

Revista Filosófica de Coimbra

vol.14 | n.º28 | 2005

Mário Santiago de Carvalho

Diogo Ferrer

Carlos Morujão

Giannina Burlando

Alain David

José Reis

FILOSOFIA TRANSCENDENTAL E UNIVERSIDADE.
O PLANO DEDUTIVO PARA UM INSTITUTO
DE ENSINO SUPERIOR A ESTABELEECER
EM BERLIM DE FICHTE

DIOGO FERRER

Um documento do maior interesse para a reflexão acerca do conceito de universidade e das suas relações com a filosofia é o *Plano Dedutivo para um Instituto de Ensino Superior a Estabelecer em Berlim*¹ redigido por Fichte em 1807, a pedido do ministro Beyme, do governo prussiano que, na sequência de uma decisão régia, planeava fundar uma nova universidade em Berlim, que viria a ser fundada em 1809 e a abrir portas em 1810.² Neste plano, como se verá, Fichte expõe um conceito de universidade ideal a partir da função, claramente enunciada, que justificam a própria existência de um ensino denominado “superior”: a investigação.³ Esta é a fonte de onde deverá gerar-se tudo o resto no ensino superior. As atribuições deste ensino, entretanto, não podem ser

¹ Fichte, *Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe* (in Fichte, *Gesamtausgabe der Bayerischen Akademie der Wissenschaften* [= GA], Stuttgart-Bad Cannstatt, 1998, II/11, 81-170).

² A história desta decisão em geral e, em particular, da intervenção de Fichte pode ler-se em M. Lenz, *Geschichte der Königlichen Friedrich-Wilhelms-Universität. Erster Band. Gründung und Ausbau* (Halle, 1910), 78-80, 83-85, 114ss. V. tb. W. Erben, *Fichte's Universitätspläne* (Innsbruck, 1914), 22-47; X. Léon, *Fichte et son temps. II. deuxième partie* (Paris, 1927), 134-145; O. Scheel, “Die deutschen Universitäten von ihren Anfängen bis zur Gegenwart” (in M. Doeberl, *Das akademische Deutschland. Bd. I. Die deutschen Hochschulen in ihrer Geschichte*, Berlin, 1930, 1-66), 41-45; e L. Ferry, J.-P. Pesron & A. Renaut, “Présentation” (in AA.VV., *Philosophies de l'Université*, Paris, 1979, 9-40), 10-12.

³ W. Erben (*op. cit.*, 4, 17), considera o *Plano Dedutivo* e a prática de Fichte como de relevo para o desenvolvimento do conceito de seminário universitário.

determinadas sem uma definição do que ele é, no seu conceito, tanto na sua vertente científica quanto pedagógica. Fichte considera que estas duas vertentes são absolutamente inseparáveis, por entender que o próprio *conteúdo* estudado é derivável, nos seus motivos significativos fundamentais, embora não nos pormenores materiais do seu acontecer de facto, dos *actos* do espírito humano pelos quais o saber pode ser produzido e apreendido.⁴

A filosofia é a teoria desses actos de produção das condições de possibilidade do saber, actos que podem ser definidos *a priori*, como a *forma* de todo o saber, que fundamenta a inteligibilidade e ordena num sistema os princípios gerais daquilo que é cognoscível. Tal concepção sistemática e viva da ciência, que só tem então significado na sua apreensão activa, conduz a que conteúdo objectivo e científico das matérias a leccionar esteja íntima e dedutivamente relacionado com o *modo* da sua transmissão e aquisição, ou seja, com a sua configuração subjectiva e intersubjectiva, i.e., pedagógica.⁵

O plano de Fichte, fiel sem desvios à sua concepção filosófica mais geral, assim esboçada, parece receber então traços de um extremismo utópico que o tornou pouco realizável, não tendo, por isso, sido acolhido pelo governo. A um leitor já bastante posterior, o texto aparecia como “uma mistura de extravagâncias, paradoxos e ingenuidades [...] e, lá no meio, no entanto, novamente traços que, [pela] sua profundidade” de pensamento permitirão “ainda a gerações futuras construir a partir deles”.⁶ O próprio autor, no entanto, tem a noção do carácter de certo modo surpreendente do seu plano, posto que procura justificá-lo como não trazendo nada de novo, mas somente “ideias já existentes” a uma nova ordem e sistematização.⁷ Nesta auto-interpretção assiste-lhe alguma razão, uma vez que diversas das ideias nele propostas são, na verdade, retomadas de modelos de universidades contemporâneas ou anteriormente existentes.⁸ O carácter utópico e extremo do plano deriva principalmente da extrema homogeneidade e consequência do

⁴ Esta concepção deriva da sua teoria da razão humana como constituída fundamentalmente por “acções do espírito” (GA I/2, 134). “Die Intelligenz ist dem Idealismus ein Thun, und absolut nichts weiter” (GA I/4, 200. V. tb. ib. 215, 220). Retornaremos ainda a esta tese.

⁵ Cf. A. Philonenko, *La liberté humaine dans la philosophie de Fichte* (Paris, 1966, 242-243, 328-329).

⁶ Lenz, *op. cit.*, 121. A mesma ideia surge novamente na p. 364.

⁷ Cf. *Deducirter Plan* (GA II/11), § 57.

⁸ Esta a principal conclusão do citado estudo de Erben (*op. cit.*, 40, 48).

conjunto das disposições propostas, bem como da sistematização e formulação totalmente explícita e reflectida daquilo que é ou foi a prática corrente.

Na abordagem deste *Plano*, onde os conceitos de filosofia sistemática e de universidade se ligam como em nenhum outro texto, (1) faremos um percurso por algumas das coordenadas teóricas que regem o pensamento pedagógico de Fichte, (2) examinaremos a relação da filosofia do autor com a pedagogia, (3) apresentar-se-ão os mais importantes princípios e temas tratados no *Plano* e, por fim, (4) concluir-se-á com uma análise de alguns factos históricos e biográficos na actuação de Fichte como reitor da Universidade de Berlim, em 1810-1811, na medida em que tal actuação é esclarecedora acerca da doutrina do autor e do significado da sua aplicação prática.

1. A origem teórica da pedagogia na evolução da Doutrina da Ciência de Fichte

A filosofia transcendental, introduzida por Kant, e de que Fichte reivindicou sempre a continuação e completação, designa um método e uma teoria que pretende poder determinar a forma geral invariante que todo o conhecimento e experiência possíveis têm de assumir para a razão humana. A investigação transcendental busca princípios a priori para o conhecimento e a experiência, e limita-se então àquilo que denomina a *forma* do conhecimento e da experiência,⁹ uma vez que considera que a razão não pode, sem recurso à experiência, conhecer a matéria, ou o conteúdo factual da mesma. Os factos, na sua existência material, só podem ser determinados a posteriori. Entre Kant e Fichte, entretanto, encontramos uma interpretação progressivamente aprofundada do domínio transcendental, i.e., da forma: inicialmente, com Kant, é uma *estrutura estática* pré-definida como formas e conceitos independentes e rigidamente separados entre si; em seguida, com o jovem

⁹ Segundo Kant a “filosofia transcendental é o sistema das ideias do sujeito pensante, sistema que reúne o formal do conhecimento a priori por *conceitos* (logo, separado de todo o empírico) num princípio de possibilidade da experiência” (“Transsc. Phil. ist das System der Ideen des denkenden Subjects welches (System) das Formale der Erkenntnis a priori aus *Begriffen* (also abgesondert von allem Empirischen) zu einem Prinzip der Möglichkeit der Erfahrung vereinigt”) (AA XXI, 87). F. Duque, “El vuelo cansado del águila. La relación de Kant con Fichte y Schelling en el *Opus postumum*” (in *Ágora* (2004) 23, vo. 1, 85-120, 114) cita esta definição de filosofia transcendental, comentando que se trata de “una más, entre las aproximadamente ciento cincuenta que da en este período final” (ib. 114n.).

Fichte, ela é o puro *acto originário* e autónomo do espírito humano; por fim, com Fichte a partir de 1801, período que inclui o nosso *Plano Dedutivo*, a forma é *vida*, actividade imanente de auto-formação e diferenciação do sujeito.

