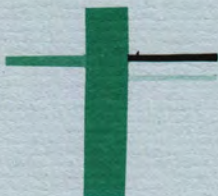


FILOSOFIA

PUBLICAÇÃO PERIÓDICA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA



O ENSINO DA FILOSOFIA



VOL. II □ N.ºs 1/2 □ PRIMAVERA '88

FILOSOFIA

PUBLICAÇÃO PERIÓDICA DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA



O ENSINO DA FILOSOFIA

VOL. II □ N.ºs 1/2 □ PRIMAVERA '88

FICHA TÉCNICA

FILOSOFIA — Publicação Periódica da Sociedade Portuguesa de Filosofia
Vol. II, N.º 1/2 — Primavera 1988

Direcção: Joel Serrão e João Lopes Alves

Redacção: Adelino Cardoso, Adriana Veríssimo Serrão, António Marques, Luísa Ribeiro
Ferreira, Nuno Nabais, Olga Pombo e Zaza Carneiro de Moura

Editor: António Melo

© Sociedade Portuguesa de Filosofia
Avenida da República, 37-4.º (Tel. 773251)
1000 Lisboa

Capa: Henrique Cayatte

Produção: Editorial Comunicação, Lda. — Lisboa

Composição e impressão: Santos & Costa, Lda. — Vale Travelho — Porto de Mós

Distribuição: Diglivro — Lisboa; Movilivro — Porto

Tiragem: 1000 exemplares

Preço: 900\$00

Assinaturas: 3 números — 2000\$00

Os textos assinados são da responsabilidade dos autores.

FILOSOFIA está disponível para, observando-se as usuais reservas quanto à aceitação de publicação, examinar todas as colaborações que lhe sejam propostas. Os textos devem ser remetidos dactilografados e em duplicado. Os originais propostos e não publicados não serão devolvidos.

ÍNDICE

Nota de Apresentação	5
SENTIDOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA: ABERTURA DE UM DEBATE	
António Franco Alexandre	
<i>Perspectivas e limites do ensino da Filosofia</i>	13
Maria Luísa Ribeiro Ferreira	
<i>Da Filosofia e seu ensino</i>	22
Depoimentos de estudantes	34
Inquérito	40
DO ENSINO DA FILOSOFIA EM PORTUGAL	
Francisco da Gama Caeiro	
<i>«Filosofia em Portugal» e seu ensino: tópicos para uma reflexão</i>	67
Ana Páscoa e Maria do Rosário Barros	
<i>Para uma análise comparativa dos programas de Filosofia no ensino secundário</i>	83
Entrevista com Maria Emília Cordeiro Ferreira	93
ESTUDOS	
Manuel Carmo Ferreira	
<i>Planos e programas: condições de uma intervenção necessária</i>	103
Cristina Grácio	
<i>Da comunicação e significação das imagens — Pragmática da comunicação visual mass-mediática na pragmática do saber contemporâneo</i>	113
ANTOLOGIA	
António Melo	
<i>A pedagogia da Filosofia em L'Encyclopedie de Diderot e D'Alembert (1751-72)</i>	163
Leonel Ribeiro dos Santos	
<i>Kant e o ensino da Filosofia</i>	166
Zaza Carneiro de Moura	
<i>Karl Popper e o ensino da Filosofia</i>	179
Matthew Lipman	
<i>Prática filosófica e reforma da educação</i>	183
Zaza Carneiro de Moura	
<i>«Filosofia para Crianças» — Apresentação de uma nova proposta de ensino</i> ..	202
Ficheiro de revistas	207
Publicações recebidas na SPF	211
Actividades da Sociedade Portuguesa de Filosofia	216



Sociedade
Portuguesa
de Filosofia

Nota de apresentação

A Sociedade Portuguesa de Filosofia retoma a publicação da sua Revista, iniciando uma nova série, com o número integralmente dedicado ao Ensino da Filosofia.

Dificuldades de ordem editorial motivaram um hiato no ritmo periódico da publicação de Filosofia e explicaram igualmente a sua nova apresentação gráfica. Concebido e inteiramente preparado há longos meses, o presente número pretendia fazer-se eco das múltiplas preocupações que já então se concentravam em torno da Filosofia e dos problemas do seu ensino e contribuir para a sua discussão. Tratava-se — e trata-se — de um tema cuja pertinência nos pareceu inquestionável, que não surgia como um problema exterior, nem sequer lateral, à reflexão filosófica e cujo tratamento se revestia da maior urgência. No momento em que já estão em vigor as reestruturações dos curricula das licenciaturas em Filosofia e se procede à discussão pública de uma Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário, na qual a disciplina de Filosofia é retirada da componente de formação geral do ensino secundário, permanecendo apenas, e nem sequer a título obrigatório¹, na componente de formação específica da área de Estudos Humanísticos, importa mais que nunca traçar o perfil da situação global do ensino da Filosofia em Portugal, discutir o seu papel e objectivos pedagógicos, fundamentar a sua função curricular, analisar e repensar metodologias, apontar perspectivas, avançar sugestões.

A longa antecedência com que este número foi programado explica o facto de os artigos nele incluídos não intervirem directamente na

¹ Como se lê na p. 98 da referida Proposta de Reorganização, «o aluno pode prescindir, sem prejuízo da obtenção do diploma do ensino secundário, de uma das disciplinas do tronco específico [no qual a disciplina de Filosofia é apenas na área de Estudos Humanísticos se insere], com excepção da disciplina de Métodos Quantitativos».

discussão pública em curso, mas nem por isso ele surgirá como menos oportuno.

Estruturado em quatro secções distintas, este número especial inicia-se com um debate, aberto a todos quantos desejem pronunciar-se. Nele se questionam «os limites da filosofia», se apresentam os resultados de um inquérito oportunamente dirigido a todas as escolas e depoimentos de estudantes do ensino secundário e superior. A segunda secção consta de uma abordagem da situação do ensino da Filosofia em Portugal, que se alarga a questões relativas à situação presente dos programas e a uma entrevista com a Dra. Maria Emília Cordeiro Ferreira. A terceira secção, «Estudos», trata da concepção filosófica de um programa de Filosofia e ainda das relações do ensino da Filosofia com o discurso mass-mediático. A quarta secção é inteiramente constituída por uma Antologia de textos sobre o ensino da Filosofia, produzidos por pensadores a quem esta temática interessou; dá-se também conhecimento da recente proposta de uma nova área para o ensino da Filosofia dirigida a níveis etários normalmente não contemplados.

Foi nossa intenção fornecer linhas de reflexão que permitam estabelecer um intercâmbio de experiências entre todos os interessados (estudantes, professores, investigadores) pela Filosofia e o seu ensino. Neste sentido, se estas (ou outras) questões vierem a ser retomadas, aprofundadas e até contrariadas pelos nossos leitores, consideraremos que os objectivos previamente traçados terão tido plena concretização. E porque sabemos da especial relevância desta problemática, é propósito de o grupo organizador deste número especial prolongar este projecto, mantendo em futuros números de Filosofia uma coluna que lhe dê continuidade e recolha contribuições que lhe venham a ser dirigidas. Informamos ainda que está actualmente em vias de constituição, na S.P.F., um grupo para o estudo dos problemas do ensino da Filosofia.

Não queremos encerrar esta nota de apresentação sem referir a posição tomada pela S.P.F., que organizou no dia 30 de Janeiro um debate, no qual foi aprovado e subscrito o documento que a seguir se transcreve. No seu próximo número, a Revista retomará este assunto, dando conta de outras iniciativas entretanto em curso.

«POSIÇÃO DA S. P. F. RELATIVA À PROPOSTA DE REFORMA CURRICULAR

As sucessivas gerações que passaram pelas escolas secundárias portuguesas encontraram na disciplina da Filosofia um espaço de informação e reflexão diferentes que se sabia não poder ser preenchido por nenhuma outra disciplina. Na verdade, a Filosofia sempre apareceu no *currículum* da formação do cidadão português pré-universitário como expressão de uma maturidade cultural que é de exigir a todo aquele que deverá estar preparado para ouvir e compreender os múltiplos discursos que invadem de forma cada vez mais complexa o nosso quotidiano. É certo que por vezes uma insuficiente preparação científica e pedagógica dos docentes transformou esse lugar do *currículum* num espaço vazio — o que, de resto, acontece com todas as disciplinas. Mas também não é raro encontrar pessoas que mencionam a Filosofia como uma ocasião única, na sua formação cultural, para o desenvolvimento das suas faculdades críticas e interpretativas. É esta dimensão do saber, ouvir e ver, do compreender e interpretar que em grande parte falharia com a eventual supressão de uma disciplina especificamente dedicada ao exercício e fortalecimento dessas atitudes. Que outra disciplina consciencializa a existência de, por exemplo, problemas éticos na vida social, de problemas éticos e políticos na produção e interpretação da obra de arte, de problemas epistemológicos e também metafísicos na teoria das ciências? Ora, a formação do cidadão livre e apto à crítica que o nosso sistema de educação decerto pretende promover passa necessariamente por uma consciencialização deste tipo.

Na proposta de reforma curricular dos anos terminais do ensino secundário que, neste momento, o Ministério da Educação põe a debate, definem-se quatro ramos de especialização com as designações de Estudos Tecnológico-Naturais, Económico-Sociais, Humanísticos e Artísticos. Só no ramo dos Estudos Humanísticos permanece a disciplina de Filosofia, surgindo em contrapartida em todos eles, incluindo os Estudos Humanísticos, uma disciplina nova e inédita entre nós denominada História das Ideias e da Cultura. Com este projecto quebra-se assim uma tradição de décadas, na qual a Filosofia era disciplina comum aos vários ramos dos anos terminais, posição que sublinhava a sua natureza de saber fundamental no coroamento da formação liceal/secundária.

Como interpretar esta desvalorização da disciplina de Filosofia no *currículum* proposto? Por que razão ficará restrita ao ramo dos Estudos Humanísticos? Qual o sentido da sua substituição, enquanto disci-

plina comum, por uma outra, intitulada História das Ideias e da Cultura? O esclarecimento de tais questões afigura-se de primordial importância, já que, através da eventual quase supressão da Filosofia no ensino secundário, se põe em causa uma ideia de educação no sentido da formação global do cidadão livre e apto à crítica e decisão responsável.

Assim, enquanto sociedade científica empenhada no desenvolvimento da investigação de Filosofia em Portugal, a Sociedade Portuguesa da Filosofia entende desde já dever tornar pública a sua posição:

1. Não se compreende que a Filosofia continue a ser válida para o ramo dos chamados Estudos Humanísticos e deixe de o ser para os outros ramos. A função de uma disciplina como a Filosofia, a sua vocação crítica e interpretativa face aos múltiplos discursos da cultura contemporânea não a aproximam mais das Humanidades do que dos outros ramos. Será que uma problematização filosófica, por exemplo das relações técnica/natureza, é mais adequada aos Humanísticos do que aos Tecnológico-Naturais?

2. Não é de forma alguma claro o estatuto da nova disciplina Histórica das Ideias e da Cultura, para que preencha o lugar de disciplina comum, antes ocupado pela Filosofia. Qual a função de uma disciplina comum e qual a razão ou razões que levam os reformadores a pensar que a História das Ideias e da Cultura a desempenha melhor? Na verdade, a História das Ideias e da Cultura não é uma disciplina com tradição de ensino nas universidades ou nas escolas secundárias europeias, pelo que não pode prever-se o seu conteúdo nem garantir a qualidade do seu ensino, dada a falta de preparação especializada dos prospectivos docentes. Coincide com a História da Filosofia ou com a História da Cultura? Inclui a História das Ciências, das Religiões e das Ideologias? Em qualquer das hipóteses tenderá a ter um conteúdo mais descritivo do que crítico e, por isso, menos formativo.

3. Não se desconhece o facto de o ensino da Filosofia ter estado sujeito a mutações e experiências que conduziram a uma enorme degradação da sua imagem. Tal se deve em grande medida a uma inadequada programação e à instalação do provisório. Mas, com programas adequados e uma cuidada preparação dos docentes, seria possível garantir o papel intelectualmente estimulante e eficaz do ponto de vista interdisciplinar do ensino da Filosofia. Por outro lado, se os reformadores imaginam que, com a sua proposta, se colocam mais de acordo com o que actualmente se faz lá fora, incorrem num equívoco, pois cada vez mais a Filosofia ocupa o centro dos mais variados debates e cada vez mais se regista um crescente interesse pela investigação filosófica.

Apela-se pois às autoridades responsáveis no sentido de manter a Filosofia no lugar de disciplina comum que sempre teve, consoante a sua vocação de saber crítico e interpretativo fundamental, imprescindível à formação do cidadão português.»

IL PROTAGORA

rivista di filosofia e cultura fondata da Bruno Widmar

anno XXVI

gennaio-dicembre 1986



Scritti di:

G. Bruno, C. Caputo, M. Castellana, A. Donno, G. C. Ferrari,
C. Marcondes Cesar, M. Massafra, F. Minazzi, M. Proto, M. Quaranta, A. Quarta, G. Sava, A. Scalone, A. Stomeo, A. Verri.

IV serie

9-10

Sentidos para o ensino da Filosofia: abertura de um debate

Perspectivas e limites do ensino da Filosofia

ANTÓNIO FRANCO ALEXANDRE*

Este artigo procura contribuir para a corrente discussão sobre o ensino da Filosofia; o momento é adequado, já que verosimilmente nos encontramos no limiar de sérias transformações, voluntárias ou forçadas, na definição disciplinar e curricular da Filosofia, no seu enquadramento institucional, e na sua significação social-profissional. Motivo suplementar para situarmos as nossas possíveis interrogações num horizonte pragmático: em princípio, o que escrevermos deverá poder entender-se como parte de um preâmbulo a propostas concretas ao nível organizativo e curricular. Desde logo, isto nos permite afastar com clareza dois tipos de preocupações comuns e no entanto irrelevantes: 1) todas as formas, directas ou oblíquas, ingénuas ou sofisticadas, da questão «o que é a Filosofia?», questão insensata, se há alguma, e irrespondível senão por mostração ostensiva; ao contrário, interessará saber o que queremos, *e podemos querer*, que sejam hoje, aqui, a filosofia e o seu ensino; 2) todas as variantes, qualquer que seja o seu brilho académico, de especulação sobre o «ensinável» e «inensinável» em Filosofia: irrelevante de um ponto de vista que decididamente se situe no interior do ensinável e, creio, sintoma de confusão teórica, de indefinição de objectivos disciplinares: por oposição a outras formas de pensamento, devemos incluir o ser-ensinável na definição mesma das disciplinas filosóficas. Voltarei brevemente a este tema.

1. Parece claro que convém procurar uma definição disciplinar *estrita* para a Filosofia. Um dos problemas centrais e endémicos do ensino da Filosofia hoje-aqui é o da insuficiente diferenciação disciplinar, que permite ao aprendiz-filósofo (a todos nós, portanto) «falar de tudo sem saber nada», saltar alegremente de aqui para ali na superfície

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

das ciências ou dos pensamentos não-filosóficos, ou, a outro nível, mergulhar nas delícias da erudição enciclopédica, nova forma de academismo estéril.

Duas observações anedóticas aqui, que não pretendem ser generalizáveis, mas sintomáticas: 1) entrevistando candidatos ao curso de Filosofia da FLL, como membro do júri dos chamados «exames *ad hoc*», surpreende-me a presença de um difuso pedido de «discurso de iluminação espiritual»: aproximação da filosofia com os sistemas religiosos ou as disciplinas de «sapiência», interesse pela «filosofia oculta», paralelos com o budismo zen ou com a psicanálise. Creio que é indispensável responder com clareza, e pela negativa, ou seja, decididamente *frustrar* esse pedido. Justamente, o discurso do «inensinável» *obscurece* a distinção que é aqui necessário operar. 2) No curso de um diálogo com um aluno, que apresentara um trabalho, interessante (possivelmente inspirado em segunda mão por notas de aulas do Prof. Petitot), em torno da «teoria das catástrofes» e da teoria filosófica das categorias, foi-lhe proposto resolver uma equação diferencial elementar. Não só se verificou que o aluno *não fazia ideia* de como proceder como ignorava conceitos básicos simples (por exemplo, o de unicidade das soluções). A tendência para servir-se da filosofia como álibi da ignorância, ou como caminho curto para um conhecimento que os outros adquirem penosamente e disciplinadamente, combina-se (não necessariamente nas mesmas pessoas) com o eclectismo disciplinar, que faz da filosofia um vago interrogar-se sobre «as questões» mais gerais sobre o sentido da vida, do mundo, etc. Exactamente como devemos combater e frustrar o desejo de iluminação ou de salvação quando investe a filosofia, assim também devemos combater a nova ignorância culta. Uma *explora* a filosofia, na confusão com formas de pensamento que não são filosofia; a outra explora o conhecimento científico, na confusão da sua articulação conceptual própria.

«Formas de pensamento que não são filosofia»: nesta fórmula se resume o essencial das dificuldades de delimitação externa da filosofia. A questão primeira é a do reconhecimento da existência e validade própria de formas de pensamento que *radicalmente* não são filosofia, sem qualquer diminuição de «dignidade» ou «valor». O sentido que pretendo dar a esse «radicalmente» pode ser indicado assim: as ciências «exactas», as ciências «das Faculdades de Ciências», *não são* «radicalmente» *outra coisa* que filosofia; elas são parte integrante do projecto global da filosofia moderna, como *filosofia natural*; e permanecem, em aspectos decisivos, paradigmáticas da *autonomia racional da investigação pura*, que, pelo menos desde Descartes, *define* a filosofia (e não se vê porque desejaríamos que assim não fosse nem como poderíamos realizar tal desejo). Mas, de modos diferentes, as religiões,

as tradições de sapiência, as artes, são formas de pensamento e de conhecimento que «radicalmente» não são filosofia, desde logo porque ignoram a reivindicação de autonomia.

Pensar *dentro* de uma cultura ou de uma tradição viva, por exemplo, é aceitar viver e pensar *uma heteronomia radical*, articulada à singularidade de uma situação «contingente», mas em filosofia trata-se para nós de visar a universalidade de um discurso racional autónomo, sem pressupostos: «transparente». Não vou minimamente elaborar aqui a questão da *possibilidade* desse discurso; talvez a filosofia *não seja possível*; do ponto de vista das «formas de pensamento que não são filosofia», a filosofia aparece sempre como algo ingénua na sua confiança em si mesmo como possível (e ainda mais, claro está, como real), algo paranóica na sua autodefinição: observe-se só, nesse sentido, o diagnóstico psicanalítico, e o modo como a «antifilosofia» aparece a integrar o campo de trabalho de uma das tendências mais radicais do movimento psicanalítico (Lacan). Mas quem trabalha em filosofia de um modo ou outro *trabalha* essa (im)possibilidade; e é sempre possível *não fazer filosofia* e continuar a pensar: isto, que é evidente para todos os não-filósofos, é estranhamente pouco claro para os filósofos, facto que não deixa nunca de provocar espanto e gáudio. Que as religiões, as tradições sapienciais, as artes, a literatura *pensam*, e que esses pensamentos não são filosofia nem se deixam «fazer» filosofia, é uma evidência de bizarra obscuridade para o hoje-aqui aprendiz de filosofia. «A» filosofia seria necessariamente da ordem do «todo», com o resultado de se nos exibirem «todos» bem mais pobres que as partes; é que, se «a» filosofia é coextensiva ao «todo», então *é-o realmente*, e quem quiser aprender «a filosofia deverá aprender, uma a uma, todas as partes; mas então não faz sentido que exista uma parte suplementar, especificamente denominada «filosofia».

Há aqui uma contorcida lógica do todo e das partes, para que pouco serve o recurso à noção de «fundamentação», ou de disciplinas «fundamentais». É pura ilusão supor que a investigação pura, racionalmente autónoma, possa «fundar» ou «fundamentar» as heteronomias; pode, certamente, contribuir para o seu esclarecimento conceptual: por exemplo, a Estética (disciplina filosófica) pode e deve analisar, no quadro de uma teoria dos símbolos, a especificidade da arte, ou das artes, como formas de conhecimento; mas não pode fundá-las, nem avaliá-las, *nem sequer traduzi-las*: reconhecer a sua especificidade é justamente pensar a impossibilidade de tradução (que aqui seria formulação como questões ou teses filosóficas, isto é, o que acima chamei «fazer delas filosofia»).

Percebe-se a tentação de *não* delimitar externamente a filosofia, relativamente às supostas «inquietações fundamentais» que trabalham

os humanos. Falo de aqui-hoje: se o pedido de iluminação e de salvação chega aos cursos de Filosofia, é que não encontra resposta mínima em lado algum; porque não aproveitar e ocupar o lugar deixado em branco? Para mais, não é essa a solução liberal, aberta, antiburocrática? Só que, na realidade, a ausência de uma clara delimitação abre as portas a qualquer dogmatismo conjunturalmente dominante. Não faz qualquer sentido identificar ensino de Filosofia e argumentação filosófica com doutrinação e «opções de vida»; fazê-lo seria permanecer na ambiguidade, que todos por vezes sentimos, de estar talvez a filosofia (que fazemos) ao serviço deste ou daquele projecto heteronómico incapaz de se pensar ou de se mostrar «às claras».

Ao contrário, a única forma de estabelecer essa delimitação, uma vez convencidos da sua necessidade, é a de *favorecer* todas as formas de confronto e diferenciação mútua entre filosofia e não-filosofia, *voire* antifilosofia. Mais do que a repetitiva dupla «ciência e filosofia», que só se torna fecunda a certo nível de tecnicidade, nos interessarão os «pensamentos selvagens», as investigações impuras e as heteronomias, não para os assimilar, mas para os entender: e, eventualmente, deixando então repousar as filosofias, para os pensar e praticar. A «multiplicidade das culturas», outro nome do carácter necessariamente plural das heteronomias, é um tema de reflexão inescapável; mas essa reflexão *não pode ser filosofia*, sob pena de *silenciar* a heteronomia e a pluralidade e, sob a máscara filosófica, fazer avançar *um* dogmatismo. Qualquer leitor minimamente inteligente de Nietzsche apercebe a importância, o importe crítico, da reflexão sobre as culturas, as tradições, os «treinos»; mas creio também que deverá aperceber-se de que a contribuição *técnica* da filosofia é aqui limitada e até que ponto o texto mesmo de Nietzsche, ao ser *sintoma*, deixa de ser filosofia. Não é só que a antropologia científica ou empírica intervenha de modo cada vez mais premente, mas sobretudo que o entendimento *interno* das heteronomias não é eliminável, e a filosofia não pode *decidir* entre culturas, tradições, ou «treinos», sem se fazer ela mesma cultura, tradição, ou «treino», isto é, sem se perder na sua (impossível talvez) autonomia.

Afirmar a diferença disciplinar da Filosofia é afirmar a sua *tecnicidade*. Obviamente, a participação de, digamos, um físico teórico num debate ou confronto multicultural é relevante e desejável; mas ninguém espera que ele reflita sobre as culturas com os instrumentos da teoria física; talvez o contrário. *Do mesmo modo*, o participante filósofo tentará distinguir o que no seu pensamento é realização efectiva do projecto de investigação racional pura, isto é, filosofia na sua tecnicidade, e o que é sintoma, «*a priori* histórico», ou preconceito cultural.

2. A formação de filósofos deverá entender-se como formação de filósofos *profissionais*. Não se trata apenas de nos opormos ao «amadorismo» (depende da qualidade de «amadorismo»), mas sobretudo de procurar definir uma profissionalização específica, explicitamente distinta do *ensino*. A isto se ouve por vezes responder de modo confuso e simplista que, além do ensino, há a *investigação*; será permitido ser-se um tanto céptico na matéria. A inflação investigativa tem produzido entre nós, ultimamente, uma corrida à *poubellication* de textos de mero interesse escolar. Os investigadores são, na sua quase totalidade, professores em liceus ou universidades. Ora, a questão muito concreta que se põe hoje é a da inserção profissional dos diplomados em Filosofia em outros contextos que o da escola. Um recente estudo estatístico mostra que, nos USA, a percentagem de doutorados em Filosofia a trabalhar em contextos não escolares (em empresas, hospitais, em organismos públicos ou privados vários) é hoje a *mais alta* de todos os doutorados na área das «humanidades». Uma escolha simples deve ser feita, a saber: se queremos ou não favorizar esta tendência. Se, como creio que é racional, a acolhemos favoravelmente, devemos daí tirar conclusões práticas quanto à estrutura e ao conteúdo dos cursos, sem imediatamente nos atolarmos em considerandos sobre a sua viabilidade «dadas as circunstâncias». Trata-se de transformar «as circunstâncias»: por exemplo, de estabelecer planos de formação *dos docentes* à luz de projectos de curso bem definidos, em vez de construir os cursos a partir da formação que, por acaso, já possuem.

São duas as áreas privilegiadas de inserção profissional, não-escolar, dos filósofos: a) a área de interacção com as ciências exactas; b) a área ética e política. Não julgo surpreender nem chocar ao dizer que, nos dois casos, a formação actualmente ministrada nos nossos cursos de Filosofia é completamente inadequada.

a) Não há, nesses cursos, tempo nem lugar para preparar os alunos a intervir nas interacções *produtivas* entre a filosofia e as ciências. Nem é possível consegui-lo lançando mão de alguma cadeira de «cultura geral científica», do género «História das Ciências»: não passará de arremedo, isto é, de errada *vulgarização* «científica»; em ciência (e também, como veremos, em filosofia, em «Ciência» em sentido amplo) só pode fazer história quem *primeiro* aprendeu a fazer ciência; a história de uma ciência não é propedêutica ou introdutória a essa ciência, antes vem histórica e pedagogicamente *depois*. Para não sermos nem estêreis nem megalómanos (de onde, outra vez, estêreis), precisamos de escolher, seleccionar, talvez um só, dois, no máximo, grandes campos de interacção e investir neles de modo organizado e intensivo. Um forte candidato (até por motivos conjunturais externos muito per-

tinentes, como a existência entre nós de investigadores científicos do mais alto nível, nesses domínios) é o campo vagamente delimitado pela chamada «*cognitive science*»: linguagens formais, computabilidade, cognição, inteligência artificial, aonde ganham relevo temas clássicos de epistemologia, de psicologia filosófica, das filosofias da consciência e da acção. Não há que partir do nada: as revistas internacionais já vêm publicando planos de cursos de *Filosofia* orientados para as questões postas pela inteligência artificial e a «*cognitive science*». A vastidão e tecnicidade da área justificam a criação de uma variante do curso de Filosofia a ela dedicada, com não menos de três cadeiras específicas por ano, incluindo as disciplinas matemáticas relevantes (Lógica, Lógica Combinatória, Recursão, Computabilidade).

b) Se no caso anterior estamos numa situação de inexistência, no caso da ética e da filosofia política não é inteiramente assim: além das duas disciplinas curriculares Ética e Filosofia Social e Política, entende-se que as cadeiras histórico-filosóficas contribuem para a formação em teoria ética e em teoria política dos futuros licenciados. Obviamente, os resultados práticos dependerão de factores conjunturais que agora não interessam. A questão a pôr é: na sua estrutura, e nos seus conteúdos, estão os cursos de Filosofia adequados à formação de *profissionais da ética*, ou de profissionais da filosofia política? Espero que a questão esteja formulada do modo suficientemente chocante: «profissionais da ética», que horror sofístico será esse? Mas, se aceitá-mos que um curso de Filosofia forme *profissionais*, não há que temer as palavras. Ora, à questão assim formulada não vejo quem desejaria responder pela positiva. É que não basta ter um conhecimento, mais ou menos (em geral, menos) preciso, de algumas teorias filosóficas historicamente relevantes; é necessária uma sólida formação básica de filosofia, com particular relevo para a filosofia da consciência e a filosofia da acção; é necessária não só a existente «Epistemologia Geral» mas a epistemologia das ciências sociais; é necessária a Filosofia do Direito e toda a área de interacção entre a filosofia da acção e a teoria dos jogos, entre a ética e a teoria económica, sem a qual a ética e a filosofia «social» e «política» são jogos de salão, com a qual se tornam áreas vivas e fecundas de discussão, pesquisa e prática; é necessária a *ética aplicada*, que não é endoutrinamento ou homilética, mas análise conceptual de problemas ético-políticos *reais*, possivelmente passando pela discussão de *casos* (como se faz, por aí e ali no mundo, e não só nas escolas: logo vêm ao espírito instituições como os hospitais, os exércitos e os movimentos pacifistas, os tribunais, os parlamentos, e outras). É a esse propósito extraordinário que a comunidade dos profissionais de filosofia se não manifeste do modo mais veemente contra a sua exclusão do ensino da Moral nas escolas. Um ministério simples-

mente confunde racionalidade prática com uma religião particular, decreta a menoridade da ética filosófica, e os Departamentos de Filosofia ficam-se quedos! Terá as «suas razões» o ministério; não devemos dar-lhe é a razão possível da falta de formação específica dos diplomados em Filosofia.

3. Mas o que é feito, nestes «esquemas», da «tradicional» espinha dorsal dos cursos de Filosofia, isto é, da História da Filosofia? Escrevo «tradicional» entre aspas, pois parece ser uma tradição entre outras, e, para mais, recente: produto, é verosímil, de um difuso «hegelianismo vulgar». Desejaria defender as seguintes teses: que a centragem dos cursos no percurso histórico da filosofia, longe de ser o instrumento de uma correcta formação filosófica, lhe é nociva; que a concepção da História da Filosofia como meio privilegiado de acesso à pesquisa filosófica não só é nociva à pesquisa filosófica em geral, mas também nociva, em particular, ao correcto trabalho *em História da Filosofia*. Creio que todos mais ou menos acordamos em que a História da Filosofia, tal como deve ser pensada num curso de Filosofia, é uma disciplina filosófica, não uma disciplina histórica. Não é História com um assunto especial, mas Filosofia com um método peculiar, como disse (citado de memória) J. Bennett. Mas se é assim, nem há qualquer razão para dar especial importância à *cronologia* dos textos; nem há qualquer razão para supor que esse método peculiar deva, ou sequer *possa*, ser tido por primeiro ou primário relativamente a quaisquer outros. Muito ao contrário: a proximidade ou distância, a pertinência ou não-pertinência, de um texto é questão de proximidade ou pertinência *conceptuais*, e nada indica (fora da adopção dogmática de uma «filosofia da história da filosofia» mais ou menos arbitraria) que estejam em relação com anterioridades ou posterioridades cronológicas. *Por isso* é que a História da Filosofia é Filosofia, e não História. Mas é também História: História da Ciência, por oposição a anedotário: e isso implica *que só possa ser efectivamente praticada* por quem tiver *já* uma efectiva formação na Ciência em questão. Assim como só se pode fazer História da Física *sabendo Física*, assim só se pode fazer História da Filosofia *sabendo Filosofia*. A insistência na História da Filosofia como introdução, propedêutica, ou via real, só pode tornar indeterminado e irrelevante *o trabalho mesmo da História da Filosofia*, que acaba sendo comandado por alguma silenciosa e ininterrogada concepção dos problemas, isto é, por puro preconceito. Um problema correctamente formulado convoca e ilumina a *sua* história; nenhuma narrativa origina correctas formulações de problemas.

É perfeitamente plausível que a correcta formulação de um problema filosófico exija a mostração das propostas conceptualmente per-

tinentes encontradas nos clássicos da filosofia; idealmente, *todas* as «propostas conceptualmente pertinentes» *possíveis* deveriam ser consideradas, e entre elas, claro está, as formulações «clássicas». Mais: é perfeitamente plausível, ou pelo menos sustentável, que a pesquisa filosófica seja essencialmente aporética e por isso nunca a decisão entre teses seja efectuável: um pouco ao modo de Aristóteles lido por Aubenque; ainda assim, será no presente atemporal definido pelas questões filosóficas que levantarmos e formularmos *hoje* que se jogará a dialéctica das teses. Combinar indecidibilidade radical das teses e um qualquer esquema historista seria transformar toda a filosofia em sintoma e toda a pesquisa em afirmação heteronómica; a menos de sonhar o Saber Absoluto. E, ainda assim, tal como nem tudo o que um filósofo escreve é filosofia, também nem toda a pesquisa filosófica seria radicalmente indecível: há em qualquer filósofo argumentos demonstravelmente inválidos, e mesmo (embora seja mais problemático) conclusões demonstravelmente falsas; mas não é da História que recebemos as demonstrações, mas da discussão dos conceitos, dos argumentos e das teorias como interlocutores no presente atemporal da ciência.

É possível recusar esta concepção; o que não julgo possível é recusá-la sem ou dar-se à ilusão do Sistema ou dissolver a filosofia e a sua história na curiosidade dos «sistemas de ideias» ou das fantasias especulativas. No entanto, não teremos *também* uma adequada formação de especialistas em História da Filosofia, mas a de antiquários do texto filosófico.

4. Não me é difícil aperceber-me do muito que fica por dizer no ponto anterior; nem do trivial racionalismo que parece informar todo este texto. Como «trivial racionalismo» pode ser elogio, poderia ficar por aqui; mas uma última ordem de observações parece impor-se.

Parti da necessidade de estritas delimitações externas; muito mais que a distinção, cara aos positivismos, entre ciência e filosofia, ou entre ciência ou metafísica, parece-me hoje importante acentuar a distinção entre o projecto da pura autonomia e as «disciplinas heteronómicas», isto é, as que radicalmente *pressupõem*. O que há de obviamente simplista nesta acentuação pode agora ser posto em evidência: de que serve a delimitação externa, se sempre a pesquisa filosófica se depara *internamente também* com os pensamentos, os saberes, as práticas «heteronómicas»? Verosimilmente, como a entendia Hume, nunca a reflexão filosófica terá qualquer eficácia sobre as «convicções naturais», pré-reflexivas e pre-conceituadas; verosimilmente, estará sempre, e sobretudo quando o ignora, *dependente* do pré-conceito «natural». É também plausível que toda a teoria ética em filosofia se encontre, a

um nível básico, dependente de uma experiência ética que não domina nem conceptualiza claramente; um brilhante livro recente aponta numa direcção análoga¹. O modelo mesmo da experiência «fundante» não é um modelo religioso? É afinal possível pensar uma religião sem deuses, mas dificilmente sem o fundamento de uma experiência autoritária. Ao contrário, pode a filosofia aceitar a autoridade singular da experiência?

De pouco ou nada vale sermos assim reenviados à *impossibilidade* da filosofia. Não há resposta para ela. O projecto da autonomia não é a autonomia, o projecto da razão não é a razão. Mas mesmo o cepticismo (veja-se ainda Hume) trabalha o projecto da autonomia, tanto mais talvez quanto apreende os seus limites. É que os limites não são barreiras imóveis, desenhando uma geografia a *priori*, mas o traçado móvel das fronteiras (isto é, dos encontros e desencontros) com as não-filosofias (incluindo as antifilosofias). Ora, esse traçado será o *resultado* do trabalho de filosofia; não pode ser a sua condição. A delimitação externa é possível e pragmaticamente indispensável *para se poder trabalhar* em filosofia; as delimitações internas são tornadas possíveis, e conceptualmente necessárias, *por esse trabalho*.

Agosto de 1986

¹ B. Williams, *Ethics and the Limits of Philosophy*, London: Fontana, 1985.

Da Filosofia e seu ensino

MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA*

«Os filósofos parecem ignorar como os homens são feitos, não conhecem o que eles comem, as casas que habitam, os fatos que usam, o modo como morrem, as mulheres que amam, o trabalho que fazem (...). Esta espantosa ignorância não perturba o curso preguiçoso da filosofia. Os filósofos não se sentem atraídos pela terra, são mais ligeiros que os anjos, não têm aquele peso dos vivos que amamos, nunca experimentam a necessidade de caminhar entre os homens.»

Paul Nizan, *Les Chiens de Garde*, Paris, F. Maspéro, 1974, p. 30.

Tomei conhecimento do artigo de A. F. Alexandre «Perspectivas e limites do ensino da Filosofia» antes da sua publicação. Como também me propunha escrever algo sobre a filosofia e o seu ensino aproveitei esta oportunidade de diálogo. O texto serviu-me pois de pano de fundo/motivação/provocação. A partir dele tentei redefinir posições, repensar problemáticas, relembrar preocupações que o contacto diário com a filosofia e o seu ensino por vezes adormecem — é o frenesim de cursos que se planeiam, de aulas que se preparam, de trabalhos que se projectam sem por vezes se conseguir ultrapassar o pragmatismo da vivência imediata, sem tempo para pensar mais fundo no sentido que possam ter. É minha intenção alargar o debate, partilhando-o com todos os que se preocupam com o ensino da Filosofia, com o estatuto que ela ocupa ou pode ocupar na sociedade, com as potencialidades que encerra enquanto discurso mobilizador.

O texto de F. Alexandre é inteligente, rigoroso e polémico, surgindo-me como um bom ponto de partida para uma discussão mais ampla. Abordarei primeiramente os pontos que foca e com os quais

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

me identifico, de seguida aqueles que me é difícil seguir, talvez porque as divergências comecem a pesar, finalmente aqueles com que frontalmente discordo. No final focarei o tema das possíveis saídas para o curso de Filosofia. Subjacente a todos os tópicos abordados está a intenção muito pragmática de provocar outras opiniões, mantendo aberto o diálogo, convidando portanto todos os interessados a entrar nele, escrevendo aquilo que pensam sobre um assunto de si mesmo naturalmente controverso.

1. Como F. A., considero «insensata» a eterna questão «o que é a filosofia?». Há que decididamente contrariar o exibicionismo masoquista de certos «filósofos», sempre prontos a justificar-se, lutando à força por um estatuto que de pleno direito deveriam ocupar sem necessidade de constantes pedidos, interrogações, desculpas. Porque a filosofia se afirmou e afirma ontem e hoje, há que de uma vez ultrapassar o preconceito positivista que a relegou para um lugar de parente pobre. A filosofia quando praticada seriamente impõe-se por si, sem necessidade de autojustificação. Valida-a a sua prática, quando correcta. Como tal, há que a demarcar daquilo que apenas é imitação ou arremedo grosseiro. Só essa pseudofilosofia é que hoje teme ser suplantada por outro qualquer discurso de cariz cientificizante, só ela tem necessidade de se expor, de se justificar ou pôr em causa.

Corolário lógico desta posição é o facto de também me ser óbvio que a filosofia se ensina. Poderemos reflectir sobre que tipo(s) de filosofia ensinar, como e quando fazê-lo. Parece-me insano que alguém ponha em causa aquilo em que crê. E o «aprendiz de filósofo» por definição acredita na filosofia, iniciou-se partilhando um saber, progrediu fortalecendo noções que lhe foi possível corrigir, repensar, cimentar. Como saber que também é, que sobretudo é (e, porque o é em profundidade, ultrapassa a dimensão meramente teórica, tornando-se *sageza*, *phronesis*), a filosofia é inegavelmente ensinável. Forma-a um corpo de conteúdos objectivos não necessariamente óbvios a quem comece a praticá-la, não inevitavelmente comuns a todo o ser pensante. É um conjunto de problemas partilhável mas implicando esforço, universal mas exigindo treino, onde o erro é um risco permanente. O aprendiz de filósofo, tal como o aprendiz de cientista, erra. A importância pedagógica do erro em filosofia prende-se com a exigência de rigor que F. A. acentua, o que nunca é de mais frisar. Porque a filosofia não é decididamente o espaço onde tudo é possível, problematizável ou dizível. Recordo a este propósito a observação anedótica mas significativa de um aluno do 11.º ano referindo-se ao seu professor: «não parece professor de Filosofia, não é louco». A filosofia, nomeadamente nas escolas secundárias (mas infelizmente não só), tem-se tor-

nado o espaço em que todo o discurso é válido, em que a asneira é promovida a opinião, em que o subjectivismo mais extremo é premiado como sinónimo de profundidade. É o triunfo da alegada «ignorância culta». Há que combatê-la colocando a abordagem rigorosa dos problemas e o discurso técnico como condições mínimas sem as quais a filosofia não poderá estruturar-se. Porque há espaços e modos que lhe são nitidamente vedados. E porque o perigo da subalternização ou mesmo do desaparecimento lhe vem dos cultores desses espaços e desses modos. A ameaça mais grave para a filosofia «aqui hoje» não é de modo algum o discurso rigoroso da ciência ou a valorização de outros saberes mais insinuantes. O que hoje ameaça a filosofia são aqueles que deformam o seu rosto, alargando-lhe indefinidamente as fronteiras, adulterando o seu vocabulário, umas vezes banalizando-a ao extremo, outras transformando-a em discurso esotérico, incompreensível. Consequentemente, asséptico, inoperante.

2. Alguns pontos focados por F. A. levantam-me problema, quando não perplexidade. Um deles é o da «autonomia racional da investigação pura». O que é, que probabilidades tem uma investigação pura? O projecto afigura-se-me ambíguo, de concretização impossível, indesejável mesmo. E essa dificuldade foi consciencializada pelo próprio autor do texto quando afirma «talvez a filosofia não seja possível» (p. 3), quando se refere à «autonomia (impossível talvez)» (p. 4) da actividade filosófica, expressões que são, elas também, sintomáticas. É como se nas margens de um discurso manifesto, onde a tecnicidade e o rigor se colocam como condição *sine qua non* para a constituição da filosofia, se insinuasse uma suspeita quanto à possibilidade desta pretensão.

Será que o discurso filosófico pode alguma vez ser transparente? Será que ele não é fruto dos seus próprios pressupostos, constituindo com eles um todo íntegro e indecomponível? Não será a unidade indissolúvel dos problemas e dos pressupostos que os provocaram que dá ao discurso filosófico o seu cariz humano, tornado-o chamativo, inquietante e por isso mesmo universal?

A pretensão à universalidade não se identifica necessariamente com um discurso neutral, que nos desarma pela força de um formalismo lógico, irrecusável. A filosofia é universal pela dimensão humana que contém, pela vinculação que suporta «à singularidade de uma situação contingente», que é justamente o seu ponto de partida e perene justificação. É porque abarca o peso dos homens, porque retrata a sua luta no encontro (e não apenas procura) de soluções para problemas sempre novos, que a filosofia encontra a sua universalidade. E admito como problema sempre novo a interrogação milenária retomada por

Heidegger «porque há o ser e não o nada?». E assumo a contemporaneidade do preceito socrático «conhece-te a ti mesmo». Embora obviamente aceite a especificidade dos problemas filosóficos produzidos pela «singularidade» da nossa situação actual, impensáveis sem ela ou fora dela.

Não há discursos transparentes em filosofia. Querê-los é atraiçoar a pretensão a uma filosofia delimitada e rigorosa, pois é apelar para o impossível, exigindo à filosofia algo que lhe é intrinsecamente estranho, algo que no entanto poderá (?) existir noutras formas de pensamento «igualmente respeitáveis», justificadamente aceites.

A perplexidade que sinto abrange também expressões como «as ciências exactas *não são* radicalmente *outra coisa* que filosofia (p. 3). Como manter hoje vivo o projecto cartesiano? Afirma F. A. que é possível não fazer filosofia e continuar a pensar (p. 3). Parece-me igualmente possível (e desejável) fazer filosofia trilhando caminhos próprios que não os da ciência. Daí a minha dificuldade em aceitar o programa de produção científica como paradigma da «autonomia racional da investigação pura». Daí me parecer irrecuperável hoje a posição cartesiana de um saber global, dado que ela implica como reverso a fundamentação metafísica da ciência, nomeadamente da física.

É porque adiro totalmente à afirmação de que «é sempre possível não fazer filosofia e continuar a pensar» que a prática científica me surge como actividade essencialmente intelectual, mas não filosófica. Porque a filosofia não esgota o campo da racionalidade. Porque há outras abordagens logicamente estruturadas do real, que não a filosofia. E a ciência é uma delas, fornecendo muitas vezes à filosofia ocasiões privilegiadas (embora não exclusivas) de reflexão.

Igualmente problemática se me afigura a distinção feita por F. A. entre as disciplinas de pura autonomia, onde de pleno direito cabem a filosofia e a ciência (cujo apartar é acusado de positivista), e as «disciplinas heteronómicas», as que pressupõem. Como admitir uma filosofia (ou mesmo uma ciência) sem pressupostos? Um dos muitos méritos de Hume terá sido a desmistificação de algo que até então se procurava ocultar: a distinção radical entre razão e não razão. Porque é no cerne da actividade racional que a não razão se insinua, como um perigo, uma ameaça sempre renovada.

As «convicções naturais pré-reflexivas e pré-conceituadas» (p. 7) surgem assim como o horizonte sobre o qual a actividade filosófica se constrói e frutifica. Mesmo quando o papel desta é denunciar o horizonte fundante, detectando-lhe impurezas não racionais.

Uma das tarefas filosóficas será justamente essa denúncia, mau grado os seus resultados não nos levarem mais longe que a uma aceitação esclarecida.

Considerar como essencial à filosofia a sua demarcação das «disciplinas heteronómicas» parece-me uma violência exegetica que pressupõe, ela também, um certo conceito de filósofo, eivado de um ideal de purificação. O filósofo torna-se assim uma espécie de eremita, ou antes, converte-se num mero habilidoso, num prestidigitador que se alimenta de *gadgets*, de truques mentais mais ou menos espetaculares (geralmente mais), mas condenado ao isolamento, cuja voz não encontra (nem poderá encontrar) eco entre os humanos, exceptuando alguns, igualmente brilhantes, igualmente inteligentes. Mas sempre grupos, mas sempre minorias. Mais do que nunca se impõem as palavras de Nizan que citei em epígrafe: «Os filósofos parecem ignorar como os homens são feitos (...)»

3. Da interrogação passo à contestação aberta no que respeita à relação/distanciamento entre filosofia e outras áreas. É verdade que «as religiões, as tradições de sapiência, as artes» não são filosofia. Mas são-lhe aderentes, fundindo-se de tal modo com a actividade filosófica que é artificial obrigá-las à separação.

Contesto assim um pensamento rigidamente dicotomizado em que razão e não razão se opõem como pares irreductíveis, com fronteiras absolutamente demarcadas. Censuro ao «trivial racionalismo» a sua trivialidade, o facto de apenas reter que a filosofia é actividade racional por excelência (com o que aliás estou de acordo), esquecendo ou secundarizando todos os aspectos não racionais que a envolvem e de que nem sempre tem consciência. Como diz Gusdorf: «o erro da filosofia clássica foi isolar na consciência uma zona restrita, uma película de racionalidade consciente e organizada, deitando o resto da realidade humana para os caixotes do lixo do conhecimento»¹. Porque a filosofia, surgindo do esforço de superação do irracional, do indizível, do mítico, nem sempre se emancipa totalmente deles. Porque esse pano de fundo que a envolve é muitas vezes aquilo que ela cala, que não consegue sublimar. Como tal, é sempre aquilo que transborda, insinuando-se sub-repticiamente.

A razão afirma-se contra algo, num esforço de superação do não racional, nem sempre conseguindo destruí-lo, pelo menos anulá-lo. E é por isso que em todo o sistema filosófico, mesmo no mais marcadamente «racionalista», há fissuras, hiatos, conceitos cuja aparição é inexplicável, cuja função apenas operatoriamamente conseguimos justificar. Porque pensar que a filosofia se perderá deixando de o ser, quando intervém nas «heteronomias»? São elas que lhe dão corpo, que a tornam um discurso humano, que permitem a nossa identificação com os temas abordados pelo filósofo, sob perigo de este se tornar cada vez mais alienado dos homens.

Reconheço no texto de F. A. a mesma inquietação patente nalguns textos de Popper relativos àquilo que este filósofo designa por «filosofia oracular»², à vaga crescente de irracionalismo presente na filosofia contemporânea; culpados deste fenómeno são Bergson e os filósofos alemães posteriores a Hegel. O racionalismo surge para Popper como uma posição ética, como uma causa pela qual há que lutar, pois a sua derrota levará à morte da filosofia.

Também para F. A. o «racionalismo estrito» se põe como condição *sine qua non* da produção filosófica, como sua meta e justificação. Assim, há que expurgar a filosofia de todas as suas impurezas, de tudo o que poderá constituir ameaça à racionalidade estrita, ao público, ao dizível. Só que todo esse mundo recusado (onde cabem «as religiões, as tradições de sapiência, as artes») se coloca como o território que fundamenta e realça a filosofia, pelo facto de justamente lhe desenharem as fronteiras.

É óbvio afirmar que no Ocidente o racionalismo é consubstancial à filosofia, pois todo o pensamento tem pelo menos a pretensão de se exprimir num discurso inteligível. Só que, rodeando a luminosidade do racional (do filosófico?), há zonas de sombra que o alimentam, que lhe servem de alicerce. A abordagem que a filosofia faz do real cruza-se com outras abordagens possíveis, caminha ao mesmo ritmo, não pode prescindir delas como seus auxiliares, embora de segundo plano. «As religiões, as tradições de sapiência, as artes» (tudo aquilo que F. A. classifica como heteronómico) insinuam-se de pleno direito na filosofia, invadem constantemente os sistemas que manifestamente as recusam, mas nos quais de um modo latente estão presentes, quando muito enquanto conceitos operatórios sem os quais o sistema não conseguiria estruturar-se (veja-se a importância do corpo ou da imaginação num pensamento como o cartesiano, que manifestamente os subalterniza).

Nem tudo o que se opõe ao discursivo, ao sistemático, deverá ser recusado à filosofia. É em vão que ela se distancia do biológico, do afectivo, do instintual, conceptualizando-os, pois estes campos irrompem constantemente nos seus domínios, rejeitando uma subalternização, ganhando terreno como zonas de fronteira. A partir das quais e com as quais a filosofia se constrói. A discordância persiste relativamente a outros passos. «Não faz sentido identificar ensino da Filosofia e argumentação filosófica com doutrinação e «opções de vida» (p. 4). O acordo à primeira vista parece impor-se, mas não resiste a uma análise mais funda. Uma das marcas específicas do discurso filosófico é a sua constante vitalidade, a força imanente aos conceitos que usa, o ser deliberadamente não passivo. Ciente embora de que o contexto é outro, lembro a posição de Spinoza criticando a passividade das ideias/

imagens de Descartes³, a sua opinião de que as ideias não são como pinturas mudas, acrescentando que, como tal, não se podem manusear à maneira de números, com a frieza de instruções de computador. Porque elas encerram um dinamismo que é feito do corpo do filósofo, do corpo da sua época e do de todos nós. Como tal, ainda hoje nos abalam, nos põem em xeque, nos perturbam. Nos levam portanto a optar.

Igualmente discordo do papel secundário que F. A. atribui às cadeiras de História da Filosofia no contexto curricular, da sobrevalorização que faz da abordagem exclusivamente conceptual, em detrimento da perspectiva genética, relegada para segundo plano como algo de supérfluo, ornamental. Penso que os problemas filosóficos se colocam num tempo, num percurso que lhes recusa a mesmidade, numa história que ajuda (embora não baste) a percebê-los.

As questões mantêm-se (numa aparência de filosofia *perene*) porque justamente o contexto em que nos situamos é outro. Se há anos atrás um filósofo que se prezasse recusava a acusação de positivista, hoje o anátema de historicista tende a desempenhar o mesmo papel. Mas historicidade e historicismo pertencem a famílias diferentes. Recusando embora o historicismo, defendo a historicidade da/na filosofia, sem a qual ela se tornará discurso gratuito. Filosofia e tradição implicam-se.

Reler Platão hoje é lê-lo de um modo diverso, necessariamente longe/perto do modo como o leram os seus contemporâneos (ou os medievais ou os renascentistas). Mas o facto de se manter actual a problemática platónica é prova e sintoma da sua inesgotável plasticidade, das possibilidades que ela tem de se deixar interpretar diferentemente, do seu carácter de ponto de vista (no sentido leibniziano do termo).

Aceito como diz F. A. que a história da filosofia seja ela própria filosofia (p. 6). Como concebê-la de outro modo pois que lida com problemas vivos? «Um problema correctamente formulado convoca e ilumina a sua história» (p. 7). Assim, penso que a crítica de F. A. apenas diz respeito a um plano metodológico e/ou didáctico. A sua pertinência só se justificaria se considerássemos a história da filosofia como mera sucessão de teorias mais ou menos divergentes, mais ou menos bem estruturadas, o que não é o caso. Defendo uma integração dos problemas filosóficos no horizonte histórico/cultural que lhes serviu de pano de fundo e que como tal os legitima. Admitir uma abordagem meramente conceptual dos problemas é admitir que hoje poderiam surgir pensamentos semelhantes aos de Platão, Erasmo ou Leibniz. É negar-lhes (e aos outros) o carácter de intérpretes de um tempo e de uma condição com os quais todos (porque humanos) nos identifi-

camos, mas perante os quais sentimos a fissura, a distância da nossa própria história.

Recorrendo também a casos concretos que pelo seu significado são paradigmáticos, recordo as muitas vezes que detectei nos alunos (quer no liceu quer na faculdade) uma total ausência de referências históricas, a ligeireza com que lapsos de séculos eram prontamente emendados. Situar Sócrates no século V a. C. ou d. C. tornava-se uma mera opção, uma questão de gosto, ou de sorte. O pensamento do filósofo era para eles algo totalmente desencarnado, prescindindo do teste da história, atemporal, perene, puro, sempre presente. Ora não há um presente atemporal da filosofia, como não há um presente atemporal da ciência. Não se trata da escolha arbitrária de um qualquer paradigma científico, mas da consciência de que o paradigma novo exige uma base referencial para justamente a poder contestar. Em filosofia, a atemporalidade é puramente ideológica.

Poderia não ter havido Platão, Erasmo ou Leibniz. No que respeita à filosofia, não seríamos os mesmos se acaso não tivessem existido.

4. Algumas considerações sobre as hipotéticas saídas que se depa-
raram aos recém-licenciados em Filosofia, temática que imediatamente se desdobra na questão de qual o estatuto e papel reservados à filosofia no «aqui-hoje». F. A. refere a insuficiente preparação ministrada pela Universidade no que diz respeito à gama de possíveis actuações. Alude à necessidade de aproveitarmos o *boom* filosófico (o termo é meu) que se traduz erradamente numa confusão da filosofia com discursos de salvação, recolocando esta exigência noutras trilhas mais adequadas. De acordo com estes dois pontos, penso no entanto que o canalizar desse entusiasmo se deveria centrar em três domínios: no ensino, na investigação e no quotidiano.

O ensino é o campo em que tradicionalmente se têm integrado a maioria dos licenciados em Filosofia. Até há pouco manteve-se um relativo equilíbrio entre a procura e a oferta. De há dois anos para cá começa a notar-se um excedente. Nomeadamente no ano de 1985/6, houve recém-licenciados que concorreram para todo o país sem conseguirem colocação apesar de elevadas classificações. Isto leva a que consideremos seriamente a proposta que circula (por enquanto apenas verbalmente, embora tenha transparecido nalguns órgãos de comunicação social) de um alargamento possível da filosofia a níveis etários mais baixos do que os habituais. Há que analisar cuidadosamente a hipótese de introduzir a filosofia a partir do sétimo ano de escolaridade, como disciplina de reflexão sobre o próprio currículo dos alunos (algumas noções de epistemologia), sobre o seu quotidiano (rudimen-

tos de ética, estética e axiologia), sobre a realidade política que habitam (alguns conceitos básicos de filosofia social e política). Aliás, nestes anos de iniciação, a filosofia nunca esqueceria a sua função dialógica, partindo da experiência vivida dos alunos, da realidade do seu currículo escolar, que urge tornar significativo, da análise da cultura e tradição em que se integram, de modo a melhor as poderem compreender. A filosofia surgiria assim como disciplina essencialmente reflexiva, uma espécie de higiene mental que permitisse ajudar os alunos a situarem-se no espaço e no tempo que são os seus.

A filosofia ministrada nos anos terminais do liceu teria também que ser revista. É uma revisão sucessivamente adiada pelas sucessivas alterações metodológicas ao programa em vigor⁴, tarefa que compete à Direcção-Geral do Ensino Secundário, devidamente apoiada por professores do liceu e universitários. Seja qual for a opção (discussão, alteração ou mesmo substituição total), ela não poderá nunca ignorar o trabalho efectivo realizado ao longo dos anos em que este «novo» programa vigorou.

O alargamento do ensino da filosofia passa também pela sua ampliação a outros cursos (porque não a todos os cursos?). Com agrado constato o aparecimento de disciplinas filosóficas nos cursos de ciências exactas e humanas, quer a nível das licenciaturas quer da profissionalização⁵. É um movimento que se esboça e que tende logicamente a fortalecer-se. Como tal, apela ele também para uma reestruturação dos próprios cursos de Filosofia, de modo a possibilitar a formação de futuros docentes e de investigadores nestas áreas.

A necessidade de uma reestruturação tem sido sentida pelas diferentes faculdades, que aliás estão activas nesse campo, esboçando projectos de remodelação curricular. Alerto para uma tendência perigosamente dominante — alterações de currículo com o objectivo muito pragmático de formar imediatamente professores, esquecendo que um bom professor exige uma boa preparação científica, sendo esta incompatível com qualquer diminuição da informação teórica. Uma alteração digna não prescinde dos quatro anos de licenciatura, posteriormente seguidos da formação em exercício.

Tendo trabalhado no ano de 1985/6 no grupo de reestruturação curricular da Faculdade de Letras de Lisboa, parece-me interessante o projecto aí surgido de uma remodelação tendo em vista uma diversidade possível de percursos. É um projecto que admite a existência de vertentes ou dominantes diferenciadas, não desprezando no entanto uma sólida formação de base. Assim, privilegiam-se áreas específicas, como por exemplo a História da Filosofia, a Filosofia da Cultura, a Filosofia das Ciências. É uma hipótese que responde ao desejo de uma certa especialização no interior da filosofia (o filósofo não mais pode

ser aquele que, como diz F. A., «fala de tudo sem saber de nada») e que simultaneamente apresenta aos recém-licenciados outras perspectivas de saída, ligadas às ciências humanas e às ciências exactas.

Uma reestruturação deste tipo permitiria a recuperação da actividade investigativa. Como F. A., admito que a investigação filosófica efectuada em Portugal é algo vaga. Mas entendo necessário ultrapassar esse terreno fluído em que se tem situado. É preciso tomar a sério a investigação, como uma das alternativas fortes ao ensino.

A investigação em Filosofia tem-se afirmado nos últimos anos como potencialmente válida. Mas esse renascer circunscreve-se a objectivos muito pragmáticos, como por exemplo a produção de teses de mestrado e doutoramento. A introdução de mestrados foi positivamente responsável por esse fervilhar. Só que a investigação não pode centrar-se exclusivamente na produção de teses. Ela tem que responder a necessidades mais gerais. Uma das mais prementes liga-se à Universidade. Torna-se imprescindível a existência de investigadores nos departamentos de Filosofia trabalhando, a par dos docentes, numa actividade de pesquisa, tradução e comentário de textos frutuosa para ambas as partes. Torna-se imprescindível a existência de investigadores ligados às editoras de obras filosóficas, para que se incremente a tradução planificada de obras básicas, para que de vez se anule a circulação de verdadeiros atentados, como são certas traduções de obras filosóficas efectuadas por indivíduos a quem a filosofia é estranha.

