

**I.º ENCONTRO NACIONAL
DE
PROFESSORES DE FILOSOFIA**

SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA

18 e 19 de Maio de 1978

Organizado

pela

Sociedade Portuguesa de Filosofia

Com o apoio

da

Fundação Calouste Gulbenkian

I N D I C E

	<u>Pag.</u>
1. Organização e Apoio	7
2. Sessão de Abertura	9
2.1. Saudação da Sociedade Portuguesa de Filosofia, por Manuel Dias Duarte	11
2.2. Filosofia e Sociedade, por Jorge Correia Jesuino	15
2.3. Situação Actual da História da Filosofia Contem- porânea, por Francisco Soares Gomes	27
2.4. Filosofia e Pensamento Pedagógico Contemporâneo, por Agostinho Reis Monteiro	35
2.5. Filosofia e Interdisciplinaridade, por Ana Luisa Janeira e outros	61
2.6. Questões ao Ensino de Filosofia, por Fernando Belo	75
3. Sessão do Encerramento	81
3.1. O Livre Filosofar como Pedagogia da Formação da Pessoa Humana por H. Barahona Fernandes	83
3.2. Ideologia e Filosofia, por José Barata Moura . .	95
3.3. Palavras de António Reis na Sessão de Encerramen- to	105
4. A Situação da Filosofia em Portugal	
- Textos base e conclusões das Secções paralelas . .	107
4.1. Sessão A - Ensino da Filosofia	109
4.2. Sessão B - Investigação e Documentação . . .	114
4.3. Sessão C - Filosofia e Sociedade	117
5. Noção	125

ENCONTRO NACIONAL
DE
PROFESSORES DE FILOSOFIA

Passado mais de um ano é finalmente possível publicar toda a documentação do 1º Encontro Nacional de Professores de Filosofia organizado pela Sociedade Portuguesa de Filosofia, em 18 e 19 de Maio de 1978.

Publicam-se os textos-base que serviram de suporte à discussão das respectivas Secções, as Conclusões de cada Secção e ainda as intervenções dos convidados que falaram na Sessão de Abertura e de Encerramento, incluindo as palavras que na altura pronunciou o Dr. António Reis, então Secretário de Estado da Cultura.

Os textos das intervenções são da inteira responsabilidade dos seus autores, tendo-se limitado a Sociedade Portuguesa de Filosofia a sugerir apenas o tema da intervenção.

Lamentavelmente, como a Sessão de Abertura não foi gravada, não nos é possível reproduzir as palavras de saudação proferidas num breve improviso pelo Sr. Professor Doutor Joel Serrão, vice-presidente da S.P.F.

Do mesmo modo, não é possível, nem esteve na intenção inicial da Comissão Organizadora, publicar as intervenções apresentadas nas sessões paralelas. Todavia elas informavam em grande parte o espírito dos debates e muitos dos seus tópicos foram incorporados nas Conclusões das Sessões e aprovados.

A Comissão Organizadora

1.º ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIADATA: 18 e 19 de Maio de 1978LOCAL: Fundação Calouste Gulbenkian

Avenida de Berna - Lisboa

TEMA CENTRAL: A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA EM PORTUGALTEMA DAS SECÇÕES: Secção A - Ensino da Filosofia

Secção B - Investigação e Documentação

Secção C - Filosofia e Sociedade

ESQUEMA DEFINITIVO:Dia 18Dia 19

Manhã 9 h.

Plenário de
AberturaSessões
Paralelas

Tarde 14,30 h

Sessões
ParalelasPlenário de
Encerramento

Noite 21 h.

Assembleia
Geral da SPF

ORGANIZAÇÃO E APOIO

CALENDÁRIO DE TRABALHO

Quinta-feira, dia 18:

- Sessão Plenária de Abertura 10,00h - 11,30h
12,00h - 13,00h
- Funcionamento das Secções 14,30h - 16,00h
16,15h - 17,30h

Sexta-feira, dia 19:

- Funcionamento das Secções 9,00h - 11,30h
12,00h - 13,00h
- Sessão Plenária de Encerramento 14,30h - 16,00h
16,15h - 17,30h

MESA DO PLENÁRIO DE ABERTURA:

Francisco Soares Gomes, João Agostinho A. Santos, Henrique Barahona Fernandes, Joel Serrão, Manuel Dias Duarte, Olga Pombo, Isabel Aguilar Macedo.

C O O R D E N A D O R E S:

SECÇÃO "A" - ENSINO DA FILOSOFIA

- José Barata Moura
- Isabel Aguilar Macedo
- Ana Carita
- Maria de São Bento

Secção "B" - INVESTIGAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

- Olga Pombo
- Leonor Santa Rita
- Margarida Pino

Secção "C" - FILOSOFIA E SOCIEDADE

- Eduardo Chitas
- José Azevedo

MESA DO PLENÁRIO DE ENCERRAMENTO

António Reis

Amílcar Castelo Branco

Maria Emília Cordeiro Ferreira

Manuel Dias Duarte

Olga Pombo

Isabel Aguilar Macedo

COORDENADOR GERAL

COMISSÃO DE REDACÇÃO

Manuel Dias Duarte

Maria da Conceição de São Bento

Olga Pombo

Eduardo Chitas

S E S S Ã O
D E
A B E R T U R A

SAUDAÇÃO
DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE FILOSOFIA

por Manuel Dias Duarte

Coordenador-Geral do Encontro e
Membro da Direcção da S.P.F.

Caros Colegas:

Vou falar-vos primeiro da Sociedade Portuguesa de Filosofia.

A Sociedade Portuguesa de Filosofia foi fundada em 14 de Fevereiro do ano passado. Era convicção dos seus membros fundadores, e continua ainda a sê-lo, de que tem que reconhecer-se definitivamente à Filosofia o seu lugar no sistema geral do Ensino e da Investigação, a sua importância como factor de desenvolvimento económico e social do País. Os problemas da Filosofia não poderão ser abordados correctamente se os isolarmos da Escola e da Sociedade em que vivemos e da Escola e da Sociedade que queremos construir, se não forem reconhecidas as mudanças estruturais que se verificaram na sociedade portuguesa nestes últimos quatro anos. Assim surgiu a Sociedade Portuguesa de Filosofia. Assim foram claramente definidos os seus fins: promover o progresso, a expansão e a divulgação dos estudos filosóficos.

Como estatui o Artigo 2º dos seus Estatutos, para a realização desses fins, a S.P.F. propõe-se designadamente e passo a citar:

- a) Promover ou apoiar no seu âmbito específico quaisquer acções de extensão cultural que contribuam para o progresso do povo português;
- b) Estimular e apoiar trabalhos de investigação individual ou colectiva;
- c) Fomentar, pelos meios apropriados, o intercâmbio de ideias e experiências entre os seus sócios, e destes com investigadores e núcleos de ensino ou de investigação nacionais, estrangeiros e internacionais, atribuindo especial relevância ao desenvolvimento de relações de cooperação com investigadores e instituições dos outros países de expressão portuguesa;
- d) Contribuir para o estudo dos problemas relativos ao ensino da filosofia nos seus vários níveis;

- e) Promover e apoiar iniciativas de estudo ou investigação de carácter pluridisciplinar;
- f) Organizar e manter serviços de informação e documentação;
- g) Promover ou patrocinar a publicação de trabalhos no seu âmbito específico;
- h) Organizar conferências, colóquios, encontros, seminários e congressos ou outras iniciativas afins;
- i) Colaborar nos planos científico e informativo com organismos congéneres ou afins, nacionais, estrangeiros e internacionais.

Em reunião alargada de 3 de Julho de 1977, do Conselho Geral, foi decidido distribuir os principais sectores de actividade por quatro Gabinetes: um de Bibliografia e Documentação, outro de Apoio Pedagógico, um Gabinete de História da Filosofia e um Gabinete de Filosofia e Ciências.

A ideia de realizar este Encontro Nacional de professores de Filosofia surgiu integrada numa proposta de actividade apresentada por um grupo de membros da S.P.F. nessa mesma reunião do Conselho Geral. Aprovada a proposta, ficou encarregue da preparação e organização do Encontro o Gabinete de Apoio Pedagógico. Constitui-se para o efeito uma comissão organizadora nacional e foi pedida a colaboração de todos os professores membros e não membros da Sociedade que se quisessem associar na montagem desta iniciativa. Posteriormente foi pedido o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e da Direcção Geral do Ensino Secundário, que dispensou das aulas todos os professores aqui presentes. A todos os nossos agradecimentos. Para o Encontro foram convidados ainda e estão presentes a Sociedade Portuguesa de Química, a Sociedade Portuguesa de Matemática, a Sociedade Portuguesa de Física, a Sociedade de Língua Portuguesa e a Associação de Professores de Português, bem como jornais e revistas científicas e culturais. Na Sessão de Encerramento estarão presentes Sua Ex^{ca}. o Secretário de Estado da Cultura, Dr. António Reis, o Director do Gabinete de Estudos e Planeamento, Dr. Almeida Costa e um membro da Direcção do Sindicato dos Professores da Zona da Grande Lisboa.

São quatro os principais objectivos do Encontro:

- 1º. Analisar a situação da Filosofia em Portugal nos sectores do Ensino Universitário, Propedêutico e Secundário, bem como no sector da Investigação e da Documentação;
- 2º. Reflectir sobre as formas de intervenção da Filosofia numa perspectiva sócio-política, ideológica e institucional;

- 3º. Deliberar sobre a competência e limites de intervenção da Sociedade Portuguesa de Filosofia nos três sectores atrás referidos e que constituem propriamente os temas das três secções que vão funcionar em paralelo.
- 4º. Finalmente, propor, se verificarmos que estamos em condições de o fazer ao fim de dois dias de debate e troca de ideias, medidas a tomar e estratégias a adoptar imediatas, a médio e a longo prazo.

Temos consciência das nossas actuais limitações, limitações que já se reflectiram na montagem do Encontro e possivelmente se reflectirão ainda no seu funcionamento. Não esqueçamos, porém, que pela primeira vez existe em Portugal uma Sociedade de Filosofia e pela primeira vez se organiza um Encontro deste tipo à escala nacional.

Em termos quantitativos ele é já neste momento um sucesso, pois conseguiu mobilizar cerca de 250 professores vindos do Norte e do interior, do Algarve e dos Açores. Em termos de qualidade, o sucesso do Encontro vai depender da participação de todos nós, da nossa capacidade para vencer a solidão e o isolamento em que até agora temos trabalhado.

Foi distribuído a todos os participantes um texto-base para cada Secção.

São textos que nada têm de exaustivo, de fechado, de acabado. Pelo contrário, pretende-se com eles apenas identificar certos problemas e certas tendências, perspectivar certas questões, motivar ou sugerir outras cuja discussão e análise todos os colegas participantes têm o direito de propor nas Secções onde escolheram trabalhar. À partida não se apontam soluções. Este é o nosso primeiro Encontro e possivelmente não será fácil chegar em dois dias a conclusões a que nos vinculemos com carácter definitivo. Neste momento não sabemos mesmo se haverá oportunidade para tratar todos os tópicos de discussão propostos. É convicção da Comissão Organizadora e da S.P.F. que este Encontro não pode de modo algum ser um ponto de chegada, mas um ponto de partida para a concretização das actividades que a Sociedade se propõe realizar. Para isso ela conta desde o início com a participação de todos os que estiverem dispostos a empenhar-se nesta tarefa.

Só assim poderá, aliás, a S.P.F. tornar-se tão representativa quanto possível dos objectivos e interesses da actividade filosófica no nosso país. Como afirmava à poucos dias uma nossa colega aqui presente, a Dr^a. Maria Luísa Ribeiro Ferreira, "urge então que os professores de Filosofia proponham, sugiram, imponham, pressionem novas orientações e novas práticas para esta disciplina".

Bom trabalho.

FILOSOFIA E SOCIEDADE (1)

por J. Correia Jesuino

Membro do Conselho Geral da S.P.F.

"A filosofia tem a sua razão de ser e deve mesmo reconhecer-se que todo o homem que não passou pela filosofia é incuravelmente incompleto" (1)

Esta afirmação é de Jean Piaget e figura na introdução da sua obra "Sagesse et Illusions de la Philosophie", onde a filosofia, ou antes, alguma filosofia, é duramente analisada e criticada, pondo-se em causa a sua interferência em domínios onde a sua competência é limitada, como é nomeadamente o caso de uma pretensa "psicologia filosófica", tal como foi praticada por Sartre e Merleau-Ponty.

Segundo Piaget, há que distinguir entre ciência e filosofia, sendo o critério a seguir não o do objecto mas tão somente o do método. Em ciência o método é rigoroso, objectivo, o que significa que há possibilidade de controlar as hipóteses enunciadas. Em filosofia tal não sucede e isso deve-se à sua vocação tradicional de pensar a totalidade, o que leva a relacionar tudo com tudo, tornando impossível qualquer controlo de verificação.

A filosofia seria então, segundo este mesmo autor, não um saber, um conhecimento, mas uma sabedoria, uma sagesa, como diria António Sérgio, e essa sagesa consistiria na coordenação geral dos valores. Arrumada assim a questão da ciência e da filosofia, muitos leitores de "Sagesse et Illusion" poderão atribuir a Piaget uma opção nítida pela ciência aliada a uma tolerância discreta mas reservada pela actividade filosófica, imprescindível, quando muito como complemento da formação humana, senão mesmo humanística, no pior sentido do termo.

Poderíamos contudo perguntar-nos se a obra de Piaget, tomada no seu conjunto, aliás ainda em curso, não será ela própria predominantemente filosófica. Hoje é comum ouvir-se por entre discípulos próximos de Piaget, que ele nunca foi um psicólogo e que as suas investigações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, por monumental e decisiva que tenha sido para a psicologia científica, nem por isso representam no conjunto da sua obra simples instrumento metodológico para o problema mais vasto, de índole epistemológica, e que consistiria em explicar o aparecimento de formas ou estruturas novas, no mundo vivo. Uma tal problemática afi-

(1) Lida por sua mulher Maria Fernanda Jesuino

gura-se-nos, por outro lado, eminentemente dialéctica, se entendermos, com Piaget, que "as duas ideias centrais de toda a dialéctica são as de desenvolvimento e de síntese" (2).

Toda a produção impressionante deste autor parece com efeito dominada por esta interrogação filosófica formulada na sua juventude e derivada do contacto com textos filosóficos. A sua resposta, ou antes, a sua contribuição para a resposta a essa problemática fundamental da filosofia constitui, quanto a nós, um paradigma da prática filosófica, paradigma que aliás prolonga uma tradição muito longa e fértil da história da filosofia que é a do filósofo-cientista. E porque assim o consideramos, é nele que vamos procurar e nele julgamos poder encontrar as sugestões mais justas - justas no sentido de justeza, como diria Althusser, para o tema que nos propomos aqui abordar sobre a Filosofia e a Sociedade, ou antes o papel que a filosofia e por conseguinte o filósofo poderão ou deverão desempenhar no actual contexto social.

No terceiro volume da Introdução à Epistemologia Genética, onde Piaget aborda o problema da explicação em sociologia, encontramos uma classificação do pensamento colectivo em três grandes domínios: as técnicas, as ciências e as ideologias. Ora, "enquanto a técnica e a ciência constituem duas espécies de relações objectivas entre os homens em sociedade e o universo, a ideologia, em todas as suas formas, é uma representação das coisas centrando o universo na sociedade humana, nas suas aspirações e nos seus conflitos" (3). A ideologia surge aqui definida como termo médio entre a técnica e a ciência e comparada com a inteligência representativa do nível individual, sempre sujeita ao subjectivismo ego-centrado, ou melhor, auto-centrado. A constituição da ciência dever-se-ia a um processo isomorfo ao da emergência da inteligência operatória no indivíduo, ou seja, a ciência estaria para o sujeito colectivo como a inteligência operatória está para o sujeito individual. E, tal como as operações, só possíveis mediante a descentração do indivíduo relativamente às suas representações, também em ciência se exige "uma descentração relativamente às ideologias e à própria sociedade, descentração necessária para permitir ao pensamento científico continuar a obra das técnicas na qual ela mergulha as suas raízes" (4).

O que nos parece importante sublinhar neste esquema é a ideia de a constituição do pensamento científico ter lugar no prolongamento da técnica, ou seja da acção colectiva dos homens na transformação do real, caracterizando-se a transição de uma forma para a outra através de uma dupla demarcação, uma relativamente à acção e que, por abstrações sucessivas, conduz à formulação e à explicação das leis, e outra, relativamente às ideologias, que conduz a eliminar o condicionamento resultante das representações colectivas do mundo e da vida.

Toda esta formulação encontra já em Marx, como aliás Piaget explicita-

mente o reconhece. A Marx se deve o mérito de ter estabelecido esta filiação da ciência em relação à técnica e a crítica correlativa de um positivismo super-estrutural que tende a reduzir a arqueologia do saber a níveis teóricos, pré-científicos ou científicos, consoante o coeficiente de ideologização, planando sobre a prática, considerada como produto derivado e secundário. É esse, de resto, o significado que deverá atribuir-se à unidade dialéctica entre teoria e prática e é igualmente nesse sentido que apontam as célebres teses sobre Feuerbach.

Não menos importante é a demarcação da ciência relativamente à ideologia, caracterizada por Piaget como um pensamento colectivo, centrado num determinado segmento social. A distinção entre ideologia e ciência reside justamente em que esta, pela sua objectividade, postula um acordo universal enquanto que a ideologia corresponde sempre a uma visão parcial e parcializante. "A ideologia, escreve Piaget, traz uma tomada de posição, que ela defende e procura justificar, enquanto a ciência constata e explica" (5).

Entre ideologia e ciência não existe todavia um fosso intransponível, mas antes uma relação dialéctica, ou seja uma interacção constante que conduz simultaneamente a unir e a separar os dois domínios. Citando de novo, "Longe de chegarmos a uma repartição dos conhecimentos humanos em dois compartimentos bem delimitados, o do pensamento sociocêntrico e o do pensamento objectivo, esta explicação permite re encontrar o elemento ideológico em todo o lado, ou seja até nesse halo metafísico que envolve toda a ciência positiva e de que esta só muito gradualmente se diferencia" (6).

A unidade dialéctica entre a teoria e a prática conduz assim incessantemente das acções concretas dos homens em sociedade e que constituem a sua infraestrutura, às ideologias que justificam e orientam essas acções e que constituem as superestruturas, superáveis umas e outras pelas relações objectivas que a ciência vai estabelecendo entre a natureza e o homem, relações essas que de novo se traduzem em acções, voltando o ciclo a reproduzir-se a um nível superior de abstracção e alcance objectivo.

Por exemplo, as investigações levadas a efeito por Foucault sobre o "olhar médico", "a loucura na época clássica" e, mais recentemente, sobre as instituições prisionais ou mesmo sobre a história da sexualidade, constituem uma contribuição importantíssima para a compreensão dessa articulação entre as técnicas e as ideologias. As doenças, as técnicas de cura e as estratégias de poder são legíveis, como ele brilhantemente mostra, através de uma dialéctica subtil inscrita nas próprias instituições, as quais condicionam epistemologicamente a ciência que sobre elas vem a erigir-se.

Mas se, em grande medida, a loucura é um produto da ideologia dominante,

ela é também um certo discurso científico que ultrapassa esses condicionamentos tanto práticos como ideológicos. Esta outra articulação, não menos dialéctica, parece todavia ausente da obra de Foucault. Ela não é porém menos necessária para uma tematização mais heurística do problema em causa. É que a ciência ao deixar-se condicionar vai por seu turno condicionar tanto as técnicas como as ideologias.

Neste triedro do saber, bem diverso do proposto por Foucault, em que a dimensão ou em que intersecção de espaços, deveremos situar a reflexão filosófica? Na primeira aproximação e recordando a definição piagetiana da filosofia enquanto coordenação geral dos valores, seríamos tentados a situá-la na dimensão ideológica. O problema que todavia subsiste é saber se a filosofia se esgota nessa dimensão ou se alguma filosofia poderá ser aproximada quer da ciência quer da praxis. Este é um dos temas mais recorrentes da actual reflexão filosófica. De um modo geral quando se tematiza em termos da oposição ciência-filosofia ou filosofia-ideologia, procuram-se critérios de delimitação de um domínio epistemologicamente seguro e que se designa por ciência ou científico, relegando-se para o limbo da ideologia tudo quanto nesse domínio se não inclua. Ideologia tem pois uma conotação negativa associada a pensamento mistificatório. Em grande parte deve-se a Marx e Engels esta acepção pejorativa das ideologias. A crítica cerrada por eles desenvolvida na "Ideologia Alemã" pode conduzir à ideia de que toda a ideologia é negativa não havendo alternativa entre ideologia e ciência. A questão está, porém, longe de se achar verdadeiramente esclarecida, continuando a multiplicar-se as interpretações e as subtilidades semânticas.

Para uns ideologia define-se negativamente como não-ciência ou como não-filosofia, com base no argumento idealista de que ciência e filosofia são desinteressadas e objectivas, enquanto que as ideologias estão ao serviço de causas, servem para justificar a manutenção ou a modificação de um "status quo" social, político e económico. Para outros, e essa posição é frequente em autores marxistas, ideologia e ciência são conceitos que parcialmente se interceptam, o que equivale a reconhecer a existência de uma ideologia científica que, por seu turno, se assimilaria à filosofia marxista. Para outros, porém, que igualmente se reclamam do marxismo, esta distinção entre ideologias científicas e não-científicas é desnecessária e conduz a dificuldades epistemológicas evitáveis. Quanto a nós, de uma vez por todas se deverá assumir que as ideologias implicam um comprometimento com a acção, mas que isso nada tem de negativo, constituindo a filosofia o espaço de uma reflexão que conduz a uma tomada de consciência do que há de ideológico nas ideologias, reflexão essa que só é possível em confronto com a ciência. É esta a posição que consideramos mais correcta.

Althusser, por exemplo, escreveu numerosas páginas sobre a questão da ideologia da ciência e da filosofia, acabando por propor, na "Filosofia espontânea dos cientistas", que a "filosofia tem por função essencial traçar linhas de demarcação,

que parecem todas poder reduzir-se em última análise à linha de demarcação entre o científico e o ideológico" (7).

Posteriormente nos "Elementos de auto-crítica" de 1974 viria a reconhecer o seu "desvio teorista", como o designa, expresso no corte epistemológico Ideologia/Ciência, corte que introduz no fundo uma cisão entre a teoria e a prática, colocando as ciências e também a filosofia, enquanto prática teórica, acima do processo histórico, portanto da luta de classes.

Poderíamos levar mais longe a crítica das posições de Althusser, invocando de novo Piaget que, mais próximo da prática científica e, talvez por isso mesmo, não hipostasias os cortes epistemológicos, sempre provisórios, que podem detectar-se nos espaços do saber. Talvez que o equívoco de Althusser resida em grande parte no próprio conceito de epistemologia. Ele próprio de certo modo o reconhece nesse mesmo texto de Auto-Crítica ao referir que teria usado e abusado do conceito de epistemologia, sem o controlar. Pelo menos dois sentidos são confrontados. No sentido materialista a epistemologia conduziria ao estudo das condições materiais, sociais, políticas, ideológicas e filosóficas dos "modos de produção" dos conhecimentos, confundindo-se com o materialismo histórico. No sentido especulativo, pelo contrário, enquanto estudo da especificidade da prática científica e portanto também da prática teórica a epistemologia confundir-se-ia com o materialismo dialéctico.

A aporia é flagrante e, uma vez reconhecida, dirá Althusser, "haverá que renunciar à Epistemologia e criticar nela os seus relentos idealistas" (8).

A crítica, ou antes, auto-crítica de Althusser é justa se tivermos em mente a epistemologia especulativa, ou seja, uma teoria do conhecimento em geral. Não nos parece, porém, que possa aplicar-se à epistemologia que Piaget constitui como ciência nomotética. A aparente inconciliação entre materialismo histórico e materialismo dialéctico afigura-se-nos superável através desta via.

O objecto desta nova ciência e, muito em particular, o da epistemologia genética, não é mais o das condições do conhecimento em geral, mas o das condições do modo como se produzem e crescem em num domínio concreto e bem delimitado do saber. Sendo este o objecto material, resta a questão do método e foi essa que determinou o longo estágio de Piaget na área da psicologia genética, onde aliás abriu novos e decisivos caminhos. A epistemologia genética estuda em moldes experimentais como crescem os conhecimentos através dos dados psicogenéticos por um lado e por outro através dos dados sociogenéticos, fornecidos pela história crítica da ciência. Trata-se porém de projecto ambicioso, difícil de realizar sem o concurso de equipas interdisciplinares reunindo complementarmente psicólogos, lógicos, ciberneticistas, matemáticos, físicos, biólogos, ou outros, consoante o conhecimento cujo "modo de produção"

e "crescimento" se pretende analisar.

A autonomização da epistemologia levada a efeito por Piaget volta, porém, a colocar o problema da autonomia relativa que resta à filosofia propriamente dita.

Se analisarmos a classificação das ciências por ele proposta verificamos que a epistemologia genética é incluída nas ciências humanas nomotéticas, distinguindo-se estas de outras ciências humanas como as ciências históricas, as ciências jurídicas e as disciplinas filosóficas, estas últimas sempre definidas em termos de coordenação geral dos valores. Ora um problema epistemológico específico das ciências humanas é o problema epistemológico do sujeito, individual ou coletivo. A explicação em ciências humanas comporta uma reflexão segunda, visando a reconstituição do próprio ponto de vista do sujeito, já que é este que, em última análise, confere significados, sejam eles da ordem das regras, dos valores ou dos signos.

Assim a epistemologia do sujeito, tendo como matéria prima "factos normativos", valores e signos, dificilmente poderá iludir as questões opcionais, as tomadas de posição, o sujeito que luta numa ou noutra classe; numa palavra, a ideologia.

Tal resultado não deverá surpreender-nos visto que, como vimos, o triedro piagetiano dos saberes é um triedro aberto e resolve-se numa espiral dialéctica, progressivamente enriquecida e enriquecedora.

Continua, porém, a pôr-se em causa o estatuto residual conferido à filosofia.

Não se entende, com efeito, que à filosofia, ou pelo menos a alguma filosofia, não seja conferível um estatuto nomotético e não perdendo ela a sua relativa autonomia. Piaget é muito pouco explícito no que se refere às relações da filosofia com a ideologia, mas está implícito nos seus considerandos que as identifica pelo menos no que se refere à carência, comum a ambas, de metodologia científica. Todavia a coordenação geral dos valores, incluindo neles os valores das ciências, se é certo que requiere uma opção, uma justificação e não uma explicação, ou seja, a adopção de uma perspectiva necessariamente sociocentrada, não é menos certo que o elo de racionalidade que lhe advem da ciência lhe confere uma outra relatividade específica, que a diferencia de outras ideologias, como por exemplo a religiosa, a moral, a jurídica, etc. Sob esse aspecto consideramos de grande justeza a observação do académico Oizerman, segundo o qual "a filosofia se não reduz à ideologia, ela tem um conteúdo específico, uma relativa autonomia" (9). E, como exemplo, aponta o sensualismo de Locke, que só em parte é ideologicamente determinado, havendo

que ter em conta a ligação à ciência do seu tempo. É esta postura face à ciência que Piaget parece negar à filosofia, reservando-a por inteiro à epistemologia (genética).

Em nosso entender não se trata aqui de simples questão de semântica, pois não é inteiramente pacífico que consideremos a epistemologia científica de Piaget como uma filosofia ou que a consideremos, paralelamente ao que já sucedera com a psicologia científica e com a lógica, como um ramo do saber dela autonomizado.

A decisão que sobre este ponto se adopte dependerá em larga escala das posições trans-epistemológicas que se tomem face à ciência e à filosofia.

Note-se desde já que muitos autores e, entre eles, cientistas reconhecidos falam sem qualquer dificuldade de filosofia da ciência, designação que não encontramos em Piaget. Esta filosofia corresponde na sua teoria, por um lado, às "epistemologias internas" que as ciências elaboram a partir de si próprias, e por outro às "epistemologias derivadas", ou seja, às relações e contribuições recíprocas que possam estabelecer-se entre elas com vista a elucidar o problema dos fundamentos. Que tal labor seja levado a efeito apenas no âmbito disciplinar, como será sobretudo o caso das epistemologias internas ou no âmbito inter-disciplinar no caso das epistemologias derivadas, isso não altera o facto de uma tal prática ser de cariz mais filosófico do que científico. Em nosso entender a epistemologia científica constitui uma actividade predominantemente filosófica na medida em que procura responder a questões que não visam contribuir de uma forma directa para o progresso da ciência em si mesma mas antes para o que poderia designar-se por uma "tomada de consciência", ou seja, uma conceptualização do seu significado para um sujeito. Esta mesma ideia nos parece liminarmente expressa por Gil Henriques quando escreve que "os matemáticos não têm como orientação senão a sua própria compreensão pessoal do que é a matemática". Não é pois talvez estranho que eles possam deixar-se guiar a este respeito pelo epistemologista não-matemático Piaget. Porque essa questão, para eles decisiva, não é precisamente uma questão matemática" (10).

Quando por exemplo Alain Badiou escreve na sua linguagem caracteristicamente hermética, que "o número é deslocamento do lugar onde ele falta" e que "essa operação pressupõe um espaço (único) de exercício, isto é, um vazio deslocado onde se desloca o lugar na retro-acção do inscrito. Isso mesmo que Mallarmé designa como a brancura inicial, ou solitária, ou mais profundamente "gratuita" (11). Quando J.T. Desanti ao analisar o cálculo infinitesimal se interroga sobre o significado de dx e sugere que "a determinação designada por " dx " funciona contraditoriamente no cálculo: ela é um zero negado" (12).

Quando o mesmo Desanti discorre sobre a "crise" dos irracionais, mostrando

que uma coisa é o problema filosófico e conceptual que a descoberta dos irracionais introduz, e outra a dificuldade especificamente matemática e que esta última pode ser operatorialmente superada, independentemente das dificuldades filosóficas que porventura subsistam e que, no caso vertente, se traduziam numa incapacidade de aceitação da idealidade das operações. (13)

Quando um físico como Dirac afirma que "antes de Newton considerava-se o mundo como sendo essencialmente bidimensional - as duas direcções em que podemos caminhar, parecendo a dimensão "para cima - para baixo" ser algo essencialmente diferente. Newton mostrou como se pode olhar para a direcção "para cima - para baixo" como sendo simétricas às outras duas direcções introduzindo as forças gravitacionais e mostrando como elas ocupam o seu lugar na teoria física" (14). Quando o mesmo Dirac, à semelhança do que vimos em Desanti, distingue entre as dificuldades do tipo 1 e as dificuldades do tipo 2 da teoria quântica, as primeiras não preocupando verdadeiramente o físico mas apenas o filósofo, o qual procura "uma descrição satisfatória da natureza". Para o físico, desde que saiba como calcular os resultados e compará-los com a experiência, ser-lhe-á suficiente que os resultados estejam de acordo com a experiência, pois é tudo quanto ele necessita. Para o físico, acrescenta ainda Dirac, as dificuldades que realmente lhe importam e essas sim de natureza científica, acrescentamos nós, são as que resultam do facto de as leis actuais nem sempre serem adequadas para fornecer quaisquer resultados. Quando tal sucede é porque se atingiu os limites de aplicação da teoria, tornando necessário um desenvolvimento ulterior.

