

COMO KANT: «CONDUZIR, NÃO TRANSPORTAR», OU REINSTITUCIONALIZAR A FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE

Este artigo, escrito em Março de 2002, pretende defender a pertinência de a Filosofia, enquanto área autónoma de estudos, se integrar, num futuro tão próximo quanto a aplicação em Portugal do processo de Bolonha o permita, no ensino pós-graduado, sem prejuízo da sua manutenção no ensino de graduação enquanto «minor» ou noutra forma a determinar. Depois de escrito, constatámos a coincidência dos pontos de vista aqui expressos com os de João Pina Cabral em artigo recentemente publicado (Pina Cabral 2002), pelo que sugerimos esse texto ao leitor interessando na possibilidade de um processo semelhante no conjunto das ciências sociais e humanas¹.

O estado da questão

A Filosofia e o seu ensino têm características óptimas para servirem como caso de estudo das dificuldades encontradas hoje – e cada vez mais presentes no futuro, tudo o indica – na concepção de um sistema ensino de qualidade (de referência ou de excelência), pelo menos no

¹ Este artigo retoma um outro, «A Filosofia Como Problema Universitário», publicado em Ciberkiosk nº2, 1997 (www.ciberkiosk.pt, cf. Arquivo). Nesse primeiro texto comentava uma intervenção de António Marques (UNL/FCSH) num colóquio realizado na FCSH em 1996 cujas actas haviam sido publicadas em volume organizado por Molder, M. F. e Couto Soares, M. L. (1997). O comentário pretendia inserir o tema de Marques (aquilo que em filosofia se deve evitar no relacionamento com os outros saberes académicos e, mesmo, consigo) num conjunto mais amplo de problemas institucionais, universitários em si mesmos mas com nítidas implicações políticas. É a conclusão desse artigo de 1997, em especial os seus pontos 6 e 7, que aqui se desenvolve.

âmbito universitário. Não se pretende, ao começar por fazer uma afirmação tão genérica como esta, que ela valha como uma evidência nem, menos ainda, justificar a manutenção curricular da Filosofia pelos seus efeitos práticos mais ou menos imediatos (a utilidade da Filosofia é um dado adquirido há muito, desde há milénios). Pretende-se, sim, sugerir a plausibilidade de a longa história da Filosofia enquanto prática teórica e mesmo como disciplina curricular estabelecida nas instituições de ensino mais antigas e veneradas constituir um capital não só teórico ou institucional mas propriamente empírico no momento actual, em que se procede à apreciação comparada dos diversos sistemas de ensino e investigação, tanto numa escala nacional como no espaço europeu.

Aquilo a que, nos círculos filosóficos, vulgarmente se chama «a tradição» constitui o acervo (bem concreto: textos, autores, instituições, teses, polémicas) histórico que a instituição social que a comunidade filosófica é guardou de cerca de vinte e cinco séculos de história. Ao contrário da imagem vulgar do filósofo divagador e distraído indiferente ao baixo mundo da matéria, não oferece especial dificuldade ao investigador da história institucional observar a extrema atenção desde sempre dada à formalização institucional do ensino e da investigação filosóficas. Desde o ensino carismático nos primórdios pagãos (*maxime*, Atenas), passando pela sua divulgação para fins políticos no mundo romano (o chamado ecletismo), percorrendo toda a Idade Média numa estreita associação com as ordens monásticas e a sua carga teológica, até se chegar, por fim, à forma actual, originária do século XIX e, no essencial, do mundo de língua alemã², o saber filosófico, ou seja, os agentes que dele se ocuparam ao longo dos séculos, nunca perdeu de vista a sua necessidade de organização e legitimação institucional, logo social.