Nestas condições, impostas pelo seu projecto filosófico, ao abordar temas pedagógicos, o filósofo transcendental depara-se um problema central. Trata-se de saber como uma doutrina que apenas diz respeito à forma a priori da razão, ou seja, uma doutrina somente transcendental, que não pretende poder determinar os *factos* ou a *matéria* da realidade, que é deixada indeterminada, pode pretender elaborar um plano ou projecto de intervenção e transformação dessa mesma realidade, o homem empiricamente determinado. Fichte mantém-se, ao longo de todo o seu desenvolvimento filosófico, um filósofo *transcendental*, no sentido de perseverar na diferença radical entre o domínio fáctico e o domínio principal e formal da razão. Persiste sempre, desde a primeira até às últimas versões da sua *Doutrina da Ciência*¹⁰ a noção de que a empiria é o domínio de um acontecer infinito, que excede a conceptualização exclusivamente a partir da razão.¹¹ Nestes termos, a pretensão de determinar e moldar os factos, *qua* factos, parece fútil, ou contraditória, o que torna impossível qualquer projecto pedagógico aplicável à realidade existente.¹² A resposta será, nestas condições, a de formar somente a *faculdade* racional do aluno num espírito filosófico definido como a “pura forma do saber”,¹³ e propor uma radical alteração da leccionação superior: fornecer não conteúdos, que devem ser assimilados em leituras individuais ou lições preparatórias, e “não partir de alguma afirmação positiva, mas estimular tão-só o pensar sistemático”.¹⁴

¹⁰ Servir-nos-emos, para designar a *Doutrina da Ciência* de Fichte, da abreviatura alemã utilizada pelo autor, “WL” (“Wissenschaftslehre”). Sobre a sua fundação e aspectos da sua evolução, cf. e.g. W. Metz, *Kategorienreduktion und produktive Einbildungskraft in der theoretischen Philosophie Kants und Fichtes* (Stuttgart, 1991), 201-213; A. Schmidt, *Der Grund des Wissens. Fichtes Wissenschaftslehre in den Versionen von 1794/95, 1804/II und 1812* (Paderborn, 2004), esp. 7-10.

¹¹ Uma fórmula privilegiada para definir este simultâneo encerramento apriorístico da doutrina e abertura infinita da experiência é a combinação de *totalidade encerrada* ou *unidade*, e *infinitude* atribuídas simultaneamente ao saber. V. para esta caracterização e.g. WL 1807 (GA II/10, 193); WL 1811 (GA, II/12, 189, 267, 277).

¹² Desenvolvemos alguns aspectos deste problema e da sua possível solução num estudo anterior, “Sobre o Papel do Juízo Reflexivo em Educação. O Conceito da Formação em Fichte” (in *Philosophica*, 5 (1995), 35-66).

¹³ *Deducirter Plan* (GA II/11), § 19.

¹⁴ *Ib.*, § 18.

Um ensino superior pensado em termos da filosofia transcendental centrar-se-á, por conseguinte, na unidade essencial entre pedagogia e conteúdos científicos, e provocará no estudante sempre uma rigorosa autonomia criativa e a aprendizagem do uso do seu próprio entendimento.

Esta reflexão sobre a pedagogia, tematizada num regime transcendental, é a ocasião para uma melhor definição do conceito da *Doutrina da Ciência*. O seu projecto é, na verdade, desde sempre, o da compreensão da unidade, que acontece como *unificação*, num processo infinito, entre o domínio formal do eu e o domínio empírico. E todos os princípios que Fichte vai propor como “princípios do saber humano” são, na verdade, os princípios e condições da produção dessa unidade.¹⁵ Enquanto ciência da ciência, a WL expõe os princípios e condições teóricas dessa unificação, ao passo que, na sua formulação concreta, a pedagogia assume uma importância crescente, como o principal instrumento prático da produção real dessa unidade.

Como resposta a esta questão, a pedagogia vai substituir, no centro das atenções do filósofo, a doutrina da religião, de 1806,¹⁶ e as doutrinas do direito e da ética, em 1796-1798.¹⁷ É especialmente a partir de 1807, ano em que redigiu o nosso *Plano Dedutivo* que se torna claro que a WL possui, na sua relação com a realidade, uma componente essencialmente pedagógica, e não mais sobretudo jurídica, ética ou religiosa. A preocupação pedagógica evidencia-se então, na obra de Fichte, como elo sintético privilegiado entre a universalidade da razão, de que o filósofo jamais abrirá mão, e a sua efectivação numa realidade sempre determinada e particular. Esta inovação surge em conjunto com uma outra, bem mais conhecida: a preocupação com as particularidades, condições e mediações da pedagogia surge em paralelo com a introdução, entre o indivíduo e a humanidade, que eram até então as únicas instâncias reconhecidas pelo filósofo como actores da realização da razão, do mediador da nação.¹⁸

¹⁵ Cf. *Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre* (GA I/2, 385, 392-393, 397).

¹⁶ *Die Anweisung zum seeligen Leben, oder auch die Religionslehre* (GA I/9, 45-207).

¹⁷ *Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre* (GW I/3, 311- I/4, 165).

¹⁸ Fichte, até então cosmopolita por excelência, dada a universalidade da razão, parece tornar-se, a partir de 1805-1806, nacionalista, numa transformação que culmina nos conhecidos *Discursos à Nação Alemã* (Fichte, *Reden an die deutsche Nation*, in Fichte, *Sämtliche Werke* [= SW], VII, Berlin, 1971 [= RdN]). Sobre alguns pormenores filosóficos desta evolução, permitimo-nos remeter ao nosso estudo “O Nacionalismo de Fichte e a Transformação da Doutrina da Ciência” (in *Revista Filosófica de Coimbra*, 17 (2000),

A pedagogia fichteana surge em paralelo com a crescente importância do conceito de nação no seu pensamento, definindo um paralelismo que é conceptualmente essencial e não pode ser desfeito. O conceito de “educação nacional”, que Fichte trabalha no *Plano Dedutivo* e prolonga nos *Discursos à Nação Alemã*, não constitui uma noção composta, um agregado ocasional de dois pensamentos diferentes, mas uma unidade inseparável. Nação e educação são os dois mediadores fundamentais entre a ciência e o indivíduo, os vínculos que lhe permitem transitar da simples realidade natural para o conceito da uma humanidade universal, a qual permanece, apesar do aparente desvio representado pelos *Discursos à Nação Alemã*, a destinação do homem e a completação da razão. Entre o indivíduo e a humanidade, – representante da racionalidade universal –, contrariamente ao período inicial da sua obra, surgem, nos anos seguintes a 1805, esses dois conceitos, de maneira inseparável: educação e nação. A razão, com a inerente igualdade fundamental e irrenunciável entre os homens, deixa de se poder efectivar imediatamente, pela exortação, por uma mera transformação da ordem jurídica ou económica, ou pela ciência mas, para tal, tem de buscar um ponto de apoio pedagógico.

O tema do nacionalismo de Fichte, a par da introdução, mais discreta, do conceito de educação nacional, representam uma alteração de perspectiva que se deve, segundo a auto-compreensão explícita de Fichte, à acção de dois factores históricos e conceptuais. Um deles, de cariz científico, conducente a uma tomada de consciência justamente do problema pedagógico, é a verificação, pelo autor, de que a ciência não pode alcançar uma compreensão generalizada, nem mesmo entre o público instruído. O “pensar transcendental” exige uma faculdade de “pensar” ou “apreender *enérgico*”¹⁹ que não pode ser pressuposta universalmente sem mais. A WL é entendida, na sua versão desse mesmo ano de 1807, como uma “*arte do ver*”,²⁰ arte que só excepcionalmente é um simples dom da natureza, mas que tem de ser ensinada. O outro factor, de cariz histórico, é a percepção de que a promessa revolucionária de realização da liberdade foi traída por Napoleão. Fichte não entende esta traição como um acontecimento fortuito, mas como expressão do facto mais profundo, que o autor verifica nos *Discursos*, de que “o estado

97-119). Para um breve enquadramento na história das ideias do nacionalismo de Fichte pode ler-se B. Schönemann, “Volk” und ‘Nation’ in Deutschland und Frankreich 1760-1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe” (in U. Hermann & J. Oelkers (eds.), *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne*, Weinheim / Basel, 1990, 275-291), esp. 287ss.

¹⁹ Cf. GA II/9, 180.

²⁰ “W.L. *Kunst des Sehens*” (WL 1807, GA II/10, 113).

conforme à razão não se deixa construir a partir de qualquer material disponível, através de medidas artificiais, mas a nação tem de ser formada e educada para ele”.²¹

Segundo o autor, a WL nasceu a partir de dois acontecimentos: por uma lado, a leitura de Kant, em 1790, cujo efeito sobre ele assim descreve: “vivo num novo mundo, desde que li a *Crítica da Razão Prática*”;²² por outro lado, como um paralelo ideal da revolução política em França.²³ Assim, também a verificação de que a liberdade não é efectivável imediatamente, sem a formação das suas condições, está ligada, na compreensão do filósofo, à constatação de que a WL não pode ser compreendida sem uma preparação adequada do público.

