

ACTAS DO CONGRESSO INTERNACIONAL

**DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM:
DO ENSINO SECUNDÁRIO AO ENSINO SUPERIOR**

A FILOSOFIA NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PESSOAL

*José Brandão da Luz **

Resumo

Confia-se na Filosofia para equacionar os problemas e ajudar a ultrapassar os impasses e as hesitações que fazem difíceis e penosas as decisões, ou seja, para organizar o equipamento que permita um exercício da cidadania consciente e livre. Estamos em crer que esta valorização da Filosofia se, por um lado, torna o seu ensino no secundário um espaço indispensável de análise e debate de questões que se ligam à experiência de vida que o mundo contemporâneo nos envolve, por outro lado, serve para formar nos jovens uma atitude de exigência, que os obrigará, ao longo da vida, a procurar suporte para os seus sentimentos. A Filosofia no secundário insere-se num projecto de formação e desenvolvimento permanente da pessoa humana, criando exigências de rigor, na ponderação dos problemas, na descoberta do sentido das vivências, na justificação das opções, de modo a promover em cada um a afirmação plena da liberdade, ou seja, a necessidade de tomar consciência das razões que, a todos os níveis, qualquer acção sempre mobiliza.

Abstract

In Philosophy, we wish to equate problems and to assist in overcoming the impasses and the hesitations involved in difficult and painful decision-making processes; that is, we want to organize the equipment which allows for a conscious and free exercise of citizenship. This perspective and appreciation of Philosophy highlights the importance of its presence in the Secondary School Curriculum. The teaching of Philosophy in itself can transform Secondary School education into an indispensable space, offering our youth the possibility of analysing and debating questions relating to the very life experiences that are offered to them by the world they live in. On the other hand, Philosophy fulfils a different role. It develops in the students a demanding attitude that will force them, throughout their lives, to seek rational support for their convictions and feelings. In Secondary Schools, Philosophy belongs to the project of permanent upbringing and education of the person, creating demands of rigor in pondering problems, discovering the meaning of life experiences and justifying the options that are made, so as to promote in each one the full assertion of freedom, that is, the need to be aware of the reasons that are always mobilized by his or her actions, at all levels.

* Universidade dos Açores

A Filosofia na Formação e Desenvolvimento Pessoal

O lugar da Filosofia no ensino secundário e, dum modo mais abrangente, na formação e desenvolvimento individual não poderá ser desligado da ideia de homem e de mulher que estamos a preparar para o futuro, bem como das componentes que marcam o carácter complexo da sociedade de hoje. Para fazer face à gestão dos fluxos permanentes de informação que envolvem as dinâmicas sociais num clima de inovação, muitas vezes surpreendente, a acção educativa, nos ensinos básico e secundário, terá seguramente de promover a iniciação aos conhecimentos das áreas disciplinares que estruturam hoje os vastos domínios das ciências e das humanidades, mas, simultaneamente, compete-lhe despertar nos jovens uma atitude de exigência que os torne sensíveis à necessidade de questionação permanente da realidade.

O ensino da Filosofia poderá responder a este ideal de educação, preocupado com a formação integral da pessoa, numa sociedade em que os acontecimentos despertam sempre, com maior ou menor intensidade, um assumir de posições. Partindo de algumas situações que, mesmo ao nível mais elementar do quotidiano, nos obrigam a uma adaptação permanente para enfrentarmos os desafios de mudança que nos são dados viver, iremos chamar a atenção para algumas orientações que a disciplina de Filosofia, no ensino secundário, poderá desenvolver para nos não tornarmos estranhos no seio do evoluir dos acontecimentos que fazem a história do nosso próprio mundo. Dentro desta perspectiva, apresentaremos a visão da disciplina para além da conotação, um tanto difundida, de guardiã ou tutora dos saberes ou da verdade, mas como lugar de exame das nossas referências pessoais e culturais, que permitem o desenvolvimento pessoal ao longo da vida.

