

HISTORICIDADE E INOVAÇÃO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE ALGUNS MODELOS DE ENSINO

Manuel Tavares

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias,
Observatório de Políticas de Educação e de Contextos
Educativos

I

A Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa, com a proclamação dos direitos do homem, foram experiências de emancipação em que se exprimiu o subjectivismo e a liberdade da consciência moderna, cuja filosofia Hegel se propôs construir a fim de elevar a Modernidade a um saber transparente, certo e absoluto de si mesmo. A subjectividade, configurada pela liberdade e pela reflexão, constitui, assim, o princípio que confere aos Tempos Novos superioridade sobre os antigos.

O pensamento que domina a modernidade é o racionalismo de raiz cartesiana que, estabelecendo a ruptura entre fé e razão, permite novas maneiras de pensar, em oposição radical à figura tradicional do pensamento, e introduz um novo conceito de homem, dos seus direitos e da sua dignidade. A secularização é uma categoria de todo o discurso moderno e significa, em última análise, que o mundo e a sociedade entram, pela primeira vez, nos projectos racionais da compreensão humana, isto é, que o mundo e a sociedade fogem à tutela exclusiva da Igreja e da religião começando a projectar por si mesmos, por meio da razão, o seu próprio futuro. Neste sentido, o primado do futuro torna-se o modo temporal de uma razão crítica que, mesmo que pressinta a decadência, é condição de progresso. A desintegração das concepções religiosas do mundo, que gerou na Europa uma cultura profana, foi, como assinala Max Weber, resultante de um processo racional.¹ A instauração deste novo modo de pensar exigia, por parte do homem, coragem e decisão pois tratava-se de pensar por si mesmo, recusando, assim, todo o tipo de autoridade. Pensar por si mesmo significou «atingir, para além de qualquer sistematização, a razão humana universal, que por diferentes sujeitos se reparte mas em cada sujeito se encontra limitada pelos preconceitos e interesses mais diversos».²

O racionalismo iluminista considera que a liberdade humana está no triunfo da razão e na destruição das crenças, reduzindo o sujeito a uma consciência de si. Esta razão universal não é uma faculdade que ligue o homem ao infinito, mas uma capacidade que permite lidar com a finitude³, é mais «uma forma de aquisição do que uma posse».⁴ Daí o seu carácter progressista e optimista: acredita-se num desenvolvimento mais ou menos rápido das capacidades humanas e da possibilidade de domínio sobre a natureza e de controle social. A razão é o grande mito unificador do saber, da ética e da política, conferindo ordem e harmonia à sociedade.

A razão dominou a natureza através da ciência, libertou o sujeito cognoscente, promoveu a liberdade dos indivíduos e a harmonia dos

¹ Cf. Jürgen Habermas, (1990) *O Discurso filosófico da modernidade*, Dom Quixote, Lisboa, p. 13.

² E. Kant, (1988) «Resposta à pergunta: que é o Iluminismo?», In *A Paz perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa, p. 11.

³ Cf. Fernando Savater, (1990) «El pesimismo ilustrado», In G. Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad*, Anthropos, Barcelona, p. 112.

⁴ Miguel Baptista Pereira, (1990) *Modernidade e tempo – para uma leitura do discurso moderno*, Livraria Minerva, Coimbra, p. 42.

respectivos interesses e situou na interioridade absoluta a forma e o conteúdo de todas as formas modernas de saber.

A época moderna foi profundamente configurada pela revolução científica, pelo consequente desenvolvimento das ciências experimentais, pela matematização do universo e pelo triunfo da industrialização; pode ser definida pela emergência de uma nova concepção de ciência e de método e, quer Descartes quer Locke constituem a sua consciência filosófica. A projecção prática de tudo isto foi a mecanização da produção e da tecnologia que revolucionaram a economia. Nesta tremenda aventura, o homem moderno foi tomando consciência das suas próprias capacidades criadoras e manipuladoras da natureza. A ciência constituiu, assim, o instrumento privilegiado de representação e transformação do mundo, marginalizando outros discursos. Esta concepção conduziu à dogmatização da ciência e, simultaneamente, ao início do seu declínio.⁵

A partir do desenvolvimento das técnicas e da visão racionalista do mundo, desenvolvem-se ideologias e processos racionalizadores, que eliminam aquilo que, no real, lhes é irredutível.⁶

A sociedade industrial surge como paradigma de progresso e como símbolo de racionalidade, facto que conduz a uma visão etnocêntrica da razão e da cultura que violentamente se impõe a todos os povos "extra ou infra-racionais".

