

DA NECESSÁRIA DESTERRIOTORIZAÇÃO NA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
O que é que existe *Para Além da Liberdade e da Dignidade?* O homem (ainda) ou um 'A
Laranja Mecânica?

Nuno Fadigas

Gabinete de Filosofia da Educação do Instituto de Filosofia da Universidade do Porto

Introdução

Em 1970, na sua Aula Inaugural no Collège de France, Foucault gizou a grelha de análise que viria a moldar a sua investigação futura. Aí se refere a um dos problemas do discurso, designadamente o de saber que forças exercem sobre o mesmo um efeito de controlo. Ao contrário, portanto, de um discurso livre de quem o ordene em tempos de liberdade de expressão, a palavra, nas palavras de Foucault, é cerceada por dispositivos vários que importa identificar para a partir daí inventariar novos rumos para a investigação; para a investigação que, depois da sua Aula Inaugural, o próprio pretende levar a cabo no Collège de France. É com essa grelha que aqui se analisa a emergência das ciências da educação e, não obstante os muitos benefícios que desse esforço derivaram, um risco que daí decorre; a saber, a potencial exclusão para efeitos de investigação, derivada daquela demarcação epistemológica, de outros discursos relevantes, designadamente de ficção.

Da pedagogia às ciências da educação ou: do silenciamento institucional da pedagogia

É esta a hipótese de Foucault: “Suponho – afirma – que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função esconjurar os seus poderes e perigos, dominar o seu acontecimento aleatório, esquivar a sua pesada e temível materialidade.” (1971: 9-10) Entre os “procedimentos de exclusão” (*idem*: 10) elencados por Foucault, “o mais evidente, e o mais familiar também, é – afirma - o interdito.” (*ibidem*) E esclarece-o deste modo:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que não é qualquer um, enfim, que pode falar de qualquer coisa. Tabu do objecto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo de quem fala: temos aí o jogo de três tipos de interditos que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grelha complexa que não cessa de se modificar. (*ibidem*)

Considerando que a nossa análise se reporta, numa primeira fase, à emergência das ciências da educação, vejamos sob que formas aí se exprime o interdito. E começamos por “quem fala” (*ibidem*), ou melhor dizendo, por quem tem o “direito privilegiado ou exclusivo” (*ibidem*) de falar; de falar, com legítima razão, sobre educação. Depreende-se do exposto que só poderá ser o cientista da educação, e sobretudo o cientista da educação relativamente à sua especialidade: sociologia da educação, psicologia educacional, etc. O especialista é, portanto, alguém com autoridade: com a autoridade com que a instituição, com poder para tal, o «licenciou» para falar.

E de que deriva essa autoridade? Precisamente de uma ruptura epistemológica: de uma espécie de quebra de confiança com um discurso caracterizado, segundo Mialaret, por uma “confusão entre os juízos de facto e os juízos de valor” (1976: 17). E daí o esforço, sobejamente conhecido, pelo mesmo empreendido para enraizar o que será o conjunto das ciências da educação já não, como até aí era habitual, numa definição de educação – em que, nas palavras do próprio, se parte “de uma concepção *a priori*” (*idem*: 16) -, mas precisamente no que designa como *situações e factos* de educação. “Antes das ciências da educação só existia a pedagogia”, afirma Mialaret (*idem*: 87). E esta, como Guy Avanzini (1978) nos mostra através das três fases que indica terem conduzido à emergência das primeiras, parece ter sido, nesse processo, relegada para segundo plano¹.

O “ritual da circunstância” (*op. cit.*: 10) de que fala Foucault também tem as suas regras. E estas são estabelecidas pela instituição.

“(…) A instituição – afirma Foucault – (...) torna os começos solenes, rodeia-os de um círculo de atenção e de silêncio, e impõe-lhes, como que para os sinalizar à distância, formas ritualizadas” (*idem*: 8).

Basta recordar, para o efeito, que a emergência das ciências da educação está umbilicalmente ligada a um contexto inequivocamente institucional: data de 1967, precisamente na altura e por ocasião da criação da primeira licenciatura (e o respetivo diploma) em ciências da educação, e também o doutoramento com designação homóloga (cf. Avanzini, *op. cit.*; Develay, *op. cit.*).

Foucault refere-se seguidamente a um outro “procedimento de exclusão” (*idem*: 10): a “oposição *razão e loucura*” (*idem*: 11). No contexto que aqui estamos a analisar, Mialaret afirma o seguinte:

¹ Para um mais completo esclarecimento da emergência das ciências da educação recomenda-se também a leitura do primeiro capítulo do livro de Michel Develay (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation: Réflexions épistémologiques*, Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.

“(…) Estamos profundamente convictos de que o progresso da educação não pode continuar a ser, nos nossos dias, o feito de alguns homens de génio.” (*op. cit.*: 92)

Apesar de Mialaret afirmar acreditar na “riqueza pessoal do educador” (*ibidem*) – e é preciso informar que, na abertura da sua obra em análise, *Ciências da Educação* (*op. cit.*), Mialaret afirma que “o pedagogo tornou-se sinónimo de mestre, preceptor” (*idem*: 7), isto é, educador -, por quê desacreditar os “homens de génio” (*ibidem*) se o que os adjectiva é precisamente o «génio»? Será porque o génio é potencialmente conotado como louco? Utilizando aquela dicotomia de Foucault: reservar-se-á para o cientista a razão e para o pedagogo a loucura? É possível que assim seja porque, como afirma Harold Bloom, o génio furta-se a qualquer “definição materialista” (2003: 39) ao remeter, pela sua “originalidade arrebatadora” (*ibidem*) para o «divino»: “Há um Deus dentro de nós e que nos fala (...) [, que] invoca a transcendência e o extraordinário, porque tem plena consciência deles” (*ibidem*). Ora, com o «divino» há que, por razões de carácter epistemológico, efetuar uma cisão.

O terceiro e último dos “sistemas de exclusão” (Foucault, *op. cit.*: 18) que se exercem “de certo modo do exterior” (*ibidem*) a que se refere Foucault é “a oposição do verdadeiro e do falso” (*idem*: 13) ou, por outras palavras, a “vontade de verdade” (*idem*: 17). Citamos Foucault:

Eis que no [no século V a.C.], a verdade mais elevada já não residia no que *era* o discurso, ou no que ele *fazia*, mas residia no que ele *dizia*: chegou o dia em que a verdade se deslocou do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para o seu sentido, a sua forma, o seu objecto, a sua relação com a referência. Entre Hesíodo e Platão uma certa distinção veio estabelecer-se, separando o discurso verdadeiro e o discurso falso; distinção nova, dado que doravante o discurso verdadeiro não é mais o discurso precioso e desejável, não é mais o discurso ligado ao exercício do poder. O sofista é excluído. (*idem*: 14)

Percebe-se do exposto que Foucault se refere aqui à exaltação, por parte de Platão², da dialéctica, de que decorre a expulsão da retórica do domínio do conhecimento, inclusive da coisa pública, sendo esta tomada, desde então, por um discurso proscrito dado o *pathos* que incorpora. Como afirma Michel Meyer, “nem mesmo Aristóteles, apesar da sua obra imensa de codificador da retórica, poderá impedir este (...) [movimento de expulsão da retórica do campo do *logos*].” (1994: 33) A verdade repousa agora na *forma* do discurso, na lógica que submete a sua errância à vigilância do erro. E assim, com Sócrates, emerge o discurso em que a ciência se reverá. Como afirma Nietzsche, “a imagem da *morte de Sócrates* – do homem

² Para uma mais completa análise desta temática recomenda-se o diálogo *Górgias*, de Platão.

que pela razão e pela ciência foi capaz de se libertar do terror da morte – está como um brasão às portas da ciência.” (1872: 125) No que às ciências da educação diz respeito, é curioso o quasi-plágio de Raymond Buyse (1935) do texto introdutório da *Introduction à l'Étude de la Médecine Expérimentale*, de Claude Bernard (1865), cujo intuito, percebe-se, é blindar o discurso daquelas à crítica dirigida à pedagogia: a de mesclar o *ser* com o *dever ser*. Vejamos um brevíssimo fragmento desse facto, extraído de um artigo de Nanine Charbonnel (1998) em que esta nos apresenta o referido quasi-plágio (os termos alterados são destacados em itálico):

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA *MEDICINA* EXPERIMENTAL

Conservar a saúde e curar as doenças: é o problema que a *Medicina* colocou desde a sua origem e para o qual procura ainda a solução científica. O estado atual da prática *médica* leva a presumir que essa solução ainda será procurada durante muito tempo. No entanto, no seu percurso de séculos, a *Medicina*, sempre forçada a agir, tentou inúmeros ensaios no domínio do empirismo, dos quais retirou ensinamentos úteis. (...) (Claude Bernard, 1865; Cit. in Charbonnel, *op. cit.*: 91)

EM GUIA DE PREFÁCIO

INTRODUÇÃO AO ESTUDO DA *DIDÁTICA* EXPERIMENTAL

Comunicar conhecimentos e desenvolver atitudes: é o problema que a *Didática* colocou desde a sua origem e para o qual procura ainda a solução científica. O estado atual da prática *pedagógica* leva a presumir que essa solução ainda será procurada durante muito tempo. No entanto, no seu percurso de séculos, a *Didática*, sempre forçada a agir, tentou inúmeros ensaios no domínio do empirismo, dos quais retirou ensinamentos úteis. (...) (Raymond Buyse, 1935; Cit. in Charbonnel, *idem*: 94)³

Além destes “três grandes sistemas de exclusão que afectam o discurso, a palavra interdita, a distinção da loucura e a vontade de verdade” (Foucault, *op. cit.*: 17), Foucault refere-se a três outros “procedimentos de controlo e de delimitação do discurso” (*idem*: 18), que já não “se exercem de certo modo do exterior” (*ibidem*) – como aqueles -, mas no seu próprio seio, “visto – afirma – serem os discursos eles mesmos que exercem o seu próprio controlo.” (*ibidem*) São eles “o comentário” (*ibidem*), o “autor” (*idem*: 22) e as “«disciplinas»”. (*idem*: 24)

Começemos pelo comentário. Foucault refere-se, neste ponto, aos textos fundadores, às obras que, apesar de já ditas, permanecem por dizer, ao que é – numa palavra - incontornável.

³ Repare-se inclusive na subscrição, por Mialaret, das palavras que neste contexto foram proferidas por Raymond Buyse: “Subscreveremos de bom grado a definição dada por Raymond Buyse para quem a investigação consiste «num esforço para medir os factos pedagógicos, estudar as suas condições e medir as suas leis.»” (Mialaret, *op. cit.*: 78) Os textos são apresentados na íntegra no artigo citado de Nanine Charbonnel.

Há – afirma Foucault - de forma muito regular nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que «se dizem» ao correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de novos atos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além da sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (*op. cit.*: 19)

Entre os últimos tipos de discurso figuram naturalmente os “textos científicos” (*ibidem*). E estes textos, dado o *inesgotável* que os caracteriza, estão aí para, através do comentário, serem ditos uma e outra vez mais, num jogo ilusório em que o dito é afinal um redito. Desta forma, legitimando como verdadeiro o dito dos que os redizem, os textos fundadores assistem à sua cíclica comemoração. O comentário é, no entanto - e é preciso não o esquecer -, um “procedimento de exclusão” (*idem*: 10).

