da verdadeira educação é porque, *incontestablement, et en dehors de tout déviation, la vocation enseignante est vocation d'amitié* (424). A força mesma da educação lhe advém do sentimento do primado da simpatia, da amizade, e não da posse da personalidade mais fraca pela mais forte. A simpatia, a amizade, o amor, são atributos que contribuem privilegiadamente para a compreensão e a realização do homem por si mesmo, passando pela mediação do outro.

Entretanto, não se confunda *amizade* com a *camaradagem*, de espírito demagógico. A amizade não abole a autoridade, desde que se

(423) Pourquoi des Professeurs?, p.174.

(424) Ib., p. 174.

ja entendida a autoridade não como um investimento exterior, mas como uma força cujo sentido advém do respeito à verdade. Assim, amizade e autoridade se constituem como polos dialéticos que se conciliam na relação humana educativa.

*Le rapport du disciple au maître, comme aussi le rapport du maître au disciple, est caractérisé par un dosage subtil d'intimité et de distance. Ceux qui s'abordent ainsi ne sont pas d'égal à égal, et ne peuvent l'oublier; pourtant la distance est niée au moment même où elle s'affirme. Le disciple doit le respect au maître, et le maître doit au disciple dont il assume la tutelle un autre respect non moins entier (425).*

Nesse encontro, de amizade e respeito, o essencial de cada um encontra-se sempre em questão. Não há momentos neutros; tudo poder a sua importância, mesmo sem claras evidências. Aí se vislumbram as possibilidades de educação e ao mesmo tempo os seus limites. O homem pode estar sempre em situação de atribuir significação pessoal aos acontecimentos, isto é, reinteriorizá-los e exprimi-los em atos, estabelecendo um diálogo entre o seu interior e as exigências exteriores de sua situação no mundo. Por outro lado, esse equilíbrio está sempre devindo, jamais é definitivo e completo, pois sobretudo é uma busca. E este mesmo é o sentido da própria existência, cuja significação e cuja realização devem ser sempre buscadas, sem a segurança de uma palavra final.

É neste contexto que se situam as principais contribuições da antropologia filosófica para a educação. Realizando-se sob a orientação da antropologia, a educação vai inquietando cada um à retomada da significação do seu próprio existir. A recuperação do sentido de si mesmo, dinamicamente vai colocando novas exigências à educação. Assim se manifesta dialeticamente uma solidariedade entre a

---

(425) *Ib.*, p. 168.

antropologia e a educação. Ao mesmo tempo, a subjetividade da reflexão vai renegando a tendência de a tarefa educativa se transformar em uma geral e objetiva modelação. Renega a comercialização do pensamento levado a efeito no ensino formal e impessoal. Esta antropologia reclama a recolocação do homem no ponto de partida e de chegada de qualquer empreendimento. Por isso, realizando-se sob a inspiração de uma filosofia antropológica, a educação coloca em ponto central a existência de cada um, e não um conceito médio ou uma norma prévia e abstratamente estabelecidos.

A inquietação antropológica intencionando a educação apresenta uma fundamentada tentativa de passagem da atitude monológica e impessoal, de transmissão objetiva de conceitos do professor ao aluno, para a atitude dialógica e pessoal, através da qual a existência de cada um está sempre em causa. É a lição de Sócrates, ele mesmo em sua época o marco divisório do pensamento filosófico, ao introduzir o problema do homem. Nas raízes do existencialismo, retomando essa inversão, Kierkegaard reclamava à educação a recuperação do sentido pessoal.

*Être maître ce n'est pas trancher à coups d'affirmations, ni donner les leçons à apprendre, etc...; être maître, c'est vraiment être disciple. L'enseignement commence quand toi, le maître, tu apprends du disciple, quand tu t'installes dans ce qu'il a compris, dans la manière dont il l'a compris, quand tu feins de te prêter à l'examen, laissant ton interlocuteur se convaincre que tu sais ta leçon: telle est l'introduction, et l'on peut alors aborder un autre sujet (426).*

A difícil porém mais importante atitude é aqui a humildade, acompanhada de muita paciência. Humildade de quem não se consi

(426) Kierkegaard, Point de Vue Explicatif de Mon Oeuvre, trad. et édition Tisseau, Bazoges en Pareds, 1940, p. 28.

dera o proprietário da verdade e, portanto, sabe não poder impô-la. Paciência de quem entende não poder infligir a sua palavra, pois, desta forma, suprimiria a possibilidade do diálogo. Assim deve procurar agir o professor que não se deixa enganar pelos resultados evidentes de seu ensino e que entende que o essencial está naquilo que incide sobre a vida pessoal de cada um de seus alunos — afirmação do ser todo, não só da palavra proferida objetivamente. A inteligência tem aí a sua importância; mas, também o têm a afetividade, a vontade, as forças instintivas...

A educação, no sentido da antropologia aqui reclamado, bem mais que um simples estudo, afirma-se como um empreendimento ético. A escola, bem mais que um simples meio físico onde se oferecem ensinamentos objetivos, é um local de renovadas relações humanas, de novos confrontos e situações a exigirem que cada um meça as distâncias entre o seu real e o seu ideal. Isto implica a escolha do sentido de realização pessoal e a vontade de se fazer fiel a si mesmo, em meio aos equívocos da existência.

Intencionando a obra educativa, a antropologia fornece elementos e sobretudo uma atitude que pode contribuir de modo mais fundamentado e fundamental para a compreensão do sentido da existência, do mundo e do outro. Mas, ela não pode se reduzir à compreensão pela compreensão. Ela deve carregar consigo o esforço de dar uma significação sintética à experiência pessoal, segundo os valores mestres consentidos. A antropologia, contribuindo para o conhecimento da natureza, impõe a exigência de ultrapassá-la, mas obedecendo-lhe, para que se possa realizá-la o mais fielmente possível à condição humana.

O consentimento à natureza finita e a ser promovida impõe-se logo de princípio à antropologia, definindo-lhe os limites e as possibilidades. Desta forma, vêm-se, afinal, na antropologia

condições de possibilidades para uma educação mais de acordo com o sentido da edificação pessoal e mais favorável aos esforços de sua realização, dentro dos limites da condição humana. Dos limites em face da educação trata o próximo capítulo. Sendo idéias desde o início postas como problema, serão abordadas conjuntamente com uma retomada dos pontos principais desta tese.

Distinção, sentido e possibilidades da  
consciência antropológica.

Cumpra apurar conclusivamente, a partir da leitura de Gus  
dorf, o sentido, os limites e as possibilidades da consciênc  
ia antropológica. Pretende-se fazê-lo, inicialmente retomando a distin  
ção das duas posturas de presença humana: a implícita e a explícita.

O homem tem de si consigo mesmo uma consciênc  
ia implícit  
a, que lhe assegura a sua unidade, descontinuamente e sem necessi  
dade de reflexão a cada uma de suas inflexões comportamentais. Cons  
ciê  
nc  
ia espontânea, natural, que inquestionadamente dá conta da  
vida, sem que seja dispendido qualquer esforço de reflexão, sem que  
alguma coisa se constitua como problema. Não precisa nada justifi -  
car. Lembra que se é, mas não diz o que se é. Se, por um lado, ocu  
pa grande parte de uma existência, ela não satisfaz plenamente ao  
existente. Cada homem sente a necessidade de se apropriar de sua vi  
da pessoal, de assumir o conjunto de suas atividades passadas, pre  
sen  
tes e futuras, de afirmar-se como presença a si mesmo. O homem  
sente a necessidade de ultrapassar essa consciênc  
ia momentânea e  
descontínua e inscrever o sentido de todos os seus engajamentos nu  
ma linha de unidade. Em outras palavras, o homem precisa tomar dis  
tân  
cia de seus atos para julgá-los e ver neles uma estrutura. Estru  
tur  
ando as experiências diversas, o homem dá um sentido à sua vida.  
Não se trata aqui, de ultrapassagem da consciênc  
ia implícit  
a pela  
consciênc  
ia intelectual, isto é, por via direta e objetiva. O movi  
men  
to proposto é da ordem da consciênc  
ia antropológica, como atitu  
de  
existencial de reinteriorização sobretudo como conhecimento da

peessoa, por via indireta: pelo sentido pessoal das experiências com o mundo e com os outros, que intimamente incidem sobre cada existência.

Este segundo movimento, retomada da consciência implícita, é da ordem da reflexão. É constitutivo do homem o desejo de se conhecer explicitamente. Se na consciência implícita nada é problemático, nesta busca de conhecimento de si, quando está em jogo a experiência humana em toda a sua complexidade, pululam as incertezas, os equívocos, as desilusões. Tudo está em questão. O homem quer se conhecer de modo explícito, mas sabe que esta empresa jamais poderá ser terminada. Aí está o fundamento e a dificuldade da antropologia filosófica. O desejo de conhecer-se, de cada homem justificar a sua existência é condição de possibilidade e o próprio sentido da antropologia. Ao mesmo tempo, coloca-a numa situação crítica, pois o homem tem a si como objeto.

A consciência antropológica, no sentido aqui consignado é a distância tomada em relação à consciência implícita. Até certo ponto, o homem deve se dessolidarizar de suas experiências espontâneas, colocá-las no foco de uma reflexão. Não se pode só se contentar com os juízos que outrem faça a respeito do comportamento próprio. O exame antropológico não é exercício de heteronomia; ao contrário, é esforço de compreensão do homem por si mesmo, momento fundamental para a realização de uma vida pessoal, promoção de recursos que cada ser compreende trazer consigo. Mas, se é preciso tomar um distanciamento dos próprios atos, pela reflexão, não se pode de forma alguma erradicar-se da condição humana. Implícita ou explicitamente, espontânea ou refletidamente, sempre se vivem situações; o homem sujeito da reflexão sobre si está exposto ao mundo, às circunstâncias que enlaçam as suas experiências concretas. Por isso, a reflexão filosófica sobre o homem nem pode ser definitiva e nem abstrair-se das ações humanas. Ela não engendra certezas, mas aproxima

mações sempre sujeitas a novos questionamentos e a outras retoma das. Isto porque a existência não se deixa transparecer a uma eluci dação absoluta. Não se é sempre igual, nem as ações são sempre as mesmas. Diante das diferentes circunstâncias, várias são as possibi lidades de atitudes, cada uma destas podendo comportar múltiplas significações para cada homem. Por isso, a reflexão é dinâmica, não podendo se desligar do existir. Assim definida, a consciência an tropológica consentida e reclamada nesta tese, deve ser entendida dentro dos horizontes dos possíveis da realidade humana. Desta for ma, renegam-se quaisquer equívocos de ser ela entendida como apta a solucionar todos os problemas humanos e obviamente, estes mesmos que envolvem a educação.

O conhecimento de si é um momento essencial para a rea lização pessoal, segundo as coordenadas que orientam a vida de cada um. É condição para a realização, não a própria realização. Outros equívocos há a remover, muitas vezes envidados na acepção da pa lavra *conhecimento*, escolarizada em longa tradição. Com efeito, co *nhecimento* conserva uma significação teórica e contemplativa, de tal sorte supondo houvesse uma consciência esclarecida, de um lado, que pudesse tomar as dimensões de um objeto dado. Um *dentro* e um *fora*, separados.