Ora, tanto as pressões externas, como as da definição de áreas de investigação e portanto de ensino, como as dissensões internas quanto à função social do saber filosófico, originaram uma situação que, no início do século XX, era descrita por Husserl como «atomização dos saberes». Com isto pretendia o maior defensor contemporâneo da filosofia como ciência de rigor designar a situação criada no campo filosófico com a matematização moderna das ciências empíricas e exactas (que com isso adquiriram o privilégio de passarem a ser a(s) ciência(s) por antonomásia) e, posteriormente, com o desenvolvimento de ciências sociais, desde a sociologia originalmente «filosofia positiva», a economia, a filologia, a psicologia, e um longo *et caetera* ainda hoje em processo de consumação. O dismantelamento da própria ideia de uma unidade do saber, a qual presidira desde a sua origem à investigação filosófica no que esta tinha de mais fundamental, constituiu de facto o dado novo que, independentemente do modo como o avaliamos, alterou radicalmente (advérbio tantas vezes mal empregue mas aqui apropriado) a organização interna da instituição regulatória, digamos o seu tribunal, da filosofia: a Universidade. Esta alteração qualitativa do estatuto académico e social da filosofia, inevitável com a afirmação institucional de saberes especializados (tanto «puros» como «empíricos»), foi combatida – e isto foi desde logo o primeiro erro – pela comunidade filosófica de dois modos: quer como desvalorização de saberes parcelares face à inevitabilidade das «questões derradeiras» propriamente metafísicas; quer através de tentativas de remodelar a investigação filosófica a partir de modelos dessas ciências – e assim se falou da filosofia como hermenêutica, da filosofia como história, da filosofia como ciência analítica, da filosofia como psicologia, da filosofia como estudo da linguagem (esta lista poderia

² Sobre este último passo, cf. Renaut, A. (1995). Trata-se de uma obra tanto mais relevante quanto um seu equivalente está ainda hoje por realizar no contexto português e, sobretudo, por o seu autor não se cingir a uma perspectiva francesa, antes visando uma visão europeia da questão.

alongar-se), sempre num espírito reactivo que, além de revelar uma enorme insatisfação com a «tradição», permitia variantes múltiplas do modelo inicialmente proposto³. Dito isto, detenhamo-nos por alguns momentos em ambas as alternativas.

A reacção institucional em filosofia, que consiste em pretender ignorar aquela velha noção grega de *devir* (pretensão com resultados conhecidos) e manter indefinidamente, como se se tratasse de um dado extra-temporal, um determinado modelo de investigação e ensino sempre passível de datação e revisão, revela antes de mais uma incapacidade de pensar uma estratégia a longo prazo para o desenvolvimento (e não apenas a sobrevivência) da comunidade filosófica. A obsessão pelas questões derradeiras corresponde directamente a uma impreparação para pensar as questões vitais. E, no caso, essas questões podem perfeitamente ser reduzidas a duas: o que é a filosofia? O que deve ser o ensino de filosofia? Antes de tentar responder a ambas as questões, uma palavra sobre a mimetização das ciências modernas na filosofia.

A mimetização de práticas e de terminologia, de critérios e metas de outros saberes pela comunidade filosófica revela-se um exercício inútil, se mitigado, e não-filosófico, se levado às suas últimas consequências. Numa perspectiva mitigada, em que o legado metafísico é mantido num enquadramento científico (pense-se no Husserl da *Krisis*), o resultado é a permanente frustração de proceder cientificamente sem nunca alcançar os resultados constatáveis e cumulativos próprios do saber científico moderno. Nas variantes mais dedicadas à reprodução de metodologias e projectos científicos em filosofia (pense-se na filosofia analítica ou nas mais extremadas críticas vienenses à metafísica), a inescapável conclusão passa pela obsolescência da filosofia enquanto tradição, ou seja, pelo abandono da sua identidade histórica e, mais do que isso, teórica.

Que fazer?

