

A Filosofia da Educação em Bernard Lonergan: O Bem Humano a que Deve Tender a Educação Contemporânea

SAMUEL DIMAS

I. Novos fatores da educação contemporânea

Para Bernard Lonergan o objetivo da educação é o bem humano. Mas em que consiste este bem? Para responder a esta questão, o autor começa por evidenciar os novos desafios da educação contemporânea. Legitimando as *filosofias de*, apresenta uma *filosofia da educação*, que, ao arrepio das tradicionais perspectivas abstratas e dogmáticas, se desenvolve na relação com o concreto e o particular das circunstâncias históricas e do desenvolvimento civilizacional.

Uma educação centrada no aluno, em profunda inter-relação com as novas áreas de conhecimento e que visa, não apenas responder às necessidades socioprofissionais, mas também atender às interrogações de sentido e ao problema da felicidade e da valoração da vida. Neste trabalho, podemos encontrar alguns dos fundamentos essenciais para o desenvolvimento de uma verdadeira filosofia prática ou aplicada, que na sua preocupação com o bem-estar humano estabelece o horizonte reflexivo de uma verdadeira maiêutica socrática.

Considerando que a ideia que se tem de escola depende da ideia que se tenha de sociedade e, por sua vez, a noção de sociedade depende da ideia que se tenha de bem¹, Bernard Lonergan começa por advertir que as respostas tradicionais e modernas da filosofia da educação são inadequadas, sendo necessário tomar a sério alguns contributos contemporâneos, como, por exemplo, o pensamento de John Dewey sobre a relação entre a filosofia, ou reflexão última e fundamental acerca da situação humana, e a educação,

¹ Bernard Lonergan, *Topics in Education*, Collected Works of Bernard Lonergan, vol. 10, Toronto, Lonergan Research Institute of Regis College, 2000, p. 24. Obra que resulta da coletânea das lições dadas por Lonergan num seminário que dirigiu a professores católicos na Xavier University em Cincinnati (EUA) de 3 a 14 de agosto de 1959.

que é o meio para transformar essa mesma situação através da mudança de mentalidades e vontades².

No contexto desta correlação entre a filosofia e a educação ou a reflexão e a ação, o filósofo canadiano faz uma contraposição entre a perspectiva filosófica tradicional, que assenta os meios da educação nas matemáticas e nas literaturas, e a perspectiva moderna, que estabelece a educação no método das ciências empíricas e das ciências psicológicas e sociológicas.

Para o modernismo, a sabedoria do passado deixa de ter valor se não for reformulada e se não for verificada como uma hipótese científica³, nada aceitando por suposto e tudo questionando, porque a realidade é dinâmica e o conhecimento também está sempre a mudar. A este respeito os tradicionalistas dirão que as coisas existem antes de mudar e que a mudança não elimina as propriedades prévias e permanentes, no reconhecimento de que há verdades intemporais, acessíveis a épocas pré-científicas, pré-industriais e pré-democráticas.

Mas considera Lonergan que uma filosofia educativa que se centre nos elementos imutáveis e nas propriedades eternas das coisas, bem como nas verdades que valem para qualquer época, situa-se numa posição negativa e não oferece nenhuma intelecção ou princípio de integração para a teoria educativa de hoje. A partir de uma noção dinâmica e progressiva da experiência civilizacional cognoscente e agente, o autor considera que uma ação educativa assente no pressuposto de que aquilo que vale para a educação dos povos antigos, gregos, medievais ou renascentistas, vale igualmente para a educação dos povos da ilustração e da modernidade, é uma equivocada educação abstrata para seres humanos abstratos⁴.

O desafio que a educação de hoje nos coloca não pode ser enfrentado por uma posição tradicionalista negativa, que pela sua conceção do imutável apresenta uma educação considerada válida para todos os tempos. Terá de ter em consideração o progresso histórico da humanidade e o desenvolvimento do conhecimento na dinâmica das novas significações do real⁵.

Para Lonergan a educação deve dar igual importância às diferentes dimensões da experiência humana, desde a biopsicológica à religiosa, passando pelas experiências científica, ética e estética, mas, para uma teoria da educação hoje, por um lado, já não nos serve um modelo de filosofia medieval, que esteja em indiferenciada simbiose com a teologia, as artes

² Cf. *ibidem*, p. 5.

³ Cf. *ibidem*, p. 7.

⁴ Cf. *ibidem*, p. 9.

⁵ Cf. *ibidem*, p. 11.

liberais e as ciências, e, por outro lado, também não nos serve uma filosofia com um caráter absolutamente autónomo, que embora, possa reconhecer, por exemplo, a verdade revelada da experiência religiosa, atua à luz exclusiva dos seus critérios e métodos puramente lógico-analíticos.

De igual maneira, também não nos serve um terceiro modelo, em que a filosofia se apresenta como sucessora da religião e que, a partir da redescoberta renascentista do pensamento antigo, em nome da negação das normas tradicionais, vai afirmar a razão e a liberdade como princípios últimos da vida individual e social. Esta conceção filosófica da autodeterminação absoluta do homem, presente nos diversos campos de pensamento e ação do iluminismo, viria a estar, não apenas na raiz das conceções individualistas e democráticas, mas também na origem dos movimentos de secularização controlados pelo Estado, tomando as formas principais do naturalismo inglês e do historicismo alemão⁶.

Para os naturalistas do tempo da Ilustração, o modelo de conhecimento humano é o modelo da ciência natural da mecânica de Newton, vindo depois a ser substituído pelo evolucionismo de Darwin. Por sua vez, para o historicismo, o espírito humano distingue-se da natureza e a categoria básica aplicada não é a mecânica nem o evolucionismo, mas sim a categoria da significação, que proporciona o campo de desenvolvimento espiritual na concretização das suas iniciativas e no exercício da sua liberdade.