O comentário – estabelece Foucault – esconjura o acaso do discurso impondo-lhe constrangimentos: permite-lhe dizer algo além do próprio texto, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certa forma realizado. A multiplicidade aberta, o acaso são transferidos, pelo princípio do comentário, daquilo que arriscaria ser dito, para o número, a máscara, a circunstância da repetição. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento do seu retorno. (*idem*: 21)

No que se refere às ciências da educação, e aqui longe de uma qualquer análise exaustiva, chama-se a atenção para a centralidade de textos como *Les héritiers* (1964) e *La reproduction* (1970), ambos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ou *Class, Codes and Control* (1971-1990), de Basil Bernstein. Destaca-se também o significativo acervo de psicologia da educação, mais espreado em vários trabalhos de «autor», e de vários autores como Jean Piaget, Lev Vygotsky, B. F. Skinner, Albert Bandura ou Jerome Bruner. E, por que não, a síntese e sistematização que é *As Ciências da Educação* (*op. cit.*), de Gaston Mialaret, texto aqui, dada a sua centralidade epistemológica, precisamente «comentado». No exterior deste círculo legitimado(r) ficam obras como, por exemplo, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing* (1960), de A. S. Neill, um texto de índole inequivocamente pedagógica⁴.

⁴ Refere-se também, e porque o título a tal apela, os *Quatro Textos Excêntricos* que integram o volume organizado por Olga Pombo (2000), de Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega y Gasset. É deste modo que Olga Pombo justifica a *excentricidade* sob a qual os reúne: “ (...) [Hannah Arendt, Eric Weil, Bertrand Russell e Ortega y Gasset] são excêntricos à problemática educativa. Grandes pensadores e figuras de uma imensa influência cultural, só acidentalmente se dedicaram a pensar esse processo de inscrição das novas gerações no património comum dos saberes que fomos inventando. Mesmo Bertrand Russell que, como é sabido, para além de diversos textos, publicou duas obras sobre questões de educação, ou Ortega y Gasset que dedicou a essas questões diversos estudos, que ainda hoje são reconhecidos como marcos das nossas representações do que deveria ser a formação dos humanos, não são filósofos da educação ao mesmo título que Platão, Rousseau ou Dewey. Não dedicaram às questões educativas uma atenção primordial nem sobre ela construíram novos universos de significação. Daqui decorre uma [outra] característica comum a estes textos: o seu descomprometimento face aos enredos da literatura especializada, a sua independência e liberdade face aos hábitos mentais, aos lugares-comuns, às verdades inquestionadas com que essa literatura se pretende legitimar. Ora, quer-nos parecer é hoje vital ir **fora** da educação para pensar a educação.” (Pombo, 2000: 7-9)

O segundo dos “procedimentos [internos] de controlo e de delimitação do discurso” (Foucault, *op. cit.*: 18) a que se refere Foucault é o “autor” (*idem*: 22). Trata-se, no domínio do discurso científico, de um elemento com uma particular peculiaridade que está diretamente relacionada com a emergência da ciência moderna e a ruptura, que lhe é intrínseca, com o famoso e falacioso argumento de autoridade. Diz-se canonicamente que o que conta em ciência são as provas apresentadas e não *quem* as apresenta. E, consciente disso, afirma Foucault:

(...) Na ordem do discurso científico, a atribuição a um autor era, na Idade Média, indispensável, pois era um *índex* de verdade. Uma proposição era considerada como recebendo do seu autor o seu valor científico. Desde o século XVII, esta função apagou-se irreversivelmente no discurso científico: o autor só funciona para dar um nome a um teorema, a um efeito, a um exemplo, a um síndrome. (*idem*: 22)

Tal não impede Foucault de afirmar, também relativamente à ciência, o seguinte: “a atribuição a um autor é de regra” (*ibidem*) – e daí a citação, tão comum na redação científica, a qual deve, de preferência, atender às palavras do especialista no assunto em análise. No estrito respeito, no entanto, pela grelha de Foucault, anuímos em que, por exemplo, a identidade que habitualmente se efetua entre reprodução social e cultural e Bourdieu e Passeron, só deriva de um facto: o da idoneidade das provas pelos mesmos apresentadas. E se falar de Bourdieu e Passeron é remeter para o tema da *reprodução social e cultural*, o inverso é igualmente verdade. De qualquer modo, e porque Foucault se refere ao autor,

(...) não como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco da sua coerência (...)
[.] (*ibidem*)

parece-nos legítimo identificar precisamente os autores referidos como atratores ou núcleos geradores dos diferentes discursos que se conglomeram em torno de uma determinada corrente: Skinner e o *behaviorismo*, Piaget e o *construtivismo* ou os já referidos Bourdieu e Passeron e a *reprodução social e cultural*. E considerados conjuntamente, estão aí, tal como Nietzsche afirmava de Sócrates, como um “brasão às portas da ciência” (*op. cit.*: 125); neste caso, das ciências da educação. A ciência, em geral, também tem uma galeria de retratos.

Por último, é este o terceiro “procedimento [interno] de exclusão” (*idem*: 10) apresentado por Foucault: “não as ciências, mas as «disciplinas», outro princípio de limitação” (*idem*: 24). Trata-se, afirma, de um “princípio que permite construir, mas conforme a um jogo restrito” (*ibidem*), pelo que, como se depreenderá, reenvia para o conceito de

«paradigma», tal como foi conceptualizado por Thomas S. Kuhn (cf. 1962)⁵. Atendamos às palavras de (aos exemplos dados por) Foucault:

(...) A partir do século XIX, uma proposição deixava de ser médica, caía “fora da medicina” e adquiria o valor de fantasma individual ou de credence popular se pusesse em jogo noções ao mesmo tempo metafóricas, qualitativas e substanciais (como as de engasgo, de líquidos aquecidos ou de sólidos ressequidos); ela podia e devia fazer apelo, em contrapartida, a noções – igualmente metafóricas –, mas construídas sobre outro modelo, funcional e fisiológico (era a irritação, a inflamação ou a degenerescência dos tecidos). Há mais ainda: para pertencer a uma disciplina uma proposição deve poder inscrever-se num certo horizonte teórico; basta lembrar que a busca da língua primitiva, tema perfeitamente aceite até ao século XVIII, era, na segunda metade do século XIX, suficiente para precipitar qualquer discurso, não digo no erro, mas na quimera e na divagação, na pura e simples monstruosidade linguística. (*op. cit.*: 26)

Uma particular curiosidade a que Foucault ali se refere, parecendo aludir uma vez mais ao *louco* no interior da “oposição *razão e loucura*” (*idem*: 11), é uma espécie de «direito ao erro» de que naturalmente não é beneficiário o *louco*. Repare-se no que de imediato afirma:

[No] exterior de uma ciência, talvez não existam erros em sentido estrito porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática bem definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber. Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de poder ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria Canguilhem, «no verdadeiro». (*idem*: 26-27)

E Foucault dá-nos um exemplo de um destes *loucos*: Mendel.

Muitas vezes se perguntou como foi possível os botânicos ou os biólogos do século XIX não verem que o que Mendel dizia era verdade. É que Mendel falava de objetos, empregava métodos, inscrevia-se num horizonte teórico, todos eles exteriores à biologia da sua época. É certo que Naudin, antes dele, sustentara a tese de que os traços hereditários eram discretos; no entanto, por mais inovador e estranho que fosse esse princípio, ele podia fazer parte – ao menos a título de enigma – do discurso biológico. Mendel, entretanto, constitui o traço hereditário como objecto biológico absolutamente novo, graças a uma filtragem nunca utilizada até então: desvincula-o da espécie e também do sexo que o transmite; e o domínio onde o observa é a série indefinidamente aberta das gerações na qual o traço hereditário aparece segundo regularidades estatísticas. Novo objeto que pede novos instrumentos conceptuais e novos fundamentos teóricos. Mendel dizia a verdade, mas não estava «no verdadeiro» do discurso biológico da

⁵ Apresentamos aqui a definição que deste conceito nos dá Lisa Bortolotti em *Introdução à Filosofia da Ciência* (2008). Entende-se por *paradigma* “um enquadramento que combina os pressupostos teóricos, metodológicos e metafísicos que dão forma ao trabalho da comunidade científica em períodos de ciência normal.” (p. 317)

sua época: não era segundo tais regras que se constituíam objetos e conceitos biológicos; foi preciso toda uma mudança de escala, o desdobramento de todo um novo plano de objetos na biologia para que Mendel entrasse «no verdadeiro» e as suas proposições aparecessem, então (em boa parte), exatas. Mendel era um monstro verdadeiro, o que fazia com que a ciência não pudesse falar nele; enquanto Schleiden, por exemplo, uns trinta anos antes, negando, em pleno século XIX, a sexualidade vegetal, mas conforme as regras do discurso biológico, não formulava senão um erro disciplinado.

[Concluindo:] É sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma «polícia» discursiva que devemos reativar em cada um dos nossos discursos. (*idem*: 27-28)⁶

Ora, também nas ciências da educação o referido “princípio de limitação” (*idem*: 24) opera. E parece operar relativamente, mais do que à pedagogia em geral, à pedagogia «tradicional». De facto, não é hoje muito comum ver-se alguém a estudar os eventuais proventos que poderiam decorrer, por exemplo, da *memorização* e da *autoridade*. E repare-se que esta constatação é feita sem qualquer juízo de valor. É uma simples constatação que, apesar o ser, é também reveladora de um determinado rumo «paradigmático» da investigação na área da educação. Justificada - admite-se -, mas que nem por isso deixa de ser «escolar».

Sendo válido o que até aqui se afirmou, recorda-se agora que, fazendo face a todos os “procedimentos de exclusão” (Foucault, *op. cit.*: 10) postos em prática pelas ciências da educação, foram recentemente encetadas algumas tentativas justificadas de «reabilitação» da pedagogia. Refere-se, em particular, o *Manifeste pour les Pédagogues* (2002), «subscrito» por Jean Houssaye, Michel Fabre, Michel Soëtard e Daniel Hameline, e que logo na sua abertura estabelece: “A pedagogia é um saber legítimo.” (*idem*: 5) Esta mesma reivindicação é aliás a

⁶ Um outro exemplo, bem mais próximo de nós, e porventura não tão «exterior» a um certo modo de *fazer* ciência, é-nos dado por José Machado Pais no seu estudo sobre a *solidão*. Afastando-se, de imediato, de uma análise do tipo durkheimiano – que implicaria partir de uma «representação» do que é a *solidão*, de uma sua definição prévia para um posterior «encontro» com a mesma -, e não parecendo subscrever na íntegra a grelha weberiana, José Machado Pais chega mesmo a afirmar de si mesmo enquanto sociólogo, e da sua «exterioridade» analítica neste estudo, o seguinte: “É um sociólogo que passa por o não ser para melhor o ser.” (2005: 21)