A apreensão e o uso autónomo dos princípios da ciência está dependente, tanto na sua realização quanto na sua tematização reflexiva, por uma largo enunciado de condições, enunciado que constitui, na verdade, cada uma das versões da WL. A WL, ciência da ciência, vai reconstruir tematicamente o acto de liberdade pressuposto em todo o saber vivo ou criativo, e pressupõe então, de modo ainda não reflectido, o mesmo acto que procura esclarecer. Todavia, dado que se trata de um acto de *ver*, o acto tem de ser realizado no mesmo acto em que é esclarecido – ou seja, o saber do saber é também um saber. Surgirá então a dificuldade, ou o aparente paradoxo, de que aquilo que se vai produzir, o acto de ver, já tem de estar pressuposto. Mas este é afinal o mesmo paradoxo de toda a educação para autonomia e a liberdade, onde aquilo que se quer produzir – autonomia – tem de ser pressuposto já no educando. O aparente paradoxo é típico da reflexão, e Fichte vai explorá-lo sistematicamente pela noção de “*Tathandlung*”, i.e., de um acto cujo resultado é si mesmo, ou seja, um acto que se produz a si mesmo, a conhecida “auto-posição do eu”,²⁴ e vai assumir outras formas na filosofia tardia do autor, a saber na ideia generalizada em todas as versões a partir de 1805, de que o absoluto se reconstrói a si mesmo no saber e como saber. Na medida em que Fichte concebe o saber como inseparável da liberdade, a característica de auto-presuposição que cabe à liberdade se torna essencial também ao saber.

Os dois factores referidos, nomeadamente, o fracasso da libertação revolucionária da humanidade, e a incapacidade do público para a ciência, reúnem-se numa concepção da história, pela qual Fichte

²¹ RdN, 353-354.

²² “Ich lebe in einer neuen Welt, seitdem ich dir Kritik der praktischen Vernunft gelesen habe” (GA III/1, 167).

²³ Cf. GA III/2, 298.

²⁴ GA I/2, 259.

procura conferir coerência a esta constelação intelectual: o fim das esperanças revolucionárias em França corresponde a uma alteração da época histórica, a requerer um novo tipo de concepções filosóficas. Escreve Fichte nos *Discursos* que “quem alguma vez procurou interpretar o seu tempo, tem também de acompanhar a sua evolução com a sua interpretação”.²⁵ Isto significa que, com o surgimento do patriotismo e o descrédito da revolução, a coerência fundamental da doutrina mantém-se. Foi a época histórica que mudou, não a doutrina que, pelo seu carácter transcendental, não pretende poder prever o curso concreto dos factos históricos, mas somente fornecer a condição de possibilidade principal da realização efectiva da liberdade. O filósofo reformula, por conseguinte, o mesmo ideal, tanto científico quanto político, segundo as novas condições do tempo histórico. Do mesmo modo, a caracterização da ciência oferecida pelo *Plano Dedutivo* defende que a ciência e a filosofia transcendental têm inevitavelmente de assumir novas formas exteriores, tanto no sentido da quantidade dos conhecimentos, quanto no da clareza científica, que pode ser infinitamente aumentada, na sua superior organização, e ainda na adequação das suas formas de expressão aos diferentes momentos históricos.²⁶

Esta renovada reflexão acerca das condições da sua efectivação, teórica e prática, conduz a que a doutrina perca o seu carácter imediato, se despeça da sua forma original, dos *Fundamentos da Doutrina da Ciência Completa* de 1794/1795, onde o primeiro princípio do saber é proposto logo no começo, como a auto-posição simples e incondicionada da razão, ou do eu absoluto, e emirja, como novo elemento, entre outros, a necessidade de uma extensa mediação entre o ser absoluto e a sua imagem no saber – termos que reconfiguram, já longinquamente, os termos kantianos de *noúmeno* e *fenómeno*.²⁷ Esta evolução da WL, a par do acompanhamento que faz das implicações científicas dos acontecimentos históricos da sua época, constituem um friso notável onde se retratam de modo exemplar as aporias da filosofia transcendental e de todo o pensar que visa algo de incondicionado, ou seja: como apre-

²⁵ RdN, 264.

²⁶ *Deduzierter Plan* (GA II/11), § 62.

²⁷ Esta mediação e preparação ocorre, por exemplo, em 1804, como a necessidade de dividir a doutrina numa doutrina da verdade e numa fenomenologia, na segunda versão da WL desse ano (GA II/8, 206, 242), ou pelo primado da existência, que nunca é um começo absoluto, mas um mediador, em 1805 (GA II/9, 189n, 210). Ou ainda, posteriormente, pelo conceito da imagem do ser, que se tem de reflectir a si mesma *qua* imagem para que se possa expor à consciência o princípio da figuração do absoluto (cf. *WL 1811*, GA II/12, 165, 170, 195).

sentar esse incondicionado como sendo a partir de si mesmo, autónomo em relação ao historicamente condicionado, mas também em função deste último, no qual residem também o homem e o pensamento?

2. O estatuto pedagógico da filosofia transcendental

As observações antecedentes não resolvem, só por si, a aporia pedagógica em que se encontra a filosofia transcendental. Apresentam, no entanto, alguns princípios essenciais para uma solução.

Fichte exprime no período inicial do seu pensamento, a curiosa ideia de que a natureza, com o progresso da razão que o homem encarna, por si mesma se tornará mais humana e harmoniosa.²⁸ Esta ideia funda-se na concepção filosófica de que a forma do saber e a liberdade progridem necessariamente na determinação da sua matéria, ou, na terminologia do período referido, que o “obstáculo” representado pelo não-eu é sempre mais “afastado” do eu,²⁹ cujo círculo se amplia com o progresso da sua auto-determinação. Esta relativa espontaneidade pressuposta da natureza em direcção ao acordo com os fins do homem, será substituída, no período posterior do pensamento do autor, por uma actividade consciente e livre do espírito. O filósofo considera, no novo período histórico encetado aparentemente com o fim da ilusão revolucionária, que “até aqui a humanidade foi precisamente o que foi e o que pôde chegar a ser; este devir ao acaso acabou, porque lá onde ela mais amplamente se desenvolveu, não chegou a nada. Se ela não deve permanecer neste nada, então tem, a partir de agora, de se fazer a si mesma em tudo aquilo que ainda deve vir a ser”.³⁰ O progresso não mais pode ser esperado de uma intuição imediata, ou de uma operação inconsciente, representada pela natureza, mas tem de ser preparado e realizado deliberadamente, ou seja, com recurso a instituições educativas.

A questão levantada pela pedagogia, e por toda a intervenção sobre a realidade proposta por uma filosofia de carácter apriorístico, descobre-se, afinal, como a necessidade de inverter a questão prototípica da filosofia transcendental, que pergunta quais os princípios,

²⁸ “[D]a, wo er [sc. der Mensch] hintritt, erwacht die Natur; bey seinem Anblick berreitet sie sich dazu, von ihm die neue Schöpfung zu erhalten. [... I]n seinem Dunstkreise wird die Luft sanfter, das Clima milder, und die Natur erheitert sich durch die Erwartung, von ihm [...] um gewandelt zu werden...” (GA I/2, 87).

²⁹ V. GA I/2, 356, 394.

³⁰ RdN, 306.

existentes a priori na razão, para a constituição da realidade empírica objectiva?³¹ Esta questão surge agora transformada de alto a baixo: quais os princípios empíricos e objectivos de constituição da razão a priori? A pedagogia segundo os princípios fichteanos deverá definir, por conseguinte, não mais as condições a priori para a empiria, mas as condições empíricas para a racionalidade a priori. Este esquema, que permite a passagem da racionalidade transcendental para a realidade efectiva, sem ferir nem a autonomia daquela nem a aconceptualidade desta, estava já presente, na verdade, nas disciplinas materiais da WL, as já referidas doutrinas do direito e da ética, onde são deduzidas, por exemplo, como condição de possibilidade da efectivação da liberdade do eu, a vontade, a intersubjectividade ou o carácter corpóreo do sujeito.³² Neste modo de mediação entre o a priori incondicionado e o empírico reside a crença na capacidade universalmente humana da razão, própria do período revolucionário. Na fase seguinte, sem que se perca este carácter universal da razão, emerge, no entanto, a mediação particular de contingências e empreendimentos local e historicamente situados, como sejam a nação ou um estabelecimento de ensino. A questão será sobre quais as condições empíricas e institucionais em particular, que permitem a formação da razão universal. O significado do *Plano Dedutivo* é o de dar uma resposta a esta questão.