1. A complexidade da vida social manifesta-se, em parte, nas incertezas que acompanham as opções que fazemos hoje, com vista a preparar o que seremos amanhã. Tudo se desactualiza rapidamente e até mesmo os conhecimentos que caem no domínio das disciplinas, tradicionalmente designadas por ciências exactas, parecem também atingidos pelas incertezas e pelo desgaste que se julgava afectar apenas as ciências sociais e humanas, sempre muito incapazes de controlar o emaranhado de percursos que atravessam os seus territórios. A todos os níveis do conhecimento, cresce a tomada de consciência de que qualquer resultado depende em grande parte de quadros e planos teóricos que a criatividade da razão estabelece, mas que deixam na sombra muitos e insondáveis segmentos da realidade.

A objectividade parece ter perdido as plataformas que lhe conferiram aquela serena isenção que os pontos de vista individuais ou de grupos nunca conseguiam dissimular e manifesta sinais de contaminação de vária ordem: social, política, económica. Qualquer construção do sujeito, como advertia Wittgenstein, sempre nos faz ver o mundo como ele nos parece ser. Somos constantemente confrontados com a sobrecarga de pressões, de forças variáveis, provenientes de diferentes quadrantes, e com os limites que as nossas concepções impõem às decisões que tomamos. Talvez por isso sejamos fatalmente compelidos a refazer com frequência os planos de exploração do mundo, como se estivéssemos irremediavelmente atingidos pela maldição de Sísifo, que nos não concede treguas para descansarmos à sombra das conquistas alcançadas.

O mundo perdeu simplicidade e cresce espontaneamente em nós a consciência da sua complexidade. Mesmo nas simples tarefas que desempenhamos dia-a-dia, somos periodicamente obrigados a reelaborar os esquemas habituais que comandam a sua utilização e a aprender a lidar com a renovação do equipamento que sustenta a rotina do nosso quotidiano. A programação da indispensável maquinaria que torna confortáveis e menos penosas as tarefas diárias que fazemos nas nossas casas, o material digital audio-visual que chega a trazer até nós, mesmo os ruídos insignificantes das zonas mais distantes do planeta, passando pelas novas e novíssimas gerações

de computadores, telemóveis e outros utensílios do género, cada vez mais fáceis de transportar, com ofertas aliciantes a explorar, com potencialidades praticamente impossíveis de esgotar, tudo isso acende em nós o irresistível desejo da sua posse e a laboriosa exigência da sua exploração, guiados certamente pela nova literatura, a literatura de instruções, que exige tempo de leitura, esforço de decifração e resistência para chegar até ao fim. A luta pela actualização é permanente e se ela em alguns casos se torna mesmo obsessiva e fonte de *stress*, a generalidade das pessoas é tentada a ceder aos seus encantos, sentindo a necessidade de a tomar a sério, pois nenhum ser humano gosta de se sentir ultrapassado pelas exigências de actualização que permanentemente o fustigam. Ser incapaz de se actualizar, de aprender, representa a forma que o analfabetismo reveste nos nossos dias.

Também a nível individual, social, político, económico, religioso, cultural, as referências perderam a rigidez que outrora conferiam segurança e tornavam despreocupadas e previsíveis as decisões e as opções individuais. Tudo é susceptível de ser questionado e é na troca de razões que os créditos se afirmam, se consolidam ou se destroem. A agilidade no debate, a consistência da argumentação, a convicção e a pertinência dos princípios são vectores que, entre outros, assinalam a superioridade cultural duma pessoa, duma sociedade ou dum povo, que está perfeitamente ciente de que os problemas pessoais, sociais e políticos se não resolvem pela força da tradição ou pelo arbítrio duma autoridade inquestionável, mas pela clarificação das ideias, a serenidade do diálogo e o respeito pela diferença.