Sustentar que a defesa pura e simples da identidade tradicional da filosofia revela indisponibilidade para pensar as suas questões vitais é algo que requer uma justificação. Esta, por seu turno, não pode ser passiva, isto é, não pode nem deve limitar-se a acusar e a impugnar a posição adversária. Na verdade, aquilo que legitima a posição conservadora é a sua fecundidade, por paradoxal que pareça: a defesa de uma unidade fundamental do *corpus* filosófico deve a sua relevância, antes de mais, ao facto de oferecer nesse passo um rumo (e vários métodos possíveis) à investigação e ao ensino filosóficos. Muito intencionalmente, a defesa intransigente de um legado filosófico específico, perfeitamente distinto de qualquer contaminação extra-filosófica, radica a sua legitimidade na aceitação daquele lugar comum a respeito da filosofia a que já fizemos referência (cf. I), o da sua indiferença a condições materiais. Já procedemos, ainda que de forma meramente indicativa, à crítica dessa perspectiva. Neste momento, importa precisar que a defesa da unidade última do saber filosófico traça para este um rumo indiferente à instituição, quando ele sempre se fez nela⁴, e deixa para o domínio dos meios a questão da determinação dos métodos de ensino⁵.

³ Onde, as sucessivas designações, cada vez mais compósitas, associando a filosofia a saberes e práticas os mais diversos, desde a teoria do caos à internet, desde o «fractalismo» ao, permita-se-nos o termo, puro casuísmo.

⁴ Claro que a confusão da figura de filósofo e professor universitário de filosofia é recente (desde o século XVIII). Mas desde a Antiguidade é visível uma ligação entre a investigação e o ensino filosóficos.

⁵ Nisto, é a antítese da alternativa cientifista em filosofia, que não prescindia da sua influência em sede universitária (e de projectos de colaboração cada vez mais intensa com saberes científicos) e que não vê como instrumental a questão do ensino, antes também o pretende conformar a uma formalização científica.

Dado o tema do dossier em que este texto se inclui ser a Universidade como ideia filosófica, o impasse em matéria filosófica a que temos feito referência pode ser utilizado para lançar alguma luz sobre as aporias da instituição académica de hoje. Com efeito, a tensão interior a cada saber (da psicologia à engenharia, da teologia à agronomia) parece reeditar a situação de fragmentação descrita por Husserl. Mas, agora, devemos vê-la como uma atomização não entre os saberes mas no interior dos próprios saberes. Ou seja, a distância introduzida pela especialização dos diversos saberes não coloca apenas um problema à comunicação entre eles, passível de uma resolução «por cima» (uma filosofia primeira transcendental), mas coloca uma dificuldade a cada um dos saberes que lhes é intrínseca e, por isso, intrínseca também à Universidade enquanto instituição⁶. A saber, como regular – pois não é possível saber de antemão se se deve sequer tentar evitar – este processo de especialização de modo a que não se atinja um estado de dispersão e isolamento de competências que, na prática, façam implodir todos os esforços actuais de acreditação e avaliação, desenvolvidos à escala europeia sob a designação genérica de processo de Bolonha? É na capacidade de gerir esta tensão entre lógicas diversas ou mesmo opostas – especialização técnica e viabilidade pública – em todas as áreas academicamente relevantes que, para a instituição universitária, o caso da Filosofia pode adquirir um interesse particular.

A reforma da Filosofia como pré-figuração da reforma universitária

A resposta às duas questões colocadas como vitais neste texto, o que é a filosofia e o que deve ser o seu ensino, pode permitir aos meios académicos antecipar a evolução que a instituição universitária irá conhecer nas próximas décadas. Por dois motivos: primeiro, as subáreas filosóficas têm atrás de si uma longevidade que dificilmente conhecerá paralelos e, portanto, apresentam o mais elevado grau concebível de dificuldades teóricas, pedagógicas e profissionais para a sua reforma, pelo que tudo o que for viável nelas servirá de caso-limite para as restantes; segundo, a opção por um modelo de crescimento numa área em regressão de procura por parte da comunidade estudantil poderá servir de indicador particularmente fiável quanto à aplicação desse modelo a outras áreas (apesar, como é indelmentável, das diferenças a implementar na prossecução de qualquer modelo de desenvolvimento consoante as áreas específicas em causa).

