

INTRODUÇÃO GERAL

O ENSINO DA FILOSOFIA E A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR

Ao ler o artigo 9 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português [LBSE], referente aos objectivos gerais do ensino secundário, podemos afirmar que estes orbitam em torno de dois vectores fundamentais. Em primeiro lugar, o ensino secundário deve assegurar uma preparação técnica e tecnológica com vista à entrada dos alunos no mundo do mercado de trabalho e, simultaneamente, não pode descuidar a formação humanística, tendo como referência os valores sociais sob uma perspectiva/reflexão crítica.

A sensibilidade pedagógica para esta necessidade deriva da consciencialização por parte das sociedades de que uma educação centrada apenas no desenvolvimento técnico, não dá resposta à complexidade cada vez maior dos seus desafios. O que acontece nas sociedades contemporâneas é que apesar de termos ao nosso dispor um amplo conhecimento das culturas, dos países, e do funcionamento do próprio homem, não parecemos dar mostras de compreender o mundo, os outros ou nós mesmos. A prova dessa incapacidade é o uso constante que o homem faz da violência.

Hoje, as sociedades contemporâneas são caracterizadas por serem planetárias, transnacionais e transpessoais. Elas são constituídas por diferentes tipos de pessoas, culturas e credos, o que implica uma visão capaz de distinguir, mas não de separar, a individualidade dos diferentes tipos de contextos. Nesse sentido, o trabalho pedagógico não pode ser entendido como uma actividade simples, uma vez que a sua complexidade envolve condições internas e externas ao espaço circunscrito da sala de aula. [Cf. MORIN (2000) p.36-37]

Historicamente, a escola encontra-se inserida numa atitude didáctica que apenas se volta para esse espaço – a sala de aula. Ela reafirma a divisão intelectual do trabalho e a sua crescente especialização, que a seu modo, gera uma infinidade de disciplinas cada vez mais afastadas da realidade concreta das respectivas sociedades. A metodologia disciplinar fecha os alunos numa abstracção alienante. Ela orienta o olhar apenas para

seu objecto de pesquisa e esquece-se que a sua área representa apenas uma pequena parte da realidade e do conhecimento.

«Melhorar a qualidade da educação vai muito além da promoção de reformas curriculares, implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que não apenas se contraponham às formas contemporâneas de organização e exercício do poder, mas constituem alternativas práticas possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, pautadas não pela hierarquias de comando, mas por laços de solidariedade, que consubstanciam formas colectivas de trabalho, instituindo uma lógica inovadora no âmbito das relações sociais. [BRUNO, Lúcia in: OLIVEIRA, 1997]

Efectivamente a tradição positivista/reduccionista ainda tem um grande peso na organização das sociedades e das escolas. O positivismo trouxe para o seio das sociedades modernas a ambição de descobrir, através da desagregação laboratorial, as regularidades na multiplicidade dos fenómenos reais. Esta posição epistemológica defende que é possível explicar todos os objectos, fenómenos e sistemas, a partir da redução deles às suas partes mais elementares, substituindo assim a unidade teológica ou mítica da Idade Média, pela unidade das tecnociências, subvertendo, inclusive, toda a experiência humana numa mera «meto-do-logia».

Esta forma de pensamento metodológico e cientificista, guiado pelo sonho de fabricar um ser completamente racional e autónomo, mergulha o homem numa onda de conflitos insolúveis e muitas das vezes imperceptíveis ao próprio. Nas palavras de Basarab Nicolescu¹:

«O processo de declínio das civilizações é extremamente complexo e as suas raízes estão mergulhadas na mais completa obscuridade. É claro que podemos encontrar várias explicações e racionalizações superficiais, sem conseguir dissipar o sentimento de um irracional agindo no próprio cerne deste processo». (NICOLESCU, «Um novo tipo de conhecimento – A transdisciplinaridade» in AAVV 1999, P.9)

A nossa educação, ao centrar a sua organização em diversas áreas disciplinares, parece coadjuvar este facto. Tomando como referência a Carta da Transdisciplinaridade² podemos ler o seguinte:

¹ Físico teórico do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (C.N.R.S.). Fundador e Presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET)

² Carta adoptada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de Novembro de 1994

«considerando que somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos actuais poderá fazer frente à complexidade do nosso mundo e ao desafio contemporâneo de uma autodestruição material e espiritual, [...] a proliferação actual das disciplinas académicas [...] torna impossível qualquer olhar global». [CARTA DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1994]

Isto quer dizer que a adequação de uma mentalidade ao saber por ela produzido pressupõe que este lhe seja compreensível em todas as suas dimensões, pois uma inteligência fragmentada é uma inteligência que não é capaz de contextualizar, concretizar ou globalizar os seus próprios problemas. Ora, numa era de expansão do conhecimento e da sua inevitável especialização, uma educação centrada na disciplinaridade só pode agravar o problema. Tal como afirma Nicolescu:

«a soma dos melhores especialistas em suas especialidades não consegue gerar senão uma incompetência generalizada, pois a soma das competências não é a competência: no plano técnico, a intercessão entre os diferentes campos do saber é um conjunto vazio. Ora, o que vem a ser um líder, individual ou colectivo, senão aquele que é capaz de levar em conta todos os dados do problema?» (NICOLESCU, «Um novo tipo de conhecimento – A transdisciplinaridade» in AAVV 1999, P.10)

Esta ideia é reforçada por Edgar Morin³ (2003), que defende que a incompetência do homem em perceber a natureza dos problemas contemporâneos resulta da organização disciplinar das escolas. Diz-nos que em virtude dessa organização, os professores tendem a separar a parte do todo, voltando-se para um tipo de racionalidade de cariz tecnocientífica, que é uma racionalidade que privilegia a separação em detrimento da ligação, a análise em detrimento da síntese. Esta evidência elimina na casca qualquer possibilidade de um pensamento complexo, ou seja, qualquer possibilidade por parte dos alunos de poderem usar aquilo que aprenderam na escola, como um vector que os oriente nas suas vidas quotidianas, como um meio para *religar* as diferentes perspectivas e dimensões de uma era planetária ou inquirirem a natureza e o sentido da mesma. Por outras palavras:

«Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar a acumulação estéril [...] É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo

³ Edgar Morin é um pensador contemporâneo transdisciplinar. Intitula-se «um contrabandista dos saberes» por transitar nas suas diversas áreas. Promove o diálogo entre as ciências e busca as relações entre todos os tipos de pensamento. É director emérito de pesquisa do Centro Nacional de Pesquisa Científica (CNRS); fundador do Centro de Estudos Transdisciplinares, Sociologia, Antropologia e História (CETSAH) da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (EHESS) de Paris e presidente da Associação pelo Pensamento Complexo (APC).

e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo complexus : o que é tecido junto». [MORIN, 2003 P.89].

O desafio da educação contemporânea, de uma educação que se quer capaz de reconhecer a multidimensionalidade e a multiculturalidade num mundo cada vez mais global e globalizante, é exactamente o problema da especialização: Será possível pedir à educação que forme indivíduos para uma compreensão que orbite fora das áreas disciplinares? É legítimo exigir à escola que forme alunos no sentido de uma maior compreensão dos problemas actuais? Se tal compreensão for possível, em que moldes a escola poderá fornece-la? A nossa convicção, dada a organização disciplinar do conhecimento e das escolas, é que a Filosofia, enquanto disciplina do ensino secundário, é o espaço ideal para iniciar essa preparação. Em que medida?