O conhecimento de si, de que se está falando, conhecimento antropológico, não é objetivo, fruto de reduções analíticas. O ho mem não se conhece a si mesmo da mesma forma como pode conhecer uma árvore, uma língua, ou um órgão do corpo animal. O ser do homem se recusa a toda pretensa equação decisiva. Uma coisa, um objeto, pode oferecer-se em sua exterioridade. Mas, o homem não se basta a si mes mo, nem se resolve sob as fórmulas de exterior e interior. O ser do homem não é um dado, de que o homem possa tomar distância, para conhecer por meio de recursos analíticos. A análise estabelece in ventários de dados, de alguma coisa já adquirida. O ser do homem

se recusa às normas de uma inteligibilidade objetiva, a qualquer forma de desmontagem intelectual. A vida pessoal não é um objeto que possa de uma vez por todas e impessoalmente ser resolvido. Não se trata de inventariar os diversos aspectos da experiência íntima, elaborar uma descrição exata da vida pessoal, da mesma forma como se analisa o comportamento de um animal.

Não se trata de uma análise introspectiva que encerrasse o homem em si mesmo, por denegação de todas as estruturas objetivas. A introspecção é a primeira via de acesso à tomada de consciência de cada um individualmente. Como via exclusiva, buscando um subjetivismo puro, faria com que o homem só se voltasse para dentro de si mesmo, enquanto que ele é, por constituição, um ser no mundo, isto é, aberto às circunstâncias. Não é se fechando em si mesmo, mas relacionando-se com o outro que não ele próprio que o homem antropologicamente existe. Mas também não se trata de conhecimento ofertado por uma consciência coletiva. A consciência humana não é nem puramente individual, nem puramente social. Ela não é uma entidade autônoma. Fosse e poderia conhecer diretamente o ser do homem. Pudesse afastar-se do ser, poderia refleti-lo, espelhar a sua imagem, como se houvesse um *eu* fixo distinto da consciência e anterior a ela.

A existência não pode se repartir entre um *fora* e um *dentro*, uma coisa e um espírito. Não se reduz ao que dela se pode conhecer. É irreduzível à análise e insusceptível à explicação. Absurda, então, a pretensão a um conhecimento total da vida pessoal, como ilusória é a separação desta em duas vidas opostas — uma objetiva e socializada (atividades práticas, contacto com as coisas e com os homens) e uma outra subjetiva e voltada para dentro (pensamento, reflexão, fantasias...). Aqui não há escolha possível: a existência não é nem objetividade, nem subjetividade puras; é *entre, trajeto* entre os dois.

A vida pessoal supõe uma solidariedade de cada um consigo mesmo e com o mundo. Não se pode falar de uma vida absolutamente interior porque a consciência não é fechada sobre si mesma, está sempre em relação com o ambiente. Toda atitude do homem concernente a si mesmo sempre está implicada com elementos da realidade objetiva. Por outro lado, o comportamento não é puramente socializado. Qualquer das atividades, por mais exteriorizada, implica a realidade *interior*. A consciência tem a função de ligação. O regime da vida humana é de participação. Daí que a idéia de vida pessoal não pode deixar de englobar todo o conjunto de situações humanas, sem distinção de interior e exterior. Por isso, são ilusórias as formas de auto-conhecimento que se realizam exclusivamente ao modo de pura introspecção ou, por outro lado, sob a forma de observação do comportamento socializado. A vida pessoal é uma unidade, um todo concreto. Se ela se divide para se conhecer, será conhecida em partes, de modo fragmentário. O conhecimento do homem concreto não pode, assim, seguir as vias previamente assentadas por uma perspectiva puramente objetivista ou puramente subjetivista.

Uma e outra via esbarram na impossibilidade de rejuntem as partes e delas fazer um todo coerente. Ao contrário, como se leu em Gusdorf, os esforços para conhecer devem ser presididos pela colocação prévia da unidade humana. A este respeito, pode-se lembrar que a ciência moderna, especialmente a neurobiologia, em que pesem as muitas dificuldades encontradas, tem procurado mostrar que há no homem uma estrutura interna matrizadora dos valores e dos conhecimentos, definidora das possibilidades de ação. É consentido entre os estudiosos o fato de haver no organismo uma dupla função de regulação e comando, formada por complexos sistemas, em colaboração e dependência mútuas. Todo este complexo ainda não muito bem esclarecido pela ciência, coloca de princípio a unidade antropológica, *l'unité fonctionnelle de l'être humain* (427), pela conexão e

(427) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 82.

interpenetração dos sistemas. É isto que constitui o que a neurobiologia chama de *esquema corporal*. Merleau-Ponty também esclarece que o *esquema corporal* é o constitutivo primeiro do engajamento no mundo, muito mais do que um mero instrumento sensório-motor sem qualquer correspondência; ele é *une manière d'exprimer que mon corps est au monde* (428), Não há, separadamente, um equipamento que só responda pelo organismo e um outro que só responda pelo espírito ou pelo aspecto intelectual. Há funções, mas que formam um conjunto de correspondências. A neurobiologia confirma, de um modo geral, que o sistema simpático-endócrino desempenha uma espécie de política interna, respondendo pelos instintos fundamentais, fornendo um sentido implícito da vida, uma direção do homem a si mesmo. O sistema cérebro-espinhal faz a mediação entre o homem e o mundo. É o domínio da inteligibilidade, da relação, da expressão. Os dois em correspondência determinam a duplicidade de aspectos da consciência, dos valores, do conhecimento, enfim, do comportamento global e, ao mesmo tempo, a unidade antropológica de princípio assegurada pela inter-comunicação e mútua dependência das funções. Aliás, a constatação desse interrelacionamento dos sistemas ( biológico e psicológico) é que responde pela mudança de denominação de *neurologia* para *neurobiologia*, redimensionando esta disciplina.

Valores e conhecimentos têm assim, a sua fonte na primária articulação antropológica, nessa unidade funcional do ser humano. Por isso mesmo, o conhecimento que o homem pretende ter de si não pode se reduzir a um modelo intelectual; deve levar em conta a unidade fundamental que preside a diversidade das atitudes nas variadas situações da vida. Conhecimento segundo os valores, pois que trata de reconhecer as atitudes mestras, os valores dominantes de cada vida pessoal. Conhecimento que reagrupa a existência, em função dos valores.

(428) Phénoménologie de la Perception, p.116.

Conhecimento, portanto, que não se isola das experiências vividas. Como as experiências não são puramente fechadas em si mesmas, porém, abertas ao mundo, o conhecimento de si é sempre solidário com o conhecimento do outro. Uma espécie de mediação de cada um consigo, mesmo é feita pelo outro, cuja presença remete à quele com que se relaciona, provocando-o a uma tomada de consciência dos valores. A comunicação atualiza a necessidade de auto-justificação em face do outro. Provoca uma renovação das situações e evoca articulações de possibilidades adormecidas. A existência de cada um se entrança com a do outro, estabelecendo-se um intercâmbio de experiência, para o melhor ou para o pior. Mais do que uma ordem meramente intelectual, esta relação é de significação existencial.

Considerando a educação, num sentido bem geral, como um esforço de promoção da humanidade, de que o conhecimento de si é um momento essencial, conclui-se pela confirmação do pressuposto : a antropologia filosófica — esforço do homem para se conhecer a si mesmo — é necessária para a educação, elucidando-lhe as condições fundamentais de suas maneiras de realização. Por isso, é um momento essencial da educação. Só que, como afirmado, o conhecimento do homem pelo homem não é objetivo — não é da ordem da explicação. Trata-se, antes, de *compreender*. A compreensão é uma forma engajada do conhecimento, realiza-se na ação, envolvendo todo o ser do homem, não apenas a sua inteligência. Trata-se não de objetividade, mas de uma interpenetração, como se depreende deste texto de Gusdorf:

*La compréhension est la mise en jeu de l'être personnel dans son entier, l'implication de l'homme et du monde beaucoup trop intime pour que puisse y prédominer la seule dimension de l'intelligence, qui retrouve ici son caractère de faculté secondaire et dérivée, née*

*de l'application de l'homme au monde qui l'entoure*(429).

É, portanto, conhecimento do homem dotado de uma consciência em atitude de disponibilidade a repetidas retomadas de seu existir, a buscar, para além dos dados manifestos, as significações fundamentais. É uma tentativa de recuperação abstrativa e globalizante das significações primárias da existência, que não aparecem espontaneamente desveladas nas diversas e comuns situações da vida. Por isso, é um conhecimento que compromete o sujeito, que leva em conta as atitudes pessoais nas situações vividas. Segundo os valores, portanto, solidarizando a ética e a antropologia. Ética, enquanto determinação dos valores que orientam a ação. Antropologia, pois são valores do homem que busca se conhecer o quanto possível em sua singularidade pessoal de ser ao mesmo tempo biológico(dado) e espiritual (consentido), natureza e liberdade.

A antropologia pode ser, portanto, um momento capital da edificação humana. Aqui se introduz uma nova exigência de esclarecimento. Está o autor desta tese, após a leitura de Gusdorf, convencido da necessidade da antropologia para a educação, esta não sendo mera promoção de conhecimentos objetivos. Funda-se a razão dessa ultrapassagem no sentido essencial da educação, como se verá a seguir. E o sentido essencial da educação não difere da intenção que a própria antropologia visa a realizar: a edificação da pessoa mais profundamente viabilizada pela compreensão fundamental sobre o homem.

Consciência antropológica e educação  
em primeira pessoa

A edificação humana, tarefa ética, deve ter caráter glo  
(429) Traité de l'Existence Morale, p. 81

balizante, não fragmentário. Normalmente, a educação procura sis tematizar de modo objetivo conteúdos específicos dos diversos seto res do conhecimento. Mas, o ensino e a possível aprendizagem des ses corpos particulares de conhecimentos não levam em conta senão as pectos objetivamente determináveis do homem. A antropologia, segundo o mostrou a leitura de Gusdorf, não tem por objetivo um homem sec cionado pela análise, explicado por partes. Bem ao contrário, a sua unidade de conta é o homem concreto, em sua realidade autêntica, si tuado no mundo e no tempo. Tenta compreender — não explicar anali ticamente — a situação humana tal como se apresenta nos horizontes dos engajamentos concretos do homem. Esforça-se por manter-se fiel à condição humana, por afirmar o homem, no mundo e no tempo em que este vive.

Outra não é, em sentido amplo, a tarefa da educação que a promoção em conjunto da condição humana, considerada num mundo e num tempo concretos. E para que realize essa promoção, é necessário que cada sujeito humano desperte em si a consciência antropológica, exercite-a, inquiete-se por compreender-se a si mesmo, busque as sumir responsabilmente a sua situação. E como o homem não pode, mes mo que o queira, escapar-se do mundo e do tempo, não pode promover a si mesmo e ao mundo, sem tomar consciência das condições objeti vas. Estas condições objetivas não constituem, entretanto, os sen tidos e as finalidades essenciais.