2. As interpelações que a vida social hoje nos dirige apresentam um certo quê de imprevisibilidade que tira às nossas capacidades de reacção a segurança que as pautas tradicionais de condutas garantiam. Pelo contrário, como acontece com as inesperadas virtuosidades que o imparável aperfeiçoamento dos equipamentos que utilizamos nos oferece, o evoluir da vida social envolve-nos diariamente na exploração de novas dimensões. As soluções do futuro não estão num regresso aos equilíbrios do passado, como forma de desdenhar ou ignorar as promessas e os desafios que nos são dados a viver, mas elas passam certamente pela formação duma atitude nova de não ter receio do que ainda se não conhece.

Nietzsche censurava aqueles que limitavam o conhecimento do mundo à sua integração nas ideias que lhes eram familiares, talvez porque assim se sentissem protegidos da perturbação causada por tudo o que lhes parecesse estranho, e chamava a atenção para a necessidade de tomar em linha de conta tudo o que provocasse em nós o desconforto da insatisfação, por se encontrar fora do domínio do que é habitual e assim suscitar a curiosidade e a pesquisa. Porque os cenários do futuro não são um simples reflexo das cores e das configurações do passado e do presente, mas revestem um elevado grau de incerteza, haverá a esperar da educação uma preparação que sensibilize para a convivência com as dinâmicas da inovação e da mudança, fornecendo-lhes os instrumentos para entendê-las criticamente. Compreende-se por isso que a educação, desde os primeiros anos do ensino básico até ao secundário e universitário, se não possa alhear da responsabilidade de investir nas condições que propiciem um processo de «auto-educação» total da pessoa, nos diferentes níveis em que ela pode desenvolver as suas potencialidades. A educação ultrapassa o âmbito da instrução ligada apenas à formação intelectual, um aspecto já particularmente destacado na visão liberal de John Locke, e passa a constituir um processo global que abrange todas as valências da pessoa humana, que se desenvolvem permanentemente ao longo da vida.

É assim fundamental ter ideias claras sobre a concepção geral de pessoa e de vida que a acção educativa se propõe promover e como poderá o currículo favorecer, de forma consequente, este processo. A disciplina de Filosofia perfila-se neste projecto, certamente, de forma incontornável. Remetemos a este propósito para o recente trabalho publicado por esta Universidade por Emanuel

Medeiros, com o título *A Filosofia na Educação Secundária: Uma Reflexão no Contexto da Reforma Curricular e Educativa*, onde, com base na análise de depoimentos de professores sobre os princípios gerais do programa de Filosofia, se sublinha a importância dum currículo flexível que, em lugar de impor uma sequência de matérias a ensinar, seja capaz de promover nos alunos uma educação para a liberdade e os ajude, desta forma, na descoberta do sentido das suas vivências, na análise dos problemas que fustigam a sua juventude e na elaboração de referências que poderão conferir densidade ao entusiasmo que liga os jovens aos ideais que os atraem, à força das paixões que põem na defesa das suas causas, em suma, à ordem das razões que justificam as suas opções.

Percebe-se, nesta obra, a singularidade do ensino da Filosofia no secundário, que não poderá conceber-se na base de unidades estáticas de conhecimentos a transmitir de forma cadenciada a alunos que terão a incumbência de os reproduzir, como se fossem matérias de currículos disciplinares de ciências da natureza (Física, Química ou, até mesmo, Biologia). É que o ensino da Filosofia cumpre o propósito de preparar os alunos para o exercício duma cidadania consciente, livre e responsável, isto é, para a tomada de consciência dos pressupostos que as suas opiniões e decisões inevitavelmente mobilizam. Por isso terá de falar ao íntimo de cada um, ao quotidiano das pessoas, sem que esta orientação deixe de revestir uma dimensão universal, que interesse a todos os jovens e não apenas a este ou àquele individualmente. Porque nós somos, em parte, a síntese do que sabemos de nós próprios, o ponto de partida para uma aprendizagem, com etapas de complexidade crescente, terá de ser sempre o saber que temos, de forma mais ou menos confusa, de nós e da realidade que nos rodeia, ou seja, a forma como nos sentimos mobilizados por aquilo que pensamos, queremos e decidimos.