Com estes pressupostos, podemos ensaiar uma resposta articulada às duas questões enunciadas a propósito da filosofia. Esta é um saber fundador das Humanidades (e, remotamente, da ciência) que, na actualidade, se vê remetida para um papel mediador, isto é, um papel em que já não serve de fundamento para ciências (sociais e exactas) entretanto autofundamentadas mas sim de sua memória crítica e prospectiva. Significa isto, para não nos cingirmos a generalidades, que a problematicidade interna da actividade filosófica é por nós pensada segundo a concepção que temos vindo a designar por cienticista? Não, apenas que a autolegitimação dos saberes não-filosóficos torna hoje dispensável (ou, pelo menos, não tão relevante) a dimensão metafísica da filosofia. Esta dimensão tem, no entanto, completo cabimento no ensino da filosofia, o qual, aliás, sem ela resulta

⁶ A bibliografia sobre o tema é inesgotável e está, graças às Ciências da Educação, em grande expansão. Mas o ponto particular da sua articulação com a dimensão política é muitas vezes reduzido a propostas voluntaristas ou diagnósticos catastrofistas. Talvez ainda valha referir, como alternativa, um número da revista *Colóquio/Educação e Sociedade*, já de 1994, sobre o papel social das elites. Cf. *infra* Colóquio (1994).

ininteligível. Logo, a opção conservadora de encarar a dimensão pedagógica como simples instrumento passível de alterações em função dos interesses teóricos (a velha divisão entre aulas práticas e aulas teóricas) carece de uma reformulação muito particular.

A questão pedagógica é então, a nosso ver, decisiva pelo seu papel na função não fundante mas mediadora da filosofia no espaço universitário. Isto implica uma percepção clara de um problema que ultrapassa o âmbito deste trabalho e, mesmo, deste dossier, o do papel cultural da Universidade na sociedade actual (sobre a reflexão necessária sobre esta questão, cf. Renaut, A., *op. cit.*). Nesta ocasião, há dois aspectos para contextualizar a mediação filosófica no meio universitário e identificar o interesse do caso filosófico para a instituição: o papel da formação contínua e a aposta na investigação e qualificação de quadros.

A crescente necessidade laboral e mesmo pessoal de formação educativa ao longo de toda a vida nas sociedades modernas começa a sentir-se em Portugal e cabe às instituições de ensino a tarefa de corresponderem a essa necessidade, pois sem essa evolução perderão muita da sua influência social (económica, política, cultural). Neste quadro, a formação a nível pós-graduado em áreas filosóficas estrategicamente determinadas e a abertura das actividades lectivas à procura específica, individual, por parte do público não-universitário constitui uma tarefa complexa que beneficia em ser ensaiada em casos concretos em que essa procura muito localizada existe (não sendo de excluir o desenvolvimento de programas destinados a suprir necessidades comuns da vida moderna, sem querer dar a tais programas uma forma rígida); áreas como ética ou estética, de natureza filosófica, são ideais para esse fim e será do maior interesse observar e aperfeiçoar projectos já em curso em diferentes.

Em articulação com esta aposta numa formação pós-graduada, dirigida a um público adulto e não adolescente, com capacidade e interesse em efectuar as suas opções de vida autonomamente, também o desenvolvimento de centros de investigação ganha relevância. Este devem ser concebidos não como centros de investigação estritamente universitária mas sim como projectos de inclusão da Universidade no funcionamento regular das restantes instituições sociais (económicas, políticas, culturais), sempre que possível em articulação com instituições públicas que contribuam para o surgimento de projectos inovadores libertos tanto quanto possível de constrangimentos financeiros imediatos, de modo a permitir que seja o trabalho regular ao longo do tempo e não a pressão imediata de financiamento a determinar as rentabilidades (económica, social e científica) de cada projecto. Nesta perspectiva, a qualificação dos quadros responsáveis pelos projectos nas instituições universitárias não será afectada por flutuações sempre imprevisíveis no número de candidatos à frequência nas instituições, mas de programas contratualizados de prestação de serviços a entidades públicas e privadas socialmente relevantes (órgãos de Estado, fundações privadas, meios de comunicação social, etc.) que, pela sua própria natureza, servirão para promover essa política de qualificação e não para a submeter a variações imprevistas consoante as alterações nos padrões de oferta e procura ao nível das licenciaturas. De novo, a actual situação do ensino de Filosofia em Portugal permite desenvolver esta abordagem sem riscos financeiros ou científicos, dada a diminuição da procura da licenciatura por parte da população estudantil e a considerável quantidade de investigadores qualificados a nível doutoral e pós-doutoral.