Dai se propor um movimento de reversão, uma peripécia. No domínio crescente da demanda de alta qualificação, imposta pela ci vilização contemporânea, as preocupações pedagógicas se orientam quase que exclusivamente pelo interesse por programas e conteúdos. Professores cada vez mais especializados se entregam a receitas, de envolvendo uma atividade com objetivos crescentemente utilitaris - tas, onde o homem fica reduzido a uma condição coisal, vergando - se a educação às exigências técnicas.

A antropologia filosófica nada pode acrescentar a este tipo de educação entregue aos domínios técnicos. Mas, deve questionar e criticar o reducionismo. Ciência e técnica constituem por excelência o domínio da determinação objetiva, coisificando a condição humana, uniformizando-a em um plano geral e abstrato. A educação pautada pela ciência e pela técnica exorciza a consciência antropológica, a possibilidade de cada homem se compreender como uma existência pessoal, com sua inalienável prerrogativa de decisão quanto ao modo de realizar a sua vida, que muito mais do que uma solução através de fórmulas intelectuais, é um problema existencial que cada um deve assumir plenamente.

Oposta a essa atitude objetivante da ciência e da técnica, a consciência antropológica, centrada sobre a existência pessoal, vivifica a responsabilidade de cada homem de tomar partido, escolher entre as múltiplas possibilidades aquelas que mais respondem ao projeto de realização e mais concordes estejam com o sentido pessoal do dever da edificação.

O homem muitas vezes prefere omitir-se, renunciar-se a si mesmo, acomodando-se na aceitação dos padrões objetivos. Nesta conformidade, não é mais necessário refletir, criticar, problematizar, criar-se a si mesmo. Basta sejam cumpridas as exigências heterônomas, respondidos os desígnios pragmáticos, sem que as questões sequer se ponham. Diante disso, a educação limita-se a formar o homem pela sua função, personagem e não pessoa, em vista de fins exteriores, hoje excelentemente tecnológicos, e não por fidelidade a imperativos próprios.

Ao invés de provocar a inquietação pelo sentido da humanidade, de criar condições para que fosse pensada a existência própria e o significado essencial da cultura — o que requer momentos de recolhimento e distanciamento — a escola tem mais obstruído as

possibilidades de reflexão, impelindo os jovens ao conformismo diante das circunstâncias. A situação fundamental do homem acaba não se oferecendo aos movimentos de busca de elucidação. A existência humana não pode ser resolvida através de soluções objetivas, normas intelectuais, necessidades pragmáticas de uma dada coletividade ou por recursos técnicos. Neste quadro impessoal encontra as condições objetivas para a sua manutenção, mas não se reduz a ele. Pode mesmo recusar-se a aceitá-lo, pode e deve reservar-se o direito e a obrigação de escolha, porque a existência transcende a estrutura objetiva.

Por isso é que a intervenção do professor deve ser sobretudo da ordem do diálogo. Deverá ele criar condições que possibilitem a cada aluno tomar consciência dos horizontes de sua existência concreta. Fornecerá meios para a clarificação das situações fundamentais com que cada um sempre está comprometido, materiais para a solução de problemas, jamais devendo oferecer respostas prontas e acabadas. Entende-se, assim, o ato educativo como ação liberadora, e não de constrangimento, imposição ou supressão da vontade, nem de minimização do valor da criação pessoal. O dilema da educação reside sobretudo na superação da contrastaria entre as exigências objetivas e as subjetivas, dilema humano por excelência, e, portanto, problema antropológico.

Consciência antropológica e tentativa  
de conciliação das ambigüidades.

A consciência antropológica, conforme entendida nesta tese, deve contrapor-se aos excessos de objetivação, recuperando o sentido pessoal da existência — origem do pensamento e da ação. A partir dessa consciência da existência, como fundamento de qualquer expressão humana, pode o homem responder com a escolha de valores

e com a elaboração de conhecimentos que atendam às exigências fun  
damentais da realidade pessoal. Trata-se, portanto, não de conformação  
a valores e conhecimentos heterônomos e doutrinas prontas, mas,  
antes, de atitudes, de postura de inquietação, de estado de espíri  
to, preocupação com a formação da personalidade segundo o esforço  
de reconhecimento dos valores que dão um sentido de equilíbrio à  
existência própria. É uma consciência que anima a freima de aprofunda  
damento no humano.

A consciência antropológica é uma mobilização intencio  
nal para a realização da pessoa. Mobilização do homem enquanto su  
jeito, presença concreta no mundo. Ao contrário, a consciência in  
telectual, promotora do conhecimento objetivo, consiste numa imobili  
zação do sujeito humano, tornando o homem um objeto entre outros.  
Ora, como já foi salientado, o problema da instalação no mundo não  
se equaciona mediante conhecimentos intelectuais, mas sobretudo pe  
las opções de engajamento. Daí a necessidade da consciência antropolo  
gica que, resguardando a subjetividade, assegura a possibilidade  
de sempre o homem se colocar em questão, mantendo a presença de uma  
inquietação pelo problema da existência, presentificando a questão  
antropológica, antes que colocando respostas que paralisassem o  
incessante movimento de procura de si mesmo.

Esta busca de compreensão de si mesmo tem um sentido de  
conjunto. Por isso é compreensão, não explicação. Não pode fazer ca  
so omisso dos fatos. Muitas vezes acusa-se a subserviência da educa  
ção à técnica e aponta-se para as ameaças do poderio técnico so  
bre a humanidade, tanto ao nível de sobrevivência biológica quanto  
ao nível dos valores, uma vez que o equipamento material ultrapas  
sou o espiritual. O domínio técnico e industrial, desenvolvendo-se  
mais ou menos desordenadamente, acabou dificultando extremamente o  
bom contato do homem com o mundo.

Mas, não é a técnica em si que deve ser condenada. Ela é

um fator de evolução da natureza, de que o homem está encarregue, um instrumento valioso a serviço da liberdade humana. A civilização re apresenta uma longa educação do homem e do mundo pelo homem. Isto su põe um certo desenvolvimento técnico que desloque as estruturas do mundo estabelecido, abrindo possibilidades novas, horizontes mais amplos à atividade humana, aumentando, enfim, o poder do homem so bre a natureza.

Gusdorf vê na condenação pura e simples da técnica uma a titude contrária à antropologia concreta. *La reconnaissance du fait de l'incarnation - diz ele - impose au philosophe une attitude d'ac* *ceptation résolue du cahier des charges de la civilisation* (430). É preciso, então, aceitar a ambivalência da técnica e de sua base con ceitual, o conhecimento científico. Como Gusdorf mesmo acrescenta, *plus généralement le meilleur et le pire ne se trouvent pas dans les choses, mais dans l'usage que l'homme en fait* (431). Por isso, diz ainda, não parece que a técnica seja mais perniciosa do que a mão, *créatrice des armes et des outils, première arme et premier outil* (432).

Portanto, ao lado do mau uso que o homem tem feito da téc nica, não se pode esquecer que o seu bom uso contribuiu efetivamente para o alargamento do raio de ação humana e para uma expansão dos domínios mentais, inscrevendo-se ela como fator decisivo na pro moção do homem e do mundo.

Entretanto, o progresso técnico e intelectual, necessário ao desenvolvimento humano, não é garantia de equilíbrio, como o atesta o crítico estágio atual da civilização. Deve-se isso ao fa to de que a técnica se tem desenvolvido sem que a acompanhem os va

(430) Traité de Métaphysique p. 363.

(431) *Ib.*, loc. cit.

(432) *Ib.*, loc. cit.

lores. O descompasso gritante entre o gradativo poderio técnico e a insensibilidade aos valores humanos nivela tudo, coisas e homens, à mesma medida do objeto. O homem se transforma em coisa, despercebido de si mesmo, tratado em série. Como observa Gabriel Marcel,

*il ne bénéficiera plus que d'une lumière empruntée aux objets; car inévitablement les techniques qui prétendent s'appliquer à lui seront construites sur le mode de des techniques orientées vers le monde extérieur(433).*

Vive-se num mundo em crise; contudo, culpar a técnica en quanto tal é querer fugir da própria sombra. Afinal, a crise está no homem, criador da técnica ao mesmo tempo que vítima. E é esta mesma crise do mundo contemporâneo, a pôr em questão a existência de cada homem, após a transformação do meio e dos quadros sociais, que torna problemática a educação e impele-a a invocar a reflexão filosófica, como tentativa de reordenamento e reequilibração.

Ciência e técnica mudaram ampla e profundamente a imagem do mundo. Foram elas fatores de ultrapassagem do reino mítico, proporcionando um equipamento teórico e prático responsável pela grande promoção do homem ao longo da história, de modo espantoso neste século. E é neste mundo e neste tempo que o homem de hoje deve viver, assumindo o conjunto das situações que lhe são oferecidas. Mas, tornou-se tão perigosa a excessiva crença no poderio técnico-científico, a ponto de ela chegar a ser uma das principais causas da tendência à perda do sentido humano do homem. Levado ao limite, o esforço de anulação do mito engendrou um novo mito: o mito da ciência e da técnica. Expressivo é o exemplo da utilização abusiva dos re cursos audiovisuais, nas escolas, como reflexo da encampação da civilização pela técnica. Gusdorf vê nessa invasão o sentido de uma volta ao mito, porém sem as suas primitivas características de man

---

(433) Gabriel Marcel, Etre et Avoir, Paris, Aubier, 1935, p. 274.

tenedor do equilíbrio humano. Ao contrário, considera a atual civilização de massa dominada pelo sentido de incoerência e contradições, que levam a uma desorientação e desarticulação espiritual e a um novo senso comum, pois, como afirma, *l'image toute faite captive la personnalité; elle s'adresse à l'imagination, à la sensibilité, à la sensualité, sans passer par le détour de la réflexion* (434).

O mito desumano em várias formas, a educação não pode a colher, sem ferir a sua vocação autêntica que é a de promover a humanidade do homem, para além do horizonte secundário e especializado da aprendizagem técnico-científico. A promoção deve levar em conta o pluralismo das dimensões humanas, na opção de valores qualificados para dar um sentido de unidade espiritual a cada existência. Isto significa que a educação deve assumir a tarefa do desenvolvimento da consciência, essencialmente, mas não em um único sentido. Deve assumir a pluridimensionalidade humana sem elidir os valores cuja exigência provê o devir de cada existência. Em outras palavras, não deve limitar-se à estocagem de corpos de conhecimentos de alguns campos do saber. Com Charpentreau, pode-se dizer:

*Sans doute, ne croyons-nous plus ni à la toute puissance de la raison ni à la valeur absolue des mythes, nous qui voulons aussi la soumission au possible* (435).

É esta atitude de abertura e disponibilidade à pluralidade das perspectivas que anima o projeto antropológico. Constituinte do homem, essa pluralidade é irreduzível a enfoques isolados e fragmentários.

A persistência ineliminável do mito prova ser ele uma cha

(434) Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p. 223.