São muitas as palavras em que José Machado Pais reafirma a sua «exterioridade» epistemológica: “As ciências sociais exploram muito o «objetivo» e o «subjetivo» mas muito pouco o «trajetivo» - feito de contactos, aproximações, trajetões, deambulações.” (*idem*: 22) – recorde-se que o subtítulo da sua obra em análise é precisamente *Deambulações sociológicas*. “Não me aproximarei da solidão – continua – como um objeto de estudo cuja pretensa unidade conceptual colocaria em causa a diversidade de suas formas de experiência. Predefinir a solidão implicaria não a poder pensar fora dos limites dessa definição singularizante. Fugindo à redução semântica de uma tal posição metodológica, interessei-me por apreender a solidão em suas múltiplas manifestações – sem que isso significasse a pretensão de fazer uma cartografia alargada dessa multiplicidade de formas. Num célebre artigo onde se discute as falácias da teoria social, Herbert Blumer [“What is wrong with social theory?”, *The American Sociological Review*, vol. XIX, 1954] mostra claramente como os conceitos sociológicos mais desafiantes são, por natureza, «conceitos sensibilizadores». Blumer contrasta-os com os «conceitos definitivos» que se baseiam em atributos e limites fixos. Em contrapartida, um *conceito sensibilizador* carece de uma tal especificação de atributos e limites, dando-nos apenas um sentido geral de referência e orientação no caso de estudos empíricos. Enquanto que os «conceitos definitivos» estipulam prescrições sobre o que há que examinar, os «conceitos sensibilizadores» indicam-nos, simplesmente, possíveis direções de investigação, sugerindo-nos indícios e sugestões. A *solidão* é um bom exemplo de conceito «não definitivo» na justa medida em que carece de referências precisas e não possui limites que permitam determinar com clareza o seu conteúdo.” (*idem*: 27)

Parece-nos aqui fazer sentido a invocação de algumas palavras do fotógrafo Gérard Castello Lopes - tal como, aliás, José Machado Pais invoca a “observação «invisível»” (*idem*: 21) dos anjos de Wim Wenders em *As Asas do Desejo* (1987): “Eles movimentam-se, invisíveis, pela cidade de Berlim, ouvindo pensamentos de uma vítima do Holocausto, de pais preocupados com os filhos, de passageiros de metro, de meros transeuntes de rua” (*idem*: 21): “A gente já não vê a cor do mar porque sabe que o mar é azul. A realidade que a maior parte das pessoas vê é filtrada pelo nome que damos às coisas. E o nome estraga a pureza, a inocência do olhar.” (*Revista*, do jornal *Expresso*, de 29.01.00)

intenção central de um dos números da *Revue Française de Pédagogie*⁷, coordenada por dois daqueles autores, Jean Houssaye e Michel Soëtard, e também Philippe Meirieu. Aí, logo no editorial redigido por Jean-Claude Forquin, avança-se a “questão do «estatuto teórico» da pedagogia” (1997: 5), acrescentando-se, com evidente ironia, que “é sem dúvida mais fácil pensar a pedagogia como forma de ação ou como um tipo de competência do que pensá-la como um modo de pensamento.” (*ibidem*) E daí a definição-reivindicação: a pedagogia é

uma forma de pensamento elaborado ou «reflexivo» que, mesmo enraizando-se na experiência concreta do ensino e estando comprometida com objetivos de avaliação e de melhoria em termos de eficácia das práticas, encontra-se sustentada por vários elementos de uma espécie de «alta cultura»⁸ (científica, histórica, filosófica, jurídica ou mesmo literária) que integra nas suas formas discursivas às quais poderemos dar o nome de «teorias» ou «doutrinas». (*ibidem*)

E daí a questão:

(...) No atual contexto da explosão de saberes derivados da investigação efetuada na área das ciências do homem e da sociedade, qual pode ser hoje o lugar, qual pode ser o estatuto de um pensamento *propriamente pedagógico* no campo da educação e das disciplinas que a têm por objeto de indagação? (*ibidem*)

Entre nós encontramos Adalberto Dias de Carvalho a referir-se igualmente ao “retorno das pedagogias” (1992: 51) no contexto do que afirma constituir, na área da educação – em que o homem é *inevitavelmente* uma preocupação –, a circularidade “epístemo-antropológica” (*idem*: 54). Esta é, sobretudo, uma fundamentada chamada de atenção para a problemática antropológica num domínio em que o epistemológico vingou e quasi-silenciou aquela por imperativos ligados ao ideário positivista.

A pedagogia – afirma Adalberto Dias de Carvalho – só por imposições artificiais e tendenciosas foi remetida para a posição de figura do passado onde, na realidade, nunca se acantonou e que, em última instância, nunca lhe foi reconhecida. Assim, o retorno das pedagogias não é mais do que a reemergência

⁷ Cf. *Revue Française de Pédagogie*, nº 120, juillet-août-septembre 1997.

⁸ A expressão original, em francês, é *culture savante*.

assumida de um posicionamento que a violência epistemológica positivista tentara infrutiferamente silenciar. (*idem*: 52)⁹

E de um modo mais específico, assim define a sua proposta:

(...) Ao que chamamos *retorno das pedagogias*. Retorno que se não é uma mera repetição ou reedição do passado, não é igualmente estranho aos impasses do presente. (*idem*: 51)¹⁰

Nanine Charbonnel também se refere à necessidade desta extraterritorialidade na educação. Assumindo uma espécie de filiação na *Nova Retórica* – e só por isso já se exterioriza face ao “procedimento de exclusão” (Foucault, *op. cit.*: 10) designado por Foucault como “vontade de verdade” (*idem*: 17) –, cujas vozes cimeiras são, por exemplo, Chaïm Perelman, Michel Meyer ou Olivier Reboul, Nanine Charbonnel, em *Critique de la Raison Educative* (1988) refere-se precisamente à necessidade enunciada no próprio título desta sua obra de proceder a uma crítica, de inspiração kantiana, à razão educativa. Ora, descobrindo-se nesta, tal como Kant descobriu na razão, um conjunto de insolúveis antinomias, importa doravante «abrir» a razão educativa ao que ela, no limite, nunca conseguiu «fechar-se»¹¹: a, antes de mais, uma *concepção antinómica da educação*¹² - tão

⁹ “O retorno das pedagogias – afirma igualmente - vai assim acabar por representar o reassumir pleno da consciência antropológica (e humanista) da educação. Retorno que permitirá, através do diálogo privilegiado entre a antropologia filosófica e a científica, a superação consequente dos bloqueamentos a que haviam chegado, em tempos diferentes e sucessivos, a pedagogia tradicional (assistemática e empírica), as pedagogias dos grandes reformadores dos finais do século XIX e da primeira metade do século XX (fortemente ideologizadas e personalizadas quanto à sua génese) e ainda as ciências da educação (esvaziadas de pendor pedagógico por preconceitos cientificistas e na decorrência dos fracassos em que redundaram as pedagogias científicas).” (*idem*: 57)

¹⁰ Vejamos um momento em que procede inclusive à exemplificação: “(...) Depois de um hiato que marcou, com o progressivo advento das ciências da educação, o fim do movimento dos grandes pedagogos – movimento onde pontificaram personalidades como Pestalozzi, Herbart, Neill, Decroly, Freinet, Dewey, Ferrière, Faria de Vasconcelos, Alain, Rogers e tantos outros -, ocorre, nos nossos dias, a proliferação de propostas que expressamente reivindicam a sua essencial natureza pedagógica. Temos em conta, nomeadamente, a *pedagogia do projeto*, a *pedagogia intercultural*, a *pedagogia do imaginário*, a *pedagogia social* e a *pedagogia ambiental* que se sucedem à pedagogia por objectivos e à pedagogia sistémica.” (Carvalho, *op. cit.*: 52)

¹¹ É, neste aspecto, sintomática esta afirmação de Charbonnel: “(...) Uma razão que se bate a ela mesma, eis o extraordinário espetáculo ao qual nos convida o génio da filosofia de Königsberg. (...) Ora, (...) se o próprio da razão é entrar em contradição com ela mesma, é paradoxalmente que ela é função de unidade. Ela procura a unidade nas condições do dado, a homogeneidade do diverso, a afinidade de todos os conceitos. É o excesso mesmo do seu puro uso lógico de unificação que a faz tornar-se campo de batalha.” (*op. cit.*: 155-156)

¹² “Não podemos – afirma Charbonnel – fazer uma história conceptual se não postularmos também o irracional como racional, atravessado não somente por conflitos entre correntes, mas de paradoxos lógicos. Porque a sua irracionalidade não emerge somente da debilidade do pensamento ou da afectividade; ela parece-nos consubstancial à própria reflexão sobre o objeto, talvez, mais irracional em si, a razão.” (*idem*: 143)

cara, por exemplo, a Quintana Cabanas (1995)¹³ -, e a também, sempre numa atitude «criticista», todos os discursos que tenham na educação o seu denominador comum. São estas as suas palavras, claramente inspiradas na *arqueologia* de Foucault:

Sustentamos que uma «história conceptual da pedagogia» (...) seja: uma historiografia das estruturas conceptuais e não de tratados; uma historiografia de «campos histórico-problemáticos» e não de adiantamento de uma «ideia»; uma historiografia conceptual global, isto é, pondo em relação todos os aspectos intelectuais de uma obra. Trata-se de estudar conjuntamente, julgamos nós, num mesmo todo estrutural (mesmo se é para estabelecer relações de inversão), as teses religiosas, políticas, literárias, estéticas... (1988: 142)

O pedagogo, portanto – e para concluir este ponto –, utilizando-se e maximizando o enquadramento conceptual de Foucault, mais não parece ser do que, no atual contexto da investigação educacional, o *não especialista*, o *louco* e o *falsário*; aquele que não é merecedor de *comentário*, que só liricamente é um *autor*, e que muito dificilmente, dada a sua «indisciplina» de pensamento, a espaços retórico, é constituidor de uma *disciplina*. O absoluto exterior à esfera do conhecimento. E é isso que importa questionar.

A Laranja (e A Condição) Mecânica, de Anthony Burgess vs. Para Além da Liberdade e da Dignidade, de B. F. Skinner

Atente-se, antes de se avançar, nas seguintes palavras de Foucault:

¹³ Quintana Cabanas, aliás, distingue a sua *concepção antinómica da educação* de uma suposta *teoria dialéctica da educação*, sendo que a esta última corresponderia, no esquema de Foucault, a “vontade de verdade.” (Foucault, *op. cit.*: 17) É esta a afirmação de Quintana Cabanas relativamente à sua *concepção antinómica da educação* face a uma hipotética *teoria dialéctica da educação*: “(...) não é uma teoria dialéctica *stricto sensu*, porque não parte de postulados metafísicos hegelianos.” (1995: 255). Tal como Charbonnel, Quintana Cabanas assume também a sua filiação kantiana na «crítica» do fenómeno educativo: “Kant, neste âmbito, destaca-se com a questão das antinomias da razão pura. É, de facto, ele quem introduz o termo «antinomia» na sua aceção atual, pois amplia a sua significação etimológica (de «conflito entre leis») para denotar o conflito que a razão vê colocar-se-lhe como resultado dos seus próprios procedimentos. Kant formulou quatro antinomias no campo da cosmologia racional, ao analisar a ideia de mundo; em cada uma delas se chega a proposições contraditórias inevitáveis e insuperáveis: tanto a tese como a antítese de cada uma destas antinomias é demonstrável com argumentos contundentes, sendo, por isso, impossível de decidir entre uma e outra, de modo que o conflito permanece sempre colocado. Esta concepção kantiana das antinomias pode ajudar-nos muito a entender e formular as antinomias pedagógicas.” (*idem*: 216)

E desta filiação resulta a sua *concepção antinómica da educação*: “Quando nos apercebemos que a educação, longe de ser uma realidade inteligível, simples e harmónica, se encontra sulcada e entretecida de antinomias por todas as partes, justamente a ponto de nos encontrarmos perplexos e impotentes se a tentarmos reduzir a uma fórmula ou ideia «clara e distinta»; e mais ainda: quando vemos que toda a intenção de análise dos seus princípios descobre antagonismos essenciais entre si, que convertem o conceito de educação em problemático (...), estamos perante uma concepção antinómica da educação, frente à qual todas as concepções unilaterais (respondendo a posições de tese ou de antítese) aparecem como reducionistas, arbitrarias e dogmáticas, tomando a educação apenas desde um ângulo unilateral.” (*idem*: 254)