Depois da filosofia das luzes desenvolve-se uma concepção pedagógica humanista para a qual a criança deixa de ser uma espécie de folha em branco sobre a qual se imprimem os conhecimentos, passando a ser concebida como um ser que, voluntariamente, escolhe e determina as suas aprendizagens. Esta concepção, encarnada no movimento da Escola Nova e nos movimentos pedagógicos do século XX, foi enriquecida e modificada pela emergência da psicologia e pela sua respectiva evolução: o behaviorismo, a psicologia personalista, o Gestaltismo, o construtivismo de Piaget, a psicologia cognitiva. Ao acentuarem ou não os processos mentais, os sentimentos e as estratégias de resolução de problemas, influenciam as análises das práticas de aprendizagem e determinam a elaboração dos respectivos modelos pedagógicos.

Todavia, se algumas das concepções filosóficas e psicológicas acentuam a autonomia do sujeito na escolha do seu destino e na construção da liberdade, o movimento científico, configurado por uma concepção universal de racionalidade, fundamenta uma pedagogia magistral cuja finalidade é, sobretudo, a eficácia: transmitir no menor tempo possível o máximo de informação. Esquece-se que mestres e discípulos têm histórias e quadros de referência diferentes, modos distintos de raciocinar, motivações, envolverências, projectos e expectativas distintas. Deste ponto de vista, o aluno pode apreender a informação transmitida mas não a compreende, uma vez que ela não se enquadra nas suas estruturas mentais, quer sob o ponto de vista cognitivo ou psico-afectivo.

⁵ Cf. Boaventura de Sousa Santos, (1995) *Introdução a uma ciência pós-moderna*, Afrontamento, Lisboa, p. 24.

⁶ Cf. Edgar Morin, (1994) *Ciência com consciência*, Europa-América, Lisboa, p. 123.

II

Com as fracturas do tempo, cresce também o processo de dissolução da razão moderna por ter rejeitado múltiplos fragmentos da realidade e, sobretudo, por se ter enclausurado num absolutismo e dogmatismo metafísicos. Nesta perspectiva, e em oposição a todas as formas de cultura dogmática, surgem na segunda metade do século XIX as doutrinas irracionaisistas, materialistas e existencialistas.

O primeiro período importante do irracionalismo moderno surge contra o conceito idealista de progresso. Abandonado o ideal de construção de um futuro grandioso para a humanidade, que implica a participação activa do indivíduo na vida colectiva, e perdido o sentido histórico, sugere-se agora um estilo de vida independente do Estado e da sociedade e liberto das vicissitudes económicas. O pessimismo aparece intimamente associado ao individualismo, à apologia da personalidade privada, ao culto da originalidade pessoal, à exaltação das virtualidades do indivíduo para o converter num fim absoluto em si mesmo. O irracionalismo, sob o ponto de vista gnosiológico, desvaloriza o entendimento e a razão e faz a glorificação da intuição e da dimensão passional do indivíduo. A limitação do pensamento conceptual para captar a totalidade dos aspectos do real é transformada em incapacidade do próprio pensamento para conhecer a realidade. Recorre-se, então, a uma forma de conhecimento, considerada superior, a intuição ou a fé.

Schopenhauer, Kierkegaard, Marx, Nietzsche e Freud são críticos severos do conceito de racionalidade ocidental, de que a razão sistemática hegeliana representa o apogeu, e da racionalidade científica: «a maior parte dos sistemáticos comporta-se relativamente aos seus sistemas como um homem que edifica um castelo enorme e habita ao lado num celeiro.»⁷

Daí que o grito solitário do pensamento existencial seja a afirmação irredutível da existência, do homem concreto e singular que, permanentemente, vive entre a angústia e a esperança, entre o desespero e a felicidade.