A divulgação de textos clássicos e actuais, orientada por uma equipa de investigadores, começará por ser primeiramente útil adentro do contexto universitário (onde os problemas de bibliografia são por vezes dramáticos) e a seu tempo contribuirá para a educação de um público mais vasto. Vejamos o caso da Espanha, onde se pode tirar um curso de Filosofia com uma bibliografia em língua castelhana e cujo incremento de tradução é relativamente recente.

Torna-se imprescindível a existência de investigadores atentos à problemática filosófica dos nossos dias, vocacionados para uma actividade especulativa nos seus diferentes domínios. Tais investigadores poderiam trabalhar em organismos que tradicionalmente têm desenvolvido a investigação noutras áreas (INI, Gulbenkian, etc., etc.), atentos agora também à área da filosofia, atenção só possível quando o investigador filosófico for tomado a sério e quando a Universidade começar a formar indivíduos orientados nessa linha.

Esta abertura das saídas possíveis para o licenciado em Filosofia trará certamente uma alteração do seu estatuto e do estatuto da própria filosofia na sociedade. A hipótese levantada por F. A. de uma inserção oficial do filósofo na política e em organismos públicos ligados a práticas éticas e sociais parece-me interessante mas pouco realista no

contexto social que é o nosso. Penso que no momento presente tal papel estaria votado ao falhanço. O filósofo como árbitro em certas questões de natureza ética dificilmente se conseguiria impor apenas pela autoridade que lhe dá um saber. E as constantes frustrações do político-filósofo detectadas ao longo da história são algo que não podemos ignorar. Nesse aspecto o caso platónio continua paradigmático.

Sendo-me difícil aceitar o filósofo-político e o filósofo-conselheiro, espécie de escuteiro mental a ajudar indecisos, não abduco no entanto de entender a filosofia ligada a um quotidiano, falando ao homem comum, obrigando-o a repensar-se e a repensar a realidade em que se insere. Para além de toda e qualquer especialização filosófica de que não se poderá hoje prescindir, a filosofia mantém a sua vocação indagadora, efética, significativa. A procura do sentido parece-me hoje e aqui cada vez mais pertinente. E como tal, para além do espaço da escola e da universidade, a filosofia deveria divulgar-se servindo-se dos media⁶. Imaginemos a possibilidade de uma contra-endoutrinação, de sermos bombardeados pelas questões que nos perturbam, que nos fazem reflectir sobre o sentido da vida, do amor, da felicidade, da morte. Imaginemos uma estação de rádio que levantasse periodicamente problemas filosóficos que nos fizessem parar, um programa televisivo que apresentasse de um modo simultaneamente rigoroso e acessível teorias sobre a liberdade, sessões recreativas onde se lessem e discutissem textos de Platão.

O levantamento de tais questões teria o objectivo inverso da publicidade, pois não pretenderia conduzir mas antes e sobretudo alertar, permitindo que cada um construísse a pouco e pouco as suas respostas, não interessa quais, mas suas. A filosofia colocaria assim as perguntas que inquietam, que perturbam, mas que são também propedêuticas, pois não se limitam a quebrar a película de conformismo que nos serve de plataforma e adaptação à vida. A questão que perturba funcionaria como um teclado onde seria possível traçar um caminho de reconciliação connosco mesmos, com os outros, com a vida. O levantamento de questões filosóficas como prática habitual em programas radiofónicos, televisivos, em debates, mesas-redondas, nos jornais, libertaria a filosofia de esoterismo hoje em voga, inevitavelmente fugaz se ela pretender ser algo diferente de «iluminação espiritual». Mas a procura de rigor não é incompatível com o alargamento do campo dos filósofos, não se identifica com um discurso elitista ou esotérico. É possível equacionar problemas filosóficos básicos no que respeita à ética, à filosofia política, à estética ou à epistemologia, de um modo simultaneamente técnico, rigoroso e interpelativo.

A institucionalização da prática filosófica na nossa realidade cultural surgiria como uma espécie de actividade terapêutica. Grande par-

te das perturbações que nos fazem sofrer deriva da inexistência de mundividências minimamente harmoniosas e integradas. Tal como ontem, tal como sempre o fez, a filosofia pode hoje contribuir para que cada homem reencontre o seu equilíbrio, ajudando-o a construir (descobrir?) o seu lugar. E assim seria possível retomar o projecto de Spinoza: «Resolvi por fim procurar se existia algum objecto que fosse um bem verdadeiro, capaz de se comunicar e pelo qual a alma, renunciando a qualquer outro, pudesse ser unicamente afectada. Um bem que, uma vez encontrado e obtido, permitisse gozar para sempre de uma ininterrupta e suprema alegria.»⁷

¹ Georges Gusdorf, *Mythe et Métaphysique*, Paris, Flammarion/Champs, 1984, p. 41.

² Vide Karl Popper, *The Open Society and its Enemies*, London, Routledge and Kegan Paul, 1950, v. II, cap. 24.

³ *Et.* II, p. XLX, Schol.

⁴ Refiro-me ao texto inicial do programa de 1976 e não às sucessivas alterações que o tornaram praticamente ininteligível, frustrando-lhe todas as pretensões. Este programa não foi nunca testado, avaliado, apenas exclusivamente criticado sem base em factos observáveis. Detractores e defensores do actual programa estão de acordo que é preciso unificá-lo, quer em função da orientação dominante nos 10.º e 11.º anos quer da que se esboça no 12.º.

⁵ São exemplos disso a cadeira de Epistemologia introduzida nalguns cursos técnicos da Universidade Nova, o Seminário Interdisciplinar nos cursos de formação da Faculdade de Ciências de Lisboa, as inúmeras disciplinas filosóficas nos cursos de Sociologia e de Antropologia.

⁶ O papel da filosofia surgiria como o de uma espécie de *Big Brother* ao contrário.

⁷ Spinoza, *Tratado da Reforma do Entendimento*, § 1.

Depoimentos de estudantes

CATARINA SANTOS

Aluna do 12.º ano da Escola Secundária n.º 2 de Olivais

A entrada do aluno no 10.º ano representa, quanto mais não seja teoricamente, uma mudança, não só em termos psicológicos (porque ele atravessa uma fase em que se operam importantes alterações) como também em termos escolares.

Das novas disciplinas que surgem, há uma que se apresenta como um grande desafio, um obstáculo: a Filosofia. Não se pode dizer que a imagem que é transmitida aos que a vão ter pela primeira vez é a mais agradável: existe a opinião generalizada de que nesta disciplina a única coisa que interessa é saber a infinidade de métodos, teorias, visões do real de uns quantos senhores que se rotulam de filósofos. Presume-se que o contributo do aluno é tido como dispensável, limitando-se a absorver o máximo possível daquilo que o professor lhe tenta incutir naquelas monótonas aulas.

Mas desde o primeiro contacto com a filosofia se verifica que a imagem pré-formada não corresponde à realidade. A posição do sujeito (aluno) frente ao objecto que lhe está imanente (filosofia) não é passiva nem estática. Pelo contrário, ela permite alargar os nossos horizontes. Deixa de haver uma sujeição à matéria dada, porque ela própria exige que haja uma libertação, um trabalho pessoal, onde o professor muda de estatuto: em vez de comandar a aula, passa a orientá-la, servindo de apoio ao aluno. É este que constrói o seu caminho, alargando simultaneamente o seu território de acção.

Não se pense, no entanto, que a filosofia é a divagação: que basta pegar numa caneta e começar a escrever o que nos vem à cabeça. O aluno tem que encontrar o método eficaz para que possa erguer o seu trabalho. Para tal, é necessário que haja conhecimento: definições e

conceitos devem ser dominados, porque só dessa maneira o pensamento terá uma coerência interna, uma lógica: será um discurso.

A filosofia oferece ao aluno a possibilidade de fazer despertar a razão, desenvolvendo a sua capacidade de raciocínio. É esse o motivo por que ela não se deve limitar a uma área específica, mas alargar-se (como acontece presentemente) a todos os restantes ramos curriculares. A análise, a reflexão, tomam um aspecto primordial, não só na filosofia como também noutras disciplinas.

Para além dos aspectos atrás referidos, a filosofia leva os alunos a tomarem uma nova atitude em relação ao que os rodeia. A abertura de horizontes não se dá apenas no aspecto quantitativo, mas também no qualitativo. Para que essa qualidade surja, é necessário que se deixe de aceitar tudo como certo, que se comece a questionar, não só o que se apresenta enigmático, como também os objectos e fenómenos quotidianos, e que se tente penetrar em novos campos, de modo a que os alunos possam pronunciar-se criticamente sobre eles. Interessa salientar que temos obrigatoriamente que sair de uma plataforma onde sempre nos tentámos equilibrar, integrando-nos em diferentes seguros, e partir para a instabilidade. A filosofia, enquanto disciplina, proporciona-nos isso: retira-nos certezas tidas como verdadeiramente absolutas e acrescenta-nos um ponto de interrogação que vamos sentindo cada vez maior e mais intenso, porque à medida que aprofundamos os problemas encontramos mais dúvidas ou menos certezas do que quando nos limitamos a aflorá-los.

Talvez não pareça importante esta insegurança de que falo, dado que o Homem procura sempre a estabilidade. Acontece que quando temos questões impõe-se uma resposta, mesmo que esta nos leve a uma nova interrogação. Na filosofia a resposta também é importante, porque ela permitira uma actuação mais eficaz no mundo concreto: a intervenção do filósofo passa pelo saber pensar, saber interrogar e por fim saber agir.

Se o sistema educacional pretender, como é de esperar, formar conscientemente indivíduos que possam ter uma participação não só activa como positiva, ele terá, necessariamente, que enquadrar nos seus programas escolares a disciplina de filosofia. No entanto, há que ter em conta a maturidade dos que nela vão participar e tentar encontrar professores que permitam e consigam que a filosofia se torne, para todos, numa disciplina tão especial como foi e é para mim.

DIOGO FALCÃO*

Finalista de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

A filosofia nunca pecou por falta de ambição. Hoje, o aluno de filosofia (algumas vezes ajudado pelos seus mestres) tende a não fazer a mínima ideia do objectivo para que aponta, e costuma mesmo não apontar para nada. Já é supérfluo antes de dar acordo de si ou lembrar-se de perguntar se a filosofia servirá afinal para alguma coisa. Em geral, não se interroga sobre isso, ou, se o faz, não é capaz de ligar esta questão à sua atitude presente e perspectivas futuras. E, sobretudo, não é ensinado a interrogar-se a esse respeito: nunca alguém lhe levantou a questão e o obrigou a tentar responder.

Esta atitude demissionária vem a par de uma tendência para nos esquecermos daquilo que temos, tanto de específico quanto de comum com outras matérias do saber, e assim destruir a identidade que deveria valorizar o curso e a profissão de filósofo.

O silêncio quase absoluto da filosofia para além das salas de aula e revistas especializadas é um argumento de peso contra a capacidade e utilidade da participação da filosofia nos debates da cultura e da sociedade, e assim a filosofia parece perder a ligação que lhe permitiria tomar parte insubstituível na comunidade que é a cultura. Na razão directa desse silêncio, desenvolve-se no estudante de filosofia uma modéstia que finalmente se potencia pela classificação ridícula de «aprendiz de filósofo» que lhe é impingida.

Chamamo-nos, na melhor das hipóteses, «aprendizes de filósofos», como se o prefixo *filo* não fosse humildade suficiente, como se fosse conveniente não exagerar a importância do que sabemos e aprendemos ao procurar exercer. A filosofia, sem mais, já é um aprendizado, é inútil insistir. Não nego, como é óbvio, a diferença entre os filósofos grandes, os pequenos, ou os filósofos nulos — simplesmente, aprender a filosofar não é coisa diferente de filosofar. E, ainda, recusar a classificação de «aprendiz» não significa esquecer a nossa mediocridade, mas é uma simples precisão na definição do nosso estatuto, é compreender que a filosofia é arte de fazer da necessidade — que é o nosso não saber essencial — virtude — saber. Tal transformação, ou movimento de progresso, não pode ser feita a partir duma posição exterior ou prévia à filosofia mesma. Mal ou bem, somos nós que exercemos a filosofia, e não será com modéstia a mais ou a menos que vamos desculpar a nossa mediocridade. Não há portanto que nos confiarmos a nós próprios e de antemão à exiguidade de um espaço mínimo que já é, aliás, aquele que outros nos concedem. Para tais escrú-

pulos existe já a multidão de iletrados e também letrados que ignoram a nossa actividade e lhe não concedem qualquer importância.

Entedemos a nossa situação, não só como algo sempre prévio e exterior, mas sobretudo que se não dirige para um exercício efectivo da filosofia. Tal exercício implica, muitas vezes, um «pôr entre parênteses» dos valores sociologicamente mais importantes, e daí o risco e, possivelmente, medo de assumir o exercício da actividade que escolhemos. E, numa orgia de modéstia, conhecimento dos limites próprios, seriedade e responsabilidade (que faltam, tantas vezes, ao nosso trabalho curricular), afirmamos então que, enquanto das escolas de medicina saem médicos, das escolas de engenharia, engenheiros, etc., das escolas de filosofia não sairiam filósofos. Assim, por meio destas justificações tortuosas e muito cabisbaixas, embora não tenhamos nenhuma culpa original, para além de não sermos imediatamente úteis ao sector produtivo da economia, somos finalmente livres, no nosso foro íntimo, para renunciar a qualquer objectivo e não exercer a filosofia antes, durante ou depois de estudarmos filosofia na Universidade.

Ainda como alternativa a qualquer pretensão de pensar, alguns dos mais esforçados de nós estudam tendo fundamentalmente em vista tornarem-se bons professores de Filosofia, a fim de bem a transmitirem nas escolas. Tencionam fazer-se, afinal, técnicos de transmissão de um dado conteúdo que é então, exactamente, reduzido à condição de dado. Tem-se assim por pressuposto que a filosofia pode ser simples matéria de facto a ser retransmitida.

Quando esta for a nossa melhor aposta, caminhamos inevitavelmente para a derrota: a comunicação de um conteúdo, reconhecida sem aplicação prática imediata, exige, em primeiro lugar, a sua contínua reprodução criativa, em segundo lugar, alguma produção efectiva dentro do espaço de referência cultural a que imediatamente os seus agentes se encontram ligados e, afinal, que estas duas actividades, de produção e reprodução, sejam cheias de ressonâncias que possam ser escutadas fora das salas de aula e bibliotecas universitárias. O saber tem assim momentos de assimilação, transformação e produção, e, afinal, de comunicação que evite o seu confinamento a uma dimensão que é simultaneamente abstracta e particular.

Na ausência de algum destes factores, a filosofia corre o risco de se tornar num exercício artificial e desarticulado a realizar exclusivamente por especialistas universitários e absolutamente incompreensível e inacessível ao profano ou aos outros agentes culturais, de restringir-se cada vez mais e de vir mesmo a perder o lugar que ocupa no ensino secundário, que é fundamental para o enriquecimento humano e científico dos cursos universitários. A escola é parte integrante de uma cultura, e a ela só terão acesso as matérias que possam de algum mo-

do mover o seu interesse. Quanto mais fortes e variadas as referências do horizonte cultural à filosofia, menos esta será dispensável, mais e melhores pessoas a ela se dedicarão — e melhores estarão as perspectivas do próprio estudante de filosofia, questão tantas vezes levantada recentemente.

Esta desdobrada modéstia, este medo paralisador de assumir e levar adiante uma escolha e uma profissão, faz-nos perder o que temos de comum com as outras matérias de estudo, a importância insubstituível, da qual é legítimo duvidar, mas que deveria ser um pressuposto da generalidade dos estudantes. E faz-nos também, por outro lado, deitar fora a nossa especificidade, a possibilidade de atrair muitas das pessoas de maior exigência intelectual e inconformismo perante estilos de vida ditos «produtivos», daqueles que buscam uma espontaneidade principal que a filosofia pode oferecer, e recusam a situação de peça de engrenagens.

Tentamos com todas as nossas forças apagar este traço específico quando adoptamos a mentalidade que fixa como objectivo primordial do estudante exactamente aceder à engrenagem através da garantia de um posto de funcionalismo público. Não penso que deva haver uma recusa a esse funcionalismo, apenas este não pode ser de modo nenhum o mais amplo dos nossos limites e finalidade. O nosso curso não é um asilo ou vestíbulo do asilo definitivo na função pública. Só nos poderá ser legítimo exigir um tal posto justamente quando ele não nos for dado como asilo, mas como emprego efectivo de capacidades. Ora, como querem os eternos «aprendizes», aqueles que-não-saem-filósofos-das-escolas, exigir um emprego de capacidades que confessadamente não possuem? A que título ensinar a filosofia se ninguém é filósofo? Quem exige um emprego tem antes de mais nada de ser um profissional, tem de ser filósofo ou no mínimo tentar sê-lo. E, aos que vieram para este curso por acaso, ou aos indiferentes, há legitimidade em lhes ensinar e exigir que pensem, ajam e sejam como filósofos. Só através do risco que é tentar pensar, agir e ser como tal podemos prestar serviço a nós próprios e à filosofia, e então reivindicar a nossa participação perante autoridades que não sejam capazes de realizar a sua função de preservar a cultura e permitir a sua criação.

O atractivo principal do curso não pode ser a possibilidade de concorrer para um lugar qualquer. Isto seria empobrecê-lo a ponto de pôr em causa a sua própria razão de ser. A utilidade do nosso saber não pode ser a de ensinar uma matéria que não serve para nada além de ser novamente ensinada, e assim sucessivamente. O atractivo de filosofia é a possibilidade de tomar consciência das convenções, a recusa da reprodução indefinida de ideias e situações, a liberdade de investigar e questionar e a orientação para o acesso àquilo que foi dito

acerca de questões habitualmente tidas por fundamentais. Por estes factores de especificidade, que fazem a nossa importância, é que devíamos batalhar, e não pelo licenciado que se viu finalmente livre do frete de pensar e arranjou a vaga onde se acomodar definitivamente.

Somos afinal os únicos a investigar a tradição que reflectiu seriamente sobre questões que são normalmente consideradas como importantes, mesmo que se lhes não possa dar resposta definitiva e, no entanto, há muitas décadas que não há, em Portugal, intervenção do fundo filosófico em qualquer área com ressonância fora das universidades. Apetece perguntar: mas que é feito dos filósofos?

Apesar do esforço de alguns, será talvez o empobrecimento ético provocado por atitudes e mentalidade como estas que tem impedido a possível e necessária participação da filosofia na cultura portuguesa.

Inquérito

1. Ensina-se filosofia ou ensina-se a filosofar? Considera pertinente esta oposição? Como se situa face a ela?
2. Tendo em conta a sua experiência, quais os principais problemas que, na sua opinião, se deparam ao ensino da filosofia?
3. Entre nós, o ensino da filosofia tem uma larga tradição institucional. Qual o papel, quais as funções que, em seu entender, lhe têm estado cometidas? Que sentido atribui ao ensino da filosofia hoje?
4. Que outros comentários lhe ocorre ainda fazer?

Com este inquérito sobre o ensino da filosofia pretendeu a S.P.F. auscultar a opinião dos professores e abrir espaço para um debate entre todos aqueles que na sua prática pedagógica diária se vêem confrontados com os problemas que a especificidade da sua disciplina lhes coloca.

As respostas ao inquérito — enviado a todos os sócios e a todas as escolas secundárias e universitárias do país — não permitem tirar conclusões definitivas. De resto, não era esse o objectivo. Permitem sim, que as consideremos como capazes de fornecer algumas indicações sobre a maneira como os praticantes institucionalizados da filosofia pensam e sentem o seu trabalho, sem que, no entanto, seja lícito generalizar tendências ou apontar soluções.

Não sendo possível publicar na íntegra todos os depoimentos recebidos, optámos por seleccionar alguns que nos pareceram mais significativos. Sem discriminar os seus autores, procuraremos ainda apontar os principais problemas que são veiculados nas respostas não publicadas.

Lendo as várias declarações, torna-se por de mais evidente que nem tudo está bem na Escola e que o ensino de filosofia não é nem poderia ser a excepção. São, por um lado, acentuados os problemas

que têm a ver com a Administração ou com um política global da Educação que impõe, por exemplo, a atribuição do tempo lectivo a consagrar à disciplina, estipula os conteúdos programáticos, que sofrem frequentes e variadas alterações, a sua inserção no *currículum* e o nível etário a que se destina. Cabem também nessa esfera as dificuldades que o professor enfrenta com as aulas superlotadas ou com instalações degradadas, com a falta de apoio de material didáctico, de bibliotecas etc., que, não sendo carências exclusivas do secundário, influem desde cedo nos hábitos de trabalho podendo vir a reflectir-se no ensino superior, que em muitos casos também não tem meios para as superar. Por outro lado, são ainda levantados os problemas que têm a ver com a maneira como o professor encara a sua disciplina, encara os alunos e a sua relação com eles, sem esquecer aquelas limitações ou condicionalismos inerentes à sua situação funcional e portanto sem excluir ou esbater a importância dos aspectos já esquisitados.

Como vêem os professores do secundário a relação dos seus alunos com a filosofia? Muitas vezes como uma relação em que a atitude predominante, pelo menos inicial, é se não de indiferença pelo menos de incompreensão quanto à sua necessidade no seu programa de estudos. É claro que se não pode generalizar, mas é uma atitude que ocorre. A questão pertinente de saber se se ensina filosofia ou a filosofar levanta, para além da questão da capacidade ou talento e preparação do professor para se enfrentar de forma motivadora face aos e com os seus alunos, uma outra também sentida por alguns, que é a de saber até aonde pode ir a própria criatividade dentro dos limites impostos pelo conteúdo programático e a obrigatoriedade de fazer avaliações. Dito de outra maneira, será ou não preciso possuir e fazer uso de uma boa informação de história da filosofia, ou bastará filosofar partindo da experiência vivida comum ao professor e ao aluno? Experiência do quotidiano sob o ângulo da lógica, ou da linguagem, ou da ética, estética, política, epistemologia, etc.? Com o aluno universitário, em princípio pelo menos, a situação é diferente. Ao contrário do aluno do secundário, escolheu voluntariamente o seu curso de Filosofia. Contudo, pode-se ainda perguntar se a questão da motivação e do ponto de partida do filosofar não continua a ser pertinente, tanto mais que o aluno se deverá encontrar, se tudo correr bem, perante a possibilidade de iniciar e prosseguir um percurso filosófico pessoal.

Para além da questão de encontrar o método de tornar a aula numa aula aberta, participada, tudo isto se liga com outras duas questões: a da hermenêutica dos textos e da relação da filosofia com o restante *currículum*, liceal e universitário. O texto, considerado como um bom suporte para a exploração de ideias, clarificação de conceitos e descoberta de problemas, torna-se muitas vezes para o aluno, pela sua

dificuldade, um factor de desmotivação. Nem sempre se trata exclusivamente de dificuldades inerentes aos próprios textos, que quando ultrapassadas se convertem num ganho para o aluno, mas são, para muitos, o resultado de deficiências de ensino anteriores, no âmbito da leitura e da expressão oral e escrita. Quanto à relação da Filosofia com o restante *curriculum* pode-se perguntar se seria ou não possível utilizar o conhecimento que o aluno tem das outras disciplinas de modo a suscitar-lhe a curiosidade pelas questões filosóficas que com elas se relacionam. Já a articulação com o ensino universitário levanta questões que se prendem com uma preparação prévia adequada a um ensino especializado. Isto tudo afinal supõe a discussão de qual o lugar da filosofia nos diferentes ramos do ensino, secundário e superior, de quais sejam os objectivos. Alargando esta questão a uma outra que também emerge de algumas das respostas e que tem a ver com o sentido do ensino da filosofia, pergunta-se qual o lugar de inserção da filosofia na sociedade e qual o papel que ela tem ou poderá vir a ter fora e dentro das instituições.

O professor de Filosofia parece nalguns casos manter com a sua disciplina uma relação ambivalente se não mesmo de declarada frustração profissional, sobretudo a nível do secundário. Se procurar compreender as razões disso puder de algum modo contribuir para eliminar esse mal-estar, esperemos então que a discussão que aqui pretendemos alargar encontre eco.

RESPOSTAS

1. É fundamental que se estabeleça com nitidez a diferença entre o ensino da filosofia e o ensino do filosofar para que se possa construir uma filosofia em torno das atitudes que tornem possível um autêntico filosofar. Distinguir filosofar de filosofia constitui um problema bastante recente para a tradição do ensino da filosofia em Portugal, já que o filosofar se incluía e estava ao serviço de uma filosofia. Hoje, a questão do filosofar ganha um estatuto próprio e demarca-se com nitidez, já que vivemos e pretendemos viver numa sociedade plural. Mas, seja como for, o problema do filosofar já não é novo, vem dos Gregos. O ensino da filosofia em Portugal tem história, mas o ensino do filosofar é recentíssimo. A este propósito bastará referir que até há bem pouco tempo o curso superior de Filosofia se designava de Histórico-Filosóficas e os programas de Filosofia do ensino secundário

se apresentavam como meramente descritivos e em que existia uma primeira parte chamada Psicologia.

O ensino do filosofar impõe-se uma dimensão muito distinta do saber filosófico. Saber e ensino como questões distintas, embora correlacionadas. Dizendo de outro modo, a filosofia como um saber posto ao serviço do filosofar. Só é ensinável o filosofar; a filosofia é um percurso que está para além do filosofar e que é pertença de todo o investigador-filósofo. Como refere Kant: «Aquele que quiser aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas de filosofia apenas como história do uso da razão e como objecto de exercício do seu próprio talento filosófico.»

O filosofar pressupõe uma informação filosófica diversa ao serviço da procura e do despertar; pressupõe um instrumento e um incentivo; pressupõe a revelação de algo oculto para o aprendiz de filosofia. Só o ensino do filosofar se torna, hoje, viável e admissível, uma vez que só ele nos apresenta o carácter problemático dos saberes a partir do devir humano incessante. Por tal, quando se fala do ensino da filosofia deve subentender-se sempre o ensino do filosofar. Opera-se desta forma uma inversão: se antes era o filosofar que estava ao serviço da filosofia, agora é a história da filosofia que está ao serviço do filosofar. E a questão é esta: opera-se esta mudança, uma vez que a filosofia é um devir consumado.

2. Têm aparecido em público, com uma certa frequência, algumas declarações de responsáveis pela instituição escolar insurgindo-se contra a presença da Filosofia no ensino secundário. Uns propõem a sua substituição pela Psicologia, outros falam na criação da disciplina de História das Ideias para ocupar o lugar da Filosofia, outros há ainda que perguntam: «Filosofia para quê?» Mas podemos ir mais longe afirmando que se verificam certas resistências institucionais, nem sempre subtis ou camufladas, contra o ensino da filosofia. Com relativa nitidez podemos assistir a um raciocínio muito comum: «Portugal precisa de técnicos e não de filósofos.» Este raciocínio pragmático e tecnocrático parece apostado no combate à filosofia como condição de progresso e desenvolvimento.

O direito à reflexão sempre constituiu um combate difícil de travar, mas sempre foi visto como premissa da nossa identidade e afirmação. Não há povo nenhum que não se sinta orgulhoso pelos seus pensadores e filósofos. A filosofia torna-se assim um combate necessário, um combate legítimo contra a cegueira e a mesquinhez, contra a inércia do quotidiano e o incómodo de pensar.

Pelo exposto, podemos colocar desde já uma questão: qual o lugar do ensino da filosofia em Portugal? Que papel cabe a esse ensino?

Será a partir destas questões que deveremos enunciar os principais problemas com que se debate o ensino da filosofia. Desta forma, é necessário fazer-se um criterioso enquadramento institucional do ensino da filosofia; sem ele, apenas nos remeteremos para o domínio da opinião inoperante, do lamento e do fado. Por outro lado, os problemas do ensino da filosofia não são muito diferentes dos problemas das restantes áreas disciplinares e do ensino em geral.

Quanto ao ensino da filosofia no ensino secundário poderemos especificar um problema bem significativo e abrangente. É raro o ano escolar que não tenha sido contemplado com uma alteração dos programas ou uma reformulação das metodologias a seguir para a sua gestão. Até parece que é necessário mexer em qualquer coisa para ficarmos com a sensação de que progredimos. E tudo isto acontece da forma mais desarticulada, impune e inoportuna. Como consequência, temos programas truncados, inoperantes e encontramos os mais diversos critérios quanto à sua abordagem e leccionação. É imperioso que se questionem os programas e respectivas metodologias de modo a haver credibilidade, exequibilidade, articulação e confiança, de modo a dar sentido à existência desses programas oficiais. A não ser assim, caminharemos para a inoportunidade da filosofia no ensino secundário. Desde 1974 que se têm feito muitas experiências, mas muito pouco se tem reflectido e questionado essas experiências.

3. De muito pouco servirá falarmos sobre o ensino de filosofia se não colocarmos o problema da filosofia em Portugal. Quer isto dizer que se deve enquadrar o ensino da filosofia no plano global da nossa tradição filosófica. De outro modo, deve-se equacionar o ensino da filosofia com a investigação filosófica. A não ser assim, estaremos a encarar o ensino da filosofia como um mero instrumento de uma outra coisa qualquer.

O ensino da filosofia liga-se directamente com a produção filosófica. Não há filosofia sem ensino, sem disciplina racional. E quando se fala do ensino fala-se do filosofar. Havendo filosofia é porque há ensino; é porque científica, pedagógica e institucionalmente estão criadas as condições necessárias para a sua produção. Aliás, interrogarmo-nos hoje sobre o ensino da filosofia é pretender que tenhamos uma filosofia ou procurar renovar a que temos.

A nossa mais recente tradição do ensino da filosofia tem andado à volta de um saber filosófico institucionalizado e quase sempre convertido num credo. A filosofia em Portugal tem revestido a forma de um discurso do poder e das instituições. Por via desta tradição, a nossa produção filosófica tem sido dispersa e bastante envergonhada, à excepção de um ou outro vulto filosófico: Antero de Quental, António Sérgio, Leonardo Coimbra... Podemos até dizer que o ensino da

filosofia tem sido ineficaz e improficuo. Por outras palavras, podemos afirmar que não tem havido um ensino em ordem à produção filosófica. Segundo Eduardo Lourenço¹, a nossa tradição filosófica tem girado à volta da institucionalização de uma filosofia; o nosso mal tem residido nisso: «serração mental». E Eduardo Lourenço continua: a persistência no aristotelismo (por decreto) impediu o nosso encaminhamento para a ciência.

Temo-nos acomodado em demasia; não nos temos preocupado com o nosso modo filosófico. Mas temos andado à procura da filosofia em poetas e escritores. A nossa tradição do ensino da filosofia tem andado a reboque das diversas correntes filosóficas estrangeiras. Seja porque não existe uma filosofia em Portugal tal como existe uma literatura, seja porque aceitamos melhor e mais depressa o desconhecido e o exterior. A nossa eterna carência em filosofia tem de ser encarada como condição de progresso e renovação, e não como forma de contentamento com o que já temos. A nossa dependência filosófica é tão ampla e complexa como a nossa dependência económica e energética. E não é inocente este paralelo porque nos temos contentado demasiado com a importação de bens de todo o tipo.

Se, tradicionalmente, como ficou atrás dito, se tem reservado ao ensino da filosofia o papel de modelação das consciências, hoje esse ensino tem de ser encarado como uma acção cultural por excelência, pois postula as condições de toda a produção cultural. O filosofar possibilita uma consciência fundante e originante. Podemos então encarar a filosofia como o lugar da interdisciplinaridade; a filosofia como a zona de convergência e ponto fulcral de todos os saberes. Esse lugar privilegiado atribuído à filosofia faz dela uma nova *mathesis universalis*.

A filosofia (filosofar) assenta num conjunto de atitudes e processos que poderão ser postos ao serviço de toda e qualquer atitude racional. A filosofia será então uma propedêutica das ciências, dos saberes, do pensamento, enfim, de toda a busca racional. A filosofia (filosofar) pode e deve ser vista, portanto, como uma matriz do ser consciente; a filosofia (filosofar) como uma propedêutica fundamental. Esta propedêutica tem de basear-se nos processos mais diversificados e múltiplos para que este filosofar seja total e integrador.

Pelo exposto podemos concluir que o ensino da filosofia deve, primeiramente, ser posto ao serviço de uma acção cultural diversa e

¹ Comunicação integrada num colóquio de Filosofia realizado na Universidade Católica de Lisboa, em 29 de Março de 1985, e subordinada ao tema «A Filosofia na Vida Cultural Portuguesa».

posteriormente ao serviço da investigação filosófica como sinal de vitalidade do pensamento e tarefa de identificação.

Urge, portanto, elaborarmos um «Verdadeiro Método de Estudo» para o ensino da filosofia.

4. Outra questão não menos importante que as anteriores tem que ser devidamente enunciada: quais os pressupostos científicos e pedagógicos para o ensino da filosofia?

É tarefa relevante do professor de Filosofia levar o aluno à descoberta das atitudes filosóficas num infundável jogo de espelhos em que o próprio professor se encontra envolvido para bem do seu enriquecimento filosófico: uma incessante discussão, diálogo maiêutico, reflexão e exercício crítico constante. Neste jogo o professor só tem que se assumir e levar a sério esta tarefa de descoberta infundável. Poderemos traduzir este jogo de espelhos por criação do gosto pelo filosofar, convertendo sempre o saber em sabor. O ensino é sempre uma tarefa difícil, pois o professor está sempre em causa: a sua opção filosófica e ideológica, a sua formação, a sua capacidade humana, a criação e o fomento do diálogo. O professor de Filosofia está sempre perante um exercício de crítica e autocrítica, que normalmente se traduz por uma impossibilidade de investigação.

A reflexão deve ser tomada como centro, de modo a não converter o ensino na transmissão de um código ou de um credo; tomar a reflexão como centro, para que a filosofia não seja sinónimo de palavreado; tomar a reflexão como centro, de forma a suscitar no aprendiz as atitudes filosóficas mais condizentes com um filosofar. É tão importante a acção exemplar do professor como a conformidade da palavra com o pensamento. Dizemos tudo isto pois o ensino da filosofia não se compadece com o simples exercício de uma profissão. É necessário muito investimento pessoal não traduzível em horas de trabalho, dado que o que está em causa é a «maestria», e não a simples transmissão de um saber técnico. Infelizmente, hoje em dia, na quase absoluta generalidade do ensino, não é possível ganhar o gosto nem o prazer de filosofar, reduzindo-se assim a pedagogia a um conjunto de fórmulas aplicadas sem convicção, a um conjunto de técnicas desencarnadas, a um conjunto de reflexos condicionados.

Uma outra questão é esta: será que a história da filosofia nos fornece os instrumentos e meios necessários para o filosofar, não se encontrando outros meios para além dela? É importante enunciar a acção exemplar da história da filosofia como um pressuposto indispensável para o ensino da filosofia e confrontá-la com os pressupostos que podem e devem advir da realidade, de múltiplos matizes, que nos envolve.

Por último, entendo ser tão importante a problematização do ensino da filosofia como a problematização da investigação filosófica. Se se inicia um levantamento da situação do ensino da filosofia, oxalá ele possa ser instrumento de revitalização e renovação da actual situação. Este instrumento tem de ser de acção, criação e reflexão. Não se pode falar do ensino da filosofia tendo como finalidade a ilustração pessoal.

AMARO CARVALHO DA SILVA

Escola Secundária Josefa de Óbidos, Lisboa

1. Não considero a oposição pertinente. Muito menos se ela significar apenas «corte» ou «descontinuidade». Dois séculos depois de Kant, podemos perguntar-nos se ela não é, em apreciável medida, mera afectação relativista. No que à prática pedagógica diz respeito, em meu entender, filosofia e filosofar são o verso e o reverso da mesma realidade.

2. São muitos e de diversa proveniência. Cingindo-me à minha experiência directa (de onze anos, em Portugal), terei de distinguir:

a) *No acesso à Universidade*: insuficiência, observável com frequência, no domínio da expressão do pensamento, sobretudo da sua expressão escrita. O que é mais um problema de língua portuguesa do que de conhecimentos ou de conteúdos do pensamento. Mais notória ainda é a insuficiência em segundos ou terceiros idiomas de trabalho. Casos flagrantes entre todos, a merecer sério exame: o grego, o latim e o alemão, por falta generalizada de rudimentos.

b) *No equipamento pedagógico e científico*: escassez de meios colectivos de documentação, de informação e de apoio; bibliotecas de conteúdo em grande parte envelhecido, aleatório e (paradoxo só aparente) subaproveitado.

c) *Na sociedade e, conjuntamente, no âmbito institucional*: fragilidade do enraizamento social da filosofia, assim como da representação de necessidades práctico-teóricas da sociedade no campo da filosofia e a partir dele; fragilidade de voz própria (de vozes próprias) e dos meios de intervenção próprios nos problemas e debates do tempo presente, qualquer que seja a amplitude e a diversidade das orientações filosóficas em presença; acentuado alheamento da filosofia na progra-

mação cultural (e outra!) da rádio e da televisão; em correlação com o que precede, deficiente força institucional da filosofia, nos vários sentidos e níveis do problema.

3. Resposta (indirecta) à última parte da pergunta:

a) *No ensino secundário*: a formação escolar dos jovens ficaria incompleta — a maior parte das vezes, mutilada para sempre — sem a passagem pela filosofia.

b) *No ensino superior*: a formação específica e profissionalizante contém potencialidades que a sociedade não tem podido e o Estado não tem sabido nem querido viabilizar e desenvolver. Partilho da convicção de que a Revolução de Abril não teve tempo nem capacidade para realizar uma revolução cultural. Deste então, significativas possibilidades de inovação na Universidade, incluindo o que diz respeito à filosofia, foram contrariadas, interrompidas ou esvaziadas.

Não obstante a ausência actual de alguns requisitos básicos, a formação de licenciados em Filosofia supõe e deveria supor em permanência dispositivos pedagógico-científicos de prospecção de aptidões, de planeamento de necessidades e de orientação curricular. Prospecção, planeamento e orientação significam aqui: articulação eficaz entre si e articulação com as seguintes direcções complementares de saída profissional: o ensino, a investigação e a integração noutras áreas de actividade qualificada (as quais, contrariamente ao que se ouve dizer, não faltam na sociedade).

c) Quanto ao resto, o sentido que atribuo, hoje, ao ensino da filosofia na Universidade, resumo-o em muito poucas palavras: formação de trabalhadores intelectuais de elevada qualificação, aptos a pensar e agir racionalmente numa ampla esfera de interesses e necessidades da sociedade e do tempo a que pertencem.

EDUARDO CHITAS

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Ponto prévio: não tenho experiência de ensino da filosofia no secundário, mas apenas no ensino universitário.

1. Ensinam-se conceitos e argumentos filosóficos, colhidos da história da filosofia e doutros discursos, nomeadamente científicos; ensina-se, inevitavelmente, melhor ou pior, segundo o percurso do filosofar do docente; não se ensina a filosofar, cada estudante o aprenderá

no seu próprio percurso, entre leituras e aulas dos vários docentes, uns razoavelmente, outros não chegam lá, infelizmente.

2. Em relação ao ensino de conceitos e argumentos, estes inserem-se em paradigmas de épocas filosóficas, de autores e de textos, não são «perenes»: é preciso muito tempo de leitura e discussão para se aprender esse contexto dos conceitos e dos argumentos, o qual não é unicamente filosófico, também depende das ciências da época, das instituições (religiosas, jurídicas, políticas, industriais, *mass-media*, antes e depois da imprensa, etc). Primeira dificuldade que é também a de filósofos dos docentes.

A filosofia especifica-se por uma sua maneira de se descartar (*s'écarter*) da linguagem corrente e da respectiva experiência quotidiana, donde que a «pedagogia» (que é filha tardia da filosofia e depende de filósofos determinados, portanto, polémicos) em Filosofia seja difícil: a «exemplificação pedagógica» é sempre tradução-traição. Segunda dificuldade.

Não há debate filosófico significativo (ainda) em Portugal, os vários docentes têm percursos isolados em relação uns aos outros: as balizas que o estudante vai construindo são frequentemente baralhadas com a continuação do curso, sem que haja institucionalmente grande ajuda ao percurso do filosofar. Terceira dificuldade. Haverá outras.

3. Responderei apenas à segunda parte da pergunta e de forma parcial, já que segundo o meu percurso. A sociedade contemporânea é produto dos discursos filosóficos que os Gregos iniciaram, *misturados entre* os grandes factores institucionais do Ocidente (a matemática e ciências afins, a tecnologia, o cristianismo, a tradição jurídica, a escola, etc.). Tanto o seu triunfo como a sua crise são fenómenos que pedem a constante reavaliação da tradição filosófica nos efeitos que produziu: diminuição drástica da componente antropológica que são as relações de parentesco com exacerbação da componente individualizante e de massa dos comportamentos; asfixia da cultura e da arte como modos de cultivar os destinos singulares, tornadas folclore pelos *mass-media*; tecnização crescente da vida urbana, com a correlativa medicalização e psiquiatrização; crise política dos regimes democráticos e violência com correlativo policiamento; etc., etc., fartos são os fenómenos que, efeitos do progresso, aparecem como crise e pedem reavaliação filosófica de modos muito diversos. Há ainda que sublinhar os formidáveis problemas epistemológicos que põem os actuais surtos das ciências biológicas e neurológicas, bem como as ciências sociais ou humanas. Que os não filósofos sejam ainda pouco sensíveis em geral à dimensão filosófica destas imensas questões é desafio ao ensino filosófico, mas creio que os filósofos, se o merecerem na ma-

neira como desempenharem a sua tarefa de pensar, terão um papel decisivo e exaltante no futuro do Ocidente e da Humanidade.

FERNANDO BELO

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

1. A alternativa pressuposta pela e adiantada na pergunta parece ter a sua origem numa conhecida contraposição de Kant entre o ensino da filosofia e o do filosofar, que ocorre, nomeadamente, na *Crítica da Razão Pura*, na *Lógica*, numa das *Reflexionen zur Logik*, etc.

A alternativa apresentada parece, em geral, descurar ou não atender devidamente quer ao contexto kantiano concreto daquela oposição — que visa *fundamentalmente* acentuar a necessidade de os filósofos filosofarem efectivamente e de fazerem realmente um uso livre da própria razão (o *Selbstdenken*) — quer mesmo ao que de nuclear emana do comentário que desde cedo Hegel não se dispensou de fazer relativamente à interpretação corrente dessa eventual antinomia. Como Hegel anota num diário: «Kant é citado com admiração por ensinar, não *filosofia*, mas a *filosofar*; como se alguém ensinasse a carpintear, mas não a fazer uma mesa, uma cadeira, uma porta, um armário, etc.» E, mais tarde, num parecer privado também dirá que seria como se alguém tivesse de viajar, de viajar sempre, mas sem travar conhecimento com as cidades, os rios, os países, as pessoas, etc.

Do meu ponto de vista, não pode pois haver *nem filosofia sem filosofar* — isto é, os filósofos não apenas têm de *conhecer* a filosofia como têm também de *pensar* — *nem um filosofar que se não materialize numa filosofia*, ou seja, um pensar que (mesmo exercendo-se como radical vigilância crítica) se não determine em conteúdos.

É precisamente desta unidade dialéctica constitutiva da actividade filosófica que advêm algumas das suas dificuldades, mas também muito do seu encanto.

Há que ensinar conteúdos da filosofia, há que ensinar a filosofar, há que transmitir aos alunos uma experiência (própria) de filosofar e há igualmente que estimular e que criar condições para o desenvolvimento de um itinerário pensante por parte desses mesmos alunos. Tudo isto «ao mesmo tempo», isto é, numa unidade inter-relacional (que a historicidade individualizada dos percursos vitais se encarregará de desmembrar e de reorganizar). Tudo isto num quadro que respeite e se adapte à relatividade e ao âmbito específico das diferentes situações e

níveis do ensino/aprendizagem (do secundário ao pós-graduado, do académico ao da intervenção no campo geral da cultura).

Portanto, mais difícil ainda do que *escolher* entre a atribuição de uma dominância à «filosofia» ou ao «filosofar» é *exercer* concretamente a dialéctica que entre estes elementos se verifica. Científica e pedagogicamente é este um problema que o docente não deve deixar de colocar a si mesmo no concreto das situações em que é chamado a intervir.

2. Os termos mesmos da pergunta — «tendo em conta a sua experiência» — obrigam-me a circunscrever a resposta ao âmbito do ensino da filosofia na Universidade. Ficam, portanto, de fora outros campos que, no entanto, se me afiguram — na etapa actual — como estrategicamente mais determinantes. Outros colegas não deixarão, por certo, de se lhes referir.

Vendo, deste modo, os «problemas» a partir de óptica (restrita) da filosofia na Universidade, enunciaria sumariamente algumas questões que preocupam muitos dos que nela trabalhamos.

A montante e a jusante da Universidade situam-se, *na conjuntura actual*, os problemas reais de maior expressão e peso: a selecção inicial e a «saída». Muitos dos nossos alunos vêm para a Filosofia sem a terem escolhido. A generalidade dos nossos alunos (de graduação *e de mestrado!*) defrontam-se com a obscuridade ou a penumbra à saída dos seus cursos.

E relativamente a estes graves problemas é ilusório — para não dizer mistificador — pretender que as culpas provêm *exclusivamente* do «desajustamento» dos programas, do divórcio das escolas relativamente à «vida prática» ou da falta de umas cadeirinhas pedagógico-profissionalizantes.

É legítimo reclamar garantia de emprego. Não se pode ter garantia de emprego sem planificação de necessidades e recursos. Em contrapartida, o que os arautos da «liberalização» nos impõem é, à saída, um desemprego bem ginasticado (isto é, convenientemente «flexibilizado») e, à entrada, uma selecção oscilante entre o cego e o selvagem, isenta de qualquer planificação séria. Sim, porque perguntar quantos alunos cabem... não é planificar!

Problema de tomo constitui ainda o dos *meios de trabalho* (incluindo o *tempo*) de que os nossos alunos efectivamente podem dispor.

A lusa tendência para «resolver» as dificuldades piscando o olho ao rigor e à seriedade da formação para que seja «bonzinho» e «dê um jeito» fomenta, de facto, o oportunismo «jeitoso» e a incompetência «boazinha». Com «soluções» destas não há país que resista; os

problemas, esses, claro que se reproduzem em escala alargada, se diversificam e se agravam.

A realidade dos problemas das condições efectivas de trabalho dos estudantes exige que recebam respostas reais, que não podem voltar a estar apenas ao alcance dos «superdotados» ou dos que dispõem de maiores recursos.

Sob um outro ângulo — e porque do lado dos docentes e das instituições também há muito a transformar e um caminho longo a percorrer —, importa igualmente intensificar e melhorar a coordenação horizontal e vertical dos programas, promover uma diversificação de *curricula* em função quer de itinerários dominantes que na própria filosofia se vão desenhando e relativamente autonomizando, quer da possibilidade de dar resposta às solicitações de uma intervenção cultural mais alargada.

A melhoria da prestação e da formação pedagógicas bem como o funcionamento efectivo dos estímulos a uma promoção científica sustentada (investigação, doutoramento, etc.) são direcções em que há que investir com muito mais determinação, de uma forma integrada, com uma efectiva visão científico-cultural, e não meramente burocrática. O actual «subsídio de investigação» — que na realidade não passa de um expediente para obviar caridosamente à degradação muito efectiva dos vencimentos — resolve tanto os problemas da investigação como o «subsídio de refeição» resolve quotidianamente os do nosso almoço.

Há problemas materiais e de gestão relativos ao equipamento (bibliográfico e outro), à possibilidade de renovação de quadros, ao desenvolvimento da investigação e da extensão cultural numa base não apenas essencialmente individual mas institucional (centros, programas, etc.), que podem e têm de ser atacados.

Subsistem de facto, ainda e por outro lado, as em geral sempre por alguém invocadas «questões de fundo». E aqui, como no resto, há que procurar ser perspicaz, o que — como está demonstrado — nem sempre se consegue.

Há realmente questões de fundo. Mas há igualmente questões de fundo e «questões de *fundos*». Há questões de fundo e «questões de *funtas*». Há questões de fundo e «questões *sem fundo*». Há, sobremaneira, o muito oportuno apelo para «questões de fundo» com o objectivo de disfarçar o fundo de certas questões.

Penso que as «grandes interrogações» do tipo «ensinar Filosofia para quê?» devem ser colocadas, debatidas e respondidas — são interrogações fundadas e decisivas, possuem uma função arquitectónica e reguladora. Mas convém estar vigilante quanto à tentação frequente de as transformar em reiterado álbi ou bordão retórico destinado a

mascarar ou a distrair a atenção de insuficiências objectivas e subjectivas de raiz e dignidade bem menos «nobre» ou «profunda». É que a impreparação às vezes tem razões a que a razão falece. E daquela nem a penitência pascal nos livra.

Por outro lado, mas sempre em matéria de questões de fundo, numa sociedade como a portuguesa na sua fase actual, a filosofia continuará a ser palco e terreno de luta ideológica. Por muito que pese a quantos, sob o pretexto de que «introduz uma grande confusão nas consciências» ou de que «não passa de fantasma arqueológico inventado pelos (eternamente) moribundos marxistas», sem dúvida a procura não abafar, sobretudo no intuito de fazerem vingar como «universais», «mais modernas» ou «em consonância com as normas filosóficas da CEE» aquelas perspectivas que mais satisfazem os seus «padrões espirituais». O alcance político e ideológico da doutrina do «fim das ideologias» (e respectivas adaptações jornalístico-culturais ao torrão portugalense) é conhecido.

Creio, no entanto, em jeito de balanço, que é possível não amalgamar forçosamente os problemas, de modo a que, com a evocação da complexidade real de uns, se não esteja a torpedear e a inviabilizar a solução possível de outros. Uma efectiva visão integrada e articulada das questões não pode constituir, nem constitui, um obstáculo e um impedimento da prática transformadora. Muito pelo contrário.

3. Não estou muito de acordo com a afirmação que introduz as perguntas. Uma tradição institucional viva é, precisamente, uma das componentes que têm faltado a um desenvolvimento e aprofundamento dos estudos filosóficos em Portugal.

Porque a tradição não é um acervo morto — e, quantas vezes, apenas imaginário — que retoricamente se celebra, mas um património colectivo que há que ir construindo, alimentando e enriquecendo, uma das tarefas históricas que, em termos de «geração», nos está cometida é precisamente a de contribuir para o lançamento e consolidação de uma tal tradição. Publicamente, pelo menos já desde um artigo de 1970 que venho alertando para este aspecto e procurando actuar em conformidade no meu âmbito — seguramente que com todas as minhas limitações.

As grandes linhas de actuação, neste domínio, continuam a ser a do incentivo de uma produção nacional de qualidade e da sua divulgação a nível interno e externo, a de colocar à disposição de um público *em português* as peças fundamentais do património filosófico da humanidade em edições fiáveis (têm-se dado passos relevantes, ainda que, em regra, seguindo os percursos «mais fáceis» e mais imediatamente lucrativos: quando acabarem os textos pequeninos...), a da ba-

talha por um reconhecimento cultural mais alargado (o que nos impõe, entre outras coisas, que diversifiquemos os horizontes em que *filosoficamente* — a este nível não pode haver cedências — procuramos pensar o real).

Se exceptuarmos as pertinentes (mas específicas) questões de índole pedagógica e didáctica que devem e podem receber tratamentos pontuais relativamente independentes, toda a problemática do ensino da filosofia em Portugal é indissociável de uma intervenção concertada neste quadro mais geral. Inclusive as reformas do sistema educativo, dos *curricula*, ou a apreciação que se pretenda fazer dos bisonhos e periféricos «bailados tecnocráticos» de algumas figuras e agentes ministeriais...

Para além do interesse cultural intrínseco que a filosofia possui enquanto produto e referencial da consciência social, ela tem seguramente uma palavra a dizer também em questões tão «universais» como a crítica, a fundamentação, a elaboração de representações do mundo e da vida, o comportamento ético — o pensar, afinal, que a filosofia assume como *actividade própria*, mas que a generalidade dos humanos também exerce: da avaliação de situações à tomada de decisões, da informática à poesia.

Descobrir a multiplicidade destes registos e as maneiras mais apropriadas de intervenção no diálogo cultural e na prática que a esses diferentes níveis se desenvolvem é — em termos do «colectivo filosófico» — o desafio.

JOSÉ BARATA-MOURA

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

1. Para este efeito, deve considerar-se dissociável *filosofia-ensino*, de modo a apurar-se uma noção de filosofia que possa ser ou não ensinável, sem que se lhe atribua como característica essencial ser ensinável.

Sendo a filosofia *uma produção literária mediante a qual se descreve um todo organizado — o mundo —, o mais universal e diferenciado possível*, deve admitir-se que ela tem um conteúdo, o maior possível, versando então o ensino sobre a *filosofia*, e não sobre o *filosofar*, este aprendendo-se ao elaborar aquela.

Não se ensina a filosofar, como se se tratasse de transmitir uma ginástica ou um método, de modo a gerar uma atitude, geralmente

considerada crítica. Só é possível ensinar transmitindo um conteúdo, no caso um mundo com as características acima referidas, o qual *se cruzará* com o mundo do aprendiz, o qual não poderá aprender a não ser no acto de também ele constituir um mundo. Se o mundo do ensinante deve ter força interpeladora, o aprendiz deverá ter capacidade para ultrapassar o daquele — o que lhe é aliás constitutivo — pelo seu.

2. Subentendendo todas as dificuldades consideradas clássicas, realçaria uma outra, válida *hic et nunc* para os escolares portugueses, mas que não é dissociável duma atitude geral e constante do homem português: impreparação mental e literária para construir um texto que veicule um mundo o mais universal e diferenciado possível.

3. A tradição institucional não é propriamente da filosofia, mas antes da escola, em que a filosofia aparece como um conteúdo de longa data aí transmitido, que um certo formalismo escolar, algum prestígio e uma boa base de inércia continuam a suportar.

Atendendo apenas à filosofia, não à sua tradicional tradição escolar, dir-se-ia que a sua função essencial — mesmo quando integrada na escola — continua válida e actuante: a constituição dum mundo o mais amplo e rico possível, que os saberes parcelares, de teor cientifista, não têm no seu horizonte imediato.

JOAQUIM CERQUEIRA GONÇALVES

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

1. Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar — a disjunção é falaciosa. Porque não se faz nem uma coisa nem outra isoladamente. Fazem-se ambas e, sobretudo, porque raramente se faz outra coisa. Ensinar filosofia é, com frequência, pôr a andar o gira-discos, a memória. Ensinar a filosofar é, por sua vez, dar corda ao pensamento e pô-lo a tecer o discurso crítico e argumentativo, o discurso racional. Memória ou razão, afinal. Mais história da filosofia num caso, ou mais problemática no outro, a disjunção continua falaciosa.

Porquê? Porque a filosofia não é história, nem ciência, nem moral, nem poética, nem religião. É sabedoria. E sê-lo-á apenas se assumir com respeito a verdade e a diferença das outras disciplinas. E sê-lo-á sempre que responda à vontade de habitar, com harmonia e saber, a natureza e a cultura.

Para promover sabedoria, o docente tem de estar bem informado no âmbito da sua disciplina e ser sensível aos outros saberes que disputam o interesse dos discípulos.

2. De entre os numerosos problemas que se deparam ao ensino da filosofia, sublinho os seguintes:

— O desafio do pragmatismo actual. Como tudo tem de servir para alguma coisa que dê resultados palpáveis e depressa, a filosofia tem de enfrentar o labéu de não servir para nada, entenda-se, de não servir para lançar no mercado produtos socialmente valorizados e materialmente apetecidos. Mais grave ainda: pode preparar pessoas dotadas de espírito crítico que assim se tornam menos aptas para o cumprimento de tarefas sem contestação. E onde estão a sociedade, os grupos ou pessoas que gostam de ser contestados? Assim, a filosofia ou não serve para nada ou só serve para impedir ou dificultar que se faça «depressa e bem» o que «evidentemente» tem de ser feito.

— A desvalorização de uma disciplina que se vê frequentemente a oscilar, na opinião pública, entre a banalidade e a sacralização. Generalizaram-se, desde há algum tempo, as referências em que a filosofia é invocada para tudo e para nada. É a «filosofia» deste ou daquele projecto governamental, a «filosofia» da OPEP, a «filosofia» da guerra das estrelas, ou a «filosofia» de tal ou tal empresário. Assim são vingadas e mordem o pó as abstracções e alienações de muita metafísica etérea! E pelo caminho ficam mais dificuldades para se conseguir impor o crédito de uma disciplina.

— A insegurança e desorientação do próprio professor, quanto aos conteúdos e quanto às estratégias de comunicação, em sala de aula. Por outras palavras, a perversão do método socrático. Ninguém se pode mascarar de Sócrates impunemente. É a mensagem que não passa e o método que não funciona. Talvez faltem discípulos, mas quem certamente falha, então, é o mestre. Esse socratismo remendão é tanto mais pernicioso em filosofia quanto pode iludir com facilidade e fazer-se passar desapercebido.

3. Num país onde continuam por fazer tantas coisas necessárias, está também por fazer a análise institucional da filosofia. E quantas ideias, surpreendentes e estimulantes, não poderão advir desse estudo?

Em 1869, José Frederico Laranjo luta pela criação de uma escola de Filosofia anexa à Universidade e invoca razões históricas e pedagógicas. Num país em que Aristóteles fora estudado e a filosofia medieval encontrara eco, era imperioso abrir espaço ao estudo da filosofia moderna. Por outro lado, em face da pluralidade e dispersão das ciências, era necessária a filosofia para «educar as ciências». A mais de

um século de distância, é outra a situação e, sobretudo, são outras as motivações.

A filosofia aparece, antes de mais, como elemento curricular do nosso ensino secundário. Em grande parte, talvez, por arrastamento e analogia com o que sucede no ensino equivalente de outros países que continuam a ser ponto de referência importante para o nosso sistema educativo. Esta observação não será assim tão inocente quanto pode parecer. O que sucederia à pacatez do nosso meio educativo se, nos países que imitamos, começasse a ser sistematicamente contestada a presença curricular da filosofia?

As tarefas que lhe têm sido atribuídas são, em essência, as de alargar o horizonte de informação cultural, relativamente aos grandes momentos e problemas do pensamento, e estimular nos jovens o interesse pela atitude reflexiva. Isso deixa adivinhar que o sistema social vigente está interessado em ver-se reproduzido, devendo a filosofia inserir-se nessa estratégia de reprodução e sobrevivência histórico-cultural. Sem podermos concluir daí que a Filosofia é, por isso, uma disciplina mais domesticada do que as outras ou tão utilitária como outra qualquer, é, no entanto, inevitável que a tenhamos de perspectivar como saber enredado nas malhas da instituição social.

No plano institucional são dois os grandes desafios que a filosofia tem de enfrentar: assegurar a sua presença na formação da juventude perante as repetidas obstruções de alguns sectores, e a reivindicação do direito a fazer-se ouvir em todos os grandes debates nacionais e na preparação das decisões colectivas mais importantes. Numa palavra, a filosofia, mãe das ciências, tem de lutar contra as tentativas frequentemente renovadas de obrigá-la à reforma e a contentar-se, quando muito, com sobreviver em alguns sociais centros de dia.