Mais do que a transmissão dum saber constituído, a Filosofia cumpre a missão insubstituível de promover a formação e o desenvolvimento pessoal, confrontando e interpelando uma juventude que se sente cada vez mais cercada pelos fenómenos da massificação, da competição e por incentivos à plena satisfação das emoções, dos interesses individuais, que deixam pouco ou nenhum espaço para o convívio com o outro e com o íntimo de cada um.

3. A ideia de filosofia como um saber supra-científico, origem de todos os saberes ou expressão terminal dum saber enciclopédico que, à maneira da sistematicidade hegeliana, traduzisse, como um projecto da razão, a ordenação inteligível de todos os campos da realidade perdeu credibilidade à medida que as ciências se foram especializando. Fichte já tinha sublinhado a necessidade de articular cada área disciplinar com a totalidade do saber e atribuiu à filosofia a tarefa de constituir o sistema hierarquizado da ciência segundo o «sistema absoluto» da totalidade do conhecimento. Hoje, que o desenvolvimento das ciências tomou um rumo divergente deste ideal, não parece defensável qualquer projecto que olhasse a filosofia como a disciplina que pretendesse ensinar o sistema acabado de toda a ciência possível, quer atribuindo-lhe a «função reguladora» de cada domínio particular do saber, quer considerando cada ciência como simples elo duma unidade orgânica que emanasse da filosofia.

Se é importante não esquecer, como Schelling advertia logo ao começar as suas *Lições sobre o Método dos Estudos Académicos*, que a formação especializada num dado sector dos saberes não poderá perder a referência ao universal e ao absoluto, e é «a filosofia que, ao abranger a totalidade do homem, englobando todos os aspectos da sua natureza, é mais capaz de libertar o espírito da estreiteza duma formação unilateral e elevá-lo ao reino do universal e do absoluto», não aceitaremos interpretar esta importante advertência como o exercício duma tutela que colocasse a filosofia acima das ciências. Esta teria sido a perspectiva de Kant que preconizava a valorização da filosofia no quadro do ensino universitário como forma de garantir a independência da universidade da influência do poder político. Só a filosofia poderia proceder livremente à avaliação de tudo o que dissesse respeito ao interesse das ciências, que sem a sua clarividência correriam facilmente o risco de

inverterem a marcha que as poderia conduzir pelo caminho da verdade. A Faculdade de Filosofia deveria assegurar a supervisão de todas as outras faculdades, que subordinariam os princípios teóricos do seu magistério às únicas exigências racionais da verdade que à filosofia competia definir. O ensino universitário veria assim assegurado, na unidade racional da adesão livre à verdade que a filosofia descobrisse, o pólo de coesão da própria universidade.

A visão duma unidade do saber por princípios e valores racionais acessíveis à filosofia continuou a ter expressão em vários autores posteriores, tendo sido Karl Jaspers a voz mais tardia desta concepção, que teve, no entanto, o mérito de advertir para os perigos dum ensino circunscrito à transmissão repetitiva dos resultados e formulários que a própria investigação estabelecia. Para além deste desígnio de ordem prática, que visava assegurar com eficácia o domínio do mundo, haverá que abrir o ensino universitário a um horizonte de totalidade que vinculasse a investigação ao todo do saber. A universidade não poderá compreender-se como um agregado de escolas profissionais que asseguram a transmissão repetitiva de «resultados mortos, fáceis de aprender». Será fundamental que continue a valorizar, para além do espírito crítico e do domínio dos métodos, a capacidade de perceber os problemas e de formular as questões. Por esta via, o ensino universitário «permanece dentro do movimento do conhecer» e orientado pelo verdadeiro «impulso filosófico», que é «fermento das ciências» e abertura para a totalidade do saber, não no sentido de impor uma orientação a partir duma clarividência privilegiada, mas no sentido de impedir a cristalização dos saberes e manter viva a capacidade de questionação permanente da realidade.