Quer numa perspetiva, quer noutra, assistimos a uma filosofia secularista que dá origem a uma educação secularista na afirmação da dignidade e autonomia humana como fundamento da vida social. O paradoxo desta dinâmica é que a educação passa a ser controlada pelo Estado, revelando-se, em muitas circunstâncias, como o oposto da liberdade humana. Um modelo que, na perspetiva do autor, se deve às noções económicas do século XIX, em que os contribuintes pagam para a educação, cabendo aos políticos controlarem o destino dos impostos e a tarefa de controlar a educação.

O Estado concentrou em si todo o poder educativo, afirmando a natureza humana, a razão humana e a liberdade humana, contra a educação ministrada nas organizações eclesásticas. E desta maneira nasceram os administradores da educação. Para gerir os edifícios, bibliotecas e laboratórios, para desenhar currículos, estabelecer cátedras e impor exames, para contratar, organizar e inspecionar, a importância dos matemáticos, cientistas, literatos, historiadores, filósofos e teólogos, é substituída pela importância

⁶ Cf. *ibidem*, p. 12.

dos homens da sabedoria universal, capazes de selecionar e julgar todos os especialistas⁷. É este o ambiente que se vive na academia de hoje.

Para além da questão do homem como guia do seu próprio destino, apresentado pela perspectiva educativa que resulta da secularização, muitos outros problemas se colocam à educação contemporânea. Entre esses novos fatores, o autor realça a questão do ensino para as massas, a nova aprendizagem e a especialização.

Quanto à educação das massas é o problema da melhor maneira de educar todas as pessoas, num mundo que sofreu uma explosão demográfica acentuada. Quanto à nova aprendizagem, que Bernard Lonergan propõe, deve-se ter em consideração, não a mera adição dos antigos temas, como os do movimento humanista da descoberta da literatura grega e do movimento da ciência moderna, mas sim a transformação dos mesmos, que funcionam de formas diferentes de acordo com os campos distintos de pensamento e ação.

Assim, considera como fator decisivo para a nova educação a revolução operada no século XX nas seguintes áreas: a) na conceção da matemática; b) na conceção das ciências naturais que, através da teoria da relatividade e da teoria quântica, se distingue da noção desenvolvida por Galileu e Newton; c) a revolução no âmbito das ciências humanas, com o surgimento e desenvolvimento das linguagens e literaturas modernas em detrimento do latim, grego e hebreu; d) as descobertas da paleontologia e da arqueologia, com a decifração dos textos antigos e o conseqüente conhecimento das civilizações da Suméria, Babilónia, Assíria e Egito; e) os desenvolvimentos no campo da psicologia e da economia; f) e um novo tipo de pensamento histórico, tal como ele é descrito, por exemplo, por Eric Voegelin, através de uma interpretação muito favorável aos fatores religiosos que o torna muito distinto da história secularista do século XIX⁸.

Quanto à especialização, a consideração de que o conhecimento de hoje é muito amplo, está dividido e não pode ser inteiramente assimilado. Isto é um problema, porque muitas vezes a educação fica reduzida à assimilação de informação numa determinada área, em detrimento do desenvolvimento e atualização da inteligência, que possibilite uma visão de totalidade. A multiplicação crescente da especialização das ciências da natureza e das ciências humanas reduz a educação ao critério de conseguir resultados na forma correta de realizar a técnica em laboratório ou de adquirir determinada verificação, não possibilitando a descoberta de novos resultados e de

⁷ Cf. *ibidem*, p. 13.

⁸ Cf. *ibidem*, pp. 16-17.

novas significações, nem permitindo uma integração unitária do conhecimento que faça perguntas e dê respostas de sentido. A questão de sentido deixou de ser um valor para a educação positivista da modernidade e da contemporaneidade.

O filósofo canadiano propõe uma alternativa à concepção educativa secularista que transitou do século XIX, afirmando que a filosofia contemporânea da educação não pode ser concebida de forma cartesiana como uma disciplina separada e totalmente distinta da religião e da teologia. Nesse sentido, considera que a filosofia não deve ser constituída apenas pela lógica, ontologia, cosmologia, psicologia, teologia natural e ética, como acontecia à maneira escolástica, mas admite a legitimidade da filosofia como um tema de outro tema, seja ele a educação, a política, a natureza ou a história.

O autor legitima as *filosofias de*, considerando que o ato de inteleção que está na base da concetualização surge dos dados sensíveis, estabelecendo uma relação com o particular e o concreto muito distinta da tradicional noção dos conceitos abstratos, e considerando que, ao contrário do pensamento medieval que não era histórico e apenas se interessava pelas verdades eternas e atemporais, a filosofia que propõe é para educar as pessoas de hoje e terá de ter em consideração o desenvolvimento alcançado pela cultura e civilização ocidental ao longo dos séculos⁹.

Defendendo a perspectiva de que a filosofia tem de considerar o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade e, por isso, não pode ser imutável nem neutra, tal como era concebida tradicionalmente, Bernard Lonergan admite a existência de uma filosofia cristã católica¹⁰ e, em particular, uma filosofia católica da educação, reconhecendo que as perguntas pela verdade não devem ser formuladas apenas em abstrato, mas devem ter uma significação para os homens tal como existem no mundo de hoje.

Tradicionalmente, a questão existencial do homem no mundo, afetado pelo pecado a quem se oferece a graça da redenção e a quem se apresenta a alternativa de a aceitar ou recusar, era tratada apenas pela teologia, através da liturgia e dos sacramentos, mas hoje as situações concretas e os desenvolvimentos concretos também são objeto da reflexão filosófica. A filosofia perene é uma filosofia aberta, que tem em conta os desenvolvimentos individuais e históricos e que pode ser concreta e existencial, isto é, que pode ser católica, que pode ser uma *filosofia de*, não se restringindo às verdades atemporais, até porque, se a teologia de uma religião histórica como

⁹ Cf. *ibidem*, p. 20.