Quando examinamos todos estes exemplos escolhidos aqui um pouco arbitrariamente mas que poderiam multiplicar-se ad infinitum, podemos na verdade perguntarmonos se estamos em face da ciência no seu fazer-se ou se todo este tipo de reflexão não procura de preferência traduzir conceptualizações complexas não propriamente em linguagem mais simples, estilo divulgação científica, mas numa outra conceptualização que capte o significado, para o sujeito epistémico, da ciência que ele próprio produz. Por outras palavras, teríamos que as epistemologias internas mas sobretudo as epistemologias derivadas seriam epistemologias do sujeito visando a reconstrução "post factum" da inteligibilidade intrínseca à actividade científica. O cientista que assim decide adoptar novos códigos semânticos terá então de descentrar-se relativamente à sua prática, debruçando-se sobre o seu inconsciente cognitivo para aí procurar a dialéctica incessante que se processa entre as abstracções reflexivas que estão na base do "modo de produção" do trabalho científico.

Um tal tipo de actividade reflexiva é justamente o que caracteriza a filosofia da ciência e essa actividade é filosófica porque não obstante o recurso, sempre que possível, a metodologias científicas, nem por isso se define menos pela sua preocupação de coordenar os valores, de estabelecer aproximações e analogias, de con

tribuir para uma maior descentração, quer através de uma reflexão interna a elas próprias, reveladora das ligações tanto à ciência como à acção colectiva dos homens, quer através de uma reflexão que revele, em contrapartida, os obstáculos ideológicos que eventualmente impeçam o avanço da ciência.

Por exemplo, como Piaget mostrou, a matemática grega não cultivou a álgebra, não por incapacidade teórica mas porque desprezava um tipo de cálculo que se lhe afigurava mecânico, técnico, e pouco adequado para levar à contemplação das idealidades reificadas que eram para eles os números. Este exemplo revela o valor heurístico desta filosofia da ciência, pondo a descoberto a influência recíproca existente entre factores ideológicos e factores estritamente científicos, ligados entre si na própria acção concreta, isto é, na História.

Mas se todos estes exemplos a que até agora temos recorrido são tirados das chamadas ciências da natureza, isso não significa que não possa ou não deva falar-se de filosofia das ciências humanas onde aliás todos estes problemas adquirem maior acuidade, dado que mais vulneráveis à contaminação ideológica porque mais directamente ligados à já referida epistemologia do sujeito.

Segundo Boudon, que a este problema tem dedicado muito da sua obra, a epistemologia das ciências humanas leva a pôr em questão proposições aparentemente bem estabelecidas da teoria das ciências, como por exemplo o critério da cientificidade de Popper, baseado no modus tollens (15). Muito pertinente nos parece pois o desafio que este autor lança à comunidade dos filósofos no sentido de se ocuparem dos problemas suscitados pelas ciências humanas e do que poderia resultar de benéfico para uns e outros. Piaget, por seu turno, tem encorajado igualmente a prática da interdisciplinaridade no domínio das ciências humanas, a exemplo do que ele próprio levou a efeito com o seu Centro Internacional de Epistemologia Genética. Mas quando se fala em interdisciplinaridade há que emitir certas reservas e outras tantas cautelas.

Voltando de novo a Althusser e citando-o: "a interdisciplinaridade é hoje uma palavra de ordem muito espalhada, da qual se espera a solução de todas as espécies de problemas em suspenso nas ciências exactas (matemáticas e ciências da natureza), ciências humanas e outras práticas" (16).

Convém na verdade distinguir várias situações. Há uma interdisciplinaridade que é própria do desenvolvimento científico e que não constitui "palavra de ordem" recentemente ditada. Os cientistas sempre colaboraram entre si, os físicos estudando matemática, os químicos estudando física, os psicólogos estudando biologia e matemática, etc., etc. Novas ciências têm nascido como consequência desse intercâmbio indissociável e fecundo. Uma outra situação distinta, e é sobretudo essa que temos em mente quando falamos em interdisciplinaridade, sai fora do âmbito da ciência e traduz-se nas epistemologias derivadas ou seja na procura de compatibilização de linguagens, na

aproximação semântica de conceitos que contribuam para constituir uma epistemologia do sujeito. O exemplo mais notável desse tipo de interdisciplinaridade é sem dúvida o Centro de Genève, criado por Piaget em 1955, e que até agora já publicou cerca de 40 estudos.

Um terceiro tipo de interdisciplinaridade, e é provavelmente essa que Althusser tem em mente quando denuncia a natureza ideológica contida nessa "encomenda" dos nossos tempos, é a que tem sido promovida sobretudo no âmbito das ciências humanas, em busca da sua base teórica. Para o citar de novo "quando se ignora qualquer coisa que toda a gente ignora, basta reunir todos os ignorantes: a ciência sairá da reunião dos ignorantes" (17).

Ora os filósofos caem com frequência neste tipo de situação. Herdeiros de um estatuto prestigioso, reverenciados por todo o mundo como bonzos inacessíveis, como totalizadores do saber, viram-se subitamente em crise profunda de desemprego, denunciados no seu elitismo balofo, reduzidos à tarefa ingrata e pouco exaltante de reconstruírem o método científico "ex post facto" ou, na melhor das hipóteses, a concorrerem à carreira de intelectuais orgânicos de uma ideologia revolucionária ou reaccionária.

São estes filósofos em crise que tentam desesperadamente o jogo da terceira via oferecendo-se como moderadores de mesas redondas onde se requeira como condição de admissão uma certa capacidade de praticar a ignorância através do discurso obscurantista e pedante. É evidente que esta terceira situação de pseudo-interdisciplinaridade, último refúgio de uma filosofia especulativa, terá muito de ideológico, no pior sentido do termo, no sentido denunciado por Marx e Engels quando se referiam a Stirner, mas ela nada tem de científico ou de filosófico, no sentido que legitimamente pretendemos preservar para a filosofia.

Para que a filosofia possa responder aos novos desafios que lhe põe a sociedade actual e o desenvolvimento científico que a tornou possível, necessário se torna que o filósofo do futuro remonte à longa tradição de Aristóteles a Marx, passando por Descartes e Kant, que sempre se apoiou na ciência, prolongando-a criticamente, mas nela sempre procurando esclarecer-se, implícita ou explicitamente, para intervir no mundo dos homens. Isso implica que o filósofo se não possa limitar à tarefa de leitor de livros, à filosofia filológica, mas que para ela traga a experiência concreta e rica em algum domínio do saber ou da prática, pois só assim poderá a reflexão, solitária ou interdisciplinar, morder no real.

Como afirmou Havemann, que vale a pena citar longamente, "só se alcança um conhecimento mais profundo dos problemas filosóficos se se compreender muito, no concreto, algum sector da realidade. Há que ter experimentado concretamente o mundo pelo menos num sector, ou no campo de uma ciência especial, da física, da matemática, da bio-

logia, da história, etc., ou mesmo num outro campo diferente. Só é capaz de compreender a filosofia quem tem capacidade para apreender de algum modo a vida, mesmo no plano artístico, na criação poética ou nas artes plásticas, quem age e se mistura com a vida, como o polético, que faz alguma coisa para transformar o mundo e dessa forma adquire conhecimento e experiência" (18).

O perfil do filósofo que a sociedade réquere começa a desenhar-se e é bem diverso da imagem romântica da tela de Rembrandt, do velho meditando ao fundo de uma escada em hélice, porventura simbolizando as volutas de um pensamento de um pensamento etéreo, apenas iluminado por um escasso fio de luz filtrado pela janela alta.

Hoje pretende-se que o filósofo seja simultaneamente mais e menos ambicioso do que essa tradição nos propõe. Mais ambicioso porque não desiste de prolongar o problema da explicação dentro dos limites do possível, nem tampouco de formular hipóteses de mediações conferindo unidade dialéctica ao binómio teoria-prática.

Menos ambicioso porque consciente de que a sua tarefa olímpica da totalização do saber mas sínteses parciais e provisórias, levadas a efeito, preferencialmente, através de diálogos competentes e informados, e exigindo a paciência e disciplina que só o método científico confere.

Traçado o seu perfil psicológico resta indicar qual o espaço da sua actualização. No triedro dos saberes, o filósofo movimenta-se um pouco por todo o lado, tanto no interior do volume como nas suas superfícies de intersecção. Mais exactamente deveríamos falar não do filósofo mas dos filósofos, já que se renuncia à charlatanice metafísica das causas últimas e dos primeiros princípios.

É certo que fazer filosofia é procurar ir mais além, é um esforço de tomada de consciência da teoria ou da praxis por elas próprias, mas esse ir mais além não tem quaisquer pretensões ou nostalgias de absoluto.

A comunidade dos filósofos compreenderá então filósofos das técnicas, filósofos das ideologias e filósofos das ciências. De comum a todos a missão de empenharem os seus talentos e competências no sentido de melhor se entender a articulação subjacente, permitindo organizar os esforços colectivos no sentido de se transformar o mundo num mundo melhor. A organização, tal como Lukacs sublinhou com insistência, é a forma de mediação entre a teoria e a prática (19).

É essa reclamação que desde a XI tese sobre Feuerbach cada um de nós se não cansa de repetir.

A sociedade tem o direito de exigir isso dos seus filósofos e os filósofos têm o dever de estar à altura de corresponder a essa exigência.

REFERÊNCIAS

- (1) Jean Piaget - Sagesse et illusions de la Philosophie (p. 4)
- (2) " " - Logique et Connaissance Scientifique (p. 594)
- (3) " " - Introduction à L'Epistemologie Genétique, t. III (p. 242)
- (4) " " - Ibidem
- (5) " " - Ibidem (p. 252)
- (6) " " - Ibidem (p. 253)
- (7) Althusser - FEC. Ed. Presença (p. 63)
- (8) " - Elements d'Autocritique (p. 52/53)
- (9) J. Oiserman - "Problemas de História da Filosofia" - Livros Horizonte (p. 303)
- (10) G. Henriques - "Piaget et les Mathématiques" in Bulletin de Psychologie XXX - número especial de homenagem a J. Piaget, Janvier-Fevrier 1977 (p.252)
- (11) A. Badiou - "La Subversion Infinitesimal" in Cahiers pour l'Analyse - Généalogie des Sciences (p. 118)
- (12) J. Desanti - Notes sur l'Epistemologie Hégélienne in Dialectiques nº 1-2 (p.63)
- (13) " " - Une Crise de Développement Exemplaire: La "Découvert" des Nombres Irrationels in "Logique et Connaissance Scientifique" de J. Piaget (p. 439/465)
- (14) P. A. M. Dirac - The evolution of the Physicist's picture of nature in Scientific American - Maio 1963
- (15) R. Boudon - Pour une epistemologie positive in La crise de la sociologie (p. 145-158). Segundo Popper uma proposição científica é uma proposição falsificável, isto é, podemos demonstrar que é falsa mas não que é verdadeira $[(p,q) \cdot \bar{q} \supset \bar{p}] \rightarrow$ modus tollens. Temos um critério unívoco c segundo o qual $c \rightarrow \bar{p}$, mas não existe um critério finito c tal que $c \rightarrow p$.
- (16) Althusser - FEC (p. 33)
- (17) " - Ibidem (p. 59)
- (18) R. Havemann - Dialettica senza dogma (p. 1806)
- (19) Lukacs - Histoire et Conscience de Classe (p. 338)

SITUAÇÃO ACTUAL DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA CONTEMPORÂNEA

por Francisco Soares Gomes

Membro do Conselho Geral da S.P.F.

1. A filosofia contemporânea pode ser abordada de vários ângulos e segundo critérios muito diferentes. Por esse motivo, não é fácil nem talvez mesmo possível estabelecer um quadro geral valorativo que satisfaça, por igual, a todos os historiadores. A variedade de interpretações radica essencialmente em dois factos: primeiro, não se pode fazer história da filosofia, criteriosa e técnica, sem uma filosofia subjacente, ainda que se apresente como pretensamente desinteressada; segundo, de pouco vale o esforço do historiador para superar esta dificuldade, porque, mesmo suposta a sua competência, boa vontade e honestidade profissional, ele continuará a ignorar os postulados implícitos do seu próprio pensamento.

O método mais frequentemente usado na análise histórica da filosofia tem consistido na inventariação pormenorizada dos pensadores considerados filósofos e da respectiva produção literária, segundo critérios mais ou menos estereotipados, que não chegam a delinear concretamente, nem uma estrutura histórica diáfana e lúcida, nem um juízo de valor bem definido. Não vou seguir, portanto, esse processo, porque, para além de ser tremendamente complexo, não conduzindo a resultados práticos esclarecedores, supõe uma noção comum de filosofia, ou não suficientemente crítica, ou pouco discriminativa quanto ao valor dos vários tipos de reflexão filosófica.

Para não cair nos mesmos inconvenientes, que acabo de referir, vou procurar expor sucintamente o critério valorativo aqui utilizado nesta análise. Sem pretender definir o que a filosofia é (1), problema que invariavelmente reaparece com novos acentos em todos os congressos de filosofia, e atendendo apenas ao sentido histórico e à prática quotidiana do senso comum, vou distinguir três campos da actividade filosófica, a saber, o campo metafísico, o epistemológico e o prático. As reduções filosóficas a algum ou alguns destes aspectos não se justificam, como temos ocasião de verificar.

2. A filosofia especulativa é um facto e, como tal, não pode ser negado. Não aceitar, filosoficamente, a especulação pura da metafísica não altera o problema histórico da sua existência. Na minha prática histórica, atribuo à especulação pura um lugar de certo relevo na actividade fisológica. Simplesmente, sem lhe querer recusar outro valor, não me repugnaria confiná-la a algum género literário emparentado com a poesia, o romance e a ciência-ficção. Esta é também a opinião de Jean Wahl e, como seria de esperar, dos neopositivistas. De facto, a especulação metafísica diz respeito a mundos possíveis, em cujas coordenadas possa caber o mundo real. Aí, nós assistimos à criação de conceitos, segundo leis de parentesco, à sua evolução histórica, por vezes dramática, à sua vida e morte, como num romance.

Esta filosofia é perfeitamente legítima e corresponde a uma necessidade psicológica para muitas pessoas. Segundo L. Szondi (2), a actividade filosófica, muito provavelmente ele tem presente a metafísica, é compreendida pelo vector Sch e pelo factor k. Isto quer dizer que um considerável número de indivíduos se verão obrigados a socializar na filosofia um determinado número de tendências patológicas, assim como outras pessoas poderão obter os mesmos resultados, lendo e apreciando essas mesmas obras. Nesta linha de interpretação, não concordaria com a opinião dos que afirmam serem o existencialismo, o ontologismo, o metafisicismo, o teoreticismo e o esteticismo formas de evasão da filosofia, se entendessem estas expressões intelectuais como, necessariamente, não-fisológicas. Mas o tipo de socialização a que a especulação pura conduz não se encontra isenta de perigos. Um dos mais frequentes, a que estão sujeitas as pessoas deste grupo (Schk) consiste na tendência a perder contacto com a realidade e a confundir o objectivo com o subjectivo, que pode levar à perda total do sentido do real. De facto, nós encontramos, na história da filosofia, uma quantidade enorme de sistemas repletos de uma fantasia quase delirante e consideráveis filósofos, cujo índice de sanidade mental deixou muito a desejar, como por exemplo Schopenhauer (perseguido por manias incríveis), Comte (três anos num manicómio), Nietzsche (morreu louco), etc. Isto não quer dizer que tal filosofia não tenha uma função terapêutica em muitos espíritos, como de facto tem. Por este motivo, achamos exagerado o critério de D. J. Vogelmann, quando, no II Congresso Nacional de Filosofia da Argentina, afirma textualmente: "o chamado pensamento filosófico, talvez a partir de Platão e com culminações em Descartes e no próprio Kant, é uma infrutuosa, esterelizante deformação da mente". A filosofia especulativa, mesmo a mais abstracta, tem um papel importante a desempenhar, como qualquer obra literária, no âmbito dos géneros que indiquei. Tal como a literatura, provoca nos espíritos a que se destina, aos Schk, na terminologia de Szondi, uma catarse e uma emoção estética verdadeira.

3. Num outro campo, o epistemológico, se vem desenvolvendo, de modo extraordinário, o pensamento filosófico. Até há bem pouco tempo, a epistemologia con-

finava-se quase exclusivamente, à teoria do conhecimento. Hoje, tem que ver com todas as ciências e pretende ser um discurso sobre o saber, manifestando, em geral, uma acentuada aversão à metafísica. À filosofia cabe, nesta concepção, um tipo de investigação que abre o campo da pura possibilidade à hipótese científica. As ciências necessitam de uma sondagem racional, que não se confine apenas aos postulados da própria ciência, mas que organize a possibilidade em harmonia com as outras ciências e numa perspectiva mais ampla. É bem possível que grande parte do que se entende por epistemologia das ciências não seja mais do que uma simples metodologia científica, própria de cada ciência e compreendendo os respectivos aspectos teóricos. Mas quando essa epistemologia se realiza no campo metacientífico, procurando harmonizar os dados das diferentes ciências num todo orgânico, então temos já certamente uma verdadeira filosofia. Para B. Russell é mesmo a única filosofia. Os pensadores contemporâneos, consciente ou inconscientemente motivados por uma metodologia de características positivistas ou neopositivistas, acabaram por revolucionar muitos dos pressupostos da filosofia tradicional, desviando o interesse da metafísica para a lógica e adiando a solução dos problemas subjacentes à teoria do conhecimento, uma vez que esta deverá, agora, ser precedida de uma epistemologia das ciências físico-químicas, das ciências biológicas e das ciências da linguagem. O entusiasmo científico, neste campo, levou a pensar que tudo poderia ser formalizado em lógica matemática. Nas ciências da natureza, os resultados têm correspondido à expectativa, mas não assim no campo da antropologia. A formalização de alguns aspectos da linguagem, desenvolvida a ponto de criar línguas artificiais, atingiu enorme relevância na técnica dos computadores e das máquinas-ferramentas, mas não conseguiu ainda decifrar o mistério do sentido e da novidade da linguagem, mesmo nos aspectos mais comuns. Em parte por isso, o neopositivismo lógico e todas as correntes com ele emparentadas, ou que a ele vão buscar inspiração, parecem dar mostras de esgotamento criativo. Tempos atrás, Wittgenstein estava convencido de que o objecto da filosofia era apenas a linguagem. A sua opinião, no entanto, não deve ser confundida com a dos que afirmam ser a filosofia o estudo das palavras desligadas do seu objecto ou sem objecto sensível. Ele entendia por filosofia a análise da materialidade da linguagem e das suas possibilidades significativas.

No seguimento do que afirmávamos antes, relativamente à metafísica, a filosofia da linguagem, formalizada ou não, terá um sentido se, através do estudo da arqueologia da língua e do saber, chegar a descobrir as estruturas inconscientes e os mecanismos que dão origem à linguagem e lhe ministram o seu significado. Sob este aspecto, a investigação de N. Chomsky e de J. Piaget reveste-se de particular interesse (3). Muitos aspectos da língua, postos em relevo pelo estruturalismo linguístico, já terão de ser tomados em conta, obrigatoriamente, hoje, ao fazer-se uma epistemologia do conhecimento humano, ou mesmo uma ontologia metafísica.

4. Falta-me ainda referir o terceiro campo de actividade filosófica, historicamente o mais importante de todos, ponto de confluência da actividade especulativa e que diz respeito à prática concreta do homem neste mundo. A história revela que a grande preocupação da filosofia foi sempre a de propor uma orientação, dar uma resposta a determinadas questões que, por sua natureza, afectam a humanidade inteira, desde o mais sábio ao mais ignorante. Essas interrogações sempre têm versado sobre o homem, o mundo, o sentido da vida, a morte, o amor, a angústia, o sofrimento. Que fazer? Como agir? A filosofia, de acordo com as mundivências mais dispares, estabelece normas de acção. Dir-se-ia que, em toda a filosofia sistemática, a parte teórica e especulativa tem como função justificar racionalmente uma actuação prática. A filosofia contemporânea actual não só não modificou tal ditude fundamental, como até se tornou ainda mais sensível aos aspectos práticos da actuação humana, como se pode observar, mesmo quantitativamente, por exemplo na Espanha (4). Foram ali publicados, em 1977, numerosos trabalhos científicos de índole geral e monográfica. Divididos por matérias, os 10 principais grupos de publicações ficaram assim distribuídos por ordem de crescente: psicologia (170), ciências sociais (160), filosofia da educação (63), direito (61), cosmologia (34), Marx (30), Lenine (26), metafísica (22), religião (20).

5. Chegamos, assim, ao fim desta introdução preliminar sobre a filosofia contemporânea. A partir deste momento, vou-me referir apenas à filosofia prática e respectivas epistemologias, deixando de lado a filosofia puramente especulativa, por dois motivos: em primeiro lugar, porque as correntes tradicionais desse tipo, actualmente em crise (5), têm quase sempre todo o aspecto de uma filosofia académica, vivendo para si mesma, frequentemente essencialista e lúdica, destinada, como disse antes, a satisfazer determinadas necessidades de tipo psicológico; em segundo lugar, porque, hoje, mais do que nunca, faz falta uma filosofia de intervenção, merecedora de prioridade absoluta, desde que essa filosofia vá sendo secundada por epistemologias científicas e não seja de modo algum dogmática. Sendo assim, temos de considerar o problema no seu aspecto prático e imediato, procurando determinar quais os princípios motores do homem contemporâneo, quais os seus problemas reais e como sente e considera ele os problemas tradicionais da história das ideias filosóficas.

6. O primeiro ponto básico a ter em conta, nesta análise, é o facto de cerca de um terço da humanidade estar submetida a um sistema que tem por filosofia o materialismo dialéctico e de esta filosofia interpelar todos os restantes habitantes da Terra. Nos países do Ocidente, em particular na Itália, França, Espanha e Portugal, o marxismo não é nenhuma peça de museu, como aliás o não é, em maior ou menor grau, em nenhum país do mundo, atingindo, assim, directa ou indirectamente, a maior parte da humanidade. Logo, dado o seu carácter explosivo e universal, apresenta-se como uma das

correntes mais importantes no movimento das ideias da actualidade, não devendo por isso ser ignorada. A sua importância é de tal ordem que não deixa ninguém indiferente ou desinteressado, o que vem a constituir mais um problema prático, uma vez que será muito difícil a alguém fazer-lhe ainda que seja uma breve introdução sem tomar partido a favor ou contra.

7. O ideal combativo desta doutrina que, no mundo ocidental, desperta ressonâncias milenaristas e escatológicas, faz reviver a tradição filosófica anterior e a sua escatologia própria. Desta forma, o marxismo transformou-se, involuntariamente, numa espécie de catalizador das correntes espiritualistas, que procurarão cobrar alento com os erros e desvios dos marxistas. E, de facto, segundo H. Lefebvre (6), assim tem acontecido, sobretudo no que se refere à pessoa humana. Como consequência, temos a unificação de vários personalismos, onde o personalismo de inspiração cristã se apresenta como o sistema mais difundido e racionalmente mais forte. Nenhum historiador pode ignorar que os cristãos atingiam, em 1973, 30% da humanidade e que o seu influxo, tal como o do marxismo, se faz sentir igualmente no mundo inteiro, incluindo os países de Leste. Não seria científico menosprezar a filosofia personalista, que lhe está na base, se isso fosse devido a preconceitos ideológicos. Autores soviéticos tiveram de reconhecer, ainda há bem pouco tempo, que, para além da base sociológica, a religião e, consequentemente, a sua filosofia apologética, assentam em profundas raízes psicológicas e gnoseológicas (7).

Estas duas filosofias, essencialmente dirigidas à prática, propondo modelos de actuação para uso imediato, não prescindem, como é óbvio, de princípios teóricos. Simplesmente, a grande maioria das pessoas não está em situação de os poder valorar, nem importa muito ao cidadão de hoje a teoria implícita do seu comportamento. As pessoas estão hoje mais interessadas em sentir do que em pensar.

8. A divisão da humanidade, entre estas duas opções, parece, à primeira vista, um facto consumado, irredutível, e não é bem assim. Dado o carácter dialéctico da evolução, gera-se sempre uma síntese entre os opostos, mesmo quando se apresentem, aparentemente, como contraditórios. De facto, essa síntese começou já a ser feita, em vários quadrantes. Primeiramente, no próprio seio do marxismo, sobretudo por meio daqueles espíritos que, extremamente sensíveis ao dogmatismo, não aceitam nenhuma espécie de dirigismo autoritário doutrinal. Assim, estamos a assistir à evolução do Eurocomunismo e ao influxo, sempre crescente, dos filósofos a que já nos habituamos a denominar "heterodoxos". Segundo H. Lefebvre, a grande vitória da "diferença" frente à "Homogeneidade", está na divergência entre Pequim e Moscovo, mesmo quando seguem teoricamente o policentrismo e permançam, frente a frente, rigidamente dogmáticos.

Mas, também fora do marxismo, encontramos movimentos de superação desta crise de pensamento. Dentro dessas correntes, deve fazer-se referência, de modo particular, ao racionalismo crítico, sobretudo de K. Popper, que se apresenta, simultaneamente, como uma teoria do conhecimento e como uma filosofia política. Esta filosofia, que se dirige imediatamente aos intelectuais e que, no momento presente, talvez esteja ainda confinada ao mundo acadêmico, embora a possamos já reconhecer em várias atitudes do homem vulgar, rejeita, de um modo geral, todo o apriorismo e toma uma posição crítica, em particular, contra os monopólios das verdades políticas salvadoras. Assim, não tolera, nos movimentos espiritualistas, o conceptualismo apolo-gético e tudo o que não seja rigorosamente científico e, no materialismo dialéctico, o dogmatismo e toda a interpretação dialéctica que faça concessões ao historicismo.

O pensamento de Popper é, actualmente, o guia inspirador de praticamente de todas as universidades da Alemanha Federal, ganhando cada vez mais aceitação nos ambientes intelectuais de todo o mundo. Ainda não há muito, em 1973, se realizou, na Itália, um congresso de assistentes de filosofia para discutirem Karl Popper e Carl Hempel, autores das mais recentes epistemologias. Os defensores desta corrente (8), dando largas ao seu optimismo, chegam a afirmar que o racionalismo crítico já aniquilou por completo o neopositivismo lógico e toda a filosofia da linguagem com ele conotada, como por exemplo a filosofia analítica de Oxford e Cambridge e que o marxismo jamais se refará da crítica à dialéctica marxista, levada a cabo por Popper.

Pelo que acabamos de verificar, afinal, o mundo do pensamento não se divide monoliticamente em dois blocos. E às várias correntes atrás referidas ainda poderíamos ajuntar os "novos filósofos" franceses.

9. Mas a panorâmica da história da filosofia contemporânea não está ainda completa. Até aqui expus factos, com uma grande preocupação: assegurar a máxima objectividade possível. Não nego que o critério de selecção adoptado supõe um juízo de valor, certamente discutível, e que outras interpretações da história da filosofia contemporânea possam até ser mais correctas. Porém, dentro destes limites, considero a exposição perfeitamente objectiva. O que falta neste momento não é objectividade mas um pouco de subjectividade, a saber, um juízo crítico global sobre o pensamento filosófico mais recente. É isso o que vou tentar fazer, antes de terminar.

10. Segundo parece, estes três grupos mais ou menos homogêneos de filosofias têm algo em comum, uma filosofia de tipo pragmático, que valora, como principal critério de acção, o resultado prático, o sucesso individualista do partido ou da ideologia de classe e um conceito relativo, interesseiro de verdade. Ao especificar

deste modo a filosofia contemporânea, não pretendo estabelecer relações directas com o pragmatismo de Ch. S. Peirce, J. Dewey ou de W. James. Sem excluir algum possível influxo, a semelhança pode ser absolutamente casual. Muitas vezes, a filosofia não é mais que uma justificação racional das ideias que andam no ambiente e que o filósofo apreende e formula antes de que a humanidade, que as vive, se tenha tornado consciente delas. O mesmo pode estar a acontecer com o pragmatismo moderno, que vai lançando raízes por toda a parte.

11. Dentro desta filosofia pragmática comum, ainda poderemos descobrir uma outra subfilosofia, subjacente ao espírito tecnológico e burocrático, ostentando muitas afinidades com o estruturalismo. A ciência moderna sente-se fascinada pela estrutura do universo, do mundo físico-químico e do mundo orgânico. Tudo se manifesta em graus diferentes de organização, mas obedecendo sempre a uma estrutura bem definida, onde as estruturas, primeiramente formadas, são por sua vez integradas noutras mais complexas e assim vão aparecendo estruturas de estruturas cada vez mais complicadas. Esta maneira de ser da natureza conformou uma nova mentalidade científica, que teria de se fazer sentir na antropologia, na sociologia e na política. A tentativa de estruturar a vida humana, nos seus mínimos pormenores, com a intenção louvável de criar uma sociedade tecnológica perfeita, transformou-se, para os indivíduos, numa verdadeira ameaça contra a sua autêntica ou suposta autonomia. A filosofia de inspiração estruturalista atinge sobretudo os quadros técnicos. Mas, como a eles cabe a responsabilidade da organização da sociedade, esta filosofia, corresponda ela ou não a uma necessidade premente, põe em sério risco a realização livre do indivíduo, acabando por dar à luz um monstro incontrolável - a sociedade repressiva - tal como Freud a previu e tal como a interpreta, já hoje, Marcuse, insatisfeito com a evolução sociológica operada, tanto no Ocidente como no Leste.

12. A exposição livre e honesta da filosofia actual e a sua crítica científica levam necessariamente a diferentes pontos de vista e a conclusões não coincidentes. É esta diferenciação, aliás legítima, que torna difícil o ensino da filosofia e difícil também a elaboração de um programa orientador. Todos estarão de acordo em que a filosofia deve ser o instrumento de uma terapia mental: mas quem é que pode diagnosticar, de um modo certo, a doença? Todos desejaríamos uma filosofia verdadeiramente objectiva: mas quem é capaz de propor um critério absolutamente seguro da objectividade?