Na mesma linha irracionalista se situa Nietzsche, um dos filósofos da suspeita, segundo a classificação de P. Ricoeur, e que dirige uma crítica severa a toda a tradição racionalista. Proclama o regresso à vida heróica do super-homem continuando, apesar da sua crítica, uma herança do romantismo. O niilismo nietzschiano tem uma dimensão profunda pois significa o fim de uma civilização, mas também o fundamento de uma nova época. Niilismo é destruição de valores e, sobretudo, um estado psicológico do homem que em todo o acontecer procurou um sentido que nele não existe.⁸ Este estado psicológico ligava-se também à ruptura de sistemas ou de totalidades que conferiam segurança ao homem e também à descrença num mundo metafísico inventado pela necessidade psicológica de fugir ao devir.

⁷ S. Kierkegaard, (1971) *Oeuvres complètes*, II, Éditions de l'Orante, Paris, p. 42.

⁸ Cf. Miguel Baptista Pereira, *Op. cit.*, p. 147.

A morte de Deus marca o fim da metafísica, definida como a procura da identidade entre ser e pensar.⁹ A inversão de valores que Nietzsche anuncia substitui a adaptação à ordem racional do mundo pela exaltação da vontade e da paixão.

Nesta perspectiva, o homem do futuro será um niilista (porque nega toda uma tradição fundamentada em falsidades), mas também o vencedor do nada, que liberta o homem das antigas ideias e suas sequelas, restituindo à terra o seu fim e ao homem a sua esperança. O homem do futuro será aquele que aceita o devir do mundo e da existência na sua tragédia, que se identifica com as forças cósmicas e que aceita o eterno retorno.

Se considerarmos que o pensamento moderno se fundamenta na correspondência entre a libertação do indivíduo e o progresso histórico, identidade que se traduz no sonho da criação de um homem novo, então pode dizer-se que Nietzsche e Freud destruíram a ideia de modernidade e contribuíram decisivamente para a construção de modelos pedagógicos alternativos aos da modernidade, que passam a valorizar, no homem, as dimensões extra-racionais.

Freud situa-se na mesma linha de Nietzsche, ao aniquilar a concepção cartesiana de cogito, que o mesmo é dizer que contribuiu para a destruição da concepção moderna de sujeito. A Psicanálise representa, assim, uma alternativa às filosofias da consciência pura. O homem passa a ser considerado um ser de desejos, habitado por pulsões em conflito com o princípio da realidade¹⁰. A aposta na descoberta de uma lógica do inconsciente revela que a vida psíquica não pode reduzir-se à vida da consciência. Esta perde a sua soberania perante o dinamismo do inconsciente e esta perda obriga a uma reavaliação do sujeito e a uma nova concepção antropológica, suporte incontestado das novas relações pedagógicas. A Psicanálise, afirma Freud, recusa-se a considerar a consciência como a essência da vida psíquica, vendo nela uma simples qualidade desta última que pode ou não coexistir com outras qualidades.

Freud, tal como Nietzsche, acentuou o carácter repressivo da cultura e da moralidade, origem de insatisfações e fracassos, de novas ondas de agressão, de sentimentos de culpabilidade e suas projecções. Estas concepções filosóficas não tiveram, no entanto, repercussões imediatas no domínio pedagógico. Os factores afectivos, cognitivos e pulsionais continuaram arredados dos movimentos pedagógicos.

Não é possível, actualmente, separar a dimensão afectiva do conhecimento, na medida em que o sentimento é sempre referência a alguma coisa, designando as suas qualidades e, simultaneamente, o modo como o sujeito é afectado pelo mundo. Por outro lado, a faculdade de conhecer produz graus de sentimento que, por sua vez, produzem uma intencionalidade no conhecimento.¹¹ Ter em consideração a dimensão

afectiva nas concepções pedagógicas é ampliar a visão do outro na medida em que os âmbitos biológico e psicológico se prolongam e enraizam na afectividade. O plano da afectividade permite, por isso, uma conquista reflexiva da subjectividade e da alteridade.

A Escola, como instituição, representa, ainda hoje, o paradigma cultural dominante. E, embora ela seja democrática quanto à forma e quanto à quantidade, não o é quanto à qualidade; ou seja, a integração de todos no sistema educativo, não significou a integração das diferenças no mesmo sistema. Ela continua a ser exclusiva, dado que não só não assumiu a multiculturalidade, como não assumiu, também, os indivíduos como totalidades integradas em sistemas diferenciados.