Ensinar ou criar?

Ambos os aspectos focados em III reportam-se, no entanto, a um problema antigo na integração da Filosofia no quadro dos saberes em sede universitária, a saber, o da possibilidade de ensinar a Filosofia como se ensinam outras disciplinas. A formulação canónica deste problema encontra-se em Kant, no célebre *Nachricht* de 1765⁷. Aí se formula o problema em termos que fizeram escola mas, a nosso ver, equivocadamente.

Kant começa por indicar a aporia da pedagogia filosófica, ensinar algo a alguém ainda imaturo para aprender, exigindo por isso algo que o aluno não dispõe, por simples imaturidade. Ora, Kant defende que a questão do ensino da Filosofia não é ensinar pensamentos mas sim ensinar a pensar (não transportar o aluno, antes conduzi-lo). Dê-se o crédito necessário ao autor da *Crítica da Faculdade de Julgar* para não se ver no ensino do pensamento uma sugestão totalitária e atente-se na insistência de Kant: os alunos chegados de níveis pré-universitários têm o hábito de aprender (hábito hoje caído em desuso, mas nem por isso diminui a tendência de fazer das licenciaturas meras continuacões do Secundário); sucede que, de acordo com Kant, a Filosofia enquanto tal, já pronta, existente e passível de um ensino igual ao das ciências históricas ou matemáticas, não existe. Isto é, existe algo a que Kant se refere como natureza da Filosofia (se assim quisermos traduzir *Weltweisheit*), mas não uma, digamos assim, saber já formado pronto a transmitir aos alunos. (Talvez o mesmo se possa dizer de muitos outros saberes, mas preferimos neste momento não nos dispersarmos numa crítica a uma questão que pode ser discutida noutro contexto.)

Dir-se-ia que Kant vê o problema como o podemos fazer ainda hoje: há uma tensão entre uma matriz «natural» (que Kant declara mas não aprofunda) e uma visão científica que se propõe equiparar o ensino filosófico ao das ciências. Com efeito, o dilema está presente, mas Kant é original o suficiente para não prosseguir por nenhuma das duas vias, optando por um caminho original⁸. Para os leitores do *Nachricht* no século XXI, tudo isto soa demasiado familiar. Mas as transformações estruturais do ensino, do saber e da formação que as sociedades ocidentais conheceram desde o século XVIII, a que já aludimos o suficiente para um escrito deste género (tendo em conta que não escrevemos como sociólogos), tornam não só mais premente o dilema mencionado por Kant como mais urgente a sua solução. E, cremos, mais viável: se os dois aspectos institucionais da Universidade actual que referimos, formação/aprendizagem contínua e qualificação do corpo docente, adquirirem de facto a relevância que lhes é conferida no plano das intenções, então a transferência do ensino da Filosofia para um nível prioritariamente pós-graduado presta-se a constituir um passo decisivo para a resolução do dilema do *Nachricht*, pela tendencial remoção da abordagem escolar⁹ e aposta na vertente de investigação (no *Nachricht*, seguindo os Gregos, Kant escreve *Zetêsis*).

⁷ Existe uma tradução parcial do texto kantiano em Ribeiro dos Santos (1995). Kant desenvolve o tema noutro texto, também traduzido, em Barata Moura (1971).

⁸ O qual é preparado pelo passo do «*Nachricht*» imediatamente anterior à exposição das lições de metafísica, passo esse em que Kant aponta a impraticabilidade de fazer da natureza da filosofia um simples modo de ganhar-pão pois essa natureza não se adequa à ilusão da procura nem à lei da moda.