Teoreticamente, o estatuto destas mediações é semelhante em todos os casos referidos. As condições não agem directamente sobre a razão, que tem de permanecer autónoma e não se pode conceber como constituída ou condicionada a partir do seu exterior.³³ Na medida em que corresponde a uma ideia, a razão não pode ser determinada a partir de dados empíricos ou particulares. Por outro lado, porém, as suas condições de efectivação têm um estatuto fáctico e, por isso, contingente, de modo que a razão não as pode produzir incondicionalmente, mas somente através das infinitas vicissitudes que a realidade apresenta

³¹ Este o significado da questão inaugural da *Crítica da Razão Pura*, pelos juízos sintéticos a priori de Kant. Cf. KrV, B 19.

³² Cf. GA I/3, 340-347, 361-365; GA I/5, 69-70.

³³ A aporia de que a razão, inteiramente separada de uma sensibilidade que segue o seu curso independente da razão, deve, ainda assim, poder influenciá-la, é enunciada de modo claríssimo por Kant na Introdução à *Crítica da Faculdade do Juízo*: "Ob nun zwar eine unübersehbare Kluft zwischen dem Gebiete des Naturbegriffs, als dem Sinnlichen, und dem Gebiete des Freiheitsbegriffs, als dem Übersinnlichen, befestigt ist, so daß von dem ersteren zum anderen [...] kein Übergang möglich ist, gleich als ob es so viel verschiedene Welten wären, deren erste auf die zweite keinen Einfluß haben kann: so soll doch diese auf jene einen Einfluß haben [...]" (AA V, 176).

e de obstáculos históricos. Na formação pedagógica, a razão representa aqui o momento daquilo que não é *determinado* pelas suas condições fácticas, mas somente *tornado possível* na sua manifestação, assim como o facto não é determinado pelas suas condições transcendentalmente definidas a priori, mas apenas possibilitado nas condições da sua inteligibilidade. A razão gera-se, então, determinada por condições empíricas, do mesmo modo como a empiria surge determinada por condições racionais, e Fichte descobre, nestes escritos de 1807, que o lugar de encontro dessas duas vias de condicionamento é a educação.

Este conjunto de condições externas para a efectivação da razão integra um factor privilegiado, uma condição principal, que domina todas as outras, e que encontramos referida, logo no início do *Plano Dedutivo*, entre as condições essenciais para o estabelecimento de ensino proposto. Segundo este conceito de formação, a razão forma-se a si mesma no mesmo passo em que forma o seu outro, e esta relação de mútua formação entre diversos determina o carácter por excelência intersubjectivo da razão finita, daquela que está perante um outro diverso de si.³⁴ Na linguagem da primeira WL, a partição e quantificação do eu é tão essencial a qualquer compreensão do saber quanto a partição e quantificação do não-eu.³⁵ Assim como o conhecimento é de um diverso sensível que se dá à experiência, a acção é eminentemente acção ética e pedagógica.

E, por fim, o conceito de formação enunciado exige também que a relação intersubjectiva se defina como interacção entre liberdades, ou seja, que a forma e o modo determinado que essa relação assume não possa constringer a acção espontânea de cada termo. Esta acção da liberdade sobre a liberdade deve entender-se a partir de um conceito educativo central, embora Fichte não o retome no seu *Plano Dedutivo*, a saber, a “Aufforderung”, “convite”.³⁶ Esta única acção possível sobre a liberdade, que não a constringe ou determina, mas tão-só acolhe a sua acção espontânea, faz o sujeito retornar a si próprio no seu outro, age sem intervir directamente nem sobre os factos empíricos, os quais não podem ser determinados, na sua origem, pela acção consciente, nem sobre

³⁴ Para a tese de que “Fichte a construit toute sa première philosophie afin de résoudre le problème de l’existence d’autrui”, v. A. Philonenko, *op.cit.*, 24. Tb. ib. 46, 230-231. Para uma breve exposição do desenvolvimento desta questão no pensamento de Fichte de 1793 até 1805, v. F. Fischbach, *Fichte et Hegel. La reconnaissance* (Paris, 1999, 45, 55-56, 64-65).

³⁵ A formulação é como se segue: “o eu opõe, no eu, ao eu divisível, um não-eu divisível” (GA I/2, 272).

³⁶ V. GA I/3, 343.

o outro eu, que não deve ser objectivado. Esta acção deverá entender-se antes como uma intervenção sobre a significação dos factos empíricos, de tal modo que a consciência neles se possa reconhecer a si mesma, ou as condições da sua própria existência real. O pensamento e a acção pedagógicos consistem em geral, não numa *prescrição* do que tem de ser feito, ou de qual a intervenção sobre o sujeito, mas numa *descrição* e disposição das condições fácticas sob as quais a razão pode aceder a si mesma e saber-se autónoma,³⁷ posto que a autonomia não pode ser, em si mesma, prescrita.

Um tal estatuto para o pensamento e a acção confirma a ligação essencial da WL a princípios de comunicabilidade, intersubjectividade e pedagogia. Aquilo que a WL faz, não é na verdade mais do que descrever condições para o saber e, para o caso da pedagogia, descreve as condições pelas quais a consciência se encontra a si mesma como livre, ou seja, condições de acordo entre as diferentes consciências. Mas também nas sínteses puramente teóricas em que o saber da WL se constroi, aquilo que toda a ciência filosófica faz é, segundo Fichte, uma *descrição de condições para a acção*, que é, antes de mais, um acto do pensamento, um acto de significação. A WL não descreve conceitos objectivos, objectos existentes, ainda que ideais, ou dados positivos. Todos os problemas teóricos que Fichte expõe nas suas diferentes versões da WL são na sua essência problemas de acção,³⁸ e não de pensamento em estado de fixação ou definição. E o objecto e conteúdo significativo de tudo aquilo que é descrito na WL não são conceitos existentes, psicológicos ou objectivos, abstracções, generalizações, nem dados positivos, mas condições para efectuar uma acção do pensar, acção que é a compreensão de si mesmo, ou a tomada de consciência reflexiva da razão. E é, então, em ordem a esta realização de um saber e de um conhecimento que só pode existir *in actu* que se organiza toda a estrutura do ensino superior proposta. O nosso *Plano Dedutivo* prescreve então uma organização, dividida em órgãos diversos que permitem um funcionamento do instituto de ensino proposto, mas tal prescrição é antes uma descrição daquilo que, dadas as condições do tempo, melhor possibilitaria a tomada de consciência científica da razão por si própria, em si mesma e no seu objecto – porque uma tal acção, a bem dizer, não pode ser prescrita.

³⁷ V. Ferrer, “Sobre o Papel do Juízo Reflexivo em Educação. O Conceito da Formação em Fichte” (in *Philosophica*, 5 (1995), 35-66), 37-38.

³⁸ V. os estudos de P. Baumanns, “Von der Theorie der Sprachakte zu Fichtes Wissenschaftslehre” (in K. Hammacher (ed.), *Der transzendente Gedanke*, Hamburg, 1981, 171-189); e U. Richli, “Tun und Sagen in der Transzendentalpragmatik und der WL

3. Ideias centrais do Plano Dedutivo

A partir da exposição destes princípios gerais da pedagogia fichteana, e da sua ligação com as suas concepções filosóficas na sua evolução, poderemos considerar o *Plano Dedutivo* nas relações e tensões entre três elos conceptuais nele implicados. São estes três elos conceptuais, em primeiro lugar, as concepções filosóficas gerais do autor, em seguida, um projecto concreto no âmbito da formação científica e pedagógica, elaborado em conformidade com essas concepções e, por fim, a acção pragmaticamente realizada nas condições particulares da realidade. Esta constelação de motivos teóricos, pedagógicos e pragmáticos, da qual alguns aspectos centrais já foram introduzidos, poderá ser esclarecedora não só acerca da coerência interna e da aplicabilidade das concepções teórico-pedagógicas de Fichte, como também a propósito da acusação de autoritarismo ou mesmo “totalitarismo” pedagógico³⁹ patente no *Plano*, o qual resultaria, naturalmente, segundo esta crítica, do carácter aparentemente totalizador e monológico do eu absoluto transcendental, e se manifestaria, por outro lado, em traços de carácter autoritários de Fichte, evidenciados nalguns dos episódios da época do seu reitorado.⁴⁰

Passamos pois ao enunciado de alguns princípios teóricos e temas para a organização universitária prevista no *Plano Dedutivo*.