LUÍS MACHADO DE ABREU

Universidade de Aveiro

1. Teria sido, talvez, J. J. Rousseau o último defensor deste «diálogo singular» que, de forma mais ou menos caricata, coloca face a face «educador» e «educado»?

Singular, de facto, não é a situação actual do ensino da filosofia em Portugal. O jogo de forças não é de um para um, mas de um para muitos. E é neste «excesso» que se acentua a nossa diferença fundamental em Rousseau...

Propositadamente ou não, o nosso diálogo começa por ser «impreciso», não se movendo apenas no âmbito do «modelo» e da «cópia», na necessidade de «criação» de imagens cada vez mais próximas do original, quase duplos. O mimetismo não será totalmente negado, mas pelo menos é afastado e não se impõe como tarefa imediata ao professor de Filosofia (ou mesmo de qualquer outra disciplina).

Falando do ensino da Filosofia, falamos também duma oposição entre pedagogia e educação, ou dum diálogo não institucionalizado, mais geral e envolvente, a que se opõem objectivos determinados, com fins precisos e, muitas vezes, ao serviço duma sociedade e duma ideologia nela enraizada.

Parece-nos, pois, que ensinar Filosofia deverá implicar esses constantes compromissos entre os textos e os exemplos filosóficos que a história da filosofia nos fornece e a atitude reflexiva a tomar perante estes ou, se quisermos, entre ensinar Filosofia e ensinar a filosofar.

Este último aspecto é o mais difícil, mas também o mais importante e fundamental, que permite escapar à aridez duma aula em que o aluno não se empenha e envolve. Por isso nos parece de grande importância o contacto diário com os textos filosóficos, que permitem não só uma familiaridade com um certo tipo de termos específicos, um contacto com o discurso filosófico e, ainda, possibilitam o suscitar do diálogo consequente e o desenvolvimento duma indispensável atitude crítica.

Não se deverá, também, esquecer que há problemas filosóficos e que nem todo o diálogo é pertinente. Muitas vezes surge a tentação (quer por parte dos alunos, quer por parte do professor) de converter a aula de Filosofia num espaço permeável a toda e qualquer infiltração que lhe é perfeitamente alheia. O diálogo sim... mas o diálogo consciente, justificado e pertinente, conclusivo, responsável.

2. Ensinar a disciplina de Filosofia envolve inúmeros problemas e dificuldades. Dum modo muito geral, poderíamos salientar que o número excessivo de alunos, prejudicial em qualquer disciplina, se torna catastrófico em Filosofia; além disso, o desinteresse e alheamento que os alunos concretos que temos manifestam, agravados com as más condições dos próprios edifícios escolares e do material deteriorado, contribuem para piorar uma situação já de si difícil.

Evidentemente que estes factores são comuns ao ensino em geral, se bem que assumam consequências fundamentais no ensino da Filosofia.

Por outro lado, há o duplo problema de haver um programa a cumprir (pelo menos nos seus grandes aspectos), o que às vezes se tor-

na muito redutor, e há o problema da avaliação que cria essa angústia ao aluno de Filosofia.

Os programas de Filosofia, criticáveis em muitos aspectos, quer pela repetição desnecessária de temas, omissão de questões fundamentais, dispersão, objectivos imprecisos e/ou mal definidos, etc., exigem, contudo e de per si uma atitude já de si filosófica e um empenhamento e abertura para os quais os alunos, muitas vezes, não se sentem disponíveis.

Além disso, pensamos que é sempre de referir, os alunos concretos que nos surgem têm grandes dificuldades de expressão, manifestas especialmente na maneira rudimentar como escrevem, que à partida lhes dificultam imensamente o contacto com o texto filosófico. Esta situação, que em Lisboa já adquire um certo «peso», agrava-se particularmente na província.

Por outro lado, a avaliação na disciplina de Filosofia atemoriza o aluno treinado para memorizar e repetir, auxiliado dum manual muitas vezes deficiente. Perante um livro de filosofia (normalmente uma colectânea de textos) diferente dos que lhe são habituais nas outras disciplinas, sente uma angústia aliada a uma dificuldade de saber como estudar que só após longo tempo e com algumas dificuldades conseguirá superar.

Só quando o aluno se apercebe da importância e pertinência dum empenhamento na aula de Filosofia, duma necessidade de envolvimento e compreensão das questões, consegue dissipar essa imagem aterradora que criou da filosofia....

Difícil, ainda, para o professor de Filosofia é fazer sentir aos seus alunos a pertinência duma atitude filosófica, mostrando (ou fazendo sentir) que ela não é inútil nem vaga especulação, mas antes complexa questionação que não perde a sua actualidade nem o seu terreno ao dialogar com outros campos de conhecimento, afastando-se do diálogo impreciso a que alguns a votaram.

3. Ensinar Filosofia, hoje, não terá, pois, esse objectivo mimético que a educação dum «Emílio» suporia, nem será já esse diálogo singular travado por Rousseau.

Implicando um empenhamento e uma atitude reflexiva por parte dos alunos, o ensino da Filosofia permitirá um desenvolvimento da capacidade criativa e crítica do aluno, permitirá a melhor compreensão de outras atitudes e de outros problemas que não os filosóficos e alargará os horizontes do pensamento reflexivo do aluno a uma melhor questionação e problematização de questões. Caber-lhe-á, também, a tarefa dinamizadora de perceber a evolução de grandes problemas e questões da humanidade, nesse constante diálogo com a Arte e com a Ciência.

Manter o ensino da Filosofia é preservar o espaço aberto à compreensão de vários problemas, ao diálogo e ao «exercício» fundamental duma reflexão responsável.

No entanto, mais pertinente que esta oposição entre educar e/ou seguir objectivos pedagógicos, oposição que facilmente poderia ser suprimida por uma tentativa de conciliação, é a questão com que, na pista de Kant, o professor de Filosofia se debate: ensinamos Filosofia? ensinamos a filosofar? O nosso discurso torna-se outro que não o filosófico, apenas preenchendo um espaço (o da sala de aula) e um tempo (as três horas lectivas semanais de que dispomos) de forma vaga, algo ambígua e, acima de tudo, estranha?

A contestação a que o ensino da disciplina de Filosofia tem estado sujeita tem, decerto, relação com esta problemática. Em uníssono, todos os que se dedicam à filosofia parecem concordar que não só é importante como fundamental «ensinar» Filosofia no Secundário. Mas também parecem concordar em que há algo que não funciona, que há problemas graves com esse ensino, que há mesmo contestações que talvez tenham a sua pertinência...

Não são só os órgãos institucionais responsáveis por este ensino que o põem em causa, mas também alguns dos colegas que leccionam outras disciplinas e, até mesmo, os alunos que sentem uma angústia crescente na aula de Filosofia. Angústia essa justificada, a seus olhos, pela inutilidade a que associam a disciplina de Filosofia. E, se ao longo de alguns anos de experiência de ensino da disciplina de Filosofia, encontrámos alguns alunos empenhados e interessados pelos problemas filosóficos, muitos são os que relegam o professor de Filosofia para o campo indistinto do *demens* — mágico, do estranho ou do absurdo e entendem o ensino e o estudo da disciplina de Filosofia como inútil.

Ensinar Filosofia, e a exemplo do que acontece (ou aconteceu) noutros países europeus, implica controvérsia, especialmente se esse ensino se refere ao secundário.

Contudo, o professor de Filosofia empenha-se em movimentar-se nessa oposição não redutora de ensinar Filosofia e ensinar (ou tentar) a filosofar. Pertinentemente, tentará utilizar e referir momentos da história da filosofia, problemas que historicamente foram posicionados e assumidos, implicações temáticas, tentativas de resposta, por vezes organizadas em sistemas filosóficos complexamente elaborados, para os referidos problemas. Paralelamente a esta actividade, tentará que o aluno assuma permanentemente uma atitude crítica, reflexiva e, sobretudo, de maturidade e responsabilidade racional perante os problemas que lhe são postos. A tarefa mais difícil do professor de Filosofia será essa de viver na constante dinâmica de suscitar interesse e

empenhamento por parte dos seus alunos, ao mesmo tempo que lhes fornece e os põe em contacto com textos filosóficos fundamentais, sobre os quais reflectirão.

MARIA TERESA XIMENES

Escola Secundária do Montijo

O ensino da Filosofia é o único lugar que desnorteia a didáctica, porque é o lugar único em que se prossegue continuamente a *apresentação* de uma forma.

É próprio do texto filosófico e, ainda mais, de todo o diálogo e ensino ser confrontado em todas as suas versões com a questão da apresentação, isto é, nele se expressa a natureza do pensamento, no sentido em que exercita um movimento de andar à roda de uma coisa e de regressar, voltar para trás, à procura da mesma coisa. Actualidade singular que não conhece progresso, nem saboreia os prazeres da aplicação. Trata-se de uma disciplina *inaplicável*, que não pode mover à simples curiosidade.

Tal interrogação inacabável pela sua própria identidade determina que, em cada momento, ela seja uma forma de crescimento, em estado de nascença. O que é tantas vezes incompreendido por aquele que, tomado pela sua função e emprego (o professor de Filosofia), mal entende a inquietação de que devia cuidar, transmitindo-a confusamente, fazendo com que ela se mantenha, desfigurada, reproduzindo-se até à sua dissipação, naqueles que, também por obrigatória escolaridade, se encontram seus alunos, chegando mesmo a desencorajar, nas suas ressonâncias mais errantes, os reformadores a um tempo incautos e demasiado cautelosos.

Em outras disciplinas, renunciou-se ou eliminou-se precisamente esse trabalho pensativo da apresentação (a não ser, em certos casos, traçando a sequência histórica das suas próprias teorias), mas aquele que se dedica à Filosofia, ao seu ensino, tem de recusar sistematicamente a eliminação desse gesto nostálgico, questionando o seu próprio movimento — inutilidade sem remédio. A sua incompletude é, assim, inesgotável.

Dito de outro modo, o método — a apresentação da sua forma — não é absorvido pela disposição didáctica: essa é a *esotérica* do projecto filosófico: está-se sempre no momento de partir (o que — sendo já bem manifestada a sua história — torna cada vez mais perecível e in-

sensato tal projecto), imprópria situação para quem quiser «implementar o progresso e a cultura dos valores mais conformes ao gosto corrente».

Sendo assim, não se pode deixar de considerar inadequada qualquer proposta reformista de sincretismo, satisfeito, chave feliz «onde o saber não ocupa lugar», falsamente optimista, que desintegre a dignidade própria do acto filosófico: o lugar da repetição, o lugar de onde não se sai, de onde não se avança para lugar nenhum, favorecendo a metamorfose daquele que pensa na coisa pensada, provação por que tem de passar aquele que anseia aceder à compreensão das afinidades entre aquilo que há.

Por isso, a disciplina de Filosofia ficará sempre desnorтеada em qualquer *curriculum*, dado que não anda nem para a frente nem para trás (ainda que lance um olhar para trás), a sua natureza é parada: procura juntar as partes separadas. Constitui uma unidade com o tempo da sua duração. A sua existência só pode dever-se a um amor pelos privilégios.

MARIA FILOMENA MOLDER

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

TEXTOS DE FILOSOFIA

Uma colecção da EDITORIAL PRESENÇA
com o patrocínio científico
da Sociedade Portuguesa de Filosofia



Volumes publicados:

1. ORGANISMO E SISTEMA EM KANT

Ensaio sobre o Sistema Crítico kantiano

António Marques

2. SABER E FORMAS

Estudo de Filosofia no *Éutifron* de Platão

José Trindade Santos

3. CORRESPONDÊNCIA LAMBERT/KANT

Introdução, Tradução e Notas

Manuel J. Carmo Ferreira



EDITORIAL R. Augusto Gil, 35-A — 1000 LISBOA
PRESENÇA Tel. 73 41 91

DIALOGOS

**REVISTA DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO**

EPICURO: EL PENSAR DEL MORIR
JOSE ECHEVERRIA

**NATURALEZA E HISTORIA. ASPECTOS DEL PAPEL DE LA
NATURALEZA EN LA HISTORIA DEL ESPIRITU SEGUN
HEGEL**
ELISEO CRUZ VERGARA

NATURALISM AND MORALITY
RUSSELL CORNETT

**WILLIAM JAMES AND HIS "POETIC" IMAGE OF
SOCIAL ORDER**
JOHN W. MURPHY

**ORIGEN Y FUNCION DE LA ASPIRACION SUBJETIVA EN
LA FILOSOFIA DE A.N. WHITEHEAD**
JAVIER OROZ EZCURRA

GEOMETRIA E INTELIGIBILIDAD
MIGUEL ESPINOZA

HACIA UNA COSMOVISION ARTIFICIAL
ANIBAL COLON ROSADO

**SUBSTANCE, MODIFICATION, AND IDEAS IN LOCKE'S
ESSAY**
KATHY SQUADRITO

**NUEVAS PUBLICACIONES EN INGLES SOBRE LA
FILOSOFIA PRACTICA DE HEGEL**
CARLA CORDUA

PHYSICAL THEORIES, PART I.
ROBERTO TORRETTI

ISSN 0012 - 2122

Do ensino da Filosofia em Portugal

«Filosofia em Portugal» e seu ensino: tópicos para uma reflexão

FRANCISCO DA GAMA CAEIRO*

I. A criação de um novo espaço para a «Filosofia em Portugal»

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

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

A filosofia destes «portugueses que somos» tem a ver algo com as nossas condições de exercício da filosofia em Portugal, da afirmação filosófica *aqui e agora*: tem a ver com a construção dum projecto colectivo, e com a natureza, a relevância, perante a comunidade dos homens, a justificação do filosofar — e logo, porque de agir se trata, com o *ensino da filosofia* nesta comunidade concreta e circunscrita, *neste país*, ou o comunicável (objecto possível de comunicação) filosó-

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

fico, logo, com a Universidade, com o ensino secundário, com a profissão de filósofo e/ou professor de Filosofia em Portugal e, sobretudo, com a relação entre educação e filosofia, entre filosofia e língua portuguesa, ou entre *filosofia* e *povo* português.

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

II. Filosofia, Cultura e Nacionalidade: raízes e sentido de uma cultura portuguesa

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

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

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

O problema do uno e do múltiplo não parece se resolva simplesmente no plano de recíproca *exclusão*, ou sequer de *primado*, de um termo relativamente ao outro — como, por exemplo, admitiu Manuel Antunes, ao conceber como «questão essencial: o primado da multiplicidade sobre a unidade ou da unidade sobre a multiplicidade; da particularidade sobre a universalidade ou da universalidade sobre a particularidade»¹. Mas os dois termos, em outra concepção gnosiológica, não só se não hierarquizam em uma relação de primado ou de predomínio,

como se apresentam autonomamente compostíveis e simultaneamente conciliáveis, em um plano de radicalidade metafísica e epistémica. Torna-se aí necessário, como suposta condição, *distinguir previamente* para depois *unir e harmonizar*.

Situa-se aqui porventura a dificuldade radical, ao nível da discussão dos fundamentos, que impediu Manuel Antunes de chegar a uma aceitação da legitimidade teórica das filosofias nacionais, não obstante a admissão, implícita ou explícita, ao longo da sua obra, dos principais pressupostos do mesmo filosofema².

Será esta também a principal diferença que distancia esse autor de pensadores portugueses seus contemporâneos, como Álvaro Ribeiro ou José Marinho, que fundamentaram a possibilidade teórica das filosofias nacionais numa via de superação das aparentes antinomias do uno-múltiplo e do universal-particular³.

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

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

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

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

5. Mas consideremos agora a Cultura. A nosso ver, a filosofia surge-nos, *em concreto*, como *expressão da vida espiritual duma Cultura*: no sentido de existir uma inteligibilidade, determinada numa anterioridade ao próprio acto de pensar. Melhor dizendo, esse mundo anterior surge-nos como um mundo de significações radicais, constituído anteriormente a qualquer reflexão. E também esse mundo anterior — que possibilita a emergência duma singular maneira de saber — precede e determina igualmente a totalidade do mundo humano⁴.

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

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

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

Ao reflectir sobre este filosofema, M. Reale invoca no mesmo passo, pertinentemente, Giovanni Gentile, para o qual se apresenta como axioma lógico a asserção de que a universalidade não é anulamento, antes contém em si todas as determinações particulares — e daí

concluir o filósofo italiano que o carácter universal da filosofia não podia excluir que ela fosse também nacional.

A observação do pensador brasileiro aponta aqui para uma distinção essencial a introduzir na questão, e que supõe o tratamento da filosofia dum ponto de vista fenomenológico em que a problemática, sem deixar de ser universal, é passível de um entendimento formal que respeita ao sujeito concreto que exprime este pensar, ou seja, à distinção entre *filosofia* e *filosofar*.

Neste sentido, o conceito de Miguel Reale apresenta certa analogia com a reflexão de Delfim Santos, quando este distingue a *problemática* da *sistemática* filosóficas, abrindo assim caminho para se estabelecer a relação, na sua modalidade concreta, entre pensamento e comunicação, ou entre filosofia e linguagem — na expressão singular, entenda-se, do *idioma* dum *determinado homem, instrumento comum* a uma *determinada comunidade* humana: «a problemática filosófica não tem pátria, é alimento da situação interrogativa do homem; a sistemática filosófica não só tem pátria mas também dono e é conjunto de respostas que só ao dono, ou aos seus pares, pode servir»⁷.

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

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

A esta luz se entende melhor a já referida aporia do uno e do múltiplo, pois, se o filosofar é atitude ou acção crítica predominante, mais do que pela resposta tende a ocupar-se, ou a preocupar-se, com o horizonte que torna possível essa pergunta. Por outro lado, o filosofar, enquanto acto reflexivo sobre si próprio, elege-se a ele mesmo co-

mo objectivo privilegiado, como realidade que funda, determina e unifica a sua reflexão — e teremos aí a dimensão do uno. Mas, por outro lado, e complementando a acepção anterior, o filosofar devém num *hic et nunc*, em que esse sentido do geral e do gerante, do universal e do universalizante, do uno e do unificante, se revela, e decorre, e tem seu fundamento na finitude duma espácio-temporalidade, sob o signo da diversidade — e aí surge o múltiplo.

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

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

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

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

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

Surge aqui o homem na plena dimensão da historicidade, tomado como um ser-na-história, criador e ao mesmo tempo influenciado pela

sua situação específica, pela interacção do meio ambiente, pelo passado comum das gerações que o antecederam, nomeadamente pelo universo uno e difuso do inconsciente colectivo: esse homem singular e concreto, inserido numa dada circunstância, não será ele sujeito também, ao menos virtualmente, de um pensar filosófico?

A questão ganha nova acuidade, relativamente a uma reflexão filosófica sobre a Cultura, com os recentes desenvolvimentos proporcionados pela hermenêutica — nomeadamente em aspectos ligados com a produção do texto, a palavra, a narrativa histórica, a literatura enquanto criação de valores e como via mediadora da filosofia e da cultura. Vista a esta luz, adquire a devida densidade esta asserção de Ricoeur: «A filosofia é uma hermenêutica, isto é, uma leitura de sentido oculto no texto do sentido aparente. A tarefa dessa hermenêutica é mostrar que a existência só acede à palavra, ao sentido e à reflexão quando se procede a uma exegese contínua de todas as significações que se manifestam no mundo da cultura; a existência não acede a si — humana e adulta — senão ao apropriar-se do sentido que reside primeiramente ‘fora’, nas obras, nas instituições, nos monumentos de cultura em que a vida do espírito se objectivou».⁹

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

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

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

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

Cultura que se produziu, na sua génese remota e no seu progressivo desenvolvimento, numa faixa da Península Ibérica, dentro dum horizonte geopolítico determinado, com fisionomia própria, e que — servindo-nos ainda da feliz expressão de Borges de Macedo — «pode considerar-se como resultante de uma reelaboração e reaproveitamento inteligente, em novas condições locais, de recursos quase sempre provenientes ou originários de outras áreas e aqui recriados ou explorados de uma forma altamente expressiva»¹³.

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

III. A filosofia e a questão da identidade nacional

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

A chamada questão da «identidade nacional» tem suscitado, no passado recente, produções abundantes de pensadores, sociólogos, historiadores, políticos, em vários campos do saber, a ponto de ameaçar converter-se — como se afirmava no intróito do primeiro número (Dezembro de 1983) da revista *Prelo* — que precisamente abria com um

«Inquérito sobre a Identidade Nacional» — em «uma constante, porventura até mesmo num lugar-comum da reflexão ou, pelo menos, e se quiserem, da retórica dominante».

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

Borges de Macedo salienta o ingrediente do presente (sem contudo esquecer o contexto do passado) em termos de vivência e de projecto: «Entendo por identidade nacional uma coincidência mínima dos comportamentos, na percepção de que os problemas que é necessário enfrentar se especificam no conjunto nacional (que as soluções adoptadas não podem deixar de defender) e na certeza de que os projectos de vida colectiva se vão desenvolver no sentido de serem vividos, aplicados e verificados em comum. Impregnando a identidade nacional — que precisa envolver um conceito de presente —, encontra-se, no magma que lhe dá legitimidade, o contexto insubstituível do passado, repositório das dificuldades e das soluções já concebidas, enunciado experiente das controvérsias e da unidade sempre recuperada. A identidade nacional constitui a apreensão actual da continuidade definida pelo percurso histórico da sobrevivência e exprime-se na convicção de que essa continuidade deve manter-se. É simultaneamente uma vivência e um projecto».¹⁴

Eduardo Lourenço, complementarmente, vê na identidade nacional o esforço de uma estruturação colectiva, no sentido de uma «afirmação de si»: «Para todas [as nações] a 'identidade' foi esforço e luta por uma estruturação, sem cessar posta em causa, 'afirmação de si' com tonalidades as mais diversas, tanto por causas ou motivos intrínsecos como extrínsecos. Não há uma 'essência' das nações fora desta luta equívoca para perenizar um 'projecto' de existência autónoma, ou maximamente autónomo, sempre ameaçado, do interior ou do exterior, pelas contradições, antagonismos ou fraquezas dos elementos que a compõem. Neste sentido, uma nação está sempre em 'crise de identidade' como se pode dizer que uma vida individual é ela mesmo 'crítica' em permanência».¹⁵

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

Em parêntesis: as caracterizações propostas para a filosofia entre nós vêm a inserir-se neste contexto da identidade cultural, onde assu-

me papel relevante o condicionalismo histórico específico do acto de filosofar.

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

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

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

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

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

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

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

A exigência aqui, mais uma vez, é a de legitimidade da caracterização dum povo, atribuindo-lhe certas qualidades e defeitos, com riscos de cair no impressionismo fácil, entre uma série de outros vícios. Mas não podemos, todavia, prescindir de uma imagem sobre os outros

povos (lembremos a importância dos recentes estudos sobre «Imagem dos Povos»), e sobre nós mesmos, numa autognose colectiva, que sempre praticamos, implícita ou explicitamente.

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

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

IV. A filosofia e a língua portuguesa

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

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

Assim, e a mero título exemplificativo, uma das correntes linguísticas actuais vem sustentando que a articulação efectuada pela linguagem na realidade extralinguística não depende, propriamente, duma faculdade geral da linguagem, mas resulta, isso sim, duma decisão das línguas particulares, variável de língua para língua. Nesse sentido, o método de análise dos «campos semânticos», do alemão J. Trier, veio evidenciar que a articulação duma mesma região nocional pode variar segundo a língua ou fases históricas dessa mesma língua. Por outro lado, a revivescência da doutrina de Humboldt, segundo a qual as línguas exprimiriam «perspectivas do mundo» irredutíveis umas às outras, viu-se posteriormente reforçada com a tese do americano B. L. Whorf (1956) ao defender que cada língua, ou grupo de línguas, se encontra intrinsecamente associada a uma determinada representação do mundo¹⁸.

Uma vez situados no horizonte deste problema, importa formular algumas questões. A língua — concretamente, a língua portuguesa —,

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

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

V. A filosofia e seu ensino nas Faculdades de Letras em Portugal

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

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

Não se poderá considerar vetusta a tradição do ensino da «Filosofia em Portugal» (anteriormente ao Dec. n.º 53/78, de 31 de Maio, tendo a denominação acrescida de «História da Filosofia em Portugal») na Universidade portuguesa: inaugurada com a reforma de Cordeiro Ramos em 1930, nos termos de mero curso semestral, teria de aguardar mais de um quarto de século para, com a reforma de 1957 (Dec. n.º 41.341, de 30-10-1957), se converter em disciplina anual.

Numa perspectiva histórica, terá de ser devidamente valorizada — em momento a situar ainda na década de 40 — a acção pioneira dos fundadores e impulsionadores destes estudos, as pesquisas histórico-filosóficas que os mesmos fomentaram (onde os trabalhos de base nesta área se encontravam, praticamente, por fazer, ou importava fossem revistos), a organização de centros de estudo e institutos por aqueles estruturada e desenvolvida.

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

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

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

Tudo isto representava, sem dúvida, uma mudança importante no horizonte traçado pelas reformas de 1911 e de 1930 e consagrava tam-

bém um conceito diferente de filosofia, presente na elaboração do texto legal.

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

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

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

² Examinamos mais largamente a questão em «A noção de filosofia na obra de Manuel Antunes. Em torno ao problema das filosofias nacionais», in *Ao encontro da palavra — Homenagem a Manuel Antunes* (Braga, 1986), pp. 9-42; remetemos o leitor para esse nosso estudo, que parcialmente aproveitamos agora em alguns passos. Cf. tb.: F. da Gama Caeiro, «A historiografia das filosofias nacionais e seus problemas: a propósito duma obra recente», *Revista da Faculdade de Letras*, 3.^a s., 14 (Lisboa, 1971), pp. 227 ss.

³ Álvaro Ribeiro, aludindo às posições que refutam as «filosofias nacionais, quer na Antiguidade quer na Modernidade, para lhes opor a existência de uma só filosofia universal», contrapõe o argumento de que «a razão humana só unifica ou universaliza perante o plural ou o múltiplo da experiência que lhe vai sendo dada», in «Filosofia e Política»: *A Filosofia Portuguesa — Inquérito*, Braga, 1972, p. 116.

Por sua vez, José Marinho (em *Verdade, Condição e Destino no pensamento português contemporâneo*, Porto, 1976, p. 7) pôde observar, com assinalável pertinência, que «as formas de filosofar dadas aos homens mantêm-se em variedade infinda, repetindo no entanto sempre algo de essencial através das idades. Tal como na diversidade imensa das formas de ser emerge uma unicidade que vincula todo o múltiplo, ou um mais apreensível idêntico em todo o diverso, assim também na filosofia e em todo o saber autêntico o análogo se vê». Em outro passo, com ironia de grande finura crítica, o mesmo autor (em *Estudos sobre o pensamento português contemporâneo*, Lisboa, 1981, p. 9) coloca nestes termos a pergunta da filosofia portuguesa perante a universalidade da filosofia: «Como é possível conciliar o sentido universal da filosofia com o conceito de uma filosofia radicada? O problema equivale a este: se a ave tem asas, como se compreende que tenha pernas?»

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

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

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

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

⁷ D. Santos, «Actualidade e valor do pensamento filosófico de Leonardo Coimbra», sep. de *Studium Generale*, 3 (1956), p. 9, cf. tb.: *Obras Completas* (de Delfim Santos), II (Lisboa, 1973), p. 228.

⁸ A. Paim, *História das Ideias filosóficas no Brasil*, S. Paulo, 1984, pp. 3-17. Vale a pena seguir um dos textos de Mondolfo em que Paim estrutura a sua valiosa reflexão, pelas achegas que oferece para o problema das filosofias nacionais: «Como sistema, é evidente que o pensamento filosófico, apesar da sua pretensão, sempre asseverada, de uma contemplação *sub specie aeterni*, não consegue na realidade afirmar-se senão *sub specie temporis*, isto é, vinculado necessariamente com a fase de desenvolvimento espiritual própria da sua época e do seu autor, destinado a ser superado por outras épocas e outros autores sucessivos. Ao contrário, no aspecto dos problemas que coloca, ainda subordinado sempre ao tempo de sua geração e desenvolvimento progressivo, o pensamento filosófico mostra-se não obstante como uma realização gradual de um processo eterno. Os sistemas, com efeito, passam e caem; mas sempre ficam os problemas colocados, como conquistas da consciência filosófica, conquistas imorredouras apesar da variedade das soluções que se intentam e das próprias formas em que são colocados, porque esta variação representa o aprofundamento progressivo da consciência filosófica.

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

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

¹⁰ M. Antunes, «Cultura», in *Verbo — Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura*, 6 (1967), 579.

¹¹ M. Antunes, *id.*, 581.

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

¹³ J. Borges de Macedo, *ibid*.

¹⁴ J. Borges de Macedo, «Não temos o direito de desistir», *Prelo*, 1 (1983), p. 7.

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

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

¹⁷ *Id.*, p. 177.

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

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

²⁰ Para mais detido exame dos aspectos pedagógicos e do contexto histórico-cultural do ensino da Filosofia na Universidade portuguesa, remetemos para: F. da Gama Caiiro «Da Filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa», *Revista da Faculdade de Letras*, (número comemorativo do cinquentenário da Revista, Lisboa, 1983), pp. 16-34; *Id.*, na mesa-redonda «A Filosofia — nos 75 Anos da Faculdade de Letras» (em 28.7.86), em: *Revista da Faculdade de Letras*, 5.ª série, n.º 6, 1986, pp. 172-175; *Id.*, «Miranda Barbosa e a Filosofia em Portugal», *Biblos, In Memoriam do prof. Arnaldo de Miranda Barbosa*, 1987 (no prelo).

Para uma análise comparativa dos programas de Filosofia no ensino secundário

ANA PÁSCOA*

MARIA DO ROSÁRIO BARROS**

Ao apresentarmos algumas considerações sobre programas de Filosofia do ensino secundário em Portugal, parece-nos útil esclarecer que o ponto de vista em que nos colocamos é apenas o da nossa prática lectiva como professoras deste nível de ensino. Não é nossa intenção, nem tal caberia no âmbito deste artigo, discutir o sentido da filosofia ou do seu ensino (embora consideremos a importância desta questão), ou apresentar sugestões alternativas para um programa. As reflexões aqui apresentadas resultam de alguma experiência pedagógica e do contacto com alunos das mais diversas proveniências socioculturais e com as mais diversas opções curriculares. O nosso objectivo é simplesmente comparar, em traços gerais e não exaustivamente, os aspectos que consideramos mais significativos no plano dos conteúdos e objectivos dos vários programas, bem como algumas consequências práticas decorrentes das suas aplicações.

Inicialmente, pensámos circunscrever a análise aos programas pós-25 de Abril. No entanto, sentimos necessidade de mencionar também o programa anterior, para tornar mais compreensíveis as transformações verificadas no ensino da Filosofia nos últimos anos. A análise abrangerá os 10.º e 11.º anos (antigos 1.º e 2.º do Curso Complementar), anos em que a Filosofia pertence ao tronco curricular comum para todos os alunos, seja qual for a sua área de estudos específicos.

1. O programa vigente em 1974 (datado de 1954) iniciava-se com uma introdução de carácter geral, passando em seguida ao estudo da Psicologia, que ocupava o primeiro ano, considerada não como ciência autónoma, mas sim como parte integrante, ou ramo, da Filosofia. Deve-se aliás notar que só a partir de 78/79 a Filosofia e a Psicologia

* Escola Secundária da Camarinha — Setúbal

** Escola Secundária de D. Leonor — Lisboa

aparecem definitivamente separadas nos *curricula* escolares, sendo a primeira leccionada ao longo de dois anos e a segunda passando a disciplina de opção.

A organização formal do programa de 1954 correspondia àquilo que se designava por «as grandes divisões da Filosofia»: Psicologia, Lógica (incluindo a Metodologia), Teoria do Conhecimento, Ética, Estética, Metafísica (subdividida em Ontologia, Cosmologia Racional, Psicologia Racional e Teodiceia).

O programa que se inicia em 1974/75, embora não mencionando «as grandes divisões da Filosofia» e eliminando alguns dos aspectos mais retrógrados, mantém um esquema próximo do anterior; é constituído por um conjunto de rubricas justapostas, sem qualquer articulação: «Reflexão Filosófica», «A Fundamentação Lógica do Pensamento», «As Ciências Matemáticas», «As Ciências Físico-Químicas», «As Ciências Biológicas», «As Ciências Humanas (História e Sociologia)», «Natureza e Valor da Ciência», «Ciência e Filosofia», «O Conhecimento e o Ser», «O Homem e os seus Valores (Éticos, Estéticos e Religiosos)». Saliente-se que pela primeira vez se introduz um estudo de dois filósofos e a possibilidade de se fazer uma opção.

Em 1977/78 surge uma versão abreviada deste programa. Unificam-se as rubricas correspondentes à «Fundamentação Lógica do Pensamento» e «Ciências Matemáticas» sob o mesmo título — «O Pensamento Lógico-Matemático»; desaparecem as rubricas «As Ciências Físico-Químicas», «As Ciências Biológicas», «As Ciências Humanas», «Natureza e Valor da Ciência», substituídas por «O Conhecimento Experimental»; mantêm-se as restantes, dando-se a possibilidade de opção por um dos três tipos de valores.

Este programa vigora até 1984 para os Cursos Complementares nocturnos; para os diurnos, apenas um ano. A partir de 1978/79, com a reestruturação dos Cursos Complementares — criação dos actuais 10.º e 11.º anos —, surge um novo programa, passando a Filosofia a ser leccionada em dois anos, conforme foi mencionado anteriormente.

O programa de 78/79, e para o 10.º ano, contemplava os seguintes temas: «A Reflexão Filosófica», «O Homem como Realidade Psíquica», «O Homem e os seus Valores (Éticos, Políticos, Estéticos e Religiosos)». Para o 11.º ano (que nunca chegou a ser aplicado): «Ciência e Filosofia», «O Pensamento Lógico-Matemático», «O Conhecimento nas Ciências (Ciências da Natureza e Ciências do Homem)», «O Conhecimento e o Ser» (admitindo-se o estudo optativo de dois filósofos).

Este programa mantém e nalguns casos agrava a desarticulação patente nos anteriores. O 10.º ano aparece como uma amálgama dos antigos programas de Psicologia, Introdução à Política e Filosofia. A

formulação dos problemas revela uma linguagem anticientífica e anti-filosófica (ex., na Psicologia, retoma-se a divisão tripartida da vida psíquica). A acção humana, perspectivada em termos de valores, surge estática e parcelarizada.

O esquema programático do 11.º ano é muito próximo dos anteriores.

O actual programa (79/80) obedece a um fio condutor: a «Dialéctica da Acção e do Conhecimento», incidindo o estudo do 10.º ano na acção e o do 11.º no conhecimento. No 10.º ano são abordados os seguintes problemas — «A Emergência do Filosofar», «A Dialéctica da Acção e do Conhecimento: a dominância da acção», que inclui o estudo de uma das seguintes actividades: religiosa, ético-política e estética. O 11.º ano trata exclusivamente a problemática do conhecimento numa perspectiva predominantemente epistemológica. Para além de uma introdução sobre os vários níveis de conhecimento e a «articulação e historicidade» dos discursos filosófico e científico, são estudados dois autores obrigatórios (Galileu e Descartes) e dois de opção, sendo um deles obrigatoriamente do séc. XX; o programa conclui com uma rubrica intitulada «O Problema da Verdade».

É de realçar que, pela primeira vez, um programa de Filosofia está fundamentalmente baseado no estudo directo de filósofos.

2. A análise dos programas, numa perspectiva de comparação dos seus objectivos gerais, impõe uma primeira constatação: o único texto programático que apresenta, de facto e com clareza, objectivos gerais, distinguindo-se dos específicos, é o de 79/80.

O programa de 1954 vinha acompanhado de considerações sobre o papel e finalidade da Filosofia. Os seguintes (1974/75 e a sua versão reduzida de 1977/78) apresentam referências breves sobre a necessidade de adaptar o ensino da Filosofia a novos condicionalismos, ou sobre a extensão e consequente exequibilidade dos conteúdos. Com o programa elaborado em 78/79 surgem pela primeira vez objectivos designados específicos que constituem uma síncrese de objectivos gerais, específicos e de tomadas de posição sobre o ensino da Filosofia.

Assim, não poderemos comparar os objectivos gerais dos vários programas, mas apresentar aquilo que nos diferentes textos mais se aproxima de objectivos e finalidades.

Nas «Observações» que acompanhavam o programa de 1954, encontramos a seguinte perspectiva sobre a hierarquização do conhecimento: «... Assistir à génese da filosofia até se constituir autonomicamente ao lado das ciências particulares, dividindo-se nos seus grandes capítulos e colocando-se no seu lugar próprio da hierarquia do saber, que, passando por ela, vai das ciências particulares à teologia.» A Filosofia era apresentada como «a mais alta especulação da inteligência

humana entregue a si própria», competindo ao professor «preparar por meio dela o ingresso dos alunos no âmago das preocupações espirituais». Afirma-se ainda que o ensino da Filosofia possibilita o convívio com «espíritos superiores» e deve ser «uma introdução à vida intelectual e moral».

As passagens citadas do programa oficial evidenciam o sentido que era consignado à Filosofia: esta, devido ao seu papel de intermediária entre as ciências e a teologia, deveria assumir uma função de «elevação moral».

Esta situação anacrónica e retrógrada é alterada em 1974/75. No entanto, como já foi referido, o programa que então surge não explicita objectivos. É pela análise do seu conteúdo que podemos tirar esta conclusão.

A versão reduzida de 1977/78, por sua vez, apareceu apenas justificada pela impossibilidade de cumprimento do programa tal como tinha sido previsto em 74, «por ser demasiado longo», mas pretende manter «o espírito que presidiu à sua organização».

O programa de 78/79 vigorou parcialmente (10.º ano) e só durante um ano; apesar disso, parece útil uma referência, porque pela primeira vez aparece expressa a indicação de objectivos específicos, embora com as limitações já mencionadas. Continua a afirmar-se que este texto programático é uma «reformulação do anteriormente em vigor» motivada pela necessidade de adaptação aos novos condicionalismos da disciplina — três horas semanais (em vez de quatro) em dois anos. Sob a designação de objectivos específicos encontramos perspectivas sobre a Filosofia e o filosofar, tais como: «uma reflexão do homem sobre si próprio», «filosofar é reflectir sobre o pensamento e a acção, é partir da vida, mergulhar na vida, procurar transformar a vida individual e colectiva».

Encontramos ainda alguns objectivos a que poderemos chamar gerais: contribuir para um permanente exercício crítico («... que o 10.º ano de Filosofia no curso complementar do ensino secundário fosse sobretudo permanente exercício crítico»); permitir a compreensão do carácter histórico dos problemas filosóficos [«a perspetivação histórica (que não historicista) dos problemas da filosofia deve permanecer subjacente a todo o programa»]; compreender a interdisciplinaridade dos vários ramos do conhecimento («os alunos devem estar preparados para compreender o alcance das correlações interdisciplinares»).

No programa actualmente em vigor são apresentados pela primeira vez, e insistimos neste facto porque o consideramos significativo, objectivos gerais (e também específicos) para a disciplina de Filosofia, dos quais destacamos: desenvolver nos alunos atitudes críticas e criar

hábitos de reflexão; desenvolver o respeito pelas convicções dos outros e pelas diferentes realidades culturais; contactar com uma multiplicidade de modos de pensar e agir; «esclarecer o sentido dos valores humanos»; «possibilitar a compreensão do homem e do real como dados históricos na sua origem e evolução»; «reconhecer a filosofia como interdisciplinar»; «permitir a aquisição de um vocabulário próprio».

Nota-se também, em todo o texto introdutório a este programa, a preocupação de não avançar com definições ou delimitações fixas e taxativas para o sentido da Filosofia, mas antes de insistir no carácter aberto e diversificado da Filosofia e do filosofar.

3. Passaremos a referir agora o que se alcança de facto com os programas de Filosofia, tomando em consideração não os objectivos ou considerações que acompanham alguns deles, mas aqueles que os seus conteúdos implicam.

O cumprimento de um programa como o de 1954 teria de passar inevitavelmente por um ensino centrado na exposição do professor e visando a memorização/repetição por parte do aluno.

Quando se toma como princípio organizador «as grandes divisões da Filosofia» (perspectiva enciclopedista) e para cada uma delas um conteúdo estaticamente delimitado com soluções «devidamente» catalogadas para todos os problemas, impossibilita-se o exercício de uma reflexão crítica. Só resta ao professor apresentar divisões, teorias, conclusões e ao aluno decorá-las o melhor que puder. O sentido que este «fio condutor» configurava à Filosofia, criticável em nosso entender, aliado à extensão do programa, inviabilizava qualquer tentativa de discussão efectiva e compreensão da actualidade da problemática filosófica. Mas também não era isso que se pretendia — a Filosofia resumia-se ao compêndio.

O aluno deveria ver no professor um «servo da verdade» (como se refere nas observações anexas a este texto programático). Logicamente, o aluno deveria respeitar essa verdade. O que este programa pretendia (e coerentemente, tendo em consideração a política oficial da formação da juventude) era a criação de espíritos passivos, repetitivos e acríticos.

A partir de 1974, os programas de Filosofia e, consequentemente, o seu ensino passam por uma fase de confusão e contradição. Compreende-se a necessidade da mudança, deseja-se a mudança, mas mantêm-se profundas marcas da situação anterior.

Pretende-se que a Filosofia seja um exercício crítico, privilegiando a análise do texto filosófico, mas os programas continuam com a mesma organização esquemática e vocação enciclopedista. A concretização de um programa como o de 1974 ou da sua versão de 1977 não permitia resultados substancialmente melhores que os anteriores. Ou talvez

seja mais preciso afirmar-se que o seu cumprimento foi impossível. Um programa excessivamente longo é incompatível com a análise crítica, tanto mais se atendermos ao nível etário dos alunos. O tempo e a opção por temas são necessários para a criação de condições de receptividade aos problemas filosóficos.

A extensão e o eclectismo dos conteúdos continuam a verificar-se no programa de 1978, não permitindo a compreensão da Filosofia como «permanente exercício crítico», provocando antes a confusão e o desajustamento. A inconsistência deste texto programático provocou a sua substituição, no ano seguinte, por um outro — presentemente em vigor — na Introdução do qual se reconhecem as «críticas pertinentes que de toda a parte surgiram» ao programa de 78.

O actual programa apresenta, em nossa opinião, relativamente aos anteriores, aspectos bastante positivos.

O desenvolvimento da temática implica que os alunos tomem contacto directo com textos e obras filosóficas, o que facilita o cumprimento de um dos objectivos fundamentais da disciplina de Filosofia — «desenvolvimento das capacidades críticas e criação de hábitos de reflexão pessoal». Esta metodologia — contacto directo com os textos — é viável porque se optou pela abordagem de um conjunto de problemas, abandonando as anteriores perspectivas enciclopedistas. Parece-nos que esta opção assumida, com consequente eliminação da abordagem de alguns problemas tradicionais nos programas de Filosofia, está na base de muitas críticas que lhe são feitas, apelidando-o de redutor. Quanto a nós, o facto de haver uma opção/selecção de temas é condição necessária para que alguns problemas possam ser minimamente aprofundados, mas isto não significa que essa opção não seja discutível.

Ao considerarmos que este programa permite o desenvolver das capacidades críticas, não estamos convencidas de que este objectivo seja possível de alcançar unicamente com a disciplina de Filosofia. Não podemos esquecer que em praticamente todas as outras os alunos são confrontados com resultados-conclusões e muito pouco com os processos que a eles conduziram. A reflexão crítica como objectivo fundamental deveria estar presente em todo o processo de ensino/aprendizagem. Enquanto tal não acontecer, a tarefa do professor de Filosofia é seriamente dificultada; por parte dos alunos, é compreensível que haja pouca receptividade a este «modo de conhecer» e «pensar», visto que a tal não estão habituados.

Outro aspecto que nos parece importante no actual programa é o facto de apelar e permitir a integração de conhecimentos dispersamente adquiridos noutras disciplinas (ex. História, Física), o que remete para o carácter interdisciplinar da Filosofia. De notar, todavia, que o

cumprimento integral deste objectivo também não depende apenas dos conteúdos da disciplina de Filosofia, mas exigiria uma efectiva reformulação curricular e programática.

Um problema que tem sido detectado na aplicação deste programa (e que provavelmente se verificará com qualquer outro) é um tratamento muito diferenciado (com leituras quase antagónicas) por parte dos vários professores, devido à insuficiente explicação de alguns temas, designadamente as Introduções dos 10.º e 11.º anos.

Saliente-se que não estamos a criticar a liberdade, criatividade, a possibilidade e as vantagens de cada professor pôr algo da sua subjectividade na concretização do programa; consideramos sim que terá que haver um entendimento mínimo a nível dos conteúdos, quanto aos pontos fundamentais, visto que a disciplina de Filosofia, tal como as outras, está integrada num sistema de ensino com programas únicos a nível nacional, com exames únicos (embora nem todos os alunos a eles sejam submetidos). Como exemplo das desvantagens da insuficiente explicitação dos conteúdos, veja-se o facto de, no ano lectivo transacto, terem sido emanadas do próprio M. E. orientações metodológicas que, para o 11.º ano, contrariavam frontalmente o espírito e objectivos do programa — a abordagem genérica dos problemas epistemológicos e gnosiológicos era sobrevalorizada em detrimento do estudo dos filósofos, que ficava circunscrito a dois autores do século XVII: Galileu e Descartes.

4. Da análise efectuada parece-nos legítimo concluir que houve uma evolução positiva nos programas de Filosofia. Mas para avaliar o sentido desta evolução não basta comparar programas; há que ter em conta outros factores que condicionam a sua concretização, nomeadamente no que se refere ao professor:

- a sua formação
- as tendências e gostos pessoais
- a capacidade de comunicação.

No que se reporta ao aluno, a grande diversidade da sua formação e motivação. É bom não esquecer que, positivamente no nosso entender, a disciplina de Filosofia é para todos os alunos do ensino secundário, e não apenas para uma minoria que pretenderá seguir Filosofia no ensino superior. Qualquer juízo sobre os seus conteúdos programáticos não deverá esquecer esta realidade. Pretendemos realçar que o sentido do ensino da Filosofia não depende exclusivamente do programa, embora também consideremos que o seu peso não deva ser insignificante.

Pensamos que é desejável que periodicamente haja uma reflexão por parte dos professores, como principais responsáveis no processo

educativo, sobre a adequação (ou não) dos programas aos objectivos inicialmente propostos e a novos objectivos decorrentes da evolução social e cultural. Tal reflexão deverá ter como base principal as próprias condições em que decorrem as suas aplicações.

Alterações do programa de Filosofia não são concebíveis sem um prévio e profundo debate que avalie objectivamente a experiência passada (o que será extensivo a qualquer outra disciplina), bem como o sentido da Filosofia no ensino secundário; tais alterações deveriam também ser coordenadas com uma reformulação geral (curricular e programática) do actual curso complementar (10.º, 11.º e 12.º anos).

LIVROS
HORIZONTE

ANTOLOGIA FILOSÓFICA

- a reflexão filosófica
- do mito à razão
- dialéctica da acção
e do conhecimento
- valores ético-políticos

Luísa Costa Gomes
Ilda Figueiredo

2.^a Edição

• • •

VOCABULÁRIO DE FILOSOFIA

Armand Cuvillier

4.^a Edição

Pedidos a:
LIVROS HORIZONTE
Rua das Chagas, n.º 17, 1.º Dt.º
1200 LISBOA
Tel.: 36 69 17 - 36 85 05

Distribuição:
DIGLIVRO — Lisboa, Tel.: 99 22 00/01/02
MOVLIVRO — Porto, Tel.: 57 89 37 - 57 85 94

COLECÇÃO ESTUDOS DE CULTURA PORTUGUESA



EÇA DE QUEIRÓS E O EGÍPTO FARAÓNICO

Luís Manuel de Araújo

... o Egipto metaforico e real de Eça
que não deixa de ser um interessante livro de viagens.

CESÁRIO VERDE OU A TRANSFORMAÇÃO DO MUNDO

Cabral Martins

... uma interpretação do universo de Cesário Verde
que integra as obscuridades e enigmas
normalmente reduzidos ou esquecidos pela crítica



Editorial Comunicação

Distribuição DIGLIVRO/MOVLIVRO

Entrevista

MARIA EMÍLIA CORDEIRO FERREIRA

Maria Emília Tornelli Cordeiro Ferreira é licenciada em Ciências Histórico-Filosóficas pela Faculdade de Letras de Lisboa. Tendo começado por se interessar por problemas de psicologia e defendido uma tese de licenciatura sobre os testes de Rorschach e dedicando-se durante algum tempo à orientação escolar (tem o curso de perito orientador, com exame de Estado), desde cedo se orientou para a prática e reflexão pedagógicas.

De 1969 a 1976 foi metodóloga de História e de Filosofia no Liceu de D. Filipa de Lencastre. Muitas das técnicas hoje comuns no ensino destas disciplinas no secundário foram por ela introduzidas e dinamizadas. Foi marcante a sua crítica aos manuais oficiais e oficiosos bem como a sua substituição por textos de autores, problematizados na aula. Contribuiu grandemente para a divulgação de práticas pedagógicas na altura inéditas no nosso país (para além da utilização de textos, de audiovisuais, do trabalho de grupo, prática de interdisciplinaridade, etc.).

Em 1974/75 participou na comissão de revisão dos programas liceais, tendo chefiado a equipa que remodelou o programa de Filosofia para o ensino secundário, bem como a da produção de textos de apoio que no mesmo ano o MEC publicou.

De 1976 a 1984 foi coordenadora das disciplinas de História e de Filosofia na Direcção-Geral do Ensino Secundário, sendo responsável durante esses anos por tudo o que dizia respeito à formação de professores, bem como a problemas de pedagogia e de didáctica nessas áreas. No exercício dessas funções tomou parte em encontros, colóquios e simpósios sobre assuntos de interesse científico, pedagógico e didáctico.

Representou Portugal no Conselho da Europa em Estrasburgo, sobre a introdução do ensino dos Direitos do Homem no curso secundário.

Colaboradora do *Dicionário de História de Portugal* e da *Enciclopédia Focus*. É actualmente membro do Conselho Científico do IPED, como responsável pelo Núcleo de Pedagogia, mantendo-se sempre interessada pelos problemas relativos à Filosofia e ao seu ensino.

1. Entre as diversas actividades que tem desempenhado ligadas à Filosofia, como encara a profissão docente? Terá ela sido mais gratificante?...

Se ser professora é uma actividade que alicia, ser professora de Filosofia é apaixonante.

A filosofia responde a uma necessidade, a uma expectativa dos alunos, que, insatisfeitos, ainda que de forma mais ou menos consciente, com o que aprenderam ao longo do seu curso geral, anseiam por um certo tipo de problemática e de abertura; o que os desperta para a reflexão filosófica. Cabe ao professor explorar desde o início das aulas essas potencialidades. Penso que realmente a Filosofia é uma disciplina privilegiada para reagir contra uma certa indiferença escolar.

Por outro lado, o ensino filosófico é aquele em que o professor se pode exprimir mais livremente; e é também aquele em que os alunos sentem que ao professor podem pôr com à-vontade as suas interrogações, as suas dúvidas, as suas inquietações; o ensino filosófico permite-lhes encontrarem-se consigo próprios!

Assim se estabelece todo um clima de mútuo entendimento e de comunicação extremamente motivante para os alunos e naturalmente para o professor.

No entanto, uma classe de Filosofia não é um lugar de diversão, mas o lugar de um trabalho sério e exigente; por isso a tarefa do professor de Filosofia não é fácil; ela exige sagacidade para colher as ideias novas, discernimento para saber escolher o que merece ser considerado e ao mesmo tempo a ponderação necessária para saber respeitar os limites exigidos pelo rigor do pensamento.

2. É sabido que a Dr.^a Maria Emília teve um papel relevante na reformulação da pedagogia e da didáctica, em especial da filosofia ao nível do ensino secundário. Os seus alunos recordam como os motivava à leitura e interpretação de textos, em detrimento dos clássicos manuais. Quer referir-nos alguns dos momentos mais significativos dessa sua experiência?

Sempre pensei que a leitura e a exploração de um texto eram o método mais correcto para o ensino filosófico; usava-o para o conhecimento do pensamento de um autor ou como meio de introdução a

qualquer ponto do programa; é um trabalho moroso e difícil a escolha de um texto, seja qual for o fim a que o destinemos; o parecer de Brunschvicg esteve sempre presente no meu espírito: «que nele se passe qualquer coisa».

Lembro-me de que uma vez, no fim de uma aula, em que havíamos procurado interpretar o pensamento de um autor contemporâneo, uma aluna muito afogueada exclamou: «Depois de uma aula de Filosofia desta natureza, sentimo-nos mais inteligentes»; e essa era a opinião dominante; uma outra vez, recordo-me de que, após uma discussão sobre o problema de Deus, em que praticamente todas as alunas haviam participado, uma outra declarou: «Estas aulas tornam-nos mais críticas, mais tolerantes.»

Se assim é, a Filosofia e o professor cumprem a sua espinhosa missão!

Sabíamos, contudo, que éramos criticados por pôr de lado o manual típico de outras aulas.

Há dias, uma antiga aluna, que encontrámos por acaso, lembrou como lhe tinha sido proveitoso o abandono dos «vários Pardais»¹.

Para os alunos de hoje não tem significado, pois não sabem o que é ter de estudar filosofia exclusivamente pelo manual; pelo menos, assim penso!

3. Nas várias gerações de alunos que foi formando ao longo dos anos encontrou certamente diferentes expectativas e posturas no que respeita à disciplina de Filosofia. Do seu ponto de vista, poder-se-á falar de «gerações de alunos de Filosofia» ou as interrogações dos alunos permaneceram constantes?

Durante as quatro décadas que dediquei ao ensino filosófico, encontrei certamente posições diferentes da parte dos alunos, no que diz respeito à disciplina; os novos horizontes da ciência e da técnica, os novos conceitos de vida e os múltiplos meios de comunicação deram ao jovem uma outra mentalidade, um desejo de maior integração nos problemas do seu tempo; mas os grandes problemas, esses, permaneceram constantes — o jovem é essencialmente um ser metafísico — preso ao absoluto.

4. Acompanhou vários modelos de formação de professores. Poderia descrever as diferentes modalidades e proceder a uma avaliação dos seus resultados?

Conheci vários modelos de formação de professores.

Quando em 1969-70, o estágio se estendeu a outros liceus, para além dos chamados liceus normais, foi criado o Liceu de D. Filipa de Lencastre, a cujo quadro pertencia, um Núcleo de História e Filosofia para profissionalização dos professores do 4.º grupo.

Foi assim que entrei na formação de professores, que acompanhei até ao início de 1984, ainda que em situações diferentes.

Já nessa altura, o curso de Ciências Histórico-Filosóficas se havia desdobrado em dois — o de História e o de Filosofia, mas o estágio era ainda feito nas duas disciplinas; só mais tarde se vieram a separar.

Esta situação, obrigando pessoas só licenciadas em História ou só em Filosofia a profissionalizarem-se nas duas disciplinas, levantava problemas: os estagiários eram forçados a informarem-se na disciplina em que não se tinham formado. No entanto, alguns estagiários conseguiam superar essa limitação.

O antigo exame de admissão foi abolido; o estágio era de dois anos; no fim desta frequência havia uma avaliação, condição necessária para que o estagiário se apresentasse a exame de Estado. Consistia esse exame no dar de uma lição, cujo assunto era conhecido com 24 horas de antecedência, seguida de discussão e de uma prova escrita sobre temas de carácter pedagógico-didáctico que haviam sido estudados no decorrer do estágio.

Cada núcleo constituía uma célula de trabalho — estagiários e metodólogo.

Os horários dos estagiários assim como o do metodólogo eram reduzidos.

As aulas do metodólogo eram assistidas pelos estagiários; as aulas dos estagiários, dadas nas turmas do metodólogo, eram acompanhadas por este e pelos restantes colegas. Essas aulas eram sujeitas a uma apreciação de carácter formativo. Também podiam as restantes aulas dos estagiários ser observadas pelo metodólogo, sempre que este o julgasse conveniente ou sempre que o estagiário o solicitasse.

Um estágio de dois anos permitia que o estagiário se informasse relativamente às rubricas dos programas e se adaptasse às várias técnicas pedagógico-didácticas, mas a preocupação de uma formação mais rápida encurtou o estágio de dois para um ano, com evidente prejuízo do estagiário, a quem teoricamente se tinha de pedir o mesmo em menos tempo.

O estágio alargou-se a novos centros, e por economia de tempo a lição do exame de Estado, que os estagiários consideravam uma prova muito dura, foi suprimida, e o exame passou a constar apenas de uma prova escrita de carácter pedagógico-didáctico, que era agora discutida em prova pública, o que não acontecia com a lição.

O suprimir da lição acarretou, naturalmente, em vários núcleos o afrouxar da exigência primitiva. O estágio era suposto ser fundamentalmente de carácter pedagógico, mas o aspecto científico de forma alguma podia ser descurado. Muitos estagiários apresentavam graves lacunas na sua preparação, mesmo em relação aos conteúdos programá-

ticos, pelo que o estágio teve, portanto, de recair igualmente sobre a formação científica, que alguns metodólogos afirmavam não ser da sua responsabilidade.

Em 1972-73 iniciou-se um novo sistema, com o fim de se alcançar uma maior uniformidade de critérios de exigência na preparação e na avaliação. Foi então criado um corpo de metodólogos, que orientava um certo número de núcleos; cada um desses núcleos era assistido por um professor-assistente.

Penso que este sistema, desde que metodólogos e assistentes se responsabilizassem devidamente, poderia ter dado bons resultados.

Com o 25 de Abril, houve uma revolução na orgânica dos estágios. O corpo dos metodólogos foi extinto, o exame final, totalmente abolido. Os estágios passaram a estar exclusivamente entregues ao professor-assistente, agora o orientador, e a indisciplina instalou-se, tendo-se tornado extremamente difícil a exigência na preparação — as classificações subiram em flecha!

Procurou a D. G. E. S. por vários meios combater a situação criada, mas com fracos resultados. Sentia-se a necessidade de uma reorganização de base.

Como resposta, apareceu em 1980 um novo sistema — o da profissionalização em exercício —, que seria entendido como o primeiro passo na formação contínua dos professores. Um sistema complicado, que preconiza um complexo *staff* de apoio ao profissionalizando, mas em que ele, afinal, passou a ser praticamente o seu próprio formador e o seu principal avaliador!

A formação voltou a estender-se por dois anos escolares, mas o profissionalizando era agora um professor eventual, que, na escola em que tinha sido colocado, fazia a sua profissionalização.

Ao profissionalizando era pedido um plano individual de trabalho que ele próprio devia elaborar de acordo com os princípios expressos no projecto global de formação e no projecto específico de formação para a sua disciplina e os seus próprios interesses e carências. Este sistema para o qual a maioria das escolas não estava preparada e que devia ter sido lançado a título meramente experimental, numa dezena de escolas, e com pessoal devidamente preparado, levantou problemas graves e, no que diz respeito à preparação do profissionalizando como docente, deixou muito a desejar. Foram as áreas do Sistema Educativo e Escola as que mais preocuparam os profissionalizando, com maior ou menor abandono da área do Ensino.