Constata-se que o problema subjacente ao ensino é, por um lado, uma hiperespecialização que não permite a integração do conhecimento numa problemática global ou numa concepção de conjunto, e, por outro, um retalhamento no tecido conjunto do conhecimento que não permite o diálogo entre as diferentes formas disciplinares de investigação. A Filosofia tem assim uma responsabilidade histórica acrescida, pois está intimamente ligada à reivindicação por uma maior unidade do conhecimento:

«A filosofia é, acima de tudo, uma força de interrogação e de reflexão, dirigida para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana. A filosofia, hoje retraída em uma disciplina quase fechada em si mesma, deve retomar a missão que foi a sua – desde Aristóteles a Bergson e Husserl – sem, contudo, abandonar as investigações que lhe são próprias.» [MORIN, 2003 P.23]

Nesse sentido e de acordo com esta referência, tentaremos neste relatório demonstrar através de algumas práticas pedagógicas como podemos recuperar a essência do trabalho filosófico e incorporar no ensino aquilo que a escola não consegue – a complexidade do mundo. Por outras palavras, o que iremos pedir à Filosofia é que, através do sentido que sempre se encontrou subjacente à sua essência – Uma reflexão sobre a condição humana – os professores de Filosofia assumam no seu ensino uma abordagem unificadora dos diferentes saberes disciplinares. Trata-se de assumir para a disciplina de Filosofia a tarefa de unificar o trabalho intelectual e tentar expandir,

através do espaço privilegiado da sua reflexão, as condições necessárias para inserir os alunos no labor universal do conhecimento.

Como tal, as competências a desenvolver nas aulas de filosofia não se limitarão à acumulação estéril de conhecimentos teóricos e empíricos, nem se irão encerrar na agregação de outros saberes disciplinares à disciplina de Filosofia. Tal como constatamos no relatório de Delors⁴, entendemos aqui as competências como uma atitude perante o conhecimento que deve estar associado ao *aprender a fazer*, a *ser* e a *viver em conjunto*. Os métodos de ensino não se devem situar contra este reconhecimento do outro.

E é para tentar dar conta deste desafio que recorreremos à metodologia transdisciplinar, uma abordagem não disciplinar que tem como finalidade reintegrar ou «religar» os conhecimentos dispersos, sujeito e o objecto, o homem e o mundo. Mas vejamos: foi no século XIX que a expansão do trabalho científico levou à especialização, à fragmentação da ciência e ao isolamento das disciplinas. Como nos diz Edgar Morin, o «*grande paradigma do Ocidente*», formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII, «*separa o sujeito e o objecto, cada qual na esfera própria: a filosofia e a pesquisa reflexiva, de um lado, a ciência e a pesquisa objectiva, de outro*» [MORIN, 2000 P.26].

Foi também nessa época, devido à consolidação da reputação das metodologias analíticas, que o conhecimento deixou de ser uma relação com a realidade para se tornar um conjunto de descrições e prescrições abstractas, causando o divórcio entre a realidade e a visão que a ciência tinha dela. Por outras palavras, o que foi vedado à ciência foi a possibilidade de pensar “fora” da disjunção que determina que o mundo está dividido em dois lados diametralmente opostos: de um lado, coloca-se o mundo dos objectos, submetido a observações, experimentações e manipulações, por outro, coloca-se o mundo dos sujeitos onde proliferam os problemas da existência, da consciência e do destino.

Todavia, a reivindicação por uma maior unidade do conhecimento, na segunda metade do século XX, traduz-se pelo surgimento da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade. Explica-nos Nicolescu, que sendo a disciplinaridade o estudo especializado sobre um determinado ramo do conhecimento, geralmente feito de forma

⁴ Este relatório é o resultado mais proeminente da conjugação de esforços transdisciplinares tendo em vista uma escola para futuro. O documento foi elaborado pela Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, apoiado pela UNESCO e relatado por Jacques Delors.

isolada, a pluridisciplinaridade e a interdisciplinaridade representam um olhar mais global e solidário do investigador sobre os problemas que investiga.

No campo da ciência um determinado objecto de estudo pode ser abordado de diferentes pontos de vista. Para um investigador que queira compreender melhor as condições e as motivações sob as quais ocorreu um determinado acontecimento, é-lhe vantajoso poder integrar conhecimentos de outras disciplinas. Por exemplo, para um investigador compreender melhor a história de uma determinada obra de arte é vantajoso que possa integrar na sua investigação conhecimentos provenientes da Sociologia, da Psicologia ou da Religião. Para saber o material utilizado na elaboração dessa mesma obra de arte terá que integrar forçosamente conhecimentos da química e da física. Esta atitude é denominada de pluridisciplinar. Para Nicolescu a pluridisciplinaridade diz respeito:

«ao estudo de um objecto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo [...] Com isso, o objecto sairá enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas. O conhecimento do objecto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar» (NICOLESCU, «Um novo tipo de conhecimento – A transdisciplinaridade» in AAVV. 1999, P.10)

Contudo, existem situações em que o investigador, ao querer aprofundar o conhecimento acerca de um determinado objecto, sente a necessidade de importar um método. Um exemplo moderno e paradigmático é a Ciência do Caos: começou-se com o estudo da turbulência na evolução das nuvens e desenvolveram-se métodos que vêm sendo aplicados nas disciplinas mais díspares: Engenharia, Biologia, Medicina, Psicanálise, Economia, Política, entre outras. Costuma-se denominar esta atitude de Interdisciplinar. A interdisciplinaridade diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para a outra, podendo-se distinguir três graus: um grau de aplicação, um grau epistemológico, um grau de geração de novas disciplinas. (NICOLESCU, *idem Op. cit.* P.11).

Mas as finalidades da pluri e da interdisciplinaridade encontram-se ainda no âmbito da disciplinaridade, pois ainda existem situações em que o investigador tem de cometer o «sacrilégio» de cruzar as fronteiras da própria disciplina e estabelecer uma ponte que lhe permita estudar o fenómeno que se situa fora e além do âmbito das disciplinas existentes. Este é o campo da transdisciplinaridade. Explica-nos Nicolescu que a transdisciplinaridade não é uma nova disciplina, não dizendo respeito nem ao método, nem portanto à justaposição de conhecimentos que fazem parte de uma disciplina já

existente, mas é antes uma atitude rigorosa em relação a tudo o que se encontra no seu espaço e que não pertence a nenhuma delas:

«A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. O Seu objectivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento» (NICOLESCU, idem Op. Cit. P.10).

Dito de outra forma, a transdisciplinaridade complementa a aproximação disciplinar fazendo emergir uma compreensão capaz de as articular entre si. Todavia é importante frisar que o diálogo entre as disciplinas não se restringe às chamadas ciências “duras”. A visão transdisciplinar é deliberadamente aberta na medida que ultrapassa o domínio das ciências exactas pelo diálogo e pela reconciliação entre o sujeito que conhece e o objecto que é conhecido. Nesse sentido, a experiência interior do sujeito é levado em consideração no processo de ensino. O aluno terá que procurar as diferentes ligações que existem entre os saberes de forma a construir o seu próprio conhecimento, tendo em conta a sua subjectividade e a subjectividade dos outros.