A realidade é demasiado complexa para se deixar abarcar, dogmaticamente, seja por quem for. A única atitude teórica sensata é a de uma abertura crítica, franca e honesta ao diálogo e ao pluralismo.

Francisco Soares Gomes

Prof. da Fac. de Fil. de Braga

N O T A S

- (1) Já noutra lugar abordei fundamentalmente este assunto. Cf. "O Eros e o Logos como ambivalência do instinto da Alteridade", em: R.P.F. 29 (1973) 169-201; "O homem bi dimensional", em: R.P.F. 33 (1977) 147-181. No primeiro artigo, identifico o "espírito" da filosofia com a pulsão constitutiva do instinto religioso. No segundo, explico a razão de ser da metafísica e da transcendência, segundo um ponto de vista puramente psicológico. Portanto, quando adiante se fala de três campos da actividade filosófica, utiliza-se uma linguagem corrente, não invalidando o facto de toda a actividade humana, consciente, ser movida pelo mesmo "espírito" filosófico. Inclusivamente, mesmo o cientista que não quer ser filósofo, é-o enquanto investiga: ele deseja, ao fim e ao cabo, desvendar o mistério do ser e do próprio homem. Antes, o saber encontrava-se unificado na "religião". Desta desmembrou-se uma parte que passou a chamar-se filosofia, englobando as ciências. Posteriormente, quase todas as ciências declararam a sua independência em relação à filosofia, que parece ter ficado reduzida àquele impulso inicial, semelhante a uma pulsão do inconsciente. Neste momento, já foi em grande parte substituída pelo psicólogo (no campo da prática individual), pelo sociólogo (no campo da prática social), pelo biólogo (no que se refere ao conhecimento), pelo cientista (na cosmologia), etc. Deste modo, o filósofo perdeu a sua identidade. A que vai ficar ele reduzido, se até os linguistas começam já a criticar a linguagem filosófica?
- (2) Cf. L Szondi, Experimentelle Triebdiagnostik (Bern 1947).
- (3) Cf. F. Soares Gomes, "Estruturalismo, que filosofia?", em.: R.P.F. 31 (1975) 225-252; Estruturalismo, da interioridade ao saber, em: R.P.F. 32 (1976) 143-170.
- (4) Cf. Pensamiento 33 (1977) 431-484.
- (5) Sobre a filosofia de Husserl e Heidegger, ainda em voga, há bem pouco tempo, cf.; por exemplo, Miguel Reale ("Filosofia fenomenológica e existencial", em: R.P.F. 27 (1977) 240-81) o qual, intendendo defender estas correntes, reconhece, no entanto, a "existência de um eclipse passageiro". Sobre o apagamento de Jaspers, tão conceituado nos meios cristãos, cf. W. Schneiders ("Karl Jaspers in der Kritik", Bonn 1965). A metafísica escolástica está vivendo, sem grande alento, à sombra de Maréchal, através de fiéis continuadores, como J. B. Lotz, J. de Finance, E. Coreth, etc.
- (6) A filosofia contemporânea também se poderia definir à volta de três "manifestos": o do partido comunista de Marx e Engels, o personalista de Em. Mounier e o difereencialista de H. Lefebvre.
- (7) Cf. F. Skoda, Die Sovoyetrussische philosophische religionskritik heute (Freibury, Basal, Wien 1968).
- (8) Cf. Kritischer Rationalismus und Sozialdemokratie, ed. por G. Lührs, T. Sarrazin, F. Spreer e M. Tietzal (Berlin, Bonn - Bad Godesborg 1975/6).

FILOSOFIA E PENSAMENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO

por Agostinho Reis Monteiro

Minhas Senhoras e meus Senhores

Colegas

"Filosofia e pensamento pedagógico contemporâneo" - é o título ambicioso desta comunicação. À brevidade do prazo em que, apressadamente, foi elaborada não me permite cumprir, com suficiência, as promessas que anuncia. Conto, pois, à partida, com a bondade do vosso juízo, desejando que vejam no que vou expor-lhes mais um programa de reflexão e investigação do que uma tese frágil e vulnerável.

Filosofia e Educação

A essência de toda a Filosofia - disseram filósofos e pedagogos - é a Filosofia da Educação.

Orgânica e histórica, a relação entre Filosofia e Educação não é, hoje, a mesma do passado, reflectindo a evolução da Filosofia, por um lado, e a da Educação, por outro. Antes de tentarmos apurar a forma actual dessa relação, convém principiar por esclarecer o valor dos respectivos termos.

Filosofia

Sendo, inicialmente, a ciência das ciências, síntese de todo o reduzido conhecimento de então, da Filosofia se foram dissociando e constituindo as diversas ciências particulares, desde as matemáticas, no tempo dos gregos, até à psicologia experimental, em fins do Século XIX. O círculo dos seus problemas, portanto, ia-se alterando, restringindo. Esse processo coloca um problema, talvez o maior da História da Filosofia: a definição de Filosofia.

Ciência do ser ? do conhecimento ? do homem ? da felicidade? Será mesmo ciência, ou antes uma actividade intelectual particular, sem objecto próprio ?

Tudo isto, e mais, ela tem sido, sem esperança de poder chegar-se a uma síntese das numerosas e diversas definições.

Entretanto, não haverá nada de comum, por mais vago que seja (ou até por isso), entre as variadas concepções da Filosofia? Piaget vislumbra esse denominador comum no facto de toda a Filosofia procurar "atingir uma certa coordenação geral de todos os valores humanos, isto é, uma concepção do mundo, tendo em conta não só os conhecimentos adquiridos e a crítica destes conhecimentos, mas ainda convicções e valores múltiplos do homem em todas as suas actividades" (1). Esta opinião é compartilhada por historiadores da Filosofia, que encontram na concepção do mundo a possível definição confluyente de todas as filosofias. Embora uma concepção do mundo não seja, forçosamente, uma Filosofia, toda a Filosofia será uma concepção do mundo teoricamente argumentada.

Educação

Etimologicamente, educar tem uma significação ambígua: alimentar, tirar de. Esta ambiguidade - movimento de fora para dentro, ou de dentro para fora? - contém já em si o moderno conflito entre as concepções naturalistas e sociologistas, de que as definições de Durkheim e da Pedagogia libertária são exemplares.

Em 1911, Durkheim deu a seguinte definição: "A educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão amadurecidas para a vida social. Tem como objectivo suscitar na criança um certo número de estados, físicos, intelectuais e morais, que dela reclamam a sociedade política no seu conjunto e o meio social a que é particularmente destinada."

Em 1920, M. Schüller, um dos mestres-camaradas das comunidades escolares de Hamburgo, disse: "Não façamos nada que não seja provocado por um impulso nascido da própria criança" - enunciando, assim, o postulado - Vom Kinde aus - e o programa - Wachsenlassen - da Pedagogia libertária (2).

Outro é o modo como a concebe a Liga Internacional de Educação Nova: "A educação consiste em favorecer o desenvolvimento tão completo quanto possível das aptidões de cada pessoa, simultaneamente como indivíduo e como membro de uma sociedade regida pela solidariedade. A educação é inseparável da evolução social; constitui uma das forças que a determinam. A finalidade própria da educação e seus métodos devem, pois, ser constantemente revistos, à medida que a ciência e a experiência aumentam o nosso conhecimento da criança, do homem e da sociedade".

Esta concepção suscita o problema da relação da Educação com a Sociedade e com a Ciência. Deixaremos de lado, por agora, a primeira relação, para dilucidar a segunda, objecto de controvérsia análoga à das relações da Filosofia com a Ciência.

O problema científico da Educação começa pela incerteza terminológica da sua própria denominação: Educação ou Pedagogia ?

Durkheim definira a Pedagogia como "teoria prática da educação". G. Mialaret diz que ela tem com a Educação o mesmo tipo de relação que a Ciência tem com a acção. Outros entendem-na como Filosofia da Educação. Os ingleses preferem os termos Educação e educacional a Pedagogia e pedagógico. Confor-mando-nos com o uso mais generalizado do vocábulo Pedagogia, coloquemo-nos uma outra questão: É a Pedagogia uma Ciência ?

A maior parte dos pedagogos tradicionais não viam nela mais do que a arte do educador. Para A. Fabre, "é preciso responder que ela é uma arte na medida em que se dedica a ser uma ciência" (3). J. Piaget compara-a com a Medicina: "A pedagogia geral é comparável à medicina pelo facto de que se baseia em dados científicos, ao mesmo tempo que, sob outros pontos de vista, constitui uma arte ao nível das suas aplicações". (4) Daí que M. Debesse e G. Mialaret concluam que "as ciências pedagógicas são ciências aplicadas" (5).

Distinguindo entre a acção do educador, por um lado, e os seus fundamentos científicos e a reflexão sobre a experiência, por outro, M. Brossard formula assim a sua posição:

"Distinguiremos, nitidamente, aliás, entre a prática educativa propriamente dita e a pedagogia, que é reflexão sobre esta prática, e cujo objecto próprio tentaremos definir. A questão que desejaríamos colocar é a seguinte: a pedagogia é uma ciência, pode sê-lo e, se sim, em que condições ?"

A resposta surge mais adiante:

"Podemos, partindo daqui, propor uma primeira definição do objecto da pedagogia:

Trata-se, para esta, de, apoiando-se num conhecimento científico do dever individual e num conhecimento científico do dever da sociedade, pensar a articulação destas duas histórias, a fim de fundar uma prática (a prática educativa) da apropriação do meio humano, isto é, uma prática do desenvolvimento máximo do indivíduo". (6)

Entretanto, R. Dottrens e G. Mialaret referem que "a substituição actual

da expressão "Ciências da Educação" ao termo "pedagogia" [...] corresponde ao desenvolvimento de todas essas disciplinas que estão em relação com a educação" (7).

Filosofia e Educação

Sumariamente clarificado o sentido dos termos Filosofia e Educação, voltamos ao problema inicial da relação entre Filosofia e Educação, perguntando: Uma Filosofia da Educação tem razão de ser ?

Vimos como a Filosofia teve, historicamente, uma função supletiva em relação às ciências. Enquanto não houve Ciências Históricas, por exemplo, a Filosofia da História supria, especulativamente, o desconhecimento das leis da evolução histórica. O desenvolvimento actual do conhecimento científico tornou necessária, por isso, uma reformulação da função, do objecto da Filosofia: Assume-se como função científica de síntese, generalização e orientação, ou presume-se como forma de conhecimento acima e superior ao conhecimento científico ?

Este é, igualmente, o contexto teórico da legitimidade ou ilegitimidade, hoje, de uma Filosofia da Educação.

"Acabou o tempo, agora, das filosofias - escreve G. Nialaret - das teorias que queriam, de algum modo fora do tempo e do espaço, definir a essência do homem e fixar, assim, no absoluto os objectivos da educação." (8) Também entende Pierre Furter que "a pedagogia já não pode ser apenas uma filosofia da educação [...] deve ter a ambição da sua autonomia científica" (9). Contudo, a legítima e louvável ambição científica da Educação não dispensará, por completo, os serviços da Filosofia. Uma Filosofia da Educação - per R. Ruyen - servirá para "coordenar numa teoria geral da educação os dados das ciências pedagógicas" (10).

Desenvolver uma teoria da Educação, mediante a coordenação e síntese dos contributos das várias Ciências da Educação, será, portanto, a legítima e valiosa razão de ser, hoje, de uma Filosofia da Educação, cuja tarefa primeira consiste em "elucidar problemas, esclarecer as antinomias que residem no coração do acto de educar (cultura e natureza, liberdade e condicionamento, etc.), mas também e sobretudo investigar as condições de possibilidade da educação, afirmar, portanto, um certo número de princípios para além dos quais a análise regressiva não pode recuar e sem os quais a educação não pode ser" (11). Por outras palavras, a Educação carece de uma Antropologia Filosófica que lhe proporcione um conceito, cientificamente fundamentado, de natureza humana, suporte do Humanismo que é sua missão realizar (12). "De facto - escreveu Delfim Santos - pedagogia pressupõe sempre uma antropologia, ou teoria do homem." (13)

O que distingue, basicamente, as pedagogias é, pois, a Antropologia Filosófica que postulam. "Não é um metodologismo esterilizador, árido e sem consequências gerais, que determina uma melhor ou pior educação, o êxito ou o fracasso deste ou daquele sistema pedagógico, mas - diz A. Merani - a formulação clara, precisa, do problema da natureza humana" (14). Até à revolução das Ciências do Homem, no século passado, o homem era uma espécie de albergue espanhol, onde cada especulador encontrava o que levava. Sabe-se, agora, o bastante para afirmar que a natureza humana não é um dado, mas uma transcendente possibilidade que, oferecendo à acção educacional perspectivas imprevisíveis, comete-lhe também pesadas responsabilidades. "Os dados biológicos, históricos, sociológicos, psicológicos, tornam possível publicar os mais importantes resultados do conhecimento contemporâneo acerca do homem como uma ciência sintética - a antropologia - e formar um fundo suficientemente amplo de saber, sobre o qual se aplique o humanismo moderno e a teoria filosófica". (15)

"Quem é o homem? Esta é a pergunta primeira e principal da filosofia" - pensava também Gramsci. Que homem educar? - eis o problema central da Educação. Porque o humano é um ponto de chegada e não um dado de partida, a relação da Filosofia com a Educação situa-se onde o ser do homem se revela, essencialmente, como um poder ser e o fenómeno antropológico se confunde com um projecto humanista.

Como qualquer Ciência, a Educação quer saber para prever e prever para actuar. Como actividade teórica, visa um conhecimento totalizante do ser humano, como prática formadora, é humanização. Se a determinado estágio do desenvolvimento das forças produtivas corresponde uma configuração social, uma imagem e um projecto de homem, Política, Antropologia e Humanismo são áreas substanciais da teoria pedagógica ou, se preferirmos, da Filosofia da Educação.

Filosofia e pensamento pedagógico contemporâneo

Uma primeira clivagem na História da Filosofia demarca um espaço de correntes essencialistas e outro de correntes existencialistas, conforme a primazia é dada à essência ou à existência humanas. P. Foulquié distingue três correntes essencialistas: a do essencialismo teológico (que coloca as essências num mundo supra-terreno ou em Deus); a do essencialismo conceptualista (que apenas as reconhece no espírito humano); e a do essencialismo fenomenológico (das estruturas husserlianas do espírito ou da consciência) (16). Embora P. Foulquié considere que a Filosofia clássica, até ao século XIX, não punha em causa a primazia da essência, E. Mounier, caracterizando o existencialismo "como uma reacção da filosofia do homem contra o excesso da filosofia das ideias e da filosofia das coisas", e embora considere Kierkegaard o "pai titular da escola", vê Sócrates, os Estoicos, S. Agostinho e S. Bernar-

do na raiz da árvore existencialista e diz mesmo que "em rigor, não há filosofia que não seja existencialista" (17).

Na esteira destas duas linhas de força da história do pensamento filosófico, B. Suchodolski evidenciou "as lutas crescentes que ocorrem entre o que se poderá chamar a pedagogia da existência e a pedagogia da essência", explicando: "No processo histórico de desenvolvimento do pensamento pedagógico moderno, a prioridade pertence às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser." E mais adiante: "A contradição entre as tendências da educação que têm por objecto satisfazer as necessidades do indivíduo e as correntes pedagógicas baseadas no princípio da essência permanente surge com especial nitidez na pedagogia moderna" (18).

Explanando uma interpretação paralela, A. Clausse distingue uma Filosofia perenialista e uma Filosofia progressivista, na Educação, deste modo: "O perenialismo afirma que os princípios de base da educação são imutáveis e eternos [...]. O progressivismo declara que a educação deve adaptar-se ao processo de desenvolvimento da cultura [...]. Assim apresentadas na nitidez intransigente das afirmações teóricas, estas duas filosofias educacionais exprimem as posições extremas entre as quais se situa toda a gama das opiniões pessoais". (19)

A clivagem fundamental entre as filosofias, a linha de fogo que as separa em duas hostes em confronto histórico, respeita, todavia, à posição que tomam perante o chamado problema fundamental da Filosofia: primado do espírito ou da matéria, cognoscibilidade ou incognoscibilidade do mundo, com todas as consequências teóricas e práticas. Daí, as filosofias idealistas e as filosofias materialistas. Os essencialismos pertencem, obviamente, ao sector idealista e os existencialismos, contra as aparências, também (20). O materialismo filosófico, por seu lado, é tributário do conhecimento científico.

Não me cabe, nem o tempo de que disponho no consente, nem essa competência me assiste, passar em revista a actualidade filosófica. Deter-me-ei, apenas, em dois campos ideológicos do nosso tempo, que julgo predominantes em Portugal, sobretudo depois de 25 de Abril de 1974. Refiro-me ao Personalismo e ao Marxismo, que me parecem constituir também as coordenadas do pensamento pedagógico contemporâneo (21)

Personalismo

O Personalismo francês (22) nasceu com a fundação da revista "Esprit", por E. Mounier, em Paris, no ano de 1932. A sua afirmação central é "a existência de pessoas livres e criadoras". A pessoa "é o movimento do ser para o ser [...]. movimento

para os outros [...] movimento para um transpessoal [...] amar". Por isso, a existência pessoal é uma conquista, a história é um "movimento de personalização", o cristianismo é "o arauto de uma noção decisiva de pessoa" e "a ordem da pessoa [...] é constituída por um duplo movimento, aparentemente contraditório, e realmente dialéctico, para uma afirmação de um absoluto pessoal que resiste a qualquer redução e para a edificação de uma unidade universal no mundo das pessoas". O absoluto pessoal "não é deste mundo", é uma "Pessoa suprema", é o termo do movimento, o sentido definitivo e personalização de todos os valores. É o Deus do cristianismo.

Uma indignação pré-filosófica, "a justa cólera perante aquilo que há de intolerável no estado actual do mundo" terá sido a inspiração primordial do Personalismo de Mounier. Originários da interioridade pessoal, os valores dependem da exterioridade, que os alimenta, porque a existência é acção e "a existência mais perfeita, acção mais perfeita". Propõe um modelo de Socialismo: "Abolição da condição proletária, substituição de uma economia anárquica, fundada no lucro, por uma economia organizada em ordem às perspectivas totais da pessoa; socialização, sem estatização, dos sectores de produção que alimentam a alienação económica; desenvolvimento da vida sindical; reabilitação do trabalho, promoção, contra o compromisso paternalista, da pessoa do operário; primado do trabalho sobre o capital; abolição das classes formadas na divisão do trabalho ou de fortuna; primado da responsabilidade pessoal sobre as estruturas anónimas". Depois de lançar os olhos para o Socialismo do seu tempo, e o reprovar, declara que a Europa espera a sua "invenção": será "obra dos próprios trabalhadores, dos movimentos operários e rurais organizados, a que se unirão as fracções lúcidas da búrguesia" (23).

Marxismo

Seria arriscado e inoportuno pretender resumir, aqui, a Filosofia marxista. Não será de todo sem interesse, porém, conhecer o modo como J. Lacroix, porventura o mais lídimo discípulo de E. Mounier, sintetizou o pensamento marxista, com uma "simpatia metodológica" que ele desejaria ver retribuída da parte dos intelectuais marxistas. Assim começa J. Lacroix:

"Quando se não é comunista nem se milita em nenhuma das suas células, dá-se, sem dúvida, uma certa desonestidade intelectual ao pretender-se falar do homem marxista". E vai prossequindo:

"Na sua inspiração mais profunda, o espírito marxista é, sem dúvida, uma noção radical de qualquer dogmatismo [...] . Contudo, é necessário entender-se - e é exactamente o que significa a noção de praxis - que o marxismo é, ao mesmo tempo e

indissolúvelmente, um método de análise da realidade e um método de acção sobre a realidade [...]. Isto significa que o marxismo nada tem de utópico [...]. A luta de classes não é criação do marxismo, mas um facto observado por ele. É o regime capitalista que produz o proletariado, que é a sua negação e que será, portanto, o seu coveiro. Tal é o movimento dialéctico da história [...]. Assim se compreende a célebre fórmula do manifesto comunista que afirma que o comunismo é a consciência do proletariado [...]. Há um movimento espontâneo de massas. O papel dos comunistas é tomar consciência dele para o finalizar: e, neste sentido, são a consciência do proletariado [...]. Contrariamente ao hitlerismo, o marxismo é um universalismo, ninguém, de si, está excluído da salvação que ele traz [...]. O homem marxista não é aquele que imita simplesmente Marx, mas aquele que compreende o movimento da história e nele participa, aquele que, a todo o momento, estuda a situação, observa em que direcção ela se dirige e que margem dá à acção humana [...]. A palavra possível tem para o marxismo um significado muito característico: não significa indeterminação, mas aquilo que se pode fazer [...]. Nada se entenderia da psicologia de um comunista se não se começasse por ver que ele se encontra num estado de guerra total e aberta com a sociedade actual [...]. Pois o capitalismo não respeita nenhum destes direitos que ele tanto apregoa: termos tão grandiosos como justiça, liberdade, igualdade, fraternidade, não fazem mais que encobrir os interesses mais sórdidos e assegurar o predomínio da classe [...]. Porque o que conta em política não são as intenções, mas os resultados. Tocamos precisamente aqui na atitude mais profundamente arreigada no espírito marxista. Aquilo que se chama o seu materialismo consiste principalmente neste reflexo que o leva sempre a julgar os actos e não a boa vontade [...]. Isto não significa que o marxista negue os valores; pode, por vezes, dar-nos esta impressão, mas seria interpretar falsamente o conceito que ele tem de si mesmo. A verdade é que ele entende os valores de outra maneira. Certamente, não existe para ele algum ideal transcendente que julgue de fora e de cima [...]. O marxismo inventa uma nova maneira de analisar o pensamento; não o ataca directamente, mas escava-o por baixo [...]. Longe de ser desumana, a luta total contra o capitalismo é, aos olhos do marxista, uma luta pelo homem. É isto o que provoca o que nos é mais difícil, não digo já de admitir, mas de compreender, o que chamarei, de alguma maneira, a identidade da moral e da revolução [...]. Quererá isto dizer, como se afirma muitas vezes, que para o comunista o fim justifica os meios? [...]. Se há alguma máxima que traduza a sua atitude, é esta: quem quer os fins quer os meios [...]. Assim se compreende que, para o marxista, o homem mais moral é o que for mais progressista [...]. A economia comunista é uma economia dirigida, planificada, que não se preocupa tanto com o lucro, como acontece no regime capitalista, mas com satisfazer, por ordem de importância, as necessidades humanas mais fundamentais [...]. Se o marxismo é a filosofia imanente do proletariado, o maior erro e a pior violência estaria em querer destruí-lo, deixando subsistir a condição operária. É o problema aqui exposto não se resolve com boa vontade, mas com eficácia. Sentir-se justificado pelo simples facto de lamentar a situação operária, lu-

tar materialmente contra o comunismo, contentando-se com uma condenação moral do capitalismo, é a perfeita definição do farisaísmo actual". (24)

Um marxista não pode ficar insensível à magnanimidade destas páginas

Personalismo e Marxismo

Entre o Personalismo de Mounier e Lacroix, e o Marxismo, há uma visível convergência ética. M. Barlow afirma que foi Marx quem despertou Mounier do seu sonho espiritual, e foi o Marxismo que "salvou Mounier de uma denúncia puramente verbal ou moral da sociedade burguesa" (Robert Couso) (25).

Mounier e Marx condenaram o capitalismo e a democracia burguesa, denunciaram a situação do proletariado, constataram a alienação, proclamaram a necessidade da luta e da revolução. Entretanto, embora Mounier recuse o individualismo e o espiritualismo, o seu Personalismo é uma filosofia do espírito, enquanto o Marxismo é materialista. A Antropologia personalista está polarizada num absoluto transcendente, a marxista é radicalmente temporal. Daí que Mounier acuse o Marxismo de ser um trágico equívoco sobre a verdade fundamental do homem, de desprezar a pessoa e a sua liberdade, de não ser o caminho para "a revolução necessária". Distanciando-se tanto do individualismo burguês como do colectivismo socialista, propõe uma "terceira via": a "revolução personalista e comunitária" que realize o "comunismo de rosto humano" (26).

Pensamento pedagógico contemporâneo

É ainda J. Lacroix quem nos vai introduzir, agora, no fórum propriamente pedagógico. São dele estas palavras:

"Toda a classe que evolui invoca e utiliza a razão. Mas, uma vez instalada no poder, depressa abandona esse racionalismo. Quando desaparece a inquietude e se abandona à possessão, torna-se vítima da categoria do ter. E, ao lutar contra a nova classe que a ataca e pretende tomar-lhe o lugar, cedo começa a invocar uma justificação transcendente da sua autoridade: substitui a razão pela fé. Assim, a burguesia foi racionalista no tempo da sua ascensão. Descartes e os enciclopedistas, trocando a vã ciência dos escolásticos por uma ciência actuante que se debruça sobre as ocupações humanas e quer conquistar o mundo, são o sinal evidente de um racionalismo triunfante, ligado ao triunfo de uma classe. Mas, no século XX, uma burguesia decadente, debilitada por três séculos de possessão, já não conhece esta confiança e audácia: refugia-se no transcendente, torna-se religiosa, depois de ter sido volta

riana, esquece as origens e imagina eterno um regime que depende, como os anteriores, de circunstâncias históricas, invoca o argumento da autoridade e refugia-se nas regiões nebulosas do irracional, tentando manter um poder prestes a escapar-se-lhe. Não digamos, genericamente, que a infra-estrutura económica determina tal estrutura ideológica e que, por exemplo, o modo de produção do final do século XIX gerou necessariamente a filosofia bergsoniana. Mas digamos, sim, que, assim como a burguesia conquistadora do século XVII gerou o cartesianismo, para se legitimar, também a burguesia decadente do século XX produziu, naturalmente, o bergsonismo, os diversos existencialismos e todas as formas de irracionalismo". (27)

E eu acrescento: a burguesia do século XX gerou, pelas mesmas razões, as pedagogias naturalistas e personalistas.

Roger Gal escreveu que "paralelamente à evolução económica, social e política, à aspiração democrática, à luta para materializar os ideais de liberdade, de igualdade, de fraternidade universal e de paz que transformam o nosso mundo, a educação tinha de evoluir [...]. É esse movimento nascido no plano teórico com J. J. Rousseau - reconhecidamente, o primeiro teórico dessas concepções - que se desenvolveu, em princípio, pela acção meritória de pioneiros isolados e corajosos, difundido, posteriormente, na prática escolar e até nas normas familiares, que se denomina Educação Nova" (28). O Movimento da Educação Nova é a tela de fundo do pensamento pedagógico contemporâneo, que tem em J. J. Rousseau o seu patriarca teórico.

ROUSSEAU

Unanimemente reconhecida, a influência de Rousseau na posteridade pedagógica é diversamente interpretada.

B. Suchodolski atribui-lhe "a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia da existência" (29). R. Cousinet reconhece nele "o pai da pedagogia nova" (30). E. Claparède vê em Rousseau "pela primeira vez, a arte da educação fundada sobre uma concepção científica da criança [...]. O sistema educativo gravitando à volta da criança, já não a criança deitada no leito de Procusto do sistema, eis o grande princípio de método que faz de Rousseau o Copérnico da pedagogia" (31). Mas A. Clausse não está de inteiro acordo: "É inútil recordar as ideias que a pedagogia moderna tem em comum com as teorias de Rousseau. Mas importa não se deixar ser vítima de uma ilusão grosseira. Primeiro, a pedagogia moderna, historicamente falando, não deve nada a Rousseau; ela desenvolveu-se espontaneamente, século e meio após Jean-Jacques, com base em exigências sociais libertadas por forças económicas, políticas e culturais novas. Durante todo esse período de gestação e de elaboração, Rousseau foi completamente ignorado ou considerado como um sonhador perigoso, em proveito de uma pedagogia, principalmente a de Herbart, que é a sua negação total. E

não foi senão posteriormente que se descobriram curiosas analogias. Claparède não tem, portanto, razão ao considerar Rousseau como o Copérnico da pedagogia". (32)

Émile ou de l'éducation - que lhe custou "vinte anos de meditação e três de trabalho" (Confissões) e condenações e perseguições do Parlamento e do arcebispo de Paris, da Sorbonne, na Suíça e na Holanda - é a obra que colocou Rousseau em lugar eminente na história das ideias pedagógicas. Obra híbrida, polémica, da qual o seu autor escreveu que não era "um verdadeiro tratado de educação" (carta a Philibert Cramer). "Evangelho da pedagogia naturalista", para uns (Delfim Santos), "a maior das utopias pedagógicas", para outros (J. J. Lecercle), G. Snyders vê em Émile uma tentativa de síntese entre a pedagogia tradicional e as ideias novas.

M. Debesse sintetiza as inovações de Rousseau:

1. A infância corresponde a uma realidade psicológica definida, isto é, ela tem modos de pensar, de sentir e de agir que lhe são próprios [...];
2. Por isso, ela tem o seu valor próprio. É uma vida e não uma pura aprendizagem da vida adulta [...];
3. A infância é inocência. Representa, ao nascer, esta "bondade original" que Rousseau, negando o pecado original, atribui a toda a criatura de Deus. É a sociedade que perverte a criança, e a educação deve esforçar-se por preservá-la da sua influência perniciosa;
4. A infância é essencialmente um crescimento ordenado, cujo ritmo a natureza fixou e que uma sábia educação deve respeitar [...];
5. O conhecimento dos alunos é indispensável aos educadores [...]" (33)

Educação Nova

A trajetória do Movimento da Educação Nova é também polemicamente historiada.

Jacob Robert Schmid afirma que as suas realizações podem reduzir-se a três grandes princípios:

- o da "escola activa", que se propõe fazer da actividade espontânea da criança o princípio motor do ensino;
- o do "self-government", que faz da responsabilidade e da autonomia dos alunos a base da educação moral, e, finalmente,

- o das "escolas novas", que procuram realizar a "educação integral" em internatos isolados, na província". (34)

Na opinião de R. Cousinet, há três correntes:

- a mística, "a primeira, a mais forte das três", que remonta a Rousseau e, passando por Basedow, Salzmann, Rochow e Pestalozzi, atinge um dos seus momentos mais altos em Tolstoi, continua com Decroly e Montessori, entre outros, e culmina nas escolas de Hamburgo, "experiências extremistas que elevaram a um ponto máximo a mística da liberdade de Tolstoi" (35);
- a filosófica, "principalmente representada por Stanley Hall e Dewey" (36);
- a científica, em que se contam Binet, "o fundador da pedagogia experimental", Mailon, Piéron, Piaget, Gesell, Zazzo e muitos outros (37).