¹⁰ Cf. Maurice Nédoncelle, *Existe-t-il une philosophie chrétienne?*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1956.

o Cristianismo, fundamentada providencialmente na revelação aos hebreus num determinado tempo histórico, trabalha com os problemas concretos das origens e do desenvolvimento humano, terá de ter uma filosofia adequada a essas exigências com permanente preocupação hermenêutica e heurística¹¹.

Qual é o bem específico que a educação católica de hoje, dirigida às pessoas do nosso tempo e do nosso mundo, tem de ter em consideração? As pessoas são educadas para algum bem, mas o que é o bem? Para responder a esta questão acerca do fim, objetivo e meta da educação, o autor começa por fazer uma reflexão filosófica acerca do bem humano como objeto em desenvolvimento e depois acerca do bem como sujeito em desenvolvimento, no sentido de alcançar uma noção de bem suficientemente concreta e relevante para a discussão dos fins da educação e, ao mesmo tempo, suficientemente diferenciada para a discussão acerca dos objetivos educativos das diferentes épocas e culturas. Nas escolas e Universidades das sociedades ocidentais não é suficiente dizer que um homem é educado se conhecer a lei moral e o seu destino eterno, porque, sendo importante a vida futura, é na vida presente que a preparamos, para nós e para todos aqueles com quem nos relacionamos¹².

O bem não é uma noção abstrata, o bem é compreensivo e inclui tudo. É uma noção universal que se aplica a tudo o que existe. É bom o que é desejado e é boa a capacidade de desejar, bem como a satisfação mesma desse desejo. O bem não é apenas ideal, mas é existente nas coisas, embora em processo de completude. Por outro lado, o bem não se encontra separado do mal, mas brota do mal e triunfa sobre ele. O bem não é estático, porque o homem é inteligente e vai aprendendo sempre mais ao longo das épocas sucessivas. Mas o bem apenas é conhecido de forma analógica, porque só Deus é bom por essência. Assim como só Deus existe por essência e tudo o mais existe por participação, só Deus é bom por essência e tudo o demais é bom por participação, sendo esse ser e esse bem que é Deus, conhecido em sentido próprio e, não apenas em sentido analógico, apenas na visão gozosa da Glória celestial.

Para Lonergan, ao contrário de Platão e de Aristóteles, a Ideia de bem, que é Deus mesmo, não pode ser conhecida de forma integral nesta vida, solucionando todos os problemas da sociedade humana pela aquisição dos hábitos corretos: «o bem é misterioso porque Deus é misterioso»¹³. A reali-

¹¹ Cf. Bernard Lonergan, *Topics in Education*, p. 22.

¹² Cf. *ibidem*, pp. 27-28.

¹³ *Ibidem*, p. 31.

dade existente é boa por participação, mas é finita e, por isso, não é perfeita em todas as suas dimensões, sendo passível de crítica e de identificação de defeitos. Sublinha Lonergan que na perspectiva de São Tomás de Aquino deve-se a esta imperfeição a base da liberdade humana: o homem pode escolher Deus, o bem perfeito e infinito, acima de qualquer crítica, ou pode escolher um ídolo, bem imperfeito e finito, sempre exposto à crítica¹⁴. A especificidade do bem humano reside no facto de se realizar mediante as escolhas humanas, desenvolvendo-se de tal maneira, que se pode dizer que determinada época entende melhor as coisas e conhece mais que a época precedente. A escolha humana pode ser boa ou pode ser má e, por isso, o bem humano é histórico e é um processo concreto acumulativo em desenvolvimento, podendo-se dar, tanto um avanço na captação desse bem, como um retrocesso ou uma distorção, os quais se devem ao mal.

É deste processo concreto do bem em desenvolvimento, que depende o destino eterno do homem. Um bem humano que encerra uma estrutura invariante, isto é, uma realidade verdadeira em qualquer tempo e lugar e que, de acordo com Bernard Lonergan, se caracteriza em três níveis distintos: o bem particular, o bem da ordem e o valor. O bem particular refere-se à satisfação de um apetite, é dado em qualquer instância e pode ser uma coisa, um acontecimento ou uma operação. O bem da ordem é uma estrutura ou instituição em que se dá a recorrência regular de bens particulares, como por exemplo, a família, a economia, a política, a religião, a arte e a ciência. O sistema educativo é também um bem humano de ordem porque é um fluxo de educações cuja recorrência regular ocorre mediante operações humanas coordenadas mediante o cumprimento de determinadas condições como sejam os hábitos cognitivos e volitivos, as instituições que visam a tomada de decisões e os equipamentos materiais que facilitam a cooperação, sem esquecer a posição social que resulta das relações constituídas nessa cooperação¹⁵.

Como terceiro elemento da estrutura invariante temos o valor, que é estético, quando o bem da ordem transparece de forma sensível (harmoniosa e feliz) nos produtos da sociedade; que é ético, quando o bem passa a ser o sujeito em desenvolvimento na sua realidade consciente autónoma, responsável e livre, tomando posição acerca do que é correto e do que é bom; que é religioso, quando o sujeito autónomo descobre a sua ordem interior, subordinando a razão a Deus¹⁶.

¹⁴ Cf. *ibidem*, p. 32.

¹⁵ Cf. *ibidem*, pp. 34-36.

¹⁶ Cf. *ibidem*, p. 39.