Este sistema encontra-se em vias de extinção.

5. O trabalho da Dr.^a Maria Emília passou também pela colaboração com a Direcção-Geral do Ensino Secundário na redefinição dos

programas de Filosofia. Que importância atribui a um programa de Filosofia.

Que importância atribuir a um programa de Filosofia?

A nível do ensino secundário, penso que a existência de um programa é indispensável ao professor e aos alunos, não só porque delimita os assuntos a tratar e a exigir como também porque fornece uma orientação pedagógico-didáctica tão solicitada por um número sempre crescente de professores, cuja informação nesse domínio é insuficiente.

Não se pode conceber um ensino sem conteúdo expresse, ou em que esse conteúdo seja da escolha total do professor, um programa tem de ser conhecido de outros, tem de ser testado, é isso que lhe dá validade.

Há ainda condições de ordem prática que não podem ser ignoradas: quando um professor recebe alunos transferidos tem de saber com o que deve contar.

Mas um programa não pode ser rígido, tem de ser flexível, de modo a que os professores, sobretudo os mais preparados, lhe possam imprimir a sua dinâmica; não nos esqueçamos de que, em Filosofia, a iniciativa do professor é fundamental; é a cultura e o estilo do professor que imprimem ao ensino originalidade e força.

Se um programa, ao lado de questões obrigatórias, contiver algumas de opção, isso torna-o mais atraente tanto para o professor como para os alunos.

Uma certa margem de escolha concede liberdade ao professor, permitindo-lhe tratar os assuntos em que se sente mais competente.

Elaborar um programa não é fácil, e elaborar um bom programa é indiscutivelmente mais difícil, até porque é preciso saber o que é um bom programa! Quer-me, no entanto, parecer que o êxito de uma classe não estará tanto no programa como no professor!

6. Temos conhecimento que como responsável pela Filosofia na D. G. E. S. sempre lutou pela manutenção da disciplina de Filosofia, recusando a sua substituição por outras disciplinas (Psicologia, Ciências Sociais, História das Ideias). Esta sua posição decorre da função formadora que atribui à Filosofia?

Por mais de uma vez fui forçada a bater-me contra uma corrente neopositivista muito forte na altura em certos meios políticos que pretendia substituir a disciplina de Filosofia no ensino secundário por Ciências Sociais. A Filosofia era apontada como sendo um saber elitista e o seu ensino, um ensino verbalista.

Do meu ponto de vista, nenhuma das ciências do homem podia substituir a Filosofia, pois elas não se colocam no mesmo plano. Dese-

jo dizer que a minha atitude não revela menos consideração pelas ciências, eu fui professora de História.

O pensamento filosófico não é diversificante, dirigido para objectivos determinados como o das ciências sociais e políticas, mas englobante, centrado no homem e na sua condição de estar situado num mundo.

O mundo de hoje, assaltado por tantos problemas, por uma certa angústia, apela para uma tomada de consciência, mas, se essa tomada não passar pela filosofia, ele poderá estar sujeito a todos os dogmatismos.

A Filosofia acabou naturalmente por sair vencedora, tanto mais que veio a ser introduzida nos currículos do então ensino técnico.

¹ «Pardal»: manual de baixa qualidade muito seguido nas escolas de então.

crítica

REVISTA HISPANOAMERICANA DE FILOSOFÍA

DOROTHY EDGINGTON

Do Conditionals Have Truth Conditions?

EDUARDO BUSTOS GUADAÑO

Pragmática, modo y condicionales

JOSÉ M. MÉNDEZ

Una crítica inmanente de la lógica de la relevancia

OSVALDO N. GUARIGLIA

¿Moral del deber o moral de la virtud?

Discusiones

ANA ROSA PÉREZ RANSANZ

¿Qué es una teoría empírica? Respuesta a León Olivé

Notas bibliográficas

DAVID WOODRUFF SMITH Y RONALD MCINTYRE

Husserl and Intentionality [Antonio Ziri6n]

RADU J. BOGDAN (ed.)

D.M. Armstrong [Enrique Villanueva]

D.M. ARMSTRONG

What is a Law of Nature? [Enrique Villanueva]

Publicaciones recientes

VOL. XVIII /No. 52/ México, abril 1986

Estudos

Planos e programas: condições de uma intervenção necessária*

MANUEL CARMO FERREIRA**

Diferentemente das restantes matérias curriculares, o planeamento e a programação do ensino da Filosofia é uma questão propriamente filosófica e não meramente didáctica, é um problema inerente à constituição mesma da actividade reflexiva. O seu ensino e a sua aprendizagem cruzam-se no ponto crítico em que se decide da sua legitimidade e implicam-se como arestas da sua autoproblematização.

Antes mesmo de se abordar os aspectos da sua inserção cultural, de se discutir as implicações do seu contexto institucional e de se evidenciar as condições pedagógicas do seu exercício, impõe-se a necessidade, a um tempo histórica e sistemática, de a Filosofia se confrontar consigo, numa autotematização que procure responder à pergunta: «Que dizes de ti mesma?»

Significa esta exigência de um esclarecimento principal que a Filosofia não pode apelar para nenhuma outra instância para justificar as tarefas que se propõe, a definição do seu objecto, a escolha dos métodos e dos conteúdos que transmite e em que se expõe.

Paradoxalmente, não abundam na tradição os tratamentos específicos acerca da justificação filosófica do ensino da Filosofia, a tematização da sua transmissibilidade tendo por veículo a relação docência-discência. Singularizam-se nessa tradição, nomeadamente Platão, Kant, Hegel e, mais próximo de nós, Th. W. Adorno; e ao nível de uma reflexão essencial sobre a questão quedamo-nos por aí.

Para documentar estas posições verdadeiramente paradigmáticas importa referir, de modo muito sumário, os escritos mais significativos dos autores mencionados, de forma a poder balizar a discussão do tema e a sustentar ulteriores desenvolvimentos. Assim, de Platão, citam-se, com maior frequência, o *Ménon*, a *Carta Sétima* e a *Repúbli-*

* Texto de uma comunicação feita no Colóquio sobre o Ensino da Filosofia organizado pela Universidade Católica Portuguesa em Março de 1985

** Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

ca; no entanto, será porventura o *Teeteto* a mais cabal tipificação da didáctica filosófica, embora seja a totalidade do *opus* platónico que se possa ler como a sucessiva modulação deste motivo único — que é o saber do saber? — e neste retorno sobre si determina o método, o processo de produção e a finalidade.

De Kant são lugares clássicos o *Anúncio do programa das lições para o semestre de Inverno de 1765-1766*, onde se aponta o método zetético como específico do ensino e da aprendizagem da Filosofia, e a «Arquitectónica» da *Crítica da razão pura*, que caracteriza genética, estrutural e funcionalmente o conhecimento filosófico. Conviria sumamente, contudo, atender ainda às implicações da controvérsia com Garve em torno do projecto caro ao Iluminismo de uma «Filosofia popular», um debate que conhece novas formas na actualidade.

A pedagogia da Filosofia segundo Hegel condensa-se sobretudo nos discursos inaugurais que proferiu em anos seguidos como reitor do Liceu de Nuremberga e nos relatórios que elaborou para entidades oficiais tendo em vista a reforma do ensino e incluídos na sua *Correspondência*. Aí, para além da crítica transparente à atitude kantiana perante o ensino da Filosofia e à sua ressonância na pedagogia da época, acentua a natureza esotérica da Filosofia, da sua comunicabilidade intrínseca, e faz emergir a sua cientificidade de uma convergência entre a estrutura, o método e a apresentação do saber, configurando-se em *cultura*, como consciência reflectida da situação histórica, a um tempo crítica, pelo relevar de todos os pressupostos, hermenêutica, pela génese do sentido que efectua, e prática, pela experiência de liberdade que institui.

Adorno está presente neste debate através da *Dialéctica negativa* (1966) e de escritos mais breves como *Tabus sobre a profissão docente* (1965), *Educação para a maioridade* (1973) e ainda *Terminologia filosófica* (1973/74). Adorno insiste na denúncia da didáctica convertida em técnica, da «pedagogização» de um saber que resiste a toda a especialização escolar, de uma prática que faz dos professores «vendedores de conhecimentos», defendendo que a didáctica que convém à Filosofia é idêntica à dialéctica, ou seja, à trama das mediações conceptuais, históricas e sociais.

Esquematizo este breve apontamento em três momentos, que serão mais a ocasião de um levantamento de problemas do que propriamente o equacionar de uma solução:

1. Os pressupostos de qualquer programação.
2. Traços configuradores de uma proposta programática.
3. Dificuldades principais em torno da feitura de um programa e da sua viabilização.

1. Os pressupostos de qualquer programação

É impossível um qualquer programa sem uma decisão prévia, pelo menos de carácter operacional, sobre a natureza própria da Filosofia, a sua função no processo educativo, o seu lugar na realidade cultural e a integração institucional da sua transmissão.

No momento da justificação de um programa, a qual terá de ocorrer no âmbito de uma autotematização, ao nível de uma Filosofia da Filosofia, não se pode deixar de lado o significado e a acuidade da pergunta actual de tantos modos levantada: «Para quê ainda a Filosofia?» ou «Terá a Filosofia ainda um objecto?» Não há, porém, que dramatizar a questão, pois o fim da Filosofia foi já anunciado de muitas diferentes maneiras ao longo da sua história: a Filosofia acha-se numa crise permanente de legitimidade. Atendendo ao seu momento fundador e à sua estrutura constituinte, ela coincide com uma aporética essencial cuja razão de ser terá de sofrer uma sempre renovada actualização.

Perante esta situação contemporânea da Filosofia e a sua «crise de sentido», como responder programaticamente à questão: como justificar a Filosofia que se ensina e se aprende? Neste questionamento decisivo aglutinam-se duas interrogações dele decorrentes: para quê ensiná-la/aprendê-la, e como fazê-lo?

São de eliminar as seguintes soluções, aparentes e destruidoras da seriedade do trabalho filosófico:

- o refúgio melancólico e defensivo no já ter sido da sua história, ou seja, a demissão em face das exigências do presente;

- a busca da segurança na adopção de uma perspectiva unilateral quanto ao método, dogmática quanto à orientação e intolerante no confronto com outras posições;

- a impossível neutralidade de um enciclopedismo ou a amálgama de um sincretismo que nada respeita, tudo afecta de uma radical parcialidade, a nada compromete e a ninguém satisfaz;

- a sujeição ingénua a uma qualquer corrente em moda;

- a ficção renovada de uma *philosophia perennis*, enclausurada no eterno retorno dos mesmos problemas e no já adquirido de idênticas respostas. Esta última posição encerra, na sua ambiguidade, uma vertente funcional positiva; mas a única acepção legítima de uma *philosophia perennis* como princípio programático não a converte num impossível denominador comum à tradição nem a liberta de uma historicidade constitutiva, antes vê nela uma como que Ideia reguladora, no sentido kantiano da expressão, uma *ficção heurística*, uma operação de reconhecimento que permite determinar o lugar dos problemas

e das soluções propostas no horizonte aporético da Filosofia, como um ter de continuar a pensar.

Um programa de Filosofia supõe o reconhecimento de uma comunidade entre as Filosofias, quer na sua individualidade histórica, quer na conflitualidade radical que hoje parece dominá-las. Mas tal não pode significar uma síntese amorfa, uma concepção englobante e redutora das diferenças, antes uma apreciação positiva destas e a atenção às suas oposições, de modo a detectar nelas os pressupostos que põem em exercício e que possibilitam a sua caracterização como Filosofias e não como um outro género de saber.

Perante a pluralidade dos métodos em Filosofia e da patente irreducibilidade das teses que aqueles condensam, Bochenski, na conclusão da obra que lhes dedica, insiste num registo que bem poderia constituir um princípio de orientação na feitura dos programas de Filosofia: «A realidade e a pensatividade que a quer abranger são manifestamente de enorme complexidade. Tudo o que neste trabalho queira ser simples — um dogmatismo estreito, não menos do que um relativismo e cepticismo preguiçosos — é um mal-entendido total. [...] Os filósofos, apesar do que muitas vezes dizem, no fundo professam uma fé no valor do pensamento racional.» (*Die Denkmethode*, 138/39.)

Um segundo aspecto crucial diz respeito à atitude comunicativa que inquina muitos procedimentos pedagógicos na nossa situação concreta, um preconceito muito generalizado que tende a relativizar até anular por completo a viabilidade e a eficácia de qualquer programa, e cujas raízes kantianas são aparentes: a distinção entre Filosofia e filosofar, bem como a exigência inerente de pensar por si mesmo.

A distinção kantiana, fundamental para a correcta equação do problema, mal compreendida, tende a gerar uma total «indiferença» perante os conteúdos e a converter-se num lugar-comum da pedagogia, quando não em justificação de má fé, para evitar o esforço científico e a sua comunicação efectiva e não mistificada.

O imperativo kantiano do *Selbstdenken* (só parcialmente traduzido por «pensar por si próprio»), do pensar por si vê-se assumido como inqualificável desculpa de impreparação ou ausência de trabalho reflexivo, do cuidado de informação: não há *Selbstdenken* que não seja concomitantemente *Anamnesis*, recollecção de um processo; a tradição própria da Filosofia é uma mediação, uma via de acesso em si mesma necessária; o domínio de conceitos, posições, dados históricos e textos, é uma exigência irrecusável.

Sem o «trabalho do conceito» (no dizer de Hegel), o «amor da sabedoria» sujeita-se a uma dupla perversão, na expressão forte e verdadeira de Ekkehard Martens: ou se converte num «onanismo didáctico» — a pura e estéril remissão a si dos sujeitos filosofantes — ou se

subverte numa «violação didáctica» — a impressão dogmática de conteúdos doutrinários.

Um último aspecto refere-se à integração da Filosofia num sistema mais vasto de fins de ordem cultural, social, científica, a cumprir. Um programa de Filosofia não pode pretender dar corpo a uma visão funcional, instrumental, do saber filosófico nem procurar justificar o seu ensino/aprendizagem ao pô-la ao serviço de... Tem sido esse o seu destino histórico, aparecer comprometida numa função ancilar: foi utilizada como propedêutica soterológica, como disciplina auxiliar da teologia; depois, entendida como teoria da ciência, ei-la instrumento do verdadeiro saber que conta; vemo-la igualmente como ideologia da emancipação ao serviço da revolução, como meio estratégico e arma ofensiva.

Há que defender contra todas as intromissões e tentativas de aproveitamento que uma Filosofia ao serviço de outra coisa, obedecendo a finalidades que não tenham nela a sua génese e legitimação, degrada-se sempre em sofística.

Se insistirmos contudo na pergunta pela função da Filosofia, só a partir dela a interrogação ganha pertinência; a resposta possível, levantando os tópicos mais persistentes que a sua tradição regista, destacará um triplo papel: esclarecimento, fundamentação e crítica, numa convergência que faz da construção filosófica o permanente recurso à razão de, numa argumentação que compromete o argumentante, numa circularidade paradoxalmente aberta à dialogicidade e que não se socorre da violência de apelar para uma qualquer autoridade, mas se *ex-põe* na fragilidade da palavra que reconcilia convencendo.

2. Traços configuradores de uma proposta de programa

Um programa de Filosofia parece-me dever obedecer cumulativamente às seguintes condições, que passo a enumerar sem qualquer preocupação de hierarquizá-las:

- *ser fundamentado*, isto é, partir da identidade da Filosofia e não das suas margens;
- *estruturar-se topologicamente* em lugares ou campos temáticos e não em disciplinas;
- *definir-se topicamente* e não utopicamente, ou seja, situar-se no contexto social, problemático e numa tradição; por outras palavras, assumir a historicidade que o vincula a um determinado presente;

- *exercer-se criticamente* no esclarecimento constante do familiar, na relativização de todos os sistemas fechados e modelos definitivos, bem como na atenção às incidências institucionais;
- *propor-se zeteticamente*, procurando a articulação e a explanação dos conteúdos segundo um esquema de poder-perguntar e ter-de-perguntar;
- *proceder dialogicamente* no seu desenvolvimento, não pelo mero alinhar de doutrinas em confronto, mas pela operacionalidade de que reveste a ordem intersubjectiva e pelo recurso a um conceito de verdade como *filia temporis*, mas igualmente *filia plurium*;
- *abrir-se dinamicamente* às actualizações pertinentes e às revisões oportunas, bem como à eventualidade de oferecer uma zona de tratamento comum e uma diversificação de propostas opcionais;
- *justificar-se praticamente*, ou seja, acentuar a responsabilidade do pensar em que se compromete o ensinante/aprendiz e em que se joga a autenticidade e a protagonização do processo intelectual em causa.

No seu conjunto, estas condições resumem-se a uma única: que seja *filosófico*, que se apresente como um esforço real para a ciência e não se demita nos crepúsculos esmaecidos da cosmovisão e da mundivivência, na edificação da representação religiosa, na efusão esteticizante ou nos jogos polémicos da ideologia comandada por uma lógica de aliado-adversário.

De um modo construtivo, vou isolar unicamente uma das condições seriadas e exemplificar a caracterização topológica de um programa sustentado por uma concepção tópica da Filosofia.

Antes, porém, insistiria em duas relativizações que se me afiguram essenciais:

1. Um programa não pode ser pensado, nem executado, como uma «via régia» para a Filosofia; não há para esta estradas reais nem caminhos privilegiados;
2. Um programa não pode pretender ser um cânone; a um pensamento assim domesticado que converteria os professores em domadores, estrategas ou técnicos de transmissão, aplicar-se-ia a observação pertinente de Schopenhauer: «Uma Filosofia de professores para professores de Filosofia!»

A organização interna de um programa de Filosofia de acordo com o princípio topológico procederia segundo um agrupamento das questões que poria de lado a arrumação tradicional por disciplinas de cariz

mais tradicional, como Gnosiologia, Ética, Ontologia, etc., ou mais moderno, como as Filosofias de... da Linguagem, da Acção, da História, etc.; fazendo um levantamento das questões mais actuais que polarizam o interesse — e só da contemporaneidade faz sentido partir —, estabelecer-se-iam «campos» ou «lugares» (*topoi*), uma topografia problemática que mais não seria do que um itinerário proposto pelas regiões constituídas do saber, procurando descortinar no modo como esses lugares se configuraram e na arquitectónica que os estrutura a especificidade das diferentes concepções no que diz respeito ao estatuto do saber filosófico, à determinação da razão e à compreensão do real que veiculam, bem como o procedimento discursivo que assumem e a intervenção que pretendem na malha dos saberes e no espaço cultural em que se implantam.

Desta perspectiva, a única síntese possível que não dissimule a disparidade das correntes, a divergência fundamental dos métodos e a dissonância das estratégias argumentativas, o terreno comum do entendimento define-se no entrecruzar das coordenadas desses «campos» justamente pelo situar-se na clivagem dos temas e nas matrizes dos problemas. Não se trata todavia de atingir um ponto de vista que neutralizasse as tensões ou distanciar-se de tal modo que as fronteiras se esbatessem; a própria selecção das questões, a mera ordem de apresentação resultam já de uma orientação filosófica específica. E é muito estreita a demarcação entre a abstenção de mostrar um jogo doxográfico e a assimilação que toda a visão sistemática arrasta consigo.

Um programa suportado por uma dialéctica do interesse e patenteando no seu exercício concreto, mais do que em tese, a necessidade da Filosofia supõe uma orientação decididamente antropológica, já que o homem é o *lugar* de todas as mediações. Assim, transpondo para o presente contexto a arrumação temática encontrada por P. Ricoeur no seu relatório para a UNESCO sobre as tendências actuais da Filosofia (1978), distribuiria as questões em três grandes sectores:

- a) *O homem e os seus saberes*: da legalidade lógica, epistemológica, semiótica e hermenêutica às teorias da realidade natural, cultural e à ordem do pensar.
- b) *O homem e os seus fazeres*: das modalidades da acção e discursos práticos à realização de um sentido e à reivindicação da liberdade.
- c) *O homem e a pergunta pelo homem*: do processo do humanismo à problemática da identidade e da unidade do ser humano.

O programa como «tópica» deveria precisamente conter e explicitar a mediação dos momentos conceptuais, históricos e culturais de

uma Filosofia. O ensinar/aprender da Filosofia é instaurar um saber de mediação, a integração dinâmica das dimensões hermenêutica, crítica, reflexiva e aporética de um pensar confrontado com a experiência e a sua própria história. Obriga, por conseguinte, a instalar-se no plano dos conceitos (elemento em que o saber se constitui), na ordem dos procedimentos (os meios para alcançá-lo) e a identificar-se com uma tomada de posição (uma atitude ética que significa a protagonização do pensar como acção humana).

As implicações da historicidade da Filosofia constituem um outro aspecto de uma programação tópica. Todo o saber, real ou suposto, apoia-se no tecido histórico e ganha nele actualidade e relevância específicas. Na tensão entre uma visão estrutural que suprime o tempo e um historicismo que é puro actualismo, a Filosofia como história cumpre uma distinção, posta em evidência por X. Zubiri noutro contexto, entre nunca ser a mesma, sendo sempre ela mesma. Além disso, a história da Filosofia é um horizonte de referência comum, uma *língua franca*, uma gramática, para alguém das fronteiras das atitudes, dos métodos e dos sistemas. E se, na expressão de Kant, não há autores clássicos em Filosofia, por serem clássicos, há-os todavia por serem *autores*, isto é, protagonistas da invenção da verdade que importa reconhecer.

Um último aspecto pertinente à feitura de um programa: que terminologia adoptar? Também aqui a neutralidade é impossível e o eclectismo uma solução deficiente. Navegar então num equívoco permanente? Ou fixar-se num qualquer léxico de escola, seja ela analítica, fenomenológica ou neo-qualquer coisa? Condenar-se à historiografia sempre recorrente dos conceitos?

3. Dificuldades muito concretas em torno da feitura de um programa

Um programa de Filosofia destinado aos alunos do último nível do ensino secundário visa uma função propedêutica e não uma preparação especializada para futuros estudantes de filosofia. Tal significa que o primeiro requisito na sua elaboração é a identificação dos destinatários. O segundo é o atendimento dos aspectos institucionais, a inserção escolar do ensino da Filosofia, que obriga a ter em linha de conta o lugar deste em articulação com o *currículum* global, o tempo que lhe é atribuído, o carácter das provas, etc. O terceiro é a formação dos agentes, exigência primacial que condiciona decisivamente todo o processo.

O correcto equacionamento dos três mencionados requisitos é afectado por uma total ausência de investigação ou de simples recolha de dados, que não permite sequer traçar uma história sumária da leccionação da Filosofia no período que nos pode interessar, a partir de 1974, e averiguar os resultados da aplicação dos programas existentes. Por outro lado, os nossos problemas esclarecer-se-iam mais adequadamente se fossem atendidas as investigações prosseguidas noutros meios sobre idênticas questões. Os últimos dez anos viram surgir e impor-se algumas revistas especializadas no ensino da Filosofia, de que destaco desde 1979 *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie e Thinking, A Journal of Philosophy for Children*: onde entre nós o acesso a qualquer delas? A documentação mais rica sobre estas matérias encontra-se, sem dúvida, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian; mas as novas aquisições cessaram, pelo menos no domínio da Filosofia, em 1975. Do Ministério da Educação é escusado falar.

Nestas condições e sendo inexistentes as investigações empíricas pertinentes, como tipificar a população a que se dirige o ensino da Filosofia? Como reconhecer as motivações e os interesses dos alunos, os seus critérios de apreciação, o seu nível de compreensão preconceptual? Como atenuar a limitação crescente das barreiras linguísticas? Quedamo-nos necessariamente pela avaliação subjectivista, difusa e quantas vezes simples reflexo de autodefesa. Não se poderia dizer dos nossos alunos o que um pedagogo americano (Abraham Kaplan) afirmou acerca dos seus: «Os alunos de Filosofia principiam o seu estudo com os motivos filosóficos mais admiráveis. Chegam com curiosidade intelectual, perplexos quanto ao fundamento das ciências, perturbados por questões religiosas, arrebatados pela política, cativados pela literatura e pela arte?»

Deixo de lado as implicações do plano geral de ensino, das pautas institucionais, dos meios didácticos. Detenho-me unicamente a terminar nas condições dos docentes de Filosofia.

A docência da Filosofia não se compadece, ainda menos do que qualquer outro tipo de ensino, com «mercenários»; aqui a comunicação não é um meio exterior à matéria transmissível, é a sua própria substância. Sem a actividade mediadora de um exercício filosófico concreto não há ensino da filosofia; sem um trabalho aturado de reflexão sobre os temas de um qualquer programa não há iniciação ao pensar. Como se preparam os nossos professores?

A formação universitária é completamente lacunar no que se refere à problemática específica do ensino secundário, nos aspectos pedagógicos, didácticos e mesmo científicos, dada a própria atomização do seu funcionamento, totalmente disruptivo e sem convergir para o en-

contro do estudante com o seu próprio percurso intelectual corporizado numa dissertação que o sintetize e lhe dê sentido. O retorno à Universidade, periodicamente, para uma reciclagem, é prática inexistente (os cursos de mestrado, na sua indefinição, estão muito longe de, e talvez nem devessem, satisfazer esta necessidade). E, contornando tudo, um horizonte cultural fechado, isolando os docentes na sua escola, obrigando-os a viver indefinidamente do entusiasmo que uma vez os levou ao estudo da Filosofia, sem diálogo, sem apoio bibliográfico e, tantas vezes, sem voz no delinear de uma tarefa de que são, por excelência, os agentes. Como levar a cabo uma obra de libertação quando se está tão dependente e em condições tão precárias?

Apesar de tudo isto, proporia, no entanto, a concluir, uma perspectiva optimista: invertamos radicalmente o ponto de vista dominante nas discussões em torno do programa; em vez de fazê-lo resultar de um compromisso com as condições de tão variada ordem que o determinam, de justificá-lo a partir da preparação dos docentes, do material de apoio, do planeamento lectivo, convertamo-lo na condição de tudo o mais, façamos dele, de alguma forma, o esquema regulador que dê coesão e sentido aos diferentes aspectos da leccionação da Filosofia.

DA COMUNICAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO DAS IMAGENS: Pragmática da comunicação visual mass-mediática na pragmática do saber contemporâneo

CRISTINA GRÁCIO*

I — Nota introdutória

«Escreve-se antes de saber o que há a dizer
e como, e para o saber, se possível.»

Lyotard

1. Quando G. Deleuze em *L'Image — Mouvement* afirma: «Os grandes autores de cinema são comparáveis não só a pintores, a arquitectos, a músicos mas também a pensadores»¹ e Godard diz: «Há muitas maneiras de fazer filmes. Como Jean Renoir e Robert Bresson, que fazem música. Como Serge Eisenstein, que fazia pintura. Como Stroheim, que escrevia novelas faladas nos tempos do cinema mudo. E como Sócrates, quero dizer Rossellini, que faz simplesmente filosofia»², é a representação verbocêntrica do pensamento e do saber filosófico que está a ser questionada.

É o desafio a um dado perfil ético-político da ideia de verdade que aí se lança, pois se insinua, ou se afirma mesmo, a possibilidade de o espaço lógico do pensamento poder ser outro que não o instituído e representado pela palavra. Expor o que naquelas afirmações questiona a representação do saber filosófico e interrogá-las para interrogar a filosofia constituiu a motivação deste trabalho.

As questões que um primeiro nível de interrogação convoca poderiam ser subsumíveis numa determinada representação do problema, solúvel no reconhecimento (fácil) de que todo o texto, seja qual for a sua «matéria de expressão»³, é susceptível de leitura filosófica. Esta posição parece-nos corresponder mais a uma fuga ao problema do que à sua «resolução». Assim, pensámos ser necessário regredir ao encon-

* Escola Secundária D. Pedro V — Lisboa

tro das aporias que subjazem, sustentam e são constitutivas da oposição tradicionalmente instituída entre palavra e imagem. Mas também interrogar o sentido do que considerámos como «fuga ao problema», o que esta fuga «figura», isto é, interrogar a distração que o discurso filosófico frequentemente manifesta em relação aos textos, e não só aos não-verbais, que pretende ler filosoficamente. Antecipando uma das linhas de força que informam este trabalho, pensamos que o que a filosofia mostra de si nesta fuga é, entre outras dicotomias, a oposição que instituiu entre conhecer e sentir, entre o «cognoscitivo» e o «emotivo» ou, reportando-nos ao âmbito do nosso trabalho, entre a acção cognoscitiva que a palavra encerra e produz e a atitude contemplativa-passiva a que a imagem, incontaminada de toda a conceptualização, remete. Mas não se trata, em nosso entender, de superar filosoficamente esta dicotomia reabilitando e reiterando o valor das emoções, dos sentimentos, enfim da experiência estética e estésica (já que tomamos como referente filmes que consideramos pertencerem à história da arte), continuando a invocar concomitantemente a inefabilidade dessa experiência. Trata-se antes de efectuar uma «rotação» na perspectivação do problema que nos permita compreender, como propõe Nelson Goodman em *Linguagens da arte*, «o funcionamento cognoscitivo das emoções»⁴, ou seja, que a emoção na experiência estética possa ser um meio para discernir as propriedades que uma obra possui e expressa. «Isto não significa que se prive a experiência estética de emoções — fria supra-intelectualização — mas que se dote com elas o entendimento [...]. A participação das emoções no conhecimento implica discriminá-las e relacioná-las com a finalidade de avaliar e entender a obra e integrá-la no conjunto das nossas experiências e no mundo»⁵. Sem entrar na discussão dos critérios para a distinção do estético do não estético, vale a pena, todavia, perguntar se é assim tão óbvio que um quadro ou um poema proporcionem mais fruição do que uma experimentação científica. Segundo Goodman: «A diferença entre a arte e a ciência não é a que se dá entre sentimento e facto, entre intuição e inferência, gozo e deliberação, síntese e análise [...] ou verdade e beleza, mas uma diferença de domínio de algumas características ou símbolos específicos. [...] Quando se perceber que as artes e as ciências trabalham em conjunto — inventando, aplicando, lendo, transformando, manipulando — com os sistemas simbólicos que se ajustam e se diferenciam de maneiras específicas, talvez possamos empreender a investigação psicológica [...] sobre o modo como as aptidões apropriadas se inibem ou favorecem umas às outras; e o resultado pode muito bem exigir mudanças nas técnicas de educação»⁶.

«Não se pode expor uma questão sem se ficar exposto a essa questão. Interrogar um «tema [...] sem se ser interrogado por ele»⁷.

Retomando a epígrafe que dá o tom a esta nota de abertura e sentenciamos todo o trabalho, podemos dizer que este se fez através de um trabalho de escuta. Escrever sobre a comunicação mass-mediática para «saber» os efeitos dessa comunicação nos «idiomas» que se cruzam na Escola e escutar os seus ecos no «ensino da filosofia»; escrever sobre a linguagem audiovisual e sobre a didáctica do audiovisual nas aulas de Filosofia para saber o que o uso da imagem diz da «imagem» que o discurso filosófico dela tem e escutar as interrogações que a imagem põe à filosofia quando esta a pensa e se imagina dita em imagens. Os vários exercícios de escrita, de que se compõe este trabalho, exigiram a elisão metodológica da voz da filosofia, a suspensão das questões: a filosofia e o seu ensino, para que se recolhesse a voz da semiótica — escutada na pragmática da comunicação — e, então, se pudesse colher o que haveria a dizer sobre as questões entretanto suspensas e escolher o modo de o dizer.

2. A representação da posição inicial do problema que esteve na origem deste trabalho fez-se pela problematização de dificuldades sentidas no curso da prática pedagógica. Essa problematização configurou duas ordens de questões, conquanto estas se cruzassem no acto da sua própria emergência. A tentativa de as enunciar conduziu à formulação provisória da primeira ordem de questões como uma pergunta dirigida à «aptidão da imagem para tornar significativas, para exprimir não só situações concretas e climas afectivos mas também, se bem que *à sua maneira*, noções claras e articuladas e teses abstractas»⁸. O exame dos problemas suscitados por esta pergunta veio a converter-se em prolegómeno à investigação das possibilidades e modalidades de intervenção das mensagens audiovisuais no ensino da filosofia, já que a resposta almejada para esta pergunta não se podia reduzir à obtenção de um receituário técnico, fundado em opiniões vagas sobre a semiótica da imagem, ainda que bem documentado no que concerne às técnicas de produção e apresentação dessas mensagens⁹. A situação de ensino-aprendizagem contextualizava, de certo modo, a posição do problema, restringindo a sua estruturação. Assim, e ainda para posicionar a um nível inicial o problema, pensámos dever regredir, em termos de espaço pedagógico, da didáctica do audiovisual à conceptualização pedagógica desta de modo a que a utilização do audiovisual não reduzisse este ao papel de *gadget*, o que acontece frequentemente quando se dispensa a reflexão sobre os métodos do seu uso e não se atende à sua integração no acto pedagógico nem ao modo como a relação entre o saber e o ensinar, o professor e os alunos, é por ele implicada. Esta identificação de pontos de referência no espaço pedagógico, para a representação da posição do problema em função da pri-

meira ordem de questões que se tinha configurado, reenviava-nos constantemente para o espaço extra-escolar que não se limita a intersectar pontualmente o espaço escolar como o invade e o excede, pois as fontes audiovisuais de informação multiplicam-se e deslocam radicalmente os limites tradicionalmente reservados às operações pedagógicas¹⁰.

A segunda ordem de questões constituía-se na interrogação à pertinência da problemática que acabámos de formular e suscitava uma atitude paradoxal, que ora nos impedia de escamotear a importância do problema e exigia o confronto com o facto iniludível de os *mass-media*¹¹ questionarem a actividade pedagógica e o apuro das implicações deste facto na representação do saber e do seu ensino, ora nos aliciava à elisão do problema carreando argumentos variados de um elenco bastante rico que os «iconoclastas» têm posto à nossa disposição. Sem a intenção de psicanalisar o inconsciente pedagógico do professor, diremos como Michel Tardy, no seu já clássico e ainda actual livro *Le professeur et les images*, que «a atitude negativamente militante dos pedagogos é apenas um modo sub-reptício de desfazer o seu pânico metodológico»¹², tanto mais que «a imaginação didáctica não é a coisa do mundo mais bem repartida»¹³. A segunda ordem de questões podia pois apresentar-se como uma interrogação aos efeitos dos registos discursivos dos *mass-media* no ensino a partir do exame pragmático mais geral das estratégias discursivas que a comunicação mass-mediática preferencialmente adopta em função das suas intenções enunciativas.

Os primeiros passos que demos na indagação destas questões imediatamente revelaram que estávamos sob um «fogo cruzado», que nem sequer permitia uma identificação clara dos problemas, já que «um problema não surge isolado, mas conjuntamente com outros, formando, como se diz em alemão, 'círculos', isto é, *problemáticas*»¹⁴, e obstruía a prossecução do intento sistemático de determinar um domínio de trabalho por uma fronteira epistemológica que, simultaneamente, instituísse os «marcos conceptuais» e os «limites» do domínio¹⁵. A situação de referência surgia como labiríntica¹⁶ e impunha a invenção de uma estratégia de saída do labirinto. A impossibilidade de uma visão global do espaço da significação e da comunicação e a consideração do espaço (enquanto «substracto» das posições e dos lugares possíveis do objecto a posicionar) como heterogéneo, só localmente representável e codificável, conduziu à eleição da *semiótica* como estratégia do olhar capaz de representar os problemas e de construir o espaço da problemática e à aceitação de uma espécie de princípio de indetermi-

nação¹⁷, já que os fenómenos de significação e comunicação não independem da sua observação e abordagem. «A pesquisa semiótica não se assemelha à navegação, onde o sulco do navio desaparece à passagem do barco, mas às explorações terrestres, onde a marca dos veículos e as pegadas [...] modificam a paisagem e desde então começam a fazer parte dela, como variações ecológicas»¹⁸. Com esta estratégia procurámos posicionar o nosso objecto «geral»: *a comunicação e significação das imagens* ocupando lugares que equivalessem a pontos de referência nesse espaço heterogéneo. Deste modo determinaram-se problemáticas «locais» que, recobrando-se parcialmente, se deveriam iluminar reciprocamente numa investigação de vocação translocal que se propunha dilucidar alguns problemas e propulsionar outros. Recordando a epígrafe que introduz este trabalho, talvez se possa considerar que através dele compreendemos que «a massa dos problemas de uma problemática é como que o equivalente do labirinto das situações de conhecimento dentro do problema»¹⁹. Considerá-lo como ponto de partida para novas trajectórias de investigação significa tanto a possibilidade de expandir o conhecimento do problema adentro do sistema de referência utilizado comutando estratégias, operadores, etc., como significa torná-lo ocasião de pressentimento e antecipação de outros problemas.

3. A abordagem semiótica dos fenómenos da significação e comunicação exige uma primeira clarificação do intento semiótico, para o que recorreremos a A. J. Greimas quando afirma: «A visão da semiótica que se considera como a teoria de todas as linguagens e de todos os sistemas de significação pode provavelmente pôr termo a este debate²⁰ ou situá-lo, pelo menos, ao nível da epistemologia científica e não mais ao nível dos pressupostos filosóficos. Para isso basta considerar o mundo extralinguístico não como um referente absoluto, mas como o lugar da manifestação do sensível, susceptível de ser a manifestação do sentido humano, isto é, da significação para o homem, ao considerar, em suma, este referente como um conjunto de sistemas semióticos mais ou menos implícitos. [...] Paralelamente às ciências da natureza, as ciências do homem podem assim afirmar a sua autonomia, que não provém da 'natureza' dos objectos de investigação, palavras ou coisas, natureza ou cultura, mas do método de aproximação que os constitui a todos em objectos humanos, isto é, significantes para o homem.»²¹

A utilização da semiótica como modelo de pesquisa impunha também o recorte do próprio campo semiótico em função da linguagem

que se pretendia examinar: a linguagem audiovisual, e esclarecimento do ângulo semiótico: da significação ou da comunicação, sob o qual seria considerada. A inserção do nosso objecto no vastíssimo campo das comunicações audiovisuais impôs-nos a redução deste ao sistema visual, não só por questões de método mas porque pensamos que é a propósito das imagens que se colocam alguns dos problemas semióticos mais interessantes. A situação de ensino-aprendizagem como «universo do discurso», correspondendo a uma constrição pragmática, contextualizava o nosso objecto determinando a consideração do sistema visual como um processo de comunicação e, portanto, como um sistema de significação. Como diz Eco, se teoricamente é possível estabelecer uma semiótica da significação independente de uma semiótica da comunicação, «no caso do processo de comunicação entre seres humanos está sempre pressuposto um sistema de significação como condição necessária»²². Se, do ponto de vista semiótico, «há *função signi-*ca quando uma expressão se correlaciona a um conteúdo»²³, tornando-se ambos os elementos correlatos fúntivos da correlação»²⁴, não se subtrai a esta definição o signo icónico (ou, talvez com mais propriedade terminológica, o *texto visual*, já que «com as imagens nós lidamos com blocos macroscópicos, textos»²⁵), pois a correlação entre o plano da expressão e o do conteúdo, embora não arbitrária, é instituída por convenção cultural²⁶.

A impossibilidade de representar a estrutura global da significação e da comunicação advém do carácter ilimitado, aberto, da semiose que Peirce interpreta do seguinte modo: «o significado de uma representação só pode ser uma representação. De facto, ela não passa da representação em si, concebida como despojada da sua roupagem menos relevante. Mas tal roupagem não pode ser eliminada de todo: ela apenas substitui algo mais diáfano. Tem-se, dessa forma, uma regressão infinita. Enfim, o interpretante não passa de uma outra representação, a que o facho da verdade é confiado: e, como representação, tem, por seu turno, o próprio interpretante. Daí, uma outra série infinita» (C.P. 1.339)²⁷. É nesta contínua circularidade que «a pesquisa semiótica será guiada por uma espécie de Princípio de Indeterminação, uma vez que significar e comunicar são funções sociais que determinam a organização e a evolução cultural, ‘falar’ dos ‘actos de palavra’, significar a significação ou comunicar a respeito da comunicação não podem deixar de influenciar o universo do falar, do significar, do comunicar»²⁸.

II — Apresentação de uma problemática «local»: os efeitos da comunicação visual mass-mediática nas práticas discursivas *de* e *sobre* a imagem produzidas no espaço escolar

F. Gil, no capítulo «Inventar» de *Mimésis e Negação*, diz: «Uma problemática global articula-se, desdobra-se através de problemas propostos sobre motivos localizados. A relação entre estes não é fixa»²⁹.

A exploração semiótica dos fenómenos da significação e comunicação sofreu contracções pela projecção desses fenómenos em «universos do discurso»³⁰, impondo constricções à sua interpretação. O enquadramento discursivo dos enunciados, expressos verbalmente, que se referem à imagem (em que esta é o objecto do discurso), produzidos no espaço escolar, viabilizava uma análise do significado dos enunciados, do conteúdo dos discursos, que atendesse às intenções enunciativas³¹ e, a um nível mais geral, às estratégias discursivas que os interlocutores utilizam. Colocávamo-nos assim no âmbito da *pragmática* dos actos comunicativos. Porque na discussão linguística e lógica contemporânea o termo *pragmática* assumiu vários sentidos, consideraremos que «a pragmática descreve o uso que os interlocutores, tendo em vista agir uns sobre os outros, podem fazer das fórmulas»³². Todavia, esta acepção é demasiado geral e pouco útil se não explicitarmos os factores mais relevantes para a descrição desse uso. Assim, com Eco no *Tratado Geral de Semiótica*, destacamos: o conjunto das pressuposições implicadas na mensagem; o conjunto das pressuposições implicadas na relação interactiva entre destinador e destinatário e ainda (embora discutível) a interpretação de todas as escolhas semânticas oferecidas pela mensagem³³.

O espaço escolar é um espaço heterogéneo, marcado por situações enunciativas diferentes, condições distintas de produção dos enunciados, mundos multifários que habitam os sujeitos da enunciação... Um dos pontos de referência a seleccionar nesse espaço correspondia ao «discurso da transmissão do saber», ao discurso cujo destinador é o professor ou ainda ao que, muitas vezes, designámos por «discurso pedagógico»³⁴. O que considerámos como *motivo localizado* correspondia ao modo como esse discurso se refere à linguagem (audio)visual. Este «motivo» desdobrava-se em muitos outros, mas interessou-nos sobretudo averiguar a interferência do discurso discente (considerando, como hipótese de trabalho, que este discurso valoriza as imagens e que o «mundo das imagens» ocupa um lugar proeminente no mundo do sujeito — aluno — da enunciação) na formação do discur-

so docente em relação à «imagem», isto é, como componente das condições de produção do enunciado que tem por locutor o professor. Este problema proposto sobre aquele *motivo localizado* projectava-nos para um outro espaço — o da comunicação mass-mediática —, situado a montante e a jusante do espaço escolar, condicionando a delimitação deste, já que o revolve continuamente e desloca os limites tradicionalmente atribuídos à instituição escolar. O problema anteriormente formulado articulava-se e, em certa medida, integrava-se neste outro que se configurava como interrogação da acção dos discursos mass-mediáticos nos discursos que se cruzam e interagem no espaço escolar. A problemática surgia, portanto, repleta de pontos críticos dificultando a representação de uma situação que se tomasse para início da investigação. A complexidade conceptual do objecto: efeitos dos discursos mass-mediáticos nos discursos que se produzem no espaço escolar a propósito da imagem e, em particular, a acção que o discurso discente (em cuja formação já se fez sentir decisivamente o discurso mass-mediático) desempenha na formação dos enunciados do docente sobre a imagem pareciam consubstanciar oposições talvez indecíveis e impossibilitar pôr termo a «diferimentos», provavelmente ilimitados, de regimes de frases que não utilizam as mesmas regras. Em circunstâncias como estas «seguir-se-ão efeitos em cascata, sobretudo se os elementos do problema forem numerosos e implícitos»³⁵. Da estratégia que se concebeu e aplicou para saída deste novo labirinto se dará conta em III.3. Neste momento indicaremos apenas o modo como tentámos balizar a investigação a desenvolver através de algumas operações de desbaste que conduzissem a uma representação mais clara do problema.

A consideração da dimensão pragmática das diversas classes de enunciados permite apreender a diferente colocação do destinador, destinatário e referente como efeito do próprio acto enunciativo e assim aceder à caracterização de uma determinada instituição pelo tipo de enunciados que ela privilegia. «É o caso dos enunciados de comando nos exércitos, de prece nas igrejas, de denotação nas escolas, de narração nas famílias, de interrogação nas filosofias, de performatividade nas empresas...»³⁶. Pensamos que a estratégia enunciativa da instituição escolar sofreu deslocamentos pela alteração das estratégias de linguagem que os *mass-media* desencadearam, ao princípio, no seu exterior. O «contralance» do discurso escolar tradicional a esta alteração foi de ordem meramente reactiva, votando ao ostracismo o discurso mass-mediático, tanto o conteúdo das suas mensagens como o suporte mediático. Esse comportamento «reactivo» correspondeu principalmente a «fazer o jogo do parceiro».

A comunicação mass-mediática apresenta-se como um campo atravessado por regimes discursivos muito diferentes, impossibilitando,

numa primeira aproximação, a identificação de um registo discursivo preferencial. Por isso evitou-se começar por uma análise dos enunciados que desocultasse as intenções enunciativas, já que os enunciados pela sua heterogeneidade são reportáveis a diferentes classes da teoria dos *speech acts*³⁷. Examinar a *provocação* que os *mass-media* fazem à instituição escolar poderia abrir um trajecto mais fecundo se esse exame conduzissem à interpelação do saber disciplinar que a Escola transmite, à indagação das razões da relação litigiosa que o discurso pedagógico estabeleceu com os *mass-media*, bem como das razões da relação de cumplicidade e conivência que, por outro lado, o corpo discente parece manter com o discurso mass-mediático.

Muitas das funções cometidas à instituição escolar e ao discurso pedagógico — difundir os saberes dispensados pelas instâncias científicas, (re)produzir uma qualificação necessária ao funcionamento de uma determinada formação social, inculcar regras de respeito pela divisão social-técnica do saber³⁸ — estão a ser também desempenhadas pelos discursos mass-mediáticos. A averiguação dos efeitos dessa concorrência não se reduz à detecção e avaliação das reacções explícitas do discurso pedagógico nem ao modo como o corpo docente e discente foram afectados e transformados. É claro que a interrogação dos deslocamentos potenciais e actuais nas normas, ritos, tradições que tecem o espaço escolar será reveladora do modo como a troca entre práticas discursivas heterogêneas se tem efectuado. Mas, regressando às funções tradicionalmente cometidas à Escola, interessará também ter em conta o modo como os dispositivos comunicacionais mass-mediáticos têm interferido na própria representação do saber, quer pela maneira como «encenam» a realidade e a «dão a ver», quer também pela sua intervenção no domínio da investigação científica enquanto instância dispensadora do saber. Porque «as condições de comunicação actuam de maneira decisiva sobre a ciência e a sociedade»³⁹, será necessário perscrutar as novas relações que os *mass-media*, pelo lugar proeminente que ocupam nas mediações sociais, instauraram entre os discursos *de e sobre* a Escola, a Ciência e o Poder. «A pressão económica sobre a instituição científica, as expectativas e exigências sociais representam o efeito de ricochete da importância pública da ciência»⁴⁰. Se na sociedade contemporânea o poder se define cada vez mais pela detenção dos «meios de informação e comunicação», torna-se essencial averiguar a intervenção dos discursos mass-mediáticos na modelação dos enunciados científicos, na transformação didascálica destes e na regulação da consumação e consumo social do saber. Porque cada um destes problemas envolve uma multiplicidade de questões de que seria impossível fornecer o elenco e, por outro lado, o carácter aberto do «estado» de todos eles inviabiliza qualquer pretensão de uma repre-

sentação global da problemática, permitimo-nos apenas anunciar vários, embora examinemos apenas aqueles a cuja articulação se assoma quando a prática discursiva docente se deixa interpelar, neste caso, pelos *mass-media*.

O princípio da performatividade que parece reger o dispositivo comunicacional da sociedade moderna será objecto de um exame mais atento através da estratégia que é comum a todo o trabalho: a pragmática, embora fazendo funcionar os operadores que a representação da problemática aconselhar. Assim, neste momento de apresentação da problemática, limitar-nos-emos a sondar a rede comunicacional que a Escola é para a detecção do que pensamos serem efeitos dessa «lógica» performativa que caracteriza a comunicação mass-mediática e que não vai apenas deixando sulcos na cultura e na escola que aquela e esta, como seu aparelho reprodutor, possam fazer desaparecer. O discurso mass-mediático vai modificando a cultura e a Escola e, por isso mesmo, já faz parte delas.

Quando o critério de pertinência é a performatividade de um dado sistema social, «a transmissão de saberes [...] fornece ao sistema os jogadores capazes de assegurar convenientemente o seu papel nos lugares pragmáticos de que as instituições necessitam»⁴¹. Nesta situação, a eficácia e operacionalidade determinam as regras do jogo do ensino, os objectivos e conteúdos programáticos, as didácticas e os *media* que as suportam ou constituem, a avaliação. O processo de aprendizagem é pensado como correspondendo ao «preenchimento progressivo do conceito de determinação» que se prefigura em metas a alcançar, actualizadas como efeitos calculados e desejados pelo sistema. Por isso, como diz Lyotard em *A Condição Pós-Moderna*, «a experimentação sobre o discurso, as instituições e os valores, acompanhada por inevitáveis 'desordens' no currículo, no controlo de conhecimentos e na pedagogia, sem falar nas reincidências sociopolíticas, surge como pouco operacional, sendo-lhe recusado qualquer crédito em nome da seriedade do sistema»⁴². Tudo isto é ruído perturbador da estabilidade do sistema que diminui a velocidade do processo e retarda a obtenção das *performances*. Os *mass-media* têm contribuído decisivamente para a inculcação deste critério de pertinência. Do ângulo em que nos colocamos para a observação dos efeitos do seu regime discursivo podemos assinalar que ao propagandear o sucesso do saber científico, que a sua própria evolução tecnológica testemunha, ao contribuírem para a instalação da ciência no «coração da cultura», fazendo dela «o dispositivo normativo e prático que conhecemos»⁴³, têm agravado substancialmente o fosso entre o que poderíamos designar por uma cultura «especulativa», que privilegia a «compreensão», a «interpretação», e uma cultura «instrumental» que promove e se promove na «explica-

ção» e «formalização». Como refere F. Gil, esta oposição é encontrável no interior das próprias ciências humanas pois [...] o espaço científico alarga-se às técnicas e à indústria, à organização económica. Atinge a produção artística e tem, por assim dizer, invadido todas as esferas da vida pública e privada»⁴⁴. O eco deste fosso ressoa no ensino, não só através das orientações políticas que deixam entrever a vontade de que a Escola forme «competências» e não ideias, mas também na acentuada predisposição dos nossos alunos para que assim seja. As interpelações constantes a que os professores de filosofia, por exemplo, são sujeitos sobre o interesse e a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Curso Complementar do Ensino Secundário são um sintoma claro dessa situação e constituem um ângulo de análise nada despreciando na pragmática da comunicação mass-mediática. O princípio da performatividade, que, do exterior da instituição escolar, informa o traçado das metas e finalidades desta, informa também o sistema de expectativas do aluno em relação ao conhecimento e fornece-lhe aprioristicamente um critério para julgar da importância e interesse de um determinado conhecimento. A partir do momento em que o saber parece já não ter a finalidade em si mesmo também a concepção do acto pedagógico pode sofrer sensíveis deslocamentos, pois a «separação do saber relativamente ao sabedor» conduzirá ao reforço de um ensino didascálico, à possibilidade de dissociar as didácticas da pedagogia e até à possibilidade de confiar a didáctica a máquinas de ensinar, «tornando realidade o que em Comenius é uma metáfora reguladora»⁴⁵.

Depois de todo este «processo» que instaurámos aos *mass-media* devemos, todavia, dizer que não subscrevemos as exprobrações vociferantes dos «apocalípticos» nem a confiança redentora dos «integrados»⁴⁶. Pensamos, antes, que nem uma nem outra destas posições concorrem para uma interpretação crítica dos fenómenos da comunicação e da significação e que é imperioso que a filosofia não se alheie destas questões.

Privilegiamos a análise da problematicidade intrínseca à comunicação, destacando como ponto crítico o cruzamento da rede comunicacional da escola com a rede mais vasta que coincide com o próprio vínculo social por que o constitui e regula, na convicção de que pensar o «saber» e o seu ensino adentro na instituição é inseparável de pensar a sociedade onde esse saber se configura em conformidade com o «modo de ser» das coisas que o saber representa, mediado pela «fala» mass-mediática que encena a realidade segundo modalidades e critérios que importa averiguar.

III — Pragmática da comunicação visual mass-mediática na pragmática do saber contemporâneo

Se a sociedade portuguesa não entrou ainda na era pós-industrial nem o saber tem como cenário uma sociedade informatizada, pensamos contudo que já estamos sujeitos a muitas das interpelações que «a viragem das práticas técnico-científicas cujas consequências questionam o político, o jurídico, o estético, o ético e o científico de um modo radical»⁴⁷ provocou nas sociedades mais desenvolvidas, até porque as novas tecnologias acentuam a interdependência dos países e fazem repercutir a lógica pós-industrial dos mais avançados sobre os mais atrasados tecnologicamente⁴⁸.

Lyotard, em *A Condição pós-moderna*, afirma que a natureza do saber, quer ao nível da investigação quer ao nível da transmissão de conhecimentos, não sai intacta das transformações tecnológicas que se têm vindo a operar no mundo das comunicações. A incidência da investigação científica e técnica sobre a linguagem e a multiplicação e difusão das máquinas informacionais testemunham este facto. «O saber é e será produzido para ser valorizado numa nova produção: em ambos os casos, para ser trocado... perdendo o seu 'valor de uso'»⁴⁹. A dependência de grande parte dos programas de investigação da interpretação política das necessidades sociais⁵⁰ poderá determinar exigências cognitivas e desenvolvimento dos conhecimentos onde «o que está em causa não é a verdade, mas a performatividade, ou seja, a melhor relação *input/output*»⁵¹. O princípio da performatividade que rege a estratégia comunicacional da sociedade moderna é também visível nos discursivos representativos dos sectores económicos e políticos dominantes. A este respeito recordamos a «estratégia performativa» que caracterizou a entrada de Portugal na CEE e que Adriano D. Rodrigues descreve do seguinte modo: «Estratégia performativa tecnocrática, eufórica e ingénua, como a que pudemos há pouco observar no espectáculo e no ritual que acompanhou a entrada de Portugal na CEE, é a que define o modelo europeu do discurso, que consiste em esvaziar de referência conflitual os enunciados e em fazê-los circular, assim esvaziados, segundo novos arranjos e novas combinatórias, pelos mais diversos campos e instituições sociais. [...] De facto, era com razão que um dos peritos das negociações da entrada de Portugal no Mercado Comum dizia, no próprio dia da assinatura do tratado, que o texto do acordo pouco importava; o que contava era o que a partir dessa data histórica os portugueses fariam com o novo quadro citado»⁵².

Na ausência de uma política de ensino em Portugal, consegue-se contudo divisar, no jogo das improvisações a que este tem sido sujeito, a intervenção do critério da performatividade na legitimação de de-

terminadas opções, na credibilidade maior ou menor que é concedida a determinadas instituições do saber e mesmo a áreas disciplinares, no modo como é gerido o orçamento relativo à investigação e ensino, na concessão de subsídios e bolsas, etc. Ainda que em tudo isto se revele também, e frequentemente, a ignorância, contradições e ingenuidades dos decisores relativamente à utilização desse critério.

Como o vínculo social se tece «entre focos de coesão e focos de dispersão»⁵³, afigura-se-nos conveniente que o «topos» da Escola se vá determinando à medida que fizermos a travessia da rede da comunicação, se bem que saibamos que essa travessia é uma escolha entre outras possíveis ou, como diria Michel Serres, é *estratégema*. Este «método» — «termo que retoma o seu sentido óbvio de transporte»⁵⁴ — é, de outro modo, já representação do problema no seio de uma cultura considerada «como um sistema (ou mais propriamente um conjunto de sistemas) de comunicação»⁵⁵.

1. — OS *MASS-MEDIA* E A ARTICULAÇÃO DO VÍNCULO SOCIAL — A REPRESENTAÇÃO DO SABER E A FUNÇÃO DE LEGITIMAÇÃO.

A averiguação de algumas modalidades e critérios de representação do saber pelos *mass-media* tem na sua origem a convicção de que o modo como se geram as mensagens mass-mediáticas, o predomínio de determinado tipo de enunciados, o modo como se dá a ver e a ler a realidade não independe da representação que o poder faz do saber e do papel que atribui a este na sua legitimação. Pensamos que uma pragmática do saber contemporâneo é inextricável de uma pragmática da comunicação mass-mediática não só porque na comunicação se tece o vínculo social mas também pelo carácter pregnante dos *mass-media* na determinação da natureza desse vínculo. Assim, interrogar-nos-emos sobre o papel que os *mass-media* têm desempenhado na articulação do vínculo social em função da representação do saber que veiculam. Na análise dessa articulação atender-se-á também à evolução cada vez mais célere da tecnologia mass-mediática e apurar-se-ão algumas das consequências que daí decorrem para a equação dos problemas referidos. Algumas das interrogações que formulamos foram suscitadas pelas leituras que fizemos de Lyotard e de Habermas, onde avulta o problema da legitimação. Sem pretendermos conciliar teses que talvez sejam irreconciliáveis, deixámo-nos interpelar pela reflexão de ambos e tentámos, por nossa vez, interrogá-los do ponto de vista da comunicação mass-mediática, de forma a dilucidar determinadas questões que emergem quando se pretende indagar os efeitos dos *mass-media* na instituição escolar e no ensino do saber que aí se efectua. As informações que colhemos na leitura desses autores relativamente às questões que, no âmbito deste trabalho, atraíam a nossa

atenção foram escassas⁵⁶, por isso a análise que agora se conduz convocou Lyotard e Habermas para a representação da problemática das relações entre saber e legitimação, correspondendo o nosso exercício reflexivo a uma espécie de desimplicitação da questão mass-mediática imbricada nessas relações.

1.1. — Da Estrutura Narrativa de determinados Sistemas Representativos Visuais

«A fotografia não foi um desafio lançado, do exterior, à pintura, tal como o cinema industrial não o foi em relação à literatura narrativa. [...] O desafio residiu principalmente no facto de os processos da fotografia e do cinema poderem realizar melhor, mais depressa e com uma difusão cem mil vezes maior do que o realismo pictórico e narrativo é capaz de tarefa que a este atribuía o academismo: a de preservar as consciências da dúvida. Fotografia e cinema devem vencer a pintura quando se trata de estabilizar o referente, de o ordenar segundo um ponto de vista que vai dotá-lo de um sentido reconhecível, de repetir a sintaxe e o léxico que permitem ao destinatário decifrar rapidamente as imagens e as consequências e chegar, portanto, sem dificuldades, à consciência da sua própria identidade e, simultaneamente, à do assentimento que assim recebe dos outros, visto que estas estruturas de imagens e de sequências formam um código de comunicação entre todos. Assim se multiplicam os efeitos de realidade ou, se se preferir, os fantasmas do realismo»⁵⁷.