Tem-se o hábito de ver na fecundidade de um autor, na multiplicidade dos comentários, no desenvolvimento de uma disciplina, outros tantos recursos infinitos para a criação dos discursos. Talvez, mas não deixam de ser princípios de coerção; e é provável que não se possa explicar o seu papel positivo e multiplicador, se não se tomar em consideração a sua função restritiva e coerciva. (*op. cit.*: 28)

Na esteira de Raymond Boudon, é nossa convicção que o “relativismo cognitivo radical” (2008: 27), de acordo com o qual “as teorias científicas seriam *construções* cuja objetividade não teria maior garantia que a das mitologias” (*idem*: 26), é uma posição irrealista. A ciência é, entre as várias formas de conhecimento criadas pelo homem, a mais bem sucedida, e esse sucesso pode ser comprovado nas mais variadas situações práticas do nosso dia-a-dia. O “papel positivo e multiplicador” (*op. cit.*: 28) a que se refere Foucault deriva, pelo menos em teoria, de um exercício de demarcação. Tal, no entanto, não significa que *qualquer* forma de conhecimento que esteja no exterior da ciência seja, por inferência, pseudociência. Fora do seu círculo há produção de conhecimento, a qual não pode ser confundida com entretenimento ou mera atividade nobre e nada mais. É partindo deste ponto de vista que deve ser compreendido o caso que se segue, e é também na compreensão do *risco* que comporta a referida superioridade, que é precisamente o do abuso - esse sim, *pseudocientífico* - que configura o *cientismo*, que se deve entender muito do que neste texto se afirma.

Em 1962, Anthony Burgess publica *A Laranja Mecânica*, livro que viria a ser adaptado ao grande ecrã, por Stanley Kubrick, em 1971. O que nele se relata é a vida de Alex, um adolescente ultraviolento – e esta designação, hiperbolizada, é utilizada pelo próprio autor - dado com os seus três cúmplices a cenas de espancamento, violação, condução suicida, etc. À sua fúria não escapam um velho mendigo alcoolizado, alguns condutores que, perante a sua total irresponsabilidade ao volante, designadamente de Alex, se vêm obrigados a despistar-se, um grupo rival que se prepara para uma violação. Não se depreenda, no entanto, que esta sua libertação de uma jovem das garras de um *gang* de violadores é um gesto moral. Também Alex e os seus acólitos da ultraviolência tratarão de violar a mulher de um velho escritor, diante dos seus próprios olhos e sobre o qual, como se tal sofrimento não bastasse, descarregam uma enorme bateria de golpes que o deixarão inválido para o resto da vida.

Mas esta fúria não se abate apenas sobre terceiros. Alex tem de pontualmente «relembrar» os seus súbditos relativamente a *quem* «manda». E com esse gesto despótico que o leva a espancar os seus correligionários, a sua autoridade vai-se subtraindo ao poder que só à força detém. A vingança não tarda. No final de uma destas noites de ultraviolência em que mais uma mulher é morta por Alex, serão os «seus» quem o entrega às autoridades. Catorze

anos de prisão é o tempo de que beneficiará para se regenerar, e nem um capelão faltará para o ajudar nessa tarefa.

Acontece, porém, que será possível encurtar esse prazo, e a solução é, como sempre, a manifestação de uma boa conduta. Não obstante, tal como a hipérbole é o expediente a que recorre Anthony Burgess para se referir à violência deste adolescente, também o será para caracterizar a “Técnica Ludovico”. Esta mais não é do que um dispositivo de condicionamento da mente, posto à disposição para a «regeneração» de prisioneiros como Alex, o qual, assumindo doravante uma hiperbólica «boa» conduta – e de tal modo é a hiperbolização que «boa» será já um adjetivo inadequado –, verá aquele prazo de encarceramento passar de anos para umas meras duas semanas. Irresistível, e daí que a assinatura de Alex no contrato celebrado com o governo que promove esta técnica, seja um bom exemplo de que nem todos os contratos, apenas porque são ratificados por ambas as partes, são justos. Alex não sabia muito bem no que se estava a meter, e a «solução» poderá levar a perguntar, como se verá, se a cura não será, por vezes, mais letal do que a própria doença.

É assim empregue, em Alex, a “Técnica Ludovico”: obrigado a visionar o que antes lhe proporcionava prazer, e que mais não é do que cenas de ultraviolência (filmes com muito sangue, sexo, terror, etc.), é-lhe durante o visionamento administrada uma droga que lhe provoca uma náusea insuportável. E está-lhe absolutamente vedada a possibilidade de fechar os olhos: são-lhe neles colocadas pinças que os mantêm abertos. Até o colírio o «ajudará» a não perder um tão interessante *cocktail* de filmes, dado que durante o processo lhe vão caindo sobre os olhos uma gotinhas deste soro, neste contexto, «purificador»...

«Fabricada» a fobia relativamente a tudo o que é ultraviolento, algo, no entanto, corre mal: a associação do estímulo da *Nona Sinfonia* do seu tão adorado “Ludwig van” (Beethoven) às cenas descritas acarretará uma outra fobia; a saber, precisamente à *Nona Sinfonia* do seu tão adorado “Ludwig van”. Isto porque esta partitura era a banda sonora de um filme cuja substância eram os inadjetiváveis abusos cometidos pelos nazis nos campos de concentração. Findo o processo, doravante a concentração de Alex só se abaterá sobre o «bem» – do «bem», claro, tal como o governo o define...

Alex está «curado» – e como acima deixámos antever, também *moralmente morto*. O governo não perderá a possibilidade de mostrar os proventos da sua aliança com uma «certa» ciência, e numa sessão pública assistiremos, conjuntamente com os espectadores presentes nessa sessão, à obsolescência da «punição» que é estar-se recluso numa prisão. Doravante a solução é o condicionamento «para melhor»: Alex não só não consegue defender-se de um indivíduo que nessa sessão pública propositadamente o agride, como chega inclusivamente a lamber-lhe a sola dos sapatos; e quanto à beleza de uma mulher semi-nua que nessa

circunstância dele se aproxima, Alex é incapaz de tocar-lhe nos seios descobertos. O governo é aplaudido pela eficácia do seu plano na «resolução» do problema da violência. Se Alex, o ultraviolento, ficou «curado», facilmente será «curar-se» os não tão “ultra”. (*Happy End?* Tempo apenas para um breve “Intervalo”).

Curiosamente, e contra a corrente dos que aplaudem, será do espectador supostamente mais *ortodoxo* que virá o repúdio. São estas as palavras, no fim da sessão, do capelão da prisão:

Livre arbítrio! Ficou sem ele, não foi? O interesse próprio e o medo da dor física é que o levaram à grotesca e falsa submissão que vimos. A sua insinceridade foi notória. Deixou de ser malfeitor, mas também de ter capacidade para fazer uma escolha moral.¹⁴

«Re-Criado», Alex é um agora homem livre das grades e dos muros da prisão, apesar do cárcere que doravante será a sua vivência num internato mental. Como afirma Rivera,

[Alex] não é livre de fazer o mal *nem tão-pouco de o repelir* (outra consequência não prevista do programa de reabilitação), e a ocasião de o comprovar em larga escala não tarda. (*op. cit.*: 82)

Cedo encontrará todos aqueles que, excepto os finados, molestou, e que também agora o molestarão, beneficiando inclusive da «paralisação» de Alex, isto é, da incapacidade de se defender que este herdou da “Técnica Ludovico”: o velho mendigo a quem pede esmola e que, reconhecendo-o como o autor da sova – acima referida –, o leva para junto de outros que se encarregarão de também agora o sovar; os velhos cúmplices – e súbditos – ultraviolentos que, sendo agora polícias e vindo para o salvar dos mendigos, tratarão de relativamente ao seu autoritário ex-líder «fazer justiça com as próprias mãos»; o velho escritor, a cuja porta um Alex absolutamente desnordeado pela(s) sova(s) que entretanto levava baterá, e que, reconhecendo-o, lhe infligirá a mais intelectual das vinganças: obriga Alex a ouvir, num sótão e com o volume no máximo, *A Nona Sinfonia* do seu outrora amado e agora odiado “Ludwig van”. Contorcendo-se de «dor», resta-lhe uma tentativa frustrada de suicídio. Depois de se atirar de uma janela, vemo-lo numa cama de hospital a recuperar dos múltiplos ferimentos da queda. E nesta altura já todos percebemos que esta não foi a sua única «queda».

¹⁴ A isto responde o político responsável pela implementação da “Técnica Ludovico”: “Isso são meras subtilidades; as questões éticas não nos dizem respeito, mas sim acabar com o crime! E com o desastroso congestionamento das nossas cadeias. Ele vai ser o verdadeiro cristão, disposto a dar a outra face, pronto a ser crucificado em vez de crucificar, doente só com a mera ideia de poder matar uma mosca! Regeneração, pela alegria dos Anjos de Deus! O que interessa é que resulta!”

Na esteira da preocupação manifestada no filme pelo capelão da prisão, afirma Juan Antonio Rivera: “(...) Converteram Alex num inválido moral, incapaz de fazer o mal, mas não por livre escolha, e sim porque o incapacitaram fisicamente de o fazer. Com o seu livre-arbítrio reduzido a este ponto, as ações futuras de Alex carecerão de mérito e não serão dignas de louvor, por muito imaculadas que pareçam, porque o jovem não pode agir de outra forma, mesmo que queira. Ao ser *obrigatoriamente* bom, Alex não será bom sequer, pois está incapacitado para escolher o mal.” (2005: 81-82)

Apesar de tudo, de ambas se curará, e o salto da janela parece ter sido o impulso que lhe faltava para se libertar do simbólico ódio à *Nona* de “Ludwig van”: *todas* as suas «fabricadas» fobias desaparecerão e em breve estará finalmente livre; livre para regressar ao crime e, se necessário, à velha mas não decrépita prisão com grades, muros e um capelão.

Vemo-lo, no final, ainda no hospital, ao lado do político que implementara e entretanto desacreditara a “Técnica Ludovico” - dada a desumanidade da cura denunciada nos jornais e até mesmo a atribuição da culpa ao governo pela tentativa de suicídio de Alex - a, depois de pelo mesmo ser subornado, posar «curado» da outra «cura» para a comunicação social em tempo de novas eleições, ao som da prova: a *Nona* do seu “Ludwig van”. (“The End.” *Happy End?*)

Em 1973 Anthony Burgess escreve um texto (publicado em 2012 na *The New Yorker* e recentemente, entre nós, no PÚBLICO¹⁵) no qual procura “explicar o verdadeiro significado tanto do livro como do filme.”¹⁶ E a sua resposta (ou tese) é esta:

O que pretendi dizer é que é melhor sermos maus por nossa livre vontade do que bons devido a uma lavagem ao cérebro científica.¹⁷

Depois de se referir aos “peritos em behaviourismo do Estado”¹⁸, dos quais aquele político e a sua equipa conselheira seriam bons exemplos, é com ironia que se refere aos indiferentes às grandes *utopias negativas* do século XX. Atentemos nas suas palavras:

A liberdade de escolha é assim tão importante, afinal de contas? E, já agora, o homem é ao menos capaz de a exercer? Além disso, será que o termo "liberdade" possui em si mesmo algum significado? Eis perguntas que eu me sinto obrigado a formular e cuja resposta procuro obstinadamente. Para já, devo dizer que tenho sido ridicularizado e alvo de censuras por exprimir os meus receios de que o poder do Estado moderno - seja na Rússia, na China, ou naquilo a que poderemos chamar a Anglo-América - venha a coarctar a liberdade do indivíduo. A literatura já nos avisou dos perigos deste poder, em obras como *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, e *1984*, de George Orwell, mas as pessoas "sensatas",

¹⁵ “The Clockwork Condition”, *The New Yorker*, 04.06.12: <http://www.newyorker.com/magazine/2012/06/04/the-clockwork-condition> (acesso em 01.12.14); “A Condição Mecânica”, PÚBLICO (caderno *Ípsilon*, pp. 6-12), 14.12.12: <http://www.publico.pt/temas/jornal/a-condicao-mecanica-25712114> (acesso em 01.12.14).