III

O positivismo, que surge no século XIX com Augusto Comte (1798-1857), situa-se numa linha que vem desde Bacon, Galileu e Descartes, passando por filósofos do século XVIII. Na ciência, a busca do modo como se produzem os fenómenos é a pesquisa das suas leis, isto é, das regularidades com que os fenómenos se apresentam e sucedem uns aos outros. A explicação do universo, deixando de ser a indicação da origem e da finalidade do mundo, torna-se explicação dos factos, mediante leis. Essas leis são invariáveis e resultam do emprego da observação e do raciocínio, da união do método de Bacon com o de Descartes. A positividade é a união do real e do racional e a racionalidade científica, como defende Comte, é a única forma autêntica de racionalidade. O critério da ciência e dos conhecimentos em geral é a eficácia e a utilidade. O positivismo desenvolveu, assim, um modelo de racionalidade científica fundamentado nas ciências naturais que, durante muitos anos, se tornou hegemónico e se impôs às ciências humanas e sociais, facto que foi determinante no atraso destas em relação às outras. O positivismo excluía todas as formas de abordagem do real que não fossem científicas, abordagens que configuram a nossa existência quotidiana, tais como o mito, os símbolos, o senso comum, a religião e a filosofia, e que o cientismo positivista considerou saberes residuais, pseudo-conhecimentos, sendo a verdade apanágio, apenas, das ciências experimentais.

A necessidade de classificar as ciências em ciências humanas ou ciências do espírito e ciências da natureza traduz a dificuldade das ciências humanas em afirmarem o seu estatuto científico. Esta distinção associa-se à disjunção sujeito-objecto, homem-natureza, separação que constituía um dos critérios fundamentais da objectividade científica. Esta dicotomização relegava para as ciências da natureza o paradigma de um conhecimento certo, rigoroso, demonstrável, constituindo uma visão coerente dos factos, sem contradições nem incertezas. Este modelo de racionalidade científica era sustentado por uma concepção sim-

⁹ Cf. Alain Touraine, (1994) *Crítica da modernidade*, Instituto Piaget, Lisboa, p. 133.

¹⁰ Recorde-se que, segundo Freud, existe um conflito permanente entre o princípio do prazer, ligado às pulsões do Id, e o princípio da realidade, ligado às normas e valores sócio-culturais que o sujeito interioriza e que constituem o super-ego.

¹¹ Cf. P. Ricoeur, (1988) *Philosophie de la volonté II. Finitude et culpabilité*, Aubier, Paris, p. 99.

ples, mecânica e determinista de natureza, afirmando-se socialmente pela eficácia tecnológica que originou. Nesta óptica, Boaventura de S. Santos afirma: «De meados do século XIX até hoje a ciência adquiriu total hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível.»¹²

Decorrente do cientismo positivista surge o mito da tecnocracia e uma cultura científico-tecnológica que se pretende integradora e organizadora dos valores e, simultaneamente, determinadora das atitudes existenciais. A tradição pedagógica que decorre do positivismo, e que se prolongou até aos nossos dias, apoiou-se nesta visão redutora do saber e do homem e é configurada pela psicologia behaviorista. Esta teoria parte do pressuposto de que não é possível ter acesso aos fenómenos cognitivos e afectivos, uma vez que escapam a qualquer tipo de observação e verificação experimental. Repousando sobre um processo mecânico de estímulo-resposta, esta pedagogia behaviorista tem algum sucesso na década de 50, sobretudo no que diz respeito a aprendizagens elementares e à aquisição de automatismos. Na concepção behaviorista se apoia também a pedagogia por objectivos, ou seja, a elaboração de programas de estudo a partir de objectivos de aprendizagem. Estamos no domínio do determinismo e do condicionamento pedagógicos.

A crise do modelo positivista, que se afirmou em todos os domínios como um monoparadigmatismo explicativo, começa a desenhar-se com o avanço das próprias ciências experimentais, mas também com a emergência das ciências do espírito ou, como se dizia no tempo, ciências da compreensão.