Trata-se de uma estrutura que se verifica em qualquer nível de civilização ou cultura, mas que é uma estrutura aberta, que se vai determinando de acordo com os grupos de bens particulares, os tipos de ordem e a maneira de realizar o valor. Uma estrutura, cujos aspetos estão inter-relacionados e que o autor enquadra na estrutura transcendental do sujeito consciente cognoscente e agente. Porque o homem é inteligente, exige uma certa garantia de regularidade e recorrência, elevando o bem particular para o bem de ordem. Porque o homem é racional, qualquer bem de ordem, porque é finito, é suscetível de reflexão e avaliação crítica, de modo a que sejam denunciadas as suas falhas e se progrida na aproximação ao bem perfeito: só Deus é Absoluto, não há realidades temporais inevitáveis.

Nesta avaliação crítica da realidade que lhe retira o caráter idolátrico surge a noção de valor (vale a pena?). O encontro com o bem particular é uma questão de *experiência* (consciência empírica) mas o conhecimento do bem de ordem já exige *entender* (consciência inteligente) e quando se faz uma *reflexão* (consciência racional) sobre as diferentes ordens e diferentes estruturas possíveis, situamo-nos ao nível do juízo e com ele chegamos à noção de valor (consciência livre e responsável)¹⁷.

2. O bem humano como sujeito em desenvolvimento: a educação para a autoapropriação dos diferentes padrões da experiência consciente

Se, por um lado, é verdade que o bem das sociedades humanas é uma estrutura invariante, por outro lado, também é verdade que se dá um progresso cultural na sua captação e na captação dos seus princípios diferenciadores, que Lonergan define de desenvolvimento intelectual e reflexivo, desde a indiferenciada configuração simbólica e mítica do real até à diferenciação da consciência filosófica, científica, teológica e histórica, para a qual muito contribuiu o recente desenvolvimento das ciências humanas. Lonergan defende um progresso cultural que vem desde a consciência mítica, que constitui um esforço não instruído do desejo de conhecer e formular a natureza das coisas, para a consciência científica e metafísica, que permite o autoconhecimento do sujeito cognoscente e agente e distingue os planos humano e divino na ordem do Ser plural.

A título ilustrativo e no campo da experiência religiosa, podemos referir a transição que ocorreu da consciência simbólica das narrativas do Novo

¹⁷ Cf. *ibidem*, p. 42.

Testamento para a consciência teológica, transição esta que tem a sua primeira expressão nos Concílios de Niceia com a noção da *consustancialidade* do Filho com o Pai e no Concílio de Calcedónia com a noção de uma só pessoa em *duas naturezas*. Esta noção de progressiva aclaração do desenvolvimento intelectual é importante, não apenas para o estudo da história humana, mas também para o pensamento educativo, na medida em que nos permite reconhecer que existe um desenvolvimento na captação e realização da estrutura invariante do bem humano¹⁸.

A integração, no indivíduo e numa determinada cultura, destas diferenças do bem humano enquanto objeto, dá-se através de quatro níveis distintos: sentido comum indiferenciado, sentido comum diferenciado, consciência diferenciada e consciência histórica. Através deles podemos identificar de uma forma mais exata a diferença essencial entre a educação moderna e a educação clássica. O hábito intelectual do sentido comum, que resulta da acumulação de atos de inteção, reside no fato de um indivíduo ser capaz de saber o que fazer nas situações ordinárias e concretas do dia a dia. A acumulação de atos de inteção em relação às ações concretas da vida constitui o desenvolvimento fundamental e comum da inteligência e não encerra nenhuma diferenciação definida entre os sentidos e a inteligência, o corpo e a alma, o signo e o significado, a captação e o apetite.

As pessoas entendem mas não se preocupam em perguntar *porquê* e, por isso, não há nenhum desenvolvimento especializado do entendimento, nem definições precisas e válidas universalmente. O sentido comum é egocêntrico, não havendo preocupação em saber como se devem comportar as pessoas em geral, e os juízos são concretos, não havendo a procura de nenhuma ciência universal. Neste contexto, Bernard Lonergan adota o termo «pré-lógico», aplicado pelo sociólogo francês Lévy-Bruhl¹⁹ na descrição do pensamento dos povos primitivos, para caracterizar o pensamento do sentido comum que não usa os termos, as proposições e os silogismos como técnica para aclarar e desenvolver a inteligência. Neste sentido, Bernard

¹⁸ Cf. *idem*, *Topics in Education*, p. 58.

¹⁹ Cf. Lucien Lévy-Bruhl, *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*, Paris, Presses Universitaires de France, 1951. Também Leonardo Coimbra cita este autor francês na sua descrição da diferença entre a *razão mística* das sociedades primitivas, a *razão abstrata e conceptual* da cultura que se desenvolveu a partir do *logos* grego e a *razão experimental* que se configurou na revolução científica moderna. Cf. Leonardo Coimbra, *O Pensamento Filosófico de Antero de Quental*, Porto, Editor J. Pereira da Silva, 1921, in *Obras Completas*, vol. IV, Lisboa, INCM, 2007, 411 [186]. Acerca deste assunto ler: Samuel Dimas, «O progresso do conhecimento e o desenvolvimento cultural em Leonardo Coimbra e Bernard Lonergan», in *Cauriensi*, vol. VIII (2013), pp. 241-273.

Lonergan recorda a importância da descoberta grega do *logos* – que significou a descoberta da linguagem, dos conceitos e dos juízos, dirigindo-se a atenção, sobretudo, para as palavras, as proposições e a argumentação, como um meio para tornar a inteligência mais completa e adequada –, para dizer que a inteligência do sentido comum opera de uma forma prática e direta sem as preocupações do raciocínio lógico-conceptual com vista ao desenvolvimento teórico, ao aumento de conhecimento e à determinação de leis universais²⁰.

Para além dos objetivos humanos nesta vida, no desejo de alcançar os diversos bens que o mundo oferece e que resultam do progressivo desenvolvimento intelectual e reflexivo da ação cognoscente e agente, o sentido da educação também tem de ter em conta o próprio bem do homem que é o sujeito em desenvolvimento na sua realidade de ser racional e ser simbólico, porque essa racionalidade não é, de forma estática, um dado adquirido, é uma realidade em potência que exige apropriação.