Tal como a origem da transdisciplinaridade advém da disciplinaridade, o mesmo ocorre com a educação de cariz transdisciplinar, que tem a sua origem nas propostas disciplinares. De facto, a transdisciplinaridade, assim como a disciplinaridade, não pode prescindir do rigor científico, todavia é essencial que os professores se disponham a transcender o seu reducionismo. É necessário promover uma atitude que verse uma auto-eco-educação, ou seja, uma atitude perante o conhecimento que promova uma aprendizagem a partir da vida quotidiana, desenvolvendo as categorias da subjectividade, da solidariedade e do mundo vivido. [Cf. MORIN, (2003) P.36]

É necessário dar mais atenção às propostas de trabalho que desenvolvam os temas transversais como a ética, a saúde, o meio ambiente, a diversidade cultural, o género, o consumo, entre outros. Nesse sentido entende-se agora o papel predominante que a filosofia pode ter na promoção desta nova atitude perante a natureza e o mundo. Pelo espírito inquiridor do filosofar, é possível desenvolver materiais didácticos-pedagógicos que promovam um sentido mais inclusivo e abrangente do conhecimento. É importante frisar que não se trata de eliminar ou reformular os conteúdos programáticos da disciplina de filosofia, até porque a transdisciplinaridade deriva da pesquisa disciplinar. Conforme afirma Edgar Morin *«o problema não está que cada um perca a sua competência. Está em que a desenvolva o suficiente para articular com as outras*

competências (disciplinas e conhecimentos) que ligadas em cadeia, formariam o anel complexo e dinâmico, o anel do conhecimento». [MORIN (1979) P.33]

O que distingue a transdisciplinaridade das restantes abordagens do conhecimento é esta vocação articuladora, uma disponibilidade para o diálogo com o sentido último do conhecimento. O rigor das diferentes áreas disciplinares não é menosprezado por esta visão integradora. A transdisciplinaridade é uma atitude diante do saber, uma visão multifacetada do mundo, onde a finalidade última é compreensão simultânea entre o conhecido, o conhecimento e o conhecedor.

CAPÍTULO 1

A NECESSIDADE DE UMA “TRANS” - DISCIPLINARIDADE

Diz-nos Edgar Morin que as considerações iniciais sobre as quais o pensamento clássico se edificou surgiram a partir das contribuições do filósofo francês René Descartes (1596-1650) que, preocupado em fundamentar a verdade do conhecimento, empreendeu todo o seu esforço na procura de princípios indubitáveis que lhe servissem de fundamento ou alicerce. Nesse sentido a ciência moderna fundou-se sobre a ideia-chave de separabilidade.

«Conhecer é separar. Em face de um problema complicado, dizia Descartes, é preciso separá-lo em pequenos fragmentos e tratar cada um deles, um após o outro. As disciplinas científicas desenvolveram-se, deste modo, com base na ideia da sua separação e com aparecimento, no interior dessas grandes disciplinas como a Física, a Biologia, etc..., de compartimentos sempre novos. No limite pode-se dizer que a separação entre ciência e filosofia e, mais amplamente, entre ciência e cultura humanista (...) está instituída como uma necessidade legítima. [MORIM, «Complexidade e Liberdade», in MORIN & L. PRIGONE (1998) P.36]

Nesse contexto a ciência consubstanciou-se em diversas áreas disciplinares, nomeadamente pelas contribuições de Augusto Comte, Saint-Simon e Stuart Mill, que consideravam, grosso modo, que a partir de Galileu a unidade do mundo não poderia estar mais sujeita a superstições e crenças. A fim de prevenir que a subjectividade dos sujeitos interferisse na verdade e na objectividade da ciência, consideravam que este deveria ser fundado num método rigoroso. Também preocupados com o período conturbado da pós-revolução francesa, período caracterizado pela transferência do poder político feudal para burguesia, os positivistas alegavam que os problemas sociais deveriam ser estudados da mesma forma. [Cf. FILHO, in MARCELLINO (Org) (1988) P.23].

Nesse sentido, por exemplo, Saint Simon (1760-1825) preconizava a transferência de todo o poder da sociedade para as mãos dos cientistas e industriais. Mas foi com o seu discípulo, Augusto Comte (1789-1857), que a ideia de um pensamento positivo se consolidou como paradigma da ciência e do pensamento humano. A sua ideia central era simples: *«tanto nas ciências sociais como nas ciências da natureza, era necessário*

afastar os preconceitos e as pressuposições, separar os julgamentos de facto e os julgamentos de valor, com a finalidade de atingir a neutralidade, a imparcialidade e a objectividade das matemáticas, químicas e físicas» [FILHO, idem Op cit. P.24]

Para Comte, a submissão da verdade a um sentido que não fosse fornecido pela própria metodologia científica era uma característica de um pensamento que ainda pertencia à infância da humanidade. Na obra intitulada «*Curso de Filosofia Positiva*», considera mesmo ter descoberto uma lei fundamental acerca do desenvolvimento do conhecimento. Essa lei defendia que as nossas principais concepções acerca da natureza e de tudo aquilo que nos rodeia passa por três estádios de maturidade intelectual, que especificam três modos diferentes de explicar ou interpretar a realidade.

«Estudando, assim, o desenvolvimento total da inteligência humana nas suas diversas esferas de actividade, desde do primeiro voo até nossos dias, creio ter descoberto uma grande lei fundamental, a que se sujeita por uma necessidade invariável, e que me parece poder ser solidamente estabelecida, quer na base de provas racionais fornecidas pelo conhecimento da nossa organização, quer na base de verificações históricas resultantes dum exame atento do passado. Essa lei consiste em que cada ramo dos nossos conhecimentos passa sucessivamente por três estados históricos diferentes: estado teológico ou fictício, estado metafísico ou abstracto, estado científico ou positivo. é o ponto de partida necessário da inteligência humana; a terceira, o seu estado fixo e definitivo; a segunda, unicamente destinada a servir de transição. (COMTE (1978) P.3)

De acordo com esta doutrina a primeira e mais natural percepção que o homem faz da realidade ou da natureza é feita sob a égide do estado teológico. Neste nível de maturação intelectual, considera que homem é incapaz de explicar os fenómenos com base em leis rigorosas. Diz-nos Comte que ele atribui tudo aquilo que existe à interferência de factores espirituais ou à acção directa dos deuses. O espírito humano, ao dirigir as suas investigações para a natureza íntima dos seres, «*as suas causas primeiras e finais de todos os feitos*», transpõem para eles, a vontade, sentimentos, paixões, isto é, representa todos os fenómenos como produtos de uma acção directa, arbitrária e contínua desses mesmos agentes. [Cf. COMTE, *idem Op. cit.* P.44-45]

Para Comte isso é inadmissível para um conhecimento que se queria científico e considera que o estágio metafísico é a superação do estágio teológico. Aqui, o homem deveria substituir o Deus do monoteísmo pela ideia de uma natureza; ele deveria enquadrar toda a compreensão do mundo em torno de um sistema de forças ou ideias. O filósofo francês considera mesmo que a principal diferença entre o estágio teológico e o

estádio metafísico reside no facto de a metafísica colocar a abstracção no lugar do concreto e a argumentação no lugar da imaginação especulativa [Cf. COMTE, *idem* Op. cit. P.46-47]

Assim o estágio positivo seria a evolução natural do homem face a estes dois estádios preliminares. No estado positivo, o homem deveria tratar de subordinar a imaginação e a argumentação do estágio teológico e metafísico, à observação rigorosa da realidade; cada conhecimento deveria corresponder a um facto observável. Não se trata de um empirismo puro, mas a consciência de que as leis gerais da natureza não se poderiam confundir com as especulações metafísicas. A filosofia positiva, ao contrário da filosofia subjacente ao estágio teológico e metafísico, considera impossível a redução dos fenómenos naturais a um só princípio. Deus e a teologia são afastados de vez da ciência.