(435) Jacques Charpentreau, L'Homme Separee, Paris, Les éditions Ouvrières, 1966, pp.38/39.

ve mestra da compreensão do homem. Conseqüentemente, a educação que se propõe apenas a transmissão de conteúdos, ilude a estrutura humana fundamental, e isso por dois motivos: primeiro, que o conhecimento racional não congloba o homem todo, senão que lhe promove apenas um aspecto ainda que muito importante em termos de conquistas de novos padrões e horizontes da promoção humana; em segundo lugar, porque o conhecimento racional é secundário, independente da estrutura primária do homem. Mas, este problema não pode ser considerado somente sob o ângulo epistemológico: a educação é essencialmente um empreendimento ético. Por isso, enquanto promoção humana, não pode passar ao largo de um esforço de reavaliação do irrefletido, mas, ao contrário, deve colocá-lo à sua base. A consciência antropológica é uma consciência concreta, situada, existencial que se esforça para unificar o conjunto das significações vividas, antes que pensadas ou contempladas. Em suma, ela trata de preservar a presença viva, num universo que não é um amontoado de objetos e eventos sem significado, respeitando a compreensão de conjunto que constitui o estabelecimento primário do ser no mundo.

A consciência antropológica, à base do trabalho educativo, preocupar-se-ia com assegurar a unidade do homem, num mundo presentemente sem unidade, com recuperar o difícil equilíbrio do mundo humano, cujos elementos as realizações técnicas desagregam num ritmo cada vez mais acelerado. Assim se define o impasse da educação atual, para cuja saída esta tese, a partir do pensamento de Gusdorf, propõe-se a colaborar. O caminho da solução que a antropologia aponta à educação é o de esta contribuir para edificar o homem material e espiritualmente, não opondo, mas solidarizando essas dimensões.

Já aí a dificuldade se torna muito grande, uma vez que ela se propõe a formar o homem para um determinado mundo; e não se

sabe ao certo que mundo é este atual, de perspectivas contraditórias e de mudanças rápidas. Mas, por difícil que seja, compete ao homem assegurar a composição possível, numa época de franca desagregação. Isto só se torna realizável se a educação conseguir evitar que o conhecimento científico, o progresso técnico, a preocupação pelo aumento de produtividade, interesses tecnocráticos e políticos sejam em si os seus principais objetivos. Esta diretriz contribui muito mais para a decomposição do que para a composição do homem. Malgrado isto, pode ser recurso de alta importância para a realização do humano, desde que em função da medida humana, correspondendo a valores qualificados como edificadores da pessoa — esta unidade irredutível aos modelos objetivos exteriormente formulados.

### Consciência Antropológica e Personalização

A educação deve esforçar-se por realizar a reconciliação de todas as forças que agem no e sobre o homem. Mas, não pode pretender que cada um herde esquemas de segurança e instrumental de fora, na crença de que estes resolvam de vez as ambigüidades de sua vida, os pontos de conflitos, as solicitações contraditórias. Este reagrupamento deve responder a uma estrutura mestra que dá sentido a uma vida pessoal, e não ao acaso de atitudes arbitrárias ante situações fragmentárias, deve compreender cada homem como o seu próprio fim, não como meio útil para a realização de projetos que lhe são estranhos.

Na medida em que o homem se mantém fiel às exigências próprias é que ele promove a sua humanidade. Mas essa fidelidade a seu sentido de dever-ser se o não engolfa nessa articulação impessoal que é a sociedade, também não o isola num individualismo exacerbado. Encontrar a composição, eis a dificuldade e a tarefa. Esta exigên

cia de conciliação impõe a necessidade de ultrapassagem do dado biológico, das satisfações imediatas a seus impulsos, de abertura ao mundo sem a perda no anonimato. Por isso, cumpre exercitar essa consciência de existência, que designa o incessante compromisso com o outro e com o mundo, sem que se perca, contudo, o sentido de individualidade. Assim, se a antropologia é um momento de fundamental importância à educação, deve esta, por sua vez, ativar a sua tarefa de modo a intensificar a consciência antropológica, a fim de não esterilizá-la e lhe sustar o passo. De um lado, a antropologia deve animar o projeto educativo. Por outro lado a educação deve procurar manter viva a preocupação de repetíveis retomadas dos sentidos fundamentais do humano. Uma aberta à outra, implicando-se mutuamente, fica preservado o sentido de caminho, apropriado à condição de itinerante e procurador que caracteriza o homem.

Por outro lado, a não oposição entre indivíduo e sociedade, corresponde a exigência de conciliação da reflexão com a ação. Os engajamentos do homem intervêm numa história, através da qual cada um toma consciência de sua condição. Assim se justifica o verdadeiro sentido do conhecimento, cuja promoção corresponde à elevação da consciência.

Na mesma medida em que o homem promove o mundo, pela reflexão e pela ação, — o que implica um progresso do conhecimento e da técnica — exercita a consciência de si mesmo. Da conciliação dialética entre o movimento centrífugo e o centrípeto depende o equilíbrio do ser-no-mundo. A educação que se faz como uma sempre retomada aprendizagem de ser-no-mundo corresponde, portanto, a uma tensa busca de equilibração das exigências pessoais e das impessoais.

Consciência antropológica: atitude  
fundamental e globalizadora

A educação terá, então, que conjugar dois polos, que mu

tuamente se atraem e se implicam: os fatos e os valores. Gusdorf já o reclamou para a antropologia, como já se fez constar no capítulo II. De um lado, a ciência, a técnica, o conhecimento objetivo, a ação. De um outro lado, a sabedoria, a sensatez, a reflexão, a apreensão pessoal da significação da existência, a compreensão do homem sempre exercitada. Um justo equilíbrio que evitasse um e outro obscurantismo, isto é, a exclusão ou a minimização de qualquer dos polos.

Como? Para ultrapassar o infantilismo metafísico que pervade a civilização contemporânea, em meio a uma profusão de sons, e imagens e símbolos, dos dogmas ideológicos e do ativismo partidário, propõe-se, a partir da leitura de Gusdorf, a presença da antropologia filosófica, entendendo-a não-manipuladora e eficaz. Não-manipuladora porque não se trata de substituir corpos doutrinários por um outro. Por isso, a antropologia também não propõe um método pedagógico, mas sobretudo um estado de espírito. Sua esperada eficácia, não em termos mensuráveis, mas num plano ontológico e ético, no sentido da realização humana ao nível dos valores fundamentais, provém exatamente dessa atitude assumptora da questão do homem. Sua eficácia lhe provém, então, de sua postura filosófica, enquanto preocupada com o homem.

Dois aspectos devem-se salientar dessa atitude antropológica. Ela é fundamental, no sentido de que retoma as raízes, as significações primárias da existência. Quer compreender, através de um movimento de reflexão, a primitividade da existência, em relação a que o conhecimento objetivo só pode contribuir num segundo momento. O outro aspecto, ligado ao primeiro, consiste na preocupação pelo sentido global, para além da diversidade das perspectivas particulares e reducionistas. A antropologia, como Gusdorf a entende, deve buscar a constituição de uma teoria dos conjuntos humanos, que supõe um ecumenismo cultural, uma conjugação das diversas cul

turas, uma preservação do *sens des solidarités humaines* (436), que viesse a *dégager, par la confrontation des divergences et des ressemblances, une nouvelle et plus haute unité de l'humanité* (437).

Se este projeto antropológico deve ser tentado, em alto nível, pela reunião de eminentes especialistas dos vários campos, todos unidos pela intenção comum da convergência inter-disciplinar (438), com maior razão, em nível propedêutico, esta tarefa de unidade do homem e conjuntamente da cultura deve ser assumida pelas agências formadoras de professores e outros profissionais.

Ao invés do obscurantismo pedagógico, de caráter técnico e reducionista, a educação deve, hoje mais do que nunca, tentar imprimir um novo sentido global do real. Sô depois de uma certa e sempre em ato consciência da totalidade da cultura é que poderiam vir os particularismos das especialidades. Seria este o grande passo para abrandar as craveiras reducionistas. A atitude antropológica, instaurada na educação, preocupada com a visão de conjunto de toda a realidade e colocando a inquietação pelo sentido do humano como centro de todas as perspectivas, estabeleceria pontes de compreensão entre as diferentes disciplinas e seus métodos.

Fundada sobre a antropologia, a educação constituiria, assim, um movimento pela renovação da inteligência epistemológica, um novo estado de espírito caracterizado pela síntese, pelo esforço interdisciplinar de mútua fecundação, de complementaridade dos di

(436) Pourquoi des Professeurs?, p. 237.

(437) Ib., loc. cit.

(438) Em 1961, Gusdorf propôs semelhante projeto à UNESCO. Para maiores esclarecimentos, cf. Projet de Recherche interdisciplinaire dans les Sciences Humaines, in Les Sciences de l'Homme sont des Sciences Humaines, p.35 e segs. ou uma versão mais abreviada publicada na revista Diogène, em 1962.

versos campos culturais, antes que de sua oposição e da exclusão de um pelo outro. Recuperaria assim a significação já bastante esquecida que coloca em reciprocidade o conhecimento que o homem tem do conjunto da realidade com o que de si próprio tem. Todo conhecimento reabilitaria o seu sentido antropológico: do homem, sobre o homem, para o homem; centrado sobre o homem, fundado sobre a compreensão do homem. A antropologia forneceria, pois, um horizonte fundamental e global que posteriormente poderia dar origem aos horizontes particulares.

A consciência antropológica aqui reclamada é da ordem da questão. Isto deve ser levado em conta na ação educativa. É evidente que não basta pôr a questão. Mais do que isto, importa criar uma atmosfera propícia à livre afluência das questões, bem como às tentativas de respostas; ainda que provisórias e insuficientes, elas representam um valioso exercício de afirmação da singularidade pessoal. Em outras palavras, não se trata apenas de um enfoque metodológico, mas principalmente de uma atitude de coerência com os propósitos da iniciativa problematizadora. E nem se exima de questionamento a ciência, onde parece predominar a determinação objetiva. Ela verdadeiramente implica, como condição de progresso, o pôr em questão as suas certezas estabelecidas, a ultrapassagem de suas crises internas, de suas inquietações e dúvidas.

O ultrapassamento das seguranças científicas e dos julgamentos já prontos conduz a um novo tipo de conhecimento e de tomada de posição, de experiências feitas, adquiridos graças à iniciativa pessoal que é exercício da liberdade criadora. Questionando as seguranças dos conhecimentos e valores estabelecidos objetivamente, o homem exercita a força de um outro tipo de segurança: a do consentimento à sua condição, a da afirmação dos valores de cuja promoção assumiu o encargo.

A colocação em questão do mundo e de cada um em particu

lar é o modo a partir do qual o homem pode tornar mais consciêntes o seu fazer face às circunstâncias e a si próprio e a manifestação de sua presença, orientada pelas exigências pessoais, conforme com a significação interiormente consentida como dever a ser cumprido. A educação, que outra coisa não é prioritariamente se não o ato dinâmico de edificação da pessoa, deve ter a consciência antropológica a matrizá-la, como fundamento da tomada de consciência, afirmação de cada um e lenta, difícil e muitas vezes não bem sucedida promoção dos valores. Esta tese modestamente quer contribuir para que se torne na medida do possível real a viabilidade aqui consentida de a consciência antropológica fundar a teoria e a prática educativas.