⁹ Em rigor, esta abordagem escolar está longe de ser da exclusiva responsabilidade de professores e do tão denegrido Ministério da tutela (em vias de substituição pelas autarquias?). Em grande medida ela é devida aos alunos e à mentalidade subserviente que em geral partilham face aos docentes (incluindo quase sempre os hábitos da contestação), cuja razão de ser parece estar radicada na tendência para ver nas relações interpessoais relações de poder. Esta tendência, uma das poucas que a escolaridade pode apresentar como preparação para a vida activa (aparentemente o estudo não conta como vida activa), seria contudo objecto para um estudo num outro artigo que lhe fosse inteiramente consagrado. Mas, pensando bem, tal estudo seria menos indicado para um trabalho académico do que para a produção de mais um reality show televisivo.

Naturalmente, tal investigação pode facilmente derivar para fora da natureza da filosofia, tanto em direcção aos saberes históricos como aos matemáticos, para continuarmos a empregar o vocabulário caro a Kant. Mas esse é um risco que desde sempre existe em Filosofia e foi enfrentando-o, não evitando-o, que a tradição desta se prolongou em vez de se extinguir, afinal o indício maior do carácter criativo e não meramente memorialístico dessa tradição e, mesmo, da sua natureza.

Conclusão

Estas hipóteses de trabalho têm em comum um pressuposto que importa deixar clarificado ao terminar: o ensino universitário, filosófico ou não, cumpre hoje uma função social diferente daquela para a qual as suas instituições foram concebidas. A gradual prevalência de modelos de trabalho oriundos do mundo de língua inglesa (*papers*, volumes de autoria colectiva, *think tanks*) assinala, a nosso ver, apenas a maior sensibilidade da instituição universitária dessa cultura às mudanças que, por todo o mundo ocidental, se processam, naquilo a que comumente se chama globalização.

Para lá de todo o ruído produzido em torno da expressão, a questão da condição pós-moderna como mutação de um modo de organização social baseado na detenção dos meios de produção para um organizado em função da circulação do saber¹⁰, parece-nos manter-se, mesmo cada vez mais, como decisiva para a reinstitucionalização da Universidade e, nesta, da Filosofia. Porque é disso mesmo que se trata - da Universidade como criadora de saber e cultura, já não como guardiã e vestal¹¹.

Bibliografia

- Barata-Moura, J. (1971), *Kant e o conceito de Filosofia*, ed. Sampedro, Braga.
- Colóquio/Educação e Sociedade (1994), n.º 7, Dez. 1994, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Lyotard, J.-F. (1979), *La condition post-moderne*, Editions de Minuit, Paris. (Trad. port. Gradiva, Lisboa, s/d.)
- Molder, M. F. e Couto Soares, M. L. (orgs.) (1997), *A Filosofia e o Resto*, Colibri, Lisboa.
- Pina Cabral, J. (2002), «Posgraduação, investigação e ensino superior de massas» in *Análise Social*, 161, vol. XXXVI, Inverno 2002, ed. ICS, Lisboa.
- Renaut, A. (1995), *Les Révolutions de la Université*, Calmann-Lévy, Paris.
- Ribeiro dos Santos, L. (1995), *A Razão Sensível*, Colibri, Lisboa.
- Sousa Dias (1998), *Estética do Conceito*, Pé de Página Editores, Coimbra.

¹⁰ É esta a questão no texto decisivo sobre a matéria, Lyotard (1979).

¹¹ Muito do que ficou atrás afirmado pode ser associado ao trabalho de Renaut que citámos. Mas é da mais elemental justiça terminar com uma referência ao texto "O «hara-kiri» da filosofia escolar", de Sousa Dias em Sousa Dias (1998) - trata-se da mais acutilante reflexão sobre os problemas das pseudorevoluções do ensino filosófico em Portugal que conhecemos.