Heisenberg (1901-1976) formula o princípio da incerteza, segundo o qual é impossível determinar, simultaneamente e com igual precisão, a localização e velocidade de um electrão. A física não-newtoniana vem, afinal, demonstrar que o princípio do determinismo não tem sentido. A realidade física e muito mais a realidade antropossocial devem ser compreendidas tendo em vista a sua complexidade e desordem e não partindo de pressupostos simplistas e deterministas. O aparecimento deste «irracionalismo» científico ou, pelo menos, da afirmação da relatividade no domínio da verdade científica, provoca um duro golpe no paradigma positivista do século XIX e, simultaneamente, obriga à revisão da distinção entre sujeito e objecto, homem-natureza e ciências humanas e ciências naturais. As novas descobertas científicas conduzem à dissolução de uma racionalidade estreita, redutora. A história das ciências aparece, não como um progresso contínuo e cumulativo, mas como uma série de revoluções e rectificações no interior do conhecimento científico; o conceito de crise invade o próprio discurso científico e a comunidade científica discute novos paradigmas, mais abrangentes, de explicação-compreensão do real. Aceita-se pacificamente que as condições históricas, sociais e culturais não podem ser escamoteadas

na produção do saber científico, facto que conduz à relativização do valor universal da cientificidade. Discute-se a necessidade de trabalhar no sentido de uma visão holística e interdisciplinar do saber e salienta-se que a especialização, apesar de ter aspectos positivos, contribui para a disjunção dos saberes e, conseqüentemente, para uma visão redutora do conhecimento.

A ciência moderna, apoiada numa concepção mecanicista e determinista de natureza, conferia certezas ao homem e inspirava uma visão optimista do progresso científico e tecnológico. Pelo contrário, a ciência pós-moderna nasce sob o signo da incerteza e suspeita de uma racionalidade científico-tecnológica que não tome em consideração as vivências subjectivas, os valores da vida, a defesa dos direitos da natureza e os modos diferentes de dizer o real, dado que o saber científico não é todo o saber.

IV

O projecto positivista, ao pretender fazer da filosofia a síntese dos dados da ciência, ignorou uma parcela fundamental da realidade que é a consciência humana e estabeleceu uma ruptura entre a ordem dos fenómenos e do vivido e a ordem da subjectividade.

Husserl procurou, entre os anos 20 e 30 do nosso século, compreender e renovar a articulação entre as dimensões do vivido e da subjectividade. Muitos são os méritos da fenomenologia husserliana. Ela é responsável pela revitalização das investigações filosóficas no nosso século, e a sua influência estende-se a uma grande variedade de domínios do saber.

Surge numa época em que o cientismo é a mentalidade dominante e, por isso, a proposta husserliana pretende conferir à filosofia o estatuto de «ciência de rigor» e, simultaneamente, resgatá-la da menoridade e marginalidade a que o imperialismo científico de raiz positivista a conduziu. Para isso, era necessário traçar os limites às ciências positivas que, como ciências hipotéticas, só podem ter a pretensão de construir uma verdade relativa e não absoluta. Por outro lado, era necessário constituir um novo saber capaz de preservar o valor da verdade e do seu sentido para o homem, condição indispensável de combate a todas as formas de cepticismo. Husserl não tinha a pretensão de negar a importância das ciências positivas, mas reconhece-lhes a incapacidade de legitimação do seu próprio saber.¹³

Daí a necessidade do pensamento filosófico, como pensamento fundamentador e como exigência de retorno do homem a si mesmo. Se cada uma das ciências trata de fenómenos particulares, a ciência filosófica é a ciência dos fenómenos enquanto fenómenos, uma ciência dos

¹² *Op. cit.*, p. 30.

¹³ Cf. Rui Alexandre Grácio, (1990) «Fenomenologia, Metafísica e Hermenêutica», *Cadernos de Filosofias – Heidegger*, Coimbra: Associação de Professores de Filosofia, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Janeiro, p. 14.

fenómenos puros. «A fenomenologia distingue-se das ciências pelo facto de não ter de lidar com uma espécie particular de fenómenos, mas sim com a explicação daquilo que está oculto em todos os fenómenos e só através deles se exprime»¹⁴.

Um dos legados importantes do pensamento husserliano, no qual radicam algumas das filosofias da existência, é a necessidade de regresso à condição originária onde se encontra o verdadeiro sentido da vida. Husserl foi, assim, o filósofo da luta contra o esquecimento do mundo e contra a alienação de si, factores que contribuem para a alienação humana e para o esquecimento do verdadeiro ser do homem.