Apoiando-se sobre a inquietação radical do sentido da humanidade e a busca de compreensão da unidade solidária do homem (não confundir com uniformização!) e sobre o reconhecimento do outro, a teoria e ação educativas serão um dos meios eficazes para a afirmação da pessoa e um antídoto contra a informe massificação e conseqüente fragmentação do homem nesse domínio impessoal e indistinto. Seria extremamente perigoso ver na educação e na própria antropologia assim concebidas a chave mágica a abrir aos homens um mundo novo. Se ingenuamente assim se pensasse, estar-se-ia atribuindo à consciência antropológica, aqui tratada, uma feição mítica, com o agravante de assumir-se a crença positivista de se poder dar uma solução à existência, através de procedimentos científicos. A educação fundada sobre a antropologia é um dos fatores de influência, mas que não tem o domínio de todas as forças. Mais ainda, ela supõe a humildade de incitar os homens às opções, mas não escolher por eles.

A consciência antropológica, intencionando a teoria e o ato educativos, constitui um modo de influência a ser exercido no sentido de que as transformações humanas se orientem ao nível da

pe<sup>so</sup>oa. Ela é um dos meios, entre a difusa consciência pedagógica, de o homem dialeticamente encarnar e suscitar valores constituintes da pessoa. Mas, não pode se fechar aos outros modos possíveis de instauração de diferentes ordens de coisas. Ao contrário, deve compreender que o progresso espiritual, que se realiza ao nível da pessoa, acompanha-se quase sempre de um progresso material e sobretudo cultural. Só que esse progresso espiritual não pode constar dos quadros estatísticos, não pode ser quantificável como o progresso material, nem sequer relativamente mensurável como é o progresso cultural.

Por outro lado, a consciência antropológica não é um presente e que, por sua vez, pudesse ajudar, através da educação, a todos da mesma maneira, com igual intensidade. Ao contrário, ela é uma conquista e só se justifica pela liberdade de opção e de ação. Torna mais conscientes as possibilidades de escolha. Ela mesma em ato, dinâmica, não pretende dar o sentido definitivo do homem, mas, refletindo sobre os valores fundamentais, participa de seu encaminhamento, abrindo-se dialogicamente para os outros e para o mundo. Isto é o que dá sentido à educação: atitude sempre renovada de busca de realização do homem como ser-no-mundo.

## CONCLUSÃO

Ao final desta tese, pretende-se retomar algumas das idéias principais, desenvolvidas no interior dos capítulos, referir dificuldades surgidas, e ressituar as mais importantes conclusões e sugestões.

### Retomada das Idéias Principais

Propôs-se inicialmente a examinar, a partir do caminho percorrido por Gusdorf, o sentido e o alcance da consciência antropológica intencionada à educação, ou, conforme a expressão que intitula esta tese, propôs-se um estudo do *projeto antropológico de Georges Gusdorf e suas implicações na educação*. Partiu este projeto da constatação das contradições do mundo presente, cuja mais grave expressão é a recusa do homem ao afrontamento de si mesmo. Fugindo ao exame de sua própria situação e decomposto pelas vias epistemológicas fragmentárias, o homem tende a agravar a crise que o envolve, cada vez mais perdendo o sentido de sua identidade e, correlativamente, do mundo, em face do qual vai se sentindo cada vez mais deslocado.

*As raízes dessa crise* que assola o mundo contemporâneo, como se esclareceu nos capítulos I e II, situam-se sobretudo no século XVIII, quando a revolução mecanicista, impondo à ciência um estatuto de estrito rigor analítico, impulsionou as ciências e as técnicas a um desenvolvimento ímpar na história, inaugurando um progressivo regime de especialização.

É verdade que o desejo de conhecer a natureza material se acompanhou também do interesse pelo conhecimento do homem. Fa

zendo seus os métodos aplicados com grande êxito no estudo da natureza as chamadas ciências humanas começaram a gozar de um glorioso impulso, não levando em conta, porém, na maior parte das vezes, que o homem que buscam conhecer não pode reduzir-se exclusiva e rigorosamente a objeto de conhecimento rês às coisas. Disso resulta que, objetivando o homem, as ciências acabaram por conseguir um magnífico patrimônio de dados, ao preço, porém da fragmentação da essência do homem, da desfiguração de sua imagem e de crescente distanciamento de sua realidade. Tendo perdido o sentido de sua unidade, de si a si mesmo e ao mundo, hoje se impõe ao homem a exigência de uma conversão.

A conversão aqui exigida, como se viu no capítulo II, tem um sentido metafísico. Trata-se de um movimento de transformações da mentalidade, de um cometimento cuja origem é uma decisão pessoal que visa à transfiguração das significações, como tarefa vitalmente assumida, e cujo caminho é o de volta aos fundamentos do ser pessoal. Esta conversão consiste, pois, numa retomada da existência, como retorno às suas significações originais, manifestando-se como uma nova e não definitiva consciência de si. Esta retomada tem, para aquele que a executa, a função recuperadora das significações primitivas, com a finalidade de ressituar os valores e as exigências que a cada homem são postas, na sua relação consigo mesmo, com seus semelhantes e com o mundo. Esta conversão é, pois, uma atitude existencial, no sentido de releitura da existência, de recuperação das significações que a justificam e de abertura e presença a todas as demais formas de afirmação humana. Por tudo isso, ela é uma reflexão — disseram-no os termos volta, retorno, retomada, recuperação, releitura — sobre a existência, sem, contudo, dela se evadir.

Este exame fundamental da existência, sendo uma interrogação sobre o homem no mundo, caracteriza a *consciência antropológica*, cuja noção se procurou explicitar nos capítulos III, IV, V e

VI. Do que aí se estabelece, conclui-se que a consciência antropológica, não se referindo necessariamente a um corpo doutrinário ou a concepções formais a respeito da realidade humana, instaura-se sobretudo como estado de espírito a perscrutar a questão metafísica inesgotável que o homem se põe a seu próprio respeito. Uma enorme distância estabelece-se, neste ponto, entre a consciência científica e a consciência antropológica ( de natureza filosófica). Enquanto um problema científico pode ser resolvido de um modo positivo, a questão metafísica não se esgota mediante articulações intelectuais; persiste, envolve o ser pessoal, constituindo-lhe a tarefa de edificação. Por isso, a consciência antropológica não se reduz à consciência intelectual. Ela é de segunda ordem enquanto refletida, redescobrimdo, para além das respostas do senso comum e da ciência a irredutibilidade da existência, com todas as suas questões e suas incertezas.

Sendo a existência o dado primeiro e irredutível a que a consciência se volve, a consciência antropológica deve estar voltada, em termos de interrogação, ao irrefletido do homem, ao seu vivido anterior à reflexão. Esta reflexão, por sua vez, é ela mesma penetrada de irreflexão. É, portanto, a totalidade das significações humanas que constitui o objeto sobre o qual a consciência antropológica dirige a sua preocupação interrogante. Daí o exame da noção do irrefletido, das dimensões vivenciais, para cuja compreensão se serviu da via aproximativa do mito. O irrefletido, fundamento da reflexão, é pleno de significações concretas, oferecendo, assim, um rico sentido do radicamento antropológico. A consciência antropológica ultrapassa a consciência irrefletida, não no sentido de dissolvê-la, porém, enquanto retomada elucidativa da experiência quotidiana, que valida ou infirma os valores, conforme a orientação ascendente ou descendente que estes apresentam ao projeto humano.

Ultrapassou-se, assim, a metafísica tradicional que, ao

conceber dualisticamente o homem, absolutiza a dimensão intelectual, fazendo com que o sentido lógico, abstrato, discursivo e impessoal anule as significações vividas, concretas e pessoais da existência. Por isso, afirmou-se que a consciência intelectual, en quanto tal, apresenta uma verdade humana, porém, incompleta, se cundária e provisória, que deve compor com as outras leituras a verdade humana, também itinerante, mas totalitária e engajada. O abusivo triunfo da consciência intelectual, desviou o homem do caminho de sua própria compreensão, objetivou-o, deslocou-o no mundo, afastou-o de si mesmo e do outro, dificultando, em suma, a sua afirmação como pessoa .

A *pessoa* não se reduz a objeto. Ela afirma a sua condi ção, esforçando-se por promovê-la, sem jamais negá-la. Por isso , a consciência antropológica, desenvolvendo a função de edificar a pessoa e, na medida do possível sustentar-lhe o equilíbrio, assegurado pelo sentido da unidade fundamental do homem, jamais pode deixar de *assumir o fato de a existência ser encarnada* (capítulo VII). Nenhuma articulação intelectual poderá suprimir as angûs tias, as limitações, as incertezas decorrentes da encarnação, bem como sustar as influências do orgânico sobre o pensamento, sobre os valores, enfim, sobre todo o comportamento humano. O corpo en globa o conjunto dos significados da existência, impondo, a todo momento as suas necessidades e os seus valores. Se a consciência antropológica é esse movimento pelo qual o homem afronta de modo fundamental as significações da existência, em resposta aos apelos do ser manifestados em forma de questão, ela tem o seu ponto de partida na encarnação, que define a indissociável unidade humana, isto é, o fato de o homem ser um corpo-consciente.

*O homem, ser encarnado, está no mundo.* E é o fato da encarnação ( o corpo humano é unitariamente consciência) que trans forma o mundo natural em mundo humano. Em outras palavras, o mun do adquire significação pela presença do homem, a natureza se trans

formando em cultura. Por isso, o mundo humano é o correlativo do homem; ele está no sujeito ( assim como o sujeito está nele), pois é sempre mundo pleno de significações. Homem e mundo constituem , portanto, uma originária unidade de implicação recíproca. Esta unidade é, entretanto, rompida pela objetividade científica, através de seus cortes analíticos, transformando-se o mundo em domínio sem a presença significadora do homem. No estágio atual de desqualificação do mundo, a consciência antropológica deve procurar assumir, portanto, a função de re-solidarizar o homem com o mundo. Esta lenta e difícil tarefa de re-qualificar o mundo, recuperando-lhe o sentido de lugar adequado à presença do homem, à realização da pessoa conjuntamente com a do próprio mundo, só se torna possível mediante o movimento de conversão, de volta do homem sobre si mesmo, pela decisão de recuperar as suas significações primárias.

A relação do homem com o mundo significa também a sua *relação com o outro*, os demais homens. Por isso, a existência, tomada em seu sentido originário, é sempre co-existência. É o próprio inacabamento do homem que lhe impõe a necessidade de se excentrar para, ainda em termos finitos, completar-se. Viu-se que , fundamentalmente, a existência não é fechada em si mesma, porém , solidária com as outras existências. Por isso, o sentido de unidade com o outro tem primazia sobre a atitude de separação e oposição, que resultam da postura analítica e objetivante. Daí a ênfa se atribuída à simpatia, como a modalidade primigênia do inter-hu mano, e ao diálogo, fundamento antropológico da edificação humana. Entende-se, assim, que, se o homem se realiza como homem na medida em que se relaciona autenticamente com o outro, atualizando , pois, o sentido da ligação primitiva, a consciência antropológica, sendo uma retomada da existência na tentativa de recuperar-lhe as significações fundamentais, só pode instaurar-se verdadeiramente na dupla orientação de centração sobre o próprio homem e de aber

tura para o outro. Em outras palavras, a compreensão e a realização do homem não se fazem sem a mediação do outro.