Alguns dos problemas relacionados com o efeito de realidade e com o efeito de real que se expõem nesta citação de Lyotard serão objecto de análise em III.3.1. Neste momento quereríamos apenas pensar o modo como a estrutura narrativa-representativa-industrial do cinema, ampliando e multiplicando os efeitos de realidade, tem sobrepujado a literatura narrativa desempenhando a função que Lyotard atribui às narrativas: a legitimação de instituições e práticas sociais e políticas, legislações éticas, maneiras de pensar⁵⁸. Como Lyotard diz, o desafio que o cinema representa relativamente às narrativas verbais não foi lançado do exterior e consiste sobretudo numa melhor *performance* na obtenção dos efeitos já parcialmente conseguidos pelo realismo pictórico e narrativo. Esses efeitos integram o conjunto de regras pragmáticas necessárias à coesão da sociedade, veiculadas nas formas narrativas do saber tradicional. Fornecendo os critérios para decidir o que há a saber e o que há a fazer, a narrativa difunde um ponto de vista que legitima. Segundo Lyotard, a narrativa funcionou como a legitimação típica do saber moderno quer sob a forma de narrativa de emancipação ou de narrativa de especulação⁵⁹.

Conquanto a definição de uma fronteira entre o cinema narrativo e não-narrativo seja polémica ⁶⁰, denegaremos este problema, já que o cinema narrativo-representativo-industrial tem sido dominante, quer pelo número de espectadores que mobiliza como pelo modo como exerce o domínio e legitima esse mesmo domínio. Esta dominação decorre, sobretudo, da estrutura de representação, do modo como a representação articula o representado, do «*ganho*» de realidade que lhe confere autoridade para «falar» do mundo e donde aufer a sua legitimidade. Desprezando, neste momento, as diferenças técnicas de produção e de captação entre imagem cinematográfica e televisiva, é conveniente sublinhar que as relações do meio televisivo com o público são tais que é possível na televisão provocar continuamente a sensação de que o que é comunicado é «tirado» directamente da realidade. Do carácter performativo que radica no «efeito de realidade» e para cuja «felicidade» ⁶¹ concorrem determinadas pressuposições pragmáticas dos destinatários daremos conta na parte final do trabalho.

Retomando a frase de Lyotard sobre o «desafio não exterior» que o cinema lançou, cumpre dizer que esta não exterioridade advém de o narrativo ser, por definição, extracinematográfico. De acordo com Metz, o texto filmico é o resultado provisoriamente «parado» de um trabalho sobre uma multiplicidade de códigos. Destes, só alguns são propriamente cinematográficos ⁶². O narrativo não é o cinematográfico, e inversamente; concerne também ao teatro, ao romance ou simplesmente à conversa de todos os dias. Os sistemas narrativos foram elaborados fora do cinema e bem antes do aparecimento deste. Por isso, as funções das personagens dos filmes podem ser analisadas com os instrumentos forjados pela literatura, por exemplo, por Vladimir Propp (interdição, transgressão, partida, regresso, vitória...) ou Greimas (adjuvante, oponente...). A narratologia ultrapassa e engloba a narração cinematográfica.

Supomos que a vocação narrativa do cinema (a que não é alheio o facto de para sobreviver ter de contrariar a previsão de Lumière, «invenção sem futuro», colocando-se sob os auspícios das «artes nobres», que eram, na charneira do século XIX ao XX, o teatro e o romance), aliada ao «estilo» realista ⁶³ e à sua elevada capacidade de difusão, transformou-o em comunicação mass-mediática poderosa e conferiu aos seus enunciados um carácter performativo considerável. Estas características converteram-no em poderoso instrumento ao serviço de um poder económico-político que assegurou a coesão do vínculo social também pela ampliação e multiplicação dos efeitos do saber narrativo na sua função legitimante. A homogeneização do tecido social, patente, na sua forma mais pregnante, na semelhança de comportamentos, de reacções dos indivíduos aos enunciados prescritivos

emitidos pelos centros de informação e decisão políticos, testemunha a eficácia da mensagem cinematográfica. Deste ponto de vista, o mesmo (e ainda com melhor *performance*, embora se tenham de considerar outros factores⁶⁴) se dirá em relação à mensagem televisiva. A homogeneização do tecido social dava-se em espectáculo, oferecia-se ao consumo das massas em discursos narrativos que convertiam as próprias massas em sua instância diegética, garantindo-se assim a eficácia legítima desses discursos.

Neste momento e já com alguma justificação podemos aflorar o problema das relações entre comunicação mass-mediática e legitimação.

1.2. — Comunicação mass-mediática, legitimidade e legitimação

O problema da legitimação mobiliza hoje um conjunto importante de reflexões oriundas de diversas regiões disciplinares, parece encerrar uma multitude de diferendos impossíveis de dirimir e ter alcançado uma projecção «pública». Deste problema irradiam questões que atravessam todos os corpos instituídos. Converteu-se na problemática que parece trabalhar a consciência da modernidade. Do modo como for equacionada e compreendida advirá, segundo a opinião de muitos, o sentido que se há-de dar à expressão «pós-moderno». Estas considerações convidam a evitar o problema. Tentaremos, todavia, olhá-lo do ponto de vista da pragmática da comunicação, de forma a alcançar os aspectos pertinentes para pensar o saber e o seu ensino na instituição escolar.

Seguindo o conselho de Habermas: «Saber de que se fala é sempre necessário, e esta exigência de rigor é tanto mais necessária quando se trata do problema da legitimidade»⁶⁵, acompanhá-lo-emos na precisão terminológica a que procede. No texto «Les problèmes de légitimation dans l'état moderne» (integrado na obra *Après Marx*) define legitimidade da seguinte maneira: «A legitimidade significa que se pode defender, com a ajuda de argumentos fundados, a exigência coextensiva de uma ordem política que quer que esta seja reconhecida como correcta e justa; uma ordem legítima merece este reconhecimento. *A legitimidade é a capacidade de um regime político ser reconhecido*. Esta definição sublinha a ideia de que a legitimidade é uma exigência de validade contestável cujo reconhecimento efectivo (condição necessária entre outros factores) determina a estabilidade de um sistema de dominação política»⁶⁶. Segundo Lyotard, a afirmação de um princípio de contestação é característico de uma visão não funcionalista da sociedade e determina uma representação do saber incompatível com a admissão da possibilidade de uma unificação ou totalização dos jogos de linguagem através de um metadiscurso⁶⁷. No artigo já referi-

do, Habermas precisa que: «*A exigência de legitimidade* se refere à garantia de integração social própria à identidade de uma sociedade definida por normas. As *legitimações* têm por função responder a esta exigência [...]»⁶⁸. Um dos aspectos que atraem a nossa atenção é a pregnância que a «estrutura interna das justificações» tem no âmbito desta problemática. As razões destinadas a assegurar a legitimação não independem da força justificativa, do potencial que a própria legitimação comporta. A análise deverá pois regredir às condições formais que determinam a aceitabilidade das razões invocadas e, portanto, a eficácia da legitimação. Estas condições formais configuram-se de modo diferente ao longo da história, correspondendo a *níveis de justificação* distintos⁶⁹. O nível de justificação constitui-se, no mundo contemporâneo, no plano transcendental, onde se pensam as próprias condições de justificação. São «as condições formais de justificação que adquirem, elas próprias, poder de legitimação»⁷⁰. As razões últimas são substituídas pelas condições formais da formação do consenso e são estas que constituem o potencial de legitimação. Habermas sublinha o carácter *reflexivo* deste *nível de justificação*. Na sociedade contemporânea, e seguindo Habermas, «o poder de legitimação reside nas regras e pressupostos da comunicação que permitem distinguir uma unanimidade ou um acordo realizados entre homens livres e iguais de um consenso extorquido ou contingente»⁷¹. Esta concepção de legitimação, que Habermas intitula de «reconstrutiva»⁷², permitirá, antes de mais, «encontrar o sistema de justificação que autoriza a avaliação das legitimações dadas e permite julgá-las válidas ou não válidas por relação ao sistema»⁷³. O acento reflexivo desta concepção evoca algumas linhas directoras da reflexão de Habermas em *Erkenntnis und Interesse*⁷⁴. A desimplicitação das regras generativas de uma acção comunicacional ou de uma competência cognitiva continua, em nosso entender, a ter como mediador o «trabalho sobre si» do sujeito colectivo e como horizonte a função «emancipadora» do conhecimento. Somos reenviados para a conexão entre a teoria do conhecimento e a teoria da sociedade⁷⁵. Se retomarmos o texto sobre «*Les problèmes de la légitimation dans l'état moderne*», constatamos que a via preconizada por Habermas para superar a atitude empirista e a atitude normativa face ao problema da legitimação é equacionar este reflexivamente, é «interrogar-se sobre os procedimentos e as pressuposições que permitem às justificações adquirir o poder de realizar um *consensus*»⁷⁶. Mas o fosso entre uma teoria abstracta da justificação e as determinações históricas do poder legítimo talvez só possa ser superado através de uma teoria que reconstrua estruturalmente a sucessão dos diferentes níveis de justificação na perspectiva de uma lógica da evolução⁷⁷, o que reenvia à «teoria da evolução social».

1.2.1. — Desimplicitação da questão mass-mediática imbricada nas relações entre saber e legitimação

Na «troca de paradigmas da sociedade do trabalho para a sociedade da comunicação»⁷⁸, para a civilização do contacto múltiplo, os *mass-media* desempenharam e têm um papel fulcral que merece ser interrogado. «A procura da realidade, ou seja, de unidade, de simplicidade, de comunicabilidade»⁷⁹ conferiu à comunicação mass-mediática um potencial de legitimação cuja eficácia se poderá avaliar pelo modo como tem respondido à «exigência de legitimidade». Se a comunicação constitui o vínculo social, os *mass-media* são o «suplemento», a dádiva da evolução técnica e tecnológica, tornando a existência transparente pelo ecumenismo da informação e pelos códigos, predominantemente visuais, que, fazendo parte da «competência natural» do receptor, garantem a decodificação universal da mensagem. Esta visão «angélica» da comunicação mass-mediática poderia mesmo levar a pensar que, com os *mass-media*, se podia caminhar para a formação e proliferação de «*Offentlichkeit*», que, segundo Habermas, surgem quando «certas forças sociais, que pretendem influenciar as decisões do poder, constituem um público que faz uso da sua razão, a fim de legitimar, face a esse *forum*, algumas das suas exigências»⁸⁰. E, contudo, talvez os *mass-media* pudessem ou possam ser *media* dessas exigências. Se os efeitos do regime discursivo mass-mediático no «espaço público» têm sido unidireccionais, isso não se deve tanto aos *media* como ao modo como têm sido utilizados para a institucionalização do poder. Como dizia Lyotard, o seu dispositivo narrativo não diferirá essencialmente da literatura narrativa, só que ao cobrir a multiplicidade das famílias de frases e dos géneros de discursos multiplica por «cem mil» a potência que lhe advém desse dispositivo. A transparência informativa, a homogeneização do tecido social, a superação dos particularismos pela transnacionalização e universalização do discurso narrativo colectivo eram ingredientes das visões angélicas da ideologia comunicacional dos anos 60.

A evolução da tecnologia informacional e telemática e a expansão dos *media* electrónicos vieram desmoralizar muitas destas visões. O dispositivo comunicacional moderno tem vindo a substituir-se às instituições tradicionais do saber na determinação das exigências cognitivas a satisfazer, fabricando também os consensos necessários para a legitimação das estratégias performativas no campo económico. Neste, o critério é cada vez mais o da performatividade, contribuindo para que a relação da ciência com a técnica se inverta⁸¹. Impõe-se com mais acuidade do que nunca a pergunta: «Quem decide o que é o saber e quem sabe o que convém decidir?» num mundo que saiu da «Galáxia de Gutenberg» e se encaminha para parte incerta. Se o caminho até

agora percorrido não nos leva a assumir uma posição apocalíptica, também não nos autoriza a entrever um futuro que se caracterize pela liberdade do cidadão perante o fenómeno da evolução das tecnologias de comunicação.

A incidência das ciências e das técnicas ditas de ponta sobre a linguagem e a normalização, miniaturização e comercialização dos aparelhos de informação têm vindo a construir um cenário onde a legitimação pela homogeneização massificadora dos *mass-media* parece estar na via do esgotamento. Lyotard em *A condição pós-moderna* considera que na sociedade e cultura contemporâneas «a grande narrativa perdeu a sua credibilidade, qualquer que seja o modo de unificação que está consignado: narrativa especulativa, narrativa de emancipação»⁸², ou, parafraseando Habermas, está abalada a força de identificação de uma sociedade ameaçada de deslocamento⁸³. Pensamos poder reencontrar, mais uma vez, os efeitos aparentemente paradoxais da comunicação mass-mediática neste processo de *deslegitimação*. Se, por um lado, os *mass-media* ordenam o referente segundo um determinado ponto de vista (o do emiteente ou destinador), ao fazerem proliferar a informação concedem a possibilidade ao receptor de instituir o seu ponto de vista, de construir a sua *perspectiva*. A falência das grandes narrativas, a dissolução do «nós» que caracterizaria a consciência da modernidade, não é com certeza separável da erosão que a disseminação de pontos de vista, propiciada pela multiplicação de informação, provocou, nem da acentuada «individualização na fruição dos bens e serviços», entre os quais se encontram os novos *media*, que são já *self-media*. Ainda aqui é difícil avaliar os efeitos que decorrerão do modo como o sujeito se posicionar no espaço dos *self-media*. Por um lado, a inauguração e expansão destes parece destinar ao homem apenas a ocupação do lugar de utente, curto-circuitando as tradicionais formas narrativas do discurso legitimamente, estilizando os «espaços públicos», transformando os dispositivos histórico-culturais de sujeição. Mas, por outro lado, a forma como o indivíduo se tem vindo a situar neste espaço parece manifestar a vontade de se subtrair à dominação massificante a que a técnica o tem submetido, levando-o a jogar o jogo tecnológico. O indivíduo parece querer evadir-se ou excluir-se do universo mass-mediático através do que podemos designar por uma apropriação individual, poética da *techné*.

O estado de completa abertura em que se encontra esta questão não a permite representar claramente. Apenas a colocamos porque julgamos pressentir que o acompanhamento teórico que se fizer do evoluir desta questão poderá não só fornecer indícios para uma prefiguração do trajecto futuro mas também concorrer para o reexame de uma questão central da modernidade: a pretensão da técnica e das tecnolo-

gias da comunicação a constituírem-se em mundo separado do sujeito, a elidirem o sujeito dos seus jogos, como se estes se reduzissem a um tabuleiro de xadrez cuja onnipotente presença dispensaria os jogadores de jogarem. Se a própria rede da comunicação — o tabuleiro de xadrez — é *medium* e mensagem do jogo que nele se joga, também sabemos que não há jogo sem regras e estas, bem ou mal, foram instituídas por sujeitos. Como diz Lyotard: «Embora a máquina cibernética funcione através da informação, os objectivos que lhe foram dados quando da sua programação relevam de enunciados prescritivos e avaliativos que ela não corrigirá no decurso do seu funcionamento [...]»⁸⁴.

1.2.2. — A tecnicização da linguagem e o princípio da performatividade

No problema anteriormente afluído vislumbra-se as repercussões que a divisão operada pela tecnociência desencadeou no interior do sujeito. Pensamos poder subentender na tentativa de uma apropriação individual da técnica a vontade de superar o fosso que a tecnociência cavou entre a instância teórica-científica e o contexto prático onde afinal se materializa. A autonomização do jogo técnico é reveladora de que «o que está em causa não é a verdade, mas a performatividade, ou seja, a melhor relação *input/output*. O estado e/ou a empresa abandonam a narrativa de legitimação idealista ou humanista para justificar a nova situação: no discurso dos capitalistas de hoje, a única situação merecedora de crédito é o aumento de poderio. Não se pagam sábios, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poderio»⁸⁵. Ainda segundo Lyotard: «É neste preciso momento que a ciência se torna uma força de produção, ou seja, um momento na circulação do capital.»⁸⁶ A crise de legitimidade que irrompe, hoje, na esfera científica não é independente dos desígnios político-económicos que informam a ciência e revestem a investigação científica e também não é independente da lógica da performatividade que o imperialismo das tecnologias informáticas impôs ao saber.

As novas tecnologias da informação, tecnicizando a linguagem, obrigam a que o saber para ser operacional tenha de poder passar pelos novos canais, convertem-no em quantidades de informação, impondo-lhe assim um carácter performativo. Jean Petitot retoma e reavalia esta questão considerando que a informática corresponde a um novo imperialismo do local, que tende a subordinar o global: «Pode dizer-se que este novo imperialismo — que segue o realizado pela matemática na sua histórica aliança com a física clássica — se baseia na transformação da linguagem em tecnologia, quer dizer, na possibilidade de fazer repassar ao global, por imperialismo do local, a redução

lógico-sintáctica da linguagem ao local.»⁸⁷ Na linguagem construída *a priori* da matemática, na axiomática, a implicação recíproca entre sintaxe e semântica permite indiferentemente considerar o sistema matemático de um e outro ângulo, o que significa que «a matemática pura sabe construir explicitamente o seu próprio sentido»⁸⁸. Esta linguagem tem funcionado como modelo para as outras ciências cujo grau de formalização «se encontra directamente ligado à importância relativa que nela possuem os conceitos sintácticos em relação aos conceitos semânticos»⁸⁹. Pensamos que esta tendência para a axiomatização tem tido como corolário a crescente abstracção do discurso científico e está correlacionada com o processo de descontextualização do saber científico. A relação entre objectividade e verdade torna-se problemática e as operações de verificação da validade do discurso científico fazem intervir as técnicas, tornando-se a «administração da prova» dependente dos meios financeiros disponíveis para «provar a prova». Como Jean Petitot diz: «A *big science* mundial [...] possui doravante a capacidade de controlar simultaneamente o domínio dos fenómenos e o controlo social. Assumiu assim o carácter de uma ciência sem exterior, que submete ao poder generalizado do Capital o que, para as nossas culturas, representa a verdade.»⁹⁰ Jean Petitot sublinha as consequências socioculturais decorrentes desta situação de legitimação tecnocrática do saber que, em grande parte, será responsável pelo «mal-estar» característico das nossas sociedades «unidimensionais»⁹¹. Também Habermas se refere aos efeitos ideológicos da «internalização» dos critérios de verdade por parte das disciplinas científicas⁹².

1.3. — Da necessidade de reflectir criticamente sobre a legitimação tecnocrática do saber e as consequências socioculturais daí decorrentes

A filosofia não pode alhear-se de todo o conjunto de problemas que o «estatuto» teórico do saber científico — relação entre objectividade e verdade e proliferação de competências — põe à cultura contemporânea, nem demitir-se de interrogar o papel ideológico que a «tecnociência» tem vindo a desempenhar enquanto estratégia de legitimação do poder económico e político. Conduzir uma reflexão crítica sobre estas questões é também interrogar o papel de legitimação que a filosofia tradicionalmente se outorgou, não para a condenar por isso, mas, em nosso entender, para pensar as condições de possibilidade do exercício dessa tarefa e o «nível de justificação» a que esta corresponderá. A conexão da questão de legitimação da ciência com a da legitimação do legislador impõe que a filosofia como «reflexão crítica»⁹³ dilucide os procedimentos e pressupostos implicados na conversão da tecnociência em estratégia de legitimação, indagando a «força justifi-

cativa» que essa estratégia comporta, isto é, o modo como responde à necessidade de «integração social própria à identidade de uma sociedade definida por normas»⁹⁴. Este trabalho reflexivo poderá ser revelador do desenraizamento da tecnociência do contexto prático onde se aplica, do seu silêncio relativamente aos princípios práticos donde, e talvez por isso, retira a sua legitimidade, mas não uma justificação racional. No desempenho desta tarefa crítica a filosofia cruzar-se-á inevitavelmente com o papel desempenhado pela comunicação mass-mediática pela pregnância desta na difusão de um critério de performatividade generalizado. O consenso que os *mass-media* extorquiram à «opinião pública» que, entretanto, construíram obstaculizou a visão do esvaziamento do sujeito a que a tecnociência conduziu. Para Habermas «a tarefa mais nobre da filosofia consiste em opor a força da reflexão crítica radical a toda a forma de objectivismo, ou seja, em lutar contra a autonomia ideológica, portanto ilusória, de que tiram partido teorias e instituições face aos contextos práticos donde surgem e onde se aplicam. [...] Esta reflexão crítica é a instância onde se elabora a unidade da razão teórica e da razão prática»⁹⁵.

Sem sabermos bem a que «nível de justificação» corresponde a elaboração dessa «unidade», pensamos que a exposição da divisão operada pela tecnociência e das suas repercussões no interior do sujeito constituirá já um programa positivo. Se a «unidade» do sujeito, a subjectividade, advirá da restituição ao sujeito de uma soberania perdida nas malhas de uma modernidade que dissolveu a força da Razão sem, contudo, a ter esgotado completamente (como pretende Habermas) e que a função crítica do saber resgataria, dando continuidade ao projecto de emancipação que a consciência moderna inaugurou, ou se a subjectividade não consiste em «tornar realidade a moralidade»⁹⁶, mas em «resistir» à competência judicativa universal, à finalidade única para a vida, correspondendo antes à capacidade de deslocação do sujeito na textura de relações mais complexas em que se insere, à sua mobilidade e flexibilidade, enfim, à sua indisponibilidade para ser sujeito/sujeitado, constitui hoje um diferendo, não sabemos se decidível, em que nos atrevemos a pensar.

1.4. — Da necessidade de reflectir criticamente sobre o papel dos discursos mass-mediáticos no controlo do espaço social, ou de como a análise da gestão dos «efeitos de realidade» é reveladora do «pouco» de realidade que o sujeito detém

Pensamos que a comunicação mass-mediática concorreu para a inculcação de um espírito de performatividade generalizado, que, segundo Lyotard, foi imprescindível à pregnância que a técnica assumiu

no saber contemporâneo. O carácter já por si performativo da comunicação visual⁹⁷ mass-mediática contribuiu para a *performance* de uma ideologização calculada, para a produção de um *quantum* suficiente de legitimação. Esta «comunicação deformada» faz circular paroxisticamente mensagens, invade a todo o momento o nosso campo de visão impondo o império do significante, esbatendo as diferenças, reduzindo a distinção dos significados ao grau zero. Os *mass-media* retiram também o seu poder da regularidade habitual com que os géneros de discurso chegam ao espectador, da expectativa que criam neste, da introjecção de novos sentidos e do olvido a que outros são remetidos⁹⁸. A participação colectiva na procura comum de significação é substituída por uma «opinião pública» que se forja na produção de um discurso cuja enunciação coincide com um referente já encenado na «fala performativa» do próprio *medium*. O discurso dos *media* «neutraliza o acontecimento contando-o, apropria o que é absolutamente impróprio, representa a apresentação»⁹⁹. O convívio generalizado com os *mass-media* leva o sujeito a habitar com naturalidade a experiência do artificial, torna-o contemporâneo do passado, e vice-versa, transformando a sua relação ao tempo e à história. Reflectir sobre a intervenção dos *mass-media* nesta transformação é, com certeza, reflectir também sobre o que Habermas designa por alteração da relação da consciência da história à tradição utópica¹⁰⁰ e é, concomitantemente, averiguar o processo de «esgotamento das energias utópicas» (seguindo Habermas, trata-se de um esgotamento apenas aparente) ou, parafraseando Lyotard, averiguar como se perdeu o «nós» que caracterizava o projecto da modernidade.

Retomando a citação de Lyotard que iniciou este nosso percurso, é necessário indagar os modos como foi e é gerida «a multiplicação dos efeitos da realidade, os fantasmas do realismo», para mostrar como essa gestão é reveladora do «*pouco de realidade*» que a «modernidade» descobriu e como isso concorreu para a perda da confiança da «modernidade» em si própria ou para o já referido «esgotamento das energias utópicas». Analisar, por exemplo, a força do cinema narrativo clássico (do tipo do cinema americano dos anos 40-50), as razões do predomínio deste género de narrativa fílmica, «onde a regulação minuciosa e invisível da enunciação suscita a impressão, no espectador, de ele próprio entrar na narrativa, [...] de reagir a tal ou tal situação como o faria na vida real, o que tem como efeito reforçar a ilusão de ele ser simultaneamente o centro, a fonte e o sujeito único das emoções que lhe causa o filme, e de negar que esta identificação seja também o efeito de regras, de um trabalho de enunciação»¹⁰¹ é também reflectir, embora possa não parecer, sobre os efeitos dos discursos mass-mediáticos na gestão e controlo do espaço social, na re-

apresentação do real que se encena em função das estratégias de legitimação que o poder desenvolve para ser reconhecido como legítimo.

Este excursus, já um pouco longo, sobre alguns dos problemas envolvidos na reflexão sobre a modernidade, quer nos pensemos ainda adentro desta, quer nos situemos já no seu exterior, tem na sua origem a convicção de que não é possível um discurso sobre qualquer instituição do saber, e no nosso caso essa instituição é a Escola, sem se indagar acerca dos problemas que hoje se põem ao desenvolvimento e à difusão do saber, e isso só é possível interrogando a sociedade em que esse saber se insere. A comunicação mass-mediática constituiu o nosso ângulo de interrogação e contribuir para o seu estudo pragmático foi a intenção primordial. A análise pragmática da comunicação mass-mediática não é exaurível numa concepção que sobreleve os seus efeitos homogeneizadores, nem numa concepção que apenas contemple a dissolvência do colectivo pela proliferação do saber e disseminação de pontos de vista. A articulação da pragmática do saber em geral com a pragmática da comunicação desse saber e do papel aí desempenhado pelos *mass-media* parece-nos poder evitar a unilateralidade das análises.

A amplitude da cobertura populacional, propulsão pelos *media* electrónicos e assegurada na comunicação mass-mediática, a produção de diversos tipos de enunciados, a proliferação de informação, exigem uma abordagem que tente dilucidar os efeitos paradoxais (ou não) dos *mass-media* em função da pragmática mais geral do saber e das necessidades, variadas e variáveis no tempo, de legitimação do poder político. Se os *mass-media* têm uma vocação uniformizadora, é necessário atender também aos efeitos, a mais longo prazo, que podem advir do facto de os destinatários terem ao seu dispor uma maior quantidade de informação, não sendo o efeito homogeneizante tão previsível e tão durável como se previra. Por outro lado, a evolução tecnológica mais recente viabiliza, como já referimos, uma maior acessibilidade às fontes de informação e uma apropriação mais individualizada da informação. A comunicação *multimedia* de carácter comunitário, por exemplo, testemunha um posicionamento mais activo do sujeito que não quer ser só utente mas também produtor de mensagens. Pensamos que a liberdade do cidadão perante a comunicação tecnológica dependerá sobretudo da sua «competência» comunicacional, isto é, da sua informação sobre os processos de codificação e decodificação. Os efeitos da comunicação mass-mediática dependerão, em grande medida, do controlo crítico que o destinatário possa exercer sobre a mensagem.

1.5. — A escola e a formação da «competência» comunicativa do sujeito

O jogo da comunicação não existe independentemente da língua (como sistema de regras) que o institui e só vive através da fala. A sua existência corresponde aos lances sucessivos que os jogadores efectuam, podendo ocorrer lances inesperados e/ou lances feitos pelo prazer de os inventar, que, assim, se subtraem a uma lógica de performatividade, ao «preenchimento progressivo do conceito de determinação»¹⁰².

A interrogação da comunicação mass-mediática; a análise dos discursos que a constituem e que chegam à instituição escolar, fundamentalmente, por meio dos alunos, porque fazem já parte da sua história pessoal; a utilização de linguagens não verbais, não como meras «técnicas motivacionais» enxertadas em didácticas que as remetem à função de *gadgets* ou as convertem em estratégias demagógicas de aliciamento, mas enquanto processos pedagógicos que exigem uma conceptualização teórica orientadora das «didácticas do audiovisual»; a formação de uma «competência» semiótica, a considerar como um objectivo do processo ensino-aprendizagem; a contemplação das relações entre discurso verbal e não-verbal pelos programas de ensino e, no caso dos programas de Filosofia do ensino secundário, a introdução de rubricas ou uma reformulação dos conteúdos programáticos que propiciasse uma reflexão sobre a linguagem; tudo isto poderia provocar deslocamentos sensíveis na instituição escolar com repercussão no vínculo social, poderia alterar as regras do jogo performativo ou, parafraseando Lyotard, poder-nos-ia fazer querer outras coisas que não o que o sistema quer e de que precisa para ser performativo.

Invocando o que soubemos retirar das leituras de alguns textos de Habermas, em cuja interpretação se atendeu (no âmbito deste trabalho) sobretudo ao papel que a Escola poderia desempenhar no «projecto» de Habermas, diríamos que a atenção à linguagem, a convocação desta para objecto de estudo, de reflexão, fazendo dela o referente de um discurso (*Diskurs*, entendido como discurso + discussão¹⁰³) que se assume como discussão, como troca argumentativa onde se procura «a verdade do conteúdo proposicional, a veracidade do enunciado intencional e a justeza (*Richtigkeit*) do acto de linguagem (*Sprechakt*)»¹⁰⁴, ou seja, como procedimento que permite fazer aflorar a razão na linguagem, concorreria para resistir à direcção das aspirações individuais que visa compatibilizar estas com as decisões do sistema. Subtrair as aspirações individuais, a determinação e interpretação das nossas necessidades, ao controlo que é exercido no exterior do sujeito, para as submeter a uma discussão racional na Escola (e também, segundo Ha-

bermas, nas famílias, nas igrejas, no Parlamento... e sobretudo no sector da produção cultural ¹⁰⁵), implicaria articular de uma forma nova o sistema educativo. Talvez, então, a expressão «*pursuit of happiness*» adquirisse um sentido diferente do que lhe é atribuído «no sistema de compensações próprio da estrutura das nossas sociedades» ¹⁰⁶.

A possibilidade de realizar uma «fala plural» como uma voz onde podem refluir várias vozes e a possibilidade de as fazer ecoar depende, em nosso entender, de uma «competência» comunicativa do receptor, a cuja formação não pode ser alheia a Escola. Se for possível ensinar para a codificação e descodificação de mensagens, talvez se possa intervir no processo comunicativo, desviando, modificando sentidos, obstando ao consumo do sentido predestinado pelo emiteente. Uma das interrogações que deixamos a este respeito é a formulada por Eco: «[...] resta perguntar se o processo comunicativo é capaz de desfrutar as circunstâncias nas quais acontece. Ou seja, trata-se de indagar se a circunstância pode tornar-se elemento intencional do processo de comunicação. Se é a circunstância que orienta para a individualização dos subcódigos à luz dos quais se devem escolher as interpretações possíveis das mensagens, devemos perguntar-nos se, em vez de mudar as mensagens ou controlar a sua produção, se pode mudar-lhes o conteúdo actuando sobre as circunstâncias em que são recebidas. Este é um aspecto revolucionário do empreendimento semiótico, e, numa época em que as comunicações de massa aparecem como manifestação de um 'domínio' que provê mensagens para o controlo social, talvez ainda seja possível mudar as interpretações do destinatário [...] de forma a o destinatário redescobrir a sua liberdade de resposta» ¹⁰⁷.

2. — PRAGMÁTICA DA COMUNICAÇÃO MASS-MEDIÁTICA NA PRAGMÁTICA DA TRANSMISSÃO DO SABER

O desenvolvimento da problemática da comunicação mass-mediática até agora efectuado justifica e torna imperioso, em nosso entender, que se sonde a rede de comunicação que a escola constitui, se indague acerca das possibilidades que aí configuram ou que aí se possam «inventar» para a provocação de lances diferentes que interroguem as regras tradicionais do jogo da transmissão do saber e que formem o sujeito para o diálogo argumentativo como o processo de discorrer racionalmente sobre a relação indivíduo-sociedade. A comunicação do saber não é uma transferência linear, a heterogeneidade das práticas discursivas que se jogam na escola exige o recurso a um modelo que permita dar conta do facto de «cada figura concreta do ensino ser a resultante do jogo das exigências cognitivas e das expectativas

sociais e políticas» e dos deslocamentos que aquelas e estas têm sofrido num tempo que vive a experiência da comunicação mass-mediática.

A Escola insere-se num mundo atravessado cada vez mais por discursos mass-mediáticos verbais e não verbais, que, muitas vezes, constituem o principal veículo de informação que chega ao receptor-aluno e que, inevitavelmente, o condicionam do ponto de vista psicológico, determinando a formação de novos hábitos receptivos, a predisposição para certos tipos de mensagem, a formação de esquemas de reacção e modalidades de avaliação que se converterão em parâmetros do seu horizonte cultural. Como diz Marcello Giacomantonio em *Os Meios Audiovisuais*, os *mass-media*, «através da proposta e da difusão de determinados modelos de comportamento, determinam também os cânones de julgamento em relação a tais modelos. Geralmente, não têm nada a ver com os valores éticos iniciais do indivíduo, mas sobrepoem-se e integram-se neles, conseguindo modificá-los radicalmente»¹⁰⁸. Sabemos também que os *media* electrónicos têm determinado alterações significativas na nossa relação com os *media* tradicionais, mobilizam de modo diferente os dispositivos sensoriais, determinam configurações novas na relação da sensibilidade ao entendimento, sobrestimam determinado tipo de enunciados, alteram, portanto, as regras dos jogos de linguagem. Trata-se então de averiguar como as práticas discursivas que entretecem a rede comunicacional da escola têm sido afectadas por tudo isto.

A propósito da seguinte afirmação de Canivez: «A prática pedagógica está sempre atrasada em relação aos costumes, sem dúvida porque o ensino é mais retrospectivo»¹⁰⁹, Derrida, fazendo derivar essa estrutura ratardatária do ensino do facto de o modo de ser deste ser repetição, diz: «O ensino entrega sinais, o corpo docente produz (mostra e põe adiante) emblemas, mais precisamente, significantes, que supõem o saber de um significado prévio. Referido a esse saber, o significante é estruturalmente segundo. Toda a Universidade põe a linguagem nesta posição de atraso ou de derivação em relação ao sentido ou à verdade.»¹¹⁰ Se a estrutura semiótica do acto de ensinar se mantém porque «o saber e o poder mantêm-se no princípio»¹¹¹, é, contudo, conveniente averiguar se o regime discursivo dos *mass-media* e o predomínio da comunicação visual não têm provocado alterações sensíveis na posição dos corpos docente e discente relativamente à articulação significante-significado. Pensamos que a posição do corpo docente tem sido submetida a deslocamentos sem que este se tenha dado conta disso ou o tenha querido. A reacção inicial e ainda frequente do docente à cultura dos *mass-media* foi votar esta ao ostracismo. Esta reacção tornou-o cego e surdo a um «significado» que, por se inscrever num saber e num poder que cada vez mais se tecem através dos

significantes doados pelos *mass-media*, se faz derivar do significante. No saber que se situa a montante e a jusante da escola e que também atravessa esta, o sentido ou a verdade é retardatário relativamente ao significante. Por isso é o corpo discente que, frequentemente, parece ser o portador de um significado prévio, porque se alimenta dos mesmos significantes que tecem o saber do poder. Surgem cada vez mais obstáculos à comunicação de um saber que o docente assumia como transmissão da verdade, isto é, de um saber que realizava o «milagre» de fazer coincidir o referente com o enunciado que desse referente dava, pela adequação que a instância dispensadora do saber — a ciência — soubera estabelecer entre o pensamento e a realidade. A adesão do destinatário parece muito mais susceptível de ser mobilizada pela correspondência que o destinador souber estabelecer entre o seu enunciado e o sistema de expectativas do destinatário do que pela adequação desse enunciado ao referente. Seja a realidade denotada pelo discurso docente constituída por enunciados quer científicos quer filosóficos, o referente desses enunciados e, portanto, a realidade que o discurso docente pretende denotar são estranhos e estão longinquamente afastados da realidade que constitui o referente dos discursos discentes. Este é o resultado das operações de montagem a que a encenação mass-mediática procede e que o espectador consome, tornando a ficção pela representação do real. Instala-se assim uma opacidade na troca comunicativa que tornou e ainda torna os corpos docente e discente mais estranhos um ao outro. Esta estranheza é agravada pela visão «jansenista» que o docente muitas vezes tem da cultura mass-mediática no que não influi apenas o conteúdo das mensagens mas também o ambiente em que decorre a recepção dessas mensagens. O espírito «intellectualista», que frequentemente informa o saber de que o docente é portador, leva-o a considerar que o saber se perde no e pelo prazer e, portanto, que «o prazer que os alunos (e os outros) têm em frequentar os meios de comunicação de massa constitui aos seus olhos um argumento suplementar para recusar o valor cultural desses meios»¹¹².

Pensamos que é necessário estarmos atentos, por um lado, ao facto de a própria cultura de massas seguir diversos caminhos e, por outro lado, ao facto de as suas raízes estarem muito mais na comercialização da cultura do que nos *media* que a servem. Não será através da excomunhão que o saber do docente ganhará mais legitimidade, nem é confundindo o discurso mass-mediático com o próprio *medium* que o enuncia que se poderá reflectir criticamente sobre o fenómeno da comunicação e significação mass-mediática. Nesta indistinção radica, muitas vezes, a resistência dos docentes à utilização de linguagens não verbais no espaço escolar e ainda a sua reticência ao reconhecimento de que não se comunicam coisas, realidades últimas, mas signos, ou,

como diz R. Barthes, «a partir do momento em que existe sociedade, qualquer uso é convertido em signo desse uso»¹¹³.

Ensinar não deveria corresponder apenas à comunicação de um saber fazendo recair a acentuação na palavra saber mas à indagação do próprio processo de comunicação, à perspetivação da comunicação como forma de acção, para se perceber que se podem fazer coisas com palavras e com outros signos.

Se ensinar for também «educar para a descodificação e para a codificação», não podemos ter a veleidade de exaurir a problemática que releva da linguagem audiovisual pela redução desta a mais uma didáctica no processo ensino-aprendizagem, sob pena de nos continuarmos a pensar como espectadores de uma realidade encenada, quando já somos protagonistas da encenação. Desconhecer as regras da encenação é desconhecer a semiose da mensagem audiovisual e as relações que o discurso que esta enuncia mantém com o discurso verbal.

Estes vários «desconhecimentos» constituem, em nosso entender, as razões mais fundamentais, ainda que não as mais próximas e patentes, dos frequentes fracassos que são as aulas onde se utilizam mensagens audiovisuais para a veiculação de determinados conteúdos, e, já agora, conteúdos filosóficos. Justificam também que a aula com audiovisuais seja frequentemente considerada pelos alunos como um espaço-tempo de repouso. Se a imagem é uma espécie de «duplicação da realidade», só por comodidade perceptiva ela se substitui ao discurso verbal; se a imagem «apresenta» um conteúdo enigmático, parece difícil aproximar da nossa compreensão a significação que ela veicula, provocando um efeito de estranheza, desorientação, que se julga incompatível com a produção de sentido filosófico. Este tipo de dificuldades gera algumas convicções, como as seguintes: a ausência (ou impressão de ausência) de estrutura no plano de expressão da imagem e a ambiguidade que se cria na sua «leitura» suscitam significações manifestamente desviadas do sentido filosófico ou a ela alheias que se pretenderia que os alunos «capturassem» ou produzissem; a problematização filosófica que se quereria provocar a partir de uma mensagem visual cujo conteúdo fosse mais «legível» porque mais «cópia» do real é praticamente nula, como se a imagem pela sua força impressiva bloqueasse as operações formais do pensamento. Convicções como estas conduzem frequentemente ao abandono dos meios audiovisuais ou à redução destes a *gadgets* ou a técnicas de aliciamento que transformam os professores numa espécie de «Alcibiades dos alunos»¹¹⁴. Ora, nem a função pedagógica do audiovisual se reduz à comodidade perceptiva nem a aula «com» audiovisuais é forçosamente um local de repouso. Também o texto escrito pode ser um local de repouso, «a sua

marca de inquietação está na reflexão que provoca sobre a transição dessa actividade a esse repouso (ou desse repouso a essa actividade)»¹¹⁵.

Estudar a semiótica da imagem para a poder integrar na comunicação semiótica que todo o processo de ensino-aprendizagem é constitui uma tarefa que o professor tem de empreender. Pensamos que a semiótica do texto de imagens, a clarificação do papel que a linguagem verbal pode desempenhar em relação à semiose da imagem e vice-versa, em função do tipo de funcionalização semiótica que se pretende provocar no receptor, constituem questões teóricas pertinentes, de cuja dilucidação resultará se não uma prática pedagógica melhor sucedida pelo menos um posicionamento mais fundamentado do professor (também de filosofia) face à linguagem audiovisual. Por outro lado, se na mensagem visual pode dominar a função emotiva da linguagem, não nos parece legítimo opor significado referencial e significado preferencial, pois os signos inscrevem-se em geral no âmbito de formas de comportamento em que estão implicados valores operatórios e conceptuais, não excluindo, antes pressupondo, uma atitude preferencial que é ela própria veículo signico. Pensamos que a ressonância ou vibração afectiva que a mensagem visual desencadeia não tem de opor-se à dimensão cognitiva, pode tornar-se marca de reflexão na construção de um comportamento exploratório da realidade. Como Nelson Goodman sugere em *Linguagens da Arte*, «há que ler o quadro tanto quanto o poema e que a experiência estética mais do que estática é dinâmica. Isso implica a elaboração de discriminações delicadas e o discernimento de relações subtis; identificar sistemas simbólicos e caracteres no seio deste sistemas e o que estes sistemas e estes caracteres denotam e exemplificam; interpretar obras e reorganizar o mundo em termos de obras, e as obras em termos de mundo»¹¹⁶.

Do ponto de vista semiótico, o ser da imagem reside na possibilidade de a «ler» e interpretar. É na estruturação, na capacidade organizativa de a fazer significar e comunicar que está o ser realizante da imagem. Perfilhando ainda a posição de Goodman, a arte não é um sucedâneo pobre da realidade, como a teroria da representação como cópia insinua, nem a experiência estética é um sedativo que compense a falta de contacto e de relação directa com o real. «Dizer que uma obra de arte é boa ou inclusivamente afirmar o seu grau de mérito não nos proporciona, realmente, muita informação, não nos diz se a obra é evocadora, vigorosa, vibrante [...], e ainda menos nos diz sobre as qualidades específicas notáveis de cor, forma ou som. [...] Os juízos sobre o valor estético devem ser mais do que juízos sobre algumas características particulares, devem ser mais do que simples meios para uma valoração última, devem ser meios para a descoberta de tais características. Se um especialista me diz que um dos dois ídolos cicládi-

cos que, a mim, me parecem indistinguíveis é melhor do que o outro, isso deve induzir-me a olhar atentamente e poderá ajudar-me desse modo a encontrar as diferenças significativas que existem entre eles. [...] Apreciar o mérito das obras de arte ou o mérito que há em as pessoas serem boas não é a melhor maneira de as entender». ¹¹⁷

Esta formulação do problema implica que a filosofia convoque a linguística e as semióticas como subsídios teóricos imprescindíveis para a indagação da significação das expressões verbais e não verbais como condição de conhecimento. Pensamos, contudo, que a problemática da linguagem audiovisual não se deixa exaurir pela concepção de estratégias cognitivas e que importa situarmo-nos a um nível de indagação que conduza à comunicação como acção e à reflexão sobre a dimensão pragmática da comunicação. Como afirma Karl-Otto Apel no prefácio à tradução inglesa da sua obra *Charles S. Peirce — from Pragmatism to Pragmaticism*: «Creio que, de um modo definitivo, a semiótica transcendental ou pragmática transcendental, pela sua compreensão de que o sujeito pensante (e com isto quero dizer: o sujeito que argumenta) deve necessariamente conceber-se como um membro de uma comunidade de comunicação, pode servir de base a uma fundação última da ética». ¹¹⁸

3. — COMUNICAÇÃO VISUAL MASS-MEDIÁTICA E AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE E SOBRE A IMAGEM PRODUZIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR

O desenvolvimento da pragmática da comunicação mass-mediática na sua articulação com a pragmática do saber, efectuado anteriormente, advertiu-nos da necessidade de não autonomizar o estudo dos enunciados, de não separar este do estudo das condições de ocorrência dos enunciados, da sua difusão, da sua leitura, sob pena de neutralizarmos a própria dimensão pragmática. Assim, a investigação até agora desenvolvida, incluindo a detecção de alguns dos efeitos da comunicação mass-mediática na instituição escolar, nas práticas discursivas que aí se cruzam, a indagação de alguns «desconhecimentos» responsáveis pelo fracasso das «aulas com audiovisuais» correspondem sobretudo a um trajecto que nos permitiu regredir ao plano das condições de produção do «discurso pedagógico» e averiguar as alterações dessas condições pelas transformações operadas no vínculo social, na representação da ciência e do saber em geral. A teoria dos *speech acts* permite-nos proceder a uma análise da fala, por exemplo, como «um acto elocucionário quando tem por função *primeira* e imediata modificar a situação dos interlocutores» ¹¹⁹ e averiguar a propriedade de certos enunciados que possuem um valor de acção explícito. A não utilização desta metologia, no início da investigação, deveu-se às dúvidas

que tínhamos sobre a legitimidade e proficiência de uma análise dos discursos — pedagógico, científico, político, etc. — que se confinasse a isolar traços específicos autônomos através de operações linguísticas que «decidem» das formas enunciativas daqueles e permitem *a priori* extrair conjuntos tipológicos independentes do conhecimento do seu lugar de extracção, do lugar onde ancoram os discursos. As nossas dúvidas expunham-se na interrogação de C. Désirat e T. Hordé sobre «se se podem distribuir as funções de enunciadores de discursos particulares, ou de tipos de discurso, a partir unicamente das suas *performances* linguísticas, conquanto o direito à palavra seja conferido noutro lugar, ainda que os mesmos enunciados produzam noutros lugares (em outros bastidores, para outros leitores) efeitos diferentes, mesmo quando diversas formulações conduzem ao mesmo resultado, ou não, sem que se possa linguisticamente fixar as suas relações de paráfrase?»¹²⁰

Por isso, a inquirição dos efeitos da comunicação mass-mediática na instituição escolar não começou por uma análise, nos termos da teoria dos «actos linguísticos» dos enunciados mass-mediáticos nem dos enunciados que se proferem adentro da instituição escolar sobre a comunicação mass-mediática. Regredimos, antes, ao plano das condições de produção do discurso pedagógico, o que equivalia a indagar o modo como a «fala» que funda a instituição escolar e confere direito à palavra ao professor, regulando esse direito, se articulava com a «fala» mass-mediática; como a tecnicização da linguagem implicada no avanço da informática e telemática interferia na natureza do saber, na representação e comunicação deste; como a própria instância dispensadora do saber — a ciência — tem sido afectada também pela imagem pública que dela dão os *mass-media*. O modo como estes difundem o saber científico promovendo o acesso à informação científica, mas vulgarizando frequentemente essa informação, tem implicações nas condições de produção dos enunciados, tanto do corpo docente como do corpo discente, e na maneira, diferente ou até oposta, como cada um destes corpos efectua a troca discursiva com os *mass-media*.

Depois de termos efectuado esta viagem regressiva, que corresponde a toda a investigação apresentada até este momento, podemos então iniciar uma abordagem da *performance* comunicativa de determinados discursos recorrendo aos ensinamentos da teoria dos *speech acts*. Porque os actos comunicativos de que vamos tratar obtêm realização através de uma matéria de expressão diferente da verbal — visual —, pensamos dever fazer preceder aquela abordagem de uma análise da estrutura da representação por imagens.

Como dissemos na introdução deste trabalho, se o objecto «geral» era a comunicação e significação por imagens, a localização deste objecto no espaço escolar configurou problemáticas «locais» cujas travessias se intersectaram frequentemente. O *motivo localizado* na primeira problemática correspondia ao modo como o docente se posiciona relativamente à linguagem (audio)visual. Desimplicitar as razões deste posicionamento implicava averiguar a interferência que a posição do discente face à imagem podia ter no posicionamento do professor. Mas quer a posição do aluno quer a do professor nos pareciam também ser determinadas pela relação que cada um deles estabelecia com a comunicação mass-mediática e, em particular, com a comunicação visual. Pensar esta relação acabou por ser pensar o lugar que os *mass-media* ocupam nas mediações sociais e o grau e variabilidade da sua prestação nos discursos *de* e *sobre* a Escola, o Saber e o Poder.

Trata-se agora, neste outro trajecto no espaço da mesma problemática, de colher os efeitos do préstimo da comunicação mass-mediática nos enunciados do professor a propósito da imagem. Entre os inúmeros factores que podem concorrer para a «imagem» (que desses enunciados releve) que o professor tem da imagem e para o modo como a utiliza (ou não utiliza) na prática pedagógica, resolvemos analisar um conjunto de factores que nos pareciam corresponder, curiosamente, a um conjunto de pressuposições pragmáticas que habitam o sujeito (professor) da enunciação sobre a maneira como o aluno se relaciona com a imagem, como ele é «afectado» pelo «efeito de realidade» da representação visual.

A investigação do «efeito de realidade» impôs-nos a análise, ainda que sumária, do sistema de representação visual, marcado pelas técnicas da perspectiva herdadas pelo cinema da pintura ocidental. Pensamos que aqui radica também a performatividade «intrínseca» às mensagens visuais (realistas).

A averiguação desta convicção correspondeu a outra etapa que verificasse a legitimidade da articulação estabelecida entre performativo (segundo a terminologia de Austin e Searle) e *performance* e performatividade (no sentido de desempenho e grau de eficiência do desempenho)¹²¹. O desconhecimento dos mecanismos técnicos de produção e codificação das mensagens visuais, a «incompetência» icónica do sujeito-aluno, torna-o mais vulnerável ao *effet de réel* que, segundo Jean-Pierre Oudart, se distingue do «efeito de realidade»¹²² e consiste na inclusão do espectador na cena representada, nos fenómenos de «identificação primária» e «secundária»¹²³. Assim se faz a «felicidade» do performativo visual mass-mediático. Por fim, as interrogações que se formavam na e pela escuta do sujeito da enunciação convocado pela indagação pragmática desta problemática permitiriam, talvez, dar

a ler a «imagem» que a «fala pedagógica» tem de si própria, pelo que de si *mostra* quando «diz» a imagem e como *se diz* quando «mostra» — usa a imagem.

3.1. — Da representatividade da representação visual

Pressentimos como mais fecundo um trajecto que permitisse aceder à «coisa representada». logo conteúdo previsível, porquanto é matéria de codificação ou de hipercodificação. No campo dos *mass-media*, este trajecto conduzia ao acesso à «realidade» representada na representação mass-mediática. Constringidos à representação visual, já que os *mass-media* a que decidimos referir-nos são sobretudo a televisão e o cinema¹⁷⁴, a primeira e enorme dificuldade adivinha do próprio termo «representação». Este «revela-se uma designação global e proteica, de contornos incertos»¹⁷⁵, carreando problemas filosóficos tão antigos quanto a própria filosofia revolvendo continuamente o espaço das problemáticas epistemológicas, fenomenológicas, semióticas, lógicas... onde esse termo tem uma função axial. Também no âmbito deste trabalho pensamos poder adoptar a significação que F. Gil, em *Mimésis e Negação*, dá de representação, embora como determinação mínima: «Em todas as formas de representação, uma coisa se encontra no lugar de outra, representar significa ser o outro dum outro que a representação, num mesmo movimento, convoca e revoca»¹⁷⁶. Dos problemas filosóficos que se situam a montante e a jusante da perspectiva semiótica, e que nela perpassam, retemos apenas a relação entre a dimensão designativa e significativa da representação como contexto teórico na heurística do problema com que nos confrontamos. A imagem é, no nosso âmbito, um objecto de tipo técnico (produto tecnológico) cujo «ser» consistiria em ser o «duplo» (o outro) dum outro (o objecto). Assim, a imagem apresentaria o objecto (substracto de várias representações possíveis) presentificando a aparência óptica que *construiu* deste. Elidindo, neste momento, os problemas relativos à percepção e interpretação desta imagem por parte do sujeito¹⁷⁷, interessa-nos salientar o facto de na comunicação visual mass-mediática o sujeito desconhecer frequentemente os modos de intervenção da técnica na construção da imagem que, também por meios técnicos, é oferecida ao seu olhar.

Operando reduções sucessivas (e talvez abusivas, do ponto de vista teórico) no espaço da difícil problemática que se configurava, entendemos destacar e analisar o «efeito de realidade» que a imagem veiculada pelos *mass-media* produz no receptor. Tragando etapas para apurar dados essenciais que permitissem balizar a investigação, considerámos como *pressuposição pragmática* (interveniente na interpretação da imagem) do receptor (que fizemos coincidir com o indivíduo

que normalmente não submete a representação mass-mediática a um controlo crítico) a atribuição desse efeito de realidade à fidelidade mimética, que supõe existir entre o objecto real (objecto-substrato) e a imagem que os *mass-media* lhe dão a ver. O que a imagem significa é também o que ela designa. A *falácia referencial* faz parte da pressuposição pragmática do receptor. A ocultação dos mecanismos de codificação e produção (técnica) signica que constroem a representação visual mass-mediática e, portanto, a omissão das outras escolhas possíveis para apresentar o objecto real, absolutiza a escolha feita e gera a «falsa consciência» do receptor. Este é um dos pontos em que, a nosso ver, radica a eficácia da comunicação visual mass-mediática e donde esta aufere a sua «legitimidade». Do ponto de vista do receptor (como o caracterizámos anteriormente: ingénuo) os *mass-media* «falam com verdade» do mundo, o objecto representado é cópia do objecto real, não se supondo operações de captação e tratamento de informação na transição do mundo real para o *hic et nunc* do espectador. A capacidade de representar da imagem dos *mass-media* advém de esta se substituir ao mundo, de ser representativa (em sentido jurídico), já que é o mundo que «causa» o representado = presente na imagem, legitimando assim o discurso visual dos *mass-media*. É como se o mundo real conferisse autoridade aos *mass-media* para falarem dele. É claro que quando falamos de pressuposição pragmática do receptor entendemos por isso uma atitude proposicional que «habita» o sujeito, quer como receptor quer como falante, destinador, e onde se verifica a condição suplementar de o destinador assumir que o destinatário também crê nessa ou nessas pressuposições. «Assim se explica que uma parte fundamental do ‘contexto’ de que se fala em pragmática seja constituída pelas crenças de cada um dos participantes na comunicação, principalmente pelas crenças comuns e, mais especificamente ainda, *pelas que cada um mantém acerca do outro.*»¹²⁸

3.2. — Das condições de «Felicidade» do performativo visual mass-mediático

Se nos reportarmos à teoria dos *speech acts*, a fala é «um acto elocucionário quando tem por função *primeira* e imediata modificar a situação dos interlocutores», advindo o carácter performativo de certos enunciados do facto de possuírem um valor de accção explícito, «havendo coincidência entre o que a enunciação diz de si mesma e o que ela é, entre o acto que declara realizar e aquele que ela realiza»¹²⁹, isto é, o enunciado performativo não descreve um dado facto, institui-o. De acordo com Austin, para que um enunciado seja performativo «podemos usar, em vez da fórmula explícita, toda uma série de expedientes mais primitivos, como a entoação ou o gesto, por exemplo»¹³⁰, devendo mesmo, segundo Eco¹³¹, a teoria dos *speech acts* aplicar-se a

todos os actos comunicativos, expressos ou não verbalmente. Embora encontremos enunciados performativos com realização comunicativa gestual ou visual, onde a acção do destinador (que trabalha com uma matéria de expressão diferente da matéria fónica) se desenvolve no sentido de centrar a acção do destinatário sobre as suas próprias atitudes e intenções de modo a obter certos resultados, não nos parecia fundada teoricamente a atribuição do carácter de performatividade aos discursos não verbais mass-mediáticos em geral. Se alguns actos comunicativos, não verbais, com carácter performativo, fossem subsumíveis na análise do enunciado performativo que Lyotard, em *A Condição Pós-Moderna*, conduz através do seguinte exemplo: «Se for considerada uma declaração como *a universidade está aberta*, pronunciada por um deão ou um reitor quando da abertura anual da universidade [...] (este enunciado), tem a particularidade de o seu efeito sobre o referente coincidir com a sua enunciação [...]. Por sua vez, o destinador deve estar dotado de autoridade para o proferir; mas pode-se descrever esta situação inversamente: ele só é deão ou reitor, ou seja, dotado de autoridade para proferir este género de enunciados, desde que, ao proferir-los, obtém o efeito imediato que dissemos, tanto sobre o referente, a universidade, como sobre o seu destinatário, o corpo docente»¹³², parecia-nos que a comunicação visual mass-mediática, pela heterogeneidade dos discursos (constativos, prescritivos, etc.) que desenvolve e, sobretudo, pela matéria de expressão — visual —, era reticente à atribuição de um carácter performativo que, em geral, informasse toda a comunicação visual mass-mediática. Pensamos que a justificação da atribuição dessa *intencionalidade performativa* aos discursos visuais mass-mediáticos implica que, na consideração de um enunciado como performativo ou constativo, se atenda ao modo como o acto comunicativo se estruturou, isto é, ao modo como o destinador organizou em forma de expressão o que *entendeu* dizer. Então, a obtenção do efeito performativo será o factor principal a ter em conta por parte do destinador na produção do seu enunciado, o que quer dizer que nas regras de produção do enunciado se incluem as regras do uso que dele se pode fazer. Retomando o exemplo de Lyotard e a relação que este autor estabelece entre performatividade e *performance*, afirmando que «o performativo de Austin realiza a *performance* óptima»¹³³, julgamos «descobrir» nas considerações por nós anteriormente desenvolvidas sobre a «capacidade de representar» da imagem veiculada pelos *mass-media* uma das condições para a *felicidade* do performativo mass-mediático. A autoridade do destinador não só é garantida pela pressuposição pragmática do espectador-destinatário como esta pressuposição ao integrar as regras de produção do destinador do discurso mass-mediático, intervindo na produção de qualquer género de

enunciado, garante a obtenção do efeito performativo, conferindo-se assim uma intencionalidade performativa, que só varia em grau, à comunicação visual mas-mediática. Por outro lado, se segundo Searle, *output*, numa acepção geral, «abrange as condições para falar inteligivelmente e *input* abrange as condições para compreender»¹³⁴, verificar-se-á uma tendência para a optimização da *performance* sempre que a argumentação desenvolvida pelo destinador, ao escolher uma determinada premissa, não torna explícito o facto de existirem outras premissas contraditórias ou até complementares, obstando a que o destinatário se dê conta da contraditoriedade do espaço semântico e comprometa a linearidade da argumentação. A manipulação ideológica ilustra esta estratégia discursiva. O modo como o destinatário estrutura a relação de representação faz parte dos jogos da linguagem mass-mediática cujas regras não são explicitadas na troca comunicativa com o jogo do destinatário e, ao ocultar-lhe o facto de haver outras possibilidades para «deslocar a peça», absolutiza o caminho tomado e daí auferir a sua legitimidade.