Roger Gal distingue três períodos:

- o da "tendência lírica e contestatária", começando por volta de 1850, nele sobressaindo as figuras de Tolstoi e Ellen Key;
- o da "idade das técnicas e dos sistemas", a partir de 1900, em que avultam os nomes de Montessori, Decroly, Kerchensteiner, Profit, Washburne, Parkhurst, Dewey, Ferrière, Freinet, Dottrens;
- o das "tentativas de alargamento e de coordenação da Educação Nova", que, iniciado quando, em 1899, Ferrière criou, em Genebra, o "Gabinete Internacional das Escolas Novas", levava, em 1921, à fundação, em Calais, da "Liga Internacional da Educação Nova" (38).

As circunstâncias não recomendam que entremos nos detalhes de personalidade, ideias e experiências dos grandes nomes da Educação Nova. Baste-nos saber que todos prestaram homenagem a Rousseau, que a história do Movimento está intimamente associada à passagem da Psicologia à sua idade científica, particularmente a Psicologia da infância, e que a Educação Nova declarou a falência da escola tradicional.

Parcialmente recuperados pela ideologia burguesa, os ideais do Movimento continuam presentes na Pedagogia contemporânea.

A metodologia que inspirou ocupa um notável espaço nos jardins de infância e nas escolas elementares, afirmando-se com singular vitalidade na Escola Moderna de Freinet (39).

A contestação da instituição escolar capitalista foi levada por Ivan Illich às últimas consequências.

A crítica do autoritarismo pedagógico atingiu o seu máximo de irreduzibilidade no conceito de não-directividade de Carl Rogers e anima a Pedagogia Institucional.

A reflexão sobre a finalidade da Educação atingiu, em Paulo Freire, uma ressonância política surpreendente.

Em Illich, Rogers e Paulo Freire, encontramos, assim, os protagonistas das três frentes mais agitadas do debate pedagógico actual, no mundo burguês.

Illich, Rogers, Paulo Freire

Em Illich, os problemas sociais são institucionais, o inimigo principal parece ser a escola, "vaca sagrada", "Alma mater" dos nossos tempos, uma nova Igreja. Sendo iguais em toda a parte, "um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização não pode ser considerado como revolucionário". Uma condição para a revolução cultural que propõe é "a abolição da escolaridade obrigatória, a abolição da discriminação fundada nos diplomas", dando lugar a redes de encontro e troca espontânea de conhecimentos.

Em Rogers, os problemas sociais são problemas essencialmente afectivos, de comunicação, e o mais relevante problema pedagógico é a relação educacional. O professor deve ser, acima de tudo, autêntico e criar um clima de relações propício a "uma aprendizagem significativa". A educação é uma espécie de terapia, a não-directividade é uma prática redentora. A maior carência da nossa cultura é a criatividade, que resulta da "tendência do homem para se realizar a si próprio, para se tornar no que em si é potencial". Está convicto de que "a natureza da espécie humana inclina-se numa direcção de vida socialmente construtiva".

Em Paulo Freire, é a sociedade que é chamada à barra do tribunal pedagógico. "Com efeito, não existe humanização sem libertação, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que esta humanização não se pode verificar". Condição de uma autêntica educação libertadora é o empenhamento político do educador. A "conscientização" tem de estar orientada para a acção política. Separada da prática, a teoria é verbalismo inoperante, sem teoria, a acção é um activismo cego. Alfabetização e conscientização constituem os polos inseparáveis e complementares da sua Pedagogia, que dá à Educação uma finalidade inesperadamente libertadora e subverte, no mesmo acto, a relação educacional.

Um postulado pedagógico está subjacente e une, antropologicamente, Illich, Rogers e Freire: Educar consiste não "em fazer, mas em despertar pessoas" (40).

Excusado seria dizer que o pensamento de Illich, Rogers e Paulo Freire vai muito mais além do pouco que me pareceu pertinente fazer sobressair. Bastará,

entretanto, como 'plafond' que nos permita orientarmo-nos no terreno da crítica que lhe é feita.

Illich é acusado de fazer, no fim de contas, o elogio da ignorância, de minar a luta contra a desigualdade, de ser "um pensamento que congela tudo o que toca", por desconhecer a luta de classes, e "quem não compreende a luta de classes - pensa G. Snyders - torna-se incapaz de compreender o papel, o valor da escola"; leva os equívocos naturalistas da não-directividade até às suas conseqüências extremas (41).

Rogers, produzindo ideias que estão no prolongamento de uma problemática humana mais ampla, é motivo de uma crítica demoradamente pedagógica, até porque o seu pensamento foi e continua sendo levado à prática, com mais ou menos sucesso, conforme desliza até aos seus extremos ou integra e inspira uma metodologia com horizontes mais científicos. Conhecemos o exemplo dos libertários das escolas comunitárias de Hamburgo, "os verdadeiros continuadores de Rousseau" (A. Clause), cujo fracasso "demonstrou - na opinião de R. Cousinet - o que nenhum partidário da educação nova, hoje em dia, nega, e que se refere ao facto de a presença do adulto ser indispensável e desejada pelas próprias crianças, uma vez que constitui uma das suas necessidades afectivas" (42). Neil, inspirado em Rousseau, fundou uma "ilha de liberdade" - a escola de Summerhill - para "oferecer a felicidade a algumas crianças", que possam pagar o internato, e onde a não-directividade vai até onde lho tolera a moral da sociedade.

Em França, em 1958, Jean Oury propôs, no decurso de um Congresso Freinet, a expressão "Pedagogia Institucional" para uma prática escolar cujo motor é o conceito de não-directividade concretizado na auto-gestão pedagógica, e que recobre, actualmente, experiências tendentes à reforma da instituição escolar, por dentro, de modo a torná-la instituinte. Aida Vasquez, Jean Oury, Hameline, Dardelin, Lourau, Lobrot, são nomes conhecidos da Pedagogia Institucional.

Os métodos não-directivos são criticados por, apesar das intenções e das aparências, se inscreverem "no prolongamento da política escolar da burguesia: não-dizer, silêncio, cepticismo e, portanto, apoio ao conformismo, ao conservantismo [...]". A não-directividade - escreve G. Snyders - é o que, hoje, se pode fazer, o que se é levado a fazer, hoje, em pedagogia, quando se sente o fracasso da escola burguesa e não conseguimos colocarmo-nos, resolutamente, noutras posições, religar luta pedagógica e luta política de massas; é o último recurso daqueles que, tendo descoberto a crítica política dos conteúdos ensinados, se refugiam na recusa, na negação e, finalmente, no desprezo". (43)

O pensamento de Paulo Freire é, como o de Illich, visto como "profundamente marcado pela filosofia e pela teologia", cuja evidente "ausência de referência

precisa aos dados económicos, sociológicos ou psicológicos" torna mais difícil de levar à prática (44).

Filhos de uma cultura maniqueísta e discípulos do pensamento metafísico, mal um raio em céu azul perfura as nossas imagens quotidianas e um trovão faz estalar os vidros das nossas janelas ideológicas, desembainhamos a espada intolerante [...] Mas impotente "Que amanhã é dos loucos de hoje!" (45). A simpatia pelos homens da intuição subversiva, entretanto, não é incompatível com a crítica, quando os combates do presente impõem prioridades, exigem coesão e limitam as opções pessoais. Mas sem ofender, com juízos superficiais e parciais, a convicção e honestidade de propósitos de tantos homens e mulheres que professam e se esforçam por levar à prática ideias cuja solidez é contestável, nem subestimar o merecimento de muitas e abnegadas experiências malogradas. Só à objectividade de análise e ao enquadramento quanto possível científico e político dos problemas da Educação devemos votar o esforço e a coragem de investigar e reconhecer a função real de uma corrente de pensamento e tipo de prática no terreno da peleja social e ideológica da época que as gerou. Porque, na realidade, a história não é um indiscutível acto de consciência dos homens.

Nas raízes do pensamento de Illich, Rogers e Paulo Freire julgo ver uma Antropologia personalista comum caracterizada por um essencialismo teológico, um naturalismo psicológico e um individualismo ético. Politicamente, parece-me que eles convergem também num esquerdismo metafísico pequeno-burguês. Quanto a um juízo pedagógico, as suas posições divergem: Illich professa uma anti-pedagogia anarquista; Rogers inspira as ilusões do pedagogismo; Paulo Freire aprofunda a dialéctica Educação-Política.

Se dogma fundamental dos sistemas educativos modernos é a identificação da Escola com a Educação (46); se a instrução tem sido, por definição, escolar e juvenil, e a Escola um instrumento privilegiado de adaptação e reprodução social e ideológica; se o insucesso escolar é um objectivo tácito da Escola e as qualificações que ela distribui não escapam à "Obsolescência" em que se baseia a sociedade de consumo; se as escolas representam uma forma de contribuição fiscal regressiva que os pobres pagam em benefício dos ricos (47) - compreenderemos a veemência com que Illich investe contra o monopólio, a prepotência, os subprodutos e demónios da instituição escolar e o motivo por que propõe o fim da "era escolar" e do anacrónico estatuto de estudante. Iconoclasta, a utopia illichiana culmina o processo movido à escola burguesa pela sua - de antemão amnistiada - condenação à morte. Ilude-se, todavia, se presume a sua análise mais destruidora do que a análise marxista, porque o seu combate é contra um moinho de vento. A escola há-de chegar ao seu fim, pois nada é definitivo nas campanhas históricas da conquista do homem pelo homem, mas, para já, quem deve e tem de morrer é esta escola, que é como quem diz, esta sociedade (48).

Se Rogers, perante "A pobreza da inteligência / Ante a riqueza da emoção !" (49), denuncia o autoritarismo da relação educacional e dá razão ao seu mestre Rousseau, para quem "a maior, a mais importante, a mais útil regra de toda a educação consiste, não em ganhar tempo, mas em perdê-lo", só podemos estar inteiramente de acordo com ele. Se M. Lobrot nos diz que a Escola pode ser uma brecha do sistema social, a aproveitar, não lhe regatearemos também consenso. Mas quando se faz da comunicação o problema central da sociedade contemporânea, se assentam as baterias contra a função do professor e se transplanta para a teoria geral da Educação conceitos da psicoterapia, comete-se uma extrapolação ilegítima e a não-directividade surge a desempenhar um papel na estratégia ideológica burguesa. Pedagogicamente, a não-directividade conduz à permissividade anárquica, à desvalorização da cultura, do ser adulto, do esforço, mantém as desigualdades. Politicamente, remetendo a explicação dos problemas pessoais e sociais para o foro psicológico, ela absolve a sociedade e condena o indivíduo a corrigir-se, lutando contra si mesmo, qual Sísifo em penitência sem fim.

"Sim, antes de sermos interior - escreveu F. Pessoa - somos exterior. Por isso somos exterior essencialmente". (50) Então, a tarefa mais promissora é transformar as relações sociais, pois, como disse Makarenko, "não são os homens que têm defeitos, mas as relações entre eles" (51).

A reflexão e prática de Paulo Freire demarcam-se inconfundivelmente do revolucionarismo pedagógico ou anti-pedagógico. "Na medida em que, sobretudo nos meus primeiros trabalhos - autocrítica-se Paulo Freire - nenhuma ou quase nenhuma referência fiz ao carácter político da educação e em que deixei de lado o problema das classes sociais e de sua luta, abri caminho a numerosas interpretações e práticas reaccionárias da conscientização" (52). Não obstante, os que lhe chamaram idealista, subjectivista, reformista, "baseados em momentos ingénuos de alguns trabalhos meus - declara - deveriam obrigar-se a seguir os passos que venho dando".(53)

Paulo Freire é um pensamento humilde em movimento generoso. Pela sua inquietação intelectual, coerência militante e magnanimidade humana, lembra um Emmanuel Mounier, em tempo diferente.

Paulo Freire é uma ponte entre o Personalismo e o Marxismo (54).

Pedagogia marxista

Para o Marxismo, "a história é o processo de criação e continuada formação do homem pela sua própria actividade, pelo seu próprio trabalho, no sentido de uma universalidade e uma liberdade crescentes, e a característica primordial do

homem é precisamente essa auto-actuação que forma o seu próprio sujeito. O indivíduo chega a ser indivíduo humano ao inserir-se activamente nesse processo, apropriando-se de certas realizações objectivadas da prévia evolução da humanidade, de acordo com o nível dos seus tempos e das suas concretas possibilidades sociais" (55).

Na Pedagogia marxista, podemos falar de Blonski, Makarenko, Sukhomlinski, entre outros. Mas constituindo ela mais um aspecto de um todo ideológico e uma prática colectiva nacional do que uma antologia de rasgos e experiências de individualidades visionárias e rebeldes, dispensa a pessoalização.

A Educação socialista concebe as suas possibilidades, limites, finalidade, objectivos, métodos, e orienta a sua acção, sobre o princípio da unidade dos fenómenos naturais, culturais, sociais, individuais, por um lado, económicos, políticos, pedagógicos, por outro, neutralizando as falsas contradições natureza-cultura, indivíduo-sociedade, criança-adulto, instrução-Educação, liberdade-orientação. Os princípios da sua ética emanam da educabilidade ontológica do indivíduo humano e da solidariedade da felicidade individual e colectiva. Trabalho, cultura, colectividade e personalidade são categorias fundamentais da teoria pedagógica marxista. Por isso, ela valoriza a Escola, o património cultural universal, os conteúdos, o trabalho de grupo, a expressão livre, a actividade pessoal, o trabalho produtivo e a vida social.

C o n c l u s ã o

Escreveu K. Jaspers: "Sintoma da inquietação do nosso tempo quanto ao problema educacional é a intensidade dos esforços, no campo da pedagogia, desprovidos, porém, de ideia central, o débito incalculável de literatura produzida anualmente, o aperfeiçoamento da arte didáctica [...]. Uma época que não confia em si volta-se para os problemas pedagógicos puramente formais, como se do nada alguma coisa pudesse surgir" (56).

Afirma, por sua vez, N. Brossard: "Parece ser uma lei histórica que, quando uma classe dominante está no seu declínio, assiste-se ao mesmo tempo a uma crítica do tipo de educação que ela instaurou e a um esforço de renovação pedagógica" (57).

E M. Philibert, enfim, conclui também: "Se a educação verdadeira é o facto de iniciarmos a um mundo que valha a pena, é uma revolução da sociedade que é necessário ter em vista, muito mais do que uma reforma institucional ou pedagógica. A proliferação das preocupações pedagógicas traduz, no fim de contas, a ausência de valor verdadeiro do mundo que oferecemos aos jovens" (58).

Dito isto, fica mais transparente o significado das liturgias reformistas da Pedagogia burguesa contemporânea.

Para uma Educação Total

Consciente de que há muito mais flores do que as poucas que cada um sabe cultivar, vou concluir.

As Ciências do Homem já demonstraram que a Educação é a súpula dos direitos humanos, porque se confunde com o próprio direito de ser Homem. O conceito de Educação como fenómeno apenas racional, escolar e juvenil pertence a outro tempo. A finalidade da Educação tem, hoje, as dimensões totais do indivíduo humano e consiste na conquista da natureza propriamente humana pela apropriação da cultura e aquisição dos instrumentos da consciência, da reflexão, da expressão dos sentimentos e do pensamento, para a compreensão e a transformação do mundo.

É, portanto, cada vez mais total, como direito de todo o homem, do homem todo, a toda a Educação, durante a vida toda. Terá de fundar-se na Ciência e fazer Ciência, porque se tornou "inconcebível para a razão que um trabalho tão decisivo como a educação continue a ser abandonado a um empirismo anacrónico, inadaptado às necessidades presentes, ou abandonado a um pensamento especulativo que, por ignorância ou interesse ou pela sua liberdade ilusória, se opõe à libertação do homem" (59). Terá de postergar a violência pedagógica, contrária às profundas necessidades do ser humano, afrontosa para a dignidade pessoal, obstáculo à fraternidade. Terá de libertar a energia criadora de todo o ser humano, como condição da felicidade de individual e colectiva. Terá de projectar a sua finalidade superior no advento daquela comunidade de homens que iniciará a verdadeira história humana. Quando, libertas do imperialismo patogénico da razão e de todas as alienações presentes, as relações pessoais serão uma quotidiana exaltação da afectividade humana.

A teoria e prática da libertação do homem conta já com um novo tipo de Humanismo que, alicerçado numa Antropologia Filosófica à medida da pluralidade e especificidade da natureza humana, vai além das meras preocupações éticas, emergindo do campo da ciência. Na realidade, como realça o Relatório Faure, "os progressos das ciências biológicas, psicológicas e sociais deram ao grande movimento tradicional do humanismo fundamentos científicos novos. Estas concorrem, no conjunto, para mostrar que o homem libertado das suas servidões socio-económicas e históricas poderia ser diferente do homem das sociedades de penúria e dominação. Seja qual for o estado quase patológico ao qual um passado de necessidade e de violência tenha podido conduzi-lo, é cada vez mais certo que o homem não é necessariamente um lobo do homem e que se as suas pulsões profundas se manifestaram, entretanto, sob formas negativas de violência e de agressividade irracional, foi porque, ao longo da história, ele viveu no quadro geral daquilo a que poderíamos chamar o círculo vicioso do subdesenvolvimento humano" (60)

Esse círculo vicioso, que é um ciclo de violência, será quebrado pela superação das relações econômicas e sociais ainda predominantes à superfície da terra. Muitos de nós crêem, sinceramente, que a via para essa revolução mundial é o Amor. Será, mas se, como diz o poeta, "Cada um é muita gente" (61), só é socialmente revolucionário o Amor que é político (Michel Verret).

Se "o humanismo moderno terá de ser negação antes de ser afirmação" (62), nenhum de nós recusará condenar uma sociedade que é, por essência, anti-humana, porque não funciona em razão das pessoas mas das coisas; rejeitar uma democracia liberal que, nas palavras de Lionier, é "uma democracia de escravos em liberdade"; indignar-se perante o escalonamento e discriminação sociais fundados na exploração econômica e garantidos pela violência.

Porque "a miséria física produz e mantém a miséria moral e intelectual, os homens que vivem no limite da subsistência vivem igualmente nos limites do humano" (63), é humanitarismo oco falar em direitos humanos quando não há empenhamento em satisfazer as necessidades a que eles correspondem, é farisaísmo burguês vociferar quando os direitos humanos de alguns são, aparentemente, violados e manter boa consciência perante o quadro neolítico das condições em que vive ainda quatro quintos da humanidade (64), e "o escândalo reinará no mundo - adverte Mounier - enquanto a massa dos cristãos não puder combater, sem reservas, juntamente com a massa dos pobres e dos oprimidos" (65).

"Não faz mal ter-se nascido numa capoeira, quando se sai de um ovo de cisne" - lê-se na história "O patinho feio", de H. C. Andersen. Nascendo de ovos de cisne, a grande massa dos homens continua a viver em capoeiras, porque, lamenta o poeta, "Há tão pouca gente que ame as paisagens que não existem !..." (66). E não scriam da poesia, que ela é também uma forma de conhecimento e libertação, e a magnificência, a paixão e a perenidade da poesia universal sobrevive ao corpo dos poetas, no cântico histórico dos peregrinos, dos escravos, dos presos, dos guerrilheiros, dos mártires, de todos quantos - os melhores de entre os homens - procuram, anunciam, desvendam, constroem, vivem e morrem pelas paisagens que hão-de existir ...

Apixonados pelo humano, sejamos também - como educadores indefectivamente coerentes - investigadores, artistas e políticos dessas paisagens futuras !

N O T A S

- 1 - Jean Piaget, A situação das ciências do homem no sistema das ciências, Lisboa, Bertrand, trad. de Isabel Cardigos dos Reis, 1970, p. 28.
- 2 - Jacob Robert Schmid, O mestre-camarada é a pedagogia libertária, Lisboa, Básica Editora, trad. de Maria Alice Vila Fabião, 1975, p. 75.
- 3 - In "Educação Nova e Educação Científica", Educação Nova e Mundo Moderno, Lx, Arcádia, trad. de Isabel Nascimento, 1971, p. 101
- 4 - Jean Piaget, Psicologia y Epistemologia, Barcelona, Ariel, trad. de Francisco J. Fernández Buey, 1971, p. 184.
- 5 - Maurice Debesse, Gaston Mialaret, Traité des Sciences Pédagogiques-1, Paris, PUF, 1969, p. 6.
- 6 - Michel Brossard, in "Pratique éducative et réflexion pédagogique", La Pensée, Nº. 147, 1969, pp. 90-99.
- 7 - Traité des Sciences Pédagogiques-1, p. 38.
- 8 - Op. cit., p. 126
- 9 - Edgar Faure, Apprendre à être, Paris, Unesco-Fayard, 1972, p. 132.
- 10 - Traité des Sciences Pédagogiques-1, p. 15.
- 11 - Raphaël Lévêque, Francine Best, ibid., p. 97.
- 12 - "Fundar uma teoria da essência do homem é o passo prévio para as ciências que dele se ocupam e é esta uma antiga preocupação que foi dar à antropologia filosófica". Alberto Merani, Estrutura e dialéctica da personalidade, Lisboa, Seara Nova, trad. de J. Seabra-Dinis, 1976, p.97.
- 13 - Delfim Santos, Fundamentação existencial da pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, 2ª. ed., s/d, p. 97.
- 14 - Alberto Merani, Natureza humana e educação, Lisboa, Editorial Notícias, trad. de Helena Leonor Santos, 1978, p. 14.
- 15 - Veljko Korac, in "Em busca da sociedade humana", Humanismo socialista, Lisboa, Edições 70, trad. de Artur Morão, 1976, p. 45.
- 16 - Paul Foulquié, L'existentialisme, Paris, PUF, Que sais-je ?, 17e ed., 1974, p.9.
- 17 - Emmanuel Hounier, Introduction aux existentialismes, Paris, Gallimard, 1973, pp. 8, 9.

- 18 - Bogdan Suchodolski, A pedagogia e as grandes correntes filosóficas, Lisboa, Livros Horizonte, trad. de Liliana Rombert Soeiro, 1972, pp. 16, 18, 115.
- 19 - Arnould Clause, in "Les problèmes pédagogiques aujourd'hui", Pédagogie: éducation ou mise en condition ?, Paris, Maspero, 3e éd., 1974, pp. 39, 40.
- 20 - "Pode afirmar-se, em geral, que a concepção idealista do homem se manifesta em duas formas básicas: a primeira e mais antiga delas elegeu como ponto de partida a análise da denominada essência humana, enquanto que a segunda, que só adquiriu importância a partir do século XIX, partiu da análise da denominada existência humana".
Bogdan Suchodolski, Teoria marxista de la educacion, México, Grijalbo, trad. de Maria Rosa Borrás, 1966, p. 312.
- 21 - Antes de 25 de Abril de 1974, a revista "O tempo e o modo" foi, durante alguns anos, a expressão de um círculo de católicos discípulos do Personalismo de E. Mounier, o qual, para alguns, foi uma ponte para o pensamento marxista e, mesmo, para a militância revolucionária. Depois de 25 de Abril de 1974, dos quatro maiores partidos políticos portugueses, dois são, programaticamente, marxistas e os outros dois reclamam-se de uma ideologia personalista.
- 22 - Há outros personalismos, mas, conforme atrás anotei, o Personalismo francês é o mais influente e conhecido entre nós.
- 23 - Emmanuel Mounier, O Personalismo, Lisboa, Moraes, 2ª. ed., trad. de João Bénard da Costa, 1964, pp. 16, 128, 81, 132, 64, 20, 23, 76, 163, 129, 7, 95, 181, 182, 183, 184.
- 24 - Jean Lacroix, Marxismo, Existencialismo, Personalismo, Porto, Livraria Apostolado da Imprensa, trad. de João Manuel Branco Duarte, 1964, pp. 11, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 34, 38, 41, 45, 47, 56.
- 25 - Michel Barlow, El Socialismo de Mounier, Barcelona, Nova Terra, trad. de P. Nuñez, 1975, p. 171, 175.
- 26 - "Não se trata tanto de refutar o marxismo - escreve ainda J. Lacroix -, mas de lhe pedir que reconheça aquilo sem o qual a sua profunda intenção jamais se regulará [...]. O erro do marxismo é desconhecer o método reflexivo com que o sujeito, longe de se fechar em si numa falsa interioridade, se descobre na relação consigo mesmo, com o mundo, com os outros e com Deus [...]. Porque é sobre o problema da inquietude e da dúvida, verdadeiros chamamentos à crença, que se joga o destino do personalismo [...]. Daí se deduz o significado da crença personalista. Sem crença, o universo é absurdo, e há uma exigência mais im-

periosa, simultaneamente lógica e moral, que recusa dentro de mim esta absurdidade. Deus existe, porque é necessário que exista, já que, sem Ele, o mundo não tem sentido, e eu não sou suficiente para lho atribuir. Crer é, pois, recusar o absurdo [...]. Assim se patenteiam as grandes linhas de um personalismo que integra todas as aquisições do existencialismo e, sobretudo, do marxismo, mas ultrapassando-as".

Op. cit., pp. 64, 94, 92, 94, 95, 97.

- 27 - Op. cit., pp. 27, 28.
- 28 - Roger Gal, in "Significado histórico da Educação Nova", Educação Nova e Mundo Moderno, pp. 35, 36.
Segundo Roger Cousinet, esta expressão foi utilizada pela primeira vez por Demolins, na sua obra "A educação nova" (1898).
- 29 - Bogdan Suchodolski, A pedagogia e as grandes correntes filosóficas, p. 40.
- 30 - Op. cit., p. 27.
- 31 - Edouard Claparède, L'éducation fonctionnelle, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 6ª éd., 1973, pp. 103, 104.
- 32 - Arnould Clausse, A relatividade educativa, Coimbra, Almedina, trad. de Joaquim Ferreira Gomes, 1976, p. 216.
- 33 - H. Gratiot-Alphandéry, René Zazzo, Traité de Psychologie de l'Enfant, Paris, PUF, 1970, p. 24.
Henri Wallon escreveu: "Rousseau é espiritualista, se bem que racionalista. Este dualismo inspira toda a sua psicologia e toda a sua pedagogia [...]. O que há de mais autenticamente revolucionário em J. J. Rousseau é a sua maleabilidade de espírito, a sua sensibilidade às oposições: ele compraz-se nos paradoxos, que são oposição à opinião comum; ele está atento aos contrastes que fazem sobressair a diversidade e a mudança; ele prende-se às contradições que estimulam a reflexão e aos antagonismos que são geradores de acção. Vê as coisas nas suas relações recíprocas ou complementares, na alteração das suas relações. Tem o espírito dialéctico, se bem que não utilize ainda a dialéctica como método de investigação e de explicação".
Henri Wallon, in "Introduction à l'Émile", Émile ou de l'éducation, Paris, Editions Sociales, 1958, pp. 47, 59, 60.
Para Roger Gal, Émile "é, em todo o caso, a obra que determinou a reviravolta histórica nas concepções da educação, na atitude em relação à criança, tal como de 1789 e da invenção da máquina a vapor - pouco antes de 1789 - data o início das transformações que não cessaram de actuar nos campos da política e da economia"
Op. cit., p. 40.

- 34 - Op. cit., p. 91
- 35 - Que foi "o discípulo mais ardente de Rousseau, verdadeiro continuador da sua mística [...] o elo mais importante da cadeia que nos liga a Rousseau [...]. Com Rousseau e Tolstói estabeleceram-se as bases da educação nova".
Op. cit., pp. 25, 44, 47, 61, 50.
- 36 - Ibid., p. 61.
- 37 - Ibid., p. 66.
- 38 - Op. cit., 42, 46, 51.
O "Grupo Francês de Educação Nova" define os seus objectivos em três níveis, como escreve G. Hialaret, seu presidente:
" - a educação deve adaptar-se, em primeiro lugar, à vida de hoje; é um mínimo que não deveria ser necessário recordar;
- a Educação Nova deve voltar-se para o futuro e adoptar uma atitude 'prospectiva', a fim de definir claramente esse futuro para o qual deve preparar as crianças de hoje;
- mas a Educação Nova, tal como o G.F.E.N. a define, vai ainda mais longe. Estamos aqui em presença de uma das características mais originais do movimento: a Educação deve participar (no sentido de ser um dos elementos de) na determinação e na criação do homem e da sociedade de amanhã.
[...]
Não pode existir E.N. sem uma referência a uma sociedade democrática[...]. A nossa acção pedagógica é inseparável da nossa acção cívica e social".
In "Problemas actuais da Educação Nova", Educação Nova e Mundo Moderno, pp. 25, 26, 27.
- 39 - Que "representa ainda a ponta mais avançada da pedagogia "de esquerda" na Europa ocidental".
N. Abbagnano, A. Visalberghi, História da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, trad. de Glicínia Quartin, s/d p. 817.
- 40 - Emmanuel Mounier, O Personalismo, p. 200.
Antropologia teológica que Paulo Freire não esconde, quando fala de "uma teologia que é uma parte da antropologia". Uma educação para a liberdade, Porto. Textos marginais, 3ª. ed., trad. de José Reis e Fátima Silva, 1974, p.39.
- 41 - Cahiers pédagogiques, Nº. 109, 1972.
Georges Snyders, Escola, classe e luta de classes, Lisboa, Moraes, trad. de Maria Helena Albarran, 1977.
- 42 - Op. cit., p. 50.