A educação, como se mostrou no capítulo VIII, não pode afastar-se do sentido da consciência antropológica; ela assume a significação de prolongamento, e poder-se-ia dizer, de realização prática da consciência antropológica. Daí ser um empreendimento eminentemente ético. Como se disse no capítulo IX, sendo a existência prioritariamente pessoal, no sentido de acentuação da subjetividade, a educação que intenta promover-se como projeto existencial, não pode ser desenvolvida através de uma postura impessoal, a privilegiar o conhecimento objetivo e abstrato. Esta modalidade reduz a educação ao ensino; e porque não atinge existencialmente o homem concreto, exigindo apenas o exercício de sua consciência intelectual, acaba anulando o sujeito humano, pela sua fragmentação, levando-o a acomodar-se, pela perda de relação mais estreita com o outro, com o mundo e, solidariamente, consigo mesmo, às normas heterônomas e às conformações do anonimato. Assim é que o homem deixa de ser sujeito, um eu, reduzindo-se a objeto que deve enquadrar-se nas exigências coletivas. Tal estilo de educação desenvolve-se como empreendimento destinado sobretudo a formar funcionários, levando menos em conta o homem que preexiste à função e é a sua razão de ser.

Viu-se, de modo mais detalhado no capítulo X, a educação fundamentalmente como tarefa de edificação da pessoa. Esta, já se salientou, edifica-se solidariamente com o outro e com o mundo. Por isso, a educação deve consistir sobretudo numa consciência que se disponha a atualizar e a aprofundar a relação fundante da existência. Desta tomada de posição surgiu a necessidade do exame, efetuado no capítulo XI, sobre o diálogo em educação e, de modo especial, sobre a relação professor-aluno. Este ponto de vista quanto ao modo de realização da educação funda-se sobre a consciência antropológica, definindo-lhe, ao mesmo tempo, o seu

alcance. Assim como a consciência antropológica é uma inquietação pela recuperação das significações originárias, a educação deve buscar realizar o homem segundo as exigências que este se faz em consonância com as significações fundamentais. Como a unidade humana é um dado primitivo, recuperar o seu sentido, sempre ameaçado e muitas vezes perdido, deve ser uma das tarefas básicas da educação. Esta unidade, como foi salientado, dá-se pela íntima ligação do homem com o mundo e com o outro. Daí ser o diálogo como se estabeleceu no capítulo XI, o momento axial de uma educação dominada pelo sentido da existência.

Assim como a consciência antropológica amplia os horizontes das possibilidades da compreensão e da edificação do homem, sem contudo desvelar o mistério essencial da existência e destruir as marcas restritivas da finitude, também a educação fundada sobre essa consciência e promovida na dialogicidade encontra seus obstáculos e seus limites. Essas dificuldades e limitações, no interior do duplo movimento de concentração e excentração, encontram sua justificativa final na finitude humana. Daí ter-se re-situado, no capítulo XII, o alcance da consciência antropológica intencionada à educação, tanto em seu sentido de volta do homem sobre si mesmo, quanto como abertura dialógica, não como fim em si mesmo, porém como via de acesso marcada pela cláusula limitativa da encarnação.

A partir dessas considerações, conclui-se pela necessidade de se assumir uma nova atitude em educação, que ultrapasse os objetivos meramente intelectuais, instaurando-se como postura existencial.

Se o homem fosse um problema solucionável objetivamente, a educação deveria ter como tarefa somente desenvolver a consciência intelectual. Porém mesmo que todos esses problemas pudessem ser resolvidos, restaria ainda intocada uma questão essen

cial, a *questão do sentido fundamental da existência humana*. É ela que sustenta a consciência antropológica. Não afrontá-la equivale, pois, a dissolver a consciência antropológica, numa atitude de fuga de si mesmo. Ora, a educação, como se afirmou, tem por tarefa realizar e promover o homem como ser-no-mundo. Daí não poder deixar de ser um cometimento de fazer face a essa questão, originária de todas as outras. Assim sendo, a educação, muito mais do que pela ciência pronta, deverá interessar-se pelo sentido das questões, cada uma em particular referindo a questão fundamental: que é o homem?; qual o significado de cada existência singular...? Desta forma, alunos e professores seriam constantemente colocados em causa, carentes de uma significação definitiva de si mesmos, e por isso mais autenticamente mobilizados para encontrar respostas mais fundamentadas para os problemas que se apresentam.

Daí advém o sentido de criatividade da postura antropológica. À medida que o homem se mantém perplexo ante a ambigüidade de sua existência, esforça-se por tomar consciência de sua situação. A própria atitude interrogadora desencadeia exigências de busca de novas significações, sempre sujeitas a se refazerem, porque sempre questionadas. A este respeito, convém deixar de lado qualquer ranço de cientificismo que entendesse objetivável e, portanto, quantificável a compreensão sobre o homem. Por outro lado, não se trata de rodar num vazio sem fim, segundo uma atitude que consistisse em tudo apagar numa fúria destruidora para tudo poder recomeçar. É que os novos elementos, que essa compreensão avança, eles próprios acabam engendrando e desdobrando novos horizontes a perscrutar. É por isso que a postura antropológica é essencialmente questionadora e infundas as suas respostas. Assumida pela educação, leva-a mais a vivificar necessidades do que ensinar corpos doutrinários pré-estabelecidos.

Isso implica uma postura crítica, ativa e criadora. Não

mais deve ser esperado do aluno um ajustamento passivo, dependente de respostas heterônomas e de resultados acabados. O questionamento sendo a atitude primordial, estão o corpo conceitual e o quadro de valores sempre sujeitos a reestruturações, exigindo novas reflexões, novas criações, mais fundamentados posicionamentos diante das situações.

O despertar da reflexão pessoal, furando o bloqueio do anonimato, das informações generalizadas, enfim daquilo que paradoxalmente se costuma chamar de *cultura de massa*, é o começo da cultura autêntica. O questionamento evita, como se disse, a anônimia e uma espécie de astenia espiritual.

Não vivifica o egoísmo. Ao contrário, a verdadeira cultura não pode ser nem *de massa*, nem individualista. Coincidindo com a sabedoria, ela representa um profundo sentido do homem, buscado através da reflexão sobre a sua vida, tomada em sua totalidade concreta. Enquanto sabedoria mais do que saber, esta cultura é pessoal, acessível a todos, inclusive aos homens mais carentes de ciências.

Sendo pessoal, ultrapassando o individualismo e se resguardando do coletivismo, esta cultura, esta sabedoria, incitada pelo questionamento crítico fundamental, adota uma atitude de compreensão, tentativa de atingimento intuitivo das intenções originárias dos sistemas, esforço de reconquista das significações fundamentais, postura de abertura dialógica, de intercâmbio através da reciprocidade das consciências. Como se salientou, o diálogo tem grande força de promoção, incutindo nas pessoas a responsabilidade de se escolherem uma face à outra, a co-criarem o sentido de si mesmas e do mundo.

Mas, é bom lembrar que as questões fundamentais não são as mais evidentes, e geralmente não despontam nos limites estreitos dos programas oficiais. É preciso, então, que haja uma dispo

sição a colocá-las em causa. Esta disposição só pode se exercer num quadro flexível, liberto das rotinas livrescas, da compartimentação rígida das ordens do saber e do plano administrativo.

Tudo isso implica uma *abdicação do afunilamento das especializações*; exige a abertura de um novo horizonte, especialmente nas Universidades, onde alunos e professores, à base de mútua cooperação, ligando os problemas intelectuais com as experiências concretas e em busca de uma linguagem comum, pudessem tomar consciência de significações até então despercebidas, para a compreensão da existência do outro e de cada um singularmente.

Centrada sobre a antropologia, a educação pode se dedicar mais conscientemente à tarefa de promoção da humanidade do homem, em vista da realização da pessoa. Para tanto, deve esforçar-se para efetuar uma revolução epistemológica, fazendo anteceder ao regime da especialização o domínio dialógico das conexões interdisciplinares, em vista da compreensão da situação de conjunto do homem e do mundo. Tal atitude abre possibilidade de atribuição de sentido a cada atividade, dentro do contexto global do domínio humano, segundo a medida humana.

#### Considerações e Sugestões finais

É oportuno referir uma dificuldade surgida na leitura dos textos de Gusdorf, bem como o encaminhamento que se lhe deu. Gusdorf busca apoio em Scheler e Buber para fundamentar a sua posição quanto à prioridade da relação (indivisão, ligação natural) sobre o movimento que rompe (distinção) essa solidariedade natural.

Gusdorf dá o nome de *simpatia* ao movimento que prolonga a relação primitiva, depois da emergência do *eu* correlativamente

com o *outro*. Aqui se põe uma dificuldade, desde que se leve em conta a posição de Buber. Para este, a esfera do inter-humano, isto é, do face-a-face que se desdobra na existência dialógica, ultrapassa o domínio da simpatia.

*Le domaine de l'interhumain s'étend, cela va sans dire, bien au-delà de la sympathie* (439), escreve ele. A sua noção de *entre* também chama de amor. Não se trata, bem entendido, do amor simplesmente enquanto sentimento, porém da realidade essencial do amor. *L'amour n'est pas un sentiment attaché au Je et dont le Tu serait le contenu ou l'objet; il existe entre le Je et le Tu* (440).

Por sua vez, Gusdorf entende a simpatia em sua realidade essencial, identificando-a com o amor: */.../ une sympathie essentielle, à laquelle nous donnerons le nom d'amour, en conservant à ce mot sa signification la plus générale* (441). Esta simpatia essencial ou amor é, para ele, *prolongement et expression* do dado primeiro da existência *comme communauté indivise du moi, du toi e du monde* (442). Diz ainda Gusdorf: *L'amour compose, unit, ressaisit le rythme vivant plutôt que les moments isolés* (443).

Para Buber, *la sphère de l'interhumain est celle du face à face; et c'est son déploiement que nous appelons le dialogique* (444). A relação deve ser da esfera do amor, e não do ódio; este não atinge a totalidade, que é própria do amor. *La haine, — escreve ele — de sa nature reste aveugle; on ne peut haïr qu'une partie d'un être* (445).

O paralelo é, pois, possível enquanto se trata da ligação natural ou indivisão primitiva, e também do amor enquanto fa

(439) La Vie en Dialogue, p. 203.

(440) Je et Tu, p. 34.

(441) Traité de l'Existence Morale, p. 210.

(442) *Ib.*, loc. cit.

(443) *Ib.*, loc. cit.

(444) La Vie en Dialogue, p. 204.

(445) Je et Tu, p. 36.

to metafísico e metapsíquico, do sentido de totalidade do amor, diferentemente do ódio. A dúvida surge com respeito à propriedade do uso que Gusdorf faz da palavra simpatia. Etimologicamente, simpatia é com-sentimento. Ora o fato de que aqui se fala não se trata de sentimento, conforme pensa Buber, pois, o sentimento, como fato psíquico não está *entre*, mas em cada um que o tem. Aceitando-se esta posição, resta questionável o emprego do termo *simpatia*, como o usa Gusdorf, acolhendo-se com essa reserva a intenção significativa que a sustenta.