Nas escolhas e nas decisões que tomamos ao longo do tempo, umas vezes somos homens e outras vezes não somos e fracassamos: ser homem não é uma realidade dada de uma vez por todas, é um contínuo desafio, e só o realizamos de forma precária, pois nas nossas decisões não é possível esgotar integralmente o seu conteúdo. O homem é um sujeito em desenvolvimento. Quem tem de ser homem não é o abstrato animal racional, mas sou *eu*, enquanto ser atento e inteligente, livre e responsável, que no interesse por ser homem dou conta do triunfo e do fracasso dessa empresa.

Estar consciente significa realizar a atividade pensante: a atividade cognitiva e volitiva não apenas manipula objetos, mas também revela ao sujeito a sua própria atividade. Se não estiver a dormir sem sonhar ou se não estiver em estado de coma, eu não sou inconsciente, estou *presente* a mim mesmo e esta presença não é igual à de um objeto perante o sujeito, que se dá a conhecer de forma passiva e inerte, é uma presença consciente como espectador de mim mesmo: estou aí, não como objeto, mas como aquele que está a ver, consciente, mas consciente a vários níveis.

A *consciência meramente empírica* em que o homem vive mas não se preocupa com o seu significado. A *consciência intelectual*, que no espanto e admiração perante as coisas pergunta *o que é?* e *porquê?*, *que significado?* e *que fazer?* Neste nível, alguém está, não apenas *presente*, mas presente atualmente e ativamente inteligente, perguntando *o quê* e *porquê*. A *consciência racional*, em que se procura verificar se a ideia que se tem a partir da iluminação da

²⁰ Cf. Bernard Lonergan, *Topics in Education*, p. 73.

inteligência, é realmente verdadeira. E porque o conhecer conduz à ação, em que queremos e escolhemos, elegemos e decidimos, há um quarto nível de consciência que corresponde ao nível da responsabilidade e liberdade.

A partir deste pressuposto, devemos entender a educação como um processo em que o sujeito cognoscente e agente se apropria de si mesmo, realizando-se e atualizando-se como humano, num processo de autotranscendência que o conduz do mero estado de presença sensível, empírica e imaginativa para uma presença inteligente de interrogação pelo seu sentido e significado, descobrindo-se e confrontando-se com a verdade das suas afirmações e com um conjunto de valores perante os quais discerne e decide através de uma ação com que livre e amorosamente se compromete consigo mesmo e com os outros no sentido do que é bom e vale a pena²¹.

O homem é um processo contínuo de atualização da sua capacidade de aperfeiçoamento de um modo intencional e livre, que resulta da consideração de uma transição da realidade abstrata da essência lógica, presente na noção de «animal racional», para a realidade do *que há de ser e deve ser*, presente na noção de «tornar-se homem», e que resulta uma transição da noção abstrata de *substância* para a noção de *sujeito* que está presente a si mesmo de forma consciente. A consideração do homem nestes termos exige uma nova forma de conceber a atividade educativa, a qual deve proporcionar e promover o processo de autoconsciência e autotranscendência dos sujeitos, de modo a contribuir para o reconhecimento da estrutura consciente pessoal e para a atualização da humanidade que em todos está em potência.

Devemos ser educados para sermos atentos, inteligentes, críticos e responsáveis na procura do bem, para construirmos uma sociedade mais justa e solidária, porque só aquilo que nos interessa penetra a nossa consciência. A consciência é seletiva. No entanto, a preocupação no comando daquilo que queremos e daquilo que nos interessa não significa esquecer que há enfermidades psíquicas que limitam a autonomia e a liberdade da consciência, levando a que alguns não possam ver o mundo como uma realidade boa. Cada um tem o seu mundo que é a parte do universo determinado pelo horizonte dos seus interesses e capacidades.

Quer isto dizer que o fluxo da consciência é o sujeito com os seus interesses na construção de um horizonte que seleciona o seu mundo: existem diferentes padrões da experiência pelos quais se dá o fluxo da consciência. No padrão do desenvolvimento prático da experiência relacionamo-nos com as pessoas e dominamos as coisas (horizonte particular), no padrão do

²¹ Cf. *ibidem*, p. 82.

desenvolvimento intelectual da experiência, admiramo-nos com a realidade, perguntamos pelo seu sentido e fazemos juízos na procura do bem que é a verdade, subordinando-nos, não aos interesses práticos, mas aos ideais universais e normas da inteligência, do rigor lógico e da aspiração científica (horizonte universal). Neste padrão a responsabilidade é limitada, pois reduz-se ao conhecer, à explicitação e precisão, não se dirigindo à totalidade da vida. Um horizonte de vida constitui-se na organização dos modos de viver, através das diversas operações de sentir, ver, pensar, julgar, desejar, temer, querer, deliberar e eger, como resultado de um determinado desenvolvimento científico, filosófico e moral.

O padrão intelectual da experiência situa-se ao nível do puro desejo de conhecer que encerra o desejo de conhecer qualquer coisa por sua essência, tendo como meta a realidade sobrenatural da visão gozosa do conhecimento da essência de Deus. O amor divino é o Ato irrestrito de saber, fim sobrenatural correlativo ao nosso desejo irrestrito de conhecer e é nele que nos podemos introduzir no padrão prático da experiência sem estreitar nosso horizonte que pressupõe a caridade perfeita²².