- 43 - Georges Snyders, Où vont les pédagogies non-directives ?, Paris, PUF, 1973, pp. 313, 263.
- 44 - Rosiska Darcy de Oliveira, Pierre Dominicé, A opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos, Lisboa, Sá da Costa, trad. de Carlos da Veiga Ferreira, 1977, p. 51.
- 45 - Álvaro Campos, Poesias, Edições Ática, Obras Completas de Fernando Pessoa, Lisboa, 1964, p. 270.
- 46 - Edgar Faure, op. cit., p. 95.
- 47 - Everett Reimer, La escuela ha muerto, Barcelona, Barral, trad. de Ernesto Mayans, 1973, pp. 20, 21.
- 48 - Max Lumbroso afirma que "é da apreciação da margem de liberdade, de autonomia dos professores na escola que se formam as principais teorias ideológicas sobre a escola", desde o reformismo ou idealismo da escola libertadora até ao pessimismo ultra-revolucionário. L'école et la nation, №. 265, 1976.
- 49 - Fernando Pessoa, Poesias inéditas (1930-1935), Lisboa, Edições Ática, Obras Completas de Fernando Pessoa, s/d, p. 172.
- 50 - Alberto Caeiro, Poemas, Lisboa, Edições Ática, Obras Completas de Fernando Pessoa, 5ª. ed., 1974, p. 93.
- 51 - Anton Makarenko, Poema pedagógico-1, Lisboa, Livros Horizonte, trad. de M. Rodrigues Martins, 1975, p. 12.
- 52 - Paulo Freire, Educação política e conscientização, Lisboa, Sá da Costa, 1975, p.7
- 53 - Ibid., p.7.
- 54 - Arnould Clausee é um pedagogo também confessadamente personalista (chamaram-lhe o Bertrand Russel da pedagogia):
 "Toda a gente é, hoje, personalista: o cristianismo é personalista, tanto sob a sua forma católica como sob a sua forma protestante, o liberalismo é personalista, assim como o marxismo e todas as formas de socialismo; o humanismo clássico pretende-se personalista, bem como o instrumentalismo de Dewey, o essencialismo tanto como o perenialismo. Mas é necessário dissipar aqui muitos equívocos sabiamente mantidos. O personalismo de que todo o meu pensamento, e especialmente o meu pensamento pedagógico, se inspirou não tem nada a ver nem com a transcendência platónica, nem com a imanência aristotélica, que eu rejeito numa mesma condenação. A pessoa humana não é para mim uma coisa acabada, um dado prévio, uma essência que, inscrita à partida e quase antecipadamente na realidade

circunstancial e existencial do homem, lhe daria a sua forma, a sua direcção, a sua estrutura, numa palavra, os seus acidentes. Para mim, e é aqui que se exprime o relativismo operacional de que se alimenta toda a minha reflexão, a pessoa humana, no plano do desenvolvimento filogenético como no do desenvolvimento ontogenético, é um devir, uma aquisição, uma realização progressiva. Para colocar o problema no seu verdadeiro terreno, convém sublinhar que é, em primeiro lugar, à biologia e à antropologia que cabe precisar a verdadeira significação daquilo que, um pouco facilmente, numa globalização um pouco preguiçosa, chamamos a "natureza humana" [...]. O homem é o homem, é a pessoa que é a cada momento, porque se cria pouco a pouco, por adições, assimilação e reestruturação sucessivas das suas aquisições exteriores, materiais ou espirituais. A personalidade é, pois, um resultado, como a própria vida, e não um princípio, antes de ser uma causa é uma consequência. A educação (no sentido amplo do termo) toma, pois, uma importância considerável; vê abrir-se diante de si possibilidades extraordinárias que empenham, de um modo dramático, a responsabilidade dos educadores".
Education, Nº. 154, 1975, pp. 27, 28.

- 55 - György Márkus, Marxismo y "Antropologia", Barcelona, Grijalbo, trad. de Manuel Sacristán, 1973, p. 54.
- 56 - Karl Jaspers, A situação espiritual do nosso tempo, Lisboa, Moraes, trad. de João Modesto, 1968, pp. 160, 161.
- 57 - Op. cit., p. 99.
- 58 - Traité des Sciences Pedagogiques-1, p. 114.
- 59 - A. Fabre, op. cit., pp. 103, 104.
- 60 - p. 158
- 61 - Fernando Pessoa, Novas poesias inéditas, Edições Ática, Obras Completas de Fernando Pessoa, 1973, p. 50.
- 62 - Jofre Amaral Nogueira, Um humanismo à nossa medida, Porto, Inova, 1971, p. 285.
- 63 - Paul Lengrand, Introdução à educação permanente, Lisboa, Livros Horizonte, trad. de António Ribeiro dos Santos, 1971, p. 71.
- 64 - Lewis Mumford, Les transformations de l'homme, Paris, Payot, 1974, p. 42.
- 65 - Jean-Marie Domenach, Mounier según Mounier, Barcelona, Laia, trad. de Enrique Molina, 1973, p. 36.
- 66 - Fernando Pessoa, Poesias, p. 25.

FILOSOFIA E INTERDISCIPLINARIDADE

Descrição de duas práticas
interdisciplinares (Ensino,
Investigação)

Trabalho colectivo de:

Ana Luisa Cardoso Dias Janeira	(Filosofia)
Ana Maria Carneiro	(Química)
António José Ervedeiro	(Psicologia)
Cândida Simões Lucas	(Biologia)
Fernando José Leite Costa	(Ciência Política)
José António Braga Fernandes Dias	(Etnologia)
Manuel Banet Baptista	(Biologia)
Maria Clara Magalhães	(Química)
Maria João Ceboleiro	(Engenharia Química e Filosofia)

De muitas maneiras se tem sugerido que se ultrapasse a divisão entre disciplinas, ciências e filosofia, por uma cooperação efectiva, capaz de catalisar uma abordagem inovadora.

Tal orientação, para além de sua validade no tratamento de questões que respeitem a actualidade (responsabilidade da filosofia, neutralidade científica, etc), pode desdobrar-se, com as mais amplas vantagens, a outros campos.

Sem dúvida que também aí, naqueles enunciados que foram sucessivamente dan do conta do que se reconhecia como saberes e ciências, a filosofia vai entrar e des- montar-se em contactos, recortes, cruzamentos, representados e apresentados de mui- tas maneiras, e registrados nos enunciados que têm vindo a ser formulados pela Medi- cina, Ecologia, História, Demografia, Sociologia, Química, etc.

Atribuindo-se, durante o longo passado próximo, um perfil autosuficiente, privilegiando o medieval, descomprometendo-se pela pseudo-abstenção, o espaço filo- sófico português continua a evidenciar, nos limites a que se propõe e no conteúdo de que se ortoga, expressões mínimas de descontinuidades e rupturas.

Se o analisarmos, como discurso e instituição, na sua relação com as demais disciplinas e ciências, deparamos, logo, com uma figuração insólita: um vazio, paradoxalmente preenchido por uma localização à margem de ..., que se alimenta de complexos e não se mostra tendente a transpor bloqueios.

Tendo presente esta situação, cientes que nele poderão acontecer cortes e irrupções, a nossa comunicação, comunicação colectiva, quer contribuir para que se abra, neste encontro e neste espaço, uma emergência de prática interdisciplinar.

Enquadramento teórico

1) - Disciplina, multi- ou pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade.

Se considerarmos as disciplinas como conjuntos de enunciados que retiram a sua organização de modelos científicos, que tendem para a coerência e a demonstratividade, que são recebidos, institucionalizados, transmitidos e por vezes ensinados como ciências (1), somos levados a avançar que as ciências se inclinam para demarcar-se em relação aos saberes, marcando com nitidez os limites em que se separam deles, e as disciplinas não só têm propensão a manter a zona ténue, em que as ciências se entrecruzam com os saberes, como encontram, geralmente, nesse espaço o lugar privilegiado para a sua implantação e desenvolvimento.

Servindo-nos de uma imagética, que retiramos e compomos a partir do "Rizome" (2) de Deleuze e Guattari, diremos que a disciplina corresponde a uma "raiz apumada" a sua complexidade orienta-se para uma autonomia de desenvolvimento, sob a acção de uma forte unidade principal, em torno de conceitos, objectos e métodos.

Na multi- ou pluridisciplinaridade, que será uma "raiz fasciculada" a unidade original tende a ser abortada, ou melhor, tende para se destruir, pois vêm-se interceptar nela uma multiplicidade imediata de várias outras raízes. Todavia, isso não significa ausência de uma certa procura de unidade, quanto mais não seja como núcleo e referencial.

A interdisciplinaridade constitui-se sob a forma de "rizoma". Já não é raiz, mais caule. Compõe-se de conexões e heterogeneidade. Cada um dos seus pontos pode entrar em interligação com qualquer outro, sem zonas nem ordens privilegiadas. Nele, cadeias biológicas interceptam-se com cadeias semióticas, políticas, fisiológicas, etc. Não se revestindo de uma unidade fechada, mantendo-se numa textura assignificante, passível de ser rompida ou quebrada em qualquer ponto, todo ele é segmentações, estranhas a qualquer idêia de eixo genético fixo ou estrutura transcendente. É conectável, desmontável, susceptível de receber, a cada momento, modificações, sempre com entradas múltiplas, numa permanente ausência de valoração competitiva e hierárquica.

Podendo comportar disciplinas em formação, disciplinas já instituídas, que virão ou não a tornar-se ciências, e ciências, a interdisciplinaridade manifesta-se como construção teórica do objecto, pelo inacabado, polimorfo, inter cruzado, translúcido e transtópico. Actua, por sua vez, pela desordenação, desarranjo, dissidência e "déviañce". Traduz-se, finalmente, em trabalho de equipe e in-tercepções (não somatório) de especializações.

2) - Intervenção da Filosofia na interdisciplinaridade.

Neste particular, a intervenção da Filosofia deverá recobrir, fundamentalmente, uma função de per-versão. Ela per-verte-se, as outras disciplinas sub-vertem-se, sem haver em toda esta actividade, nem a-versão (repúdio), nem in-ver-são (nova hierarquização).

Cabe-lhe, pois, colaborar com as outras disciplinas, para que obedeam ao princípio da ordem, sem excluir a desordem e desorganização, ao princípio da claridade, sem anular o obscuro e complexo, ao princípio de distinção, que inclui aderências, participações e comunicações, ao princípio de disjunção, integrando o indiviso e indissolúvel.

Assim, espera-se dela um papel bem específico: deixar entrar o ruído, amplificá-lo, informar com ruído e sem filtragens.

Descrição de uma prática interdisciplinar de ensino na Faculdade de Ciências de Lisboa (1974/1978)

1) - Irrupção

Com o 25 de Abril, em face de ruptura sócio-política envolvente, professores e alunos da Faculdade de Ciências de Lisboa experimentaram, como imperiosa e inadiável, uma abertura à realidade exterior. Desapetrechados, a mais das vezes, dada a circunstância temporal onde a instituição fizera a sua história mais recente, mostraram-se, todavia, desejosos de dilucidar e superar determinadas carências - procuram descobrir, pois a ciência não é tudo, instrumentos para compreender o que está a acontecer dentro e fora dela.

Fomenta-se, assim, um processo que requer uma visão global e totalizante, passa pelo quebrar de peças, marca ainda a necessidade de se reencontrar uma certa segurança perdida. Várias são as tentativas, muitos os fracassos. As saídas, para esta situação/experiência, apontam-se em luta aberta contra o tecnocrático, o unívoco, o texto sem contexto, o apagamento do sujeito como transmissor e

receptor, enfim, como contestação da ciência "empacotada" e desenraizada.

Decorrente da vontade de se passar do perceber ao construir, do já produzido ao ver-se produzir, introduzem-se novas cadeiras (Química e Desenvolvimento Social, Matemática e Desenvolvimento Social, História das Ideias em Física, Antropologia Cultural, História das Ciências, Filosofia das Ciências) designadas, genérica e curiosamente, opções, opções culturais, humanidades, etc. A sua entrada nos "currículos", nem sempre precedida de uma análise cuidadosa e de uma selecção em função de planificação de fundo e de prioridades, vem ocupar um lugar, raras vezes preenchido antes, transformando-o num espaço mais ideológico (de globalizações e totalizações), que num campo de detonação e subversão.

2) - Metodologia

De uma prática de três anos na secção de Química, destacamos o modo como se processou a cadeira de Filosofia das Ciências, durante o ano escolar de 1976/77. Colocados nas áreas definidas pelas diferentes disciplinas e ciências, fomos convergindo para a Química, procurando perspectivizar as questões globais, segundo a processologia de um conceito (energia) e de um método (método experimental), onde intervém sempre, de um modo cruzado e intercruzado, a Filosofia das Ciências. Por exemplo, no caso da energia, estudamos Aristóteles e Hipócrates de Cós, a força em Newton e a mónade em Leibniz, a segunda lei da Termodinâmica e o élan vital de Bergson, Teilhard de Chardin e a Cibernética, entrando com continuidades e emergências, conexões e rupturas.

Por sua vez, durante o primeiro semestre deste ano, na cadeira de História e Filosofia das Ciências, na secção de Biologia, seguimos uma orientação inversa - situamo-nos em torno da Biologia, e dela dispersamos para outras disciplinas e ciências. Fomos, pois, conduzidos a encarar a Biologia, na sua interdisciplinaridade, como questão para a Filosofia, através de uma descrição histórica, que de Lineu e Cuvier se deslocou até Edgar Morin e Joël de Rosnay, passando por Monod e Lyssenko.

Enquanto que na Química a aula era pequena, com o máximo de vinte alunos, diálogos participados, com base em trabalhos de grupo, sujeitos a uma orientação contínua, na Biologia deparávamos com um contra-senso à partida - anfiteatro agressivo, com cerca de cento e cinquenta alunos, convite ao estilo expositivo, ausência quase que completa de orientação e intercomunicação nos trabalhos.

3) - Problemática-tipo posta em prática

Passemos agora a enunciar algumas questões-tipo que transparecem desta

aprendizagem:

- as relações entre ciências e ideologias incluem instâncias que têm a ver com posições assumidas face aos saberes ?
- que regras, normas e critérios apetrecham as ciências, quando "peneiram" e "filtram" os saberes ?
- porque se dão descontinuidades e rupturas epistemológicas ? como é que estes se integram em estruturas históricas, económicas e sócio-políticas ?
- de que tipo é a inserção das ciências na lógica envolvente ?
- como se determina uma lógica com estatuto de objectividade, potencial e activamente persuasivo, que tende a ser aceite, e a confundir-se com a verdade ?
- quando é que o corpo teórico e prático das ciências assume o papel de forças lógicas estabilizadas ?
- o discurso científico procura impor-se violentamente e vem confundir-se com o discurso político ?
- qual o porquê de se interrogar a tradição científica, sob o ângulo dos seus bloqueios lógicos, sem se esquecer o irracional ?
- as ciências produzem, distribuem e controlam valores ? podem elas exercer uma coacção ética, por normalização de comportamentos inconformes ?
- embora de utilização o mais das vezes conservadora, qual o papel de marginais e minorias científicas, e o seu potencial revolucionário ?
- capazes de catalisar o poder, podendo entrar em jogos de poder, como se definem as ciências perante o poder centralizador e soberano ?
- podem os cientistas, "senhores da verdade", produtores de ideologias, distribuidores de legitimidade, evitar opções por ou contra a representação ?

4) - Função atribuída à Filosofia das Ciências.

No decorrer desta experiência interdisciplinar, a Filosofia das Ciências assume uma forma de intervenção específica, mas nunca totalizante, que recobre, entre outras, as seguintes opções:

- desestruturação de conhecimentos
- despiste de dogmatismos
- descoberta de não-unívoco
- desestabilização das disciplinas, áreas e continentes científicos
- sensibilização a (para) ruídos na informação científica
- quebra do adestramento produzido nas restantes disciplinas
- crítica ao estatuto atribuído ao sentido e verdade científicos

logo:

- suscitar, não a reverência e servitude, mas a autonomia e crítica, responsabilizando os cientistas e as ciências.

Isto, procurando-se que, por uma atitude de fazer falar, ensinando a relação que não é ensinável à verdade (3), e personalização do ensino, os alunos assumam uma postura própria, como aprendizes das ciências, indisciplinando as disciplinas, indisciplinando a verdade.

Não lhe é, pois, atribuída uma função de fundadora, unificante, legisladora e neutra, mas uma função ofensiva.

5) - Obstáculos e impasses.

Temos encontrado, durante este ensino, vários bloqueios e alguns sem-saídas: a capacidade crítica e interdisciplinar, desenvolvida durante estas aulas, toca só uma minoria de alunos, os que já anteriormente despertados, enquanto que a maioria as limita a duas horas semanais.

Além disso, decorrente de um positivismo larvar, que custa a desaparecer, e de um complexo de superioridade - "letras são tretas" -, este género de cadeiras é escolhido, em certos casos, como tempo de descanso ou forma facilitada de tirar boas notas.

Estas dificuldades e bloqueios decorrem de vários factores, de que relacionamos:

- Instituição - as cadeiras são dadas no âmbito de um só curso, e de uma secção determinada, sem que se rompa a estrutura seccionada e disciplinar no interior da Faculdade. A instituição olha-as, às vezes, como secundárias e até supérfluas,

qualquer coisa que não se combate frontalmente, mas que se dificulta, criando-se um clima que poderá facultar-lhes o desaparecimento. O recrutamento e a contratação de especialistas é difícil e moroso, o seu funcionamento irregular. Havendo poucas, reduz-se a capacidade de selecção, por parte dos alunos, que acabam por escolhê-las à força, embora por estatuto sejam normalmente opcionais.

- Ensino - devido à ausência de lúdico nas demais aulas, dadas a inexistência de hábitos e treino, numa linguagem natural, e mesmo, o que poderia ser uma forma de expressão, numa linguagem matemática (os alunos ficam ao nível da simbologia) há um hermetismo de formulação que a Filosofia, que também tem o seu hermetismo, não consegue romper. Além disso, a insegurança dentro da área científica que se manipula, a falta de disposição para os porquês, criam mecanismos espontâneos de defesa: recusa de identificação, medo de subversão, fuga à instabilidade. O que, se acrescentarmos a deformação dada pela "super-disciplina" (neste caso a Química ou a Biologia), mostra como aqui a interdisciplinaridade é risco difícil e potencialmente fracassado.
- Alunos - dedicados a uma ciência recente, com necessidade de autonomia, embora servindo muitas outras disciplinas e ciências, e construindo-se na ausência marcada do sujeito, os alunos de Química revelam-se à partida menos abertos à interdisciplinaridade, que os seus colegas de Biologia, ciência recente, hoje "auto-confiante", mas de natureza interdisciplinar e de onde o sujeito se ausenta menos.

À prática que vimos fazendo, põe-se, agora, uma pergunta: devido ao seu carácter seccionado, aos fracassos que apontámos, com uma reestruturação à porta, continuará a Faculdade de Ciências de Lisboa interessada na ofensiva interdisciplinar?

NOTAS

(1) - Michel Foucault, L'Archéologie du Savoir, Paris, Gallimard, 1969, 233.

(2) - Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rhizome - Introduction, Paris, Minuit, 1976, 12-40.

(3) - G. R. E. P.H., Qui a peur de la Philosophie ?, Paris, Flammarion, 1977, 277.

2º. PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO - TROPICOLÓGICAS
 AGRÍCOLAS - UMA DESCRIÇÃO DO SABER AGRÍCOLA
 NO BRASIL

Reescrever uma História da Agricultura no Brasil, fazer frente às pretensões de hegemonia, que logo apareceram da parte da Economia, que pretendia tão somente uma História Económica da Agricultura, da parte da História, que recusava desarticular-se da Filosofia da História, da parte da Política, que não conseguia ver mais do que o Estado e apontava para uma História Político-Administrativa da Agricultura. Fazer aparecer uma interdisciplinaridade.

Ana Luísa Cardoso Dias Janeiro
 Fernando José Leite Costa
 José António Braga Fernandes Dias

Lisboa, Maio de 1978

- Do ponto de vista filosófico tradicional, o trópico, a tropicalidade, seria definível por contrastes e situações propícias a antinomias: confronto de um sujeito (o europeu) e de um sujeito-outro (neste caso, o índio do Brasil). Esta confrontação, expressável em choques de valores, oposições nos hábitos de raciocínio ou formulações cognitivas, equaciona-se num contexto circunstancial que, para o primeiro, se apresenta marcado pelo exótico, e que, embora familiar para o segundo, se quebra e desmonta pela presença do recém-chegado.

Mesmo a Filosofia mais clássica reconheceria aí um campo de actuação - um conjunto de afrontamentos, onde ambos os sujeitos se encontram envolvidos, sob formas específicas, criando entre si ocorrências, passíveis de se enunciarem, dentro do âmbito de suas disciplinas. Estas seriam capazes de utilizarem o seu aparelho próprio, e remeter para dentro de si, sem contradições e estranheza, o problema ético da antropologia, as questões inerentes a um alfabeto ausente, sentidos, logo de início, por um dos lados, o canibalismo sem preconceitos morais,

a desnecessidade de abecedário, no outro lado, e, de ambos os lados, mantendo-se, a perturbação, atracção ou defesa perante o jamais visto. Equacioná-los-ia como problemática remessível a sujeitos - estético, ético, lógico, etc., - poder-se-ia, até apropriar de contributos retirados de outras disciplinas.

Não se impediria, contudo, descobrindo aí o seu pelouro mais adequado, de os integrar, por globalizações e insidências totalizantes, num sistema humanista e logocêntrico. Manter-se-ia, pela presença de um pensamento, interior e transcendente, na procura do silêncio da unidade profunda.

A nossa aproximação colocou-se, à partida, noutra postura. Assim, enquanto íamos tentando abordar o que poderia ser privilegiado como positividade capaz de definir os confrontos - agora confrontos de coisas-ditas, materializadas e descritas do seu interior -, estes apareciam-nos, sob uma forma manifiesta, no contexto pedagógico e catequético dos jesuítas. O que faz irromper, na investigação, o ser da linguagem; constatação de uma linguagem diferente, que é interrogável a partir da sua função, descoberta de novas marcas, que memorizam as representações, as associam e desligam, operando nelas, ordenações diferentes no espaço, aberta por uma outra linguagem, uma outra sucessão de signos verbais, um modo outro da representação comunicar com a reflexão (1).

Ao mesmo tempo que as demais instâncias tendiam a manter-se na sobrevalorização do discurso do intruso, enquanto único discurso, e a encarar os nativos como estranhos, fechados, nos seus discursos-outros, de somenos importância, este ensino, embora discipline as línguas indígenas, sob a pressão latinocêntrica, as simplifique, por sistematizações artificiais, e as adultere nas suas significações (2), dispersava-se, pelo menos como tentativa, numa complexidade de irregularidades, usando uma prática que remetia para ingredientes de comunicação e domínio.

A elaboração de gramáticas, no quadro da articulação e da ordem, produz uma taxonomia e uma regularização. Cria um instrumento, o mais importante e importante, ao serviço de princípios decorrentes dos recortes entre o conhecimento e a linguagem, pois conhecer e falar encontram-se no mesmo campo, e crê-se na dependência recíproca do saber e da linguagem.

Deste modo, a adaptação e integração, de que poderia resultar convivência, estratégica e poder, na ausência de mecanismos expressos pelo aprender e ensinar a ..., enriquecia-se, aqui, por um discurso linguístico e educacional preciso.

O qual passa, entre outras iniciativas, pela organização de dicionários, técnicas de alfabetização, aprendizagem do cultivo das terras, revestindo-se e acrescentando-se de componentes táticos, inclui o reconhecimento, mediante o dito entre mestre e aluno, da alteridade/identidade. O discurso filosófico deste sistema educacional encontra, já aqui, não só uma proliferação de enunciados, abertos pelos saberes, que nos propomos descrever - os saberes agrícolas -, como se intercepta com outras elaborações disciplinares.

Esta pedagogia e catequética entrecruza-se, por sua vez, pelo menos era o que descobrimos logo de início, de duas ordens discursivas - o discurso colonial da época e o discurso inaciano - que se encontravam entre si, e se deixavam passar, a seu modo, pelas referidas rupturas. Todavia, porque elas se materializavam ainda, em formas institucionais, definidas por igrejas e escolas, eram atravessadas, também, por questões de urbanismo, administração, distribuição de propriedade e riquezas, no interior das reduções ou cidades já fundadas.

Estas intercepções, e algumas mais, onde começámos a detectar irregularidades e procuraremos sistemas de dispersão, seguindo a prática arqueológica proposta por Michel Foucault (3), leva a investigação a desdobrar-se numa descrição, onde se cortam vários discursos e outras tantas instituições.

Pela entrada em jogo do que ia acontecendo nas outras práticas disciplinares, e na interdisciplinaridade a produzir-se, tornou-se necessário cruzar esta fase, relativa à idade clássica - dos Colóquios (1563) de Garcia da Orta e da Notícias do Brasil (1587) de Gabriel de Sousa - com uma segunda idade, a idade moderna - em torno da irrupção da Reforma Pombalina da Universidade (1772) e dos enunciados sobre a agricultura, produzidos pela Academia Científica do Rio de Janeiro (1771), até à criação do Instituto Agrícola de Lisboa (1852) e da Escola de Agricultura da Bahia (1877).

Aí encontramos, no momento actual, em manifesta quebra com o sistema educacional vigente, várias emergências, que nos interessam como enunciados e dispositivos institucionais, pela entrada, no quadro curricular da universidade portuguesa, da cadeira de Botânica e Agricultura (1791), aparelhada de um Jardim Botânico, o discurso acumulado na Flora Lusitana (1804) de Brotero, e a missão científica, dirigida por Alexandre Rodrigues Ferreira, durante dez anos (1783-1793) no Brasil.

Assim, ao mesmo tempo que continuamos interessados em descobrir as positivities que possibilitaram uma nova linguagem e um novo ensino, em nítida descontinuidade com a prática dos jesuítas, o que nos interessa, ainda, é o como nelas foi dito e como foi institucionalizado.

NOTAS

- (1) Michel Foucault - As palavras e as coisas - uma arqueologia das ciências humanas. Trad. António Ramos Rosa, Lisboa, Portugália Editores, s/d, 110/168.
- (2) Cf, por exemplo, J. Mattoso Câmara Jr., Introdução às Línguas Indígenas Brasileiras, 2ª. ed., rev., Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 1965, 99/112.
- (3) Cf. Michel Foucault, L'Archéologie du Savoir, Paris, Gallimard, 1969.

Ana Luisa Cardoso Dias Janeira

Lisboa, 10 de Maio de 1978

II - A chegada. "Eles chegam como o destino, sem causa, razão, respeito ou pretexto, aparecem com a rapidez de um relâmpago, demasiado terríveis, rápidos e convincentes, demasiadamente outros para chegarem a ser objecto de ódio ... eles são organizadores natos" (Nietzsche, citado por Deleuze e Guattari em O Anti-Edipo, pg. 152/3). Trazem um aparelho - o Estado, e sobre todo o território tornou-se possível marcar uma propriedade, uma unidade política (terras da coroa de Castela, terras da coroa portuguesa, terras da Igreja, capitania, sesmaria, latifúndio, minifúndio, província, estado, município, nação, reserva, área, região).

Divina agrimensura esta, a do Tratado de Tordezilhas, cartografia e agrimensura, mapas e marcas.

Marcas/divisões que se fazem e se desfazem ..." em extenso território, do tado de condições naturais, senão adversas, largamente estranhas à sua tradição milenar" - à deles, dos que chegaram (trecho retirado do livro de Sérgio Buarque de Holanda, Raízes do Brasil).

Uma política - a que se vai fazendo em torno à ocupação do território/espaco, pelo Estado (estádica) - a geopolítica, a política na terra/espaco. E também uma guerra, de conquista e de defesa da terra/espaco. "O espaco é o campo mesmo das estratégias visando elas o lucro, a vitória, ou a or-

dem" (trecho retirado do texto Attention: Géographie, do n.º 1 da revista Hérodote).

A representação da especificidade. Uma sequência de representações, feita mais ou menos ao acaso: o bom selvagem, o estado de guerra (guerra de todos contra todos), a preguiça e a inaptidão para o trabalho, o povo imaginário e o povo que precisa ser educado, a sensualidade, a superioridade do homem branco. Mais representações: as terras que nunca mais vão se acabar, a exuberância, o exotismo e a fertilidade de uma natureza que também é boa, riquezas e grandezas, a natureza que tem de ser domesticada, meio natural propício ou não à civilização. E uma política, e um discurso, que se vai fazendo, no jogo com as representações; rejeitando umas, misturando-as, fixando outras, (re)-inscrevendo-as como valores quantitativos/axiomas, que oscilam, acontecimentos, num mercado "capitalista" (uma economia política). Mas também articulações de representações em formações discursivas (saberes e disciplinas) que se rebatem sob campos ideológicos também discursivos e práticas, regras, instituições. Um poder nómada percorrendo todo o campo social e penetrando todas as estruturas.

Fernando José Leite Costa

Lisboa, 18 de Maio de 1978

!!! - No mar que nos afasta e nos aproxima do Brasil o etnólogo escreveu: "Melhor que Atenas, a ponte de um barco em marcha para as Américas oferece ao homem moderno uma acrópole para a sua oração. Doravante recusá-la-emos a ti, anémica deusa, mestra de uma civilização enclausurada! Acima destes heróis-na-vegadores, exploradores e conquistadores do Novo Mundo que, (esperando a viagem à Lua) correram a única aventura total proposta à humanidade, o meu pensamento eleva-se para vós, sobreviventes de uma retaguarda que tão cruelmente pagou a honra de manter as portas abertas: Índios de quem o exemplo enriqueceu, através Montaigne, Rousseau, Voltaire, Diderot, a substância de que a escola me alimentou: Uros, Iroqueses, Caraíbas, Tupís, aqui estou!"

Letras do mal estar de uma civilização que mata outras, momento em que a etnologia encara frontalmente o preconceito etnocêntrico da inferioridade cul-

tural dos povos sem escrita. O trópico é para ele o lugar privilegiado dessa relação - Tristes Trópicos, onde assistirá, num extraordinário incidente, à entrada conjunta da escrita, da violência e da perfídia numa aldeia Nambikwara, em que o chefe imitou os gestos gráficos do estrangeiro e deles pretendeu retirar um poder para impor aos seus companheiros. Mas o discurso etnológico está preso, produz-se através de conceitos, de esquemas e de valores genealógicamente cúmplices da teologia e da metafísica. Desde Platão, a Rousseau, a Hegel, a Husserl, a Saussure, a Lévi-Strauss, a escrita aparece como uma derivação, uma representação (tão útil quanto perigosa, perversa) da voz, cujos sons são símbolos de estados de alma que exprimem naturalmente as coisas, constituindo uma espécie de linguagem universal, declarava Aristóteles. O verbo é inocente, porque divino, a sua representação é uma queda no real. É preso nestes conceitos, nestes valores, que o etnólogo distingue uma vida social autêntica de uma inautêntica.

Para nós tratar-se-á de ver como no trópico se recortam dois campos: um pensamento selvagem e uma episteme ocidental. Em ambos podemos aperceber a mesma violência de um signo inscrito - instância da letra no inconsciente - por uma escrita pictográfica, ou mitográfica, ou fonética, ou ideográfica, que de qualquer maneira assegura os funcionamentos significantes do pensamento.