Deve-se observar que esta e outras possíveis impreciões terminológicas que eventualmente poderiam ser levantadas podem em parte se prender ao fato de Gusdorf pretender dirigir-se sempre a leitores de diversas formações, não se limitando a um público necessariamente familiarizado com a filosofia. Isto pode ser comprovado tanto pela linguagem fluente e variada, abrindo vários ângulos de compreensão, pelo farto material de que se utiliza ou pela diversidade de assuntos de que trata. Por isso, nesta tese se procurou mais as intenções que o rigor analítico das expressões.

O conjunto de textos de Gusdorf, a interpretação que se lhes deu, o apoio buscado em outros autores, as conclusões todas daí emanadas são certamente bastante significativas, contribuindo com elementos positivos para a ação educativa.

É preciso, entretanto, tecer ainda algumas considerações a respeito da impetuosidade que por vezes assume a sua crítica. Já no capítulo I, ao se tratar do problema da indefinição do estatuto epistemológico das ciências humanas, apontaram-se as dificuldades de uma exigida transformação do regime científico, ao mesmo tempo em que cabe lembrar que muitas tentativas têm sido empreendidas neste sentido.

A consciência aguda que Gusdorf tem da situação do ho

mem contemporâneo, seu ímpeto para vencer a contra-correnteza, levam-no por vezes a críticas agressivas e até mesmo brutais, dirigidas sobretudo ao *obscurantisme pédagogique* (446), que se refugia nos planos técnicos, àqueles que reduzem a educação à produção de mão de obra especializada, limitando o homem a uma função pragmática.

Deve-se ter presente, contudo, que Gusdorf não acusa em bloco o mundo contemporâneo; manifesta a sua adesão aos valores positivos que estão surgindo nesta fase de recomposição de valores. Sua crítica se coloca precisamente a serviço dessa recomposição positiva dos valores humanos, num mundo partido entre influências conflitantes, num tempo de instabilidades de toda ordem. É neste quadro que se deve compreender a crítica radical e, por vezes, mordaz, que dirige à insípida inflação cientificista da pedagogia impessoal que está a vigor por toda a parte.

Para ultrapassar tal regime de abstração, Gusdorf propõe uma preocupação de cunho antropológico. O grande mérito dessa antropologia é o de procurar recuperar a significação essencial da existência, propondo-se a efetuar uma conciliação de fatos e valores e a fugir dos extremismos. Essa antropologia não se apresenta como um novo corpo doutrinário, mas, antes, como um estado de espírito, e intimamente ligada ao agir humano.

Se Gusdorf tem o mérito de assim colocar o problema, não resta muito preciso, porém, o programa dessa antropologia. Diz que deve ser de natureza ao mesmo tempo filosófica, histórica e científica, instaurando-se como centro comum de preocupação à filosofia e às ciências humanas. Diz que a compreensão do homem deve seguir por uma pré-compreensão da existência; por isso, ao pensamento científico deve preceder uma reflexão sobre o irrefletido. Entre

---

(446) Pourquoi des Professeurs? p. 240.

tanto, essas válidas proposições são indicações ainda muito am  
plas, que encontram grandes obstáculos para se instituírem no a  
tual regime de fragmentação epistemológica.

Apesar das dificuldades, especialmente em vista do es  
tado geral eminentemente técnico e utilitarista das escolas, onde  
quase sempre se repudia a reflexão como incômoda, ainda que o se  
ja feito inconfessadamente, as indicações de Gusdorf são bastante  
válidas, oferecendo um ponto de partida para a implementação de  
uma nova mentalidade, a vencer o conforto intelectual e a impor  
aos especialistas a exigência da interdisciplinaridade.

Finalmente, o autor desta tese está convencido também  
da necessidade de todas as agências formadoras dos diversos pro  
fissionais em nível superior, no caso que mais interessa os pro  
fessores, introduzirem em seu currículo uma nova disciplina: a  
*antropologia filosófica*. Ao lado de outras especializadas, de ca  
râter analítico, esta disciplina procuraria contrabalançar com  
seu espírito de síntese da humanidade, intencionada a restaurar o  
significado do humano no conhecimento, tornando mais fundamentada  
a atitude de busca de aprofundamento do humano, visada pela cons  
ciência antropológica. As questões que a antropologia filosófica  
levanta, vivificam o estado de espírito de busca de respostas, e  
estas, por seu turno, desencadeiam novas modalidades de exigên  
cias de assunção da questão fundamental.

Fundada sobre a compreensão do homem e voltada para a  
totalidade do conhecimento, deveria funcionar a antropologia filo  
sófica como o primeiro foco de inquietação pela comunicação inter  
-humana e interdisciplinar. À dispersão vigente, ela oporia o in  
teresse pelo reagrupamento e a força da cooperação.

Esta peripécia deveria ocorrer, em primeiro lugar, ao  
nível das estruturas mentais dos próprios professores, sem o que  
fica fadada ao fracasso qualquer tentativa de reforma. Sabe-se das

resistências que se oferecem às mudanças de mentalidade. Muito mais fácil é acatar as proposições vindas de fora, como as que dizem respeito a problemas administrativos, econômicos ou a problemas dos procedimentos praticistas. Esta fuga ao radicamento antropológico equivale a uma infidelidade aos valores fundamentalmente humanos. Longe de serem um luxo desnecessário, são urgentes e imprescindíveis um questionamento radical do homem e da cultura e uma nova postura diante dos problemas educacionais.

Em síntese, às agências formadoras de profissionais em educação, sugerem-se as seguintes exigências de renovação:

- a) *Nova mentalidade do professor.* Ao invés de fechado dentro dos limites exclusivos de sua especialidade, o professor deve ser sobretudo disposto ao diálogo, aberto à mutualidade das significações humanas, à globalidade do conhecimento, às correspondências interdisciplinares, sem perder de vista que sua principal função é a de servir à causa da humanidade do homem.
- b) *Novo espírito epistemológico.* O regime de fragmentação deve ceder lugar a uma intenção comum de elaboração do saber na perspectiva dos conjuntos da cultura. Se todo conhecimento deve ter o homem à partida e à chegada, não pode ele se projetar sobre um único plano, desenvolver-se ao modo de uma só orientação de pensamento, abandonando por ilusórias todas as outras. A busca do sentido das convergências interdisciplinares, conjuntamente efetuada por professores e alunos, suprimindo as estanquizações, garantindo e gerando as complementaridades das múltiplas perspectivas, deveria também dedicar-se à tarefa de pensar os próprios regimes do estudo e as estruturas institucionais, na tentativa de renovação dos esquemas vigentes nas escolas.

Devem ser estas algumas das preocupações comuns dos educadores. A intenção foi apenas anunciá-las, ao mesmo tempo que se espera sejam, enquanto preocupações, assumidas por aqueles que se dedicam à teoria e à prática educativas. Para o autor, esta tese se apresenta como um primeiro momento, estando longe de ter manifestado toda a riqueza que o problema envolve. Mesmo assim, seria motivo de muita satisfação se repensada em alguns dos aspectos que ela levanta, bem como se vier a ser de modo mais significativo retomada por outros. De qualquer forma, independente do valor objetivo que se lhe dê, esta tese reveste-se, para o autor, de alta significação moral, não só porque inúmeras vezes o levou a repensar a sua condição de educador, mas também porque sua realização se revelou como um empreendimento pessoal de superação.

## BIBLIOGRAFIA

## I - OBRAS DE GEORGES GUSDORF

1. La Découverte de Soi. Paris, P.U.F., 1948.
2. L'Expérience Humaine du Sacrifice. Paris, P.U.F. , 1948.
3. Traité de l'Existence Morale, Paris, Colin, 1949.
4. Mémoire et Personne. ( Bibliothèque de la Philosophie Contemporaine), 2 volumes:  
 v. I - La Mémoire Concrète. Paris, P.U.F. , 1951.  
 v.II - Dialectique de la Mémoire. Paris, P.U.F., 1951.
5. Mythe et Métaphysique: Introduction à la Philosophie. (Nouvel le Bibliothèque Scientifique), Paris, Flammarion, 1953.
6. La Parole. ( Iniciation Philosophique), Paris, P.U.F., 1953.
7. Traité de Métaphysique . Paris, Colin, 1956.
8. Science et Foi au Milieu du XXe. Siècle. Paris, Société Cen trale d'Évangélisation, 1956.
9. La Vertu de Force. ( Iniciation Philosophique), Paris, P.U.F., 1956.
10. Introduction aux Sciences Humaines: Essai Critique sur leurs Origines et leur Développement. Publications de la Facul - té des Lettres de Strasbourg , Belles-Lettres, 1960.
11. Dialogue avec le Médecin. Genève, Labor et Fides, 1962.
12. Signification Humaine de la Liberté. (Bibliothèque Scientifi- que), Paris, Payot, 1962.
13. Kierkegaard: Introduction et Choix de Textes. (Philosophes de Tous les Temps), Paris, Seghers, 1963.

14. Pourquoi des Professeurs?: Pour une Pédagogie de la Pédagogie. (Bibliothèque Scientifique), Paris, Payot, 1963.
15. L'Université en Question. (Études et Documents Payot) Paris, Payot, 1964.
16. Les Sciences de l'Homme Sont des Sciences Humaines. Publications de la Faculté des Lettres de Strasbourg, Belles-Lettres, 1967.
17. Les Sciences Humaines et la Pensée Occidentale. (Bibliothèque Scientifique), 6 tomos:
  - t. I - De l'Histoire des Sciences à l'Histoire de la Pensée. Paris, Payot, 1966.
  - t. II - Les Origines des Sciences Humaines: Antiquité, Moyen Age, Renaissance. Paris, Payot, 1967.
  - t. III - La Révolution Galiléenne. ( 2 volumes ), Paris, Payot, 1969.
  - t. IV - Les Principes de la Pensée au Siècle des Lumières. Paris, Payot, 1971.
  - t. V - Dieu, la Nature, l'Homme au Siècle des Lumières. Paris, Payot, 1972.
  - t. VI - L'Avènement des Sciences Humaines au Siècle des Lumières. Paris, Payot, 1973.

## II-PRINCIPAIS ARTIGOS

1. Les Implications Ontologiques de la Conscience Mytique Primitive. In Archivio di Filosofia ( Fenomenologia e Sociologia), Milano-Roma, 1951, (20), pp.98-108.
2. La Parole Comme Univers Humain. In Algemeen Neder-Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Pshychologie, Assen, 1951-52,(44), pp. 167-177.
3. L'Espace Celeste. In Situation, Utrech, 1954, (1), pp.187-203.

4. Vocation de l'Histoire de la Philosophie. In Archivio di Filosofia ( La Filosofia della Storia della Filosofia), Milano-Roma, 1954, (1), pp. 65-90.
5. Vers une Métaphysique: Fasc. 1 - Les Origines Humaines de la Métaphysique; Fasc. 2 - L'Affirmation de la Conscience métaphysique. In Centre de Documentations Universitaire, Paris, 1954, (policopiado).
6. Pour une Histoire de la Science de l'Homme. In Diogène, Paris, (17), 1957, pp. 104-128.
7. Le Peintre et le Monde. In Révue de Métaphysique et Morale, Paris, (64), 1959, pp. 1-27.
8. Sur l'Ambiguïté des Sciences de l'Homme. In Diogène, Paris, (26), 1959, pp.57-81.
9. La Philosophie des Valeurs. In Les Grands Courants de la Pensée Mondiale, Paris, Fischbacher, Marzoratti, 1961, pp. 571-610.
10. Pour une Recherche Interdisciplinaire. In Dialogue, Montréal , (42), 1963, pp. 122- 142.
11. From Metaphysics to Meta-humanity. In Social Research, Albany, (34), 1967, pp. 86-112.
12. Sur le Sens de l'Explication. In Man and World, Pittsburgh , (1), 1968, pp. 323-362.