O desenvolvimento do sujeito que nos interessa não é a mudança de um horizonte de vida para outro horizonte do mesmo âmbito, nem é a ampliação meramente matemática desse horizonte de vida na quantidade dos objetos externos que se opera, mas sim na organização das próprias operações com vista a encontrar uma integração superior que resolva os problemas. No plano científico podemos encontrar uma revisão radical dos conceitos, postulados, axiomas e métodos com vista a uma nova estrutura, nas revoluções de Copérnico, Darwin e Freud e nas revoluções de Galileu, Newton, Einstein e teoria quântica. Ao contrário da ciência, cujo desenvolvimento implicou uma transformação do objeto e o repensar das categorias, no plano filosófico o sujeito também é um dos objetos, implicando uma transformação da sua vida através de uma conversão radical e de um desenvolvimento real.

Por fim, o desenvolvimento moral é o desenvolvimento do bem pelo qual alguém se interessa, que pode ser particular, de ordem ou de valor, estético, ético ou religioso. Neste caso podemos dar como exemplo, a partir dos estudos de Piaget, a passagem de uma moralidade absoluta que se baseia no respeito unilateral e na lei estabelecida, para uma moralidade que se adquire por consentimento ou respeito mútuo, na valorização da autonomia e no respeito pela liberdade e responsabilidade dos outros.

²² Cf. *ibidem*, p. 91.

Em relação à educação para o nível do desenvolvimento do sujeito devemos destacar os métodos ativos, no sentido de que a educação deve ajudar o sujeito a construir o seu próprio mundo: aquilo que não possa ser assimilado e usado para desenvolver o seu mundo e ampliar o seu horizonte de sentido, surgirá como alheio e desinteressante. A aprendizagem passa a ser centrada no aluno, tendo como fundamento a admiração e o desejo de entender, havendo uma particular atenção aos campos da afetividade e da vontade.

3. As novas aprendizagens nas matemáticas, na ciência e na filosofia: a aprendizagem é uma tarefa do aluno, pela admiração, pela interrogação e pela descoberta progressiva.

A educação tradicional foi pensada em termos pré-científicos, pré-democráticos, e pré-industriais. Agora há que considerar uma nova aprendizagem, não apenas no sentido quantitativo de haver mais conhecimento, mas no sentido da transformação e desenvolvimento da estrutura da atividade do conhecimento.

De acordo com a estrutura ontológica do entendimento em São Tomás de Aquino, por um lado encontramos o *entendimento atuante* (*intellectus agens*) e, por outro lado, os sentidos, a imaginação, as imagens e as representações dos dados dos sentidos, no âmbito do *entendimento em potência* (*intellectus possibilis*). Desse modo, o entendimento atuante ilumina a imagem, imprimindo no entendimento em potência uma espécie inteligível, dando origem a uma palavra interior e dando origem a um processo reflexivo, do qual resulta uma afirmação ou negação (juízo).

Mas para Lonergan, nesta atividade inteligente não parece haver recurso aos dados da consciência. Considera o filósofo canadiano que o ato de inteligência capta o inteligível no sensível e isso é um processo humano consciente, mas não basta supor que o estudante seja humano para que esse processo se realize, isto é, para que o estudante consiga abstrair espécies inteligíveis das imagens. O professor pode ajudar a que o aluno forme a imagem correta. A iluminação da imagem de que nos fala São Tomás e Aristóteles não é mais que passar ao interior do padrão intelectual da experiência: qualquer esforço realizado pelo professor é inútil se o aluno não der orientação adequada à sua inteligência.

A passagem do padrão empírico da experiência para o padrão intelectual, implica que alguém, admirando-se com as coisas, comece a perguntar pelo *porquê* de algo. Nesse momento dá-se a iluminação da imagem, isto é,

o fluxo dos dados sensíveis e das percepções passa a ser dirigido pela inteligência. Essa introdução no fluxo da consciência da admiração seletiva, que constitui o princípio da filosofia e da ciência, tem de ser feita pelos próprios alunos, nenhum professor os pode substituir nessa tarefa²³.

O que o professor deve fazer é estimular os alunos no sentido de que as coisas os intriguem e ajudá-los a escolher corretamente os elementos necessários para o entendimento. A principal causa do aprender é o entendimento atuante do aluno, isto é, a admiração e o desejo de entender e o que o professor deve fazer é proporcionar oportunidades para que se façam perguntas e para que se descubram os equívocos. Mas a descoberta, a compreensão, só o aluno as pode fazer, por si mesmo.

Considera Lonergan que o que muda de época para época não é o inquirir, a experiência, nem o entender, mas sim a *expressão*. É importante atender às diferenças de expressão do ato de inteleção para compreender a diferenciação da educação nas diferentes épocas e culturas. Nesse aspecto a realização grega introduz um passo ulterior na concetualização do processo de entendimento. Por exemplo, todos os atenienses conheciam, mediante o ato de inteleção, o que era ser sábio ou ignorante, valente ou covarde, justo ou injusto, mas não podiam desenvolver definições universais acerca disso. Eles sabiam e não sabiam, isto é, sabiam pelo desenvolvimento do ato intelectual no senso comum, mas não sabiam, na medida em que não tinham desenvolvido a expressão concetual, cujo caminho é o *logos*.

O padrão intelectual da experiência, diferenciado da mera experiência do senso comum, foi introduzido pelos gregos, com o recurso ao raciocínio lógico (*logos*), mediante proposições e juízos, como ferramenta para determinar um caminho de ação. Com Sócrates dá-se a introdução das proposições, das definições universais e, com elas, dá-se a introdução da ideia de uma ciência com um corpo ordenado de definições e implicações na exploração de um campo delimitado do conhecimento humano. Com a descoberta grega do *logos*, da lógica, os atos de inteleção, já existentes no padrão do senso comum, podem ser expressos de uma maneira universalmente válida, e baseando-se em definições universais podem construir largas cadeias de um raciocínio rigoroso, erigindo um ideal de ciência concebido em termos de definições, axiomas, postulados, problemas e teoremas. Esta foi uma realização distintiva do espírito humano do Ocidente que, através do princípio de não contradição e das noções associadas de verdadeiro ou falso, valor ou sem valor, construiu uma ciência e uma religião próprias.