(1.) *Princípios de encerramento e renovação.* A universidade proposta por Fichte é uma organização na sua essência estatal, que visa contribuir, como sua cúpula, para um projecto de “educação nacional”, conceito que o autor desenvolve nos seus *Discursos à Nação Alemã*.⁴¹ Este conceito reinterpreta com precisão o sentido da organização da universidade napoleónica, com a qual, “depois da universidade corporativa medieval e humanística moderna, surgiu a universidade estatista [...] que pretendia orientar-se para a globalidade do saber”.⁴² A concepção fichteana obedece escrupulosamente a esta concepção globalizante tanto do saber quanto da sociedade, a que confere, entretanto, uma fundamentação última filosófica inteiramente desenvolvida e explicitada, com inflexões

1804” (in *Fichte-Studien*, 18 (1997), 173-189). Seja-nos permitido referir ainda o nosso estudo “Die pragmatische Argumentation in Fichtes Wissenschaftslehre 1801/1802” (in *Fichte-Studien* 20 (2003)), 133-144.

³⁹ Cf. L. Ferry, J.-P. Pesron & A. Renaut, *op. cit.*, 17-19. Tb. Scheel, *op. cit.*, 44.

⁴⁰ Cf. L. Ferry, J.-P. Pesron & A. Renaut, *op. cit.*, 20. V. X. Léon, *op. cit.*, 202. Sobre o carácter “ditatorial” do Plano, *ib.*, 145.

⁴¹ V. RdN, 277, 396ss.

⁴² Veríssimo Serrão, *História das Universidades* (Porto, 1983), 164.

de uma filosofia da vida e do absoluto. Em cada uma das três universidades onde leccionou, Iena, Erlangen e Berlim, Fichte proferiu lições *Sobre a Destinação do Sábio*⁴³ (ou do “estudioso”, o “scholar”), onde sublinha o carácter eminentemente social do saber, como um serviço cujo direito, senão à existência, ao menos ao reconhecimento social, decorre do facto de que presta um serviço e tem um lugar definido no corpo geral da sociedade.⁴⁴

Esta integração na sociedade e no estado não é, porém, resultado de interferência de poderes fácticos ou de influências reais recíprocas, mas é feita exclusivamente pelo direito e pelo conceito da sociedade e da universidade. Não há interferência particular entre eles, mas ambos operam a partir de um conceito construtivo comum. Não deve haver, para Fichte, nenhum elo factual, pelo qual, por exemplo, a sociedade burguesa, ou o estado, devessem desempenhar um papel na definição e administração da universidade. Fichte constrói a universidade como lugar de produção da ciência, em torno de princípios que se pretendem científicos, e relacionando-se com a sociedade e o estado, do mesmo modo, segundo princípios que devem ser estabelecidos cientificamente, e não por meio de influência particular recíproca. A condição de uma relação conceptualmente determinada é, em geral, a liberdade, ou espontaneidade.

Este modo de relacionar conceptualmente corpos sociais, científicos ou mesmo nacionais, reflecte sempre a noção de autonomia, de auto-posição, ou de liberdade. Fichte define, assim, e.g., a auto-posição do sujeito, ou do eu, por si próprio, como o princípio de todo o auto-conhecimento do sujeito, ou da cientificidade em geral, o encerramento e autonomização do estado, como o princípio de liberdade económica e política dos estados,⁴⁵ e também, naquilo que mais directamente nos importa aqui, a separação clara e um determinado encerramento da universidade à influência exterior como o princípio de toda a vida científica no seu interior: não há autonomia sem alguma forma de encerramento. Este princípio, que justificará a própria organização interna, a administração e as prerrogativas da universidade poderá ser entendido por analogia com a ideia expressa, a propósito do nacionalismo

⁴³ *Einige Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1794) (GA I/3, 23-68); *Ueber das Wesen des Gelehrten, und seine Erscheinungen im Gebiete der Freiheit* (1806) (GA I/8, 57-139); *Fünf Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten* (1811) (SW 11, 145-208).

⁴⁴ Cf. GA I/3, 48-49, 55.

⁴⁵ Cf. e.g., I/2, 279-280. Sobre o encerramento comercial do estado, v. *Der Geschlossene Handelsstaat* (GA I/7, 37-141), 70, 114.

de Fichte, de que o intercâmbio fecundo entre as nações depende de que a especificidade de cada uma seja mantida.⁴⁶ O mesmo se passa entre instituições no âmbito de uma mesma nação ou sociedade. O motivo do encerramento é, por sua vez, essencial para que as ordens conceptual e real possam coincidir, o que, de modo mais flagrante, segundo Fichte, não acontece ao nível do comércio internacional, onde a desordem provém de que a jurisdição política e legal não coincide com a jurisdição comercial.⁴⁷ O resultado é uma relação comercial desequilibrada e selvagem, porque não assenta numa ordem jurídica e política comum aos parceiros, mas depende de interações particulares e contingentes.

Assim, também a ciência só se pode desenvolver correctamente numa instituição que se dá lei a si mesma, e não sujeita a ordenações que lhe são estranhas. Posto que se trata de uma instituição real, humana e social, serão introduzidos mecanismos que evitam a imobilização, a degradação ou a esclerose de uma instituição na sua essência encerrada sobre si mesma. Fichte introduzirá, em consequência, um princípio de permanente renovação do corpo docente, seleccionado segundo uma divisão dentro dos poderes administrativos da universidade, para o caso, o Senado. Assim, por exemplo, a qualquer Privatdozent de outras universidades é atribuído o direito de leccionar durante períodos renováveis. A decisão de contratação como professor ordinário deverá caber ao Senado que se dividirá, para esse fim, numa classe de mais novos, das quais é de esperar o medo da concorrência, mas não o da inovação, e dos mais velhos, aos quais, pelo contrário, é de esperar o medo da inovação, mas não tanto o da concorrência. Assim, bastará a aprovação por uma destas classes para que a contratação seja possível, no interesse da ciência e da universidade.⁴⁸ Além disso, e.g., é proposto um princípio de renovação permanente do corpo docente, baseado em frequentes reformas, passagem a lugares da administração pública, ou à dedicação exclusiva à investigação. E, por fim, será promovido o intercâmbio e observação de outros centros de estudo.⁴⁹ À necessidade de garantir a autonomia pelo encerramento correspondem então, no conceito do autor, mecanismos de abertura e renovação que permitem integrar novos elementos sem sacrificar a capacidade produtiva autónoma da universidade a fundar.

(2.) *Traços gerais da organização da universidade.* A universidade é gerida por um Senado, que coincide, para efeitos deliberativos,

⁴⁶ Cf. ib. 141.

⁴⁷ Ib. GA I/7, 69, 95, 102-103.

⁴⁸ *Deducirter Plan* (GA II/11), § 34.

⁴⁹ Ib. § 66.

com a Academia das Ciências, já existente em Berlim, que seria para o efeito integralmente reformada. A universidade funcionará, então, em estreita ligação com a Academia, onde terão assento todos os professores retirados, a par de outros estudiosos cujo mérito o justifique.⁵⁰ Fica assim garantido o princípio fundamental da universidade fichteana, a ligação do ensino à investigação. A Academia possui funções administrativas, consultivas e de investigação científica, que se deve desenvolver tanto no sentido da descoberta quanto da recepção da investigação publicada, sendo para isso devidamente financiada e sustentada.⁵¹

Para que a universidade funcione de modo eficaz, Fichte propõe um financiamento regular, seguro e autónomo, cujos pormenores não seria aqui o lugar de abordar. Trata-se, essencialmente, de contribuições atribuídas anteriormente a outras universidades, como a de Halle, e.g., encerrada na sequência da invasão francesa, e da distribuição de um certo número de “lugares” pelas diferentes cidades ou distritos, a que corresponderia um financiamento proporcional. Cabe a um corpo da Academia a administração das verbas da universidade.⁵²

Refira-se que Fichte defendia a existência de propinas para todos aqueles que as pudessem pagar, de entre os quais a alta nobreza pagaria em dobro e a restante nobreza uma vez e meia o valor da propina.⁵³ Ao encontro do favor de que Fichte sempre gozou entre os intérpretes de tendência socialista⁵⁴ vem o princípio indeclinável de que unicamente o mérito pode estar na base da selecção dos candidatos, sendo excluída qualquer discriminação, positiva ou negativa, pela condição económica. O acesso de todos está condicionado a uma candidatura, não podendo ninguém ser aceite sem mérito, só por razões económicas.⁵⁵ O estado conferirá bolsas de estudo aos alunos que comprovadamente não possam pagar as propinas e, conforme a sensibilidade e experiência pessoais do filósofo certamente aconselhavam, o estatuto de bolseiro não seria dado a conhecer publicamente.