### III-TRADUÇÕES PORTUGUESAS

1. Tratado de Metafísica. Trad. e Apresentação Antônio Pinto de Carvalho, São Paulo, Nacional, 1960.
2. Professores, Para Quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia. Trad. João Bénard da Costa e Antônio Ramos Rosa, Lisboa, Moraes, 1970.
3. A Fala: Trad. João Moraes Barbosa, Porto, ed. Despertar, 1970.

## IV - PRINCIPAIS ESTUDOS SOBRE GEORGES GUSDORF

1. Bernardi, C. - La Persona Umana Come Fondamento Ontologico del Linguaggio nel Pensiero di Georges Gusdorf. Il Problema Filosofico del Linguaggio, Padova, 1965, pp. 51-70 .
2. De Cock, A. - Der Synthesegedanke bei Georges Gusdorf. In Studia Philosophica Gaudencia, Gent, (3), 1965, pp. 5-53.
3. Devaux, A.A. - In Les Études Philosophiques, Paris, (20) , 1965, pp. 91-92.
4. Gadotti, Moacir. Comunicação Docente. São Paulo, Edições Loyola, 1975. Prefácio de Georges Gusdorf.
5. Jerphagnon, L. - In Critique, Paris, (20), 1964, pp. 463-470.
6. Quoniam, T. - In Les Études Philosophiques, Paris, (22) , 1967, pp. 92-93.
7. Van Riet.G. - Problèmes d'épistémologie. Paris-Louvain, Ed. Nawelaerts, 1960.
8. Verdonc, P.E. - La Notion de Valeur Selon M. Georges Gusdorf. In Mélanges de Science Religieuse, Lille, 1955, pp. 139-167.
9. Verdonc. P.E. - Mémoire et Valeurs Selon M. Georges Gusdorf. In Mélanges de Science Religieuse, 1956, pp. 189-218.
10. Voelke, A. - Un Philosophe de l'Expérience Vecue Georges Gusdorf. In Révue de Théologie et de Philosophie, Lausanne, (1), 1951, pp. 184-194.
11. Voelke, A. - In Révue de Théologie et de Philosophie, Lausanne, (98), 1965, p. 127.

## V - OBRAS CITADAS DE OUTROS AUTORES

1. Berdiaeff, Nocholas. Cinq Méditations sur l'Existence. Paris, Aubier, 1936.

2. Buber, Martin. Le Problème de l'Homme. Trad. Jean Loewenson - Lavi. Paris, Aubier, 1962.
3. Buber, Martin. Je et Tu. Trad. G. Bianquis. Paris, Aubier, 1969.
4. Buber, Martin. La Vie en Dialogue. Trad. Jean Loewenson -Lavi. Paris Aubier, 1959.
5. Cassier, Ernst. Antropologia Filosófica. Trad. Vicente Felix de Queiroz. São Paulo, Mestre Jou, 1972.
6. Charpentreau, Jacques. L'Homme Separée. Paris, Les éditions Ouvrières, 1966.
7. De Waelhens, Alphonse. La Philosophie et les Expériences Naturelles. La Haye, Martinus Nijhoff, 1961.
8. De Waelhens, Alphonse. Existence et Signification. Louvain -Paris, Ed. Nawelaerts, 1958.
9. Dondeyne, Albert. Foi Chrétienne et Pensée Contemporaine . 4ème ed., Louvain-Paris, Ed. Nawelaerts, 1969.
10. Fromm, Erich. Psicanálise da Sociedade Contemporânea. Trad. de L.A.Bahia e Giasone Rebuã. 7a ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1974.
11. Laterza, M. e Rios, T.A. Filosofia da Educação; Fundamentos , vol.I, São Paulo, Herder, 1971.
12. Luijpen, W. Introdução à Fenomenologia Existencial. Trad. Carlos Lopes de Mattos. São Paulo, EPU- Editora Pedagógica e Universitária, 1973.
13. Mannheim, Karl. Diagnóstico de Nosso Tempo. Trad. Octavio Alves Velho, 3a ed., Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1973.
14. Marcel, Gabriel. L'Homme Problématique. Paris, Aubier, 1955 .
15. Marcel, Gabriel. Être et Avoir. Paris, Aubier, 1935.

16. Hameline e Dardelin. La Liberté d'Apprendre. Paris, Les Éditions Ouvrières, 1957.
17. Jaspers, L. Psychologie der Weltanschauungen. Berlin, Springer, 1925.
18. Kierkegaard, S. Post Scriptum aux Miettes Philosophiques. Trad. Paul Petit. Paris, NRF, 1941.
19. Kierkegaard, S. Point de Vue Explicatif de Mon Oeuvre. Trad. et édition Fisseau, Bazoges en Pareds, 1940.
20. Kilpatrick, W. Filosofia de la Educación. Buenos Aires, Editorial Nova, 1957.
21. Merleau-Ponty, Maurice. Phénoménologie de la Perception. Paris, Gallimard, 1945.
22. Merleau-Ponty, Maurice. L'Oeil et L' Esprit. Paris, Gallimard, 1964.
23. Merleau-Ponty, Maurice. Sens et Non-Sens. Paris, Nagel, 1948.
24. Ortega Y Gasset Qué es Filosofía? 3a ed., Madrid, Revista del Occidente, 1963.
25. Overstreet, H.A. A maturidade mental. Trad. Otto Schneider, 3a ed., São Paulo, Nacional, 1967.
26. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 107.
27. Rostand, Jean. La Vie et ses problèmes. Paris, Flanimesion, 1939.
28. Serrão, Joel. Iniciação ao Filosofar. Lisboa, Sá da Costa, 1970.
29. Scheler, Max. La Situation de l'Homme dans le Monde. Trad. M. Dupuy. Paris, Aubier, 1951.
30. Vários. Logique et Connaissance Scientifique. Dir. Jean Piaget. Paris, Gallimard, 1967.

## ÍNDICE

<i>INTRODUÇÃO</i> .....	1
Proposição do Problema .....	2
Delimitação do Problema e Metodologia seguida em seu tratamento.....	4
Plano de desenvolvimento da tese .....	7
Justificação do Problema .....	8
<i>CAPÍTULO I - Georges Gusdorf: sua situação no Contexto da cultura Contemporânea</i> .....	11
Alguns dados de sua vida e obra .....	11
Consciência histórica dos contextos humanos.....	16
Metafísica da existência .....	17
Crítica ao racionalismo e ao cientismo .....	18
Metafísica da questão.....	19
As insuficiências da filosofia e das ciências humanas, na situação histórico-cultural do presente.....	22
Fragmentação cultural: descrédito e procura da metafísica....	25
Tarefas à filosofia.....	31
<i>CAPÍTULO -II- Sentido e Alcance da Antropologia, segundo Gusdorf</i> .....	32
Indefinição e expectativa da antropologia .....	32
Dificuldades de instalação da antropologia filosófica.....	35
Antropologia como disciplina e inquietação filosóficas.....	39
Antropologia, segundo Gusdorf .....	45
O sentido da antropologia, no contexto do conhecimento humano.	47
Antropologia e a recuperação do sentido de inteligibilidade integrativa: tarefa e consequências.....	52

<i>CAPÍTULO - III - Atitude Existencial referente à noção de</i>	
consciência .....	68
Justificativas e metodologia seguidas.....	68
Postura existencial .....	69
A existência como fato primitivo .....	72
O encaminhamento proposto nesta tese .....	78
 <i>CAPÍTULO - IV - Consciência Irrefletida .....</i>	 82
O mito como problema filosófico .....	82
Interpretação do mito como acesso à compreensão da existên cia .....	85
A intenção profunda do mito .....	86
Mitos contemporâneos .....	92
Conclusão deste capítulo .....	95
 <i>CAPÍTULO - V - A Consciência Refletida .....</i>	 97
Advento da racionalidade na história da civilização .....	97
Historicidade .....	100
Sentido da universalidade e da individualidade .....	104
Excessos da consciência intelectual .....	108
 <i>CAPÍTULO - VI - Dialética da Consciência Existencial .....</i>	 112
A sabedoria como expressão da realidade humana .....	113
A sabedoria como recuperação da subjetividade.....	115
Recuperação do sentido da unidade humana .....	116
Recuperação do sentido humano do mundo .....	118
Tensão dialética como estrutura dinâmica de equilíbrio.....	122
Consciência antropológica: militância de realização da pes soa .....	124

<i>CAPÍTULO - VII - O Ser-Consciente- No-Mundo.....</i>	126
A encarnação como ponto de partida .....	126
O mundo .....	132
O outro .....	136
 <i>CAPÍTULO - VIII- Por uma concepção de Educação segundo a</i>	
<i>perspectiva antropológica .....</i>	148
Educação: problemática essencialmente humana .....	149
A educação é penetrada de valores; é, pois um problema <u>filo</u> <u>sófico</u> .....	151
Educação e antropologia .....	153
Dupla dimensão na educação .....	154
Exigências de um mundo em crise .....	156
Imprecisão do conceito de educação .....	159
Próximas Tarefas .....	161
 <i>CAPÍTULO - IX - O Estilo Impessoal em Educação.....</i>	162
Educação como instrumento da civilização industrial .....	166
Estilo objetivo .....	172
Redução dos fins aos meios .....	178
Conclusão deste capítulo .....	179
 <i>CAPÍTULO - X - O Estilo Pessoal em Educação .....</i>	182
Conhecimento em primeira pessoa .....	182
Reciprocidade entre primeira e terceira pessoa .....	184
Justificativa antropológica .....	186
Edificação da pessoa .....	192
Pessoa: educação da pessoa.....	193
 <i>CAPÍTULO -XI - A Relação humana na Educação.....</i>	201

Diálogo: Fundamento da pessoa e da educação .....	203
Antidialogicidade na educação .....	210
Dificuldades para dialogicizar a educação sistematizada.....	214
A comunicação indireta .....	220
Ultrapassagem da noção de comunicação indireta pela de <u>comu</u> nicação autêntica .....	225
Conclusão deste capítulo .....	228
 <i>CAPÍTULO - XII - Consciência Antropológica em Educação.....</i>	 233
Distinção, sentido e possibilidades da consciência antro <u>po</u> lógica.....	233
Consciência antropológica e educação em primeira pessoa.....	240
Consciência antropológica e tentativa de conciliação <u>das</u> ambigüidades .....	243
Consciência antropológica e Personalização.....	249
Consciência antropológica: atitude fundamental e globalizado ra .....	250
 <i>CONCLUSÃO</i> .....	 256
Retomada das idéias principais .....	256
Considerações e sugestões finais .....	265
 <i>BIBLIOGRAFIA</i> .....	 272