Neste sentido, Augusto Pineua afirma que posição de Augusto Comte vem consolidar a crise de sentido na ciência, pois a hierarquização da ciência em disciplinas não se traduz apenas por mais um corte superficial no trabalho científico, mas a desagregação completa do acto de conhecer. A unidade do trabalho científico, o «corpus» do trabalho, que na antiga Grécia germinava das ideias de Platão e na época medieval das grandes construções teológicas, é perdida para uma consciência clara cognitivamente, mas obscura ao nível de uma percepção global e inclusiva da realidade. [C.f. PINEUA, «*O sentido do sentido*» in AA.VV. 1999 P.43-44].

Sommerman diz-nos que reducionismo que imperou na sociedade ocidental nos séculos XIX e XX foi um caso raro na história da humanidade. No decorrer da evolução humana, quase todas as culturas foram norteadas pelo sagrado e pelo transcendente. O que acontecia nessas civilizações «*é que mundo era percebido através de uma rede multidimensional que conferia à natureza diversos níveis de realidade*» [SOMERMAN (S/d); estes só poderiam ser acessíveis através de outros tantos níveis de percepção. Assim quase todas as culturas ou civilizações faziam orbitar a sua compreensão entre aquilo que era transcendente ou espiritual e aquilo que era material ou mundano. Diz-nos Sommerman na maior parte da história, a «*compreensão do homem e da realidade esteve impregnada de espiritualidade*». [SOMERMAN, *ibidem*]

Este facto é também corroborado por Eduarte Berni⁵ (S/d), que nos diz que a realidade nas civilizações mais antigas era compreendida a partir de uma «*Grande Cadeia do Ser*». Nelas, vigorava um pluralismo epistemológico que significava que os conhecimentos produzidos pela ciência tinham sempre em conta uma unidade mais complexa; os conhecimentos obtidos, seja na ciência ou na religião, eram sistematizados na forma de «*Sabedoria*», o que implicava uma constante «*invasão de uma esfera pela outra*», isto é, a ciência invadia o campo da religião e a religião invadia o campo da ciência. É importante referir que inicialmente a esfera religiosa foi aquela que mais invadiu o campo alheio, levando mesmo, em certas situações, a um excesso de zelo por parte da Igreja Católica – «*Galileu foi quase parar à fogueira por questionar o modelo geocêntrico*». Contudo este facto demonstra como a ciência e o conhecimento, o homem e a religião, sempre comungaram numa profunda união. Os conhecimentos obtidos na ciência eram relevantes para a religião, assim como o paradigma religioso influenciava o olhar dos cientistas. Existia uma necessidade

Segundo Morin o pensamento clássico trouxe desse modo para o seio da contemporaneidade o problema da especialização. Esta impede tanto a percepção do global quanto do essencial. Impede mesmo tratar correctamente os problemas particulares que só podem ser propostos e pensados no seu contexto. Enquanto a cultura geral ou humanística procura a contextualização de qualquer informação ou ideia, a cultura científica e técnica divide os saberes, tornando-os cada vez mais difíceis de serem apreendidos. Isto porque a especialização extrai o objecto do seu contexto e não é capaz de o re-ligar ao mundo vivido [MORIN (2000) P.42]

Como exemplo deste tipo de racionalidade, Morin relata-nos um episódio que decorreu na antiga União Soviética. Para combater a seca nalguns períodos desse País e irrigar as áreas de cultivo de algodão, os responsáveis optavam por desviar cursos de rios, mesmo não havendo árvores de fruto, e nas horas de maior calor. Essas acções tiveram como consequência a salinização do solo, a volatilização das águas subterrâneas e o esgotamento do mar de Aral. (Cf. MORIN, *idem* Op. Cit., P. 44).

Morin diz-nos que houve por parte destes líderes uma manifesta incapacidade em contextualizar o problema para além da sua necessidade imediata. O erro não foi tanto a solução proposta, mas a inexistência de uma compreensão que tomasse o problema em

⁵ Colaborador brasileiro do CETRANS e doutor em Psicologia do Desenvolvimento Humano pela USP (2008), Mestre em Ciências da Religião pela PUC-SP (2002). Ainda é pesquisador do Grupo de Pesquisa Estudos Transdisciplinares da Herança Africana (UNIP)

todas as suas dimensões. (Cf. MORIN, *idem* Op. Cit., P. 45). O mesmo ocorre no ocidente e nas nossas vidas quotidianas. Se tomarmos como exemplo as ciências da economia ou políticas sociais notamos que alguns dos caminhos não satisfazem o problema em causa. Perante um elevado défice público, por exemplo, alguns dos nossos economistas defendem o fim do subsídio de desemprego ou o corte radical das pensões. O que estas propostas ignoram são as implicações sociais e culturais a longo prazo, tal como os líderes russos ignoraram as consequências do desvio dos rios para as gerações vindouras.

CAPÍTULO 2

A PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR

Segundo Nicolescu a transdisciplinaridade diz respeito, tal como o prefixo «trans» indica, «àquilo que está ao **mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina**». Apesar de esta definição ser completa, o seu sentido carece de um enquadramento prévio, pois segundo o pensamento clássico, o que se encontra ao mesmo tempo **entre, através e além** das diferentes disciplinas, é um vazio – **é nada**.

Apesar de ser um conceito recente e difícil de ser apreendido, o seu termo não pode ser considerado novo. Ele foi usado pela primeira vez num seminário organizado pela OCDE em 1970 na cidade de Nice. [CF. SILVA, 1999] Nele, Piaget afirmou que as relações interdisciplinares do conhecimento evoluiriam para a uma relação transdisciplinar, que, mais do que encontrar as interações ou as semelhanças entre as investigações disciplinares, situaria todo o trabalho científico numa etapa superior; nela, não existiriam fronteiras entre as diferentes áreas do conhecimento e o trabalho dos investigadores. Assim a necessidade da pluridisciplinaridade e da interdisciplinaridade surgiu no campo do conhecimento como uma visão epistemológica que desejava organizar as diferentes áreas do conhecimento.

A Pluri, a inter e transdisciplinaridade

Foi Gusdorf o primeiro a perceber-se deste problema e da necessidade de uma maior solidariedade entre as diferentes áreas científicas. No âmbito das ciências humanas foi o primeiro a propor um trabalho de cariz interdisciplinar. Mas foi com Jantsch que, em 1972 «ao associar a palavra “justaposição” à multidisciplinaridade e a palavra “integração” à interdisciplinaridade», definiu o seu marco conceitual. Para este autor, a transdisciplinaridade consistia num sistema de níveis e objectivos múltiplos com vista

a uma finalidade comum dos pesquisadores. Ela decorria da prática multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. [SILVA, (1999)]

Mas é efectivamente com Barasab Nicolescu que o conceito ganha uma verdadeira dimensão epistemológica. Para Nicolescu a transdisciplinaridade não é apenas um trabalho pontual entre pesquisadores, mas uma atitude perante o conhecimento. Diz-nos que, enquanto a pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objecto de uma disciplina por várias ao mesmo tempo e a interdisciplinaridade se refere apenas à transferência de métodos de uma disciplina para a outra, a transdisciplinaridade versa uma atitude epistemológica que considera o conhecimento, não como algo que se encontra pré-estabelecido à sua natureza, nem como algo que se encontra fora do seu cosmos, mas como uma visão integradora da realidade. Segundo este autor a transdisciplinaridade é um novo tipo de conhecimento que nos projecta para uma unidade transversal sobre os mais variados ramos do saber. Esta “*não procura o domínio sobre as outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as ultrapassa*” [NICOLESCU (2001) P.161]. A sua metodologia assenta em três pilares que decorrem do paralelismo com os três axiomas da física moderna: diferentes níveis de Realidade, a lógica do terceiro incluído a complexidade.