Refira-se que o filósofo advoga o encerramento de todas as outras universidades na Prússia, recebendo a universidade de Berlim os fundos dessas outras universidades a encerrar.⁵⁶ O encerramento frequente de

⁵⁰ Ib. § 43.

⁵¹ Ib. §§ 42, 63, 64.

⁵² Ib. § 46.

⁵³ Ib. § 51.

⁵⁴ Cf. H.-J. Becker, *Fichtes Idee der Nation und das Judentum* (Amsterdam, 2000), 293-298.

⁵⁵ *Deducirter Plan* (GA II/11), § 52.

⁵⁶ Ib., § 49.

diversas universidades, por diferentes motivos, nos anos anteriores e posteriores,⁵⁷ poderá ajudar a enquadrar o significado desta proposta na sua época histórica – retirando ao carácter alegadamente não pluralista da ciência e da filosofia conforme as concebe Fichte alguma responsabilidade por essa proposta. Esta unicidade, bem como a rigorosa igualdade de condições a estabelecer entre todos os estudantes, que só se distinguem pelo talento e aplicação, liga-se ao carácter *nacional* da instituição proposta. Ela deverá receber alunos de toda a Alemanha, e Fichte insinua que o seu êxito poderia conduzir a Prússia a um papel liderante de toda a nação germânica,⁵⁸ fazendo ligar então, implicitamente o *Plano Dedutivo aos Discursos à Nação Alemã*, pronunciados no mesmo ano. E, por outro lado, estando a instituição aberta a todos, como uma instituição substancialmente nacional e racional, ela, se exige o contributo de todos, também oferece segurança económica durante e depois dos estudos, tendo os seus mestres ou doutores a prioridade absoluta no acesso aos lugares da administração do estado.⁵⁹

Entre os traços mais característicos do projecto, contam-se a vida em economia comum dos alunos regulares e a sua separação em relação à vida burguesa da cidade onde se situaria a universidade.⁶⁰ Os alunos regulares constituem uma verdadeira comunidade, com justiça própria e, em caso de infracções criminais só podem ser conduzidos à justiça comum depois de excluídos do corpo universitário.⁶¹ Vê-se assim esboçada uma comunidade educativa dedicada exclusivamente à produção e transmissão de conhecimentos, como uma corporação autónoma, embora numa relação sistemática com o estado.

(3.) *Curso de estudos, pedagogia e avaliação.* Com estas questões aproximamo-nos do cerne científico das concepções de Fichte. A universidade confere os graus de mestre e doutor em todas as áreas, com a excepção da filosofia, que apenas confere este último.⁶² Os motivos para isso ficarão claros em breve.

Mais interessante neste ponto serão as disposições sobre o curso de estudos. A definição do curso assenta numa divisão horizontal entre

⁵⁷ V. n. 8 supra.

⁵⁸ *Deducirter Plan* (GA II/11), § 50.

⁵⁹ *Ib.*, § 10.

⁶⁰ *Ib.*, § 10.

⁶¹ *Ib.*, § 37.

⁶² Registe-se a título de curiosidade, que aqueles que não completarem o mestrado poderão receber o título de doutor – como entre nós actualmente – querendo-se porém dizer com isso somente “que aprenderam alguma coisa”, e merecem, por isso, o título de *doctus*, e não *doctor*, ou só impropriamente (cf. *ib.*, § 44).

liceu e universidade, e numa outra, vertical entre as diferentes disciplinas universitárias. O liceu prepara somente as faculdades intelectuais de juízo e de crítica, sem as exercer já, e fornece os seus instrumentos. O exercício destas faculdades é, então, reservado ao estudo universitário.⁶³ O liceu centrar-se-á sobre o estudo da língua, de línguas estrangeiras, eventualmente da filologia, das matemáticas, até um ponto a determinar, e apresentará um primeiro panorama das ciências.⁶⁴

O princípio científico e pedagógico da universidade é um único, evidenciando-se a ligação essencial entre ciência e pedagogia. A ideia do ensino superior deve ser acentuada, uma vez que o *Plano Dedutivo*, como plano e como dedução de um conceito e dos meios da sua realização nas condições existentes, apenas tem sentido sob a direcção dessa ideia. E este princípio é propriamente um princípio filosófico, cientificamente deduzido, uma vez que a sua concepção não se pode separar da realização.

Todo o *Plano* parte de que o ensino universitário não pode ser entendido como *repetição* de um saber já constituído ou, mais simplesmente, de *lições* como leitura de livros. A questão não é, todavia, somente a de leccionar sem ser a partir de livros existentes, os quais podem ser mais simplesmente lidos pelos próprios alunos, mas a da própria *consistência* do saber, ou seja, do seu fio condutor, da legitimação de um pensamento ou de um modo de pensar. A questão essencial é sobre o que autoriza o pensamento a transitar de uma ideia, palavra ou conceito para outro. Trata-se de um fio meramente simbólico ou histórico, ou de um fio conceptual e lógico? Fichte aconselha, na história, por exemplo, que se busque um fio condutor mais profundo do que, e.g., a divisão em datas ou reinados, divisão que considera extrínseca. O exemplo de Fichte é eloquente: deve considerar-se, e.g., não que se descobriu o arado sob um determinado reinado, mas, pelo contrário, que reinava um determinado rei quando se descobriu o arado.⁶⁵ Isto não significa só que a determinação dos modos de produção é mais importante para a compreensão pensante da realidade do que a determinação política. Encontra-se aqui, sobretudo, que o fio que confere real consistência a um pensamento não é do domínio da definição exterior de épocas históricas e simples recepção daquilo que nelas aconteceu ou se publicou. O ensino não pode, por conseguinte, assumir uma feição histórica, em geral, e, em particular, no sentido fichteano do termo “histórico”, que é equivalente a “sim-

⁶³ *Ib.*, § 6.

⁶⁴ *Ib.*, § 10.

⁶⁵ *Ib.*, § 62.

bólico”, e significa que em lugar da coisa de que se fala está um substituto e representante seu. Ao “histórico” contrapõe-se o “genético” e o “transcendental”, onde, segundo o autor, o pensamento define os seus próprios princípios, se esclarece e produz a si mesmo. Ou, no caso do exemplo proposto, que o esquema de organização dos factos é compreendido e efectivamente pensado numa determinação essencial para o seu desenvolvimento, e não simplesmente tomado de outra fonte. Tal é o cerne da investigação científica.

Em consequência, o ensino universitário não é, e.g., uma apresentação passiva, ou dotada de uma organização conceptual ténue, de resumos sucessivos de obras publicadas numa determinada época, mas, pelo contrário, a capacidade de pensar por si mesmo, a qual é por definição inovadora. O professor universitário não repete de modo resumido um saber existente, mas tem de saber em muitos pontos criá-lo e, em geral, recriá-lo, o que significa, conhecer as fontes e as razões fundamentais das suas afirmações. Só por essa via recebe o pensar a sua legitimidade e consistência próprias.

Este princípio importa directamente ao próprio estatuto da instituição universitária que Fichte entende então como uma “escola de artes”.⁶⁶ Nesta definição, é desenvolvido brevemente uma dialéctica entre arte e ciência que parece desembocar numa reiteração indefinida. Temos, assim, uma “arte da formação científica da arte”, e uma “ciência da arte da formação científica”.⁶⁷ As expressões parecem, à primeira vista perder qualquer sentido assinalável, ou resultar de um lapso do filósofo, posto que parecem conduzir a um ponto onde é sempre possível, e necessário introduzir o termo “arte”, antes do termo “ciência”, e o termo “ciência” antes do termo “arte”. Deparamo-nos com um caso de reiteração reflexiva, epistemologicamente orientada, e com um ponto onde ciência reflectida e conceptual e arte espontânea e intuitiva mutuamente se implicam. Fichte poderia falar de uma relação onde os termos se interpenetram.⁶⁸ Se a ciência é definida como o procedimento metódico segundo regras conscientemente assumidas, a arte é definida como um procedimento que segue, ou mesmo cria, as regras sem saber que regras, ou como o faz. Conceito, ou apreensão consciente e clara, por um lado, e intuição, ou vida e produção originária, por outro, mutuamente se implicam e esclarecem. O mais interessante, neste ponto, é a introdução do procedimento artístico e a ênfase nele posta. Neste aspecto, o autor retoma um conceito medieval, para o qual a arte, embora

⁶⁶ *Ib.*, §§ 5, 15.