Neste ponto, e em torno da mesma questão - os discursos agrícolas tropicais - a teoria do enunciado que Michel Foucault formulou, intercepta o trabalho, a interpretação etnológica desse lugar de relação, o trópico, e forma um espaço onde esta disciplinaridade se cruza com as duas outras da equipe - a Filosofia e a História das Ciências, a Política.

José António Braga Fernandes Dias

Lisboa, 18 de Maio de 1978

QUESTÕES AO ENSINO DA FILOSOFIA

por Fernando Belo

- O intitulado diz já do que se trata: não de normas para ensinar filosofia - quem as conhece? - mas apenas de questões que se me têm posto nestes poucos anos de ensino de filosofia na Faculdade de Letras de Lisboa. Disso apenas poderia aceitar fazer uma comunicação a este Encontro, das questões ou contradições em que me debato, a que frequentemente sucumbo. Embora o que segue obedeça a uma certa leitura (quiçá não homogênea) do que se chama habitualmente filosofia, as questões, que se imbrincam frequentemente umas nas outras, são apresentadas fragmentariamente, sem preocupações de fazer delas uma sequência qualquer, lógica ou de importância. Aqui se escreve, a partir de algumas notas de orientação, o que no Encontro constitui uma peça oral.

- No horizonte destes fragmentos discursivos, está uma como que utopia de aula (de série de aulas) de filosofia, a modo de referência, como acontecimento filosófico: nela haveria elaboração e transformação dos discursos dos alunos e do docente, experimentados, de parte e outra, como algo que aconteceu, que valeu a pena, com incidência no praticar e no viver de cada um, no quotidiano de todos eles, algo que tende a libertar mãos e pés, olhos e ouvidos, cabeças e corpos...; isto pluralmente, nas diferenças promovidas, contra toda uniformização. Trata-se assim duma utopia, indescritível a não ser como ficção (à maneira do que são os diálogos de Platão, por exemplo). Seguir-se-ão notas sobre os obstáculos a que tal suceda, as contradições da instituição "ensino de filosofia" e as contradições sociais que obstam à meta deste horizonte utópico.

- Um primeiro obstáculo será o singular do substantivo Filosofia, com o seu curioso e quiçá enigmático feminino, com o que ele implica da existência duma filosofia, duma verdade filosófica, de conteúdos a aprender, a conhecer, porventura a decorar. Substantivo que torna alunos e docentes em sujeitos dessa e a essa filosofia substantiva, singular, feminina.

- Pois que é a FILLOSOFIA quem nos reúne na aula. Enquanto tal, ela iniciou-se com a instituição escolar, desde a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles até à Universidade napoleónica em que ainda nos situamos. Platão pensa filosoficamente a política, perante o fracasso da "democracia" ateniense, propõe uma República totalitária encabeçada pelo Filósofo-Rei. Napoleão domestica a Filosofia (cf. a "História da Filosofia" de F. Chatelet, vol. 6, cap. 2) e põe-na ao serviço do Estado capitalista. Basta citar quatro nomes de filósofos pós-napoleónicos para perceber como uma boa parte de inovação filosófica se fez depois fora da Universidade: Marx, Nietzsche, Freud, Sartre. Mas no pós-guerra, mesmo estes foram recuperados pela Filosofia universitária.

- A filosofia ou as filosofias? Toda a gente estará de acordo com o plural, há escolas contraditórias adentro do que se chama filosofia. Mas talvez haja que acrescentar que nem sequer há filosofias, mas apenas filosofares (nem substantivo, nem singular, nem feminino ou masculino), ou seja, discursos filosóficos concretos, práticas filosóficas, textos situados historicamente.

- E então talvez não haja mais problemas filosóficos perenes (filosofia do conhecimento, ontologia, filosofia da história, estética, ética, etc.) e as segregações que eles implicam; talvez que tais problemas, e o peso que eles têm nos compêndios, nos programas e nos exames de filosofia, não sejam senão a maneira domesticada de a instituição "ensino da filosofia" perpetuar a filosofia. Haverá, sim, problemáticas, mais ou menos complexas e contraditórias, de cada texto filosófico concreto. Complexidades, contradições, mas também rupturas, recobrimentos, recalcamientos, etc.

- Outra questão: será necessário conhecer todos os filósofos para ensinar filosofia? é isso hoje possível, a outro nível que não seja o da vulgarização, dos compêndios? Tem isso algum interesse filosófico? Ler tal filósofo, não implica a maneira como ele relê os seus anteriores (e eventualmente posteriores) de tal maneira que a série, por exemplo, Spinoza/Nietzsche/Deleuze poderá ser lida a partir de qualquer um dos seus elementos, de trás para a frente, da frente para trás ou a partir do meio para qualquer dos lados? O que implica uma multiplicação tal do jogo indefinido da leitura filosófica que ninguém (indivíduo ou grupo de indivíduos) conhece, possui os textos da filosofia.

- Ainda. Conhecer os textos filosóficos, como não sendo a história da filosofia, não implicará conhecer as condições económicas, políticas, ideológicas ou epistemológicas (no sentido das epistemologias duma dada formação social) da produ

ção desses filósofos? E estudar estas condições históricas da produção filosófica, fará também parte do ensino da filosofia, esta sendo também ensino da história tout court?

- Onde a necessidade de nos instalarmos na situação do conhecimento precário e em devir: nós não podemos ler senão alguns textos filosóficos, rere-ler esses e outros, atrás e à frente (e o que li há dez anos de pouco me serve hoje, porque o meu percurso de vida e de leitura me modificou entretanto o olhar: que certeza tenho eu hoje do Gabriel Marcel que li encantadamente há 20 anos?), bifurcar desses textos para as regiões históricas onde eles funcionaram (e as outras, seguintes, por onde transitaram). Trata-se assim de viver na insegurança das leituras de ocasião, do jogo que é o nosso filosofar em devir, em transformação. Assumir, até aos olhos dos colegas que reputamos de mais sabedores que nós (e quem não sentiu nunca essa angústia, ao menos nos começos de ensinador de filosofia?), essa insegurança, essa precariedade de não saber a maior parte das coisas filosóficas, como constitutiva do próprio ensinar filosofia. Donde: não há filosofia a ensinar ...

- Os filósofos actuais caracterizam-se por uma atenção particular a outros tipos de textos, não filosóficos mas científicos, literários: ciências linguísticas e semióticas, físicas e biológicas, literaturas, artes, cinema, psicanálise, antropologia, economia, história, etc. Como filosofar sobre esses discursos, e as práticas que eles pressupõem, se lhes somos estrangeiros, por definição, uma vez que não somos físicos, nem linguistas, nem historiadores, etc.? Eis outra dificuldade grave.

- Uma outra ordem de ideias. A Academia de Platão estabeleceu um espaço próprio para o discurso filosófico, criou uma distância em relação ao que podemos chamar o quotidiano. Desde Sócrates, pelo menos, até Heidegger e Lacan, que o discurso filosófico se fez contra o discurso de todos os dias, contra a opinião, a doxa, contra a metáfora, a polissemia, a ideologia, etc., a favor da Ideia, da Verdade, da Sophia, da Lógica, do Logos, do Sentido, do Ser, da Essência, da História, das Ideias claras e distintas, do Transcendental, da Ciência, da Filosofia, e assim de seguida. Esta distanciação-contra sendo constitutiva do discurso filosófico, como assegurar o efeito de transformação dos nossos filósofos sobre o discurso quotidiano e o viver de cada um?

Sabendo nós que este discurso quotidiano não é "puro", é atravessado por modas, publicidades, televisões, ideologias do mercado capitalista, dos partidos, etc. Não haverá um efeito de repressão do discurso quotidiano pró

pria à filosofia, que torna esta elitista e antidemocrática, porque repressiva do discurso que constitui os outros? A filosofia rompeu com o quotidiano: como regressar a ele no seu ensino?

- Uma questão específica que se porá às mulheres ensinadoras de filosofia (e aos homens também, afinal). A mulher foi desde sempre excluída do discurso filosófico (nas tábuas de referências de nomes da citada História da Filosofia, entre milhares de nomes - são 8 volumes - uma consulta rápida encontra uns quatro ou cinco nomes de mulheres, citadas sempre de passagem), como da organização económica e política da sociedade ocidental. Que será então ensinar filosofia para uma mulher (no departamento de filosofia da Faculdade de Letras de Lisboa há mais mulheres que homens a estudar), se aquela é um discurso entre homens, quiçá um discurso homossexual, perverso porque se ignora enquanto tal? Um exemplo simples: a distinção idealista inteligível/sensível, ou a quase equivalente razão/paixões, imaginação, como as ensinar (ou como se desembaraçar delas), quando se sabe que ao homem foram atribuídos os primeiros termos e às mulheres os segundos, aqueles valorizados e estes prejudicados? (cf. S. Theológica, I, XCII, por exemplo).

- Outro tipo de obstáculos. A instituição Escola, o Estado que nos paga, para que nos paga? que pede ao ensino da filosofia programas mais ou menos rígidos, uniformidade das faculdades, exames, cotas de 0 a 20, etc.; pede lógica, racionalidade, fundamento, sentido, saber acumulado, ordem, moral, quiçá religião. Como aceder aos filósofos livres, diferentes, antagónicos, numa aula que seja acontecimento filosófico? Como assumir o risco de subversão das ideológicas dominantes, sem ter os Pais, os Bispos, os Ministros contra nós... e continuando a ter quem nos pague?

- Mas, por outro lado: que nos pedem os estudantes, que curiosidade os traz às aulas de filosofia? se é necessidade de um fundamento, de uma razão para a vida, se é até uma problemática religiosa ou mística, "alimentar" ou desconstruir essa "precisão" (besoin)? Que posição tomar deante de tal "pedido" (demanda), sabendo-se que é terrivelmente difícil viver numa sociedade aonde a mobilidade e a moda ideológica se tornou a norma? Como os reenviar ao jogo da dúvida, da crítica, da questão sem resposta, ao jogo dum filosofar indefinido, ao risco quiçá da loucura?

- Outra questão. Os textos filosóficos são difíceis, têm uma certa técnica. Ensinar filosofia não será, a maior parte das vezes, apenas fazer entrar os estudantes nessa técnica aonde eles se perdem (quando a repetem), levá-los

a um discurso mais ou menos esotérico aonde se esbate a sua própria problemática inicial, em proveito de problemáticas teóricas e livrescas, anacrônicas quantas vezes? Como os ajudar a desabrochar no seu próprio filosofar, que não se ja verborreia de café, nem pedantismo livresco, nem desinteresse por um jogo in compreensível de intelectuais?

- Ou ainda: porquê privilegiar os textos filosóficos recebidos pela instituição do ensino da filosofia como dignos de fé filosófica? Não haverá filosofares interessantes noutros textos, menos elaborados talvez, mas mais perto do quotidiano? e, por exemplo, textos portugueses, sejam ou não filosóficos? E a questão dos textos malditos, dos textos marginais? Ou ainda dos discursos populares? Ou seja, como escolher o que ler? Quem escolhe: a Escola, nós, os estudantes?

- Repetindo-me: como trazer os filosofares para a rua? e como não perder aí o filosofar? como escolher entre o prazer quase contemplativo duma caminhada filosófica isolada e o impulso ético-político para a acção, com o que isso implica frequentemente de viver fora de si, de militantismo, de agitação? Ou seja, como ultrapassar os muros da Escola e da filosofia?

- Contra a repetição mortal do ensino dos programas e dos exames dos M.E.N., M.E.I.C. ou H.E.C.s, contra a preguiça mental dos que não buscam senão um diploma ou um título de "doutor" com a promoção social e profissional que isso (ainda) permite, como salvar o nosso próprio desejo de aprender, nosso, dos docentes, que nos faça não ser mais do que estudantes (um pouco) mais adiantados? O nosso problema talvez não seja tanto o que me foi dado aqui como tema, a saber "como ensinar filosofia?" mas talvez mais o de saber como, estudantes e docentes, poderemos aprender a filosofar, em acordo com a etimologia que nos quer amantes da sabedoria, amadores do saber.

- E para terminar: é bom que nos lembremos sempre que o conhecimento que verdadeiramente nos interessa para vivermos, esse tal saber misturado de não-saber, não passa fundamentalmente por uma sala de aula. Os filosofares justificam-se por outra coisa (talvez por isso a filosofia seja contra essa coisa) e, parafraseando Fernando Pessoa, diria que o filosofar

"é como que um terrço
sobre outra coisa ainda.
Essa coisa é que é linda".

Fernando Belo

S E S S Ã O
D E
E N C E R R A M E N T O

O LIVRE FILOSOFAR COMO PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO DA PESSOA CULTURAL

por Barahona Fernandes

(Presidente da Mesa da Assembleia
Geral da S.P.F.)

Permito-me participar neste Encontro de Filosofia com uma proposta de reflexão baseada na minha experiência prática e do ensino da psiquiatria e da psicologia. Levantaremos alguns problemas sobre o valor do ensino da filosofia - melhor do "filosofar" - para a formação da personalidade, tanto dos alunos como dos próprios docentes - o aprender, o aprender a aprender, o aprender a ensinar o livre filosofar - como um dos meios de alcançar a plena maturidade do indivíduo no âmbito da reflexão crítica e das relações sócio-histórico-culturais.

Ligado a esse propósito de desenvolver a personalidade situada no seu Mundo, está a esperança de contribuir para uma melhor saúde mental dos homens, pela prevenção de alguns desvios e outras perturbações dos jovens em formação.

Propomos assim aos filósofos que estabeleçam mais apertadas relações interdisciplinares com a biologia, a psicologia e psicopatologia, a sociologia, as ciências da educação, com o fim não só de melhor conhecer o homem, mas de intervir, por intermédio de uma pedagogia adequada, no formar e no educar desse mesmo homem.

Não é de mais repetir que a educação actual ampliou muito os seus propósitos:

- a) além da aprendizagem dos saberes de base, feita aliás já de modo adequado ao nível do desenvolvimento do indivíduo em evolução - tanto do intelecto, como do carácter e do conjunto da personalidade;
- b) a aquisição de conhecimentos e técnicas profissionais;
- c) a modelação formativa da Personalidade - feita na sua globalidade e não apenas em aspectos parcelares (o carácter, a inteligência, capacidades especiais, como a energia da "vontade" e outras) - formação esta feita como uma organização estrutural e dinâmica, quer dizer, ao mesmo tempo firme nas texturas de conjunto, e fluida, aberta ao ambiente em devir prospectivo e construtivo, para o futuro.

Desta complexíssima organização do indivíduo situado no seu Mundo que-riamos relevar agora uma das suas superestruturas, aquela que lhe dá precisamente o seu timbre "humano" - em sentido mais elevado - e cuja diferenciação tem sido me nos atendida e estudada.

Situa-se ao nível dos processos sócio-históricos-culturais, classica-mente ditos "espirituais", os quais os psicólogos não têm em geral (categorialmen-te mas também no campo funcional) diferenciado de modo bem claro dos processos es-trictamente psíquicos ou anímicos.

(*)

Não é possível desenvolver aqui o tema que analisamos noutra lugar e também para os filósofos, recentemente, no Congresso de Hegel, realizado em Lis-boia em 1976.

Desde o começo da puberdade e durante toda a adolescência, por vezes até muito tarde no curso da maturação e desenvolvimentos do indivíduo no seu Mun-do, constitui-se uma nova organização funcional, sobreremodelando e superestrutu-rando a dos processos cognitivos e das disposições de carácter. Embora referida e integrada no núcleo central do indivíduo, o que Allgort chama o Proprium (o Eu, ou antes, o ele mesmo, o self), esta estrutura está descentrada em relação a ela, pode tomar posição, distanciar-se mesmo em consciência crítica, relativamente au-tónoma. É o ser espiritual pessoal (N. Hartmann) que se integra no todo da perso-nalidade como um outro sistema funcional, que em sentido mais psicológico chama-mos a Pessoa Cultural.

A sua constituição pressupõe, como "fundo", a diferenciação evolutiva ao mais alto nível dos processos cognitivos (estruturas operatórias, o pensar for-mal, categorial, reversível), tal foram investigados por Piaget. E também, por ou-tro lado, a diferenciação emocional e caracterológica dos sentimentos pessoais, dos afectos heterovalorativos e espirituais (Scheller) e das respectivas tendên-cias de acção e dos processos motivacionais correspondentes a nível sócio-cultural.

Precisaremos aqui apenas que, enquanto os estratos (ou camadas) vitais da Personalidade se desenvolvem em relações com o ambiente ecológico por inter-ac-ções bio-neuro-psicológicas - à Pessoa cultural se constitui por ligação com as estruturas sociais e o ambiente histórico-cultural num duplo movimento dialéctico:
 a) a aquisição e apropriação pessoal e individualizada (quer dizer: personalizada) de certos valores (normas, regras, máximas, etc.) da sociedade (dos grupos, clas-ses, etc.) a que o indivíduo está ligado e
 b) noutra direcção: a transformação dos desejos, necessidades, apetites individu-ais, ou seja das valências pessoais (íntimas, subjectivas) em autênticos valo-

(*) Medicina Humana, pag. 219.

res objectivos, comuns a outros indivíduos e aos colectivos sociais a que se ligam.

Está aqui o ponto nodal do problema que proponho: as implicações filosóficas e pedagógicas da diferenciação evolutiva da Pessoa cultural.

A sua análise, como superestrutura, que é da Personalidade situada em seu Mundo, embora englobando ~~e~~, ultrapassa o âmbito da psicologia e da psico-sociologia e da sociologia. Para a sua compreensão são necessárias disciplinas de ordem filosófica, em especial a doutrina dos valores (axiologia, ética), a epistemologia nos seus níveis mais diferenciados, e ainda (e porque não ?) a estética e, em especial - tratando-se afinal de Homens - das novas formas da actual antropologia - de uma nova antropologia multi- → inter - e transdisciplinar, ainda em formação.

Entretanto estarão já alguns a pensar (e só nos referimos ao assunto entre parentesis) que a Pessoa cultural de que tratamos corresponderá ao Ego ideal freudiano (mais do que ao super-Ego).

O que se disse evidencia já que se trata de uma perspectiva objectivante bem diversa da psicanálise - uma outra visão do homem no sentido de um "realismo crítico" multidimensionalismo encarado numa visão "convergente fenómeno lógica-estrutural e dinâmica" que não é possível explicitar agora. (*)

As criações imaginárias fantasmáticas de Ego-ideal são precisamente, ao invés, de origem inconsciente e exprimem os desejos subjectivos e idealísticos de omnipotência, moldados sobre o narcisismo infantil enquanto que a Pessoa cultural exprime a consciencialização crítica e religada à realidade dos outros, dos "valores" sócio-culturais e objectivos relativamente desprendidos das "valências" pessoais egoístas.

Um dos traços de interesse pedagógico, aqui implicado, é a superação e libertação do próprio de certas identificações com outras pessoas, nesta fase, além das relações oedípias (pais) que após certa ressurgência pubertária já deverão estar ultrapassadas, daquilo que Lagache chamou a "identificação heróica" com personagens e autores afamados e influentes - uma feição notória dos jovens em maturação - uma fase evolutiva porventura necessária, mas que incompleta, de que uma melhor elaborada formação filosófica não sectária, indogmática "desfulanizada" permitirá ultrapassar e libertar-se.

Outros objectores dirão - de outra banda - que tudo se reduz à "consciência social" ou ainda à clássica "consciência moral" ou até uma espécie de "orgão moral" específico do género Homo Sapiens - super-diferenciação evolutiva dos homínidos na série dos primates (correlacionado com o desenvolvimento do cortex cerebral das

(*) O Médico, Nº. 1183, 1974.

regiões basais fronto-orbitárias). São dados científicos de base genética e anatómo-fisiológica a incluir na explicação das possibilidades de maior ou menor desenvolvimento da Pessoa cultural nos diferentes indivíduos. O que importa é vê-la como sistema funcional enlaçando o Intelecto e o Carácter e o Proprium na sua globalidade e em interacção com o ambiente sócio-histórico-cultural - visto tal processo em sentido já neo-hegeliano da dialéctica do "espírito objectivo" com o espírito pessoal - dito este numa visão estrutural-dinâmica - a Pessoa Cultural.

Como psiquiatra, impôs-se-nos a relevância da Pessoa cultural face às outras estruturas - dadas as dificuldades de compreensão e de interpretação de muitas perturbações da adolescência - desde as "crises" habituais (de isolamento, rebeldia, de idealização, radicalização, negação, etc.) quase se dizendo "normais" e que todos conhecem - mas hoje se agudizam superlativamente até aos mais graves desmandos de conduta e associabilidade (criminalidade juvenil, toxifilias, violência, etc.) e as múltiplas formas de comportamento desvariado, aberrante ou simplesmente acentuado, discordante, de que as atitudes "extremistas" de certos grupos contestários, radicalizados da juventude actual são um exemplo.

Parece-nos útil a discriminação que fazemos dos desvarios da Pessoa cultural em relação a) às variações caractereológicas da personalidade, b) às reacções vivenciais abnormes e às c) evoluções neuróticas, d) às psicoses, por outro lado, e) às simples mal adaptações, erros de aprendizagem e f) outras perturbações (frustrações e falhas de realização pessoal, perturbações das relações humanas, etc.).

A diferenciação destes casos em relação ao que chamamos - desvarios do espírito pessoal ou desvarios da pessoa cultural - exprime rigorosamente esse propósito de os situar num plano peculiar e diferenciável, do qual, ao contrário das primeiras categorias, se deverão ocupar não só os psiquiatras e psicólogos, mas os sociólogos, antropólogos, juristas, críticos da cultura, religiosos, doutrinários e políticos e muito em particular os filósofos e os professores, nomeadamente os professores de filosofia.

Por isso aqui estamos a chamar a atenção para o problema.

Creemos que neste campo poderão cooperar em longa medida no movimento, tão importante quanto difícil em prol da Saúde Mental.

Não queremos sobrecarregar este texto propondo mais um conceito - o de "Saúde do espírito", ou "Saúde sócio-cultural" como uma nova diferenciação de Saúde genérica da mente, o que vulgarmente se diz Saúde Mental. Além dos aspectos pessoais, o equilíbrio da Pessoa cultural - englobaria também os aspectos colectivos - ou seja o delicadíssimo problema das relações individuais com uma Sociedade "Sã" (expressamente entre aspas para não dizer "saudável") e de uma cultura pedagógica

também "sã". Seja como for, certo é que essas estruturas de personalidade dos jovens em formação estão hoje em alto risco - em risco de perturbação - tanto de desajustamento ambiental como de desarmonia interior - quer dizer - perigam com grandes probabilidades de se desvariarem, constituindo-se desvios dos valores, das normas e das máximas e regras de vida, perturbações de certos sentimentos e das valorações e juízos próprios, alterando o ideário de convicções, crenças, opiniões - numa palavra ideologias espúrias e mal adaptadas, ou noutras formas de mundivivências e cosmovisões - ligadas ao pensar, valorar e agir de certos grupos.

Trata-se, como se disse, de um processo colectivo, interpessoal de acentuação, até graus extremos, de atitudes, de convicções ideológicas, de opiniões e de posições críticas, as mais diversas - em geral mais de oposições "contestatárias" negadoras, do que construtivas e positivas, tantas vezes irrealistas e inadequadas à situação. Embora em casos singulares possam ser ineficazes na praxis, "criativas" (se o próprio as domina e orienta construtivamente, são, em geral, motivo de sofrimento, perturbação, mal adaptação.

Veremos a seguir como a análise filosófica poderá ajudar a esclarecer asua problemática pessoal, de um lado, e sócio-histórico-cultural, de outro, contribuindo para atitudes mais adequadas ao real e criativas de novos valores culturais, numa sociedade em rápida evolução. Em que medida é que a mutação de valores que acompanha esta evolução se liga a esta problemática juvenil é um tema a discutir noutra altura.

~~*~*~*

Acentuamos atrás como poderia caber ao ensino da filosofia, a nível médio e superior, um importante papel no desenvolvimento daquelas estruturas da personalidade que melhor a integram na realidade do "espírito objectivo" - na chamada Pessoa cultural - o indivíduo em interacção dialéctica com o ambiente sócio-histórico-cultural.

É esta uma faceta do ensinar da filosofia (a par e em interligação com o das ciências e das artes e letras que há muito estava implícita nos modernos métodos pedagógicos, mas carecia de ser mais atendida e melhor analisada e discutida. Do meu ponto de vista peculiar, permito-me pôr mais este difícil problema (e desafio) aos professores de filosofia - tão preocupados como estão neste Encontro com muitas outras dificuldades pedagógicas e sociológicas, no âmbito das relações da teoria, com as técnicas e praxis.

Sentimos que muitos pedagogos estão conscientes da necessidade de ultrapassar o seu papel informativo (na aprendizagem dos textos, dados históricos e doutrinais, etc., etc.) começando a esforçar-se por propósitos mais formativos. Poderão

então utilizar as discussões livres, o diálogo compreensivo e de outros métodos (tão discutidos e propalados, mas nem sempre efectivados), na base da chamada e tão discutida relação pedagógica professor-aluno, tanto a relação docente-discente ao modo dual, como relações "grupais e comunitárias" no âmbito das escolas.

Destas múltiplas formas, poder-se-á dar aos alunos muito maiores possibilidades de questionar, interrogar, discutir, opinar, duvidar, criticar - de problematizar, quer dizer: de aprender, "a aprender" o livre filosofar, desdogmatizado e quanto possível descomprometido.

Algo acontece aqui de muito importante - o dar-se o próprio professor, ele mesmo, como paradigma (aceite ou rejeitado, não importa) como uma espécie de "modelo" pessoal de identificação dos jovens. É algo de essencial (como outras pessoas do seu círculo de relações interpessoais, em especial na intimidade familiar) para a busca da identidade própria. Um tema a tratar noutra altura. Diga-se apenas, de acordo com o dito na primeira parte, que este processo de identificação, originariamente de fundo afectivo, acentua-se depois nas suas facetas cognitivas e valorativas: E carece de ser ultrapassado, deve libertar-se das suas aderências e prisões emocionais até à maior autonomia crítica do próprio. É este movimento que caracteriza a formação da Pessoa cultural.

Pensamos que poderá caber aos professores de filosofia um outro encargo extraordinariamente delicado na época presente - esclarecer o espírito dos jovens em formação quanto ao sentido e valia das muitas "filomítias" que estarão tentados a abraçar, por que se apaixonam e tanto os podem perturbar - face às filosofias, ao li-vre filosofar não doutrinário, tomado como estímulo e veículado como fermento de formação cultural.

Preferimos a noção, menos comum, de filomítias à de "ideologias", seguindo neste particular Delfim Santos, um filósofo e pedagogo notável, a cujas "Obras Completas" recentemente publicadas se não tem dado a atenção que merecem. (Filomítias eram para ele, por exemplo, as pretensas filosofias nacionais, como a chamada "filosofia portuguesa" dos anos 50, V vol. II, pág. 327).

Não cabe aqui discutir a temática dessas e das actuais filomítias. Não se esqueça porém que, pela sua acentuação e excessos, pelos seus desvarios levados até ao limite com as sobrevalorizações deliriformes, podem vir a perturbar as mentes imaturas dos jovens, pondo em risco a formação da sua Pessoa cultural - a sua Saúde espiritual. (x)

(x) Saibamos distinguir este problema - pedagógico e sanitário - daquele outro com que se poderá confundir: a possível função criativa de certos "brotes psicopatológicos", em certos "momentos fecundos", em certos homens geniais - aquilo até se chamou o "delirar criativo" de certos arrombamentos de espírito, em exaltação da fantasia, em entusiasmo e fervor, desde o amor à inspiração, à vis fecunda da produtividade científica, literária, artística, filosófica ...

Daqui a nossa esperança que a acção pedagógica dos professores de filosofia possa contribuir para a prevenção, e mesmo para a compensação desses desvios.

É este, aliás, um velho problema que tem preocupado os educadores. Desde os gregos tem a pedagogia procurado formar a personalidade humana. Depois de muitos desvios e errâncias (pretendendo um tipo universalista de educação natural válida para todos) voltou de novo a personalizar-se, esforçando-se recentemente de formas variadas por uma maior individualização, tanto no ponto de vista conceptual, como no que concerne a conduta em sociedade.

O problema tornou-se claro na educação artística, dando-se plena abertura à criatividade e autonomia própria e também nos vários ensaios das escolas novas, por meio do trabalho autónomo, da auto-gestão, dos parlamentos juvenis, comunidades autónomas de formação, etc.

Neste particular tem-se feito demasiadas transposições da prática psicoterápica, nem sempre adequadas - para a prática didáctica, a partir dos múltiplos métodos da psicologia profunda, da análise existencial, da psicoterapia não directiva (verdade-se a obra pedagógica de Rogers) da psicoterapia dialogológica, etc., etc., - visando a maior libertação e autonomia e auto-realização do próprio indivíduo, sem imposição de controle, de manipulação, de comando rígido, de dirigismo autoritário (muito menos autocrático) pela compreensão, a ajuda humana, a intercomunicação, de vivências e experiências - a animação e o incentivo para realizações pessoais, criativas, etc.

No mesmo sentido e porventura mais pedagógica, está a experiência da logoterapia (V. Frankl) conduzindo ao campo da ordenação dos valores e da responsabilidade do próprio, a qual diverge muito, por outras intenções pedagógicas, das modernas terapêuticas comportamentais, mesmo nos seus aspectos cognitivos, por estas e derivarem das práticas experimentais de laboratório (condicionamento, aprendizagem automática, etc.).

Não é possível desenvolver agora este ponto, em especial os seus aspectos caracterológicos, no sentido da formação daquilo que classicamente (e agora tanto é posto em causa ...) se chama a consciência moral, a "vontade", a exigência de responsabilidade, eficiência e dedicação, de dívida à sua missão e labor, cumprimento de dever, etc.

Os grandes progressos da psicologia do desenvolvimento demarcaram claramen

te os vários estádios das muito diferentes possibilidades de educação formativa da personalidade - logo desde a 1ª. e 2ª. infância, à juventude, à adolescência e ida de adulta - e mais recentemente até depois da plena maturação e mesmo na transição para a chamada 3ª. idade (nova estruturação da personalidade do geronte) para a qual a prática do filosofar pode desempenhar também um papel de grande relevo.

Depois da fase de mutação gestáltica da puberdade, com o seu começo de auto-controlo, processam-se as fases de personalização das decisões, atitudes e opi-
niões próprias até à sua mais sólida organização no adulto - diga-se entre parente-
sis - quando este se não cristaliza na banalidade estereotipada das opiniões co-
muns pré-fabricadas e sugeridas pelos "mass-media", ou aderentes a interesses gru-
pais, classistas e partidários.