A fenomenologia husserliana é a afirmação de um sujeito triunfante em total coincidência consigo mesmo, é uma filosofia da subjectividade, e pretende ser uma filosofia da consciência. O seu ponto de partida é a nossa imediata relação com o mundo e o estatuto original do conhecer assenta na intuição original desse mesmo mundo. Daí que o conceito de intencionalidade seja preponderante na filosofia de Husserl: toda a consciência é consciência de alguma coisa, isto é, todos os actos mentais e psicológicos visam um objecto e não podem operar-se no vazio.

V

A filosofia existencial de Heidegger representa, sobretudo na sua formação, uma radicalização do movimento iniciado por Husserl no sentido da exteriorização ou despsicologização do pensamento. O ponto de partida desta radicalização situa-se na ideia heideggeriana de Existência (*Dasein*). A Existência é, para Heidegger, o modo de ser do homem, isto é, o homem não é como os objectos que, entre outras características, também têm existência, mas um ser que está no mundo em direcção ao outro e, por isso, existir é algo que ultrapassa as barreiras da subjectividade. A existência do homem é um ente que decide e se escolhe a si próprio, não é uma simples presença, um já dado, mas um poder ser, uma possibilidade, logo, é historicidade, temporalidade e devir. Deste modo, o pensamento de Heidegger recusa todas as formas de essencialismo, particularmente o cartesiano que negligencia a diferença existente entre sujeito e objecto, entre o eu e o outro, para analisar a relação lógica que une dois objectos: o eu objectivado e o objecto conhecido subjectivamente¹⁵; o homem não é manifestação de uma essência, mas é um existir, um ir para além, um projecto que ultrapassa aquilo que se é. O ser-ai é o lugar de aparecimento, de revelação e de ocultação do ser. O sentido do ser apenas pode emergir no modo como se manifestam os entes não podendo ser deduzido de princípios epistémico-metafísicos que se colocam fora desta manifestação. Heidegger apercebe-se de que o carácter histórico da existência não se

pode evidenciar independentemente da ontologia, isto é, da análise do significado do ente e daquilo devido ao qual o ente é ente: o ser. Esta ontologia é, todavia, diferente da que está na base da história da metafísica: é uma ontologia que torna manifesto o carácter temporal do ser, precisamente porque entende o «ser» e o «tempo» fora do modo de pensar da metafísica.

Com a viragem para a ontologia, para uma ontologia hermenêutica, Heidegger estabelece uma ruptura com a primazia da teoria do conhecimento. No lugar da consciência como ponto de referência, surge o conceito de mundo que constitui o horizonte esclarecedor de sentido, no seio do qual o ente simultaneamente escapa e se revela ao existente preocupado existencialmente com o seu ser. Não é o sujeito que estabelece relações com o mundo, mas é este que estabelece a contextualização a partir da qual o ser pode acontecer.

A questão do sentido do mundo e da vida desvelado ou não pela linguagem e pelo discurso conduz-nos inevitavelmente ao discurso pedagógico e à apreensão do seu sentido por quem aprende. Efectivamente, se a linguagem é desvelamento, também é ocultação e, muitas vezes, o discurso pedagógico dominante afirma-se, para o aprendiz, como ocultação e não como revelação. Impõe-se, assim, que o discurso pedagógico integre toda a diversidade linguística que expresse a multiculturalidade que, por sua vez, se exprime através de diferentes códigos linguísticos. De facto, a realidade não é unívoca. Há, por isso, diversas maneiras de a dizer sem que nenhuma delas tenha o privilégio de se afirmar como verdadeira. Isto significa, em última análise, que a aprendizagem de novos saberes não é unidireccional, não se opera de fora para dentro, como defendia a psicologia empirista e behaviorista, nem é um mero resultado de uma abstracção reflexiva, como pretendia Piaget, mas um processo de construção e des-construção. Há, por isso, uma complexidade enorme de processos cognitivos, afectivos e sócio-culturais no processo de aprendizagem. Efectivamente, cada indivíduo possui esquemas mentais, procedimentos habituais, representações do mundo e da vida. São estes pressupostos que orientam o modo como quem aprende codifica e descodifica as informações recebidas e formula as suas ideias e os seus projectos. Aprender um novo saber é, por isso, integrá-lo numa estrutura de pensamento já constituída por outros saberes anteriores à situação educativa. De acordo com D. P. Ausubel, a qualidade de uma aprendizagem depende da quantidade, clareza e organização dos conhecimentos, bem como da sua articulação com os conhecimentos anteriores.¹⁶

Também André Giordan e Gilbert de Vecchi elaboraram um modelo pedagógico — a aprendizagem alostérica — que tem em consideração as representações dos alunos. Este tipo de aprendizagem é comparável à propriedade das proteínas cujo lugar activo é variável em função do

¹⁴ J. Habermas, *Op. cit.*, p. 142.