¹⁶ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 7. Este aspecto, do “verdadeiro significado” dito pelo próprio autor, não é de somenos importância, uma vez que permite superar a habitual *objeção da imposição*, isto é, a ideia de que ao utilizar-se, para fins como este, um determinado filme, se pode estar a *impor-lhe* um sentido que nele não está explícito ou só muito dificilmente aí se encontra presente.

¹⁷ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 7.

¹⁸ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 8.

a quem a escrita imaginativa não impressiona muito¹⁹, estão sempre a dizer-nos que temos poucas razões de preocupação.²⁰

É precisamente aqui, imediatamente às suas anteriores considerações, que Anthony Burgess faz uma ligação explícita com B. F. Skinner:

(...) A obra de B. F. Skinner *Para Além da Liberdade e da Dignidade* foi dada à estampa precisamente quando *A Laranja Mecânica* se estreou nos cinemas, pronta a demonstrar as vantagens daquilo a que podemos designar por lavagem ao cérebro benéfica. O nosso mundo está pelas ruas da amargura, diz Skinner, assolado pelos problemas da guerra, da poluição do meio ambiente, da violência na sociedade civil, da explosão demográfica. O comportamento humano tem de mudar - isto, afirma ele, é tão evidente que poucos discordarão -, e precisamos de uma tecnologia capaz de alterar o comportamento humano. Podemos pôr de parte o homem interior, o homem que se nos depara ao travarmos discussões com a nossa consciência, o ser oculto preocupado com Deus e com a alma e com a suprema realidade. Temos de encarar o homem pelo lado de fora, analisando, em particular, o que leva a que um dado tipo de comportamento humano dê origem a um outro. A abordagem behaviorista do homem, de que o professor Skinner é o expoente máximo, considera que são os estímulos, aversivos ou não-aversivos, que incitam o ser humano a executar os diversos géneros de ações. O medo do chicote fazia o escravo trabalhar; o medo do despedimento ainda hoje faz trabalhar o escravo assalariado. São reforços negativos como estes, usados para nos espicaçar, que o professor Skinner reprova; ele deseja, isso sim, um uso mais frequente de reforços positivos. Não se ensinam acrobacias a um animal de circo com métodos cruéis, mas sim com brandura (Skinner lá deve saber: grande parte do seu trabalho experimental foi levado a cabo com animais; algumas das suas proezas no domínio do condicionamento de animais alcançaram um elevado grau de profissionalismo circense). Caso recebamos os estímulos positivos certos - a que não reagimos racionalmente, mas através dos nossos reflexos condicionados -, todos nos havemos de tornar cidadãos melhores, submissos face a um Estado que preza, acima de tudo, o bem da comunidade. Não devemos, conclui esta argumentação, recuar o condicionamento. É necessário sofrermos um certo condicionamento, caso desejemos salvar o meio ambiente e a nossa raça.²¹

¹⁹ Será importante estabelecer neste ponto a estreiteza analítica que consolida uma certa depreciação, *grosso modo*, da literatura ou do cinema para o progresso do pensamento filosófico e, por derivação, para o conhecimento científico que partilha com aquele a necessidade de formular proposições universais. De facto, como várias investigações recentes têm vindo a demonstrar, apesar da não universalidade das narrativas – as suas histórias dizem respeito a personagens particulares enquadradas numa determinada situação espaciotemporal – e inclusive da sua ficcionalidade, desde há muito que naquelas formas de conhecimento se recorre a *experiências mentais* (que, por definição, declinam a sua implementação no plano real, sendo, portanto, maioritariamente exercícios de ficção) para estabelecer determinados postulados e a *contraexemplos* para refutar precisamente tais postulados universais. Cf., por exemplo, Thomas E. Wartenberg (2007), *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, London and New York: Routledge.

²⁰ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 8.

²¹ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, pp. 8-10.

Não procurando ser como “as pessoas «sensatas», a quem a escrita imaginativa não impressiona muito”²², fomos precisamente procurar em *Para Além da Liberdade e da Dignidade* de B. F. Skinner as provas da sua, afinal, insensatez.

Antes de mais, importa estabelecer que as reflexões de Skinner se enquadram, em parte e paradoxalmente, no contexto do pensamento da *suspeita*. De facto, também Skinner evidencia as ilusões da consciência, a ideia de uma razão suficiente, autónoma, governadora de si. A permeabilidade desta ao que o *ambiente* dela pode fazer é, não obstante – e daí o “em parte” -, para Skinner, um motivo para justificar, *grosso modo*, «mais razão» ou, por outras palavras, mais ciência, designadamente mais ciência do comportamento. Será através desta e da tecnologia do comportamento que a mesma deverá sofisticar e implementar, que a humanidade poderá conhecer um passo decisivo no caminho do progresso (revejam-se as palavras acima transcritas por Anthony Burgess, que são genericamente aquelas com que Skinner abre *Para Além da Liberdade e da Dignidade*). Para que as muitas e muito relevantes descobertas que têm sido efectuadas em outras áreas da ciência (biologia, física, etc.) possam conhecer um correlato real, é necessário interferir na *vontade*.

Melhores contraceptivos – afirma Skinner – só controlarão o crescimento populacional *se* forem usados. Novos armamentos poderão equilibrar-se com novos sistemas de defesa e vice-versa, mas só poderemos evitar o holocausto nuclear *se* as condições de antagonismo bélico entre as nações forem alteradas. Novos métodos de agricultura não terão qualquer valia *se* não forem postos em prática, do mesmo modo que o problema habitacional não se resume apenas à construção de edifícios e cidades, pois envolve *o modo de vida* das pessoas. (...) O que precisamos é de uma *tecnologia do comportamento*. (1971: 10; *itálicos nossos*)

Existem, porém, dois obstáculos - *para além* dos quais importa passar - à implementação no plano real de tal tecnologia: são eles precisamente a *liberdade* e a *dignidade*. A liberdade, desde logo, pela sua sinonímia com a autonomia, isto é, e kantianamente falando, com a capacidade que a pessoa tem de dar a si mesma a sua própria lei. Não só lutamos pela nossa liberdade, como acreditamos que de nós depende essa luta: da nossa capacidade para nos autodeterminarmos. Ora, se essa luta implica, por definição, a rejeição de controlo externo, percebe-se de imediato qual é, nesse contexto, o futuro de qualquer forma de condicionamento. A liberdade, enquanto móbil e enquanto realidade, é portanto um obstáculo à ciência do comportamento; ao behaviorismo que vê – não totalmente

²² Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 8.

desprovido de razão – no *reforço*²³ um factor condicionante da aprendizagem, no *ambiente* um dispositivo de manipulação das opções de um sujeito que é, neste contexto afinal, também um objecto. A ciência do comportamento esbarra assim na concepção de um ser que se diz livre, e que tem nessa liberdade, paradoxalmente, uma característica sua e um objectivo a perseguir. No esquema dos behavioristas que se opuseram aos “termos pré-científicos” (Skinner, *op. cit.*: 14) da “explicação mental” (*idem*: 16) – que justifica a ação humana com algo tão inobservável como, por exemplo, traços de carácter, personalidade, estados de espírito, etc. -, todo o comportamento depende de uma *causa*, e tal causa é o ambiente em que o sujeito é ambientado. Segue-se que, mudando o ambiente, muda-se o sujeito. Estará um homem que se diz autónomo disposto a abdicar de si e a delegar em terceiros a escolha de um melhor ambiente para o seu futuro, sabendo inclusive da sua permeabilidade à ambiência? Skinner, de facto, parece estar não apenas a contribuir – como de facto contribuiu – para o conhecimento do comportamento através do papel do condicionamento com a sua bem conhecida *Caixa de Skinner*, mas também, efetivamente, a abrir a «Caixa de Pandora».

O segundo obstáculo à ciência (e à tecnologia) do comportamento é precisamente a *dignidade*, e esta refere-se ao mérito do sujeito pela conquista de algo, ao direito de reivindicar legitimamente alguma coisa pelo esforço por si despendido, por ações que realizou ou por qualidades que demonstrou. A partir do momento em que é a tecnologia do comportamento, com o seu jogo «invisível» de reforços positivos e negativos, o que determina o curso da ação do sujeito, coloca-se o mesmo numa situação de demérito; isto é, de indignidade²⁴. Skinner observa – e bem – que neste aspecto são enormes as contradições do género humano, designadamente o facto de que, por vezes, “a literatura da dignidade entra em conflito com a literatura da liberdade” (*op. cit.*: 50): queremos ficar *livres* de muito do que

²³ Para efeitos de exemplificação afirma Skinner: “Quando um certo comportamento é seguido por uma dada consequência, tem mais probabilidades de repetir-se. À consequência que produz tal efeito damos o nome de reforço. A comida, por exemplo, constitui um reforço para o organismo faminto; tudo aquilo que o organismo fizer tem mais probabilidades de voltar a ocorrer se receber alimentos, sempre que tenha fome. Certos estímulos são denominados reforços negativos: qualquer resposta que reduza (ou elimine) a intensidade desse estímulo repetir-se-á com a mesma probabilidade quando o estímulo voltar a ocorrer. Assim, se alguém evita o calor do sol ao caminhar abrigado, será mais provável que se abrigue quando o sol estiver de novo muito quente. A diminuição da temperatura reforça o comportamento de que «depende», isto é, o comportamento que lhe sucede. Verifica-se igualmente condicionamento operante quando uma pessoa evita simplesmente o sol escaldante ou, para usarmos uma expressão aproximada, foge da *ameaça* do sol muito quente.” (*op. cit.*: 27-28)

²⁴ Sobre isto observa certamente Anthony Burgess: “Poucos de nós não rejeitam liminarmente ambos os pesadelos, tanto o orwelliano como o huxleiano. Em certo sentido, preferiríamos a sociedade repressiva, cheia de polícia secreta e arame farpado, à sociedade cientificamente condicionada, em que ser feliz significa agir sempre de acordo com as normas vigentes. Talvez todos concordássemos com o professor Skinner na ideia de que uma sociedade de homens eficazmente condicionados será excelente para uma nova raça - uma estirpe de seres humanos racionalmente convencidos da necessidade de serem condicionados, contanto que o condicionamento se baseie em recompensas e não em punições. Mas nós não somos essa nova raça e, teimosamente, não queremos ser outra coisa senão aquilo que somos - criaturas cientes dos nossos defeitos e determinadas, em maior ou menor grau, a remediar esses defeitos à nossa maneira. Podemos até pensar que existem dois géneros de seres humanos: nós próprios, homens livres ou imperfeitos, e o homem novo ainda inciado (criação do próprio homem, não da natureza), a quem talvez possamos chamar *neantropt* - um neologismo que soa como um estrangulamento. Batizar como *newman* este ser da nova era skinneriana talvez seja desadequado: o grande cardeal inglês Newman daria voltas na sepultura.” *In* Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, pp. 11-12.

possa representar esforço, mas ao anularmos o esforço, inviabilizamos a possibilidade de ser *dignos* por o suportar. E nestes casos em particular, a liberdade parece levar a melhor sobre a dignidade. Skinner refere-se, neste contexto, à sua dificuldade em compreender por que é que a tecnologia do comportamento, tendo precisamente por desiderato o mesmo que muitas das outras ciências - a melhoria da qualidade de vida do sujeito através da diminuição do seu esforço²⁵ -, “não é tão facilmente aceite” (*idem*: 51). Tal dificuldade de compreensão de Skinner é explicável no interior do quadro científico (do comportamentalismo) em que se move: “Uma tecnologia comportamental (...) constitui uma ameaça para um excessivo número de qualidades ocultas” (*ibidem*): o carácter do sujeito, os seus estados de espírito, a sua, enfim, personalidade. É, pois, por isso, que sem se remover o obstáculo da dignidade, tal como o – já referido – da liberdade, é o próprio progresso do género humano que está, para Skinner, hipotecado.