Muito discutidas têm sido, nesta perspectiva, as formas pedagógicas do que se chamou os "estilos de educação". Os estilos habitualmente considerados desen-
volvem-se em antinomias de fórmulas educativas, as mais diversas, por exemplo, fi-
carem uns ligados egoisticamente à pessoa dos educadores e seus gostos e interesses
e outros aos dos educandos; uns pecam por excessos, outros por falhas de apoio e
protecção; uns ligam-se a estímulos animadores, outros a desalentadores, etc.; ou
ainda a atitudes compreensíveis e tolerantes, ou atitudes exigentes e severas, a po-
sições autoritárias e rígidas; outros de liberação e auto-consciência e cultivo dos
valores próprios; outros implicam fortes sentimentos de culpabilização das faltas
e erros; outros descomprometem os indivíduos dos seus laços éticos tradicionais,
etc., etc.

A penetração e análise psicológicas podem esclarecer estes vários estilos
de moldagem educativa, consciencializando suas finalidades e exprimindo suas inten-
ções latentes, sublinhando a busca da objectividade e do cuidado com a ocupação e
perfeição e a ordem, a coragem das opiniões, atitudes e procedimentos, o culto do
bem, etc., do respeito e veneração, a procura desinteressada da verdade. É digno de
nota que tais desígnios, tantas vezes, "pseudo-moralisantes", falem tão pouco do
"bello", do "agradável", da visão prospectiva do futuro - quando não de objectivos
hedonísticos; o sonhar acordado, desiderativo ou criativo, os prazeres adentro do
Real ...

As metamorfoses históricas dos sistemas dos valores (dos imperativos ca-
tegóricos, das máximas (Kant) que se realizam em cada época, mostram a relativida-
de de todas estas fórmulas de acção pedagógica, e ainda a necessidade de as superar
noutro plano num estilo englobante e mais humano - ou seja, de modo antropológico -
visando o cerne da formação cultural do homem - na sua máxima autonomia e liber-
dade.

Não se trata do mero humanismo clássico - o reino do ensino do latim, como transferência para compreender, em geral, nem do actual substituto - limitadamente cognitivo - a matemática, mas de um projecto de um novo humanismo pela formação bio-psi-co-sócio-histórica (multidisciplinar, portanto) de um estilo que, cá na minha sabedoria, definimos como Medicina Humana e num modelo antropológico médico de Psiquiatria e de um modo geral em modelo antropológico de patologia. Deixo o problema à vossa análise noutros ramos do saber.

É agora ocasião de perguntar:

- Quais serão então as orientações pedagógicas que possibilitam o discorrer filosófico - aplicado ao modo compreensivo - que facultam o desenvolvimento de uma tal Pessoa cultural? No sentido de lhe criar melhores qualidades de expansão, liberação.

Não se esqueça que o mais importante é a textura da personalidade, o élan estruturante do próprio indivíduo, a sua força criativa. A pedagogia seria, nesse caso, meramente um "fermento estimulante", embora essencial, pois sem ela não levedará esse magnífico "manjar", do espírito - não florescerá a sua possível realização cultural, de modo elaborado, crítico, em "elevação"...

Não conhecemos nenhuma investigação sistemática do tema feita nestas bases. Recordaremos que esse processamento pedagógico carece de assentar num fundo vital, suficientemente forte, evoluído e funcionante, por exemplo no que diz respeito à vigilância, de um estado de alerta com atenção bem selectiva e concentrada, com resistência suficiente à fadiga, etc. No âmbito endotímico necessita-se a ausência de desvios do humor básico de depressão, angústia, irritabilidade, etc., e o controle suficiente das emoções disruptivas e ainda, o suficiente empuxo (iniciativa para a acção); recorde - mos a exigência da "saúde corporal" - o equilíbrio homeostático suficiente dos sistemas orgânicos e uma silenciosa regulação da corporalidade em estímulos perturbadores dos processos cognitivos (por ex.: um mal estar físico que não deixa a pessoa pensar tranquilamente).

Ainda no plano dos fenómenos psico-latentes (ou inconsciente, se se preferir), carecer-se-á de um balanço equilibrado dos mecanismos de defesa de compensação entre a agressividade e ansiedade, entre a destructabilidade e a culpabilidade, etc. - sem recurso a defesas perturbadoras, das quais, para o nosso problema, os mais frequentes são a racionalização e sublimação dos dados afectivos e desejos impulsivos, as fantasias enganadoras, as negações obstinadas e radicais, as resistências à aceitação dos dados objectivos, desmentindo os desejos, os apetites, as tendências do próprio, até às dificuldades pessoais postas à mudação realista das valências subjectivas em valores objectivos, concretos e realistas.

Note-se que a imperfeição destes requisitos de base (que se podem chamar

de saúde física e mental em sentido genérico) dificultam aquela outra espécie de eutímia harmónica que chamamos Saúde sócio-cultural ou espiritual. Não é só a ausência de perturbações de "doença" ou a sua superação; há aspectos positivos muito importantes de "promoção" e desenvolvimento sobre estes que incidem mais especificamente os efeitos estruturantes (construtivos) da reflexão filosófica - como exercício do intelecto servido pelo carácter e organizando a Pessoa cultural, dando-lhe a possibilidade da tomada de posição alevantada acima dos meros interesses pessoais, despendida do Eu - acima dos meros interesses pessoais e buscando a liberdade interior em si próprio, nos outros, e do mundo, o Real, e porque não também o justo, o belo, o verdadeiro.

Os juízos feitos e as decisões tomadas nessas circunstâncias serão - pelas suas condições de claridade e autonomia autenticamente "espirituais", terão a marca "saudável" (equilibrada) que consideramos como razoável e humana. Objectar-me-ão que se trata de mero "idealismo". Repare-se, no entanto: Para o seu exercício e promoção requiere-se uma sólida base material (biológica) e francas possibilidades dialécticas de reflexão e, entre muitos outros traços, a capacidade de fazer face, de avaliar, criticar e manejar contradições e antinomias, de compreender as convicções, atitudes e convicções dos outros - até dos contraditores e adversários ... , mais ainda: a possibilidade de aceitação e adesão às decisões consensuais dos grupos legitimamente maioritários, o assumir de todas as responsabilidades das decisões e procedimentos ... E assim, por diante (não nos podemos alongar) até às decisões sobre a própria vida - tanto em autodeterminação, como em "adaptação" ... pela descoberta de novas técnicas da existência.

Num certo aspecto, de actualidade flagrante, aproximamo-nos assim do que noutra lugar defendemos como Saúde democrática (*). Será, parafraseando António Sérgio, ao definir democracia "... uma verdadeira obra educativa, que é a realização da cultura crítica, da disciplina do homem pelo seu próprio intelecto, de concentração do espírito, da mesura ética, e da lucidez das objectividades, de movimento certo, ânimo de cada um de nós".

Pensamos que será num estilo deste género que os professores de filosofia poderão abrir novas possibilidades de libertação responsável das peias individuais (contaminadas por tantos desvarios) e das cadeias sócio-culturais enleadas em preconcebimentos, mitos, crenças, convicções sectárias, dogmatizadas, partidariantes - de modo a atingir a floração da Pessoa cultural com autonomia do próprio, o desprendimento, a "desfulanização" dos problemas, prevenindo assim a canonização rígida das doutrinas ou a sua alternativa radical em maniqueísmos simplistas. O fito de tal "pedagogia filosófica" seria a busca do entendimento das

(*) Diário Popular 19-XII-1977

coisas e do seu valor relativo, numa atmosfera mais fraterna das relações humanas, vividas num clima de melhor dignidade, responsabilidade e liberdade e permitindo a aplicação das ciências e das técnicas com sentido e com fins humanos e sociais.

Para esta obra pedagógica não bastarão meras regras pragmáticas. Carece-se, sim, que os homens esclarecidos, situando-se a certa distância reflexiva e crítica em relação a si próprios e aos problemas do Mundo, possam beneficiar do filosofar e, nesta base, possam agir na praxia, aplicando técnicas em melhor acordo com o que se chama "teoria" - de um modo autenticamente humano, numa nova sociedade democrática em evolução progressiva.

- Que o Encontro da Filosofia possa ter sido o começo para uma clarificação da actual Política do Ensino e da Política cultural.

Os estudiosos e amadores da filosofia actuando não apenas no seu papel de contemplar, ajuizar e criticar do Homem e as suas possibilidades mas como agentes activos do processo de formação de personalidades de Homens mas mais completas e adequadas ao Mundo em devir.

- Não será este complexíssimo processo, em encadeamento multidisciplinar, que é o próprio filosofar ?

IDEOLOGIA E FILOSOFIA

por José Barata Moura

Membro do Conselho Geral da S.P.F.

1. Uma certa tendência contemporânea para separar radicalmente Filosofia e Ideologia

Não raro deparamos com algumas tendências contemporâneas para instaurar uma diferença "radical" ou "abissal" entre Filosofia e ideologia. As formas concretas por que a expressam são múltiplas. O núcleo fundamental que na aparência comanda e rege este tipo de racionalização é o mesmo: a necessária e anti-séptica destrição do "puro" e do "impuro".

Na generalidade, entendem os autores que comungam deste febril asseio purificador que a Filosofia se não pode deixar contaminar pela maré de ambiguidades soprada pela frequentação (suspeita) dos temas e tipos de discurso que remetem e relevam dos domínios nebulosos e desgostantes daquilo a que já com elevado espírito de consciência consentem em chamar "Política".

Outros pensadores do mesmo quilate - mas, porventura, menos afoitos ou mais reticentes e parcimoniosos quanto ao abuso indecoroso de certas expressões licenciosas que é sempre conveniente manter em bom recato - preferem falar do deslustre que seria pretender confundir a Filosofia com essa exressência bastarda da dignidade espiritual que é a "ideologia", com esse rol grosseiro de simplificações ordinárias e massificantes, com essa alienante e vulgar ditadura dos "ismos", dos lugares comuns e das "manipulações".

Prudência a mais, despudor a menos, a justificação aparente da inevitabilidade de uma demarcação sem concessões vem a dar ao mesmo. Acima de tudo, haverá que preservar o Pensamento na sua pureza e essencialidade. Para tanto é desejável que ele se mantenha afastado das questões mesquinhas e utilitárias de um quotidiano que, a ser admitido nos patamares do filosofar, terá obrigatoriamente de sofrer primeiro as devidas transmutações conceptuais e categoriais.

(Heidegger, por exemplo, ficaria certamente ressentido se lhe dissessemos que ele não pensa o quotidiano. Seria até uma afirmação, de certo modo, injusta, na medida em que ele o pensa. Acontece é que a maneira que Heidegger tem de pensar o quotidiano se encontra decisivamente marcada por todo um conjunto de supostos e de procedimentos que, porventura, só muito dificilmente poderão impedir que se não caia numa sua mistificação.

É ~~que um~~ pensamento tem, efectivamente, que pensar a realidade objectiva; só que o faz dentro de condições determinadas, acontecendo que os resultados a que acaba por chegar não têm necessariamente de se revelar como manifestadores em verdade do seu objecto ou do seu ponto de partida).

Regressando agora ao exame crítico das tendências contemporâneas de que falávamos é talvez necessário observar o seguinte: por detrás do intento de radical separação referido, não está apenas em jogo a compreensão, ou o desejo de incompreensão, das relações que efectivamente se estabelecem entre a ideologia e a Filosofia.

Este problema terá, sem dúvida, que ser analisado; mas, previamente, há que investigar a própria concepção de ideologia subjacente a estas posições. Não se trata, por conseguinte, de contrapor simplesmente a um desejo de separação a afirmação, veemente ou não, de uma conexão necessária. A própria categoria de ideologia e o uso que dela é feito têm de começar por ser analisados, em ordem a que se possam definir, com um mínimo de rigor, os parâmetros da eventual articulação do seu domínio com o da Filosofia.

2. A identificação apressada da ideologia com a "política"

As posições que assentam na necessidade de uma demarcação exclusiva da Filosofia e da ideologia tratam, em geral, de circunscrever esta última ao domínio do "político", tomado no seu sentido mais restrito de acção ou luta "política", de controvérsia "política", de paixão ou de opinião "política".

Acontece que com esta redução da atribuição da categoria de ideologia se está a contribuir, consciente ou inconscientemente, para uma completa mistificação do que é a realidade do pensamento e das estruturas concretas em que se inscreve enquanto produção da consciência social.

Uma vez aceite a difundida, deliberada ou levemente, esta significação para a ideologia, mais fácil se torna atribuir à Filosofia (ou à Ciência) um horizonte puro, neutro, higienicamente desinfectado, para o prosseguimento das suas multifacetadas deambulações teóricas.

Pretende-se, assim, operar e legitimar uma passagem abusiva do reconhecimento - porventura, necessário - de que se não pode identificar sem mais a Filosofia (ou a Ciência) com a política no seu sentido material restrito (que também se não identifica com as caricaturas vulgarmente aduzidas por certos paladinos da luminosa autonomia do Espírito) a uma outra afirmação, substancialmente diferente, segundo a qual a Filosofia (e a Ciência) nada teriam a ver com o domínio do político ou, ainda de uma forma mais grave, nada teriam a ver com o domínio da ideologia, em geral.

Neste caso, sob muitos aspectos típicos, as ambiguidades e as simplificações na determinação de uma categoria central como é a de ideologia conduzem a que, na mente de alguns bem intencionados, se insinue como necessária uma separação que se pretende justificar a partir de uma extensão (illegítima) da significação. Sem dúvida que há uma especificidade respectiva e diferenças consideráveis a registar entre o discurso filosófico e o discurso político; daqui não se segue, todavia, nem que o discurso político coincide com as formas deturpadas que dele se costumam apresentar, nem que a Filosofia nada tem a ver com a Política, nem que a ideologia se restringe ao âmbito do propriamente político.

3. A ideologia, sistema das produções da consciência social

Temos, por conseguinte, de começar por nos entender sobre a categoria de ideologia, para depois procurarmos verificar de que modo é que a Filosofia se inscreve no seu horizonte.

A determinação da categoria de ideologia não é, porém, pacífica, não apenas por razões de nomenclatura ou de simples convenção, mas principalmente por razões de fundo, presentes, directa ou indirectamente, na discussão, que implicam uma correcta compreensão das relações existentes entre o ser e a consciência, em geral.

Por detrás das diferentes tentativas de compreensão da ideologia necessariamente como "falsa consciência", como o conjunto das opiniões do "inimigo", como o ideário e o discurso conservadores por oposição à "utopia", etc., encontra-se, efectivamente, o problema geral das relações entre o ser e o pensar e já determina as formas de resposta que para ele se pretendem encontrar, para além, evidentemente, do reflexo de toda uma prática em que o pensar radica e que decisivamente o marca e unifica.

Em ordem a procurar evitar confusões e a prevenir ambiguidades, eventualmente involuntárias, que, todavia, poderão vir a influir perniciosamente no desenvolvimento de determinadas análises, propomo-nos entender por ideologia o conjunto (sistema) das produções da consciência social em geral.

Trata-se, por conseguinte, de um plano muito vasto e contraditório onde objectivamente se incluem as diferentes formas ideais por que as diferentes classes e camadas sociais historicamente procedem à representação do mundo e da vida, à sua própria autoconsciência, à definição dos lugares, tarefas e projectos que consideram ser os seus, etc.

Efectivamente, através de uma grande e rica multiplicidade de formas e de conteúdos que vão desde as literaturas e as artes às ciências e às filosofias, passando pelas ideias estéticas, jurídicas e políticas, encontramos aí, sem o recurso a quaisquer reduções unidimensionalizantes que visassem retirar, silenciar ou atenuar as diferenças e propriedades específicas daquilo que o integra, o sistema ou o conteúdo de uma consciência social que multifacetadamente reflecte o processo complexo e contraditório da totalidade em devir em que o real consiste.

4. A necessidade de compreender as diferentes produções da consciência social (a Ciência, por exemplo) no quadro das suas condições básicas de determinação.

Em nosso entender, esta compreensão da categoria da ideologia permite desde logo clarificar a dependência real em que as diferentes formas da produção espiritual humana se encontram relativamente à problemática geral do ser e do pensar, bem como às leis que presidem à sua determinação.

Ficamos, deste modo, de posse de uma perspectiva orientadora fundamental que desde logo nos permite considerar não apenas as implicações da questão central da Filosofia nos diferentes domínios da reflexão, como ainda determinar pistas para o esclarecimento de determinados pontos que no decorrer de uma investigação poderão surgir e que, desligados da sua raiz objectiva, jamais lograriam a adequada inteligibilidade.

Ainda que, por vezes, o não façam deliberadamente, certas concepções restritivas da ideologia - por exemplo, ao mero domínio do político ou à sua necessária determinação em termos de "falsa consciência" - contribuem para confundir, se

é que não mesmo para mistificar, a estrutura básica que corresponde às representações da consciência em geral.

É dentro da sua condição genérica de produções da consciência social que se terão de analisar concretamente as diferentes relações e conexões entre os domínios do saber. É dentro da sua condição genérica de produções da consciência social que se terá de analisar de que modo é que algumas delas se colocam, em termos de conteúdo, como reflexos adequados da realidade objectiva ou não.

Por exemplo, a compreensão da Ciência, nas suas diversas formas, como expressão superior do reflexo adequado da realidade objectiva, no quadro da dialéctica geral existente entre a verdade absoluta e a verdade relativa, não anula nem é negativamente afectada pela sua condição estrutural de produto da consciência social, sujeito, por conseguinte, às leis gerais que a regem. Pelo contrário, no caso de se não pretender mistificar a objectividade própria do conhecimento científico, indispensável se torna compreender concretamente a sua pertença genérica ao horizonte das produções da consciência social.

De modo algum se pretende significar com o reconhecimento desta pertença que devam ser descurados, menosprezados ou secundarizados os traços constitutivos específicos da Ciência. Eles são essenciais para a determinação quer daquilo em que ela consiste, quer daquilo que a há-de distinguir de outras manifestações ideológicas. Por isso mesmo é que esses traços específicos da Ciência devem ser considerados não abstractamente, mas no quadro concreto (total) das determinações em que se inscrevem.

Para quem gostar de empregar este tipo de vocabulário: não é a consideração abstracta (unilateralmente fixada em domínios de autonomia ou de independência), não é a ocultação (piedosa) das condições objectivas em que se processam, que irão promover uma maior "dignidade" da Ciência ou da criatividade do pensar.

É precisamente uma mostraçã das suas estruturas reais, da sua radiação objectiva, segundo planos e instâncias diversos, que irá permitir manifestar a "dignidade" ou a especificidade qualitativa do Pensar, da Ciência, da Arte, da Liberdade, etc.

5. Implantação e conteúdo objectivos do pensar

É, pois, neste quadro conceptual que procura apontar para o concreto que se nos afigura possível compreender o problema da relação da Filosofia e da ideologia,

bem como, paralelamente, o alcance de determinadas tentativas contemporâneas de proceder à sua abissal distinção.

Como produção da consciência social, a Filosofia guarda uma profunda relação com a realidade objectiva. É levada a cabo por agentes sociais determinados que pensam de dentro da historicidade de um viver concreto que transcende e funda (objectivamente) o próprio pensar.

O termo intencional sobre que a Filosofia se debruça é ele próprio também a realidade objectiva natural e social, directa ou indirectamente considerada segundo alguns dos seus reflexos ideais. Mesmo quando o mistifica, oculta ou desfigura, é sempre o real que está em causa no exercício de um pensar.

O pensar não se apresenta, todavia, desligado de todo um processo histórico material e social onde tem uma função objectiva a desempenhar, por vezes, segundo dimensões que escapam à deliberação consciente do seu autor ou protagonista. Isto não acontece em virtude de um qualquer logro, engano ou abuso de confiança, mas, sim, por obra da própria radicação prática, mundana, social, existencial, do próprio pensar, do próprio pensador.

É por isso que, no horizonte das mais complexas mediações, ao situarem-se no terreno genérico da ideologia, as filosofias se afirmam igualmente como forma histórica pela qual determinadas classes ou camadas sociais ensaiam um processo muito diversificado de consciencialização representativa do mundo e da vida.

As concepções que pretendem negar a realidade deste estatuto para a Filosofia mais não fazem, no fundo, do que confirmá-lo. O reflexo da realidade objectiva que na Filosofia transparece não é mecanicamente unívoco, nos termos de uma necessária translucidez puramente passiva e adequadamente evidente. Pelo contrário. Ele conhece uma complicada teia de mediações materiais, sociais, propriamente ideológicas e culturais, a que de modo algum são estranhas as lutas e convulsões que balizam e marcam a história das sociedades que conhecemos.

Tarefa de seres humanos concretamente situados, não pode o filosofar deixar de traduzir, ao nível e segundo as formas que lhe são próprias, a realidade contraditória de um viver em que o próprio pensar se encontra implantado.

Trata-se, porém, de um reflexo que se não apresenta necessariamente como adequado à realidade concreta de que é testemunho; trata-se, igualmente, de um reflexo que não tem forçosamente de se apresentar na consciência daquele que o formaliza nos

termos de uma cabal ou de uma clarividente assunção.

Estas duas possibilidades não anulam nem invalidam, porém, a condição objectiva do pensar como tradução teórica situada de uma realidade prática que o transcende. Pelo contrário. Estas possibilidades (de inadequação e de não-consciência) podem é ajudar-nos a encontrar as pistas que nos conduzam à compreensão das raízes objectivas da falsificação ou da deturpação que historicamente acompanha, num grau maior ou menor, determinadas formas ideológicas.

6. A necessária consideração da função social objectiva das filosofias

Para falarmos apenas de um tempo que é o nosso, no que diz respeito à problemática geral da representação do mundo e da vida, a ideologia burguesa dominante de modo algum está interessada em promover uma compreensão adequada do real. E isso não é difícil de entender.

Semelhante compreensão adequada teria, porventura, que detectar a raiz das contradições internas das estruturas básicas em que fundamentalmente assenta a formação social a que essa ideologia corresponde.

Teria de manifestar também as possibilidades reais de transformação estrutural que o desenvolvimento comprovado de um conjunto de factores objectivos e subjectivos, no período histórico que vivemos, consente e projecta.

Teria de desmascarar a dramática dificuldade em que a ideologia imperialista se encontra para definir, no horizonte dos princípios que fundamentalmente regem o modo de produção que lhe corresponde, perspectivas de futuro promissor, progressivo e pacífico para a Humanidade.

Teria de explicar por que é que, através de que meios e com que objectivos, se desenvolvem orquestradamente gigantescas campanhas de agressão material e ideológica contra forças sociais e sociedades inteiras, na mira de perturbar e de dificultar o avanço, encetado ou encetável, para novas formas de organização da produção e da convivência.

Teria de contar, na transparência de um discurso objectivamente fundado, muitas mais coisas.

A título ilustrativo, estas são algumas dimensões reais que de modo algum podem ser ignoradas ou carinhosamente postas de lado ao analisarmos e avaliarmos de um ponto de vista objectivo — certas tentativas contemporâneas de salvaguardar e proteger a filosofia dos envolvimentos práticos que "ensombram" e "maculam" a sua bem-dita e sempre-louvada pureza. E sublinhamos de um ponto de vista objectivo

porque, efectivamente, numa perspectiva crítica como a nossa, de modo algum se trata de estar apressadamente a elaborar processos de intenção sobre quais seriam os intuitos subjectivos dos diferentes autores ao elaborarem teorias e doutrinas que agã bam por desempenhar de facto esta função social.

Sem pretender proscrever nem a possibilidade nem a validade de um exame das intenções subjectivas necessariamente presentes na elaboração e na vivência de um pensar — que deverão ser objecto de análises específicas —, pretendemos aqui somente chamar a atenção para uma função objectiva da Filosofia que, por vezes, parece suscitar uma certa tendência para o silenciamento.

7. A concluir

É tempo de concluir esta nossa apressada meditação sobre a determinação da Filosofia no horizonte genérico da ideologia.

Não se trata de abonar uma qualquer dissolução imediata do pensar filosófico, em homenagem ao desvairado mito de uma Ciência desinfectadamente neutral. Não se trata de pugnar por uma trasladação oportunista de problemáticas, um pouco ao sabor do que alguns apenas conseguem vislumbrar como cedências aos imperativos primaveris de uma moda, quase ao jeito de um conferencista gaulês recauchutado que este ano aí nos apareceu e que resolveu palestrar sentado na secretária, talvez, porque "ça fait jeune ...".

Trata-se, sim, de procurar recordar a necessidade de conhecermos a fundamentação objectiva e as condições concretas em que a nossa actividade de pensadores se dá e desenvolve.

Trata-se, porventura, de procurar recordar que, em obstinada oposição a este condicionamento real, a famosa e respeitável "liberdade de pensar" talvez tenha dificuldade em ultrapassar os reduzidos limites de mais uma penosa declaração de omp pa e circunstância.

É porque o nosso pensar — e com ele também o pensar filosófico — enraizam num viver concreto que transcende em muito as abstractas racionalizações em que, por vezes, confessadamente ou não, se pretende enclausurar a teoria;

é porque o nosso pensar, ainda que assumido subjectivamente nas desejáveis formas críticas e criativas da singularidade do pensador, nem por isso deixa de ter um horizonte material e social determinante sem o qual não pode verificar-se;

é porque essa nossa existência concreta se define por um conjunto de traços e de relações sociais que determinam o nosso lugar objectivo na história (que é também e dialecticamente o lugar da nossa subjectividade);

é porque a nossa existência nunca é mera contemplação teórica do mundo, mas sempre forma prática de intervenção solidária no real, juntamente com a de muitos outros homens e mulheres, no quadro de diferentes contradições objectivas bem determinadas;

entre outras coisas, é por tudo isto que a Filosofia guarda uma relação constitutiva com o plano geral da ideologia, das produções da consciência social;

é por tudo isto que o filosofar corresponde sempre a uma determinada tomada de posição perante o real, de dentro dessa historicidade contraditória do real de que, assumidamente ou não, participamos.

(A esta hora já estarão alguns a pensar: "Que maçada! cá estão outra vez a querer meter política em tudo!". Aí volto ao princípio e digo: "Pois é!").

A austeridade e a crise da habitação obrigam de facto a muito. Mas não é por se viver como um imperador num quarto alugado que se deixa de morar num edifício! E disse.).

Lisboa, 15-17 de Maio de 1978

PALAVRAS DE ANTÓNIO REIS (1)
 NA SESSÃO DE ENCERRAMENTO

Cumpr-me antes de mais agradecer aos organizadores deste 1º Encontro Nacional de Professores de Filosofia o convite que me fizeram para estar presente à Sessão de Encerramento, convite que me sensibilizou até porque tenho aqui também oportunidade de reencontrar alguns antigos colegas. Devo dizer-vos que este convite também me surpreendeu por outro lado, porque sem dúvida alguma que dentro do Ministério da Educação o meu departamento será aquele que em termos imediatos, em termos práticos, menos pode responder às questões que certamente foram objecto do debate que aqui foi travado e que tive oportunidade de conhecer pelas Conclusões que acabei de ouvir.

No entanto julgo que numa outra perspectiva esse convite se pode justificar e pode não parecer como tão surpreendente na medida em que é evidente que há preocupações comuns entre o Secretário de Estado da Cultura e os professores de Filosofia deste país. As duas questões que obviamente se apresentam no momento em que temos oportunidade de nos encontrarmos, serão estas: qual a colaboração que os professores de Filosofia deste país podem dar ao desenvolvimento cultural do país, qual a colaboração que o Secretário de Estado da Cultura pode dar ao desenvolvimento do pensamento filosófico no nosso país.

Eu julgo que temos de olhar cada vez mais os professores, não como meros agentes do ensino, mas como também agentes de cultura e julgo que esta última perspectiva tem sido ao longo dos anos bastante esquecida em proveito exclusivo da primeira, e cada vez mais se sente a necessidade de o professor e o professor sobretudo que se encontra fora dos grandes centros urbanos ter um comportamento que ultrapassa a missão pedagógica estrita, que se situa num campo vasto, que é o campo da sensibilização das populações locais para o fenómeno cultural; e nessa medida julgo que o professor de Filosofia pode desempenhar um papel particularmente importante, porque por um lado está especialmente habilitado para pensar e reflectir sobre o fenómeno cultural, e por outro lado,

(1) Secretário de Estado da Cultura

através da sua própria prática pedagógica pode dar um contributo inestimável para a sensibilização gradual, para o fenómeno cultural entendido como uma totalidade englobante de um acto de criação, de um acto de fruição, de um acto de preservação do objecto cultural. Estimulando através da sua prática pedagógica o acesso e a participação a estes actos de criação, de fruição, de preservação do objecto cultural.

Por outro lado, julgo que da parte da Secretaria de Estado da Cultura podemos encarar igualmente um contributo num plano global para o desenvolvimento do pensamento filosófico em Portugal, e que consiste na própria política de desenvolvimento cultural em que estamos empenhados. Se é certo que o professor de filosofia pode dar um contributo importante para a sensibilização ao fenómeno cultural, não é menos certo que será através de um progressivo desenvolvimento dos interesses culturais que no nosso país podemos igualmente ir sensibilizando ao fenómeno de natureza filosófica.

Julgo portanto que há uma corrente recíproca que se instala entre nós e que importa desenvolver. Num plano mais prático, julgo que nós também poderemos dar um contributo, ainda que modesto, para o desenvolvimento da investigação filosófica, pois a Secretaria de Estado da Cultura centraliza neste momento a política de bolsas de estudo e atribuir num âmbito dos acordos culturais firmados com países estrangeiros e é minha preocupação, como Secretário de Estado da Cultura, fazer com que a Filosofia e a investigação filosófica tenham o seu lugar na atribuição de bolsas de estudo a que regularmente fazemos. É escusado justificar essa minha preocupação, a minha própria formação tornou-me especialmente sensível para a importância da investigação filosófica; julgo que é a cultura e é o nosso país que têm a ganhar com o desenvolvimento dessa investigação.

As conclusões que aqui foram lidas serão obviamente objecto de estudo pelos departamentos competentes do Ministério da Educação e Cultura, da minha parte quero aproveitar esta oportunidade para felicitar todos os presentes e para deixar aqui este pequeno recado que vos trouxe, que talvez tivesse sido mais útil apresentar no início para ter sido também objecto do vosso trabalho de grupo e de algumas conclusões finais que infelizmente não vi aparecer, ficará decerto para a reflexão pessoal de todos e para um próximo encontro dos Professores de Filosofia, que desojo que se realize em breve. Muito obrigado.