⁶⁷ *Ib.*, § 12.

⁶⁸ *Cf.* GA II/9, 210.

escola propedêutica e inferior, é o ponto decisivo da formação universitária.⁶⁹

Esta ciência da criação artística é o conteúdo e o ponto genético da filosofia e, para Fichte, a filosofia é o centro de toda a ciência. E, igualmente, o centro então de toda a organização universitária na medida em que todas as ciências, enquanto possuem um momento criativo e espontâneo, ou seja, enquanto são pensamento, são filosofia. Esta circunstância também, segundo Fichte, justifica a exclusão de todo o particularismo no ensino superior. É rejeitada a ideia de que se devam leccionar os diferentes sistemas filosóficos e perspectivas na universidade:⁷⁰ isso deve ser objecto de leituras específicas, não propriamente de leccionação. A simples apreensão de sistemas filosóficos constitui conhecimento simbólico, ou histórico, que pode ser adquirido pela leitura. O papel da leccionação universitária é o *exercício* do pensamento, que é filosófico enquanto é vivo. Este é o único ponto que incumbe ao professor universitário enquanto tal. Tal exercício é, afinal, a investigação, a que tudo o resto está submetido.

(4.) *A concepção de ciência implicada pelo plano de Fichte.* Dois aspectos são de realçar a propósito da concepção de ciência aqui subjacente. Por um lado, a primazia conferida à filosofia, cujos motivos já apreciamos nos seus traços mais importantes. Por outro, a concepção enciclopédica da ciência.

O tema da Enciclopédia das ciências filosóficas, que por esta altura é perseguido também por Hegel,⁷¹ é correlativo à noção de sistema. A ideia de que o saber constitui um todo é generalizada, e encontra-se também, por exemplo, no escrito de Schleiermacher,⁷² composto provavelmente como resposta directa ao plano de Fichte.

⁶⁹ Sobre a relação com as disciplinas do trivium, teologia, direito e medicina, cujo conteúdo filosófico é por Fichte admitido na universidade, mas cuja parte positiva é entregue a instituições independentes, v. *Deducirter Plan* (GA II/1), §§ 22 e 26. Na perspectiva medieval recuperada pelo filósofo, “das Fundament aller Wissenschaft wurde von der artistischen Fakultät gelegt. Sie war die ‘Amme’ und ‘Nährmutter’ jeder Wissenschaft, was anstandlos von den oberen Fakultäten eingeräumt wird [...], so daß die oberen Fakultäten fast als Fachschulen, mittelalterlich gesprochen als Vertreter einer “subalternen” Wissenschaft erscheinen” (Essler, *op. cit.*, 10).

⁷⁰ *Deducirter Plan* (GA II/1), § 18.

⁷¹ Hegel responde a uma directiva do Ministério bávaro, conforme se lê em F. Nicolin & O. Pöggeler, “Zur Einführung” (in Hegel, *Zyklus der philosophischen Wissenschaften*, Hamburg, 1991), XXIII. Mas já em Kant o tema é presente, e.g., na 1ª Introdução à *Crítica da Faculdade do Juízo* (AA XX, 242).

⁷² Cf. Schleiermacher, *Gelegentliche Gedanken* (in AA.VV., *Die Idee der Deutschen Universität*, Bad Homburg, 1959, 219-308), 231, 239.

Fichte recusa que o professor exponha particularidades cujo fio condutor não seja a própria razão. Mas, por outro lado, recusa igualmente um exposição ligada por uma unidade dogmática. Com a enciclopédia proposta, “não se vai partir de alguma afirmação positiva, mas tão-só estimular o pensar sistemático”.⁷³ A enciclopédia proposta por Fichte não parece constituir, necessariamente uma obra escrita, nem um objecto de leccionação generalizada. Fichte nota, entre outros aspectos, que haverá que decidir ainda “até que ponto o liceu deverá conduzir essa enciclopédia”.⁷⁴ A enciclopédia está, em parte, pressuposta. Ela é um “regulativo para a elaboração de todas as ciências particulares”,⁷⁵ o qual consiste em saber conduzir a particularidade de cada ciência até à sua origem conceptual. Tal recondução deverá ser o objecto “da primeira lição” dos professores da universidade.⁷⁶ O carácter da enciclopédia, é o de um “grande livro”, o qual designa a “literatura inteira da sua especialidade”,⁷⁷ mas não parece inteiramente claro o significado deste “livro”, nem da “sua enciclopédia”, i.e., a de cada professor de cada disciplina particular. O professor, se não puder realizar o “seu plano” integralmente, poderá contratar um assistente, que está obrigado a trabalhar nesse plano. E o texto remata: “mas este que não diga o que está também no livro, mas somente o que não está em livro nenhum”.⁷⁸ Fichte exemplifica, no que diz respeito à história universal: o quadro geral já foi apresentado no liceu, e não compete à universidade fornecer nenhum curso de história universal, para além de “como se tem de *conceber* a história inteira da humanidade”,⁷⁹ ou seja, uma compreensão filosófica da história. Haveria lugar a “lições enciclopédicas”,⁸⁰ que se poderiam até adaptar também às universidades existentes, e que significam a ligação do conteúdo positivo à sua fonte criativa, à investigação em sentido pleno. A enciclopédia designa o ponto de vista compreensivo e sistemático, ou antes a recondução do ponto de vista particular até um ponto de vista unitário, o qual é igual ao sistema e constitui o

⁷³ *Deducirter Plan* (GA II/11), § 18. A enciclopédia proposta não se confunde com um conjunto de argumentos a favor ou contra determinada tese. No seu aspecto polémico, a argumentação é considerada improdutiva (ib.).

⁷⁴ Ib., § 19.

⁷⁵ Ib.

⁷⁶ Ib., § 21.

⁷⁷ “[G]esammte[s] Buchwesen seines Faches” (ib., § 21).

⁷⁸ “[...] nun sage er nicht, was im Buche auch steht, sondern nur das, was in keinem Buche steht” (ib., §21; cf. § 26, 114).

⁷⁹ “[...] wie man die gesammte Menschengeschichte zu *verstehen* habe” (ib., §21).

⁸⁰ Ib., § 28.

princípio próprio do compreender. Mas este compreender é investigação criativa, e toda a investigação criativa é essencialmente filosófica. O objectivo da formação é conferir simultaneamente conteúdos positivos, além de capacidade de juízo e elaboração, elementos sem os quais não é possível nenhuma aprendizagem.

A concepção sistemática e enciclopédica da ciência não constitui uma unidade rígida, nem é definível sequer em um livro determinado, ou na "literatura completa".⁸¹ Ora, isto implicará definições específicas para a concepção da própria ciência da ciência, como se verá mais abaixo, e que irá obedecer ao mesmo princípio enciclopédico geral. A enciclopédia é sobretudo a visão sistemática do saber e o conhecimento da sua fonte criadora. A enciclopédia, pode concluir-se, exerce-se na leccionação, e não se lê em livros.

A primazia concedida à filosofia corresponde à sua associação com a pedagogia, a comunicabilidade e a dialogia. O primado da filosofia significa, antes de mais, o primado da pedagogia, e a universidade fichteana é uma universidade em primeiro lugar pedagógica e socrática,⁸² onde todo o ensino é dialógico, e toda a matéria é, rigorosamente, uma resposta a questões dos alunos. Assim, as instituições pedagógicas parecem ser o coração do projecto fichteano. Haverá, nestes termos, um seminário específico para a formação pedagógica, do qual sairão os futuros docentes.⁸³ O professor de filosofia intervém em todas as classificações, mas o que ele avalia é a *vida* da exposição, o que significa, a capacidade comunicativa, sistemática e a qualidade sistemática do fio condutor dos conhecimentos do aluno.

(5.) *A concepção da filosofia.* Começámos por relembrar a suspeita do carácter monológico, autoritário ou mesmo totalitário do projecto de Fichte.⁸⁴ Isto entrevê-se, por exemplo, na sua proposta de reduzir todas as universidades a uma só, aquela para a qual apresenta o seu plano; a centralização da universidade de início num só professor (o próprio Fichte, há que desprender);⁸⁵ a unidade teórica de todo o saber numa enciclopédia; a primazia, embora relativa, de uma disciplina, a filosofia, sobre as outras; ou a comunidade de vida dos regulares, regida por princípios morais e disciplinares rigorosos; a necessidade do abandono da vida civil, para ingressar numa comunidade onde muito possivelmente se perde a individualidade. A universidade, aliás, não é nada menos do que a

⁸¹ V.n. 76 supra.