4. Actualmente, a ideia de que os saberes e a própria universidade se possam compreender como um todo unificado, modelado pelo ideal de verdade que competia à filosofia enunciar, tem vindo a conhecer um forte desgaste, que parece crescer à medida que os saberes se especializam e a sua dependência de procedimentos técnicos se torna cada vez mais inquestionável. Não deixa de ser pertinente a interrogação que Habermas dirigiu às capacidades mobilizadoras que teria uma universidade unificada pela filosofia. A ideia tradicional, formada sobre a «excessiva pretensão de exemplaridade», que a filosofia idealista pretendia impor, teria acabado por dar suporte à atitude defensiva dum discurso hostil à mudança. O desenvolvimento que as ciências humanas e da natureza têm conhecido, por um lado, e o pluralismo de ideologias e culturas, por outro, tornaram impraticável qualquer tentativa de integração dos saberes numa filosofia global ou a construção dum discurso legitimador sobre os fundamentos universais da cultura.

Porque a especialização dos saberes tornou inviável pensar a ciência a partir duma instância de totalidade e o confronto de culturas tem chamado a atenção para a complementaridade das concepções, Habermas tem valorizado a comunicação como princípio integrador de todas as funções que a filosofia pode assegurar ao nível do conhecimento e, em geral, como plataforma de encontros onde confluem protagonistas provenientes de diferentes latitudes. É no «espaço público» da comunicação, isto é, da «disputa discursiva», que as diferentes actividades de investigação e da vida social ganham consciência de si próprias e as pessoas reforçam o sentimento de pertença e de empenhamento por uma causa comum. Pela linguagem e pela comunicação, os interlocutores estabelecem laços de cooperação e plataformas de entendimento, sem os constrangimentos da força normativa que Kant atribuía a uma razão exemplar. A tutoria que a verdade pode exercer num sistema desta natureza não se traduz num «factor de comando», mas remete para a «argumentação pública», que dá vida à cooperação que qualquer projecto de investigação exige. A liberdade crítica que estimula o confronto de ideias ou os debates continua intimamente ligada à pesquisa da verdade, mas esta não se impõe a partir dum patamar privilegiado de clarividência, que diz o que se deve pensar, querer e decidir. Pelo contrário, os seus caminhos são abertos no próprio terreno da *doxa*, sendo por isso permanentemente devassados pela disputa pública e pelo «argumento surpreendente».

Será neste sentido que julgamos a disciplina de Filosofia no secundário de primordial importância para a formação e desenvolvimento da pessoa, tornando-a permeável à importância da reflexão que, nos «espaços públicos» mais diversos, terá de acompanhar, sem condições, como sublinha Derrida, os debates que têm lugar ao nível do conhecimento científico, da ética, da religião, da política, do ambiente, da guerra e da paz, dos direitos humanos, da violência e da tolerância. Caberá à Filosofia fomentar nos jovens uma atitude de exigência, que os obrigará, ao longo da vida, a não estagnarem no que lhes é familiar e a procurarem suporte para os seus sentimentos, vivências ou experiências, ou seja, a munirem-se do equipamento que lhes permita um exercício da cidadania consciente e livre.

Bibliografia

- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*, trad. de Cristina de Pertti y Paco Vidarte. Madrid: Ed. Trotta.
- Habermas, J. (1986). *Morale et communication*, trad. de Christian Bouchindhomme. Paris: Éditions du Cerf.
- (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. In A. Marques (Coord. e trad). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- (1981). *A ideia de universidade*, trad. port. da conferência pronunciada no Goethe Institut. Lisboa.
- Kant, I. (1993). *O conflito das faculdades*, trad. de Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Luz, J. L. B. da (1995). A Filosofia na universidade e a sua situação na Universidade dos Açores. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 51, 335-353.
- (1996). Filosofia e educação para a tolerância. In *A Filosofia no mundo contemporâneo. Actas da III Jornada de Estudos Filosóficos, Arquipélago*, Série Filosofia, 5, 105-112.
- Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na educação secundária: Uma reflexão no contexto da reforma curricular e educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- VV. AA. (1959). *La idea de la universidad en Alemania*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- VV. AA. (1979). *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'université*. Paris: Payot.