Já se percebeu, portanto, que é o homem autónomo que, para Skinner, importa destituir:

É da natureza do progresso científico que o homem autónomo perca, uma a uma, as suas funções à medida que vamos compreendendo melhor o papel do ambiente. (*idem*: 52)

A argumentação de Skinner é intrincadíssima, e em vários aspectos, em virtude da sua continuada e profícua investigação laboratorial, está correta. Apesar disso, a incapacidade de Skinner se exteriorizar face ao «paradigma» que enquadra as suas questões e as suas conclusões, impede-o de ver o essencial, o qual, do exterior, é imediatamente perceptível: o preço a pagar pelo progresso é *apenas* a liberdade e a dignidade do homem. E a animalização do humano, num tempo em que inversamente e cada vez mais se pugna pela humanização do animal (no contexto da ética ambiental) sem perturbar o homem, é a solução de Skinner para o mal em geral. (Aliás, não será o homem, por definição, autónomo? Com o que é que se fica do homem se lhe retirarmos o «autónomo»?) São certas, neste sentido, as seguintes palavras de Anthony Burgess, cujo “laboratório” a que nelas se refere pode equivaler aqui à ideia de «paradigma» - no mais pejorativo dos sentidos a que este termo se possa atribuir:

A década de 30 em França, um período bafiento, exangue, corrupto, representou uma espécie de condição mecânica, um tiquetaquear sem paixão da máquina humana. Foi quando perderam toda a

²⁵ “De longe em longe – afirma Skinner -, os progressos verificados na tecnologia física e biológica deram a impressão de ameaçar o valor ou a dignidade ao reduzirem as oportunidades do homem receber louvores ou ser alvo de admiração. A ciência médica restringiu a necessidade de se sofrer em silêncio e, portanto, as oportunidades de se ser admirado por tal. As edificações à prova de fogo não deixam lugar a bombeiros corajosos, assim como barcos e aviões tornam desnecessários marinheiros e pilotos corajosos. Os modernos estábulos de gado leiteiro não precisam dos recursos de um Hércules. Quando se torna desnecessário qualquer trabalho exaustivo e perigoso, as pessoas que se distinguem pela sua capacidade de trabalho e coragem parecem-nos simplesmente ridículas.” (*op. cit.*: 50)

liberdade, sob a ocupação, que, por um paradoxo tipicamente humano, os franceses puderam finalmente recuperar a percepção da dignidade inerente à liberdade humana. Houve a Resistência; houve a liberdade derradeira e irredutível de dizer não ao mal. Eis um direito de que não dispomos numa sociedade apenas preocupada em reforçar este ou aquele comportamento. O facto de um homem estar disposto a sofrer a tortura e a morte em nome de um princípio é um género de perversidade louca que faz pouco sentido no laboratório dos behavioristas.²⁶

Identificados os obstáculos, é preciso chegar também a quem os dispôs: as literaturas da liberdade e da dignidade. É necessário, portanto, ferir o estádio metafísico, com as suas especulações bem intencionadas, ainda que cientificamente infundadas. Skinner é, quanto àquelas, transparente:

As literaturas da liberdade e da dignidade opõem-se a (...) medidas [de reforço], alegando que só conduzem à bondade automática. Exposta a contingências punitivas, a pessoa parece ser livre para proceder bem e merecer louvores quando assim procede. As contingências não-punitivas produzem o mesmo comportamento, mas neste caso não se pode dizer que a pessoa seja livre quando procede bem, pois o mérito pertence às contingências. Pouco ou nada resta já que o homem autónomo possa fazer e por que seja considerado. Como não se envolve numa luta moral, não tem oportunidade de ser reconhecido um herói moral ou credor de qualidades interiores. Todavia, a nossa tarefa não consiste em fomentar lutas morais ou em construir ou demonstrar qualidades interiores; consiste antes em tornar a vida menos punitiva e, assim fazendo, libertar para atividades mais reforçantes o tempo e a energia consumidos em evitar punições. (...) As literaturas da liberdade e da dignidade (...) formularam a tarefa de tal maneira que são agora incapazes de aceitar o facto de que todo o controlo é exercido pelo ambiente e, portanto, passar antes à concepção de melhores ambientes do que de melhores homens. (*op. cit.*: 69)

Acontece ainda que as portas do totalitarismo diante das quais Skinner situa a ansiada “nova cultura” (*idem*: 135) são, pelo menos ao nível intelectual, categoricamente transpostas. Atente-se nas próximas palavras do autor e no privilégio «exclusivo» nelas concedido ao cientista do comportamento, em detrimento – Skinner não o afirma, mas depreende-se da sua desautorização do filósofo que tem também os traços de carácter por objecto de indagação – de parte da (ou mesmo de toda a) filosofia. A sua tese é, no aspecto agora em análise, esta:

Fazer um juízo de valor qualificando algo de bom ou mau é classificá-lo em termos dos seus efeitos reforçantes. (*op. cit.*: 88)

E exemplifica:

²⁶ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 12.

As coisas boas constituem reforçadores positivos. A comida saborosa reforça-nos quando a provamos. As coisas que nos provocam uma agradável sensação tátil reforçam-nos quando as tacteamos. As coisas que têm boa aparência reforçam-nos quando as olhamos. Quando, em linguagem coloquial, dizemos que nos «perdemos» por tais coisas, estamos a identificar um tipo de comportamento frequentemente reforçado por elas. (*idem*: 86)²⁷

Diante disto, e porque, para Skinner, todo o valor de algo se reduz ao seu efeito reforçante, falta apenas afirmar que a ciência do comportamento é uma “ciência dos valores” (*idem*: 86):

Quando afirmamos que um juízo de valor é uma questão não de facto mas do que a pessoa sente em relação aos factos, estamos simplesmente a estabelecer uma distinção entre um objecto e o seu efeito de reforço. A física e a biologia estudam as coisas por si mesmas, geralmente sem se reportar ao seu valor; porém, os efeitos de reforço das coisas constituem o campo da ciência do comportamento, a qual, na medida em que se interessa pelo reforço operante, é uma ciência de valores. (*ibidem*)

Ora, sendo então, para Skinner, a ciência do comportamento uma ciência de valores, competirá ao cientista do comportamento responder às questões que já todos, chegados aqui, nos colocámos?

(...) A favor de quem deverá ser posta em prática uma poderosa *tecnologia do comportamento*? *Quem deverá pô-la em prática e com que fins*? Temos deixado implícito que os efeitos de uma prática são melhores do que os da outra, mas em que nos baseamos para tanto? O que é este «bom», em relação ao qual se diz que algo é «melhor»? Poderemos definir o que seja uma vida boa? Ou o progresso em direção a uma vida boa? E, na verdade, o que é o progresso? Qual é, em suma, o significado da vida tanto para o indivíduo como para a espécie? (*idem*: 86; *itálicos nossos*)

²⁷ Como afirma Skinner: “«Deve(ria) dizer a verdade» é um juízo de valor na medida em que diz implicitamente respeito a contingências reforçantes, podendo ser traduzido do seguinte modo: «Se é reforçado pela consideração dos outros, será reforçado quando disse a verdade». O valor encontra-se nas contingências sociais que vigoram por razões de controlo. Constitui um juízo moral ou ético no sentido em que *ethos* e *mores* se reportam a práticas consuetudinárias de um dado grupo social. (...) [Alguém] procede bem, não porque a sociedade a tenha dotado de um certo sentido de responsabilidade ou obrigação ou ainda de lealdade ou respeito pelos outros, mas sim porque criou contingências sociais eficazes. Os comportamentos classificados de bons ou maus e de certos ou errados não são devidos à bondade ou à maldade, a um bom ou mau carácter ou a um conhecimento do que é certo e do que é errado; devem-se, sim, a contingências que envolvem uma grande diversidade de reforçadores verbais «Bem!» e «Mal!», «Certo!» e «Errado!»” (*op. cit.*: 94)

A resposta de Skinner é categórica, e nela se consuma o seu *cientismo*²⁸:

(...) Interrogações deste tipo parecem apontar para o futuro e dizer respeito não às origens do homem mas ao seu destino. Afirma-se naturalmente que elas implicam «juízos de valor», pois põem questões que não dizem respeito a factos, mas ao modo como os homens encaram os factos, que não dizem respeito àquilo que o homem *é capaz* de fazer, mas àquilo que *deve* fazer. Costuma sugerir-se que as respostas estão fora do alcance da ciência, com o que estão muitas vezes de acordo físicos e biólogos com uma certa justificação, dado que efetivamente as suas ciências não detêm as respostas. A física pode dizer-nos como se constrói uma bomba nuclear, mas não nos diz se deverá construir-se. A biologia pode dizer-nos como controlar a natalidade e adiar a morte, mas não se deveríamos fazê-lo. As decisões que envolvem os empregos da ciência parecem exigir um tipo de sabedoria que, por qualquer razão curiosa²⁹, é negada aos cientistas. Caso lhes seja permitido emitir qualquer juízo de valor, terão de o fazer apenas da sabedoria que partilham com o vulgo.

O cientista do comportamento cometerá um erro se anuísse. (*ibidem*; sublinhado nosso)

Estamos, neste ponto em particular, perante de um positivismo «duro». Skinner aqui, tal como Comte há várias décadas atrás, estabelece a obsolescência do estágio metafísico, fazendo acompanhar neste ponto outras ciências (a física, a biologia, etc.) da ciência que lhes «falta» para uma sustentada emissão de juízos de valor relativamente às suas e a outras práticas: a ciência do comportamento, que é uma ciência de valores. E não nos iludamos com aquele “uma”, como se fosse *uma* entre outras ciências de valores. Além de já se ter referido a forte oposição de Skinner à “filosofia da liberdade” (*idem*: 30) ou, mais genericamente, “à assim chamada «literatura da liberdade»” (*ibidem*) e da dignidade, quando toma por tema de reflexão o “planeamento de uma cultura” (cf. Skinner, *op. cit.*: 121-150), aí estão, a liderar, os cientistas do comportamento.