¹⁵ Cf. Jean Paul Resweber, (1971) *La pensée de Martin Heidegger*, Editeur Privat, Toulouse, p. 80.

¹⁶ Cf. Georgette Goupil e Guy Lusignan, (1999) «Des théories de l'apprentissage à l'enseignement», *Sciences Humaines*, n.º 98, Outubro, p. 29.

meio envolvente. Trata-se, segundo os autores, de uma tentativa pedagógica e didáctica para ultrapassar os limites dos modelos precedentes, particularmente o construtivismo de Piaget e o cognitivismo.

VI

Com o «fim da metafísica» dissolve-se a concepção tradicional de razão, dissolvendo-se também a noção de verdade. Determinados discursos, portadores de sentido se ligados à racionalidade, «propõem-se como modelos de conhecimento privilegiado do real e como momentos de destruição da estrutura hierarquizada do indivíduo e da sociedade, como instrumentos da verdadeira e adequada agitação social e política».¹⁷

Emerge também uma nova visão do saber, integradora e não disjuntiva, que contempla todas as dimensões extra-rationais e, com ela, novas abordagens pedagógicas, novos conceitos e novas metodologias.

No que diz respeito ao discurso estético, prisioneiro também de conceptualizações metafísicas, afirma-se como um discurso privilegiado de acesso à verdade. Esse é o sentido que lhe atribuem Nietzsche, Heidegger, Th. Adorno, H. Marcuse e outros.

Heidegger, inspirado no pensamento de Nietzsche, considera que a arte tem uma dimensão simbólica e, por isso, é mais do que mera expressão do conhecimento que o artista tem das emoções. A arte, enquanto símbolo, é desocultação da verdade, é um meio de acesso à realidade distinto da ciência, da religião, da história ou da filosofia. A arte reflecte a angústia e o sofrimento humanos o que significa que Heidegger procede a uma ontologização da arte e à superação da dicotomia entre beleza e verdade. A essência da arte é «o pôr-se-em-obra da verdade do ente», isto é, a obra de arte remete para uma verdade que só nela se dá porque através dela se abre ao homem um universo de sentidos: «a obra dá publicamente a conhecer outra coisa, revela-nos outra coisa; ela é alegoria. A coisa fabricada reúne-se ainda, na obra de arte, algo de outro. A obra é símbolo».¹⁸

Já Nietzsche tinha reconhecido que só pela arte se produz e se esclarece tudo o que existe, só por ela se compreende e se apreende verdadeiramente o mundo. A relação estabelecida entre apolíneo e dionisíaco é uma relação de forças no interior do homem, entre o sonho e a embriaguez, a razão e os instintos. Apolíneo e dionisíaco surgem, em primeiro lugar, sob a forma de instintos artísticos pelos quais se compreende o mundo e a existência.

Na perspectiva freudiana, a arte coloca em evidência, não só a dimensão inconsciente, mas também a dimensão afectiva da vivência estética, contra todos os formalismos. A arte não é, assim, uma criação desinteressada, mas sim uma forma de sublimação e de ocultação de

tendências e desejos inconscientes. Freud põe em evidência a dimensão da insatisfação do homem, do desejo e do prazer e das utopias que a eles se ligam. Este aspecto de ligação entre o desejo, a arte e a utopia está presente nas concepções estéticas contemporâneas de Theodor Adorno, e de Herbert Marcuse. Com Freud, pode dizer-se que se assiste à dissolução de um Eu estereotipado, apenas consciente, e à afirmação de uma personalidade completa em que o inconsciente e os recalamentos são factores de personalização. Também a arte, e outras dimensões da cultura, de um modo geral, conquistam estes espaços descobertos pela psicanálise.

Os artistas da segunda metade do século XIX e do século XX, inspirados no movimento filosófico anti-racionalista e no romantismo, serão porta-vozes de valores hostis aos costumes da burguesia. Viver intensamente seguindo os impulsos e a imaginação constitui a linha de força da nova cultura.