3.3. — Sob o signo da «Guerrilha» — de como se fazem coisas com palavras e outros signos

«Educar para a descodificação das mensagens significa sensibilizar para o problema da comunicação circular, significa não aceitar passivamente 'ser-se informado', como pretende o *establishment*; significa habituar e formar, em cada um, um espírito crítico saudável. Enquanto educar para a codificação significa começar a comunicar.»¹³⁵ A assumpção desta orientação por parte da escola obriga a que se perspetive o ensino não só do ponto de vista do saber a comunicar mas também do ângulo da comunicação como forma de acção. Não há um grau zero do discurso, isto é, não há discurso cuja especificidade advenha da ausência do problema da enunciação. Alguns dos trilhos por nós percorridos até este momento encarregaram-se de o revelar. A apreensão que o docente fizer de si como sujeito da enunciação (e não obviamente como sujeito do enunciado) de enunciados denotativos, interrogativos, avaliativos, prescritivos, etc, equivalerá à apreensão do acto de ensinar como realização comunicativa, como acção e, parafraseando Searle, acção que faz coisas com palavras ou (acrescentamos nós) outros signos.

Cometer à escola a função de contribuir para a alteração das *circunstâncias de recepção* das mensagens que ininterruptamente chegam ao aluno, de ensinar a aprender a liberdade de resposta que o destinatário pode e deve ter, é conectá-la mais com a rede de comunicações que se tecem à sua volta e que também a tecem, é deslocar-lhe os limites que tradicionalmente lhe foram fixados. Esta posição é teórica e

politicamente diferente da estratégia política que normalmente se divisa quando se pretende controlar os «órgãos de informação» e que consiste em correr para a fonte e para o canal da mensagem. Como diz Eco em *Viagem na Irrealidade Quotidiana*, «[...] desse modo se julga controlar a mensagem; e, afinal, controla-se a mensagem como forma vazia que no Destino cada um preencherá com os significados que lhe forem sugeridos pela própria situação antropológica, pelo seu modelo de cultura [...]. Por isso, à solução de estratégia será necessário, amanhã, aplicar uma solução de guerrilha»¹³⁶.

Guerrilha, no sentido que a este termo é dado por Lyotard, se bem que a propósito de outros combates a travar, «é sempre qualquer coisa como uma retorsão, a astúcia ou a maquinação graças à qual os pequenos, os 'fracos' se tornam por um instante mais fortes do que os mais fortes»¹³⁷. Esta «guerrilha semiológica» conduzir-nos-ia, «pelo menos, a saber que vivemos entre signos — e a apercebermo-nos da sua natureza e do seu poder. Esta consciência semiológica poderá tornar-se, amanhã, a principal garantia da nossa liberdade»¹³⁸. A incidência na semiótica da comunicação e significação da imagem, a reconsideração das relações entre linguagem verbal e linguagem não verbal revelariam que a linguagem verbal não é a única a ter o poder mediúnico de instaurar uma realidade significativa. «Se é difícil conceber um universo de seres humanos a comunicarem sem linguagem verbal, através de gestos, da ostensão de objectos, etc., é igualmente difícil conceber um universo onde só se emitam palavras.»¹³⁹

O combate a travar implicará portanto que se reconheça que os vários componentes de uma cultura, enquanto conteúdos possíveis de uma comunicação, se inscrevem num processo de semiose, ou, como diz Eco, «os objectos, os comportamentos e os valores funcionam como tais porque obedecem a leis semióticas»¹⁴⁰ que é necessário investigar e, por outro lado, que se reconheça que a diferença entre as várias classes de signos é sobretudo uma diferença de lugar no seio de uma hierarquia relativa onde se configura a vida da semiose como uma imensa cadeia signica. Nas palavras de Peirce, «uma vez que o homem só pensa por meio de palavras ou outros símbolos externos, estes poderiam voltar-se para o homem e dizer-lhe: 'você não significa nada que não lhe tenhamos ensinado, e isto apenas enquanto dirige algumas palavras como interpretantes do seu pensamento'» (C. P. 5.313 e 5.314).

¹ Gilles Deleuze, *L'Image-Mouvement*, Paris, Ed. de Minuit, 1983, p. 7.

² Jean-Luc Godard, *Jean-Luc Godard par Jean-Luc Godard*, Ed. Pierre Belfond, 1968; util. trad. espanhola, Barcelona, Barral Editores, 1971, p. 218.

³ Terminologia que se reporta à semiótica de Louis Hjelmslev. Pela importância que esta expressão assume no âmbito do nosso trabalho e pelas dificuldades de interpretação do termo *matéria* no modelo de Hjelmslev, pensamos ser conveniente precisar a acepção em que utilizamos «matéria de expressão»: em *Prolégomènes à une théorie du langage* (1943) (trad. francesa de Una Canger, Paris, Ed. de Minuit, 1968-1971), Hjelmslev utiliza os termos *expressão* e *conteúdo* para «designer les fonctifs qui contractent la fonction sémiotique» (*op. cit.*, p. 66) e distingue, tanto no *plano* da expressão como no do conteúdo, *forma* e *substância* (cf. *op. cit.*, pp. 65-79); mas refere-se ainda a um factor comum a todas as línguas, e que cada língua executa de modo diferente, a que chama «*mening*». Este vocábulo dinamarquês foi traduzido em francês por «*sens*» (trad. inglesa: «*purport*»). «Le sens devient chaque fois substance d'une forme nouvelle et n'a d'autre existence possible que d'être substance d'une forme quelconque.» (*op. cit.*, p. 70). Como Umberto Eco, em várias das suas obras, adverte, Hjelmslev usa como sinónimos de *mening*, em diversas passagens, tanto «matéria» como «*continuum*». Utilizaremos, portanto, *mening* no sentido em que o entende Eco no *Tratatto di semiotica generale* (Milão, Bompiani, 1975; util. trad. portuguesa, S. Paulo, Ed. Perspectiva, 1980): «*Continuum* amorfo de possibilidades físicas de que se extraem os elementos a usar como formas expressivas. Para Hjelmslev, cada linguagem caracteriza-se por um *type* (ou uma combinação específica) de matérias de expressão do significante ou, mais exactamente, do tecido no qual são recortados os significantes (ficando o termo significante reservado à forma significante).

⁴ Nelson Goodman, *Languages of art — an approach to a theory of symbols*, New York, Bobbs Merrill Co., 1968; util. trad. espanhola, Barcelona, Ed. Seix Barral, 1976, p. 249.

⁵ *Idem*, pp. 249-250.

⁶ *Idem*, pp. 264-265.

⁷ Jean-François Lyotard, *O Pós-Moderno explicado às crianças*, Lisboa, Publ. Dom Quixote, 1987, p. 120.

⁸ H. Canac, «Les instruments d'une pédagogie moderne: le document, l'image, l'audio-visuel», *Cahiers de Pédagogie Moderne*, n.º 26, 1966 (pp. 11-18), p. 16 (o destaque é nosso).

⁹ Uma investigação que pretendesse analisar problemas psicopedagógicos postos pela utilização da linguagem audiovisual teria de confrontar-se com as diversas técnicas audiovisuais e os problemas específicos que cada uma delas levanta (projectão fixa, filme mudo, filme sonoro, televisão, circuitos fechados ou cursos filmados, etc.) assim como com as diversas técnicas de apresentação das mensagens (duração dos períodos de apresentação, alternância de tempos fortes e fracos, etc.).

¹⁰ Cf. Michel Tardy, *Le professeur et les images*, Paris, P.U.F. col. SUP, 1973², principalmente o primeiro capítulo; também cf. Claude Brémont, «Culture scolaire et culture de masse», *Communications*, n.º 5, Paris, ed. Seuil, 1965; veja-se ainda Louis Porcher, *A Escola Paralela*, Lisboa, Livros Horizonte, col. BEP, 1977, principalmente pp. 9-49.

¹¹ Utilizamos este «conglomerado» de vocábulos latino-anglo-saxónicos para designar os meios de comunicação que atingem um público muito vasto. A imprensa, a rádio, a televisão, o cinema, o disco, são indiscutivelmente *mass-media*. McLuhan acrescenta o telefone, o telégrafo na medida em que, para ele, é *media* tudo o que permite

comunicar. Uma revista pode ser *mass-media* se tiver grande tiragem, tal como o livro, e deixa de o ser quando é uma publicação especializada e de difusão limitada. Por isso, a sociologia prefere como critério de classificação a audiência (a massa), e não o processo de mediação (*medium*). Cf. Autores vários, *Les communications de Masse, Encyclopédie — Les sciences de l'action* (direcção de Jacques Mousseau), Paris, Hachette, 1972.

¹² Michel Tardy, *op. cit.*, p. 48.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Fernando Gil, *Mimésis e Negação*, Lisboa, Imprensa Nacional — Casa da Moeda, col. Estudos Gerais — Série Universitária, 1984, p. 244.

¹⁵ A propósito das dificuldades com que se confronta todo o projecto que pretenda estudar a «imagem»: cf. Louis Porcher, *Introduction à une sémiotique des images*, Paris, Ed. Didier, 1987, nomeadamente pp. 7-34.

¹⁶ No sentido que este termo tem no contexto da noção de sistema de referência na matemática e na física. Segundo Jean Petitot no artigo «Sistemas de referência» (in *Enciclopédia Einaudi*, ed. portuguesa, vol. 4, *Local/Global*, Lisboa, Imprensa Nacional — Casa da Moeda, 1985), pode chamar-se situação labiríntica à «situação na qual o sujeito S não pode dispor de uma visão relativamente *global* do espaço E, e isso quer o espaço seja ou não marcado, isto é, quer existam nele ou não pontos de referência» (*op. cit.*, p. 73).

¹⁷ Cf. U. Eco, *Tratado Geral de Semiótica*, edição citada.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ F. Gil, *op. cit.*, p. 304.

²⁰ Greimas (ver nota a seguir) refere-se ao clássico debate sobre as relações da linguagem com a «realidade».

²¹ Algirdas Julien Greimas, «Pratiques et langages gestuels», *Langages*, n.º 10, ed. Didier-Larousse, Junho 1968, p. 5.

²² U. Eco, *op. cit.*, p. 6.

²³ Terminologia de Hjelmslev — ver nota 3.

²⁴ U. Eco, *op. cit.*, p. 39.

²⁵ *Idem*, p. 188

²⁶ A noção de correlação convencional, a propósito dos signos icónicos, constitui um ponto crítico das investigações semióticas. Porque este problema ultrapassa o âmbito da dimensão pragmática, não foi por nós abordado. Pensamos que a noção de «convencional» não é forçosamente co-extensiva à de «arbitrário», nem este termo tem de se opor a «motivado». Queremos com isto dizer que os pares oposicionais arbitrário vs motivado, convencional vs natural, a que se associou digital vs analógico, devem ser submetidos a uma análise crítica, de modo a determinar a «extensão conceptual» dos termos de cada par e a indagar os fundamentos da relação oposicional. A este respeito, as investigações de N. Goodman constituem uma verdadeira «rotação» no modo de abordar os sistemas simbólicos. Goodman afirma em *Linguagens da arte*: «Nada é intrinsecamente uma representação; o estatuto de representação é relativo ao sistema simbólico. Um quadro num sistema pode ser descrição num outro» (*op. cit.*, p. 230).

²⁷ Os textos de Peirce a que temos acesso estão integrados na recolha de Gérard Deledalle, intitulada: *Charles S. Peirce, Écrits sur le signe*, Paris, Ed. du Seuil, 1978; e também em *Charles S. Peirce, Semiótica*, trad portuguesa de José C. Neto, São Paulo, Ed. Perspectiva, 1977. As duas recolhas seguem o número de ordem atribuído aos volumes e parágrafos na edição dos *Collected Papers*, 8 vols., org. de Charles Hartshorne e Paul Weiss dos seis primeiros (1931-1935) e de Arthur W. Burks dos dois últimos (1958), Harvard University Press. Assim, limitar-nos-emos a assinalar, no corpo do texto, o número do volume e o número do parágrafo.

²⁸ U. Eco, *op. cit.*, p. 22.

²⁹ F. Gil, *op. cit.*, p. 305.

³⁰ Seguimos a definição dada no *Dicionário de Didáctica das Línguas* de R. Galison e D. Coste, Coimbra, Liv. Almedina, 1983: «conjunto de elementos que constituem as condições de produção de um enunciado. O universo do discurso compreende tudo o que está implicado num enunciado, englobando simultaneamente: elementos linguísticos (o contexto ou enquadramento discursivo do enunciado); elementos extralinguísticos — a situação em que se insere e para que remete o enunciado — e que inclui: o mundo «exterior», que pode ser real [...] ou imaginário, o (ou os) locutor(es), etc. Foi no quadro dos estudos sobre a «enunciação» e as condições de produção do enunciado que a noção de universo do discurso tomou forma» (p. 725). Tenha-se em conta também o universo do discurso como um *limite lógico à enciclopédia* (o universo actual é um universo do discurso que reduz todos os caracteres possíveis — mundos possíveis — a um número manejável).

³¹ Cf. *Dicionário de Didáctica das Línguas*, já cit., que define intenção enunciativa como intenção do locutor (sujeito da enunciação) que num acto de comunicação (ou «acto de fala») visa obter certos efeitos sobre o destinatário. Para realizar essa intenção é necessário determinar uma estratégia enunciativa (ou discursiva) (pp. 245-246).

³² *Dicionário das Ciências da Linguagem*, de Oswaldo Ducrot e Tzvetan Todorov, Lisboa, Publ. Dom Quixote, 1982⁶, p. 397. Esta definição é apresentada como correspondendo à posição dos lógicos neopositivistas.

³³ U. Eco, *Tratado Geral de Semiótica*, já cit., p. 47. Como horizonte geral para a consideração da pragmática, teremos presente ao longo de todo o trabalho a posição de Peirce. Segundo este autor, toda a interpretação de signos é *pragmática* no sentido de que o signo é o que ele faz (cf. C.P. 5400 e 5402); a pragmática como a ciência das regras de interpretação: retórica especulativa (C.P. 1444) ou formal (C.P. 1559); metodêutica (C.P. 293); heurística (C.P. 2206); também a posição designada por *pragmaticismo* (C.P. 5483).

³⁴ Designação discutível cuja validade será averiguada em III.3.

³⁵ F. Gil, *op. cit.*, p. 261.

³⁶ Jean-Francois Lyotard, (1979), *A Condição Pós-Moderna*, Lisboa, Gradiva, s. d., p. 41.

³⁷ Cf. John L. Austin, *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962, e também John R. Searle, *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*, London, Cambridge University Press, 1969.

³⁸ Cf. C. DÉSIAT e T. HORDÉ, «Formation des Discours Pédagogiques», *Langages*, n.º 45, Março de 1977, p. 5.

³⁹ F. Gil, «Cruzamentos da Enciclopédia», *Prelo*, número especial, Dezembro de 1986, p. 10.

⁴⁰ *Idem*, p. 14.

⁴¹ J. F. Lyotard, *op. cit.*, p. 95.

⁴² *Idem*, p. 98.

⁴³ F. Gil, «Cruzamentos da Enciclopédia», p. 44.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ F. Gil, *Mimésis e Negação*, p. 439.

⁴⁶ «Apocalípticos» e «integrados»: designações que rapidamente se difundiram com a obra de U. Eco intitulada: *Apocalípticos e Integrados*, São Paulo, ed. Perspectiva, 1979. Termos que caracterizam dois tipos de atitude, tipificados de modo extremo, face à «cultura de massas».

⁴⁷ José A. Bragança de Miranda em apresentação da tradução portuguesa da obra de Lyotard *A Condição Pós-Moderna*, p. IV.

⁴⁸ Adriano Duarte RODRIGUES, «Inovação Técnica e Sociedade», *Revista de Comunicação e Linguagens*, n.º 4, Dezembro 1986, pp. 11-23.

⁴⁹ J. F. Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, p. 14.

⁵⁰ Cf. F. Gil, «Cruzamentos da Enciclopédia», *Prelo*, número especial, Dezembro de 1936, p. 12.

⁵¹ J. F. Lyotard, *op. cit.*, p. 91.

⁵² Adriano D. Rodrigues, «Nova Racionalidade Científica e Emergência da Questão Comunicacional», *Revista de Comunicação e Linguagens* n.º 3, Junho de 1986, p. 173.

⁵³ F. Gil, artigo já citado, p. 54.

⁵⁴ Micher Serres, *La Communication*, Paris, Ed. de Minuit; util. trad. port., Porto, ed. Rê's, s. d., p. 6.

⁵⁵ Pierre Guiraud, *La Sémiologie*, Paris, PUF; util. trad. port., Lisboa, ed. Presença, 1978, p. 33.

⁵⁶ A escassez de informação talvez se deva ao número restrito de obras e outros textos (artigos, entrevistas) a que tivemos acesso.

⁵⁷ J. F. Lyotard, *O Pós-Moderno explicado às crianças*, p. 17.

⁵⁸ Cf. *idem*, p. 31 *et passim*; cf. também *A Condição Pós-Moderna*, já citada, principalmente capítulos 4, 6, 8 e 9.

⁵⁹ Cf. Lyotard, *op. cit.*, os capítulos indicados na nota anterior e sobretudo pp. 64-74.

⁶⁰ Cf. Autores vários, *Esthétique du film*, Paris ed. Nathan, col. Nathan — Arts, 1983, pp. 63-67. A distinção comumente admitida traduz um certo número de diferenças entre produtos e práticas de produção, mas não legitima que se faça do narrativo a essência do cinema. Tenha-se em conta o lugar que o cinema chamado de «*avant-gard*», «*underground*», ou «*experimental*», que se considera não narrativo, ocupa na história do cinema. Nem tudo no cinema narrativo é narrativo-representativo, tal como no cinema que se proclama não-narrativo há um certo número de traços narrativos que se mantêm. Como na obra referida *supra* se diz: «Toute fois même si un tel film (pleinement non-narratif) était possible, le spectateur, habitué à la présence de la fiction, aurait encore tendance à la réinjecter là où il n'y en a pas: n'importe quelle ligne, n'importe quelle couleur peut servir d'embrasseur de fiction» (*op. cit.*, p. 66).

⁶¹ Terminologia de John L. Austin. Cf., por exemplo, «Performatif Constatif», *Cahiers de Royaumont*, Philosophie n.º IV (1962) (util. trad. port. de José Justo, «Performativo Constativo», in *Linguagem e Acção — da filosofia analítica à linguística pragmática*, org. José Pinto de Lima, Lisboa, ed. Apáginastantes, 1983, pp. 43-58).

⁶² Cf. Christian Metz, *Langage et Cinéma* (já cit.): os códigos propriamente cinematográficos estão ligados à matéria de expressão própria do cinema — a imagem fotográfica em movimento — e a certas formas de estruturação própria do cinema, como a montagem (no seu sentido mais restrito). A montagem, movimentos de câmara, efeitos ópticos, são exemplos de códigos com um grau de especificidade cinematográfica maior. Falamos de grau de especificidade porque é dificilmente sustentável uma oposição absoluta entre códigos específicos e não específicos. O problema do que é «específico» do cinema esteve na base de inúmeras polémicas e levou à defesa da ideia de «linguagem cinematográfica» como algo de específico, homogêneo, isto é, como «língua cinematográfica». Um exemplo desta posição é Rudolph Arnheim (cf. deste autor: *Film come Arte*, trad. italiana, Milão, Il Saggiatore, 1960), para quem o cinema como arte exigia a rejeição de todos os elementos heterogêneos (cor, som) espúrios à imagem.

⁶³ Para André Bazin, os estilos cinematográficos poderiam ser classificados segundo o «ganho» de realidade que manifestam, designando-se por *realista* todo o sistema de expressão e procedimento narrativo tendente a fazer aparecer mais realidade sobre o *écran*. Os textos de Walter Benjamin, Bela Balazs, Sergei Eisenstein, Pier Paolo Pasolini, Brian Henderson, Daniel Dayan, Christian Metz e Jacques Aumont, coligidos em *Estéticas do Cinema* (org. e pref. de Eduardo Geadá, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1985), são significativos de pregnância que o entendimento da relação entre natureza da imagem cinematográfica e representação da realidade assume na determinação das teorias do filme e estéticas do cinema.

⁶⁴ Fundamentalmente, a possibilidade técnica de transmitir os acontecimentos ao mesmo tempo que estes se desenrolam.

⁶⁵ Jürgen Habermas, «Les problèmes de légitimation dans l'état moderne», in *Après Marx* (trad. francesa não integral da edição original alemã: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Suhrkamp Verlag, 1976), Paris, ed. Fayard, 1985, p. 249.

⁶⁶ *Idem*, p. 250.

⁶⁷ Cf. J.-F. Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, já cit. pp. 28 e 73. Segundo Lyotard, a teoria «crítica», diferentemente do modelo funcionalista de representação da sociedade, assenta numa visão dualista da sociedade ao admitir a luta de classes como processo dialético que trabalha a unidade social. O saber não encontra em si mesmo a sua legitimidade nem a encontra num saber dos saberes (actuando como dispositivo especulativo). Na teoria «crítica», a legitimidade do saber advém de um outro jogo de linguagem — o jogo prescritivo —, pois o saber está ao serviço dos fins visados pelo sujeito político — a colectividade autónoma (cf. *op. cit.*, p. 72-73).

⁶⁸ J. Habermas, *op. cit.*, p. 257.

⁶⁹ Assim, uma representação do mundo (natural e humano) unificada e dirigida por princípios últimos constituirá uma legitimação, eficaz se corresponder ao nível de justificação exigido por um determinado estágio de desenvolvimento. Para Habermas, com Rousseau e Kant, a argumentação constituída por essa representação do mundo perdeu a sua eficácia e não só por perda de credibilidade dos princípios últimos, mas antes pela «rotação» que se operou na perspetivação da legitimação. Esta «rotação» tornou insustentável aquela argumentação.

⁷⁰ J. Habermas, *op. cit.*, p. 259.

⁷¹ *Idem*, p. 265.

⁷² O termo «*Rekonstruktion*» tem uma função categorial no pensamento de Habermas. Em «le matérialisme historique et le développement des structures normatives» (cap. I de *Après Marx*, ed. já citada), Habermas define *reconstrução*: «[...] cela signifie [...] que l'on démonte une théorie et qu'on la reconstitue sous une forme nouvelle, pour mieux atteindre le but qu'elle s'était fixé: c'est la façon normale [...] de traiter une théorie qui, sur bien des points, doit faire l'objet de révisions, mais dont le potentiel de stimulation n'est pas (encore) épuisé» (*op. cit.*, pp. 25-26). A dilucidação deste termo reenvia à problemática da «*Selbstreflexion*» pois, em nosso entender, se a substituição da «auto-reflexão» pela «reconstrução racional» correspondeu à regressão ao plano transcendental das competências universais (a uma espécie de «estruturas profundas»), aí se acedeu pela reflexão crítica do desempenho (*performance*) cognitivo do sujeito.

⁷³ J. Habermas, *op. cit.*, p. 291: «'Valable par rapport au système' signifie simplement que toute personne qui donne son assentiment au système — c'est-à-dire un mythe, un cosmologie ou une théorie politique — doit également accepter les justifications proposées par des légitimations valables. Cette contrainte traduit la structure de cohérence qui résulte des relations internes au système de justification.»

⁷⁴ J. Habermas, *Erkenntnis und Interesse*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1968 (util. trad. espanhola, *Conocimiento e interés*, Madrid, ed. Taurus, 1982).

⁷⁵ Conexão que, em *Conhecimento e Interesse* (ed. já citada, p. 302: epílogo de 1973), se fundava nas seguintes razões: «Por um lado, os elementos constitutivos dos sistemas sociais não podem compreender-se suficientemente sem um esclarecimento epistemológico de realizações cognitivas, que, por serem dependentes da verdade, estão referidas à acção; por outro lado, as tentativas epistemológicas de reconstruir as competências cognitivas têm a forma de hipótese, que pode ser objecto de uma comprovação indirecta, se as utilizarmos como meios de construção de uma teoria da evolução social.»

⁷⁶ J. Habermas, in *Après Marx*, já cit., p. 292.

⁷⁷ Cf. *idem*, p. 293.

⁷⁸ Cf. J. Habermas, «Die neue Unübersichtlichkeit: Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien», *Merkur*, Janeiro de 1985, pp. 1-14 (trad. port.: «A Nova Opacidade: A Crise do Estado-Providência e o Esgotamento das Energias Utopicas», *Revista de Comunicação e Linguagens*, n.º 2, Dezembro de 1985, pp. 115-128).

⁷⁹ J.-F. Lyotard, *O Pós-Moderno explicado às crianças*, p. 19.

⁸⁰ J. Habermas, *Theory and Practice*, Boston, Beacon Press, 1973, p. 63, citado por nós a partir de Juan Mozzicafredo em «Liberalismo, Política e Democracia», *Revista de Comunicação e Linguagens*, n.º 2, Dezembro de 1985 (pp. 49-67), pp. 54-55.

⁸¹ Cf. J.-F. Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, p. 93.

⁸² *Idem*, p. 75.

⁸³ Cf. J. Habermas, «A Nova Opacidade...», artigo já citado, nomeadamente pp. 115-118.

⁸⁴ J.-F. Lyotard, *op. cit.*, p. 39.

⁸⁵ *Idem*, p. 91.

⁸⁶ *Idem*, p. 89.

⁸⁷ Jean Petitot, «Local/Global» in *Enciclopédia Einaudi*, ed. portuguesa, vol. 4, *Local/Global*, Lisboa, Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1985, p. 16.

⁸⁸ *Idem*, p. 17.

⁸⁹ Pierre Delattre, *Teoria dos Sistemas e Epistemologia*, Lisboa, ed. A Regra do Jogo, 1981, p. 28.

⁹⁰ Jean Petitot, artigo já citado, pp. 16-17.

⁹¹ *Ibidem*.

⁹² Cf. J. Habermas, «Le Rôle de la philosophie au sein du marxisme», in *Après Marx*, p. 302.

⁹³ *Idem*, pp. 295-310.

⁹⁴ É necessário ter em conta a distinção entre *legitimação* e *justificação*, que, na economia do pensamento de Habermas, assume especial relevo. Cf. «Les problèmes de légitimation dans l'état moderne» e também «Pour une reconstruction du matérialisme historique», ambos em *Après Marx*, já cit.

⁹⁵ J. Habermas, «Le rôle de la philosophie...», in *Après Marx*, p. 309.

⁹⁶ Expressão utilizada por Lyotard (cf. *Condição Pós-Moderna*, p. 72) para caracterizar o modo de legitimação pela autonomia da vontade — narrativa de emancipação.

⁹⁷ A indagação do carácter performativo da representação visual mass-mediática será conduzida ao longo de III.3.

⁹⁸ Cf. Paul Beaud, *La société de connivence. Media, médiations et classes sociales*, Paris, ed. Aubier, 1984, principalmente p. 281 e ss.; Cf. também Olivier Burgelin, *A comunicação social* (1970), Lisboa, Ed. 70, col. Arte e Comunicação, 1981, pp. 129-146 e pp. 189-202.

⁹⁹ Cf. Adriano D. Rodrigues em Apresentação do n.º 1 da *Revista de Comunicação e Linguagens*, Março de 1985, pp. 3-5; cf. do mesmo «O público e o privado», *Revista da Comunicação e Linguagens*, n.º 2, Dezembro de 1985, pp. 7-14.

¹⁰⁰ Cf. J. Habermas, «A Nova Opacidade...», pp. 115-128.

¹⁰¹ Vários autores, *L'Esthétique du film*, Paris, Ed. Nathan, col. Arts, 1983, p. 201.

¹⁰² Cf. Michel Serres, *A Comunicação*, p. 13.

¹⁰³ Cf. nota do tradutor do cap. 1: «Le matérialisme historique et le développement des structures normatives» in *Après Marx*, *op. cit.*, p. 29, e Habermas nesse capítulo *passim*.

¹⁰⁴ J. Habermas, *idem*, pp. 29-30. A frase que citámos corresponde a um conjunto de exigências universais de validade implícitas na acção comunicacional (orientada para a intercompreensão). «Os universais constitutivos do diálogo» instituem a forma de intersubjectividade que, ao exprimir-se em actos comunicativos, é reveladora de um *telos* de compreensão e de justiça. Há uma «racionalidade comunicacional» que funda a aspiração de se poder chegar a um consenso «racionalmente motivado», a uma «situação ideal de fala». A ideia reguladora da situação ideal parece-nos ser simultaneamente constitutiva do plano onde se determinam as condições universais de comunicação — plano transcendental —, plano dos *a priori* da comunicação. É o conteúdo normativo deste que constitui «o núcleo de uma ética universal da linguagem». Cf. *op. cit.*, pp. 61-82 e 283-293; também cf. entrevista com Jürgen Habermas: «Dialektik der Rationalisierung», *Suhrkamp Information: Philosophie*, 1981 (trad. portuguesa: «A Dialéctica da Racionalização», *Revista de Comunicação e Linguagens*, n.º 2, Dezembro, 1985, pp. 151-170).

¹⁰⁵ Cf. J. Habermas, «Les problèmes de la légitimation dans l'état moderne», in *Après Marx*, *op. cit.*, p. 283.

¹⁰⁶ J. Habermas, *idem*, p. 282.

¹⁰⁷ U. Eco, *Tratado Geral da Semiótica*, p. 130.

¹⁰⁸ M. Giacomantonio, *op. cit.*, nota da p. 29.

¹⁰⁹ Citado por Jacques Derrida em «Onde começa e como acaba um corpo docente», in *Políticas da Filosofia*, vários autores, org. Dominique Grisoni, Lisboa, ed. Moraes, 1977, p. 59.

¹¹⁰ J. Derrida, artigo citado, p. 59.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² Louis Porcher, *A Escola Paralela*, p. 28; cf. Michel Tardy, *Le professeur et les images*, pp. 112-129.

¹¹³ Roland Barthes, *Grau Zero da Escrita Seguido de Elementos de Semiologia*, Lisboa, Ed. 70, 1981, p. 104.

¹¹⁴ Expressão de J.-F. Lyotard em *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*, p. 124-125.

¹¹⁵ M. Alzira Seixo, «Perspectivas e Problemas», in *Análise Semiológica do Texto Fílmico*, p. 13.

¹¹⁶ N. Goodman, *op. cit.*, p. 243.

¹¹⁷ *Idem*, p. 261-262.

¹¹⁸ Karl-Otto Apel, *Charles S. Peirce — From Pragmatism to Pragmaticism*, Amherst, University of Massachusetts Press, 1981, p. 10.

¹¹⁹ Cf. J. L. Austin, *How to do things with words*. Para uma exposição crítica dos «actos linguísticos», ver O. Ducrot, «Actos Linguísticos», in *Enciclopédia Einaudi*, ed. portuguesa, vol. 2, «Linguagem-Enunciação», Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, pp. 439-457.

¹²⁰ C. Desirat e T. Horde, artigo já citado, p. 4.

¹²¹ Articulação que, por exemplo, J.-F. Lyotard estabelece em *A Condição Pós-Moderna* (ed. já citada) em nota na p. 24: «O performativo de Austin realiza a *performance* ótima.»

¹²² Cf. vários, *L'Esthétique du film*, p. 107.

¹²³ A «identificação primária» no cinema não coincide com o sentido dessa expressão em psicanálise (em Freud corresponde à identificação directa e imediata que ocorre na fase pré-ediapiana da história do sujeito). A identificação cinematográfica primária corresponde à identificação do sujeito com a própria instância representante. Como escreve Jean-Louis Baudry: «Le spectateur s'identifie donc moins avec le représenté, le spectacle même, qu'avec ce qui met en jeu ou met en scène le spectacle; avec ce qui n'est pas visible mais fait voir, fait voir, du même mouvement que lui, le spectateur voit — l'obligeant à voir ce qu'il voit, c'est-à-dire bien la fonction assurée au lieu relayé de la caméra.» (*L'Effet Cinéma*, Ed. Albatroz, 1978.) Esta «identificação primária» é a base e a condição da «identificação secundária», que é diegética, identificação ao representado, a uma personagem, ao facto narrativo em si mesmo. Cf. também Christian Metz, *Le signifiant imaginaire*, U. G. E., Col. 1018, 1977 (trad. port. *O Significante Imaginário*, Lisboa, Livros Horizonte, 1980).

¹²⁴ A imagem televisiva e a imagem fílmica são, obviamente, produtos técnicos distintos. Para além das diferenças relativas à situação do espectador enquanto receptor de uma e de outra, diferenças que a psicologia e a sociologia se têm encarregado de estudar, interessa-nos sublinhar que as diferenças entre os dois códigos audiovisuais cinéticos, o fílmico e o televisivo, têm vindo a diminuir.

¹²⁵ F. Gil, *Mimésis e Negação*, p. 38.

¹²⁶ *Idem.*, p. 39.

¹²⁷ Para uma síntese dos resultados obtidos pelas investigações da psicologia e das ciências humanas relativamente aos problemas mencionados, remetemos para o excelente trabalho colectivo, sob direcção de Robert Francès, a que tivemos acesso em versão espanhola de Ana M.^a Guarch: *Psicología del Arte y de la Estética*, Madrid, Ed. Akal, 1985, nomeadamente o capítulo VII: «La Imagem Cinematográfica», a cargo de Michel Denis, pp. 192-214; todos os capítulos são acompanhados de uma bibliografia bastante completa.

¹²⁸ José Pinto de Lima, «Uma linguística pragmática ou uma pragmática em linguística?», in *Linguagem e Acção — Da Filosofia Analítica à Linguística Pragmática*, Lisboa, ed. Apáginastantas, 1983, p. 37 (destaque nosso).

¹²⁹ O. Ducrot, «Actos linguísticos», artigo já citado, in *Enciclopédia Einaudi*, ed. citada, p. 451.

¹³⁰ J. L. Austin, «Performativo — Constativo», artigo já citado, p. 47.

¹³¹ U. Eco, *Tratado Geral de Semiótica*, p. 135.

¹³² J.-F. Lyotard, *A Condição Pós-Moderna*, p. 24.

¹³³ *Ibidem.*

¹³⁴ J. R. Searle, «Wat is a Speech Act?», in Black, Max (ed) (1985) *Philosophy in America*, Allen and Unwin, pp. 221-239; trad. portuguesa, «O que é um acto linguístico?» in *Linguagem e Acção — da Filosofia Analítica à Linguística Pragmática* (já cit. pp. 61-85), p. 75.

¹³⁵ Marcello Giacomantonio, *op. cit.*, p. 16.

¹³⁶ U. Eco, *Viagem na Irrealidade Quotidiana*, p. 127. Esta solução, apelidada de «guerrilha semiológica», surge numa comunicação ao congresso «VISION 67», Nova Iorque, Outubro de 1967, e vai ser questionada por Eco num artigo de *L'Expresso*, de 22 de Maio de 1983, também integrado em *Viagem na Irrealidade Quotidiana*, pp. 130-

-134. Neste é posta em causa a validade de tal solução, agora considerada utópica ou «o sonho de 68», já que a multiplicação dos *media* e os «*media* ao quadrado» já não correspondem «ao modelo dos *mass-media* dos anos 60 a 70, que decalcava o das relações de poder». Hoje «o poder é inapreensível», já não se sabe «quem produziu a mensagem (e a sua ideologia)». Reconhecendo as alterações a que Eco se refere e que aflorámos sob outros ângulos no desenvolvimento inicial da III parte deste trabalho, continuamos a pensar que a proposta inicial mantém a sua actualidade e justeza. Talvez porque não vislumbramos nenhuma outra, tal como acontece ao próprio Eco.

¹³⁷ J.-F. Lyotard, «Pequena perspectivação da decadência e de alguns combates minoritários a travar», in *Políticas da Filosofia*, pp. 122-123.

¹³⁸ Pierre Guiraud, *A Semiologia*, p. 143.

¹³⁹ U. Eco, *op. cit.*, p. 154.

¹⁴⁰ *Idem*, p. 21.

REVUE PHILOSOPHIQUE DE LOUVAIN

Fondée en 1894 par D. Mercier

Publiée par l'Institut Supérieur de Philosophie de l'Université catholique de Louvain. Paraît quatre fois par an.

Directeur: A. BERTEN. **Comité de rédaction:** J. ÉTIENNE, G. FLORIVAL, J. LADRIÈRE, J. TAMINIAUX, Cl. TROISFONTAINES, Georges VAN RIET, F. VAN STEENBERGHEN, Chr. WENIN.

Adresse de la rédaction: Collège Thomas More (SH3), Chemin d'Aristote 1, B-1348 LOUVAIN-LA-NEUVE, Belgique.

Service des abonnements et administration: E. PEETERS, B.P. 41, B-3000 LOUVAIN, C.C.P. 000-0425099-45.

Abonnement: 1550 FB. Numéro séparé: 450 FB (port en sus). **Abonnement** à la *Revue philosophique de Louvain* et au *Répertoire bibliographique de la philosophie*: 2500 FB.

Novembre 1987

P. GUILLAMAUD, *La médiation chez Aristote.*

M. MAESSCHALCK, *Essai sur l'anthropologie schellingienne.*

R. BERNET, *Origine du temps et temps ordinaire chez Husserl et Heidegger.*

P. VANDELDE, *Les mots à double voix. D'un usage heideggérien de la langue.*

Comptes rendus: *Philosophie contemporaine.* — *Philosophie de la religion.*

Chaque article est suivi d'un résumé en français et en anglais.

Antologia

A pedagogia da Filosofia em *L'Encyclopédie* de Diderot e D'Alembert (1751-72)

Apresentação de ANTÓNIO MELO*

Um saber compendiável, um saber racional, e por isso transmissível, um saber facilmente acessível, porque alfabeticamente ordenado. Tais os ideais dos enciclopedistas, «tentativa de um século filosófico», como lembram Diderot e D'Alembert.

Existe uma concepção pedagógica da filosofia em *Encyclopédie*? Ou a tentativa de dar uma resposta a esta questão forçará os propósitos dos textos e tirará partido da diversidade dos autores, apesar do «espírito» e da «razão» que unificam este empreendimento editorial sem paralelo?

Pensamos que a resposta pode ser dada pela positiva sem risco de forçar. Pode mesmo sustentar-se que há uma dupla e coincidente resposta. Toda a *Encyclopédie* transpira e impõe a missão filosófica, portadora de um método racional, generalizável a todos os domínios do saber. Missão filosófica que consiste, conforme a palavra de Diderot, em tornar a filosofia popular, logo, em um ideal de ampla difusão do saber. Tarefa que supõe uma pedagogia e implica a crítica de toda a pedagogia anterior.

Como se diz claramente no artigo «Philosophie», «dois obstáculos principais retardaram durante muito tempo o progresso da filosofia: a autoridade e o espírito sistemático». Tal crítica apoia-se explicitamente na crítica e racionalismo de Descartes, e na sua aplicação extensiva aos novos domínios científicos.

A barreira institucional que se opõe a este desiderato, a este triunfo da Razão todo-poderosa, é a *Filosofia Escolar*. Daí a importância da crítica demolidora de D'Alembert no artigo que a seguir se reproduz.

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

«École (*Philosophie de l'*), on désigne par ces mots l'espèce de philosophie qu'on nomme autrement et plus communément *scolastique*, qui a substitué les mots aux choses, et les questions frivoles ou ridicules aux grands objets de la véritable philosophie; qui explique par des termes barbares des choses inintelligibles; qui a fait naître ou mis en honneur les universaux, les catégories, les prédicaments, les degrés métaphysiques, les secondes intentions, l'horreur du vide, etc. Cette philosophie est née de l'esprit et de l'ignorance. On peut rapporter son origine, ou du moins sa plus brillante époque, au XII^e siècle, dans le temps où l'université de Paris a commencé à prendre une forme éclatante et durable. Le peu de connaissances qui était alors répandu dans l'univers, le défaut de livres, d'observations, et le peu de facilité qu'on avait à s'en procurer tournèrent tous les esprits du côté des questions oisives; on raisonna sur les abstractions, au lieu de raisonner sur les êtres réels: on créa pour ce nouveau genre d'étude une langue nouvelle, et on se crut savant parce qu'on avait appris cette langue. On ne peut trop regretter que la plupart des auteurs scolastiques aient fait un usage si misérable de la sagacité et de la subtilité extrême qu'on remarque dans leurs écrits; tant d'esprit mieux employé eût fait faire aux sciences de grands progrès dans un autre temps.

C'est à Descartes que nous avons l'obligation principale d'avoir secoué le joug de cette barbarie; ce grand homme nous a détrompés de la philosophie de l'école (et peut-être même, sans le vouloir, de la sienne; mais ce n'est pas de quoi il s'agit ici). L'université de Paris, grâce à quelques professeurs vraiment éclairés, se délivre insensiblement de cette lèpre; cependant elle n'en est pas encore tout à fait guérie. Mais les universités d'Espagne et du Portugal, grâce à l'Inquisition qui les tyrannise, sont beaucoup moins avancées; la philosophie y est encore dans le même état où elle a été parmi nous depuis le XII^e jusqu'au XVII^e siècle; les professeurs jurent même de n'en jamais enseigner d'autres: cela s'appelle prendre toutes les précautions possibles contre la lumière. Dans un des journaux des savants de l'année 1752, à l'article des *Nouvelles littéraires*, on ne peut lire, sans étonnement et sans affliction, le titre de ce livre nouvellement imprimé à Lisbonne (au milieu du XVIII^e siècle): *Systema aristotelicum de formis substantialibus, etc., cum dissertatione de accidentibus absolutis* (Ulyssipone, 1750). On serait tenté de croire que c'est une faute d'impression, et qu'il faut lire 1550.

Nous serait-il permis d'observer que la nomenclature inutile et fatigante, dont plusieurs sciences sont encore chargées, est peut-être un mauvais reste de l'ancien goût pour la philosophie de l'école?»

Bibliografia

— *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers* pode ser consultada em numerosíssimas edições. Uma cómoda antologia foi recentemente publicada com introdução e notas de Albert Soboul e Philippe Goujard: Paris, Ed. Sociales, 1984 (o art.º citado: pp. 149-151).

— Sobre *L'Encyclopédie*, as obras fundamentais de Jacques Proust fazem autoridade, muito em particular, o clássico: *Diderot et l'«Encyclopédie»*, Paris, Armand Colin, 1962 (reprint pela Slatkine).

— Uma descrição apaixonante do empreendimento editorial: R. Darnton, *L'Aventure de l'«Encyclopédie»*. Un «best-seller» au siècle des Lumières, Paris, Perrin, 1982.

Kant e o ensino da Filosofia

Apresentação, tradução e notas de LEONEL RIBEIRO DOS SANTOS*

«A metafísica não é para crianças e adolescentes, mas para homens. Ela é uma espécie de revisão da razão. É preciso conhecê-la já, para se poder apreciar o seu valor.»

Kant, Reflexion 4912, Ak XVIII, 26.

Apresentação

Professor que foi de várias matérias filosóficas, ao longo de quatro décadas (desde 1756 a 1797), Kant não poderia ter deixado de reflectir sobre o sentido da sua função como pedagogo e professor e, em particular, sobre o sentido do ensino e aprendizagem em filosofia.

As concepções kantianas em matéria de educação conhecemo-las através das lições do Curso de Pedagogia, recolhidas e publicadas, ainda em vida do filósofo (1803), por Friedrich Theodor Rink. Contemporâneo de alguns dos mais destacados revolucionadores da pedagogia moderna, nomeadamente de Rousseau e Pestalozzi, Kant não foi um mero espectador da profunda transformação que ocorreu ao nível das ideias pedagógicas nos seus dias, mas para ela contribuiu decisivamente com as suas próprias perspectivas sobre o assunto e, sobretudo, com o conjunto da sua filosofia e visão do homem como ser, cujo destino é essencialmente moral.

Deve advertir-se que o reconhecimento da importância da educação na filosofia de Kant não representa um desvio secundário relativamente aos seus interesses filosóficos fundamentais, mas é um tópico para onde confluem as dimensões mais sensíveis da visão kantiana do mundo. Com efeito, a filosofia moral, a filosofia política e a filosofia da história kantianas convergem para a educação, entendida num sentido amplo, ou seja, simultaneamente como educação do indivíduo e,

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

segundo expressão de Lessing, como «educação do género humano». Nisso, cumpria Kant, à sua maneira, o projecto da *Aufklärung*, profundamente marcado por um impulso pedagógico, ao mesmo tempo que comungava, no essencial, dos ideais de Rousseau.

Sublinhando o facto de o homem ser o único animal que precisa de ser educado, Kant, tal como o «cidadão de Genebra», reconhece a íntima solidariedade que existe entre educação e política e vê nestas o mais sério problema que a humanidade tem que resolver, mas cuja solução definitiva está permanentemente adiada, porque, na verdade, tanto num caso como noutro se labora num paradoxo. «A educação», diz Kant, «é o mais importante e o mais difícil problema que o homem tem como tarefa. Pois o critério depende da educação e a educação por sua vez depende do critério. Por isso, a educação só pode progredir na medida em que uma geração transmite à seguinte as suas experiências e os seus conhecimentos, e esta, por seu turno, dá a sua contribuição e a lega à seguinte... Duas invenções dos homens se podem considerar as mais difíceis: a arte de governar e a arte de educar.»¹ Paradoxo análogo se verifica no domínio da política. «O homem», diz ainda Kant, «é um animal que, quando vive entre outros da sua espécie, *necessita de um senhor* que coarcte a sua própria vontade e o obrigue a submeter-se a uma vontade geral, na qual cada um pode ser livre. Mas onde vai ele buscar esse senhor? Tem de o tirar da espécie humana. Mas então esse será igualmente um animal que necessita de um senhor...»². Por conseguinte, tanto a tarefa de encontrar a perfeita constituição política cosmopolita como a de educar os homens segundo a ideia de humanidade são algo nunca definitivamente concluído, onde apenas resta o permanente esforço por aproximar-nos o mais possível desses objectivos. Quer a concepção kantiana de educação quer a concepção kantiana da constituição política apontam para uma mesma visão cosmopolita e verdadeiramente universal, a qual só é pensável no horizonte de uma história entendida como processo de autoconstituição da humanidade por homens que não são ainda e talvez nunca venham a ser totalmente humanos. É aqui que reside o paradoxo: o homem tem de ser educado sem saber o que é ou deve ser objectiva e definitivamente um homem. É esta vívida consciência da condição de «paradoxo que afecta quase todas as coisas humanas»³ que leva Kant a pensar a história como um processo de educação do homem pelo homem num contexto teleológico, anterior à própria finalidade ética ou política que os homens possam impor às suas acções, anterior, portanto, à própria realização da razão, e que, em último termo, reenvia para uma teleoformidade da natureza no que concerne ao modo como esta dotou a espécie humana. Assim, a educação não faz mais do que desenvolver os germes que a natureza colocou na es-

pécie humana, os quais, todavia, no caso do homem, só alcançam a plena maturação mediante a intervenção consciente e livre dos próprios homens. Mediante a razão, o homem tem de consciencializar e assumir — querer — a sua natureza para que esta chegue a ser em plenitude o que em germe já é. Por isso, o que o homem é traduz-se necessariamente na forma de um imperativo, como um *deve ser*.

Surpreendentemente, não só a concepção kantiana da história e da política como também a concepção kantiana da educação e da razão têm na *natureza* a última palavra, e sua justificação e razão de ser⁴. Com efeito, se a natureza, para além dos instintos, que o homem tem de comum com o animal, deu àquele ainda a razão, isso não pode ter sido em vão. Caso contrário, melhor fora que o tivesse deixado como simples animal, regido pela mecânica dos instintos. Deve, pois, pensar-se que a própria existência e manifestação da razão no homem (sobretudo como consciência do direito e da lei moral) se inscreve num vasto plano teleoforme da natureza, porventura insondável e em todo o caso oculto ao homem, mas que este tem de pensar e presumir como possível, como constituindo o horizonte mesmo da realização e expressão da sua humanidade e, em particular, da sua razão. Neste sentido, a educação (da mesma forma, aliás, que a existência política regida pelo direito e pela lei) não é negação da natureza, ou violência contra ela exercida, mas é antes o seu cumprimento: ela consuma aquilo que a natureza deu ao homem como germe e possibilidade. Mediante a educação, entendida, no seu estágio mais elevado, como educação moral do indivíduo e do género humano, a razão é como que requisitada pela natureza para que leve esta à plenitude. A clássica antinomia entre *phúsis* e *nómos*, entre *natureza* e *arte*, entre *natureza* e *sociedade* ou *cultura*, que fora, na época, particularmente exacerbada por Rousseau, recebe, da parte de Kant, uma solução positiva: «a arte consumada (isto é, tudo quanto resulta da criatividade do homem, do desenvolvimento das suas faculdades e, em especial, do desenvolvimento completo da sua razão) torna-se de novo natureza»⁵. A comunidade de preocupações e até de sentimentos que se reconhece existir entre Kant e Rousseau não deve impedir a percepção de uma importante diferença metodológica entre os dois pensadores quanto a este ponto fundamental das respectivas filosofias. Kant não parte, como Rousseau, de uma dada concepção do que seja ou deva ser a natureza, para depois verificar em que medida, ao longo da história e em virtude do desenvolvimento das ciências, das artes e da vida social, os homens degeneraram e se afastaram desse paradigma original. Parte, pelo contrário, da cultura e do homem socializado como criações da razão e é meditando sobre as condições de possibilidade dessas realizações da razão que reencontra a natureza. Para Kant, a verdadeira natureza

não está tanto no princípio como no fim. Dela só chegamos a saber alguma coisa na medida em que a realizamos⁶. Mas, realizando-a nós, é ainda ela que se realiza e nos realiza. A liberdade e autonomia da razão subsistem neste elemento de uma concepção teleológica da natureza que se abre ao possível, ao futuro e à esperança. É mesmo apenas neste elemento que elas são possíveis. Neste elemento, «a mais importante preocupação do homem é a de saber como ocupar convenientemente o seu lugar na criação e entender correctamente o que se deve ser para ser um homem»⁷. É nessa medida que o homem concorre para a «bela ordem e harmonia da natureza»⁸.

É neste contexto (por certo muito distante dos estereótipos que nos propõe a filosofia kantiana como o reino dos insanáveis dualismos, das insuperáveis antinomias, da tirania da razão sobre a sensibilidade e a natureza, da razão sem realidade e sem vida) que Kant concebe a sua função de pedagogo e a de professor daquela disciplina que justamente «culmina toda a cultura da razão humana» (a *Metafísica*)⁹. Não há para ele verdadeira distinção entre o filósofo da razão e o pedagogo da humanidade. Daí que, filósofo e pedagogo, não se reconheça um mero técnico ou perito de conhecimentos racionais — um «artífice da razão» (*Vernunftkünstler*) —, mas antes um «legislador» (*Gesetzgeber*) da razão, um «mestre dos fins» (*Lehrer der Zwecke*), que colhe, na sua sinóptica visão, «o destino total do homem»¹⁰. Neste contexto, enfim, ganha sentido a noção kantiana de filosofia e até as reflexões do filósofo quanto ao ensino e aprendizagem em filosofia.

O texto, cuja tradução adiante se oferece, representa uma das primeiras ocasiões em que Kant expõe o seu conceito de filosofia e aborda a questão do ensino desta disciplina. Constitui a primeira parte da apresentação dos cursos de *Metafísica*, *Lógica*, *Ética* e *Geografia*, que o filósofo se propunha leccionar na Universidade de Conisberga, no semestre de inverno de 1765-1766¹¹. Kant conservaria este costume de preceder os seus cursos, nomeadamente de *Metafísica* e de *Lógica*, com uma reflexão «sobre o conceito de filosofia em geral»¹². Wolff inserira esse tema, a que dá extenso desenvolvimento, como questão preliminar ao conjunto das disciplinas filosóficas, a que presidia a *Lógica* ou *Filosofia Racional*¹³. Aí discute o conceito de filosofia, assinalando as diferenças, quanto ao objecto, entre conhecimento histórico, conhecimento matemático e conhecimento filosófico, expõe a articulação sistemática entre as diferentes disciplinas filosóficas, discute o método próprio da filosofia e o estilo que lhe compete, considera as condições do exercício do pensamento, designadamente a liberdade, e tece ainda algumas considerações relativas ao modo de aprender a filosofia. Kant não segue as perspectivas wolffianas quanto a estes tópicos,

mas são as questões abordadas por Wolff, no seu *Discursus Praeliminaris de Philosophia in genere*, que tem por horizonte da sua própria reflexão ¹⁴. O confronto do texto kantiano com o de Wolff pode por isso ajudar-nos a medir melhor a distância entre os dois pensadores. Esta evidencia-se sobretudo em dois pontos fundamentais: a concepção do *método* próprio da filosofia e a concepção de *razão*. Veremos como o que Kant tem a dizer-nos acerca do ensino da filosofia está intimamente ligado à sua atitude quanto a estes pontos, os quais se revelam ainda de fundamental importância para nos levar a compreender o desenvolvimento posterior da sua filosofia.

Vindo da matemática para a filosofia, Wolff não resistiu nem à sua formação intelectual nem à tendência geral do seu tempo, que ia no sentido de considerar a matemática como protótipo de toda a cientificidade e como o paradigma da própria filosofia. Eis o que a este respeito nos diz num dos parágrafos da obra acima citada: «As regras do método filosófico são as mesmas do método matemático. Pois no método filosófico não devem usar-se termos a não ser que tenham sido explicados mediante uma cuidadosa definição, nem se admite como verdadeiro a não ser aquilo que é suficientemente demonstrado, nas proposições determina-se cuidadosamente tanto o sujeito como o predicado e todas as coisas são de tal modo ordenadas que se põem em primeiro lugar aquelas mediante as quais as subseqüentes se entendem e se constroem.» ¹⁵ O que Wolff propriamente propõe não é a transposição do método da matemática para a filosofia, mas antes afirma a identidade originária destas ciências, a qual, em última instância, se funda na Lógica que lhes é comum, enquanto disciplinas racionais que são. «A filosofia», diz, «não tira o seu método da matestese, mas também a matestese o extrai de uma Lógica mais verdadeira e nessa medida o reconhece como sendo-lhe conveniente, na medida em que só mediante esse método alcança o conhecimento certo.» ¹⁶ Há nesta tese de Wolff não apenas a convicção de que a Lógica é uma propedêutica ou um instrumento da ciência, mas que ela constitui a própria essência da razão: a Lógica é a «filosofia da razão» (*philosophia rationalis, Vernunftlehre*) ¹⁷. Identificação da razão com a Lógica, por um lado; mas, por outro, esta Lógica é concebida muito matemática ou geometricamente: procede por definição de conceitos, por dedução de propriedades a partir de definições dadas, por demonstrações rigorosas, cujo objectivo é provar como o deduzido está contido ou suposto nas definições inicialmente dadas; procedimento que permite por certo edificar grandiosos castelos de conceitos, mas que não dá garantias de que a tais conceitos corresponda algo de real. Nesta perspectiva, o que se espera do filósofo é que seja um técnico ou um habilidoso de conceitos — um *Vernunftkünstler*. Pelo menos desde 1763 ¹⁸, um dos alvos privi-

legiados da crítica de Kant ao wolffianismo incide neste ponto: a ilusão de que a filosofia e a metafísica se reduzem a uma matemática de conceitos racionais ou a uma lógica e de que a filosofia pode imitar o procedimento do matemático ou do lógico. Constitui significativa conquista, por parte de Kant, o ter desmontado o pressuposto da identidade das duas disciplinas e a ideia segundo a qual a filosofia deve (ou pode sequer) imitar a matemática. Por um lado, o matemático tem uma vantagem de que o filósofo não pode usufruir: a possibilidade de representar intuitivamente os seus conceitos (por exemplo, o conceito de triângulo pode ser representado directamente numa intuição, desenhando no papel ou na imaginação um triângulo). Os conceitos filosóficos, pelo contrário, não têm esse privilégio. Como representar intuitivamente conceitos como *existência*, *possibilidade*, *substância*...? É pura ilusão pensar o metafísico que, ao definir tais conceitos, está a fazer a mesma coisa que faz o matemático quando define o triângulo. Além disso, o sentido dos conceitos metafísicos não pode ser dado mediante uma definição construída racionalmente e a partir da qual seria cómodo depois servir-se para extrair conclusões. Pelo contrário, esse sentido tem de ser apreendido no uso que desses conceitos se faz na linguagem dos metafísicos e até na linguagem da razão comum. Antes de poder construir o seu edifício de conceitos filosóficos — sonho de todo o metafísico —, o que este tem de fazer é analisar os conceitos dados para ver se lhe é possível chegar a um certo número de conceitos primitivos que, então, possa tomar como base na construção arquitectónica que pretende. O método próprio da filosofia não é, pois, o *sintético*, *por construção* de conceitos, como na matemática e na geometria (mediante uma definição na qual, como nota Kant, se introduzem sub-repticiamente as propriedades que depois serão deduzidas!), mas é um método *analítico*. O filósofo não pensa fabricando conceitos, mas pensa *por meio dos conceitos* que lhe são dados no uso da razão e cujo sentido, alcance e intencionalidade deve antes de mais tentar averiguar. No seu conjunto, a filosofia crítica de Kant leva a cabo este propósito de isolar e determinar quais são esses conceitos metafísicos primitivos: o *espaço* e o *tempo* (como intuições puras da sensibilidade), as 12 categorias ou conceitos puros do entendimento, as três ideias da razão. A diferente concepção quanto ao modo de filosofar ou *fazer* filosofia implica igualmente uma diferente concepção quanto ao modo de *ensinar* e *aprender*. Wolff tem da filosofia uma concepção demonstrativa e dogmática. Embora insista na necessidade de reconhecer as razões que estão por detrás dos enunciados de um autor, mesmo aí o aluno não tem mais do que percorrer e confirmar um caminho já feito¹⁹. Kant, pelo contrário, tem da prática filosófica uma concepção essencialmente investigativa e inventiva. Todo aquele

que pensa deve chegar à verdade por si mesmo, servindo as opiniões alheias apenas de matéria para o exercício do próprio talento filosófico. A verdade filosófica não está feita nem dada em parte alguma. Cada qual a extrai da sua própria razão. É neste sentido que se deve entender a afirmação kantiana, tão frequentemente repetida, segundo a qual não se aprende filosofia, mas aprende-se a filosofar, não se ensinam pensamentos, mas ensina-se a pensar. Esta distinção kantiana ganha toda a sua pertinência se tivermos presente o conceito kantiano de razão e o da filosofia como *ideia* de uma sabedoria perfeita que cada esforço filosófico se propõe atingir como que num *esquema*, mas que em si mesma não foi nem é realizada por nenhum homem²⁰.