A SITUAÇÃO DA FILOSOFIA

EM PORTUGAL

TEXTOS-BASE
E CONCLUSÕES
DAS SECÇÕES
PARALELAS

SECÇÃO A - ENSINO DA FILOSOFIA

1. TEXTO

A análise da actual situação do ensino da Filosofia em Portugal prende-se com questões mais gerais como as do papel da Filosofia na sociedade, política educativa e órgãos governativos que a definem (temas da secção C.). Passa ainda por uma análise, mais delimitada, de programas e objectivos que os norteiam, apoios didácticos, técnicas pedagógicas, métodos de avaliação, formação científica e pedagógica dos professores, possibilidades de investigação, estatuto e carreira profissionais.

No intuito de facilitar a análise proposta, sugerimos os seguintes tópicos de referência:

1 - Objectivos e Programas do Ensino da Filosofia

1.1. Objectivos Formativos

- a) Atitudes que promove
- b) Valores que sugere
- c) Capacidades que procura desenvolver
- d) Linguagem que utiliza

1.2. Objectivos Informativos

1.2.1. Programa

- a) Áreas temáticas - extensão
- rigor da sua formulação
- b) Áreas opcionais
- c) Modos de intervenção interdisciplinar
- d) Capacidades motivadoras de programa
- adequação às estruturas operatórias e nível de conhecimentos dos alunos
- articulação com os níveis sócio-culturais dos alunos
- e) Perspectiva ideológica subjacente

2 - Apoios didácticos, avaliação e métodos pedagógicos

- 2.1. Tipos de apoios didácticos (textos, manuais, material audio-visual, bibliotecas, etc.) e possibilidades da sua utilização.

2.2. Avaliação

- a) Avaliação: meio ou fim ?
- b) Avaliação contínua - sua importância (como prognóstico e diagnóstico)
- suas possibilidades de realização
- c) Exame nacional

2.3. Métodos pedagógicos - limitações postas à utilização de métodos não-expositivos (exame nacional, extensão e rigidez do programa, apoios didáticos, número de alunos por turma, estatuto tradicional do professor e do aluno na instituição escolar)

3. Formação científica e pedagógica dos professores

3.1. Formação científica

- a) Articulação entre os currículos universitários e os conteúdos programáticos do Ensino Secundário

3.2. Formação Pedagógica

- a) Sua integração nos cursos universitários
- b) Estágios

3.3. Formação Permanente

- a) Reciclagem e Actualização
- b) O papel da S.P.F.

II. CONCLUSÕES - Relator Maria da Conceição de São Bento

1. A ordem de trabalhos centrou-se nos pontos sugeridos pelo texto-base. Não foi, porém, possível tratar de todos os itens, dado o curto intervalo de tempo e também à dificuldade sentida de sistematizar muitos dos tópicos ricos de problemática sugeridos.
2. No ponto 1. "Objectivos e Programas do Ensino da Filosofia" foram particularmente analisados o ponto 1.1. "Objectivos Formativos" e alíneas d) e e) do ponto.
Foram apresentadas perspectivas diferentes e parcelares, orais e escritas, que se poderão sintetizar nos seguintes tópicos:
 - apelo às vivências dos alunos e sua experiência do quotidiano, à sua filosofia espontânea;

- orientar o aluno na descoberta da complexidade do real e na sua análise dos diferentes níveis e contradições que o constituem;
- desenvolvimento da reflexão pessoal, crítica e fundamentada, assim como da capacidade de problematização;
- abertura a diferentes modos de pensar e agir;
- consciencialização da historicidade do pensamento humano;
- sensibilização ao carácter de compromisso de todo o discurso;
- consideração da Filosofia como lugar de reflexão crítica sobre as ciências, a sociedade e como possibilitadora de enquadramentos diversos e opções conscientes.

Foi também salientado por alguns dos intervenientes que os objectivos da Filosofia não são intemporais, mas sempre política e economicamente condicionados. Por essa razão os objectivos e o programa de Filosofia deverão nortear-se pelo tipo de democracia consignada na Constituição Portuguesa de 1976. A filosofia deverá ter também a função superadora da divisão social do trabalho.

Relativamente aos "Programas", "Áreas temáticas", "Áreas opcionais" e "Modos de intervenção interdisciplinar" (Ponto 1.2.1. alínea a) b) e c) verificaram-se basicamente as seguintes posições:

- a) Inclusão de um ponto sobre a "Reflexão filosófica", entendida por muitos intervenientes não como um ponto programático, mas como uma prática. Seria indutivamente que os alunos se aperceberiam do que é a reflexão filosófica.
- b) Estudo do pensamento dos filósofos com base nos seus textos representativos. Alguns intervenientes defenderam a não-existência deste ponto programático, considerando-o não só desmotivador, como complexo de mais para os níveis etários e culturais dos alunos e para a formação dos professores; opostamente foi defendida a sua inclusão. O autor não deverá ser entendido como objecto de exposição, mas como interlocutor. Os grandes filósofos reflectem a problemática de uma época, historicamente determinada e porque são grandes filósofos, as suas respostas têm incidências futuras. Foi também salientada a importância de alguns autores portugueses.
- c) Segundo alguns intervenientes, o futuro programa deveria também incluir áreas temáticas relativas à Epistemologia e Teoria do Conhecimento, Va-

lores éticos, estéticos, religiosos e políticos, sendo indicados relativamente a cada área, lugares diferentes no programa.

- d) Foi salientado que o futuro programa de Filosofia deveria ter em conta o desaparecimento da Psicologia e da Introdução à Política como disciplinas obrigatórias. A Teoria do Conhecimento não pode ser compreendida se não for antecedida pelo estudo científico da percepção e as temáticas filosóficas não são autónomas em relação à ideologia.
- e) O futuro programa deverá estar aberto basicamente para as temáticas fundamentais e actuais da filosofia.

3. No 2º. ponto - "Apoios didácticos, avaliações e métodos pedagógicos" - foram apresentadas duas comunicações: "Técnicas de dinâmica de grupo" e "Para uma logificação psico-pedagógica do Ensino da Filosofia". No ponto 2.1. foram referidos os seguintes aspectos:

- os apoios didácticos e os métodos pedagógicos são determinados pelos objectivos do ensino da Filosofia;
- há toda a necessidade de diversificar quer os apoios didácticos utilizados quer os métodos de uma forma não tecnocrata;
- consciencializar os professores para as limitações da utilização de textos filosóficos;
- o reduzido número de traduções portuguesas, precário das mesmas e necessidade de um maior empenhamento do Estado na edição de textos como forma de eliminar a selectividade social.

Quanto ao ponto 2.2. reafirmou-se a necessidade dos apoios e métodos pedagógicos quanto à avaliação, analisaram-se algumas das dificuldades, não obstante a sua necessidade de avaliação contínua, na qual a progressão deve ser um elemento importante a ter em consideração.

Foi unânime durante todos os debates o reconhecimento da necessidade de discutir estas questões em função do país concreto e da escola concreta que é a nossa.

A finalizar a Sessão, foi tratada a alínea b) do ponto 3 - "O papel da Sociedade Portuguesa de Filosofia", tendo sido apresentado o seguinte programa de actividades:

- Encontro Nacional de Filosofia a realizar possivelmente no início do próximo ano, tendo sido sugerido que as comunicações de fundo fossem publicadas e divulgadas antes do encontro e que a sua duração fosse mais extensa.
- Criação de grupos de trabalho a funcionar centralizadamente, que incidissem sobre a elaboração do futuro programa de Filosofia, bem como de outros temas.
- Encontros regionais com dinamização prévia e abertura aos alunos.
- Publicação periódica de um boletim que poderia incluir as comunicações apresentadas nos colóquios já promovidos e a promover pela Sociedade Portuguesa de Filosofia.

SECÇÃO B - INVESTIGAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO

1. TEXTO

Os problemas da investigação e documentação só poderão ser objectivamente abordados na medida em que se enquadram num contexto mais vasto, por um lado a política de ensino, por outro a situação corrente das escolas universitárias e secundárias, e ainda a função de todos os órgãos do aparelho de Estado que de longe ou de perto concorram para a execução de tal política.

Ao falar-se de investigação geram-se vários mal-entendidos que decorrem de um pressuposto quase mítico de que a investigação possui existência real. Será necessária a desmontagem desses mal-entendidos, o que passa pela indispensável análise da relação entre política de ensino/política de investigação e mais a política editorial.

No intuito de facilitar a discussão sugeríamos alguns pontos de referência:

1 - Investigação

A - Razões da quase total inexistência de investigação filosófica em Portugal.

1.1. - Ausência de enquadramento de investigação na política de ensino.

1.2. - Separação crescente entre ensino e investigação.

1.2.1. - Consequências decorrentes no professor do ensino secundário:

a) Desfasamento entre o que se aprende na Universidade e o que se ensina nas escolas.

b) Impossibilidade de conciliação da prática docente com a investigação.

c) Definição do professor do ensino secundário como "intelectual de 2ª".

1.2.2. - Consequências decorrentes no professor do ensino universitário:

a) A Universidade aparece como lugar específico da investigação.

b) A investigação aparece como momento de uma carreira limitada a objectivos pessoais.

1.3. - Análise das estruturas que institucionalizam a investigação e desmontagem do seu funcionamento.

B - Planeamento da investigação

- 2.1. - Enquadramento da investigação na política de ensino.
- 2.2. - Articulação entre a investigação e as exigências sociais e económicas do País.
- 2.3. - O papel das instituições científicas oficiais e não oficiais (Gulbenkian, INIC, SEC e outras) e como podem estas instituições favorecer uma alteração.
- 2.4. - Espaço de intervenção da S.P.F.. (A continuação deste texto segue no final da página 116)

II. CONCLUSÕES - Relator Olga Pombo

Os participantes da Secção B, "Investigação e Documentação" no 1º. Encontro Nacional de Professores de Filosofia, orientaram o seu debate em duas direcções: por um lado, tentando uma caracterização da situação actual da investigação filosófica em Portugal; por outro, procurando definir um programa de acção.

Ao analisar a situação actual constataram a ausência de um processo autónomo da investigação filosófica, já que a única investigação existente limita a uma actividade individual, isolada, incapaz de qualquer função social e que se confina a um momento de uma carreira docente universitária, visando apenas objectivos pessoais, nomeadamente o doutoramento e o concurso para professor extraordinário e catedrático. Na sequência desta análise verificou-se que a proposta de reestruturação do curso de Filosofia prevê a criação de uma fase de pós-graduação, altamente selectiva, nomeadamente a admissão dos candidatos está sujeita ao "numerus clausus" e que se formaliza numa tese de mestrado, não aponta para uma alteração significativa, antes parece institucionalizar definitivamente os erros e as carências que atrás referimos. Aliás a ausência de uma política de investigação filosófica é simultaneamente efeito e causa de um sistema global de ensino que não apoia a criatividade, não fomenta o espírito crítico, ao contrário impede e reprime e marginaliza mesmo qualquer iniciativa não normalizada.

Considerando que esta situação só pode transformar-se pela alteração da política de ensino e de investigação, parece que evidentemente ultrapassa o âmbito deste Encontro, os participantes da Secção B chegaram a um consenso relativamente à necessidade de dotar a Sociedade Portuguesa de Filosofia de estruturas que lhe permitam poder ser reconhecida como interlocutor válido e actuante

perante instituições oficiais e não-oficiais e até capacidade para fomentar e coordenar uma qualquer investigação filosófica em Portugal. Nesse sentido foram apontadas algumas medidas a curto e a médio prazo:

- Para já a constituição de um grupo de trabalho na Sociedade Portuguesa de Filosofia congregando todos os interessados, que estude e elabore um Projecto de Planeamento de Investigação que possa responder às solicitações e necessidades mais sentidas e que, tendo em conta a situação sócio-política do País, tente encontrar apoio nas entidades competentes, nacionais e internacionais.
- Pensou-se como possível, também desde já, o lançamento de um Boletim que servisse de elemento agregador de iniciativas dispersas de indivíduos ou grupos, que funcionasse como veículo de informação de experiências pedagógico-didácticas e de projectos de investigação em curso, rompendo o isolamento a que todos estamos votados e constituindo-se como polo dinamizador da actividade filosófica em Portugal. Este boletim poderia ser considerado uma espécie de embrião de uma futura revista filosófica.

A médio prazo ficaram delineados alguns projectos sempre norteados pela ideia de que a investigação científica já não pode ser mais um acto individual, mas passa de facto a ser um trabalho em equipa:

- a reedição actualizada do esboço da Bibliografia Filosófica Portuguesa de Fidelino Figueiredo;
- a criação de um Centro de Investigação tendo em vista a elaboração de um Vocabulário filosófico;
- a organização de um plano de traduções e intervenção na política editorial.

(Continuação da página 115)

II - Documentação

- 3.1. Necessidade de um inventário filosófico em Portugal.
- 3.2. Difusão de documentação filosófica.
 - a) O papel das bibliotecas e Centros de Documentação.
 - b) O gabinete de Documentação da S.P.F.

III - Política Editorial

- 4.1. Definição de critérios.
- 4.2. Papel das instituições científicas na política editorial.
- 4.3. A iniciativa editorial da S.P.F. (Boletim, Revista, Textos ...).

SECÇÃO C - FILOSOFIA E SOCIEDADE

I. TEXTO

Teses Provisórias

Tão longe quanto se remonte no passado da filosofia, esta aparece-nos e não pode deixar de nos aparecer socialmente condicionada. Mesmo Diogenes viveu do no seu tonel foi por ele condicionado, - constataram Diderot e Hegel. Ou seja: além de livremente determinado na sua subjectividade, o Cínico foi em última instância condicionado pela vida social e material do seu tempo e da sua cidade. O que acontece com a existência social do filósofo acontece necessariamente com a filosofia.

II

À semelhança das outras actividades humanas, a actividade filosófica aparece-nos como resultado de condições históricas determinadas. Os meios e os fins, os instrumentos práticos e conceptuais, as finalidades estratégicas da filosofia, não podem deixar de nos aparecer modelados pelo interminável trabalho da história: sedimentados e fossilizados uns, enriquecidos e aperfeiçoados outros. No passado, a filosofia da história, no presente, a ciência da história, observam até à nossa época um notável predomínio dos meios sobre as finalidades, na vida, na acção e no pensamento dos homens. A mesma observação impregna em grande parte a história do pensamento filosófico. Entretanto, a primeira forma de predomínio dos meios nem sempre condiciona a segunda e está longe de se lhe sobrepor sempre. Tal diferença abre caminho à compreensão profunda da autonomia relativa da filosofia. A passagem do "reino da necessidade" ao "reino da liberdade" começa por ser uma finalidade estratégica da filosofia.

III

A filosofia não é só o produto consciente da sociedade e da história. Entre o polo da contemplação e o da transformação activa da realidade não há obstáculos intransponíveis, nem mediações para sempre inviáveis, nem determinações de "sentido único", irreversíveis. Sem dúvida, para existir, a filosofia supõe resolvido o problema das condições de existência do filósofo. Ora, tal pressuposto é potencialmente libertador: ele é da mesma ordem de todos os que se supõem reunidos para combater e vencer a ignorância e a incultura, - portas abertas à opressão. O ignorante não é livre. É livre a actividade consciente dos homens conforme às leis objectivas do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do próprio pensamento.

1. Filosofia e sociedade

- 1.1. A filosofia, forma organizada da consciência social.
 - a) Consciência social e consciência individual.
 - b) O objectivo e o subjectivo no conhecimento da sociedade.
- 1.2. Relações da filosofia com outras formas da consciência social.
 - a) Filosofia e arte.
 - b) Filosofia e religião.
 - c) A filosofia e as ciências.
 - d) Filosofia e política.
- 1.3. A filosofia na sociedade portuguesa actual.
 - a) Necessidade de perspectivas históricas e sociológicas.
 - b) O papel da filosofia na criação das bases culturais, científicas e tecnológicas indispensáveis para o progresso da sociedade portuguesa.
 - c) O contributo da S.P.F. e de outras associações científicas.

2. A filosofia e as ciências sociais

- 2.1. Relações da filosofia com alguns conceitos básicos das ciências sociais.
 - a) A linguagem
 - b) O trabalho humano
 - c) Classes sociais, formações sociais, modos de produção.
 - d) Maquinismo, civilização industrial, revolução científica e técnica.
 - e) Capitalismo e socialismo.
 - f) Liberdade, necessidade, responsabilidade.
 - g) Objectividade, neutralidade, comprometimento.
 - h) O conceito de verdade e a luta pela verdade nas ciências sociais.
- 2.2. Sabedoria e ciências sociais.
- 2.3. Pode a filosofia ser uma ciência social ?

II. CONCLUSÕES - Relator Eduardo Chitas

"Os participantes da Secção C, de ontem à tarde e desta manhã, assim como os colegas presentes desculparão o carácter semi-improvisado do resumo dos trabalhos; não houve tempo para redigir um pequeno texto, suficientemente organizado. No entanto vou tentar resumir o essencial do que surgiu do debate na Secção C, Filosofia e Sociedade.

Devo dizer que não foi fácil encontrar uma via capaz de orientar a discussão para um quadro tão amplo, tão rico como aquele que o tema Filosofia e Sociedade propunha, mas é significativo que tenhamos acabado por encontrar essa via e, pessoalmente, estou inclinado a crer que acabámos por encontrá-la após um debate aturado e em torno não apenas dos problemas que surgiam, mas dos caminhos, das formas de organização do debate. Tudo isto é um fermento, como aqui já foi assinalado hoje, um fermento das perspectivas que se abrem para o nosso trabalho organizado e, nesse sentido, a experiência recolhida, embora ainda muito viva, muito fresca, sem recuo, na Secção C, é a meu ver muito significativa e muito promissora. De três intervenções previstas, apenas uma teve lugar, ontem à tarde, a da nossa colega Maria Belo; e essa única intervenção marcou de certo modo todo o conteúdo dos debates que tiveram lugar na tarde de ontem. Eu relato rapidamente os temas centrais dessa intervenção e da discussão que em torno dela se gerou. Surgiu em primeiro lugar o tema quase inesgotável do instinto e da cultura na história da Humanidade.

Os contributos do inconsciente no cultural, as metamorfoses do instinto na sua integração social e cultural: a esse respeito entrou-se logo numa dupla via de discussão, quer dizer, dois caminhos se abriram exemplificados através da imagem do recém-nascido de há milhões de anos e do recém-nascido actual. Rapidamente, a dupla via de análise consiste nisto: é ou não é o bebé actual, homólogo do seu longínquo antepassado de há milhões de anos? Na perspectiva que foi evocada pela Maria Belo, fez-se aparecer aquilo que eu pessoalmente chamaria a descontinuidade, rotura entre o bebé de há milhões de anos e o bebé do nosso tempo, por assim dizer; e outra linha fez valer pelo contrário aquilo a que se chamou uma estratégia antropológica viável capaz de articular na base da unidade fundamental do género humano, as diferenças, as roturas, as mutações bruscas, os saltos qualitativos. Esta a primeira linha de dupla análise que surgiu e que aliás repercutiu sobre uma série de outras questões como, por exemplo, as verdades e a verdade.

Também se fez valer na intervenção de Maria Belo que nunca a verdade no plano cognitivo pode assumir uma função globalizante, enquanto que por outro lado

se pretendeu que a categoria da totalidade é uma categoria normativa, é uma categoria susceptível de ser um guião estratégico, norteador, orientador do trabalho filosófico e da sua vinculação à prática, na exacta medida em que pensar a totalidade do real é também pensar a totalidade da prática social, da qual a filosofia seria - é, segundo penso - uma forma organizada de consciência. Fez-se valer já em plena discussão, na tarde do primeiro dia, um dos fundamentos possíveis dessa fragmentação da totalidade, e avançou-se com a noção de "trabalho em migalhas", com base nos contributos duma certa sociologia auto-gestionária, surgiu o conceito de "trabalho em migalhas" como expressão material na realidade, na própria vida, da atomização que se tem cavado no quadro do pensamento contemporâneo. Particularmente daquilo a que viria a chamar-se, num contexto diferente, a crise do pensamento burguês contemporâneo, expressão que foi posta em causa, expressão que foi sujeita a exame e a discussão. Outro exemplo da mesma dicotomia, mas penso eu dicotomia construtiva e fecunda, essa em torno das verdades e da verdade, é a que, também exemplificada pelo problema árduo, mau grado as modas um pouco verbalistas da interdisciplinaridade que em torno dele se têm gerado na teoria e na prática.

Alguém afirmou com um certo relevo que quando não nos interessa, porque leza o nosso devaneio, avançar para a prática e para a investigação interdisciplinar, então recua-se nas nossas posições, chegando por vezes mesmo a assumir-se posições contrárias àquelas que em teoria postulam a necessidade do trabalho interdisciplinar. Isto deve ser entendido em correlação com outra preocupação que surgiu nas discussões, que teve a atenção que merecia ter e que foi escutada, penso eu, com espírito de abertura, que foi a da dimensão especulativa, dimensão metafísica, que não se trata de ignorar; ela existe, há que tomá-la tal como é, como expressão duma das preocupações, uma das características do pensamento; portanto, duma parte dos professores de filosofia.

A dimensão não apenas reflexiva, eu diria mesmo não apenas especulativa, metafísica, com a carga que habitualmente se dá, não forçosamente pejorativa: essas expressões foi também nesta linha um pouco móvel e contraditória que em grande parte surgiu ao longo dos debates, foi também assinalado que essa dimensão especulativa, metafísica, funciona por vezes como uma planta aérea, como um pensamento sem suporte, sem apoio; e não se entrou nisso muito mais para diante.

Do primeiro dia de discussões ficou em perspectiva para esta manhã o problema da crise do pensamento filosófico contemporâneo; na ausência de outras intervenções programáticas, foi por aí que se começou, tendo-se assinalado um certo número de experiências pedagógicas, tanto do secundário como do superior, em relação à ausência duma filosofia sistemática na prática e no ensino da filosofia, nomeadamente o caso de jovens que foram localizados, se bem entendi, jovens da Faculdade de Letras do Porto, desamparados pela ausência dum pensar sistemático, de onde

o surto e a moda, não apenas a moda no sentido pejorativo, de verniz intelectual, mas a atracção que exercem pensadores que (sem forçar demasiado) se poderiam considerar pensadores do fragmentário, do descontínuo, os Deleuze, os Lacan, os Michel Foucault; nessa mesma constatação da ausência de um pensamento temático fez-se ainda notar que a filosofia pode, nesses casos, sofrer uma metamorfose no sentido da literatura; claro, não se abordou por falta de tempo o tema quase inesgotável, também ele, das relações entre a literatura e a filosofia, mas apenas se assinalou esta passagem um pouco unilateral e porque unilateral, e apenas por isso, passagem mutiladora da filosofia para a literatura; nesse mesmo sentido, outros jovens, testemunhando essa mesma ausência dum pensamento sistemático, são levados a atribuir à filosofia o papel de uma epistemologia geral, quando muito de uma metodologia algo cinzenta do saber um pouco sem contornos nem margens.

Quase insensivelmente, desta primeira constatação de crise do carácter sistemático da filosofia se passou a um tema talvez ainda mais candente, para a crise da filosofia contemporânea no seu conjunto, como um todo; disso foi dado um exemplo, exemplo não apenas pontual mas que poderia quase universalizar-se dentro da nossa área de cultura, dentro do nosso horizonte de cultura, - o caso de um colóquio organizado pela Associação Académica de Coimbra, tempos atrás, em torno do tema "Terrorismo e violência", colóquio para o qual não foi convidado nenhum filósofo, e é a colega interveniente neste ponto que coloca muito explicitamente o problema da "morte do filósofo" no seguimento das sucessivas hecatombes, morticínios, que têm tido lugar.

Após a "morte de Deus" e após a "morte do Homem" teria chegado a morte do filósofo; só que me permitiria acrescentar num parêntesis que estas carnificinas não são novas, a morte e a transfiguração dessas instâncias já se viu com frequência na história das ideias e, concretamente, na história das ideias de há um século e meio para cá. Basta lembrar Bruno Bauer e a "Trombeta do Juízo Final contra Hegel, ateu e anti-Cristo" para se ter uma ideia dessas hecatombes do passado. Basta ter em conta Max Stirner e a busca de fundamentação do anarquismo filosófico para igualmente relembrar esta atmosfera um pouco hamletiana de juízo, de morte e transfiguração. Neste contexto bastante rico, embora disperso e contraditório, fez-se valer num determinado momento a necessidade de accitar corajosamente a luta de ideias, de accitar corajosamente as diferenças de opinião, como uma realidade que é uma realidade potencialmente fecunda e aliás inevitável, isto porque evidentemente as linhas do pensamento não obedecem facilmente a qualquer unidade pré-concebida; mas assim como é necessária a aceitação corajosa das diferenças de opinião, há que accitar com luci-

dez a unidade, a unidade nomeadamente dos professores de filosofia em torno das suas necessidades e da sua vontade comum, enquanto professores, enquanto intervenientes como trabalhadores intelectuais na sociedade portuguesa; e isso, precisamente, ajudou a transitar - após discussão dos critérios de funcionamento da secção - para o subtema "A Filosofia na sociedade portuguesa actual". E esse subtema levou a uma maior precisão e a uma maior concentração das intervenções, na medida em que o debate foi melhor circunscrito.

Eu lembraria, para terminar, o essencial do que aí se disse, quando apenas nos restava pouco mais de uma hora de discussão. Não obstante o pouco tempo que restou, foi igualmente muito sugestivo, muito rico o que apareceu nessa fase final da discussão. De que maneira os filósofos e, concretamente, na sociedade portuguesa, exprimem os problemas sociais e se exprimem a si próprios e actuam como trabalhadores intelectuais na sociedade. Aqui surge, embora um pouco rapidamente, com aprofundamento e de um modo sorridente, se bem que a expressão não mereça apenas sorriso (ela merece também ser pensada a sério), a expressão: "Temos os filósofos que merecemos"; o que pode ser entendido evidentemente consoante as perspectivas que norteiam o nosso próprio entendimento da filosofia na sociedade portuguesa actual. No sentido duma precisão crescente dos problemas, na direcção que eu indiquei, fez-se notar com inquietação e com uma inquietação que me pareceu ter sido partilhada por todos os participantes na Secção C, o desaparecimento da cadeira de Introdução à Política, e a perspectiva de desaparecimento também da cadeira de Psicologia no Ensino Secundário e da substituição aparentemente sem critérios, seriamente pensados ou seriamente explicados, por opções, sejam elas quais forem, independentemente do seu interesse potencial. Fez-se um alerta para a intervenção necessária da Sociedade Portuguesa de Filosofia nestas matérias, para o encontro das necessárias e adequadas formas de diálogo, de discussão e visão conjunta dos problemas em torno dessa interrogação, que durante um bom momento nos preocupou, nos preocupa e nos continuará a preocupar, talvez com mais força ainda do que até aqui, que é: Que filosofia pretende o ministério?, isto é, se aceitarmos a definição da filosofia como uma das formas organizadas da consciência social, que formas organizadas da consciência social pretende o ministério? - para todas as escolas secundárias onde se exerce o ensino da filosofia, para as escolas superiores, e portanto também para a sociedade portuguesa no que nesta forma organizada de consciência há de uno e de múltiplo, naturalmente.

Numa derradeira etapa, dentro portanto também desta linha de reflexão, surgiu a necessidade e a preocupação, condensadas na expressão em moda "repensar Portugal", interrogarmos o nosso passado, sabermos discernir no passado da História portuguesa as significações permanentes ou estáveis, para o presente, para

entendermos o nosso presente. Nesse sentido vários contributos tiveram lugar, entre eles eu permito-me destacar esse que se manifesta no exemplo fornecido pelo Fernando Belo, a que ele chamou a "exuberância do discurso popular após o 25 de Abril", ao qual se terá sobreposto em muitos momentos, segundo ele, o "discurso progressista"; esta foi a ideia veiculada; isto é problemático e merece ser pesquisado com atenção. A ideia de base sendo que a "ordem simbólica" portuguesa, a ordem simbólica popular, está também transposta em formas mais elaboradas, talvez, da cultura, como a literatura, como o pensamento filosófico. Um último tema de preocupação foi o surto, o ressurgimento das manifestações fascistas nas escolas, concretamente no secundário, e a esse respeito foram trocadas impressões e foram feitas análises muito vigorosas, inclusive no que à responsabilidade dos professores de filosofia diz respeito.

Constataram-se carências graves tanto dos adultos, isto é dos professores, concretamente também pela nossa parte como professores de filosofia e de outras matérias, constataram-se carências graves também do aparelho institucional neste assunto, carências mais diluídas mas não menos graves, das estruturas socio-culturais portuguesas elas próprias, na medida em que facilitam objectivamente e inconscientemente em muitos casos esse ressurgimento da agitação fascista nas escolas. Contudo o que ela transporta de simplificador, de irracionalista, de demagógico e finalmente de inumano, nas formas em que consegue manifestar-se mais concretamente. A este respeito e para concluir, uma das responsabilidades que foram assinaladas é a de que a escola e particularmente a escola após o 25 de Abril de 1974 não forneceu, dizem alguns dos participantes, instrumentos de análise para a sociedade portuguesa e para os fenómenos do tipo ressurgimento da agitação fascista, ou não terá fornecido ainda os instrumentos suficientes para essa análise, dizem eles. Não houve tempo de organizar um pouco as conclusões em torno desta matéria e das outras, mas penso que, como já foi assinalado, o ponto de partida que é o primeiro Encontro permitirá certamente aprofundar, sistematizar e organizar muitos dos problemas que aqui surgiram nesta sua primeira abordagem, tal como foi tornada possível por este primeiro Encontro Nacional de Filosofia".

TELEGRAMA PARA VASCO MAGALHÃES VILHENA
PRESIDENTE DA S.P.F.

"REUNIDOS PLENÁRIO SESSÃO ABERTURA PRIMEIRO ENCONTRO NACIONAL PROFESSORES FILOSOFIA SAÚDAM CALOROSAMENTE APRESENTAM VOTOS PRONTO RESTABELECIMENTO INVESTIGADOR E CIENTISTA RENOME INTERNACIONAL IMPULSADOR CAMINHOS NOVOS CULTURA FILOSÓFICA PORTUGUESA CIDADÃO CUJA FIRMEZA PRINCÍPIOS SE IMPÔS FACE OBSCURANTISMO MEDIOCRIDADE OPRESSÃO CULTURAL

Telegrama aprovado por unanimidade na Sessão de Abertura do 1º Encontro Nacional de Professores de Filosofia, organizado pela Sociedade Portuguesa de Filosofia.

Composto e impresso em

J. J. MAGALHÃES

Lº do Chiado, 15-3º

LISBOA