Os defensores da liberdade – afirma Skinner - opõem-se (...) à (...) aplicação [de uma tecnologia do comportamento]. Tal oposição poderá levantar certas questões que dizem respeito a «valores». A quem cabe decidir o que é bom para o homem? Como será aplicada uma tecnologia mais eficaz? Por quem e com que fim? Estas interrogações dizem respeito a reforçadores. (*op. cit.*: 104)

²⁸ “Posição filosófica que consiste em deduzir a ética da ciência (...), teoria dos valores próxima do positivismo por tomar a ciência como fundamento dos valores.” (Le Ru, 2003: 950). “O cientismo confere à ciência o monopólio do conhecimento verdadeiro e atribui-lhe a capacidade de resolver progressivamente o conjunto dos problemas que se apresentam aos homens.” (Clément, 1998: 59) Pedindo de empréstimo um conceito à filosofia política, pode tomar-se o *cientismo* como um hipotético *absolutismo cognitivo* ou, por outras palavras, e personificando-se a ciência, a afirmação na voz desta de que *o conhecimento sou eu*, anulando-se desse modo uma separação de poderes: o poder de valorar (ou dos juízos de valor) e o poder de explicar (dos juízos de facto). No contexto, em geral, desta interpretação, talvez não esteja incorreto afirmar-se existir em Mialaret uma forma subtil de *cientismo*; afinal, a filosofia da educação é pelo mesmo identificada como uma ciência da educação, e é a ela que compete estabelecer as finalidades da educação.

²⁹ Repare-se na *ironia* da expressão “por qualquer razão curiosa”.

Tudo é, enfim, uma questão de reforçadores; dos reforçadores que são precisamente competência de uma dada ciência: a do comportamento. Muitos poderão contribuir para esta “nova cultura” (*idem*: 135), mas sempre sob a supervisão da dita ciência:

O controlo terá de ser delegado em especialistas – polícia, sacerdotes, proprietários, terapeutas e outros agentes, *todos eles apoiados nos seus reforçadores especializados e contingências codificadas*. (*idem*: 129; *itálico nosso*)

(...) Uma ciência que clarifique as relações comportamentais encontra-se na melhor das possíveis posições para especificar um futuro melhor, num sentido ético ou moral. Não é, por conseguinte, verdade que o cientista empírico deva negar a possibilidade de existência de «qualquer interesse científico pelos valores e objetivos humanos e políticos» nem que a moralidade, a justiça e a ordem sob a lei se situem «para além da sobrevivência». (*idem*: 143)

É precisamente esta onipotência factual e valorativa que a ciência do comportamento detém que faz de Skinner, enquanto seu representante, um *utopista* – e daí a sua “proposta ambiciosa” (*idem*: 131): “a aplicação de uma ciência do comportamento ao traçado de uma cultura.” (*ibidem*) Uma cultura, entenda-se, em que o próprio exterior, enquanto *crítica* do interior, é inclusive anulado, porque só o *ambiente* é exterior. É ele, o *ambiente*, uma nova expressão do *panóptico* de Foucault (cf. 1975).

Considerando, para concluir, que, para Skinner, “a ciência é comportamento humano, e também o é a *oposição* à ciência” (*idem*: 24; *itálico nosso*), repare-se no que este vaticina para a arte e para a literatura nesta nova cultura:

Não só deixaremos de ter razões para admirar as pessoas que suportam dores, enfrentam perigos ou se esforçam ativamente por serem boas como ainda é possível que tenhamos pouco interesse pelos quadros ou livros a seu respeito. A arte e a literatura de uma nova cultura versarão outros assuntos. (*idem*: 135)

Perante isto, resta-nos concluir com a derradeira frase de Anthony Burgess do seu texto de 1973 – excessiva, mas, por cautela, exortadora:

Afigura-se-me que o condicionamento forçado da mente, por melhores que sejam as intenções sociais na sua génese, entra certamente na categoria do mal.³⁰

³⁰ Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 12.

Antes de passar às considerações finais, gostaríamos apenas de estabelecer uma analogia entre o que um dia o filósofo da ciência Tim Maudlin (cf. Sokal e Bricmont, 1999: 80-81) afirmou relativamente a Thomas S. Kuhn e o que neste texto se escreveu sobre B. F. Skinner. Existe um Kuhn *moderado*, precisamente aquele que, em princípio com razão, “admite que os debates científicos do passado foram resolvidos corretamente, mas sublinha que as provas disponíveis na época eram menos fortes do que aquilo que geralmente se pensa e que houve intervenção de considerações não científicas” (*ibidem*), e um outro, *imoderado*, que “considera que as mudanças de paradigma se devem principalmente a factores não empíricos que, uma vez adoptados, condicionam de tal maneira a nossa percepção do mundo que só podem ser confirmados pelas experiências posteriores.” (*ibidem*)³¹ Existe um B. F. Skinner *moderado*, aquele cujas experiências quanto aos reforços e ao condicionamento nos deram uma melhor compreensão de *como* aprendemos, e um Skinner *imoderado*, o tecnocrata de ambientes perfeitos que viu na instrumentalização da liberdade e da dignidade a inevitável fórmula do progresso.

Considerações finais: *O homem que queria ser culpado*, de Henrik Stangerup

A título de empréstimo pedimos algumas palavras a Fernando Savater – extraídas de *A Coragem de Escolher* (2003) –, nas quais à descrição de um romance que é idóneo na ilustração do que aqui se tem vindo a expor se acrescenta uma avaliação.

Começemos pela descrição.

O argumento do romance *O homem que queria ser culpado*, do escritor dinamarquês Henrik Stangerup, situa-se numa Copenhaga do futuro imediato. Torben é um homem de meia idade, casado e com um filho em idade escolar. Em finais dos anos sessenta foi inconformista e contestatário, na incruenta maneira de rebelião característica da Europa do Norte e tanto a sua mulher como ele fizeram frente às pretensões estatais de controlar paternalisticamente a vida e a formação dos cidadãos. Torben chegou mesmo a publicar um par de romances sobre a angustia existencial do ser humano sob o capitalismo desenvolvido. Mas agora o casal já está submetido a uma sociedade superprotegida, embora também hipercontrolada, na qual os pais devem conseguir um certificado de aptidão para ter filhos, que lhes pode ser retirado se a sua conduta se desvia da pauta considerada «normal». Torben trabalha num departamento estatal

³¹ A isto acrescentam Sokal e Bricmont, citando “Maudlin [que, no seu entendimento,] refuta eloquentemente este argumento: «Se fosse dada uma rocha lunar a Aristóteles, este concluiria que se tratava de uma rocha, de um objeto com tendência para cair. Não deixaria de concluir de que a matéria de que a Lua é feita não é essencialmente diferente da matéria terrestre no que diz respeito ao seu movimento natural. Da mesma forma os telescópios, cada vez mais potentes, permitiram uma visão mais clara das fases de Vénus, sem considerar a cosmologia preferida pelos observadores, e mesmo Ptolomeu teria observado a rotação aparente de um pêndulo de Foucault. O paradigma do observador pode certamente influenciar a experiência que este tem do mundo, mas não num sentido forte, para garantir que a sua experiência esteja sempre de acordo com as suas teorias, sem o que jamais se faria sentir a necessidade de as rever.» [Maudlin, 1996: 442]” (*op. cit.*: 80-81)

dedicado a uma reforma progressiva do idioma para mudar as denominações habituais num sentido positivo ou negativo que as oriente socialmente como deseja o governo: os «impostos» serão «contribuições voluntárias», enquanto que qualquer mulher dedicada ao lar, embora sem emprego externo, será uma «mulher passiva», etc. Nesse novo mundo que não é feliz mas onde se procura evitar qualquer razão de infelicidade Torben aborrece-se prodigiosamente. Em contrapartida, a mulher parece ter-se adaptado melhor, pelo que discutem azeda e frequentemente. Na tarde em que começa o relato, Torben está bebido e continua a embebedar-se, enquanto a esposa recrimina a sua atitude. Finalmente, quando já está completamente ébrio, a sua mulher chama os vigilantes que, provavelmente, ao encontrá-lo naquele estado, lhe tirarão a sua licença de paternidade. Enfurecido, Torben dá-lhe um golpe a mata-a, na presença do filho.

Os vigilantes chegam finalmente e levam Torben para um sanatório psiquiátrico, onde é tratado com benevolência como um desequilibrado vítima das circunstâncias. Na nova sociedade paternalista, o conceito de culpa não existe. Por isso, não é tomada qualquer medida penal contra ele, só lhe é retirada a custódia do filho, sendo enviado para um lar onde foram eliminados com zelo clínico todos os vestígios da sua vida passada com a sua falecida companheira. De resto, é-lhe recomendado sem mais que restabeleça outra vez o seu quotidiano. Mas Torben deseja que seja reconhecido culpado e castigado, única forma de poder considerar-se a si próprio como um ser livre e lhe seja justificado o afastamento do seu filho. Todos os seus esforços fracassam: cada vez mais é considerado como desequilibrado e menos como culpado, uma categoria já incompreensível. As circunstâncias mandam... Finalmente, chega um jornalista que o deixará explicar-se mas com o objetivo de o apresentar no seu programa de televisão como um raro espécime de inadaptado. E é precisamente este jornalista que lhe diz a frase que de certo modo resume o seu caso: «Há momentos em que não há outro remédio senão confessar que existe uma coisa chamada consciência.» Acaba o romance com Torben encerrado definitivamente «para seu bem» num centro psiquiátrico onde se trata com indulgência e se reduz à inanidade qualquer conduta desviada da normalidade estabelecida: o dissimulado manicómio chama-se «Parque da Felicidade». (*op. cit.*: 61-63)

Avancemos agora para a (certeira) avaliação (num fragmento, aliás, em que Savater parece estar a referir-se a uma qualquer *laranja mecânica*).

O romance de Stangerup denuncia de maneira vigorosa uma certa tendência contemporânea para aliviar os indivíduos das suas responsabilidades negativas, pondo-as por conta do «sistema social», da influência do meios de comunicação, dos traumas infantis ou de qualquer tipo de patologia da conduta. Para muitos, é preferível sofrer uma enfermidade a assumir um vício ou a culpa de um mau comportamento: é melhor ser cleptómano do que ladrão, e os ludopatas ou sexodependentes são mais respeitáveis (inclusive mais interessantes) do que aqueles que jogam ou fornicam abusivamente porque querem. Para estar seguro de não ser tratado como culpado, aceita-se ser considerado irresponsável. (...) A higiene e a clínica substituem a ética. A consciência alivia-se de más escolhas e acaba por desaparecer

como tal consciência³². O preço de não pecar é renunciar a ser plenamente sujeitos e aceitar a mutilação como anestesia científica da nossa liberdade. (*idem*: 63)

É presumível especular que Henrik Stangerup leu e/ou viu *A Laranja Mecânica*, ou alguma *utopia negativa*, de Orwell ou Huxley, por exemplo. Configura-se ali, tal como aqui - em Skinner -, e ainda que indiretamente, uma imagem da educação. De uma educação planeada por uma megaestrutura que é orientada por cientistas do comportamento. A educação, no entanto, antes de ser um *projeto epistemológico* - como Skinner parece sugerir -, é um *projeto antropológico* - como Adalberto Dias de Carvalho nos propõe. *Para Além da Liberdade e da Dignidade* já não parece haver *homem*, mas tão só uma ou outr' *A Laranja Mecânica*³³, do que se depreende ser preciso romper o *círculo* tão só *epistémico* traçado por Skinner com a identificação dos juízos de valor como juízos de facto (e o direito à sua pronunciação sustentada, como se viu, apenas por um único sujeito: o cientista do comportamento).