Wolff tem uma concepção estática de razão, modelada, como vimos, pelo paradigma da geometria, como um sistema de verdades feitas e dadas que basta compreender e aprender. Kant, por seu turno, tem uma concepção orgânica ou mesmo biológica da razão, tanto da razão num sentido histórico²¹ como da razão num sentido individual. Entenda-se isto num duplo sentido. Em primeiro lugar, o espírito humano é concebido como um organismo complexo em processo de crescimento e maturação, o que se alcança mediante o exercício próprio de cada uma das faculdades, nomeadamente, mediante o desenvolvimento, primeiro, do entendimento e, depois, da razão. É em atenção a esta exigência biológica que há que ter o cuidado de não inverter a ordem «natural» do desenvolvimento das duas faculdades, sob o risco de se perverter a própria razão, transformando-a num mero exercício sofisticado ou dialéctico. Isso acontece quando, não tendo sido desenvolvido o entendimento em juízos comuns da experiência, se atulha a razão com conceitos abstractos e formas ocas. A sistematicidade, a arquitectonicidade que a razão proporciona, enquanto faculdade dos princípios que é, deve culminar (não preceder) o trabalho do entendimento, previamente exercido em conceitos e juízos que dizem respeito a conteúdos, a objectos da experiência.

É consciente deste desenvolvimento orgânico da razão, que experimentou aliás em si próprio, e convencido de que a metafísica é a ciência que completa todo o desenvolvimento da razão que Kant é levado a dizer que esta ciência não é para ser ensinada a crianças e adolescentes, mas a quem possui uma razão adulta²². Outro tanto disseram Platão, Aristóteles ou Descartes. Qualquer destes pensadores estava convencido de que pensar metafisicamente não é brincar aos pensamentos, não é sequer fazer jogos lógicos. É no dizer de Kant, uma «revisão da razão», mas para que esta «revisão» seja possível tem que haver matéria, experiência, reflexão acumulada²³. Poderá haver um matemático ou um lógico precoce, mas não um metafísico precoce. A dimensão orgânica e biológica da razão é mais manifesta ainda se ti-

vermos em conta a reiterada exigência de autonomia do filosofar: as verdades não são aprendidas ou extraídas de uma razão alheia, mas produzidas a partir das próprias fontes da razão. Não há lugar para a *imitação* em filosofia, mas apenas para a *invenção*²⁴. «Pensar por si» (*Selbstdenken*)²⁵, eis a máxima em que se condensa esta dimensão genésia: a filosofia como a manifestação originária da própria criatividade da razão. Uma tal concepção impõe uma pedagogia de tipo socrático, como aliás Kant adverte em várias ocasiões²⁶. Não se devem introduzir conhecimentos no aluno, mas extrai-los dele próprio. O pedagogo e professor de filosofia deve ser, tal como Sócrates, «uma parteira de pensamentos». Não se pense, todavia, que a exigência de autonomia, expressa na máxima do «pensar por si», conduz ao individualismo e ao isolamento da razão. Poucos pensadores terão tido como Kant o sentido de que a razão é um bem comum. Mas este bem comum tem que ser reconhecido, construído e partilhado por cada qual. É-o na relação dialógica, no confronto recíproco e livre de pontos de vista. É aqui que surge uma outra máxima do pensar frequentemente invocada por Kant: «pensar colocando-se no lugar de outrem»²⁷. É a este nível que intervém o pensamento alheio, do professor ou dos autores, os sistemas filosóficos do passado ou do presente, não para servirem de regra do pensar, para serem aprendidos ou para serem imitados, mas a título de outros tantos pontos de vista nos quais aquele que pensa por si deve colocar-se para poder apreciar melhor a sua própria posição. Desse modo, pode ele não apenas exercer a sua razão meditando sobre esses sistemas filosóficos e aguçar neles as suas faculdades críticas, mas pode ainda, eventualmente, corrigir o seu ponto de vista, os seus erros de perspectiva, a sua cegueira, a sua idiotia.

Immanuel Kant: informação acerca da orientação dos seus cursos no semestre do Inverno de 1765-1766

Toda a instrução da juventude tem em si o inconveniente de sermos obrigados a antecipar-nos aos anos com o critério e, sem esperarmos pela maturidade do entendimento, temos de dar conhecimentos tais que, segundo a ordem natural, só poderiam ser compreendidos por uma razão mais exercida e experiente. Daí nascem os eternos preconceitos das escolas, os quais muitas vezes são mais tenazes e mais absurdos do que os vulgares, e a verbosidade precocemente sábia do jovem pensador, que é mais cega do que qualquer outra presunção e mais incurável do que a ignorância. Mesmo assim não é de evitar completamente este inconveniente, pois na época de uma constituição civil muito refinada, os critérios mais rebuscados constituem meios pa-

ra progredir e tornam-se necessidades que, segundo a sua natureza, deveriam propriamente ser tidas apenas como ornamento da vida algo assim como as suas belezas supérfluas. É possível, porém, mesmo neste aspecto, acomodar mais o ensino público à natureza, ainda que não se possa pô-lo inteiramente de acordo com ela. Pois, dado que o progresso natural do conhecimento humano é de tal natureza que, em primeiro lugar, forma-se o entendimento até chegar, mediante a experiência, a juízos intuitivos e, mediante estes, a conceitos, e que estes conceitos são, em seguida, conhecidos mediante a razão em relação com os seus fundamentos e consequências e, finalmente, são conhecidos num todo bem ordenado mediante a ciência, assim a instrução terá de seguir precisamente o mesmo caminho. Por conseguinte, de um professor espera-se que, nos seus ouvintes, forme, primeiramente, o homem *que entende*, depois, *o que raciocina* e, finalmente, o *sábio*. Um tal procedimento tem a seguinte vantagem: mesmo que o estudante não chegue a atingir o último grau, como geralmente acontece, terá no entanto tirado proveito da instrução e ter-se-á tornado mais hábil e prudente, se não para a escola, pelo menos para a vida.

Se invertermos este método, então o aluno colhe uma espécie de razão antes ainda que se tenha formado nele o entendimento, e leva uma ciência emprestada, que, por assim dizer, nele foi apenas colada, mas não desenvolvida, pelo que a sua capacidade de espírito se torna ainda mais estéril do que nunca e ao mesmo tempo muito mais corrompida pela ilusão de sabedoria. Esta é a causa por que não raro se encontram sábios (mais propriamente, gente que fez estudos) que dão mostras de pouco entendimento e por que as academias enviam para o mundo mais cabeças destituídas de senso do que qualquer outra instituição da república.

A regra de conduta é pois esta: antes de tudo, amadurecer o entendimento e acelerar o seu crescimento, exercendo-o nos juízos de experiência e tornando-o atento ao que podem ensinar-lhe as sensações dos seus sentidos comparadas entre si. A partir destes juízos ou conceitos, deve ele tentar não um salto audacioso para outros mais elevados e mais distantes, mas chegar lá através da senda natural e trilhada dos conceitos inferiores que a pouco e pouco o conduzem mais longe; mas tudo isso conforme com aquela capacidade do entendimento que o anterior exercício deve ter necessariamente produzido nele, e não segundo aquela que o professor percebe ou crê perceber em si mesmo e que falsamente supõe existir também no seu ouvinte. Em poucas palavras, ele não deve aprender *pensamentos*, mas aprender a *pensar*; não se deve *levá-lo*, mas *guiá-lo*, se se pretende que no futuro ele seja capaz de *caminhar* por si mesmo. É uma maneira de ensinar deste tipo que exige a natureza peculiar da Filosofia²⁸. Dado, porém, que esta é pro-

priamente uma ocupação apenas para a idade adulta, não é de admirar que surjam dificuldades quando se quer adaptá-la às capacidades não exercitadas da juventude. O adolescente que saiu da instrução escolar estava habituado a *aprender*. Agora, ele pensa que vai *aprender Filosofia*, o que é, porém, impossível, porque agora ele tem de *aprender a filosofar*. Quero explicar-me com mais clareza. Todas as ciências que, em sentido próprio se podem *aprender*, reduzem-se a duas espécies: as *históricas* e as *matemáticas*. Às primeiras pertencem, para além da História propriamente dita, a História Natural, a Filologia, o Direito positivo, etc., etc. Ora, dado que a experiência pessoal ou o testemunho de outrem, em tudo o que é histórico, e a intuitividade dos conceitos e a infalibilidade da demonstração, em tudo o que é matemático, constituem algo que é dado de facto e que, consequentemente, se possui de antemão, basta, por assim dizer, tomá-lo; é possível, nos dois casos, aprender, isto é, imprimir, ora na memória, ora no entendimento, o que nos pode ser apresentado como uma disciplina já acabada. Assim, para *aprender* também Filosofia, antes de mais teria de existir realmente uma. Dever-se-ia poder apresentar um livro e dizer: vede, aqui está a sabedoria e o critério seguro; aprendei a entendê-los e a aprendê-los, construí seguidamente sobre eles e assim serei filósofos. Até que alguém me mostre um tal livro de Filosofia do qual pudesse servir-me um pouco mais ou menos como do *Políbio* para explicar um acontecimento de História, ou do *Euclides* para explicar uma proposição da doutrina das grandezas, seja-me permitido dizer que se abusa da confiança da república, quando, em vez de se aumentar a capacidade do entendimento da juventude que nos é confiada e de a formar para um critério *próprio* mais maduro no futuro, nós a enganamos com uma filosofia já pretensamente acabada, que, para seu bem, teria sido pensada por outros; do que resulta uma ilusão de ciência, que só em certo lugar e entre certas pessoas passa por moeda autêntica, mas que fora disso é rejeitada. O método próprio do ensino na Filosofia é *zetético*, como alguns antigos o denominaram (de *zetein*), isto é, *investigativo*, e só numa razão já mais exercida em diferentes domínios se tornará *dogmático*, isto é *decidido*. Assim, o autor filosófico que serve de base para a instrução deve ser considerado não como modelo do juízo, mas simplesmente como uma oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele, ou mesmo contra ele; e o método de reflectir e concluir *por si mesmo* é aquilo cuja prática o estudante essencialmente procura, o que, aliás, é a única coisa que lhe pode ser útil, e os juízos firmes que eventualmente tenha adquirido devem ser considerados como corolários contingentes, para cuja rica profusão ele apenas tem de plantar em si as fecundas raízes. Se com isto compararmos o procedimento comum que tanto dele se afasta,

compreender-se-ão várias coisas que de outro modo pareceriam estranhas. Como, por exemplo, por que razão não existe nenhuma outra espécie de saber profissional em que se encontrem tantos *mestres* como em Filosofia e, enquanto muitos que aprenderam História, Direito, Matemática, etc., confessam para si mesmos que não aprenderam bastante para poderem ensiná-las, por que razão, por outro lado, é tão raro encontrar quem não imagine, com toda a seriedade, que, para além das suas restantes ocupações, lhe seria perfeitamente possível expor eventualmente Lógica, Moral, etc., se por acaso quisesse envolver-se com tais bagatelas? A razão disso está em que naquelas ciências há uma medida comum, ao passo que nesta cada qual tem a sua própria. Do mesmo modo se verá claramente que é muito contra a natureza da Filosofia que ela seja uma arte de ganhar o pão, na medida em que contraria a sua condição essencial o conformar-se com a ilusão da procura e com a lei da moda, e só a necessidade, cujo poder se exerce ainda sobre a Filosofia, pode obrigá-la a sujeitar-se à forma comumente aprovada.

¹ Immanuel Kant, *Über Pädagogik, Gesammelte Schriften*, ed. da Academia Prusiana das Ciências (reimpressão fotomecânica W. de Gruyter, Berlim, 1968, vol. IX, p. 446). Salvo indicação contrária, os escritos de Kant serão citados por esta edição (= Ak).

² I. Kant, *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, Ak VIII, 23.

³ *Idem*, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, Ak VIII, 41.

⁴ Cf. *Idee*, onde, por toda a parte aparece, como sendo o verdadeiro sujeito da história humana cosmopolita, a *natureza*, sendo frequentes expressões como *Absicht der Natur*, *Zwecke der Natur*, *Weisheit der Natur*, *Keime der Natur*... A filosofia kantiana da história (e, por conseguinte, da moral e da política) revela-se como uma *fisiodiceia*, uma «*Rechtfertigung der Natur*, oder besser der *Vorsehung*» (Ak VIII, 30).

⁵ «Vollkommene Kunst wird wieder Natur.» *Über Pädagogik*, Ak IX, 493. Nesta visão kantiana, mesmo o negativo concorre para a consecução do fim da natureza e realização desta: «Toda a cultura e arte que adorna a humanidade e a mais bela ordem social são frutos da insociabilidade, a qual é obrigada por si mesma a disciplinar-se e assim, mediante uma arte imposta, a desenvolver completamente os germes da natureza.» *Idee*, Ak VIII, 22, 117-118.

⁶ Kant tinha plena consciência da diferença metodológica entre a sua filosofia da cultura e a de Rousseau. Este, diz, «procede sinteticamente e começa pelo homem natural», ao passo que ele «procede analiticamente e começa pelo homem socializado» (Rousseau verfährt synthetisch u. fängt vom natürlichen Menschen an ich verfähre analytisch u. fange vom gesitteten an). Ak XX, 14.

⁷ Cf Ak XX, 41.

⁸ Cf Ak XX, 37, 41.

⁹ *Kritik der reinen Vernunft* B 878, Ak III, 549 (trad. port. *Crítica da Razão Pura*, Gulbenkian, Lisboa, p. 669).

¹⁰ *Ibidem*, B 868, Ak III, 543 (trad. port. p. 662).

¹¹ I. Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbjahre von 1765-1766*, publicado em Königsberg, por Johann Jacob Kanter. Para a nossa tradução parcial deste opúsculo, que adiante apresentamos, seguimos a citada edição da Academia, vol. II, pp. 305-308.

¹² Cf. *Logik*, Ak IX, pp. 21-26. Trad. port. e amplo comentário em J. Barata Moura, *Kant e o conceito de Filosofia*, Sampedro, Lisboa, 1972; *Vorlesungen über die Metaphysik*, ed. Pölit, 1821, reimpr. WBG, Darmstadt, 1975, pp. 1-8. A mesma temática é desenvolvida por Kant no penúltimo cap. da *Crítica da Razão Pura* B 863 ss (trad. port., pp. 659 ss).

¹³ Christian Wolff, *Discursus Praeliminaris de Philosophia in genere*, in *Philosophia Rationalis sive Logica*, Frankfurt/Leipzig, 1728, pp. 1-104.

¹⁴ O mesmo pode dizer-se relativamente ao ensaio de 1763 — *Über die Deutlichkeit der Grundsätze der natürlichen Theologie und der Moral* —, com o qual o presente texto tem muitos pontos de contacto, nomeadamente o que respeita à rejeição do método da matemática como inadequado para a filosofia.

¹⁵ Wolff, *Disc. Praelim.*, §139 (ed. cit., p. 69). Cf. §§ 116 ss.

¹⁶ *Ibidem*, p. 70.

¹⁷ *Ibidem*, §§ 89-91 (ed. cit. pp. 39-40). Wolff reconhece, todavia, que a Lógica, para demonstrar as suas regras, deveria pedir os princípios à Ontologia, embora anteponha aquela disciplina a esta, preferindo a *ordo studendi* à *ordo demonstrandi*. Com efeito, a Lógica ensina o «modus dirigendi intellectum in cognitione veritatis» e, neste sentido, também a Ontologia a tem de supor.

¹⁸ Cf. o já citado ensaio *Über die Deutlichkeit*.

¹⁹ Wolff, *Disc. Praelim.*, §156: «*Si quis philosophiam methodo philosophica tradere debet, is suo, non aliorum stare debet iudicio*» (ed. cit., pp. 83-84). §161: «*Si quis methodo philosophia philosophiam tradit, is efficere potest, ut ab aliis dicta & clarius intelligantur & ad maiorem certitudinem perducantur & eorum cum ceteris veritatibus nexus perspiciatur.*» (ed. cit., pp. 89-90).

Para Kant isto seria ainda uma forma não filosófica, mas meramente histórica, de aprender e fazer filosofia. Assim o declara, dando como exemplo o próprio sistema wolffiano: «Aquele que aprendeu especialmente um sistema de filosofia, por exemplo o de Wolff, mesmo que tivesse na cabeça todos os princípios, explicações e demonstrações, assim como a divisão de toda a doutrina e pudesse, de certa maneira, contar todas as partes desse sistema pelos dedos, não tem senão um conhecimento *histórico* completo da filosofia wolffiana. Sabe e ajuíza apenas segundo o que lhe foi dado. Se se contestar uma das suas definições, ele não sabe como arranjar outra. Formou-se segundo uma razão alheia, mas a faculdade de imitar não é a faculdade de invenção, isto é, o conhecimento não resultou nele da razão e embora seja, sem dúvida, objectivamente, um conhecimento racional, é, contudo, subjectivamente, apenas histórico. Compreendeu bem e reteve bem, isto é, aprendeu bem e é assim a máscara de um homem vivo. Os conhecimentos da razão, que o são objectivamente (isto é, que originariamente podem apenas resultar da própria razão do homem), só podem também usar este nome, subjectivamente, quando forem criados a partir das fontes universais da razão, donde pode também resultar a crítica e mesmo a rejeição do que se aprendeu, isto é, quando forem extraídos de princípios.» (*Kritik der reinen Vernunft* B 864-865: trad. port., pp. 659-660).

²⁰ *Kritik der reinen Vernunft* B 861-862 (trad. port., pp. 659-660.)

²¹ Tenha-se presente a concepção kantiana da *Aufklärung* como a saída do homem da menoridade de que ele próprio é responsável (Ak VIII, 35; *Kritik der Urteilkraft*, §40, Ak V, 294).

²² Cf. Ak XVIII, 26.

²³ *Vorl. ü. d. Metaph.* (ed. Pöhlitz), p. 7: «Ambas as coisas devem ir juntas. Ninguém pode tornar-se filósofo sem conhecimentos; mas nunca os *meros conhecimentos* fazem um filósofo.»

²⁴ Cf. *Prolegómenos a toda a metafísica futura*, trad. port. Edições 70, Lisboa, 1982, p. 11.

²⁵ *Kritik der Urteilkraft*, §40, Ak V, 294.

²⁶ *Über Pädagogik*, Ak IX, 477: «Na formação da razão deve-se proceder socraticamente. [...] Deve-se visar não o introduzir nos alunos conhecimentos racionais, mas o extrai-los deles.» *Metaph. der Sitten, Tugendlehre*, §50, Ak VI, 478: «O professor dirige mediante perguntas o curso dos pensamentos do seu aluno, desenvolvendo nele, mediante casos propostos, apenas a disposição para determinados conceitos (ele é a parteira dos seus pensamentos).» Veja-se, de Manuel J. do Carmo Ferreira, «O Socratismo de Kant», in *Kant. Comunicações apresentadas ao Colóquio Kant organizado pelo Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa, em 25/11/1981*, publicadas sob a direcção de J. Barata-Moura, Lisboa, 1982, pp. 17-39.

²⁷ *Kritik der Urteilkraft*, §40, Ak V, 294-295.

²⁸ *Weltweisheit*, à letra, «sabedoria universal». Poderá corresponder àquilo que Kant noutros passos chama a filosofia *in sensu cosmico* (*Logik*, Ak IX, 23) ou o *conceptus cosmicus* (*Weltbegriff*) de filosofia, que contrapõe ao *conceito escolar* (*Schulbegriff*), e que apresenta como ideal da filosofia, enquanto «ciência da relação de todo o conhecimento aos fins essenciais da razão humana (teleologia rationis humanae)». *KrV* B 866-867, Ak III, 542. Traduzimos esse termo, que tende a desaparecer do vocabulário kantiano, por *filosofia*, embora conscientes das observações feitas pelo próprio Kant no *Opus Postumum*, ao dizer que «Weltweisheit» não é termo adequado para traduzir «Philosophie», sendo preferível a expressão «Liebe der Weisheit». (*Weltweisheit* ist kein dem der *Philosophie* angemessenes Übersetzungswort. *Liebe der Weisheit* wäre dem Begriff mehr angemessen). Com efeito, aquele termo, além de fazer supor uma contraposição entre a ciência de Deus (*Gottesgelehrtheit*) e a ciência do mundo (*Weltweisheit*), exprime um saber possuído, ao passo que *filosofia* exprime um impulso para o saber que condiz com o homem. (Es ist Bescheidenheit des Ausdrucks sie Philosophie zu nennen und streben dazu. Man kan sie nicht kennen ohne sie zu lieben. Weisheit ist nicht ein Attribut des Menschen. [...] Aber Liebe zur Weisheit, streben nach ihr.) Ak XXI, 130, 140.

Karl Popper e o ensino da Filosofia

Apresentação e tradução de ZAZA CARNEIRO DE MOURA

Filósofo do senso comum e realista, como a si mesmo se classifica¹, Sir Karl Raimund Popper — que se insere, também, claramente na tradição filosófica grega — tem orientado a sua investigação, sobretudo, na área da epistemologia. No extracto que se segue, do artigo *Nature of Philosophical Problems and their roots on Science*, publicado em *Conjectures and Refutations*², a crítica que faz a um determinado tipo de filosofia continua actual (os resultados do inquérito, publicado noutras páginas de *Filosofia*, assim o confirmam), independentemente da nossa adesão total ou parcial à concepção de filosofia popperiana, ou até da sua não aceitação. Efectivamente, a filosofia veiculada apenas na sua vertente histórica corre o risco de ser mais uma disciplina entre outras sem real intervenção no pensamento e vida das pessoas. Popper defende, com bastante ênfase, o ensino da filosofia em função de um questionamento que deverá radicar-se, para ser pertinente e por isso verdadeiramente motivador, nos problemas suscitados pela ciência, em qualquer das suas diversificadas manifestações. Isto significa que o filósofo deve ser capaz de detectar os novos problemas decorrentes da situação actual no interior das diferentes ciências e aceitar que outros mais antigos que foram persistindo sem solução ao longo da história possam ser reformulados e alguns mesmo resolvidos.

Embora não esteja dito neste texto, é a própria prática filosófica de Popper, o seu trabalho de investigação, que no-lo confirma: os problemas filosóficos podem, por vezes, ser resolvidos. É disso exemplo o problema da indução, reformulado e solucionado na *Logic of Scientific Discovery*³; por sua vez a questão do determinismo retomada no *Postscript to the Logic of Scientific Discovery — The Open Universe*⁴, onde defende a posição indeterminista, ilustra a sua persistente pesquisa de questões sempre em aberto. Nesse sentido, desde a *Lógica* até ao *Postfácio*, tem coerentemente confirmado aquilo que para ele a filosofia é — o que tem por certo implicações na maneira

como deve ser ensinada —, uma procura e solução de problemas. A aceitarmos esta visão, mas contrariando Popper quanto à importância concedida ao método, o problema seguinte será o de saber como fazê-lo, isto é, como realizar esta (ou qualquer outra) proposta de ensino da filosofia; e seguramente esse é um problema para o qual seria bom encontrar solução.

«Prometi dizer alguma coisa em defesa das teorias de Wittgenstein. Em primeiro lugar, gostaria de salientar que grande parte da literatura filosófica existente (especialmente da escola hegeliana) pode, com toda a justeza, ser considerada como palavreado sem sentido. Segundo, que esse tipo de escrita irresponsável foi detectado, pelo menos durante algum tempo, devido à influência de Wittgenstein e dos filósofos analíticos (embora seja provável que, neste aspecto, a influência mais salutar tenha sido o exemplo de Russell, o qual, com o incomparável encanto e clareza da sua prosa, demonstrou ser a subtilidade de conteúdo compatível com a lucidez e com um estilo despretensioso).

Mas estou disposto a admitir ainda mais. Em defesa de certos aspectos das teorias de Wittgenstein estou pronto a bater-me pelas duas seguintes teses:

Sendo a primeira que toda a filosofia e especialmente toda a «escola» filosófica é susceptível de degenerar de um tal modo que os problemas postos se tornam praticamente impossíveis de distinguir de pseudoproblemas e como resultado a sua verbosidade praticamente indistinguível da tagarelice sem sentido. Isto, vou tentar demonstrá-lo, é uma consequência da herança filosófica. Por seu turno, a degenerescência das escolas filosóficas é a consequência da errada crença em que se pode filosofar sem ter sido compelido a fazê-lo *a partir de problemas que surgem exteriormente à filosofia* — por exemplo, na matemática, na cosmologia, na política, na religião, ou na vida social. Por outras palavras, a minha tese principal é esta: *os problemas genuinamente filosóficos estão sempre enraizados em problemas prementes, extrínsecos à filosofia, e morrem quando essas raízes entram em decomposição*. Nos seus esforços para os resolverem, os filósofos são capazes de persistir naquilo que parece ser um método ou uma técnica filosófica, ou uma chave infalível para o sucesso. Mas tais métodos ou técnicas não existem; em filosofia os métodos têm pouca importância; qualquer método é legítimo se conduzir a resultados capazes de serem discutidos racionalmente. O importante não são os métodos ou técnicas mas a sensibilidade e uma paixão devoradora em relação aos problemas; ou, como diziam os Gregos, a capacidade de espanto.

Há aqueles que sentem a necessidade de resolver um problema, aqueles para quem um problema se torna real, à semelhança de uma desordem da qual se têm de libertar. Podem dar uma contribuição

mesmo quando se confinam a um método ou técnica determinados. Mas outros há que não sentem este impulso irreprimível, que não têm nenhum problema sério e urgente e que, não obstante, fazem exercícios usando os métodos na moda; para esses, a filosofia é uma *aplicação* (qualquer que seja o ângulo ou técnica usados) em vez de uma *investigação*. Esses estão a atrair a filosofia para um atoleiro de pseudo-problemas e ‘charadas’ verbais; quer por nos oferecerem pseudoproblemas como se de problemas reais se tratasse (perigo que Wittgenstein viu), quer por nos persuadirem a concentrar sobre a infundável e insignificante tarefa de desmascarar aquilo que, com razão ou sem ela, tomam por pseudoproblemas de ‘charadas’ (armadilha em que Wittgenstein caiu).

A minha segunda tese é que aquilo que parece ser o método *prima facie* de ensinar filosofia é susceptível de produzir uma filosofia que corresponde à que foi descrita por Wittgenstein. Aquilo a que chamo o método *prima facie* de ensinar filosofia e que pareceria ser o único método, consiste em dar a ler ao aluno (que supomos desconhecedor da história das ideias matemáticas, cosmológicas, bem como doutras ideias tanto do âmbito da ciência como da política) as obras dos grandes filósofos; por exemplo, as obras de Platão e Aristóteles, Descartes e Leibniz, Locke, Berkeley, Hume, Kant e Mill. Qual o efeito de um tal programa de leitura? Um novo mundo de *abstracções* extraordinariamente subtis e vastas descobre-se perante o leitor; abstracções a um nível extremamente elevado e difícil. Ele é colocado perante pensamentos e argumentos que são, por vezes, não só difíceis de entender, mas que se lhe afiguram ainda irrelevantes, pois não consegue descobrir qual possa ser a sua pertinência. O estudante, contudo, sabe que estes são os grandes filósofos, que este é o caminho da filosofia. Fará então um esforço para ajustar a sua inteligência àquilo que julga ser (erradamente, como veremos) a maneira como eles pensam. Tentará falar a sua estranha linguagem, igualar as tortuosas espirais da sua argumentação e, talvez, até mesmo enredar-se nos seus obscuros meandros. Alguns poderão aprender estas habilidades de uma maneira superficial, outros poderão transformar-se, sinceramente fascinados, nuns viciados. Todavia, sinto que deveríamos respeitar o homem que tendo feito este esforço chega àquilo que pode ser descrito como a conclusão de Wittgenstein: ‘Aprendi o calão tão bem quanto qualquer outra pessoa. É muito engenhoso e cativante. De facto, é perigosamente cativante; porque a verdade, afinal, é que se faz muito barulho a propósito de nada — apenas uma quantidade de disparates.’

Pois bem, penso ser uma tal conclusão totalmente errada. Concordo, no entanto, que é o resultado quase inescapável do método *prima facie* de ensinar filosofia aqui descrito. (É claro que não nego que

alguns estudantes particularmente dotados possam encontrar muito mais na obra dos grandes filósofos do que esta descrição sugere — e sem se decepcionarem a si próprios.) Com efeito, a possibilidade de o estudante descobrir os problemas extrafilosóficos (problemas matemáticos, científicos, morais e políticos) que inspiraram esses grandes filósofos é na verdade muito pequena. Regra geral, estes problemas só podem ser descobertos estudando, por exemplo, a história das ideias científicas e especialmente a situação-problema nas ciências e na matemática do período em questão; e isto, por sua vez, pressupõe uma familiaridade bastante grande com as matemáticas e com a ciência. Só se compreender a situação-problema contemporânea no interior das ciências, pode o estudante dos grandes filósofos entender que eles tenham tentado resolver problemas prementes e concretos; problemas que consideraram não deverem ser ignorados. E só depois de o estudante ter compreendido isto poderá obter uma imagem diferente das grandes filosofias — uma imagem que dê sentido ao aparente sem sentido.»

¹ Cf. Popper, Karl, *Objective Knowledge — An Evolutionary Approach*, Oxford, Oxford University Press, 1975, p. 392.

² Popper, Karl, *Conjectures and Refutations — The Growth of Scientific Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963, pp. 71-73.

³ Popper, Karl, *The Logic of Scientific Discovery*, London, Hutchinsons and Co., 1959.

⁴ Popper, Karl, *Postscript to the Logic of Scientific Discovery — The Open Universe*, London, Hutchinsons and Co., 1982.

Prática filosófica e reforma da educação

MATTHEW LIPMAN

No actual panorama da educação existe aquilo a que se chama «filosofia para crianças»: conhecida em certos meios por «filosofia *com* crianças», é noutros referida, com alguma ironia, como «filosofia *a* crianças». Como quer que seja designada, deixou de ser ignorada pelas pessoas interessadas na educação, e não tenciono prolongar demasiado a discussão da sua natureza intrínseca ou do seu lugar na situação presente. De preferência, gostaria de falar um pouco sobre o seu passado remoto, por forma a determinar como e onde, pelo menos relativamente à educação, a filosofia «saiu dos eixos». Gostaria também de dizer alguma coisa acerca do que o exercício da filosofia, uma vez «entrada nos eixos», pode proporcionar para o futuro da educação.

Como todos sabemos, a filosofia emergiu na Grécia há cerca de cem gerações e, por esse facto, respeitamos figuras como as de Tales, Anaxágoras e Anaxímenes. Segundo parece, a filosofia, no início, surgiu dos aforismos, da poesia, do diálogo e do drama. Mas esta diversidade de veículos filosóficos foi de curta duração e a filosofia tornou-se naquilo que, de um modo geral, continuou a ser — uma disciplina académica, cujo acesso estava limitado a estudantes liceais e universitários.

Sendo estes alunos, na sua maior parte, pertencentes aos graus superiores de ensino, espera-se que *aprendam* filosofia em vez de a *fazerem*. De maneira geral, estudam, com os exames finais em perspectiva, a história dos sistemas filosóficos (talvez dos pré-socráticos a Hegel, ou de Aristóteles a S. Tomás, ou de Russell a Quine) ou preparam longas dissertações filosóficas sobre obscuros mas acreditados temas, de modo a obterem as necessárias qualificações académicas.

Mas apesar de tudo a filosofia é uma sobrevivente. Numa época em que a maior parte das humanidades têm sido minimizadas, a filosofia, de algum modo, tem conseguido ficar à tona — ainda que com

difficuldade — sobretudo devido ao facto de se ter convertido numa forma de conhecimento remunerável — *pace* Sócrates! Mas o preço da sobrevivência tem sido pesado: a filosofia teve, virtualmente, de abdicar de todas as pretensões a exercer um papel socialmente significativo. Até mesmo os mais famosos mestres de filosofia da actualidade reconheceriam que, no imenso palco dos assuntos mundiais, eles surgem apenas como actores menores ou membros da multidão.

Caso raro, apesar da prolongada incapacidade social da filosofia, ela continuou a ser, internamente, uma disciplina de uma incrível riqueza e diversidade. Só nestes últimos séculos começaram a aparecer indícios sugerindo aplicações práticas para a filosofia, jamais sonhadas pelos teóricos, surgindo aqui e ali os que se admiram (tal como Descartes se admirou de que a matemática, embora oferecesse fundações tão poderosas, não fosse usada) com o extenso panorama da sua aplicabilidade.

Contudo, *aplicar* a filosofia e *fazê-la* não é a mesma coisa. Esta última modalidade tem como paradigma a grandiosa, solitária figura de Sócrates, para quem a filosofia não era nem uma aquisição nem uma profissão, mas um modo de vida. O modelo que Sócrates nos fornece não é o da filosofia aprendida ou da filosofia aplicada, mas da filosofia *praticada*. Desafia-nos a aceitar a filosofia como um acto de coragem, como forma de vida, como algo que cada um de nós pode emular.

Qualquer de nós? Ou apenas os indivíduos de sexo masculino? Ou apenas os adultos? Para muitos filósofos a racionalidade só se acha nos adultos. As crianças (tal como as mulheres) podem ser encantadoras, lindas, deliciosas, mas são raramente consideradas interlocutoras aptas a uma discussão racional e lógica. Descartes, por exemplo, bem como o jovem Piaget parecem ter considerado a infância como um período de erro epistemológico que afortunadamente se desvanece à medida que se amadurece. A dicotomia adulto/criança tem um paralelo óbvio com a dicotomia da organização industrial ideal («racional») e do trabalhador ideal («alegre»). A dicotomia entre adultos e crianças, enquanto capacidade para conduzir uma forma de vida filosófica, teria provavelmente sido considerada absurda por Sócrates.

Deixem-nos lembrar que uma disciplina acessível apenas a nível liceal ou superior dificilmente poderá ser considerada para crianças ou até mesmo essencial para a sua educação. Contudo, nem sempre tem sido este o caso da filosofia e Derrida fez judiciosamente notar que, até à Reforma, a filosofia havia feito parte integrante da educação durante a adolescência dos príncipes e princesas. Mas a Reforma pôs ponto final a tudo isto; a filosofia surgia então como totalmente supérflua na formação de futuros negociantes e cientistas. No que à filo-

sófia dizia respeito, com a ascensão da ideologia mercantil foi banida da cena. Nem mesmo Dewey, de longe o mais perspicaz de todos os filósofos da educação, conseguiu decidir-se a apoiar a integração da filosofia nas disciplinas da escola elementar, mas isso ficou a dever-se ao facto de já se ter decidido a reestruturar a educação de acordo com as linhas da investigação científica. Para outros, a filosofia era considerada ou demasiado difícil, ou demasiado frívola, ou ainda demasiado árida para as crianças; alguns acharam-na mesmo demasiado perigosa. O que é que há na filosofia que dá lugar a tais receios?

Voltemos a Platão e reexaminemos a sua atitude com relação ao ensino da filosofia aos jovens. Nos primeiros diálogos, como se sabe, Sócrates fala a novos e velhos da mesma maneira, embora não seja claro quão jovens sejam. (O Prof. Brumbaugh, por exemplo, coloca a idade das duas crianças no *Lisias* nos onze anos.) Não há indicação de que por parte de Sócrates tenha havido quaisquer receios acerca destas conversas com crianças (embora noutras ocasiões seja certamente capaz de exprimir o constrangimento que sente naquilo que está a fazer: basta-nos recordar aqui o seu comportamento no *Fedro*). Mas surge então aquilo que parece ser uma dramática reviravolta: no Livro VII da *República*, depois de nos ter afavelmente aconselhado a atrair as crianças para o estudo através da brincadeira, e não da coacção, e depois de ter elogiado, talvez exageradamente, a dialéctica («aquele que consegue ver as coisas nas suas conexões é um dialéctico: o que não consegue, não é»), exorta a que as crianças não lhe sejam expostas, pois «os seus praticantes estão contaminados com a desobediência às leis». Os jovens, diz ele (...) «quando adquirem o gosto da discussão, utilizam-na erradamente como forma de desporto, usando-a sempre litigiosamente, e, imitando os adversários, eles próprios refutam outros. Divertem-se como cachorrinhos tratando sem consideração e despedaçando com palavras todos os que deles se aproximam... E após refutarem muitos e muitos os refutarem, rapidamente se habituam a desconfiar com impetuosidade de tudo aquilo que anteriormente tinham como verdadeiro, e o resultado é que não só eles mas todo o trabalho da filosofia fica desacreditado perante os outros homens».

Com certeza que este último reparo não deve ser tomado com ligeireza. A situação da filosofia nesses turbulentos dias era bastante precária, e Calícula, no *Górgias*, quando sugeria que a filosofia só era apropriada a crianças, muito provavelmente resumia as posições de muitos atenienses de mérito. Nem podemos esquecer que o próprio Aristóteles teve de fugir de Atenas para não dar aos atenienses uma oportunidade para lhe fazerem o mesmo que tinham feito a Sócrates, e assim «pecarem duas vezes contra a filosofia».

Esta seria, então, uma razão para separar as crianças e a filosofia: agir desta maneira seria para protecção da filosofia, pois que, se as crianças lhe tivessem acesso, torná-la-iam indigna dos adultos. A outra razão seria para protecção das crianças: a dialéctica levaria à sua subversão, corrupção e contagiá-las-ia com a anarquia. Estas razões, é de supor, foram desde então tidas por conclusivas e a autoridade de Platão invocada de modo a dissuadir as iniciativas pedagógicas que poderiam ter permitido mais cedo o acesso das crianças à filosofia. O que é que temos a dizer sobre isto? Estaria Platão enganado ao escrever tão vigorosamente, no Livro VII, contra o treino dialéctico das crianças? Aqui poderá ser útil considerar o quadro intelectual de Atenas tal como é descrito por Gilbert Ryle. Ryle dá-nos uma descrição altamente especulativa da maneira como os processos e técnicas da «erística» ou «dialéctica» eram ensinados aos alunos. Os debates intelectuais tinham a maior importância: davam-se aos oradores teses para defender ou atacar, independentemente das suas convicções pessoais, e era através destes procedimentos de «sala de tribunal fictícia» que, segundo Ryle, a força lógica na argumentação era encorajada e alcançada. Estas condições do debate «revelaram-se como o início do método filosófico de raciocínio». Na descrição de Ryle nada nos diz que ele tenha considerado censuráveis estas técnicas forenses ou sofísticas de instrução.

De facto, noutros pontos Ryle parece acreditar que Sócrates também não estava inclinado a distinguir entre raciocínio filosófico e filosofia. Assim, defende que, na *Apologia*, Sócrates «apenas fornece uma resposta superficial contra a acusação de impiedade, mas faz uma prolongada defesa da prática do interrogatório eclético». Ryle identifica-o com «o método socrático» e diz-nos que era o direito de fazer esse tipo de interrogatório que Sócrates estava mais preocupado em justificar.

Aqui devemos proceder com grande cuidado. Uma coisa é dizer que o debate e a argumentação podem ser instrumentos disciplinares úteis na preparação daqueles que irão participar na argumentação filosófica; é muito diferente de assumir que a filosofia é redutível à argumentação. O método erístico de ensinar, provavelmente introduzido em Atenas pelo sofista Protágoras, pode ter sido adequado para preparar futuros legisladores e políticos, mas seria realmente de utilidade para a preparação de mais alguém (incluindo futuros filósofos) que buscasse uma visão da vida mais racional? Seria na verdade estranho se Sócrates, para quem o exame compartilhado dos conceitos essenciais à condução da vida era da maior importância, se tivesse contentado em equiparar esta pesquisa prioritária com os áridos processos técnicos da argumentação dialéctica. Aquilo que Sócrates acentua é a

continuada prossecução da investigação filosófica ao seguir o raciocínio aonde quer que ele conduza (confiante de que, seja aonde for que leve, a sabedoria encontra-se nessa direcção), não o pesado arfar e chocar das armaduras nas batalhas dialécticas, onde o prémio não está na clarividência, mas na vitória.

Em todo o caso, o que tornava perigosas para os jovens a retórica e a dialéctica clássicas era a separação entre a técnica e a convicção. As crianças deveriam praticar a discussão de conceitos que já possuíam e em que acreditavam, ou quase acreditavam. Obrigá-las a praticar a discussão de assuntos a que eram indiferentes seria privá-las do genuíno prazer que acompanha a educação e forneceria à sociedade futuros cidadãos que nem discutem aquilo por que se interessam nem se interessam pelo que discutem.

A educação forense, a preparação de homens de leis capazes de argumentar a favor de qualquer das partes, independentemente das suas próprias convicções (quando têm algumas), deveria ser considerada um caso muito especial, nunca um modelo para a restante educação. O terreno propício para o amoralismo consiste no treino de técnicos para quem os fins em vista são antecipadamente indicados (ou não importam), de modo que só se preocupam com os meios, com as tácticas, com a técnica. Se não se der às crianças a oportunidade para pensar e discutir quer os meios quer os fins, assim como a sua inter-relação, correm o risco de se tornarem indiferentes a tudo o que não diga respeito ao seu próprio bem-estar, e os adultos depressa as condenarão, classificando-as de «jovens irresponsáveis».

Não será pois difícil de conjecturar que aquilo que Platão condenava no Livro VII da *República* não era a prática da filosofia pelas crianças como tais, mas a redução da filosofia a sofisticados exercícios de dialéctica ou de retórica, cujos efeitos seriam nas crianças particularmente devastadores e desmoralizadores. Que melhor maneira há de garantir a amoralidade do adulto senão a de ensinar a uma criança que todas as crenças são igualmente defensáveis e que aquilo que é considerado correcto pode ser o resultado da capacidade de argumentação? Se é deste modo que a filosofia se deve tornar acessível às crianças, é possível que Platão tenha querido dizer que então era melhor que não tivessem nenhum contacto.

A condenação por Platão da argumentação erística pelas crianças é bastante consistente com a desconfiança com que encarava o que quer que fosse a que os sofistas se dedicassem na Grécia. Evidentemente via-os como rivais na subversão, só que achava que eles minavam as fundações da moralidade grega, enquanto ele procurava minar as fundações da *imoralidade*. Nem Sócrates nem Platão estavam de acordo com os sofistas, quando estes, usando da sua fluência, identi-

cavam dialéctica com filosofia, pois afinal o que faziam era identificar a parte com o todo. No que diz respeito a fazer filosofia com pessoas de diferentes idades, Sócrates não estabelece em ponto algum uma linha divisória, pois fazer filosofia não é uma questão de idade, mas de habilidade para reflectir sobre aquilo que se considera importante. Na verdade, quando Calicula sugere a Sócrates que a filosofia é indigna de homens crescidos, podemos imaginar o divertimento de Platão por poder introduzir uma ideia tão sediciosa na conversa.

Fácil se torna compreender que a tradicional proibição da filosofia para crianças muito deve a citações da *República* de Platão. Podemos, no entanto, concluir que sempre que esta proibição assentou em referências a Platão assentou num erro.

II

O sistema educativo contemporâneo é muitas vezes descrito como sendo monolítico, inflexível e fechado. Contudo, é consideravelmente mais pluralístico do que estes qualificativos sugerem, mais frouxo e diversificado. Por entre os seus múltiplos meandros e interstícios estão os administradores escolares, para quem a filosofia para crianças, por várias razões, parece irresistível. Uns apreciam-na porque vêem nela uma possibilidade de melhorar as habilidades cognitivas; outros admiram-na porque os estudantes parecem gostar dela, por si mesma e não por causa das classificações ou porque seja importante em termos das suas aspirações vocacionais. Alguns vêem-na como o ramo central da escola elementar e secundária, do qual as disciplinas especializadas poderão emergir; outros vêem-na como um meio efectivo de prevenção da droga e do alcoolismo. Estes educadores poderão estar familiarizados com a rejeição tradicional da filosofia para crianças, mas são suficientemente pragmáticos para, por sua vez, a rejeitarem. Gostam do que a filosofia faz quando as crianças a fazem. Podem desconhecer, por completo, que a filosofia para crianças realiza a sugestão pedagógica de Platão de acordo com a qual a educação deve ser conduzida «não por imposição mas por meio da brincadeira». Basta-lhes que, embora possa não ser fácil pôr a filosofia no lugar, quando colocada correctamente, funciona.

Nestas circunstâncias, a filosofia para crianças continuará a penetrar nas escolas elementares. Afinal, o que é bom depressa se sabe; acontece que as crianças que já têm filosofia espalham a notícia aos que não a têm, e, longe de ser vista com ódio e desdém, a filosofia tornou-se um símbolo de *status* da escola. Mas todas estas mudanças podem ser apenas sintomas de alterações da moda. Como poderá a fi-

losofia, entendida como disciplina da escola elementar — talvez até como ossatura ou núcleo do programa curricular —, ser *justificada*?

Não será fácil, porque isso exige incessantemente de nós o tipo de autoconhecimento que, como educadores que somos, sabemos ser altamente elusivo, mas que Sócrates, como também sabemos, insistiu ser indispensável para dar valor à vida. Temos de pôr de lado quaisquer ilusões que possamos ter acerca da influência benéfica que exercemos e temos de falar uns com os outros com a franqueza com que Sanayana fala do «magnífico exemplo» dado por Espinosa «de liberdade filosófica, coragem, firmeza e da sinceridade com que reconciliou o seu coração com a verdade... São muitos os homens que antes de Espinosa e depois dele encontraram o segredo da paz: mas a singularidade de Espinosa, pelo menos no mundo moderno, está em que ele obteve esta vitória moral sem usar postulados dúbios. Não pediu a Deus para se encontrar com ele a meio do caminho: não escamoteou os factos, tal como eles aparecem à razão iluminada ou como apareciam à ciência do tempo. Resolveu o problema da vida espiritual depois de o ter colocado com os mais duros, contundentes e cruéis dos termos. Vamos a ter a coragem, hoje, de imitar o seu exemplo, não pela simples aceitação da sua solução, o que para muitos de nós seria fácil, mas ao exibirmos a mesma coragem perante um mundo bastante diferente...»

É fácil de calcular que, se examinarmos o presente sistema educativo com a mesma candura, seremos levados a concluir não apenas que é imperfeito mas que as suas imperfeições tiveram uma maior responsabilidade do que aquela que desejaríamos admitir nas graves circunstâncias em que o mundo actualmente se encontra. Quando nos lamentamos por os nossos chefes e governantes serem egocêntricos e obscurantistas, temos de nos lembrar de que eles são o produto do nosso sistema educativo. Se nos defendemos dando como factor atenuante que também eles são o produto do ambiente familiar, devemos ter em mente que já os seus antepassados eram produto dum processo educativo em tudo semelhante. Como educadores, temos uma pesada responsabilidade na irracionalidade da população mundial.

Sócrates deve ter tido a noção de que o antídoto fornecido pela filosofia, e que consistia no conhecimento de si mesmo, não seria suficiente para impedir o Estado ateniense apostado na sua própria destruição. E apesar disso persistiu até ao ponto extremo de demonstrar que aquilo que vinha fazendo tinha, para ele, mais valor do que a própria vida. (Foi sempre um professor, até mesmo o seu acto final foi educativo!) Com certeza Sócrates terá compreendido que a discussão de conceitos filosóficos, *só por si*, constitui uma frágil barreira. Aquilo que deve ter querido demonstrar consistiu na prática da filosofia *como expressão da investigação partilhada, como maneira de viver*.

Não é preciso ser filósofo para captar o espírito autocorrectivo de uma comunidade de investigação; antes, pelo contrário, ele pode — e deveria — ser promovido em cada uma das nossas instituições.

Há, portanto, um sentido restrito e um sentido lato na defesa da filosofia para crianças. No primeiro caso, significa simplesmente que ela fornece uma contribuição integradora ao actual *curriculum* escolar e à sala de aula. Mas no caso da justificação mais lata, esta seria baseada na forma paradigmática como representa a educação do futuro, quer dizer, como uma forma de vida que ainda não foi realizada e como uma forma de *praxis*. A reforma da educação deverá tomar como modelo heurístico a investigação filosófica compartilhada na sala de aula. Sem a orientação de um paradigma deste tipo, continuaremos à deriva e o *curriculum* escolar continuará a ser uma manta de retalhos.

III

Existem hoje em dia alguns educadores que vêem na filosofia para crianças a antecipação de uma bem necessária revisão da educação e que estão ansiosos por enunciar as características da filosofia a nível da escola primária, que, segundo pensam, o processo educativo deveria exhibir no seu todo. Esta é, sem dúvida, uma abordagem atraente, mas deveria ser acompanhada por uma fundamentação racional completa. Habitualmente, ninguém tenta redefinir qualquer coisa sem primeiro saber o que pretende ou o que tenta realizar com ela. Os Gregos foram provavelmente os primeiros a insistir em que as instituições (e não apenas os homens) precisavam de ser aperfeiçoadas e em que só através de ideais como os de justiça e de liberdade poderiam as instituições existentes ser avaliadas e julgadas. É verdade que a noção de perfeição é muito capaz de não nos entusiasmar da mesma maneira que aos Gregos. Todavia, podemos ainda concordar com Dewey que nada na sociedade humana provoca em nós tamanha admiração como as instituições da arte, da medicina e da lei, as quais na sua prática procuram alcançar, respectivamente, os ideais de verdade e beleza, de saúde e de justiça.

Qual é então o ideal que a prática educativa procura alcançar? Esta pareceria ser a pergunta principal com que uma redefinição da educação teria de se confrontar.

Assim colocada, a questão pode ser demasiado lata para responder. Talvez antes disso devêssemos tentar começar por uma pergunta diferente: em que é que a educação nos desapontou mais? Neste ponto, a nossa resposta não precisa de ser minimamente equívoca e ao respondermos à segunda pergunta responderemos automaticamente à primeira: a desilusão maior que a educação tradicional nos tem dado

consiste na sua incapacidade para formar pessoas que se aproximem do ideal de racionalidade. (Isto não quer dizer que todos os que são razoáveis tenham que ser instruídos, mas que quem é instruído deveria ser razoável.) Pode muito bem ser que, nos séculos que nos antecederam, a irracionalidade fosse um luxo que os seres humanos podiam suportar, embora os custos fossem elevados. No entanto, parece ser evidente que o preço da nossa tolerância para com a irracionalidade está fora do nosso alcance. Podemos ainda sorrir com indulgência ao lermos sobre as figuras lendárias da história que eram magnificamente caprichosas e magnificamente ilógicas: brutalizavam as suas vítimas, mas não punham *tudo em perigo*. Já não é este o caso; teremos que raciocinar em conjunto ou morrer juntos.

Tradicionalmente, a educação tem sido entendida como uma iniciação à cultura e a pessoa instruída considerada aquela que é «cultivada» ou, mais precisamente, «cultua». Não obstante, um exame mais atento da educação tradicional poderá revelar que as disciplinas que os alunos estudam são de facto apreendidas por eles, mas sem que todavia sejam capazes de pensar em função delas ou de se as apropriarem completamente. A educação tradicional raras vezes conseguiu corresponder ao desafio de Vico, uma vez que a única maneira de compreender verdadeiramente alguma coisa é conseguir de certo modo refazê-la. (Só se pode entender o que é ser romancista tornando-se um romancista, pintor tornando-se um pintor, bailarino ou operário ou escravo tornando-se um bailarino, um operário ou um escravo.) Pois, para ser completamente educada, uma pessoa deve: 1) tratar cada disciplina como uma língua e pensar fluentemente nessa língua; 2) aperfeiçoar o seu próprio raciocínio bem como tudo o resto, lembrando-se de que o raciocínio é mais adequadamente desenvolvido no contexto da filosofia, e 3) demonstrar que o sucesso da educação não está apenas na aquisição de propriedades intelectuais ou na acumulação do capital espiritual, mas numa apropriação genuína que resulta no alargamento do eu. É por a filosofia ser a disciplina que melhor nos prepara a pensar em termos de outras disciplinas que lhe deve ser atribuído um papel central nas fases iniciais (assim como nas mais tardias) do processo educativo.

IV

Seria pouco realista esperar que uma criança criada no meio de instituições injustas se comportasse de forma justa. Os que abusam dos direitos dos outros são muitas vezes os que no seu passado foram abusados. Do mesmo modo, é irrealista pensar que uma criança criada no meio de instituições que escapam à racionalidade se comporte de

forma racional. Mas a irracionalidade das instituições é evitável. Não devem ser justificadas porque iriam, por sua vez, ser utilizadas como desculpa pelas crianças que nelas foram educadas e que, em consequência, adoptaram a irracionalidade dessas mesmas instituições.

A instituição que, como educadores, nos interessa mais directamente é a instituição da educação. Os absurdos ou os «defeitos socialmente padronizados» que infiltram a educação têm de ser arrancados porque não se irradicam por si: têm uma capacidade maravilhosa de autoperpetuação. Isso implica nós conferirmos um maior grau de racionalidade do que aquele que existe presentemente ao programa curricular, à metodologia pedagógica, ao processo de formação de professores e aos processos de avaliação. Os ajustamentos feitos em cada um destes sectores deverão por sua vez ser determinados pela relação que eles tem entre si como componentes da educação, do mesmo modo que a estrutura da educação depende do tipo de mundo em que queremos viver, dado que terá muito a ver com as características desse mundo.

As componentes da educação apresentam muitas vezes um tipo de relacionamento bizarro. Os testes, que, quando muito, deveriam, ter um estatuto de auxiliares, tendem a ser a força motora do sistema. Aquilo sobre que incidem os testes estrutura o programa curricular, o que por sua vez tem um efeito controlador sobre a natureza da educação do professor. (Isto não significa negar que a prática usual nas escolas de educação esteja, em geral, de acordo com os objectivos da educação superior, tal como estes estão, em geral, em consonância com os objectivos de uma sociedade mais alargada da qual são uma parte.)

Enquanto se achar que o objectivo prioritário da educação consiste em aprender, como é o caso de todas as sociedades tribais, o modelo da memorização dominará os testes, e os professores serão treinados a ensinar para os testes. O que é igualmente triste é que o modelo de informação-aquisição que domina a educação, em vez de ser um modelo que encoraje as crianças a pensar por si mesmas, é um fracasso mesmo dentro dos seus parâmetros, porque ficamos constantemente siderados com o pouco que as crianças parecem saber acerca da história do mundo, ou acerca da organização política e económica deste. O efeito do modelo tribal consiste em sufocar e não em estimular o aluno a pensar. Isto não significa que precisamos de começar a produzir melhores testes; temos de nos perguntar qual é o mundo em que queremos viver, que tipo de educação é mais susceptível de contribuir para emergência de um tal mundo e que tipo de *curriculum* escolar será mais apropriado para produzir essa educação. Só então devemos pôr mãos à obra e produzir esse *curriculum* melhor.

Sugeri que o modelo para toda e qualquer sala de aula — aquele que tenta alcançar e que por vezes consegue — é a comunidade de investigação. Por investigação, é claro, quero dizer a persistência na exploração autocorrectiva de assuntos que são tidos simultaneamente como importantes e problemáticos. De forma alguma pretendo pressupor que a investigação coloca uma ênfase maior na descoberta do que na invenção, ou uma importância maior nas actividades orientadas normativamente, em oposição às de carácter improvisador. Não só os que produzem novos tratados de epistemologia ou novas descobertas em biologia são investigadores, também os que produzem obras de arte o são.

Se iniciarmos a prática de converter a sala de aula numa comunidade de reflexão em que se pensa em cada disciplina acerca do mundo e acerca do seu pensar acerca do mundo, rapidamente somos levados a reconhecer que as comunidades podem estar colocadas dentro de outras maiores e estas no interior de comunidades ainda maiores, se todas obedecerem aos mesmos processos de investigação. Existe o conhecido efeito de ondulação para fora, como o da pedra atirada para o charco: cada vez mais longe, cada vez mais comunidades se formam concentricamente, cada comunidade consistindo em indivíduos apostados na exploração autocorrectiva e na criatividade. É uma imagem que muito deve quer a Charles Peirce quer a John Dewey, mas duvido de que se importassem com os seus direitos de autor, se pensassem que havia uma esperança da sua realização.

Como muitas vezes acontece, quando as pessoas descrevem os castelos de nuvens dos seus sonhos, as realidades desagradáveis são muito facilmente esquecidas — realidades como as das escadas por meio das quais os castelos nas nuvens são alcançados, e como se evitam, ao longo do caminho, os terríveis dragões e canções de enfeitiçar. Talvez neste ponto eu possa aliviar a minha responsabilidade deixando cair umas breves e com certeza demasiado crípticas observações:

1. *A apropriação da cultura.* O modelo tribal de educação, com o qual a criança é iniciada na cultura, tem como efeito provocar a assimilação da criança pela cultura. O modelo reflexivo de educação, em contraste, permite a apropriação da cultura pela criança. Um bom exemplo seria o do compêndio. Tal como existe actualmente, o compêndio é um instrumento didáctico que se ergue frente à criança como um outro, estranho e rígido. Tem esta natureza obstrutiva porque representa um produto resultante das ideias feitas do adulto acerca da disciplina. Como diria Dewey, o compêndio (um século depois de *A Criança e o Curriculum*) ainda continua a ser organizado *logicamente*,

como um índice, ou como uma sequência de conferências, em vez de o ser *psicologicamente*, em função dos interesses em evolução e das motivações da criança. Não é algo que a criança goste de possuir e deseje, da mesma maneira como goza ou assimila uma história ou um filme; é em vez disso um sumário dos conteúdos, formal, árido, opressivo, muitas vezes ininteligível, que a criança é suposta aprender. Tudo isto é completamente desnecessário, dado que sabemos, a partir dos trabalhos de Bruner e outros, que o material que é contextualizado (isto é, apresentado em forma de história) é considerado pela criança como qualquer coisa a ser apropriada, em vez de qualquer coisa a ser rejeitada. Se as crianças devem aprender a pensar nas disciplinas de forma a apossarem-se da sua herança humanística, deverão começar com a matéria bruta das disciplinas e refiná-la por si mesmas. Mastigá-la por elas de antemão, como o faz a mãe do passarinho ao triturar as minhocas para os seus filhotes, não será a melhor maneira de dar uma educação. As crianças a quem se apresenta a lógica como uma disciplina acabada acham-na rebarbativa, mas podem achar delicioso descobri-la pouco a pouco e ver como tudo se relaciona e se aplica à linguagem, se não mesmo ao mundo. Foi assim que a lógica foi inicialmente descoberta e podemos imaginar que os primeiros gregos sentiram a mesma excitação e sensação de poder e domínio ao descobrirem essa mesma lógica. Na verdade, aprender alguma coisa é aprendê-la de novo no mesmo espírito de descoberta que prevalecia quando foi descoberta pela primeira vez, ou com o mesmo espírito inventivo que prevalecia quando foi inventada da primeira vez. Quando este espírito — e é o verdadeiro espírito de investigação — prevalecer na sala de aula, as crianças começarão a trabalhar com gosto os temas das artes, ciências e humanidades e a fazer a sua apropriação em proveito próprio.