⁸² Cf. *Deducirter Plan* (GA II/11), §§ 7, 13.

⁸³ *Ib.*, § 39.

⁸⁴ V. n. 40 supra.

⁸⁵ *Ib.*, §§ 17, 18.

“imagem do estado perfeito”,⁸⁶ expressão onde devemos pesar a importância fulcral do termo “imagem” no período tardio da WL.

A discussão deste problema não é somente uma curiosidade histórica, mas uma leitura dos limites – ou da sua ausência – da filosofia transcendental, e uma discussão acerca do carácter subjectivo e formal do idealismo fichteano, ou de todo o idealismo transcendental e lógico em geral.

A concepção apresentada neste texto é especialmente clara, desenvolvendo perfeitamente a conhecida afirmação programática da WL de 1805, de que “a WL não é de todo um livro impresso: mas um pensamento vivo, sempre novo e de novo a produzir, que se expressa de modo diverso sob cada condição diversa do tempo e da comunicação”.⁸⁷ Por isso a filosofia é, essencialmente, uma arte, capaz de exposições sucessivamente transformadas, que exprimem, não a insuficiência dos princípios, mas a infinidade das possibilidades expressivas da arte, e do princípio geral da unidade da ciência.

O autor apresenta uma breve concepção do progresso da ciência, que a Academia e a Universidade deverão prosseguir. A ciência progride eternamente, “como toda a vida, que permanece sempre viva, e nunca se fixa ou petrifica”.⁸⁸ Mas este fluxo está orientado de modo progressivo, num percurso tanto extensivo quanto intensivo, que envolve um aumento infinito de conhecimentos particulares, a par de uma melhor organização sistemática.⁸⁹ O conhecimento científico só é vivo enquanto ligado sistematicamente a outros, ou seja, quando recebe um uso específico no corpo do saber. Se o saber é, para Fichte, só um, a sua clareza pode, no entanto, ser infinitamente aumentada.⁹⁰ Os dois modos de progresso colaboram entre si, uma vez que a maior extensão facilita uma clareza mais intensa e, esta, por sua vez, facilita igualmente a sua extensão.

O progresso extensivo corresponde a uma *renovação* permanente da expressão da ciência. Mesmo aquilo “que não poderia de modo nenhum receber uma maior perfeição interna, tem de ser, no entanto, retirado da forma exterior do género humano da sua época”.⁹¹ A própria filosofia, ou ciência transcendental da ciência e, visto que a verdade

⁸⁶ *Ib.*, § 67.

⁸⁷ GA II/9, 181.

⁸⁸ *Deducirter Plan* (GA II/11), § 60.

⁸⁹ *Ib.*

⁹⁰ *Ib.*

⁹¹ *Ib.*

é uma e única,⁹² o seu núcleo transcendental não está sujeito a alteração. E mesmo que a filosofia tenha atingido a clareza integral, ainda assim, ela necessita “sempre de um arejamento pela nova vida do tempo”.⁹³ Nos termos citados, o parágrafo 60 apresenta de modo brevíssimo e em palavras imediatamente compreensíveis, o estatuto que Fichte entende dever receber a WL e a sua relação com as outras filosofias e os seus intérpretes.

Assim, também na nossa compreensão das condições fácticas reais que Fichte descreve para a universidade, deverá ter-se em conta que as condições do tempo onde a ciência deve ser exposta são um elemento integrante da própria doutrina, i.e., são as condições da sua expressão. Fichte acentua, no começo da segunda parte da obra, que uma vez “exposto o conceito, trata-se de expor as condições da sua realização nas condições actuais”,⁹⁴ ou seja a realização actual da referida imagem do estado perfeito.

Se efectivamente, hoje, o rigorismo de Fichte, bem como a sua própria personalidade pode parecer autoritária, e o seu instituto totalitário, alguns acontecimentos da época nos podem indicar que, dada a época, Fichte tinha uma quota-parte de razão. As ocorrências que lhe custaram o reitorado poucos meses depois da sua eleição, em 1811, mostram uma personalidade irreductível na defesa daquilo que considerava correcto. Por isso, escrevia Solger, “há a todo o momento obstáculos e negociação, especialmente sob um reitor tão completamente apolítico e pouco prático quanto Fichte”.⁹⁵ Mas qual era a questão em que Fichte se mostrava tão apolítico e, eventualmente, autoritário? No seu reitorado defendeu intransigentemente os espaços doados pelo rei à Universidade, tendo conseguido, de maneira inflexível, a retirada de outros serviços, civis e militares, dos espaços atribuídos à Universidade. Por outro lado, reivindicou também as suas prerrogativas e títulos de reitor.⁹⁶ O caso mais grave foi finalmente o de Brogie, o estudante judeu de poucos meios que se recusou a duelar, de acordo, aliás, com as determinações do reitor, que pretendia disciplinar as associações

⁹² Esta a tese central que move todo o questionamento da WL 1804² entre verdade e fenómeno (v. GA II/8, 8).

⁹³ “[...] immer einer *Erfrischung* durch das neue Leben der Zeit” (*Deducirter Plan* (GA II/11), § 60).

⁹⁴ *Ib.*, § 14.

⁹⁵ “Es giebt alle Augenblicke Anstoss und Händel, und vorzüglich unter einem so durchaus unpolitischen und unpraktischen Rector wie Fichte” Solger (*Carta a Raumer*, cit. in X. Léon, *op. cit.*, 183.)

⁹⁶ Cf. Lenz, *op. cit.*, 403-404.

de estudantes, conforme é programaticamente evidenciado no seu discurso de abertura do reitorado.⁹⁷ A recusa desse estudante a duelar serviu como uma ocasião para as associações humilharem o reitor, na pessoa do estudante judeu que, contra as tradições e código de honra da época, se recusava a combater. O Senado condenou agressor e agredido a uma pena quase idêntica, tendo acrescentado ainda à vítima uma nota de culpa onde era acusada de cobardia.⁹⁸ Fichte não acatou as decisões do Senado, tendo pedido a demissão, que não foi imediatamente aceite. Recorreu ao ministério sem dar conhecimento aos pares, o que foi considerado especialmente acintoso e grave. Tendo conseguido finalmente obter a demissão acabou, mais tarde, por ganhar o recurso dirigido ao governo, que considerou as penas disciplinares impostas pelo Senado inadequadas.⁹⁹

Neste último caso vemos hoje, claramente, que o autoritarismo exibido pelo reitor Fichte não era de modo nenhum injustificado, perante o que estava em causa, o abuso da força por instituições tradicionais de privilégio, e a ameaça sobre a vida dos estudantes desfavorecidos. Assim, se as instituições disciplinares rigorosas e o comunitarismo propostos por Fichte nos podem hoje parecer inadequados ou chocantes, as condições do tempo e do lugar podem justificar uma proposta rigorista e uma actuação intransigente. Neste sentido, o olhar de Fichte era sem dúvida mais lúcido que o dos seus colegas contemporizadores com a realidade existente.¹⁰⁰

Os meios de produzir o saber são tão mutáveis quanto o próprio saber, e a proposta fichteana procura definir o cerne da ciência, da sua produção, intuição e transmissão, e diferenciar estes conceitos das condições exteriores da sua realização, que são inevitavelmente renovadas e “refrescadas” segundo as condições da época.

Conforme se apresenta, a proposta do *Plano Dedutivo* liga um comunitarismo interno a uma instituição de carácter social e nacional que procura somente criar as condições para a livre produção da ciência. Não faria sentido discutir se se trata de uma instituição de liberdade total ou de sujeição absoluta do indivíduo. A novidade, e o ponto importante do escrito de Fichte é a consciência teórica da necessidade de conciliar o núcleo essencial e imutável do saber, que são liberdade e sistematicidade, e que o autor procurou localizar nas suas próprias teses filosóficas, com as condições mutáveis e indetermináveis, não só da sua materialização na realidade, como também da sua exposição científica, sempre transformada e progressivamente alargada.

⁹⁷ V. *Über die einzige Störung der akademischen Freiheit* (SW 6), 458-460, 475.

⁹⁸ V. Lenz, *op. cit.*, 417.

⁹⁹ *Ib.*, 428.

¹⁰⁰ Como Schleiermacher, segundo documenta Lenz (*op. cit.*, 416).