Níveis de Realidade

O advento da física quântica demonstra como o determinismo clássico não se aplica aos fenómenos dos objectos infinitamente pequenos. Um objecto, constituído por uma estrutura macrofísica e uma estrutura quântica, regem-se por leis diferentes. O comportamento do objecto no mundo macrofísico é diferente daquele que é realizado na sua estrutura quântica pressupondo a existência de diferentes níveis de realidade e de diferentes formas de observação. Apesar das previsões da mecânica quântica serem extremamente precisas, elas não se coadunam com as previsões do paradigma clássico. Para a mesma realidade existem duas explicações radicalmente diferentes, no entanto, epistemologicamente fundamentadas.

Nesse sentido, percebemos que o conhecimento disciplinar apenas se refere a um único nível de realidade. Na investigação de um determinado fenómeno, o cientista que trabalha de acordo com o paradigma prescrito e estabelecido, não considerando os diversos vínculos que surgem entre as diferentes áreas do conhecimento; a racionalidade científica que se lhe encontra subjacente separa e fragmenta as partes do todo. Apesar de a pluri e da interdisciplinaridade traduzirem uma maior solidariedade a esse nível, as

finalidades da sua investigação ainda se encontram circunscritas à pesquisa disciplinar, pois, nessa solidariedade e abertura momentânea não se chega a transpor o enquadramento mental das respectivas áreas. Assim Nicolescu entende a realidade como «*um conjunto de sistemas invariável sob a acção de um número de leis gerais: por exemplo, as entidades quânticas submetidas às leis quânticas, as quais estão radicalmente separadas das leis do mundo macrofísico*» [NICOLESCU «Um novo tipo de conhecimento, in AA.VV (1999) P.10]

Lógica do terceiro Incluído

É no decorrer da coexistência entre o mundo quântico e o mundo macrofísico que se colocam, aparentemente, em evidência os pares contraditórios que ferem os axiomas da lógica clássica, a saber: o axioma da identidade - A é A; o axioma da não-contradição: A não é não A; o axioma do terceiro excluído: não existe um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não- A. Esta reformulação do axioma da não - contradição pelas lógicas quânticas consiste na introdução de um terceiro termo T que é ao mesmo tempo A e não - A. A compreensão do axioma do terceiro incluído fica clara quando é introduzida a noção de “níveis de Realidade”. Isto é, «*o terceiro dinamismo, o do estado T, exerce-se num outro nível de Realidade, onde aquilo que parece desunido (onda ou corpúsculo) está de facto unido (quantum), e aquilo que parece contraditório é percebido como não-contraditório.*» [NICOLESCU idem op. cit. P.11]

A complexidade

Relativamente ao terceiro pilar metodológico da transdisciplinaridade – a complexidade – deriva directamente da descoberta quântica e da existência de diferentes níveis de realidade e de percepção. O bigbang disciplinar e a consequente especialização das diferentes áreas do saber, faz aumentar exponencialmente o grau de complexidade do mundo, na medida que cada área disciplinar tem uma teoria explicativa acerca da realidade. Desta feita, o grande desafio da transdisciplinaridade consiste em englobar de forma «*holística*» todas as percepções do mundo.

Esta necessidade decorre de um problema epistemológico fundamental: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe a humanidade fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a uma espécie de substrato mecânico. «*A complexidade humana torna-se invisível aos olhos de*

uma compreensão que avança no conhecimento das partes, em detrimento do conhecimento do todo». [MORIN (2000), P. 48]

Assim diz-nos Edgar Morin que pensar de uma forma hólística e pensar por «*macroconceitos*» [MORIN (2003) P.265] Trata-se de uma forma de pensar que, diante da tradição metafísica, não valoriza apenas o imutável ou o estático, mas também o dinâmico e aquilo que muda. Uma realidade não é mais definida pelo pensamento do objecto, mas pela, e a partir, de uma compreensão que concebe o «*humano como um produto da dialógica sapiens/demens*» [MORIN (2000) P.58], isto é, como uma «*unidualidade originária*» entre a sapiência e a demência [MORIN *idem* Op. Cit. P.52]. Segundo Edgar Morin o homem já não pode ser entendido como um ser puramente racional ou puramente afectivo e não pode ser olhado apenas sobre o ponto de vista biológico, social ou psicológico. O homem da racionalidade é também «*o da afetividade, do mito e do delírio (demens). O homem do trabalho é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia é também o do consumismo (consumans).*» [MORIN *idem* Op. Cit P.58».

Desse modo todo o conhecimento para ser pertinente deve contextualizar o seu objecto de estudo, «*Quem somos?*» é inseparável da questão «*Onde estamos?*», «*De onde viemos?*», «*Para onde vamos?*». De maneira análoga, a consciência humana constitui-se diferentes níveis de percepção. Esses níveis de percepção incluem a racionalidade, a afectividade, os movimentos do corpo, a imaginação, a intuição e o espírito. [ROGER (1999) P.92].

Ao passo que a tradição clássica privilegia apenas um desses níveis – o racional – a transdisciplinaridade irá debruçar-se na dinâmica que emerge da interacção entre eles permitindo uma visão mais unificadora e global da realidade, sem, porém, esgotá-la. Trata-se de uma atitude aberta perante o conhecimento que tenta ultrapassar a visão fragmentada e reducionista do pensamento clássico.

Uma prática transdisciplinar significa assim a encarnação em cada acção pedagógica, da metodologia transdisciplinar formulada em termos de Níveis de Realidade, Lógica de Terceiro Incluído e Complexidade. [NICOLESCU (2001) P.129]. Isto faz com que a educação não passe somente pelas disciplinas mas que se preocupe com a interacção contínua e ininterrupta de todas as disciplinas num mesmo momento e lugar; a transdisciplinar parte do princípio que a educação é vida e que educar é viver. Partindo desta compreensão, uma das funções da educação transdisciplinar é ajudar o educando a

construir um estado «*quântico de consciência de si*», ou seja, uma forma de ligar diferentes níveis de realidade ou de percepção. [NICOLESCU (20001) P.120]

Um dos trabalhos mais proeminentes desta lógica transdisciplinar foi o relatório da UNESCO da «*Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*» que assenta em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser. Estes pilares encontram-se inscritos numa lógica que não pode ser trabalhada de uma forma separada; uma educação transdisciplinar é uma educação integral – ***Aprender a ser***. Desse modo ***Saber conhecer*** significa ser capaz de estabelecer as *pontes* entre as diferentes áreas do saber, entre esses saberes e os seus significados para nossa vida quotidiana. ***Aprender a fazer*** significa uma aprendizagem da *criatividade e para a criatividade* e ***Viver em Conjunto*** não significa apenas tolerar as diferenças das opiniões, cor e crenças, mas potenciar nos alunos uma atitude transcultural, transpessoal [NICOLESCU ibidem]

CAPÍTULO 3

PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR NA FILOSOFIA (PARTE PRÁTICA)

A presente planificação [**Ver anexo1**] refere-se às sub-unidades «Argumentação e Retórica» e «Argumentação e Filosofia» da unidade didáctica III – Racionalidade Argumentativa e Filosofia – do programa de 11º ano. Esta planificação tem conta a prática transdisciplinar acima descrita. Nesse sentido, os conteúdos seleccionados serão trabalhos a partir do tema do consumo. Apesar de este tema ser um tema transversal, pois não é objecto de estudo em nenhuma disciplina em particular, como acabamos de constatar a sua transversalidade não basta para garantir uma transdisciplinaridade; esta deve promover uma atitude face ao conhecimento que o procure ligar a vida do sujeito e o mundo vivido. Nesse sentido e de acordo com os conteúdos abaixo desenvolvidos propomos três conjuntos de actividades (Anexo 1, 2, 3, 4, 5) que podem promover esta atitude transdisciplinar.