2. *A aquisição de instrumentos conceptuais.* Introduzir um artista incipiente às grandes obras do passado pode ser inspirador se acontecer na altura certa, mas pode ser inibidor se acontecer demasiado cedo. É pois da maior importância que os jovens artistas aprendam os rudimentos do seu ofício ao mesmo tempo que aprendem a explorar a sua própria experiência e a descobrir as suas próprias intenções. Tudo isto é igualmente aplicável ao aluno principiante. As crianças podem sentir-se atraídas pelas histórias que lêem sobre as vidas de heróis e heroínas, mas, para poderem sozinhas pensar sobre ética, precisam de se embrenhar na investigação ética, o que implica terem de aprender a utilizar instrumentos conceptuais específicos, habituando-se a pesar a relação entre os meios e os fins, entre a parte e o todo, habituando-se a inquirir sobre as regras e as consequências, habituando-se a pesar, exemplificar, ilustrar, universalizar e descobrir os pressupostos éticos bem como a deduzir ou induzir as conclusões implícitas. Com o tem-

po, o uso destes instrumentos transformar-se-á para estes estudantes numa segunda natureza (e será a origem de intuições morais certamente justificáveis), mas, até isso acontecer, o estudo da ética implica a construção e apropriação de um aparelho ético, podendo o mesmo ser dito sobre o estudo de qualquer outra disciplina. Um exemplo de como a educação implica, na sua essência, dotar os estudantes com esses instrumentos tem a ver com a utilização de critérios. Ora bem, é comumente aceite que uma sociedade democrática é aquela em que os cidadãos se encontram preparados para decidir do bom funcionamento das instituições dessa sociedade. Uma avaliação deste tipo requer necessariamente cidadãos para quem seja fácil a utilização de critérios. Todavia, se os nossos dirigentes em matéria de educação defenderem a ideia de que a avaliação é uma capacidade (*skill*) de ordem superior que só pode ser exercida quando se alcança a rarefeita atmosfera do ensino secundário e superior, então poderom pôr de parte a ideia de dotarmos os alunos com essa habilidade (*ability*). A verdade é que as crianças começam a dar as suas razões quase a partir do momento em que começam a falar e entre essas razões estão os fins e os critérios que empregam com propósitos valorativos. Portanto, enquanto durar a sua permanência na escola, é possível dar às crianças uma prática sistemática na utilização de critérios, de modo que, quando estiverem prontas para uma cidadania activa, terão obtido uma preparação suficiente para se envolverem no tipo de avaliação das instituições que os cidadãos de uma democracia devem estar aptos a realizar.

3. *A racionalização do «curriculum»*. O advento da filosofia para crianças exigia que o núcleo central da filosofia — a acumulação de milhares de anos de filosofia institucionalizada — fosse revisto nas suas linhas gerais para determinar como poderia ser distribuído *se-quencialmente* nos sucessivos graus do ensino elementar e secundário. Isto tinha de ser conseguido sem prejudicar a enorme curiosidade e espontaneidade da discussão das crianças muito novas no que respeita, entre outros, aos temas cosmológicos, éticos e epistemológicos. Tinha ainda de ser feito de modo a fortalecer, e não a enfraquecer a harmonia dos laços familiares intergenerativos. E isto tinha, também, de ser feito de modo a exigir do professor o maior profissionalismo e a não permitir nenhum tipo de abuso do seu papel pedagógico (tal como seria pedir-lhe que funcionasse como terapeuta). Para as outras disciplinas, a adopção deste exemplo seria o equivalente a rever a totalidade da matéria estudada, a repensar qual deveria ser a melhor ordenação do material seleccionado a apresentar às crianças e a coordenar estas sequências com as ofertas seriadas das outras disciplinas. Sem dúvida, isto significaria que muito daquilo que é oferecido presentemente (por

exemplo, nas matemáticas) poderia ser retirado ou transferido para níveis mais baixos ou mais elevados, dependendo daquilo que uma reavaliação racional considerasse ser o necessário. Por outro lado, o ordenamento racional do programa curricular deixaria a descoberto muitas lacunas e hiatos que teriam de ser preenchidos de modo a promoverem transições suaves de um ponto do *curriculum* para o seguinte. Um programa curricular racional é assim feito que cada passo abre o caminho para os passos seguintes e pressupõe para o seu exercício os passos que o precedem. É completamente diferente do actual plano curricular, que se assemelha a uma escada a que faltam muitos degraus, de modo que é mais fácil aos alunos (que pretendem subir) cair e desistir.

4. *A passagem para o texto.* Os textos de segunda, tão bem aceites no ensino, erguem-se como uma barreira entre a criança e a sua herança humanística, tal como os cursos de «métodos» se erguem como uma barreira entre os professores e as disciplinas académicas. Substituir os textos de segunda pelos textos originais seria como empurrar o rochedo que tapa a entrada da caverna e deixar entrar a luz do Sol. Infelizmente, o processo de educação de massas exigido pelas jovens democracias como a nossa tem de operar sem o alto grau de preparação cognitiva dantes oferecido às crianças nascidas nas famílias de *élite* das sociedades de outrora. Em consequência, tem de se criar uma literatura de transição que abra o caminho para o contacto com textos originais nos anos escolares subsequentes. Esta literatura de transição (cujo melhor exemplo seria o plano de estudos da Filosofia para Crianças) teria um valor tanto intrínseco como instrumental, uma vez que não só seria em si mesma atraente como também abriria o caminho aos textos originais encontrados futuramente. Muitos alunos que nunca chegarão a ler as obras originais de filosofia podem, no entanto, gostar de ler, discutir e escrever sobre a *Pimpa* ou *A Descoberta de Harri Stottlemeier*, mas muitos outros que leram estas novelas filosóficas para crianças poderão ser por elas induzidos a investigar directamente Platão e Aristóteles. Se queremos que procurem os Platões e Aristóteles das outras disciplinas, terão de lhes ser conduzidos pelas versões similares de *Harry* e *Pixie*, ou outros tipos de *curriculum* de transição capazes de fornecer às crianças experiências estimulantes, que lhes irão desenvolver a reflexividade e a discursividade. Pois, tal como as histórias para crianças baseadas em Homero, que lemos há muito tempo atrás, nos preparam para quase uma sensação de *déjà vu* ao depararmos com a verdadeira *Ilíada* e *Odisseia*, também uma vasta literatura de textos originais, ainda que preparatórios, terá de ser produzida como um passo prévio para o reconhecimento dos marcos me-

nos acessíveis da nossa herança humanística, com que os alunos do liceu e da faculdade deveriam travar conhecimento.

5. *O primado da discussão.* Tal como um gato pode ser encorajado a encontrar, com mais facilidade, a saída de uma caixa se o mecanismo de abertura for operado por uma gaita, e não com uma chave, também a criança se dispõe mais facilmente a participar na educação se a ênfase for posta mais na discussão do que em exercícios de papel e lápis. A discussão, por seu turno, afina-lhe o raciocínio e a capacidade de investigação de uma forma como nada mais o consegue. Contudo, em muitas salas de aula, falar não é visto com bons olhos e os esforços dos alunos para o fazerem dissimuladamente são considerados como exemplos de desobediência, e não como sintoma de impulsos saudáveis necessitando apenas de serem eficazmente organizados de modo a serem orientados a favor da educação. De facto, embora estejamos prontos a aceitar que virtualmente toda a experiência educativa da escola elementar deverá incluir ou apontar na direcção destes cinco factores — ler, escrever, escutar, falar e raciocinar —, temos de estar preparados para compreender que estes funcionam a diversos níveis, que o raciocínio é comum a todos eles e que falar e escutar formam as bases sobre as quais a leitura e a escrita podem ser sobrepostas.

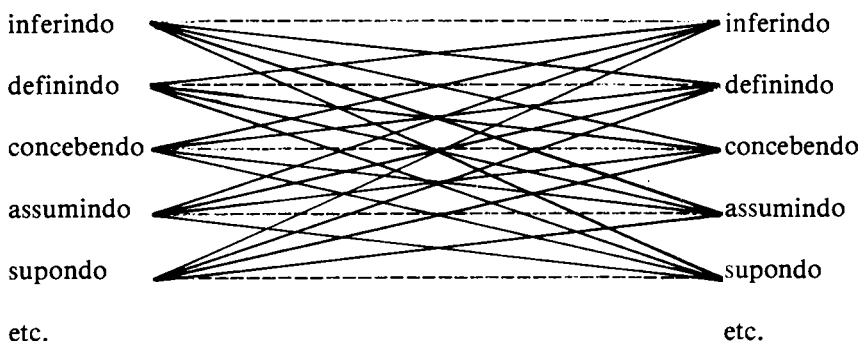
6. *A eliminação da fragmentação curricular.* Continuamos a exigir que as diferentes disciplinas académicas façam alguma coisa para reduzir o seu isolamento umas das outras, porque vemos a confusão que um *curriculum* muito fragmentado é capaz de produzir nos alunos. Infelizmente, estas disciplinas são praticamente incapazes de resolver o problema enquanto se continuarem a definir como áreas temáticas a serem aprendidas, e não como uma língua em que os alunos têm de aprender a pensar. Outra das razões por que as disciplinas aparecem distanciadas umas das outras está em que elas se afastaram gradualmente dos seus contornos iniciais ao imitarem as disciplinas técnicas no modo como reprimem os aspectos filosóficos que outrora haviam sido vitais para a sua integridade. Quando uma disciplina procura despojar-se dos seus pressupostos e ramificações éticas, lógicas e epistemológicas, porque são contestáveis ou controversos, retira aqueles aspectos que permitiam aos alunos vê-la como uma peça conjunta das outras disciplinas académicas. É essa a razão por que a introdução da filosofia no *curriculum* escolar tende a reduzir, em vez de aumentar nos estudantes, a sensação de fragmentação. A filosofia está, pode dizer-se, em estreita ligação com as outras disciplinas, de modo que juntas, à semelhança da urdidura de um tecido, se interpenetram e entrelaçam até produzirem uma textura sem costuras. A educação não pode

recompor-se sem eliminar a abolição das preocupações filosóficas próprias a cada uma das disciplinas.

7. *Transcendendo os conceitos vs. a dicotomia das habilidades.* Alguns educadores, criticando a maneira como algumas escolas parecem achar natural servirem para preparar os seus alunos para continuarem uma educação superior, enquanto outras assumem que estão a preparar os alunos para áreas vocacionais de nível inferior, acusaram as primeiras escolas de privilegiarem o desenvolvimento intelectual, enquanto as outras estariam dominadas pela mentalidade do «exercício e habilidade», com ênfase na correcção do erro, em vez de acentuarem a originalidade. Embora haja muito de meritório nesta perspectiva, deveria ser salientado que o desenvolvimento conceptual não é irreconciliável com o desenvolvimento de habilidades, nem a aquisição de habilidades dependente da execução de exercícios. Além do mais, não há qualquer incompatibilidade em encorajar o pensamento original e ao mesmo tempo encorajar os estudantes a encontrarem os erros no seu pensamento. Há professores que aderem alegremente à filosofia a nível da escola elementar porque pensam que escaparam por fim à «tirania das respostas certas ou erradas», e têm uma desilusão quando ficam a saber que não é exactamente assim. Com a introdução da filosofia noutras disciplinas académicas não se trata tanto de eliminar a insistência nas «respostas certas ou erradas», mas de fornecer uma consciencialização crítica capaz de determinar se essas respostas são ou não apropriadas, bem como uma maior capacidade de ajuizar quando se trata de decidir o que é certo ou errado. Se for possível à Filosofia para Crianças servir como paradigma da educação, então certamente uma das maneiras que tem de ser mais útil consiste precisamente em demonstrar que a aquisição de habilidades e o conceito de desenvolvimento (sendo neste caso as habilidades de raciocínio e de investigação e sendo os conceitos as ideias prevalecentes na história da filosofia) podem acompanhar-se e reforçar-se mutuamente.

8. *Reconhecendo a importância do metacognitivo.* A psicologia da educação descobriu subitamente a importância do pensar sobre o pensar: do estudar, monitorizar e rever os próprios processos de pensamento. Isto, por sua vez, chamou a atenção para o papel pedagógico dos actos mentais (isto é, assumindo, supondo, concordando, conjecturando, imaginando, lembrando), dos actos metacognitivos (saber que se lembra, supor que se sabe, etc.), dos actos meta-afectivos (tais como desejando desejar ou esperando amar) e dos actos mentais correspondentes (tais como a minha inferência de que está a inferir). Se estes actos forem tratados como acções a serem melhoradas com os exercícios na aula, os resultados serão quase com certeza contraproducentes. Há, no entanto, maneiras de levar os alunos a prestarem maior

atenção à sua própria utilização destes comportamentos. Por exemplo, num episódio da nossa novela aparece uma jovem cega falando de um acidente, ao qual ela assistira. Os leitores têm o trabalho destinado: estabelecer a distinção entre aquilo que ela percebe e aquilo que infere, aquilo que aceita como verdadeiro baseado no testemunho de outros e o que infere desse testemunho. O que é especialmente significativo, contudo, é que os leitores têm de inferir o que a rapariga infere, suspeitar do que ela suspeita, adivinhar o que ela adivinha. Não se trata de ficarem a saber alguma coisa *sobre* estes actos mentais, mas de serem obrigados a executá-los — e a executá-los com eficácia. De um modo geral, este é o processo pelo qual o progresso das habilidades cognitivas deveria ser obtido, através da execução voluntária em vez de exercícios compulsivos, quer se saiba ou não recitar a definição taxonómica das capacidades envolvidas. O metacognitivo é aquilo que torna a autocorreção possível. Uma coisa é os actos mentais e o pensamento serem dirigidos para o mundo exterior, mas é ainda outra coisa serem-no para si mesmos. Quando começamos a tirar inferências acerca da maneira como tiramos inferências, a desenvolver concepções acerca das maneiras como formamos conceitos e a definir as maneiras segundo as quais construímos definições, o nosso pensamento torna-se cibernético. Assim, cada acto mental ou habilidade de raciocínio pode incidir sobre um ou todos os outros, tal como cada componente das duas colunas emparelha com todos os outros:



O fermento da actividade mental que aqui vemos é o aspecto autorregulador do espírito a trabalhar. Obviamente, devemos aprender a maneira de o encorajar, pois é pouco provável que as crianças raciocinem melhor se não puderem raciocinar acerca da maneira como raciocinam.

9. *Educando os educadores.* As escolas de educação parecem estar permanentemente nas ânsias da crise de identidade. Como os adolescentes, parecem estar numa experimentação constante de novas *personae*, dependendo daquilo que parece ser a moda do momento. Em dada altura, é a moda da dinâmica de grupo, noutra é a moda da direcção da sala de aula, ou lado direito/lado esquerdo do cérebro, ou qualquer outra estouvada panaceia de curta duração. Se pretendermos que a educação do futuro tenha alguma solidez, então a educação dos professores terá de ter integridade. Terá de descobrir a sua própria identidade, o seu próprio sentido de orientação, e isto deveria dar-lhe um sentido de proporção em termos de como distribuir as suas energias com respeito à hierarquia das suas preocupações. Não se pode partir do pressuposto (era o que costumava acontecer com os licenciados) de que o simples conhecimento de um certo domínio é o bastante para assegurar a competência para o ensino. Tem havido demasiados professores do secundário e do superior com conhecimento das suas áreas, mas que se revelaram professores incompetentes, para nós podermos acreditar nisso. Por outro lado, não se pode partir do pressuposto (como recentemente o fizeram as escolas de educação) de que os professores podem ignorar as áreas que ensinam se tirarem cursos sobre os métodos de ensino a aplicar nessas áreas. Isto parece-se um pouco com a tentativa de formar novos romancistas fornecendo-lhes cursos sobre «como escrever um livro». Não quer dizer que estas abordagens estejam completamente erradas: apenas que são irremediavelmente parciais. Os professores do futuro deveriam ser familiarizados com os aspectos mais importantes das disciplinas que ensinam, qualquer que seja o nível a que ensinem, assim como com os elementos da metodologia relativos à instrução que sejam apropriados à sua disciplina. Em linhas gerais, os professores deveriam ser ensinados pelo mesmo processo que é suposto empregarem na sala de aula. Se as discussões são desejáveis na sala de aula e se as preleções detestáveis, deveria haver o menos possível de preleções e o mais possível de discussões nas escolas de educação. Para os professores infantis poderem encorajar a pensar autonomamente, então esse tipo de pensamento deverá ser encorajado entre os professores em fase de formação por professores da educação. Todavia, tal como os professores não podem ser eficazes se não gostarem de crianças ou se elas lhes forem indiferentes, também não podem ser indiferentes às disciplinas que ensinam: têm de gostar delas, porque só se assim for gostarão de as redescobrir de cada vez que derem aulas, e só com esta satisfação da redescoberta se gerará aquele entusiasmo contagioso que faz vibrar as crianças no momento em que disso suspeitam, o que as motiva mais do que qualquer outra coisa, porque reconhecem nisso um convite para participarem nu-

ma experiência de entendimento ou num encontro com sentido. As crianças só irão achar a educação uma aventura irresistível quando os professores também o acharem, e, se as escolas de educação forem incapazes de fornecer os professores com o amor pelas disciplinas que ensinam, então teremos de encontrar outras maneiras de preparar professores.

V

É à luz desta argumentação a favor da reforma da educação que os receios de Platão acerca da abordagem educativa dos sofistas deveriam ser reavaliados. Sem dúvida que Platão, especialmente na juventude, se sentia atraído por muito daquilo que os sofistas diziam sobre educação, mas afastou-se quando suspeitou de que a importância dada à gramática, à retórica e à dialéctica não era contrabalançada pela imersão do aluno na apropriação da riqueza humanística da cultura. Tendo tido um professor como Sócrates e um aluno como Aristóteles, Platão teria de facto sido peculiar se não se tivesse sentido desencorajado pelos vendilhões de panaceias que convergiam em Atenas. A situação não deixou de ter os seus paralelos em fases mais tardias. Mesmo agora, a palavra «pensamento» está na boca de toda a gente, e alguns pedagogos resolveram mascarar até mesmo as suas produções mais incaracterísticas sob uma certa forma de processamento cognitivo ou de solução de problemas (*problem-solving*). No passado esta aposta foi muitas vezes bastante bem sucedida e muitos dos que agora dirigem a educação continuam a aceitá-la. Mas, para isto, existem hoje em dia alternativas que não existiam no passado, podendo provocar diferenças muitíssimo significativas. Devemos agora estar preparados para ouvir papagueado de todos os quadrantes da comunidade educativa que o objectivo da educação é a produção de estudantes reflectidos e detentores de autonomia racional e que a filosofia pode ter um papel importante para o seu sucesso. Devemos também estar preparados para as pseudo-abordagens de todo o género e feitio tentando forçar a sua entrada nas escolas. Cabe-nos a nós dedicarmo-nos com energia a distinguir o filosófico do pseudofilosófico assim como o filosófico do não filosófico.

«Filosofia para Crianças»

Apresentação de uma nova proposta de ensino

ZAZA CARNEIRO DE MOURA

Numa altura em que se receia a retirada, quase por completo, da disciplina de Filosofia do currículo do ensino secundário, pareceu-nos oportuno chamar a atenção para um projecto pedagógico que reivindica para a filosofia um papel primordial. Com o artigo precedente, publicado com o título original de *Philosophical Practice and Educational Reform*, da autoria do Prof. Matthew Lipman, actualmente o director do Institute for the Advancement of Philosophy for Children, do Montclair State College de New Jersey, pretendemos contribuir para a discussão do lugar e objectivos do ensino da filosofia na educação. Com efeito, uma das teses que estão na base desta nova orientação programática consiste na afirmação de que a área do conhecimento humano que melhor possibilita o exercício do pensamento em todas as suas funções é a filosofia e ainda que, pelas suas características e objectivos, enquanto disciplina escolar, ela permite a constituição de um espaço privilegiado, onde se torna mais fácil ensinar os estudantes a pensar melhor. Para isso Lipman propõe um método de que damos adiante uma breve informação. Se dissermos ainda que para se alcançar este objectivo — desenvolvendo simultaneamente as capacidades cognitivas e o exercício crítico do pensamento — se torna necessário o alargamento da camada etária a que habitualmente se destina o ensino da filosofia, levando à sua inclusão no programa de estudos a nível da escola primária, fácil se torna concluir quão arrojado e revolucionário este projecto é. E, no entanto, estamos a falar de um programa e de um método cuja factibilidade está testada e cuja universalidade parece garantida: com cerca de 20 anos de aplicação em diferentes estados dos E.U.A. é actualmente utilizado com sucesso, em cerca de vinte e cinco países nos cinco continentes. Destacamos pela sua proximidade linguística o Brasil onde funciona o Centro para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças e pela sua proximidade geográfica a Espanha, onde o Institut de Recerca per L'Ensenyament de la Filosofia de Barcelona tem dinamizado nalgumas escolas oficiais o projecto Lip-

man, vislumbrando-se boas possibilidades de que venha a ser incorporado no âmbito da reforma educativa em curso naquele país¹. Na origem deste programa e método de ensino está uma atitude muito pragmática do seu autor, virada para a procura dos meios adequados a alcançar os objectivos em vista.

Em 1968, Lipman, ao constatar que os métodos de ensino utilizados para ensinar as crianças a raciocinar não estavam a obter sucesso, resolveu dedicar-se à investigação nesse domínio. Como professor de Lógica na Universidade de Columbia, constatou também que aqueles processos de raciocínio que se supõem adquiridos quando se atinge os graus superiores do ensino falhavam em muitos dos alunos. Ensinar Lógica desde a primária passou a ser a sua proposta. Mas como? Utilizar as mesmas técnicas dos anos subsequentes, mesmo que fosse possível, não seria desejável, seria apenas mais uma matéria a preencher um *curriculum* já carregado. Alguém, como ele mesmo diz, lhe sugeriu que apresentasse a Lógica sob a forma de uma história para crianças. E foi assim que tudo começou. Matthew Lipman é o criador de um método e programa de ensino da filosofia destinado a uma camada etária da população estudantil que tradicionalmente não lhe tem acesso: as crianças. Como é óbvio, não se trata de ensinar filosofia nos moldes habituais. O objectivo, como já foi dito, não é a transmissão de conteúdos programáticos, mas sim ensinar a pensar melhor. E para isso não é necessária nem adequada, tendo em conta a idade dos destinatários, a referência a autores e a utilização de uma terminologia específica. Muito pelo contrário, a linguagem é a quotidiana e os textos, ou melhor dizendo, as várias novelas, pois na verdade desse género literário se trata, foram propositadamente escritos tendo em conta a idade e os interesses da criança. Mas por si só isso não seria o suficiente. As novelas estão construídas de tal modo que a identificação das crianças com elas se torna fácil, captando o seu interesse. Além disso, os acontecimentos que os personagens, mais ou menos da mesma idade que os leitores, vivem fora e dentro da escola são aproveitados para introduzir não só os problemas filosóficos surgidos ao longo de dois mil e quinhentos anos de história da filosofia, como para provocarem e permitirem o exercício de determinados processos de funcionamento do pensamento, que de outro modo não seriam tão frequentemente exercitados, muito menos numa fase da vida em que é mais fácil desenvolvê-los, sem os deixar para mais tarde, quando por vezes já não são recuperáveis.

A componente lógica é mais marcada na primeira novela escrita por Lipman, embora seja importante em todas as outras. *A Descoberta de Harry Stottlemeier*, assim se intitula, destina-se aos 11-12 anos de idade e é também importante porque fornece um modelo de funcio-

namento de ensino não autoritário e não ideológico, pois que a acção decorrendo sobretudo numa sala de aula permite exemplificar a transformação da aula de tipo tradicional numa comunidade de investigação. Este último conceito de «aula como comunidade de investigação» é outra das teses centrais que o método ajuda a pôr em prática.

Posteriormente, verificou a vantagem e a necessidade de fazer preceder esta novela de outras: *Pixie*, para os 9-10 anos incidindo sobretudo na consciencialização de vários tipos de relação, lógica, social, familiar, estética, casual, parte-todo, matemática, etc.; *Kio and Gus* para os 7-8 anos, onde explora a relação da linguagem com o mundo, levando as crianças a interrogarem-se sobre vários conceitos opostos, como os de aparência e realidade, medo e coragem, fazer e dizer, verdade e beleza. Para os 13-14 anos a novela, que se chama *Lisa*, é uma introdução à investigação ética, na perspectiva das relações entre a lógica e a moralidade. Os conceitos básicos de bem, direito e justiça são aí trabalhados, e questões concretas como a de mentir ou dizer a verdade, de discriminação de sexos e direitos dos animais são também tratadas. Aos estudantes de 15-16 anos é indicada a leitura de *Suky*, cuja problemática predominante é da área da estética e se centra em torno das dificuldades que alguns adolescentes sentem para se exprimirem através da poesia ou da ficção. Por último, *Mark*, para os 16-17 anos, cuja temática aborda questões de justiça social, análise de instituições, de regras e de valores, contém uma parte importante dedicada às questões relacionadas com a democracia, liberdade e justiça. Último a ser publicado, *Elfie* destina-se às crianças de 5-6 anos; em vias de publicação está um outro texto chamado *Harry Prime*, que se destina a adultos. Todas as novelas são acompanhadas do respectivo manual, onde o professor dispõe de exercícios e sugestões de actividades para a aula que ajudam a pôr em prática muitos dos conceitos discutidos. Deve salientar-se que o programa de filosofia para crianças de Lipman, visando o desenvolvimento das habilidades cognitivas, tem provado ser um meio útil de obstar ao insucesso escolar, com reflexos no aproveitamento escolar global das crianças, em especial na leitura, na expressão oral e escrita e no cálculo. Talvez seja elucidativo fornecer aqui uma lista de algumas das habilidades cognitivas que as crianças praticam e aprendem a coordenar nas aulas de filosofia: analisar juízos de valor; classificar e categorizar; construir hipóteses; definir termos; desenvolver conceitos; descobrir alternativas; retirar inferências de silogismos hipotéticos, de premissas simples e de premissas duplas; encontrar as suposições subjacentes; formular explicações causais, comparações e relações; formular perguntas; generalizar; justificar; aprender as relações entre a parte e o todo, e vice-versa; identificar e usar critérios, etc... Embora flexível, a lista é muito maior.

Se aprender a pensar envolve a utilização desses processos de acordo com a fase de desenvolvimento da criança ou do adolescente, isso por si só não seria o suficiente. O modelo de funcionamento da aula, o tipo de relação que se cria entre todos os participantes, professor incluído, é também muito importante e pratica-se em moldes diferentes do comum. É um modelo aberto, em que a aula deverá funcionar como uma comunidade de investigação, entendendo-se por isso a criação de um espaço onde é dada a cada criança a oportunidade de aprender a questionar e a entrar em debate sobre temas que lhe interessam, aprendendo a ouvir e respeitar a opinião dos outros, habituando-se ao mesmo tempo a justificar as suas. Não menos importante é a capacidade que as crianças gradualmente vão adquirindo de colaborar umas com as outras e de partilhar na descoberta comum os seus conhecimentos, não só através da discussão mas também através de jogos que o professor vai introduzindo e que foram especialmente elaborados para as aulas. Este tipo de metodologia faz do professor um elemento do grupo, presente não como aquele que sabe ou é suposto saber as respostas todas, mas como orientador. Lipman compara-o a um chefe de orquestra, pois também ele deve ser capaz de dirigir, com a sensibilidade suficiente para não anular ou deixar que se percam os aspectos filosóficos que estão no texto, para essa especificidade estimulante se não perder, isto é claro, sem nunca haver da sua parte o recurso a outra linguagem que não a de todos os dias. Este tipo de trabalho de aula favorece ainda uma melhor integração social, ajudando as crianças a anular as tensões que muitas vezes transportam consigo do exterior, para o interior da escola.

A aceitação e a difusão deste método em países de todos os continentes, com níveis de desenvolvimento económico muito díspares e com culturas tão diversas, apontam nesse sentido. Efectivamente, a criação na carga horária de um espaço de tempo em que todas as crianças da turma são encorajadas a falar, de maneira ordenada, daquilo que as interessa ou as preocupa, respeitando o ritmo de cada uma, e sem receio de dizerem algo errado que lhes prejudique a nota (não há classificações), é uma maneira de ajudar as que são tímidas e inseguras a ganharem gradualmente confiança em si e as impacientes a aprenderem a autocontrolarem-se, e todas a autocorrigirem-se. De resto, cada aula é sempre diferente — é feita pelas crianças — e, embora o texto seja o mesmo, as páginas lidas podem demorar alguns dias a esgotar as perguntas que são postas pelas crianças, cuja criatividade e imaginação é estimulada.

Este método, como se compreende, exige uma cuidadosa formação do professor que irá trabalhar na escola primária, preparatória ou

secundária com a criança ou adolescente e que habitualmente, excepção feita ao complementar, não tem uma licenciatura em filosofia. Terá de ser acompanhado por um monitor, esse obrigatoriamente de filosofia, que semanalmente o ajudará a preparar as aulas, durante o período anual da sua formação, utilizando o mesmo método que é usado na aula com as crianças.

Levar as crianças a fazer filosofia, através da leitura de textos especialmente escritos para elas e da discussão que suscitem, ajuda a desenvolver as habilidades de raciocínio, o que como é compreensível se repercute na aprendizagem de todas as matérias do *curriculum* escolar, já que melhora os níveis de compreensão de leitura e capacidade de cálculo. Favorecendo ainda a integração social, estabelece também as bases sólidas para a formação de futuros cidadãos capazes de pensar criticamente, tornando-se membros activos e participantes de uma sociedade democrática. São estes os objectivos do programa de M. Lipman, que se podem resumir assim: ajudar as crianças a aprender a pensar por si próprias.

¹ Em Portugal encontra-se em fase adiantada de formação o Centro Português de Filosofia para Crianças. As pessoas interessadas em obter mais informações ou aderir ao projecto de implementação deste programa podem contactar o Grupo de Filosofia para Crianças, através da S.P.F. Este grupo é apoiado no plano teórico pelo Prof. M. Lipman e institucionalmente pela S.P.F.

Ficheiro de revistas

— *REVISTA PORTUGUESA DE FILOSOFIA*, Braga, Faculdade de Filosofia.

Tomo XLI, fasc. 4 (Outubro-Dezembro 1985) — II Colóquio Português de Fenomenologia: Júlio Fragata, *Fenomenologia e Gnosilogia*; Alexandre Fradique Morujão, *O problema da intersubjectividade na fenomenologia de Husserl*; Gustavo de Fraga, *Husserl: Fenomenologia e lógica transcendental*; Maria José Cantista, *Fenomenologia e percepção em Maurice Merleau-Ponty*; Michel Renaud, *Fenomenologia e Hermenêutica. O projecto de Paul Ricœur*.

Tomo XLII, fasc. 1-2 (Janeiro-Junho 1986) — Júlio Fragata, *A filosofia e o saber*; Hermann Westhoff, *O existencialismo de Peter Wust*; Alberto Filipe Araújo, *Ernst Cassirer e o Mito do Estado*; João J. M. Vila-Chã, *Heteronomia e sentido. Uma abordagem da meta-ontologia em Emmanuel Lévinas*; Henrique Jales Ribeiro, *Karl Popper: A epistemologia como «terra de ninguém» ou da tarefa de reconstrução da ciência*; António José de Brito, *Do Insuperável*.

Tomo XLII, fasc. 3-4 (Julho-Dezembro 1986) — Homenagem ao P. Fragata (1920-1985): Alexandre Fradique Morujão, *O pensamento filosófico de Júlio Fragata*; Júlio Fragata, *O problema da causalidade; Morte e Perenidade; Visões e Aparições*; Maria José Cantista, *Evidenciação progressiva do «fenómeno puro» como fundamentação*; Carlos Bizarro Morais, *A «Filosofia Primeira» e a Primeira Filosofia. Uma perspectiva husserliana*; Ana Luisa Janeira, *A modernidade na Filosofia e nas Ciências*, João Vila-Chã, *Para-lá do Ser. Sujeito, Morte e Alteridade no pensamento de E. Lévinas*; Maria Carmelita Homem de Sousa, *Quando Heraclito parecia olhar o Ser*; Miguel Spinelli, *Conflitos antropológicos*; Manuel Sumares, *O Uno-Múltiplo. Apointamentos em memória do Padre Júlio Fragata*; Eduardo Abranches do Soveral,

Introdução ao pensamento de Sampaio Bruno; Miguel Alte da Veiga, *Uma concepção de modelo no ideário educativo*.

Tomo XLIII — fasc. 1-2 (Janeiro-Junho 1987) — Maria José Cantista, *A Fenomenologia e o tema de Deus. Análise interpretativa de J. Fragata*; João Vila-Chã, *Efeitos de Heidegger — A propósito dos 60 anos de «Sein un Zeit»*; Henrique Jales Ribeiro, *Karl Popper*; Agustín Basave, *Ideas directrices de una nueva metafísica — Teoria de la Habencia*; Marie de Lurdes Sirgado Ganho, *As Figuras do Eu e do Tu na Filosofia de Gabriel Marcel*; Julio Cabrera, *Lenguaje valorativo como lenguaje metafísico*; Miguel Spinelli, *Fundamentos Filosóficos das Prosas de Antero de Quental*; Luis Gargalza, *El lenguaje en la Filosofia de Cassirer*; *Der Feldweg (O Caminho do Campo)*, de Martin Heidegger.

— *REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS*, Série de Filosofia. Universidade do Porto.

Segunda Série, n.º 3 (1986).

Adalberto Dias de Carvalho, *O materialismo racional de Bachelard*; Diogo Alcoforado, *Algumas reflexões breves a partir de um problema fundamental: a origem do mundo*; Eduardo Abranches de Soveral, *Para uma Fenomenologia da Esperança*; Eduardo Abranches de Soveral, *Notas para uma distinção entre civilização e Cultura*; Jean-Blaise Grize, *Argumenter et/ou Raisonner*; Joaquim Cerqueira Gonçalves, *No cinquentenário da morte de Leonardo Coimbra. A natureza leonardina da Razão*; Louis Not, *Point de vue sur la notion de personne*; Luís de Araújo, *Perspectivas Éticas do pensamento de Leonardo Coimbra*; Manuel Martins Lourenço, *Piaget: Epistemólogo por vocação e Psicólogo por necessidade*; Maria Manuel Araújo Jorge, *Sociobiologia e Teorias da Cognição — Apreciação Filosófica*; Mário A. Santiago de Carvalho, *Carne e (en)carnação (no «Sermo Dominica XIII post Pentecosten» de Santo António de Lisboa)*.

— *REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS*, Lisboa, 5.ª série.

N.º 6 (1986).

Maria Cristina Beckert de Assunção, *Obra e expressão viva. Notas para uma hermenêutica de expressividade*; Carlos João Nunes Correia, *Ricoeur e a metáfora integral*; Joaquim Coelho Rosa, *Leitura metafísica da Monadologia*.

— *REVISTA DE HISTÓRIA DAS IDEIAS*, Faculdade de Letras, Instituto de História e Teoria das Ideias, Universidade de Coimbra.

N.º 8 (1986).

Fernando Gil, *Da moral cristã à justiça profana através do interesse: comentário de um texto de Leibniz*; José Barata-Moura, *A demanda da prática. A concepção da praxis em Feuerbach*.

— *PRELO*, Revista da Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa.

N.º 10 (Janeiro/Março de 1986)

Carlos Martins, *António Sérgio: dois artigos publicados na Alemanha*.

N.º 11 (Abril/Junho de 1986)

Manuel Maria Carrilho, *Criticismo e problematidade em António Sérgio*.

— *EUPHROSINE*, Revista de Filologia Clássica, Centro de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras de Lisboa.

Vol. XIV (1986).

J. Trindade Santos, *Em defesa da identidade*; Janine Debert, *Contribution de la tradition indirecte à notre connaissance de l'éducation grecque*; José Pedro Serra, *Pedagogia e exemplo na historiografia grega*; Amadeu Torres, *Damião de Góis e o Erasmismo*; Luigi Senzasono, *Significato gnoseologico dell'epitafio di Tucidade*.

— *LOGOS*, Filosofia Aberta — Centro de Estudos e Divulgação, Lisboa.

N.º 5 (Junho de 1986).

Viriato Soromenho Marques, *Progresso e futuro — Das Ilusões ao Problema. A propósito de Oswald Spengler*; Fr. Bento Domingues, *Nem só o Atraso do Progresso*; Adriana Veríssimo Serrão, *Acerca do Progresso em Arte — aporias e modelos*; Manuel Carmo Ferreira, *Progresso e Regresso em Hegel*; Mário Pissarra, *A Demarcação entre a Ciência e a Metafísica em Karl Popper*; Ramos Rosa, *Ruy Belo ou a Incerta Identidade*; Adelino Cardoso, *Problemas para o Ensino da Filosofia*.

N.º 6 (Dezembro de 1986).

José Navarro de Andrade, *Nota sobre as imagens da razão*; António Pinto Ribeiro, *T. V.: Theatrum Veritas*; Celina Silva, «*Theatron*»: *o diálogo e a máscara*; Adelino Cardoso, *O meio humano*; António Cândido Franco, *A Tentação do silêncio*; Vítor Vieira, *Dizer o indizível*; Anna K. Moor, *As flores de Juana*; Hanspeter Hammann, *Geting*

Closer; Luís Maio, *Autenticidade e correcção no domínio da música visual*; Isabel A. S. H. Belchior, *Os sinais e os signos da publicidade na Suécia e em Portugal*; Carlos Vidal, *Artes — O desafio pós-moderno*; Maria Luísa Ribeiro Ferreira, *Discurso pedagógico e poder*.

ANÁLISE, Lisboa, ed. Salamandra

N.º 4 (1986)

Yules Vuillemin, *É compatível uma moral com o cepticismo?* E. Olaso, *Francisco Sanches e Leibniz*; O. Porchat Pereira, *Cepticismo e mundo exterior*; M. B. Silvério Marques, *O traço polifónico*; C. Bala-dier, *O problema do amor; das leituras de Lacan aos debates dos escolásticos*; W. Benjamim, *Pintura e artes gráficas: sobre a pintura ou sinal e mancha*; M. F. Molder, *Notas de leitura sobre um texto de W. Benjamim*.

N.º 5 (1986)

Kuno Lorez, *O construtivismo dialógico*; Marta de Mendonça, *Sentidos da necessidade em Aristóteles («Metafísica» V, 5)*; Carlos V. Cirne Lima, *Sobre a contingência na Ciência da Lógica*; Paulo J. Melo, *O pronome relativo-variável como constitutivo do aparelho de referência*; Fernando Belo, *As Ciências e o singular*; F. Gil, *O estatuto do singular*.

— *REVISTAS DE COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS*, Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens da Universidade Nova de Lisboa, Porto, ed. Afrontamento.

N.º 3, Junho 1986.

Manuel Sumares, *Refiguração textual e experiência interhumana: a última fase da teoria hermenêutica de P. Ricoeur*; José Bragança de Miranda, *A questão da desconstrução em Jacques Derrida: contribuição para a análise do discurso do método na Modernidade*; Chaké Matossian, *Um corpo doente de escrita (em torno de Pharmakon)*; Maria Teresa Cruz, *A Estética da Recepção e a «Crítica da razão impura»*; António Fernando Cascais, *A leitura como processo intertextual: o constrangimento positivo*; Herman Parret, *Verdade, verificação, veridicação*; Maria Augusta Babo, *Entrevista com Louis Marin*; Chaké Matossian, *Entrevista com Sarah Kofman*; Manuel Lopes da Silva, *Validades dos modelos científicos*; Adriano Duarte Rodrigues, *Nova racionalidade científica e emergência da questão comunicacional*.

Publicações recebidas na S.P.F.

REVISTAS

— *REVISTA PORTUGUESA DE FILOSOFIA*, Faculdade de Filosofia, Braga, T. XLI, fasc. 4 (1985); T. XLII, fasc. 1-2; 3-4 (1986); T. XLII, fasc. 1-2 (1987).

— *CRÍTICA*, Revista Hispanoamericana de Filosofia, México; vol. XVIII, n.º 52 (1986); n.º 53 (1986).

— *REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS*, Lisboa, 5.ª série, n.º 5 (1986); n.º 6 (1986).

— *LOGOS*, Filosofia Aberta — Centro de Estudos e Divulgação, Lisboa, n.º 5 (1986), n.º 6 (1986).

— *REVISTA DE HISTÓRIA DAS IDEIAS*, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, n.º 8 (1986).

— *REVISTA DA FACULDADE DE LETRAS*, Série de Filosofia, Universidade do Porto, 2.ª Série, n.º 3 (1986).

— *EUPHROSYNE*, Revista de Filologia Clássica, Centro de Estudos Clássicos, Faculdade de Letras de Lisboa, Nova série, vol. XIV (1986), vol. XV (1987).

— *COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS*, Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, Lisboa, n.º 2 (1985), n.º 3 (1986), n.º 4 (1986).

— *DIPLOGOS*, Revista del Departamento de Filosofia, Universidad de Puerto Rico, Ano XXI, n.º 48 (1986), n.º 49 (1986), n.º 50 (1987).

— *THE JOURNAL OF NON-CLASSICAL LOGICAL*, Center for Logik, Epistemology and History of Science, State University of Campinas, Brasil, vol. 3, n.º 1 (1986).

— *REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA*, Buenos Aires, vol. XII, n.º 3 (1986).

- *ER*, Revista de Filosofia, Sevilha, n.º 2 (1985), n.º 3 (1986), n.º 4 (1987).
- *MANUSCRITO*, Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência, Universidade Estadual de Campinas, vol. VIII, n.º 2 (1985), vol. IX, n.º 1 (1986).
- *IL PROTAGORA*, Rivista di Filosofia e Cultura, Lecce (Itália), V Série, Ano XXVI, 9-10 (1986).
- *REFLEXÃO*, Revista da Universidade Católica de Campinas, n.º 31 (1985), n.º 32 (1985), n.º 33 (1985), n.º 34 (1986).
- *CADERNO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, Universidade Estadual de Campinas, n.º 10 (1986).
- *REVISTA BRASILEIRA DE FILOSOFIA*, Instituto Brasileiro de Filosofia, vol. 36, fasc. 145, (1987); vol. 36, fasc. 146 (1987).

LIVROS

De Publicações Europa-América, Lisboa:

- TEÓFILO BRAGA, *História da Literatura Portuguesa, I. Idade Média*, s.d.
- *Dicionário cronológico de autores portugueses*. Vol. I. Instituto Português do Livro (org.), Eugénio Lisboa (coordenador), 1985.
- MAURICE REUCHLIN, *A Psicologia Diferencial*, trad. Maria Gabriel de Bragança, 1986.
- A. AMORIM DA COSTA, *Introdução à História e Filosofia das Ciências*, 1986.
- ANTÓNIO RUANO, *Os Cabotinos*, I, 1986.

De Editorial Caminho, Lisboa:

- JOSÉ BARATA-MOURA, *Ontologias da «Práxis» e Idealismo*, 1986.

De Editorial Verbo, Lisboa:

- ANTÓNIO JOSÉ DE BRITO, *Para uma Filosofia*, 1986.
- ANTÓNIO QUADROS, *Introdução à Filosofia da História*, 1982.

De Clássica Editora, Lisboa:

- LUÍS DE OLIVEIRA E SILVA, *O materialismo idealista de Fernando Pessoa*, 1985.

De Publicações Dom Quixote, Lisboa:

- Sir DAVID ROSS, *Aristóteles*, trad. Luís Filipe Teixeira, 1987.
- ALEXANDRE KOYRÉ, *Estudos Galilaicos*, trad. Nuno Ferreira da Fonseca, 1986.
- PINHARANDA GOMES, *Dicionário de Filosofia Portuguesa*, 1987.
- PETER SINGER, *Hegel*, trad. Luís Filipe Teixeira, 1986.

De Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa:

- PLATÃO, *Êutifron, Apologia de Sócrates, Crítion*, Tradução, introdução e notas de J. Trindade Santos, 1985.
- ARISTÓTELES, *Poética*. Tradução, Prefácio, Introdução, Comentário e Apêndices de Eudoro de Sousa, 1986.
- IMMANUEL KANT, *Dissertação de 1770*. Tradução, apresentação e notas de Leonel Ribeiro dos Santos; *Carta a Marcus Herz*. Tradução, apresentação e notas de António Marques, 1985.
- THOMAS HOBBS, *A natureza humana*. Tradução, introdução e notas de João Aloísio Lopes, 1983.

De Porto Editora, Porto:

- LUÍS LOURENÇO e MANUEL LOURENÇO, *Filosofia — 12.º Ano*, 1983².
- MARIA HELENA VARELA SANTOS e TERESA MACEDO LIMA, *O Saber e as Máscaras. Filosofia — 11.º Ano*, 1987.
- MARIA HELENA VARELA SANTOS, *Kant. Marx. Freud. Bachelard. Piaget*, 1981.

De Texto Editora, Lisboa:

- MARIA DA LUZ OLIVEIRA, MARIA JOÃO PAIS e BELMIRO GIL CABRITO, *Sociologia*, 1986.
- ISABEL MARNOTO, LUÍSA RIBEIRO FERREIRA e MANUEL GARRÃO, *Filosofia 10.º ano*, 1986³; *Filosofia 11.º ano*, 1986².
- EDUARDA RODRIGUES, FRANCISCO NUNO RAMOS, *Psicologia 10.º/11.º anos*, 1986.

De Edições ASA, Porto:

- MARIA ANTÓNIA ABRUNHOSA e MIGUEL LEITÃO, *Introdução à Psicologia*, 1986⁴.
- MARIA ANTÓNIA ABRUNHOSA e MIGUEL LEITÃO, *Filosofia Moderna. Galileu e Descartes. 11.º ano*, 1986².

— J. A. MARTINS DA ROCHA e MARIA DO CARMO SERÉM, *Sociologia. Discurso e práticas sociológicas. 10.º e 11.º anos*, 1985.

— MARIA ANTÓNIA ABRUNHOSA e MIGUEL LEITÃO, *Introdução à Filosofia. 10.º ano*, vols. 1 e 2, 1985² e 1986².

De Livros Horizonte, Lisboa:

— JOEL SERRÃO, *Sampaio Bruno. O Homem e o Pensamento*, 2.ª edição refundida, 1986.

De Apaginastantas, Lisboa:

— JOSÉ M. JUSTO, *Ergon e Energueia. A filosofia da Linguagem na Alemanha. Sécs. XVIII e XIX*, 1986.

De Publicações Gradiva, Lisboa:

— FERNAND van STEENBERGHEN, *História da Filosofia. Período Cristão*, trad. J. M. da Cruz Pontes, s.d.

— ALEXANDRE KOYRÉ, *Galileu e Platão*, trad. revista por J. Trindade Santos, s.d.

— LUDOVICO GEYMONAT, *Elementos de Filosofia da Ciência*, trad. e prefácio de Manuel da Costa Leite, s.d.

— ALEXANDRE KOIRÉ, *Do mundo fechado ao universo infinito*, trad., Jorge Pires, s.d.

— GALILEU GALILEI, *Diálogo dos Grandes Sistemas (primeira jornada)*. Anotado e prefaciado por José Trindade Santos, 1980².

De Contraponto, Porto:

— ALFREDO REIS, *Filosofia. Do Mito a Descartes*, 1984; *Filosofia. De Kant a Nietzsche*, 1985.

— CONCEIÇÃO PINTO DA ROCHA e JOÃO BAPTISTA MAGALHÃES, *Filosofia 10.º ano*, 1981; *Filosofia 11.º ano*, 1982.

De Lisboa Editora, Lisboa:

— ADELINO CARDOSO e JOSÉ PESSEGUEIRO, *Temas versus Problemas*, vol. I, 1986.

Oferta do Instituto Amaro da Costa, Lisboa:

— J. PINHARANDA GOMES, *Formas do Pensamento Filosófico em Portugal (1850-1950)*, 1986.

— VITTORIO POSSENTI, *A Boa Sociedade. Sobre a reconstrução da filosofia política*, trad. Natércia Maria Mendonça, 1986.

— ELINA MORAIS NEVES, *O Lar, pequena empresa, Recomendações sobre a segurança no lar*, s.d.

- ANTUNES VALENTE, *Temas gerais de segurança, higiene e ambiente de trabalho*, 1985.
- ADELINO MARQUES DE ALMEIDA, *A doutrina social da Igreja e a democracia cristã*, 1986.
- ANTUNES VALENTE, *A problemática do trabalho de menores em Portugal*, s.d.
- *DEMOCRACIA E LIBERDADE*, Publicação trimestral, Abril/Setembro 86 — O Sindicalismo cristão em Portugal.

Oferta da Embaixada da Suíça:

- C. J. JUNG, *O espírito na arte e na ciência*, ed. Vozes, Petrópolis, 1985; *Psicogénese das doenças mentais*, ed. Vozes, Petrópolis, 1986; *Símbolos de Transformação*, ed. Vozes, Petrópolis, 1986.

Oferta da Biblioteca do Congresso, Washington:

- CHARLES TAYLOR, *Philosophy and the Human Sciences*, Philosophical Papers, 2
- P. K. FEYERABEND, *Problems of Empiricism*, Philosophical Papers, vol. 2.

Actividades da Sociedade Portuguesa de Filosofia

SEMINÁRIO PERMANENTE DE FILOSOFIA E DIREITO

Prosseguiram, durante o ano de 1987, as actividades deste Seminário Permanente, que tem congregado investigadores com especialização académica em Filosofia e direito, num trabalho comum em torno de núcleos temáticos que suscitam o cruzamento das perspectivas de abordagem.

O tema geral dos trabalhos do primeiro semestre de 1987 foi «Decisão racional e Paz», tendo-se realizado as seguintes sessões: «Objecção de consciência e o problema da paz», por Augusto Silva Dias, com comentário de José Lamego; «A filosofia da autoconservação e a problemática da paz», por Maria Fernanda Palma, com comentário de Paulo Sousa Mendes; «A lógica da dissuasão», por Rui Pereira, com comentário de André Bandeira; «A crítica da racionalidade ética em Parfit», por António Franco Alexandre, com comentário de José de Sousa e Brito; «A questão da paz e da guerra em Kant e Hegel», por João Lopes Alves, com comentário de João Esteves da Silva.

O Prof. Tércio Sampaio Ferraz, da Universidade Estadual de São Paulo, conduziu uma sessão extraordinária sobre o tema «Hermenêutica e Poder», tendo a sua exposição sido comentada por José de Sousa e Brito.

Para o primeiro semestre de 1988, foi organizado o seguinte programa de sessões sobre o tema geral «Teoria do Direito: Analítica e Hermenêutica»: 1.^a Parte: *Fundamentação analítica da hermenêutica*. — 30 de Janeiro, 1.^a reunião: *Teorias contemporâneas do significado*: 1.^a sessão: «Concepções alternativas na teoria do sentido», por João Branquinho; comentário de João Esteves da Silva; 2.^a sessão: «A correlação entre sentido, intenção e compreensão na filosofia de Grice», por Isabel Faria; comentário de José de Sousa e Brito. — 27 de Fevereiro. 2.^a reunião: *A análise da linguagem normativa*: 1.^a sessão: «O

debate ser-dever ser», por José de Sousa e Brito; comentário de António Franco Alexandre; 2.ª sessão: «A análise da linguagem normativa na teoria dos actos da fala», por Carlos Ferreira de Almeida; comentário de João Branquinho. — 26 de Março. 3.ª reunião: *A análise de instituições e a teoria das ciências do espírito*: 1.ª sessão: «A análise das instituições e a definição de conceitos da *praxis*», por Paulo de Sousa Mendes; comentário de José Lamego; 2.ª sessão: «Para uma fundamentação hermenêutica das ciências do espírito», por José Lamego; comentário de João Lopes Alves. 2.ª parte: *Fundamentação analítica de uma teoria hermenêutica do direito*. — 16 de Abril. 4.ª reunião: *Princípios e discricionariedade no direito*. 1.ª sessão: «Regras e princípios jurídicos», por Maria Fernanda Palma; comentário de José Lamego; 2.ª sessão: «Existe legalmente uma só solução?», por Rui Pereira. — 21 de Maio. 5.ª reunião: *Sistema jurídico e sistema científico*: 1.ª sessão: «O sistema jurídico como um sistema de razões de agir», por Nuno Gonçalves da Costa, comentário de Miguel Galvão Teles; 2.ª sessão: «A Ciência Jurídica como parte geral da aplicação do direito». — 18 de Junho. 6.ª reunião: *O direito como interpretação e a questão do direito injusto*: 1.ª sessão: «O direito como interpretação», por Teresa Korth-Brandão; 2.ª sessão: «O direito injusto, o direito degenerado e o conceito de direito», por Augusto Silva Dias; comentário de Maria da Assunção Esteves.

A coordenação do seminário continua a estar a cargo de José de Sousa e Brito e João Lopes Alves.

TESES

A S.P.F. prosseguiu a prática de convidar autores de teses académicas a divulgarem as grandes linhas das suas investigações em sessões abertas aos sócios. Neste contexto, foram efectuadas sessões conduzidas por Isabel Matos Dias (*A reflexão. Transparência e opacidade em M. Merleau — Ponty*), Leonor Xavier (*Santo Agostinho. Falar, conhecer, ensinar em «De Magistro»*), António Mendo de Castro Henriques (*As coerências de Fernando Pessoa*) e Olga Pombo (*O problema da Língua Universal em Leibniz*).

PENSAMENTO PORTUGUÊS

Paralelamente aos outros ciclos de sessões, foi também realizado um conjunto de conferências sobre pensadores portugueses, que estiveram a cargo de José Gil (*Metafísica da sensação em Fernando*

Pessoa), António Reis (*O pensamento filosófico de Raul Proença*), Esteves Pereira (*Cunha Seixas e o pensamento filosófico em Portugal na primeira metade do séc. XIX*), Joel Serrão

Antero — o Programa para os Trabalhos da Geração Nova) e António Braz Teixeira (*O pensamento de José Marinho*).

OUTRAS SESSÕES

Na oportunidade da vinda a Lisboa, em Abril de 1987, do Prof. Volker Gerhardt, da Universidade de Münster, para participar no colóquio sobre Nietzsche, organizado pelo Instituto Alemão com a colaboração do Centro de História da Cultura da U. N. L., a S. P. F. promoveu uma conferência, na sua sede, por aquele professor sobre o tema «Perspectivas do perspectivismo».

Também o Prof. Machado Dascal, da Universidade de Tel-Aviv, por ocasião da sua visita a Lisboa, em Maio, para participar no Colóquio «Leituras da Modernidade», organizado por aquele Centro de História da Cultura em colaboração com o Institut Franco-Portugais, conduziu um seminário na S.P.F. sobre «Hermenêutica e Pragmática».

Podemos também anunciar que Jürgen Habermas anuiu, quando da sua visita a Portugal no ano findo, a conceder uma entrevista conduzida por um grupo diversificado de investigadores da sua obra, que teve lugar na sede da S. P. F. O registo da entrevista, que está em vias de tradução, será publicado num dos próximos números de *FILOSOFIA*.

COLECÇÃO «TEXTOS DE FILOSOFIA»

Em iniciativa conjunta com a S. P. F., que assegura a coordenação científica do projecto, a Editorial Presença lançou em 1987 uma nova colecção de obras filosóficas, sob a epígrafe genérica «Textos de Filosofia».

Conforme foi oportunamente divulgado, esta colecção destina-se à publicação de obras de autores portugueses, e já se encontram nas livrarias três volumes: *O Organismo e o Sistema em Kant. Ensaio sobre o sistema crítico Kantiano* de António Marques; *Saber e Formas. Estudo de filosofia no Eutífrom de Platão*, de José Trindade Santos; e com introdução, tradução e notas de Manuel J. Carmo Ferreira, *Correspondência Lambert/Kant*.

Independentemente das recensões críticas desenvolvidas, que estas duas obras terão em próximos números de *FILOSOFIA*, chama-se

desde já a atenção dos leitores para a sua importância, sendo de toda a justiça salientar o que pode significar de estímulo à produção filosófica do nosso país o aparecimento de uma colecção com as características desta, cujo risco editorial foi assumido pela Presença.

GRUPO DE ESTUDOS DE FILOSOFIA PARA CRIANÇAS

No âmbito da divulgação do Programa de Filosofia para Crianças (vd. o artigo de Matthew Lipman, na *Antologia* supra) realizaram-se na sede da S. P. F., em Janeiro de 1987, uma conferência da Directora do Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, Catherine Young Silva, sobre o tema «O que é a filosofia para crianças?» e, em Março, uma sessão preenchida pela exibição do registo *video* de uma aula conduzida por Catherine Young Silva na Cooperativa A Torre, a que se seguiu um debate.

REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA

Noviembre 1986

Volumen XII

Nº 3

S U M A R I O

A R T Í C U L O S

Pág.

- Héctor Neri Castañeda:** El deber ser, razones para actuar y la unidad de las ciencias sociales. La metateoría del ser-deber ser 259
- Oswaldo Porchat Pereira:** Saber común y escepticismo 283
- Daniel Brauer:** Ser, nada y devenir. Una interpretación del comienzo de la *Ciencia de la lógica* de Hegel 301

D I S C U S I Ó N

- Arley R. Moreno:** Descrição gramatical como terapia filosófica: Ilusão ontológica 323
- Marcelo y Varda Dascal:** Entre la comprensión ilusoria y la ilusión ontológica 335

N O T A S

- Virginia E. López Domínguez:** La Revolución Francesa en la gestación del pensamiento de Fichte 347

COMENTARIOS BIBLIOGRÁFICOS

- Estudios sobre fenomenología (Mario A. Presas) 359
- Alfonso Gómez-Lobo:** Parménides (María Isabel Santa Cruz) 364
- Ernesto Mayz Valenilla, Arturo Ardao et alii:** Francisco Romero, maestro de la filosofía latinoamericana (Adolfo P. Carpio) 367
- Colin Turbayne** (editor): Berkeley, Critical and Interpretive Essays (Margarita Costa) 371
- Hans-Ulrich Wehler:** Geschichte als Historische Sozialwissenschaft (Estevão de Rezende Martins) 376
- Jörn Rüsen:** Historische Vernunft (Estevão de Rezende Martins) 378
- La filosofía hoy en Alemania y América Latina (María C. Di Gregori) 380

C R Ó N I C A

381

SENTIDOS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA

António Franco Alexandre

Perspectivas e limites do ensino da Filosofia

Maria Luísa Ribeiro Ferreira

Da Filosofia e do seu ensino

Depoimentos de estudantes

Inquérito

DO ENSINO DA FILOSOFIA EM PORTUGAL

Francisco da Gama Caeiro

«Filosofia em Portugal» e seu ensino: tópicos para uma reflexão

Ana Páscoa e Maria do Rosário Barros

Para uma análise comparativa dos programas de Filosofia
no ensino secundário

Entrevista com Maria Emília Cordeiro Ferreira

ESTUDOS

Manuel Carmo Ferreira

Planos e programas: condições de uma intervenção necessária

Cristina Grácio

Da comunicação e significação das imagens:
Pragmática da comunicação visual mass-mediática
na pragmática do saber contemporâneo

ANTOLOGIA

António Melo

A pedagogia da filosofia em *L'Encyclopédie* de Diderot e D'Alembert

Leonel Ribeiro dos Santos

Kant e o ensino da Filosofia

Zaza Carneiro de Moura

Karl Popper e o ensino da Filosofia

Matthew Lipman

Prática filosófica e reforma da educação

Zaza Carneiro de Moura

«Filosofia para Crianças» — Apresentação de uma nova proposta