²³ Cf. *ibidem*, p. 115.

Mas o ideal da nova aprendizagem na concepção do que são as matemáticas, a ciência e a filosofia, sem a negar, pretende ir para além da realização grega. Lonergan refere-se à versatilidade pós-clássica de entender, sublinhando o uso da lógica simbólica e do reconhecimento, no âmbito da lógica matemática, das limitações dos sistemas formais dedutivos²⁴. Adverte Lonergan que a abstração não é um processo automático e encerra uma grande versatilidade, tal como o apresenta a ciência moderna na sua grande versatilidade em usar as relações entre a inteligência e os dados sensíveis. Por exemplo, a introdução na teologia, durante o século XIII, da categoria do sobrenatural, como algo não demonstrável e não entendível perfeitamente, significou a introdução de um princípio metodológico básico, resultante da abstração, que estabeleceu a reflexão teológica como ciência, determinando os seus limites e o seu âmbito ou objeto. A ciência é um dos instrumentos da educação e a ciência empírica, pelo que tem de intrinsecamente dinâmico, proporciona-nos uma oportunidade de estudar a inteligência em desenvolvimento do sujeito cognoscente e agente, porque a ciência não está terminada mas está em caminho.

A sabedoria não é dada à partida, mas é a meta para a qual nos movemos. A sabedoria completa é o conhecimento de Deus, que conhece sua própria essência e nela conhece absolutamente tudo o demais. Deus tem a visão da totalidade, a sabedoria perfeita. A nossa sabedoria, mesmo ao nível da ordem metafísica, é finita e imperfeita e, por essa razão, a sabedoria da ordem sobrenatural do Espírito Santo está acima de qualquer sabedoria que o homem possa alcançar de forma natural. Mas se só Deus tem a perfeita sabedoria, como pode o homem fazer juízos perfeitos? Se, tal como defende a perspectiva tradicional, o filósofo opera à luz da sabedoria humana e não possui a sabedoria sobrenatural de Deus, que possui o teólogo através da mediação do dom do Espírito Santo, como pode fazer juízos corretos? Como podem os homens fazer juízos verdadeiros se não possuem a perfeita sabedoria divina, que é só de Deus, se não possuem a sabedoria sobrenatural, que é medida para nós por meio da inspiração do Espírito Santo, e se não têm a sabedoria do filósofo que tem uma visão total do universo?

Responde Lonergan que, sendo verdade que possuímos uma visão rudimentar da totalidade, o nosso inquirir e refletir não se restringe a um género particular da realidade, mas orienta-se para o conhecimento de todas as coisas de forma detalhada e dicotómica, à maneira da árvore de Porfírio, que divide o ser em material e não material, inerte e vivo, racional

²⁴ Cf. *ibidem*, p. 123.

e não racional, desenvolvendo-se uma visão cada vez mais compreensiva e articulada do Universo²⁵.

Assim torna-se possível o incremento da sabedoria que é o incremento da visão da totalidade, mediante essa visão dicotômica do ser e mediante a possibilidade de fazer juízos verdadeiros no contexto da visão que alguém consegue atingir em determinada idade por via da progressiva diferenciação da sua consciência. Mas na gênese do desenvolvimento da sabedoria e da visão da totalidade, o educador tem um papel muito importante, nomeadamente junto dos jovens, para prevenir as unilateralidades e indicar as diferenciações que estão contidas no puro desejo de conhecer.

Por que razão o cientista não tem um conhecimento certo? Responde Lonergan que assim é porque o cientista tem como objetivo o conhecimento do Universo, não nas suas relações connosco, mas nas relações das coisas entre si. Quanto mais se desenvolve a ciência mais avança para a sua indubitabilidade ou evidência, havendo uma quantidade de coisas que podem ser explicadas de forma brilhante, mas sempre no reconhecimento de que podem surgir revisões fundamentais, como por exemplo aconteceu com a física da relatividade e com a mecânica quântica. Mas Lonergan considera que essas novas teorias, contendo de forma equivalente as correlações já estabelecidas, representam o progressivo avanço da ciência para uma sabedoria, na medida em que a diferenciação do ser se faz de uma forma cada vez mais plena e mais exata, tornando-se cada vez mais ampla a sua compreensão e conhecimento²⁶.

A sabedoria científica é algo que está em crescimento. Segundo a perspectiva científica tradicional as coisas eram as categorias aristotélicas: substância, quantidade, qualidade, relação, ação, paixão, tempo, lugar, hábito e postura. E as causas eram: finais, agentes, materiais e formais. Para o químico as causas já não são estas, mas sim elementos e combinações e as coisas, em vez das dez categorias, são mais de trezentos mil compostos. Enquanto para Aristóteles se dá a análise das coisas por suas causas numa construção sintética, para o químico dá-se a análise dos compostos em seus elementos num duplo movimento de análise e síntese que leva à descoberta de uma tábua periódica que substitui as causas aristotélicas.

Da mesma maneira, ao contrário de Newton que concebeu suas forças como causas eficientes, a mecânica moderna abandonou a noção de força, pensando em termos da *teoria de campo* que se refere a um grupo

²⁵ Cf. *ibidem*, p. 151.

²⁶ Cf. *ibidem*, p. 153.

de inter-relações entre diferentes objetos, em que a forma de qualquer elemento se conhece pelas suas relações com todos os outros (inteligibilidade imanente do objeto). Também o campo da psiquiatria se baseia nas relações interpessoais. Isto significa que a ciência moderna não é apenas uma adição ao que se conhecia antes, mas implica um aperfeiçoamento da própria noção de ciência, em que as causas não são mais que o campo das relações inteligíveis que definem os objetos.