APRESENTAÇÃO DO TEMA

O consumo encontra-se omnipresente nas nossas vidas, caracterizando-se essencialmente pela quantidade e variedade de bens e serviços que o consumidor tem à sua disposição. Todavia, Lipovetsky alerta-nos para o facto de que os primeiros estudiosos do fenómeno consumista não associaram imediatamente o consumismo à abundância. No entender desses analistas, o paraíso da mercadoria só pode dar origem a carências e profundo desgosto. Por quê? Porque, quanto mais somos estimulados a comprar compulsivamente, mais aumenta a insatisfação. Desse modo, a partir do momento em que conseguimos preencher alguma necessidade, surge uma necessidade nova, gerando um ciclo que não tem fim. Como o mercado sempre nos sugere algo mais requintado, aquilo que já possuímos acaba por ficar invariavelmente com uma

conotação decepcionante. Logo, a sociedade de consumo incita-nos a viver num estado de perpétua carência.

Segundo Lipovstky o consumo tornou-se a finalidade última do ser humano, invertendo-se a lógica da finalidade da actividade económica. O hiperconsumismo desenvolveu-se como um substituto da vida que almejamos, funciona como um «*paliativo para os desejos não-realizados de cada pessoa*». Quanto mais se avolumam os dissabores, os percalços e as frustrações da vida privada, mais a febre consumista irrompe a título de satisfação compensatória, como um expediente para «*reerguer a moral*». Em razão disso, pressagia-se um longo porvir para a febre consumista. [Li

DESENVOLVIMENTO

1. Estrutura do discurso argumentativo

Para introduzir a temática do consumo é necessário constatar que na argumentação não basta demonstrar as nossas ideias. O discurso argumentativo visa o discurso que é dialéctico, ou seja, é arte de discutir que busca, passo a passo, o consenso com o auditório implicando uma interligação entre as três dimensões do processo comunicativo, com três condições para que seja aceite: Auditório (Existência de interlocutores); Intenção de persuadir (Capacidade de intervir e assumir as próprias posições de forma esclarecida); Acordo (Opiniões aceites, desejo de comunicar e a disposição para ouvir. Liberdade de aderir e liberdade de recusar. Ter convicções e ser capaz de justificar mudanças e convicções). [Batista (1998), P.136]

Como tal o processo comunicativo é caracterizado pela existência de um Emissor – Orador ou falante disposto a persuadir; Um Receptor – Ouvinte ou auditório disposto a ser persuadido e por fim, uma mensagem – uma tese acompanhada de argumentos. Contudo a sua organização não é arbitrária. Enquanto na demonstração todos os elementos de prova se apresentam com a mesma força (dado que a conclusão deriva das premissas, segundo regras), na argumentação é preciso ter em conta a organização do discurso. Segundo Corax (sec. V. A. C.) o discurso argumentativo organizava-se da seguinte maneira: Exórdio – Momento em que se tenta captar adesão do auditório. Apresentação dos factos – Momento em que se expõe a tese Discussão – Momento em que se fornecem argumentos a favor da tese, considerando as objecções possíveis – Antítese – Peroração – Momento em que se termina com uma formula sintética.

A argumentação, como técnica de comunicação tem em vista ganhar adesão do ouvinte ou auditório e, por isso, tem de ter em conta que a razão, a vontade e as emoções constituem meios necessários para o conseguir. Aderir a uma tese é estar persuadido da sua razoabilidade e não ser forçado a concluí-la por constrangimento lógico. Querer persuadir um auditório significa despertar nele uma maior predisposição para aderir à mensagem e, como tal, existem quatro níveis da argumentação que o discurso argumentativo deve atender:

A opinião do orador; Pertence ao domínio do verosímil, quer se trate de uma tese, de uma causa, de uma ideia ou de um ponto de vista.

O orador, o que argumenta e que, dispondo de uma opinião, se coloca em posição de a transportar até ao auditório e de lha submeter, para que ele faça dela sua opinião.

O argumento defendido pelo orador; trata-se da opinião formulada para convencer; a opinião introduz-se então num raciocínio argumentativo. O argumento pode ser apresentado por escrito, pela palavra directa ou indirecta, pela imagem (...).

O auditório que o orador quer convencer a aderir à opinião que lhe propõe: pode tratar-se de uma pessoa, de um público, de um conjunto de públicos, ou mesmo, num caso limite, do próprio orador, quando ele procura autoconvencer-se.

O contexto de recepção; trata-se do conjunto de opiniões, dos valores e dos juízos que um dado auditório partilha, que são prévios ao acto de argumentar e que vão desempenhar um papel na recepção do argumento, na sua aceitação, na sua rejeição ou na adesão variável que vai suscitar. [Philippe Breton (1998), P.24-25]

Além disso deve respeitar quatro regras essenciais:

1. Efectuar a distinção entre premissas e conclusão: Antes de redigirmos um argumento, é importante que saibamos claramente o que queremos provar, ou seja, qual a tese ou conclusão que iremos defender. As razões que avançamos são traduzidas em premissas
2. Apresentar as ideias segundo uma ordem natural: Num argumento podemos colocar primeiro as premissas e depois a conclusão, ou vice-versa. O importante é que as nossas ideias sejam apresentadas por ordem, para facilitar a compreensão por parte de quem nos lê ou de quem nos ouve
3. Partir de premissas fidedignas: Importa partir de premissas que sejam fidedignas, plausíveis, minimamente aceitáveis. Se as premissas forem fracas a conclusão também será.

4. Usar uma linguagem específica, concreta, clara: devemos evitar, tanto quanto possível, termos demasiados vagos ou abstractos, privilegiando uma linguagem concreta e precisa.

[AAVV. Contextos, P.79]

2. Argumentação como retórica

Como vimos o discurso argumentativo implica adesão do auditório a uma tese. Ela utiliza uma linguagem natural e decorre entre dois ou mais interlocutores, mas existem factores que condicionam adesão por parte de quem nos ouve (auditório) e, desde da antiga Grécia, que os oradores utilizam técnicas para conseguir tal objectivo. Utilizam a arte da persuasão a que se chamou Retórica. Ela é por definição a «*arte de convencer o auditório por intermédio de formas belas ou eloquentes, com o intuito de tornar o discurso mais apelativo e mais facilmente admirado pelo auditório*» [Gaspar, Adília e Manzarra, António (2008), Em Diálogo P.66].