A este propósito, Gilles Lipovetsky afirma: «o modernismo é de essência democrática: desliga a arte da tradição e da imitação, e simultaneamente inicia um processo de legitimação de todos os temas. Manet rejeita o lirismo das poses, os arranjos teatrais e majestosos, a pintura deixa de ter tema privilegiado, já não tem que idealizar o mundo, um modelo pode ser fraco e indigno, os homens podem mostrar-se de jaquetas e casacos pretos, uma natureza morta está em pé de igualdade com um retrato e mais tarde, um esboço com um quadro. Com os Impressionistas, o anterior brilho dos temas dá lugar à familiaridade das paisagens de subúrbio, à simplicidade das margens de Île-de-France, dos cafés, ruas e bares; os cubistas integrarão nos seus quadros algarismos, letras, pedaços de papel, de vidro ou de ferro. (...) A arte moderna assimila progressivamente todos os temas e materiais, e fazendo-o passa a definir-se por um processo de dessublimação das obras, correspondente exacto da dessacralização democrática da instância política, da redução dos signos de ostentação do poder, da secularização da lei: (...) todos os temas são postos no mesmo plano, todos os elementos podem entrar nas criações plásticas e literárias».¹⁹

Bibliografia

- ADORNO, Theodor W., (1998) *Educación para la Emancipación*, Ediciones Morata, Madrid.
Caderno de Filosofias, (Janeiro de 1990) Heidegger, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
CARRILHO, Manuel Maria, (1994) *Filosofia*, Difusão Cultural, Lisboa.
CHANGEUX, Jean-Pierre e RICOEUR, Paul, (1999) *Lo que nos hace pensar. La Naturaleza y la Regla*, Ediciones Península, Barcelona.
FABRE, Michel, (1999) *Situations-problèmes et Savoir Scolaire*, PUF, Paris.
HABERMAS, J., (1990) *O Discurso Filosófico da Modernidade*, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

¹⁷ B. Sousa Santos, *Op. cit.*, p. 30.

¹⁸ M. Heidegger, *A origem da obra de arte*, Edições 70, Lisboa, p. 13.

¹⁹ Gilles Lipovetsky, *A Era do vazio*, (1988) Relógio d'Água, Lisboa, pp. 83-84.

- LIPOVETSKY, G., (1988) *A Era do Vazio*, Relógio d'Água, Lisboa.
- MORIN, Edgar, (1994) *Ciência com Consciência*, Publicações Europa-América, Lisboa.
- PEREIRA, Miguel Baptista, (1989) *Modernidade e Tempo*, Livraria Minerva, Coimbra.
- RICOEUR, Paul, (1988) *Philosophie de la Volonté*, II. *Finitude et Culpabilité*, Aubier, Paris.
- RICOEUR, Paul, (1969) *Le Conflit des Interprétations, Essais d'Herméneutique*, Éditions du Seuil, Paris.
- RICOEUR, Paul, (1993) *À l'École de la Phénoménologie*, Vrin, Paris.
- RICOEUR, Paul, (1986) *Du Texte à l'Action. Essais d'Herméneutique II*, Éditions du Seuil, Paris.
- RESWEBER, J. Paul, (1971) *La Pensée de Martin Heidegger*, Privat, Toulouse.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, (1995) *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*, Edições Afrontamento, Lisboa.
- Sciences Humaines*, (1999) n.º 98, Outubro, pp. 18-37.
- SEARLE, John R., (1999) *Intencionalidade. Um Ensaio de Filosofia da Mente*, Relógio d'Água, Lisboa.
- TAVARES, M. e FERRO, Mário, (1995) *Análise da Obra A Origem da Tragédia de Nietzsche*, Editorial Presença, Lisboa.
- TOURNAINE, Alain, (1994) *Crítica da Modernidade*, Instituto Piaget, Lisboa.
- VATTIMO, G. e Outros, (1994) *En Torno a la Posmodernidad*, Anthropos, Barcelona.
- VATTIMO, G., (1988) *As Aventuras da Diferença*, Edições 70, Lisboa.
- VATTIMO, G., (1987) *O Fim da Modernidade*, Editorial Presença, Lisboa.