Segundo o ideal lógico, a noção de ciência consiste em conhecer a essência e deduzir as propriedades. Esse é o método usado pela teologia natural quando se deduzem os atributos divinos a partir de uma noção fundamental que surge como a essência divina. Trata-se de uma noção de ciência usada por Espinosa que, numa perspectiva monista, concebe as propriedades como modos da única substância que é, a partir de uma dedução silogística.

Ao contrário, a partir da perspectiva de uma ciência em desenvolvimento, nós não conhecemos, desde o princípio, o que é essa essência. Conhecemos a essência pelas suas propriedades e encontramos as propriedades corretas ao aplicar o método empírico, numa espiral desde os dados, através de uma série de hipóteses, até às conclusões. A sabedoria é uma realidade para que tendemos e não um ponto de partida: só ao estudarmos os diferentes sistemas filosóficos e ao compararmos as consequências dos mesmos, se pode atingir uma sabedoria acerca dos mesmos, capacitando-nos de preferir uma noção de ser em relação a outra.

A sabedoria fundamental do filósofo é saber escolher a noção de ser real, enquanto oposta às concepções falsas. Defende Lonergan que essa concepção será de fato verdadeira se for expressa num juízo particular que capte o incondicional virtual. Considera o autor que a atuação gradual da inteligência sobre os dados empíricos em que consiste a ciência, lhe vai dando uma noção cada vez mais precisa acerca da sua natureza: um grupo de operações governado por uma série de regras, que já não tem o objetivo de conhecer a lei e o sistema, sistema que para Galileu era a geometria, mas sim o objetivo de conhecer os estados e suas probabilidades²⁷. A ciência está em processo e dirige-se para uma probabilidade e confiabilidade cada vez maiores, no reconhecimento de que as suas teorias estão abertas a revisão e melhoramento.

Não conhecem por completo o seu objeto mas, no entanto, as ciências desenvolvem-se como todos unificados internamente, porque as operações do cientista e os atos correspondentes a seus objetos formam um grupo unificado e inter-relacionado. É o que acontece, por exemplo, com a álgebra,

²⁷ Cf. *ibidem*, p. 57.

onde há um grupo de operações – soma, diminuição, multiplicação e divisão, potências e raízes –, que estão inter-relacionadas, determinando aquilo sobre o que opera. Também a ciência natural empírica é um grupo dinâmico de operações em que o inquirir sobrevém à experiência e dá origem a atos de intelecções que se expressam em hipóteses e fundam as deduções que contribuem para os resultados experimentais e de observação, os quais permitem atender a novos dados, que por sua vez originam novos atos de intelecção e novas hipóteses, proporcionando pontos de vista superiores.

No entanto, não podemos esquecer que nas ciências humanas o sujeito também é um dos seus objetos e, nesse sentido, um ponto de vista superior sobre o objeto, uma reformulação dos conceitos que expresse uma intelecção mais perfeita dos objetos, tem implicações ao nível do sujeito e uma mudança na vida humana, o que não acontece com as transformações da física ou da química. Há mudanças no objeto que exigem mudanças na visão que o sujeito tem de si mesmo. Lonergan dá alguns exemplos e começa com a diferença entre a noção de geometria que tem o estudante de secundário, como aquilo que está no livro, e a noção de geometria que tem aquele que para além de estudar também pratica geometria, o que implica uma transformação nessa noção.

O mesmo acontece com a diferença que há entre uma interpretação do real a partir da intersubjetividade e uma interpretação a partir da significação do desenvolvimento concetual e proposicional. Uma parte do nosso conhecer e da nossa vida do dia a dia encontra-se ao nível intersubjetivo, sendo verdade que o sentimento que temos com diferentes pessoas determina a forma como nos relacionamos com elas. Tentar captar o universo mediante uma forma exclusivamente intersubjetiva conduz à consciência mítica, tal como acontece na consciência primitiva em que se dá esta tendência para conceber toda a realidade natural (céu, terra, mar e rios) de uma forma personificada. Alguém que construa uma filosofia baseada simplesmente na intersubjetividade terá muita dificuldade em sair da consciência mítica²⁸.

Da mesma maneira, o mundo real não se reduz à ordem elementar daquilo que satisfaz os diversos esquemas sensorio-motores ou percetivos, isto é, não se reduz àquilo que está *ali fora agora*, porque, nesse caso, o mundo formado pelas operações do matemático e do cientista – que surgem no âmbito do padrão intelectual da experiência e que é um mundo muito diferente do mundo-para-nós, porque é o mundo conformada pelas coisas nas relações entre si –, teria de ser considerado irreal, convertendo-se em

²⁸ Cf. *ibidem*, p. 168.

conhecimento da realidade apenas com o regresso às coisas que se podem tocar, ver e sentir. Nesse caso o real seria apenas sensível, isto é, aquilo que é dado aos sentidos, reduzindo-se tudo o resto a uma imanente atividade do sujeito que nunca significaria *conhecer a realidade*. Nesse caso, o entender seria útil, mas não formaria parte do conhecer e o juízo limitar-se-ia a sufragar as atividades do entender.

A história apresenta-nos um desenvolvimento da noção de *real*, que nos permite compreender que a realidade não se reduz à materialidade. Na perspectiva de Lonergan, apesar de, por exemplo, se encontrar na patrística, em autores como Tertuliano, uma certa visão infantil da realidade, ao descrever que Deus tinha de ser um corpo (embora um corpo que não se pode ver nem tocar), porque o que não é corpo não seria real, nota-se haver uma grande evolução na noção de real, pois Santo Agostinho vai usar a palavra *verdade* para falar do real, sendo que a verdade não se conhece fora ou dentro, mas sob a luz da eternidade²⁹. A educação para o bem visa possibilitar a compreensão da integralidade do real, nas suas dimensões material e espiritual.

²⁹ Cf. *ibidem*, p. 170.