A essas formas ou estruturas linguísticas utilizadas pelo orador, que tem por objectivo potenciar o poder persuasivo do discurso argumentativo, chamamos figuras retóricas. As figuras retóricas diferenciam-se dos ornamentos linguísticos ou figuras de estilo, exactamente pelo facto de aumentar poder persuasivo do discurso argumentativo. Nesse sentido temos várias figuras retóricas como a concessão, prolepse, repetição, pergunta retórica, antítese, metáfora, personificação (...). [Gaspar, Adília e Manzarra, António (2008), P.68]

3. Elementos da comunicação argumentativa

Mas sob o ponto de vista da retórica não basta apresentar um discurso organizado e bem fundamentado para, *a priori*, garantir adesão do auditório à tese proposta. A força dos seus argumentos depende da articulação que é feita com os próprios elementos que compõem a argumentação: orador, auditório e mensagem. Em cada um destes elementos há expectativas que nem sempre se encontram; Sob o ponto de vista do orador, daquele que se exprime e se dirige a um auditório, o mais importante é persuadir, seduzir ou convencer; Sob o ponto de vista do auditório, o que conta é a decifração das intenções e, por isso, o carácter do orador, a inferência que deve ou não aceitar, a adesão ou não às teses propostas; Sob o ponto de vista da mensagem, o que conta são as marcas do implícito sugerido, o sentido das palavras, o contexto de uso das mesmas e argumentação utilizada. [João Batista (1998), P.136]

Tais pontos de vista estão associados ao que de forma implícita se espera do orador, do auditório e da mensagem. Naturalmente, sendo a retórica uma arte de persuadir ou

convencer, o seu sucesso depende do que há de simbólico em cada um desses elementos. Segundo Aristóteles, o orador é simbolizado pelo ethos: a sua credibilidade assenta no carácter, na sua honorabilidade, nas suas virtudes e na confiança que nele se deposita. O auditório é representado pelo pathos: para convencer é preciso impressioná-lo, seduzi-lo, e mesmo os argumentos fundamentados na razão não podem desprezar as emoções e paixões do auditório para poderem suscitar a sua adesão. A mensagem constitui o logos que remete para o que se debate – os factos, as opiniões, as teses, as causas que se defendem, etc. – e pode configurar um discurso ornamental, publicitário, literário ou argumentativo. [Batista (1998), P.136]

4. Argumentação e Persuasão

Persuadir deriva do latim *persuadere*, que significa «levar alguém a aceitar ou optar por determinada acção ou posição». Uma **pessoa convencida** está intelectualmente ciente das razões apresentadas pelo orador e concorda com elas, mas isso também não significa que altere o seu comportamento ou a modifique a sua conduta. Por outro lado, uma **pessoa persuadida** é uma pessoa que altera a sua conduta, podendo alterá-la por estar totalmente convencida, mas também podendo alterá-la por crenças ou mesmo por razões que a própria desconhece. [Adília Gaspar (2008) P.105].

4.1. Persuasão sensata

Assim, a barreira que separa a argumentação persuasiva da manipulação é ético e deriva das reais intenções de quem persuade. Chamamos «persuasão sensata» à “boa” persuasão que o orador exerce sobre o auditório. Se orador tiver boas intenções e sustentar a sua tese em argumentos racionais, então irá persuadir o auditório através de uma persuasão sensata. Este tipo de persuasão nunca é constringedora e respeita sempre a liberdade do auditório em aderir ou não à tese do orador, cabendo ao auditório ter espírito crítico e avaliar a consistência dos argumentos apresentados. Como exemplos, temos as campanhas de sensibilização que geralmente não são manipuladores e visam, como próprio nome indica, sensibilizar e informar o auditório para um determinado problema. Têm por objectivo despertar as consciências e fazer com que o auditório reflecta sobre determinado assunto e alterar comportamentos.

4.2. Manipulação

Por outro lado, encontramos a manipulação que por definição «*consiste em paralisar o juízo e em tudo fazer para que o auditório abra a sua porta mental a um conteúdo que de outro modo não aprovaria*» [Breton P.83]. A manipulação é uma prática abusiva do

discurso, na medida que obriga o auditório aderir a uma determinada mensagem por imposição. Geralmente está associada à propaganda política e à publicidade. Este tipo de persuasão aproveita-se das fraquezas do auditório que visa persuadir, utilizando para o efeito a linguagem, a imagem ou outro tipo de recursos que não respeitam as capacidades e as liberdades dos manipulados.

5. *Retórica Branca e Retórica Negra*

Nesse sentido devemos seguir a distinção de Perlman que, a este propósito, distingue a retórica em retórica branca e retórica negra. A última corresponde a um uso ilegítimo do discurso argumentativo porque visa enganar, iludir e manipular o interlocutor; a primeira procura pôr a descoberto os procedimentos da segunda e, por isso evidencia-se com crítica, lúcida e consciente, das diferentes formas e dos problemas que envolvem a comunicação. Por isso ela inclui o estudo da retórica e do seu uso.

Assim, é através de uma retórica branca, ou seja, é no interior da própria retórica que podemos encontrar as armas para lutar contra a manipulação. Se tivermos «*competência retórico-argumentativa*» podemos prevenir os maus usos da retórica.

6. *Manipulação pelos afectos*

Assim a manipulação encontra-se associada a todos os métodos que visam manipular o auditório, e esses, tanto podem manipular pela via dos afectos (Phatos), como pela falsificação da mensagem (Logos). Vejamos a manipulação pela via dos afectos:

A manipulação pela via dos afectos é uma manipulação que se centra numa estratégia fundamental: Desviar atenção da mensagem e centrar a força da argumentação na sensibilidade do auditório. Todavia, essa estratégia, só por si, não é forçosamente manipulatória. Como nos diz Philippe Breton, «*o recurso aos valores, que é uma das molas da argumentação democrática, mobiliza os afectos em profundidade. As paixões fazem parte do convencer, e só podemos pretender expurgá-las em nome de um racionalismo estreito que confunde o convencer com o demonstrar, a razão argumentativa com o raciocínio científico.*» [Breton, idem op. cit. P.84]

Não é, pois, possível reduzir a manipulação à dimensão «irracional» ou «afectiva» da comunicação. É legítimo para o orador recorrer ao sentimento, ao encanto, à estética ou à autoridade para convencer o auditório de uma determinada tese, todavia, quando esses mecanismos estão ao serviço de uma má intenção, estamos perante um caso de

manipulação dos afectos. **Mas como é que avaliamos a intenção de um determinado orador para saber se estamos perante um uso ilegítimo dos afectos?**

Como já referimos atrás, no discurso argumentativo é determinante a existência de um auditório informado e com espírito crítico. Os únicos critérios que temos para avaliar se estamos perante um caso de manipulação é avaliarmos adequação desses mecanismos afectivos ao conteúdo da mensagem (Logos). Há manipulação quando a razão dada para adesão da mensagem, neste caso, imagens, situações ou exortações que apelem à sensibilidade do auditório, nada tem a ver com o conteúdo da própria mensagem. [Breton idem Op. cit. P. 85-87]

- ***Sedução pela pessoa ou sedução demagógica.***

A sedução pela pessoa ou sedução demagógica é uma forma de manipulação que utiliza como recurso comportamentos e atitudes (falsas) que possam impressionar o público. Na política, o protótipo do sedutor é o demagogo, que altera a sua mensagem consoante o público que tem pela frente. O demagogo é aquele que pretende convencer-nos de que é o melhor candidato para o posto que quer ocupar, utilizando, para isso, diversas estratégias a fim de conseguir que o auditório creia que pensa como ele. Dirigindo-se a diversos auditórios particulares, fará crer a cada um que pensa como ele. [Breton Op. Cit. (1997) P. 87-88]

- ***Sedução pelo estilo***

Uma outra forma de manipulação pelo recurso aos afectos é o discurso que visa atingir a sensibilidade do auditório pelo uso desmedido de figuras de estilo. Tem como intuito impressionar o auditório pela forma como a mensagem é transmitida, em vez de o impressionar pelo conteúdo da mensagem.

- ***Estetização da mensagem***

A manipulação pela estetização da mensagem é outra forma de impressionar o auditório. Ela tem como finalidade transferir o elemento da mensagem que se pretende que seja convincente, para a forma como a mensagem é transmitida. A estetização da mensagem está presente tanto na política, como na propaganda ou na publicidade. A ideia principal deste tipo de manipulação é arranjar elementos exteriores à mensagem que lhe pareçam convir, sem fazer análises, sem discutir objecções e sem dar referências, o auditório adere assim ao conteúdo da mensagem. Por exemplo, no caso da publicidade, é frequente associar certo tipo de figuras públicas aos produtos que pretendemos publicitar.