Diante do risco exposto, e por muitos outros motivos além daquele, parece-nos ser necessária a desterritorialização na filosofia da educação. A estar correto o ponto de vista defendido nesta reflexão, torna-se imperativo extrair conceitos como os de *liberdade* e de *dignidade* de territórios que os instrumentalizam em nome de pressupostos muito discutíveis; entre eles está precisamente um mundo que, situado *Para Além da Liberdade e da Dignidade*, já nos foi dado a conhecer, umas vezes melhor, outras pior, por várias *utopias negativas*. E, por que não, conceitos como os de *memorização* e de *autoridade* que, através de um empobrecimento semântico, foram internalizados na pedagogia «tradicional» e dela aguardam por ser exteriorizados.

Para tal são também importantes reflexões efectuadas fora da ciência e sem o exclusivo da sua instrumentação que, sendo - reitera-se - a mais eficaz ao nível do conhecimento do mundo, tem limitações que inerem à própria metodologia que lhe confere essa eficácia (e vimo-lo precisamente com Skinner). É necessária a existência de saberes

³² Curiosamente, e precisamente em nome de uma maior cientificidade, o behaviorismo de Watson opor-se-á ao método introspectivo de Wundt que indagava, na consciência - e através de relatos do próprio sujeito -, a explicação do comportamento. Aos behavioristas, pelo contrário, só importará o comportamento observável, aquele que se coaduna, portanto, com o modelo E→R (E=Estímulo/R=Resposta). Esta concepção do comportamento é, no entanto, como muitos críticos assinalam, muitíssimo redutora e naturalmente não reveladora da intrínseca complexidade do agir humano.

³³ Repare-se como Anthony Burgess explica o título do seu livro *A Laranja Mecânica*: “Ouvi pela primeira vez a expressão «esquisito que nem uma laranja mecânica» num *pub* de Londres, ainda antes da Segunda Guerra Mundial. Trata-se de uma frase feita da gíria *cockney* que pretende descrever uma excentricidade ou loucura extrema, a ponto de subverter a própria natureza, pois haverá ideia mais bizarra do que uma laranja mecânica? A imagem seduziu-me como uma coisa não somente fantástica mas também obscuramente significativa, a um tempo surrealista e obscenamente palpável. A **conjugação forçada de um organismo com um mecanismo**, de um ser vivo em crescimento, doce, cheio de sumo, com um artefacto frio e sem vida - tratar-se-á apenas de uma ideia saída de um pesadelo? Apercebi-me da relevância desta imagem para a vida no século XX quando, em 1961, iniciei a escrita de um romance acerca da tentativa de curar a delinquência juvenil. Tinha lido algures que seria boa ideia liquidar os impulsos criminosos através da terapia de aversão; fiquei horrorizado. Comecei a explorar as implicações deste conceito numa curta obra de ficção. O título *A Laranja Mecânica* estava à mão de semear, pronto a associar-se ao livro: era o único possível.” *In* Jornal PÚBLICO (14.12.12), Caderno *Ípsilon*, p. 7 (sublinhado nosso).

capazes de criar uma ou outra “linha de fuga permitindo fazer rebentar os estratos, de romper raízes e de operar novas conexões” (Deleuze, 1972: 35): as conexões que precisamente toda a potencial ideologia a que se referiu Foucault tende a inviabilizar.

Quando já só nos resta a *lógica*, porque a *ética* foi por ela instrumentalizada³⁴, está aberta a porta para discursos como o de (da personagem que dá nome ao filme) *Dr. Strangelove* (Stanley Kubrick, 1964), proferido por ocasião de uma ameaça nuclear e num momento em que a primeira bomba americana do género acaba de deflagrar em território russo:

Dr. Strangelove: Há uma hipótese de preservar um núcleo de espécimes humanos. Seria bastante fácil. No fundo de alguns dos mais profundos poços de minas. A radioatividade não penetraria numa mina a milhares de metros. Em pouco tempo, far-se-iam melhoramentos a nível habitacional.

Presidente (dos E.U.A.) Merkin Muffley: Quanto tempo ficaríamos lá?

Dr. Strangelove: Ora deixe ver... Cloro de Cobalto G... Uma meia vida radioativa de... possivelmente 100 anos.

Presidente: As pessoas aguentariam 100 anos lá em baixo?

Dr. Strangelove: Não seria difícil, *Mein Führer*... Reatores, Sr. Presidente. Os reatores nucleares dariam energia sempre. As estufas teriam plantas. Os animais poderiam ser criados e matados. Teria de ser feita uma rápida avaliação das minas disponíveis. Creio que haveria espaço para várias centenas de milhar de pessoas.

Presidente: Detestaria ter de decidir quem fica cá em cima e quem desce.

Dr. Strangelove: Isso seria facilmente realizável com um computador. Poderia aceitar fatores de idade, saúde, fertilidade, inteligência e um apanhado de talentos necessários. Seria vital que se incluíssem membros do governo e militares, para conferirem os princípios exigidos de liderança e tradição. Reproduzir-se-iam prodigiosamente, tendo pouco mais que fazer. Com uma razão de dez mulheres para cada homem atingiriam o atual produto nacional bruto dentro de 20 anos.

Presidente: Esse núcleo de sobreviventes não se sentiria tão amargurado... a ponto de desejar a morte e não querer continuar a viver?

Dr. Strangelove: Não senhor... Quando entrarem na mina, toda a gente ainda estará viva. Não haverá recordações chocantes, apenas a sensação de nostalgia. E um espírito de curiosidade pela aventura que os espera.

General ‘Buck’ Turgidson: Dr., falou numa razão de dez mulheres para cada homem. Iríamos abandonar as relações sexuais monogâmicas? Isto é, no que respeita aos homens?

³⁴ É cautelar, neste contexto, a afirmação da ética como filosofia primeira com a sua irredutibilidade à relação de conhecimento, por Emmanuel Lévinas em *Totalidade e Infinito* (1961).

Dr. Strangelove: Infelizmente, terá de fazer-se o sacrifício pelo futuro da raça. Dado que o homem terá de fazer um serviço prodigioso, a mulher terá de ser selecionada pelas suas características sexuais, as quais terão de ser de natureza altamente estimulante.

Embaixador Russo Alexi de Sadesky: Que ideia espantosa.

Dr. Strangelove: Obrigado. (...) Eu tenho um plano...

Bibliografia:

AVANZINI, Guy (1978), “Filosofia e Ciências da Educação”, Guy Avanzini (coord.), *A Pedagogia no Século XX* (trad.), 2º vol., Lisboa: Moraes Editores, s/d, pp. 101-117.

BERNARD, Claude (1865), *Introduction à l'Étude de la Médecine Expérimentale*, Paris: Garnier-Flammarion, 1966.

BERNSTEIN, Basil (1971-1990), *Class, Codes and Control*, London: Routledge & Kegan Paul.

BLOOM, Harold (2003), *Génio: os 100 autores mais criativos da história da literatura* (trad.), Lisboa: Temas & Debates, 2014.

BORTOLOTTI, Lisa (2008), *Introdução à Filosofia da Ciência* (trad.), Lisboa: Gradiva, 2013.

BOUDON, Raymond (2008), *O Relativismo* (trad.), Lisboa: Gradiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1964), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.

(1970), *La reproduction: Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

BURGESS, Anthony (1962), *A Laranja Mecânica* (trad.), Lisboa: Alfaguara Portugal, 2012.

BUYSE, Raymond (1935), *L'Expérimentation en Pédagogie*, Bruxelles: Maurice Lamertyn.

CARVALHO, Adalberto Dias de (1992) *A Educação como Projeto Antropológico*, Porto: Afrontamento.

CHARBONNEL, Nanine (1988), *Pour une critique de la raison éducative*, Berna: Peter Lang.

(1998), “Na ordem das «coisas humanas», a cientificidade ficará dependente de um paradigma único? Provar ou comprovar? A argumentação sobre a educação em busca de experiências”, Charles Hadji e Jacques Baillé (orgs.), *Investigação e Educação: Para uma “nova aliança”* (trad.), Porto: Porto Editora, 2001, pp. 85-100.

- CLÉMENT, Élisabeth et al. (1994), *Dicionário Prático de Filosofia* (trad.), Lisboa: Terramar, 2008.
- DELEUZE, Gilles (1972), *Mil Planaltos: Capitalismo e Esquizofrenia 2* (trad.), Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.
- DEVELAY, Michel (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation: Réflexions épistémologiques*, Issy-les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- FORQUIN, Jean-Claude (1997), "Argument", *Revue Française de Pédagogie*, nº 120, juillet-août-septembre, pp. 4-5.
- FOUCAULT, Michel (1971), *A Ordem do Discurso* (trad.), Lisboa: Relógio D'Água, 1997.
- (1975), *Vigiar e Punir* (trad.), Lisboa: Edições 70, 2013.
- HOUSSAYE, Jean et al. (2002), *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-les-Moulineaux: ESF.
- KUHN, Thomas S. (1962), *A Estrutura das Revoluções Científicas* (trad.), Lisboa: Guerra & Paz, 2009.
- LE RU, Véronique (2003), "Scientisme", *Grand Dictionnaire de la Philosophie*, Paris: Larousse/CNRS Éditions, pp. 950-951.
- LEVINAS, Emmanuel (1961), *Totalidade e Infinito* (trad.), Lisboa: Edições 70, 1988.
- MAUDLIN, Tim (1996), "Kuhn defanged: incommensurability and theory choice", *Revue Philosophique de Louvain*, (94), pp. 428-446.
- MEYER, Michel (1994), "As bases da retórica", Manuel Maria Carrilho (org.), *Retórica e Comunicação* (trad.), Porto: Asa, pp. 31-70.
- MIALARET, Gaston (1976), *As Ciências da Educação* (trad.), Lisboa: Moraes Editores, 1980.
- NEILL, A. S. (1960), *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, New York: Hart Publishing Company.
- NIETZSCHE, Friedrich (1872), *A Origem da Tragédia* (trad.), Lisboa: Guimarães Editores, 1999 (9ª ed.).
- PAIS, José Machado (2005), *Nos Rastos da Solidão: Deambulações sociológicas*, Porto: Âmbra – Ideias no Papel.
- POMBO, Olga (org.) (2000), *Quatro Textos Excêntricos* (trad.), Lisboa: Relógio D'Água.
- QUINTANA CABANAS, José Maria (1995), *Teoría de la Educación: Concepción Antinómica de la Educación*, Madrid: Dickinson.
- RIVERA, Juan Antonio (2005), *O que Sócrates diria a Woody Allen: Cinema e Filosofia* (trad.), Coimbra: Edições Tenacitas, 2006.
- SAVATER, Fernando (2003), *A Coragem de Escolher* (trad.), Lisboa: Dom Quixote, 2004.
- SOKAL, Alan e BRICMONT, Jean (1999), *Imposturas Intelectuais* (trad.), Lisboa: Gradiva, 1999.

SKINNER, Burrhus Frederic (1971), *Para Além da Liberdade e da Dignidade* (trad.), Lisboa: Edições 70, 2000.

WARTENBERG, Thomas E. (2007), *Thinking on Screen: Film as Philosophy*, London and New York: Routledge.

Referências cinematográficas:

Dr. Strangelove, Stanley Kubrick, 1964, EUA, 103 min.

A Laranja Mecânica, Stanley Kubrick, 1971, EUA, 136 min.

As Asas do Desejo, Wim Wenders, 1987, Alemanha, 128 min.