- ***Recurso ao medo***

Mesmo disfarçada sob a forma de autoridade, a mola do medo inspirado por aquele que pretende convencer continua a ser um dos recursos manipulatórios mais utilizados, nomeadamente, na política. Certos políticos utilizam a sua autoridade para facilitar adesão à tese, pois é mais fácil decidir do que discutir. A fim de fazer aceitar a todo o custo uma opinião ou provocar um comportamento no auditório, o orador utiliza com frequência os chamados argumentos de autoridade, ou melhor, argumentos de autoridade falaciosos.

- ***Recurso ao tacto***

Outra forma de manipulação pelos afectos é o recurso ao contacto físico ou a sua sugestão. Para fazer com que o auditório adira à mensagem, é usual, por exemplo nas campanhas políticas, o contacto físico com eleitorado; O aperto de mão aos eleitores, os beijinhos às crianças, etc, tem por finalidade distrair o auditório do verdadeiro conteúdo da mensagem.

- ***Repetição da mensagem***

A manipulação pela repetição da mensagem é uma das formas de manipulação mais usuais. O orador repete imagens, sons, ideias ou palavras com a expectativa de tornar uma evidência o que parece estranho ao auditório e sem fundamento.

7. Manipulação Cognitiva.

Por outro lado o manipulador pode, além de utilizar os afectos para manipular o auditório, juntar a esse recurso a manipulação cognitiva. Este tipo de manipulação consiste na manipulação do conteúdo da própria mensagem. Na tradição retórica, o seu protótipo consistia nas falsificações lógicas da mensagem – nos silogismos falsos, por exemplo. Mas hoje, essas possibilidades têm-se ampliado, os raciocínios enviesados são uma pequena parte das possibilidades ao dispor do manipulador. Estas possibilidades baseiam-se na necessidade de encontrarmos pontos de referência estáveis, distintos das crenças, e mais próximos dos factos do que das nossas opiniões. Assim, elas consistem na ordenação abusiva dos factos, podendo distinguir os seguintes:

- ***Enquadramento mentiroso/ abusivo***

No enquadramento mentiroso o orador mente acerca dos factos ou apresenta-os de uma forma que induz à distorção dos mesmos, fazendo com que o auditório tome por falso o verdadeiro e o verdadeiro por falso. Por exemplo, era comum mentir aos soldados em tempo de guerra, dizendo que não se registavam baixas na batalha anterior

com a intenção de aumentar a moral e não lhes suscitar medo. Por outro lado, o orador pode orientar os factos por forma a deformar a realidade, induzindo a ilusão no auditório. Por exemplo, em certas forças anti-motim do mundo, dizia-se que se utilizava «balas de borracha» contra os manifestantes e que isso não atentava contra os direitos humanos, todavia, na realidade, essas balas de borracha eram balas de aço revestidas de borracha que causavam feridos muito graves.

- ***Enquadramento coercivo***

O enquadramento coercivo é uma das formas mais manipulatórias de intervenção na mensagem. Nela, dissimulam-se alguns factos e criando-se uma situação de aceitação de uma primeira mensagem, que não é mais do que uma armadilha para impor ao receptor a real mensagem em relação à qual se pretende a adesão. Aceite a primeira mensagem, o auditório é obrigado aceitar por razões lógicas a segunda. Por exemplo algumas empresas recorrem à promoção dos seus produtos através da atribuição de prémios aos seus potenciais clientes. Se aceitou o premio, então o cliente é obrigado a comprar o produto.

- ***Amálgama cognitivo***

O amálgama cognitivo é um tipo de enquadramento manipulatório que visa misturar a mensagem com elementos exteriores, sugerindo-se um nexos causal entre ambos (sem que se apresente qualquer fundamento). Feita a falsa analogia segue-se um nexos de causas baseadas nesse enquadramento. Um exemplo de manipulação por amálgama cognitiva é associar a existência de estrangeiros em solo nacional ao crescimento da criminalidade e deduzir daí uma série de consequências.

CONCLUSÃO

Na busca por respostas referentes à falta de unidade do conhecimento, a disciplinaridade remete-nos para uma lógica da disjunção. A disciplinaridade, em nome da verdade absoluta, transformou o homem num objecto de experiências e explorações, limitando a realidade a um único nível. Nesse sentido, a revolução quântica coloca a noção de realidade em contraposição à abstracção. A transdisciplinaridade surge-nos como uma visão epistemológica que tenta integrar a subjectividade do sujeito que conhece e o conhecimento.

Apesar de concorrer da pluri e interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade ultrapassa essas formas de investigação. A Transdisciplinaridade é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber.

Etimologicamente, o prefixo *trans* significa aquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de toda disciplina, remetendo à ideia de transcendência. Transdisciplinaridade é a assimilação de uma cultura, é uma Arte no sentido da capacidade de articular. Por isso após revisitar, com grande respeito, rigor e inclusão: o conhecimento, a noção de valor, o contexto, a estrutura, a pesquisa, a competência, a oferta, o método e o ser humano, traz a sua própria contribuição integradora e globalizante.

BIBLIOGRAFIA

AAVV (1994), *Carta da Transdisciplinaridade*, Arrábida, Portugal,

AAVV (2001), *Programa de Filosofia – Cursos Científicos – Humanísticos e Cursos Tecnológicos (Formação Geral) 10º 11º ano de escolaridade*, Ministério da Educação, Portugal,

AAVV, (1999a) *Educação e Transdisciplinaridade*, CETRANS, São Paulo, Brasil

AAVV, (2001) *Educação e Transdisciplinaridade II*, CENTRANS, São Paulo, Brasil

BRETON, Philipe, (1997) *A palavra Manipulada*, Editorial CAMINHO, Lisboa, Portugal

MORIN, Edgar, (2003) *A Cabeça bem-feita – Repensar a Reforma Reformar o Pensamento*, BERTRAND BRASIL, Rio de Janeiro, Brasil

_____ (2000) *Os setes saberes necessários à educação do futuro*, EDIÇÕES UNESCO, Brasil

_____ (1979) *O enigma do homem*, ZAHAR, Rio de Janeiro, Brasil

_____ (2003a) *Educar numa era planetária - O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*, CORTEZ EDITORA, São Paulo, Brasil

SOMMERMAN, Américo (S/d) *Unidimensionalidade e multidimensionalidade*, CETRANS, disponível em: <http://www.cetrans.com.br/novo/textos/unidimensionalidade-versus-multidimensionalidade.pdf> (acedido em 12 de Junho de 2010)

SILVA , O Paradigma Transdisciplinar: Uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental <http://www.cetrans.com.br/novo/textos/o-paradigma-transdisciplinar.pdf>

VENTURELLA, Valéria M. (2004), *Rumo a uma abordagem transdisciplinar para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa em sala de aula*, Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.

SILVA (s/d), O Paradigma Transdisciplinar: Uma perspectiva metodológica para a pesquisa ambiental <http://www.cetrans.com.br/novo/textos/o-paradigma-transdisciplinar.pdf>

Manuais Escolares

AA.VV. (org) (2008). Contextos, Manual do Aluno – Exemplar do Professor – Filosofia 11 ° Ano, Porto Editora, Portugal.

GASPAR, Adília e MANZARRA, António, (2008), *Em Diálogo*, Lisboa Editora, Lisboa.

Batista, João (1998), *Introdução à Filosofia 11ºano*, Viver e Filosofar, Contraponto, Porto.