

João Boavida

Educação Filosófica

Sete Ensaio

(Página deixada propositadamente em branco)



I N V E S T I G A Ç Ã O



EDIÇÃO

Imprensa da Universidade de Coimbra
Email: imprensauc@ci.uc.pt
URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc
Vendas online: <http://livrariadaimpresa.com>

CONCEPÇÃO GRÁFICA

António Barros

PRÉ-IMPRESSÃO

António Resende
Imprensa da Universidade de Coimbra

EXECUÇÃO GRÁFICA

Norprint

ISBN

978-989-26-0021-5

ISBN Digital

978-989-26-0185-4

DOI

<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0185-4>

DEPÓSITO LEGAL

307629/10

OBRA PUBLICADA COM O APOIO DE:

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR Portugal

João Boavida

Educação Filosófica

Sete Ensaios

(Página deixada propositadamente em branco)

À memória da colega
Maria da Conceição Taborda Simões,
exemplar a tantos títulos

(Página deixada propositadamente em branco)

ÍNDICE

PREFÁCIO.....	9
PALAVRAS PRÉVIAS.....	13
PROCURANDO OS BRAÇOS PERDIDOS DA VÊNUS DE MILO.....	17
1. Introdução.....	17
2. Definindo a questão.....	18
3. A relação filosofia-pedagogia.....	20
3. 1. Dimensão filosófica da pedagogia e dimensão pedagógica da filosofia.....	21
3. 2. Antes ou depois?.....	22
4. O problema e a sua problematização.....	25
5. O problema: formulação e reformulação.....	27
6. O ensino e a filosofia.....	30
7. Análise da componente pedagógica da filosofia à luz de quatro perguntas.....	31
7. 1. O <i>que</i> queremos ensinar na disciplina de Filosofia?.....	32
7. 2. O <i>como</i> ensinar a Filosofia.....	36
7. 2. 1. A questão de <i>como</i> ensinar ou do genericamente pedagógico.....	36
7. 2. 2. A questão do <i>como</i> ensinar ou do restritamente pedagógico e um exemplo ilustrativo.....	42
7. 3. <i>Para que</i> ensinamos ou queremos que aprendam?.....	44
7. 4. <i>A quem</i> queremos ensinar? <i>Ou quem</i> consideramos que merece aprender?	48
COMO CHEGAR À TERRA PROMETIDA?.....	53
1. Esboço da questão.....	53
2. Quais são as intenções com que se ensina e aprende?.....	54
3. Que formação interessa?.....	56
4. Hipóteses proporcionadas por algumas taxonomias.....	57
5. Um simples exercício.....	62
6. Inversão do exercício.....	66
7. A necessidade de opção.....	71
SENHORA OU SERVA?.....	75
1. Introdução com problema.....	75
2. Que relação há entre a filosofia e o seu ensino?.....	76
3. Por que razão uma didáctica específica?.....	78

4. Onde tem origem o filosófico do ensino da filosofia?	81
5. Três questões centrais para este problema.....	82
5. 1. A filosofia tem em si a sua didáctica?	84
5. 2. E será a didáctica da filosofia um problema filosófico?	88
5. 3. Dupla perspectiva e filosofia da educação	96
6. Que filosofia da educação para a didáctica da filosofia?	97
SERVE O SERVO SEU SENHOR OU O SENHOR SEU SERVO?.....	101
1. Formulação de problema.....	101
2. O filosofar e as suas condições.....	105
3. Da dimensão pedagógica da filosofia.....	110
4. A questão dos objectivos/modelos	116
Conclusão	121
O CAMINHO PARA ÍTACA.....	123
1. Proposta para um “acordo didáctico”	123
2. Círculos concêntricos.....	124
2. 1. Filosofia <i>versus</i> filosofar.....	124
2. 2. Aprender a filosofar	126
2. 3. Duas condições	128
2. 4. A formação filosófica – resultado do método e do conteúdo.....	130
3. Avaliação e diferenciação	131
3. 1. Da consequente avaliação formativa.....	131
3. 2. Uma avaliação que não iluda a avaliação	132
3. 3. A “diferenciação pedagógica”	136
4. Críticas ao “acordo didáctico”.....	137
4. 1. Um falso dilema	137
CAMINHO E DESCOBERTA DE CAMINHO	143
1. Os processos cognitivo e filosófico.....	143
2. Para uma especial organização taxonómica	146
3. Objectivos filosóficos.....	148
4. Objectivos operacionais.....	152
5. Aprender recuperando estruturas intelectivas	156
6. Esquema de uma sequência	158
7. Um programa diferente.....	161
8. Condições indispensáveis ao processo filosófico	165
9. Objectivos gerais.....	169
10. Algumas atitudes básicas	176
11. Fases de uma reconstrução didáctica	180
PASSOS PARA UM CAMINHO POSSÍVEL.....	185
1. Introdução.....	185
2. Objectivos gerais para um acesso à prática e à exigência filosóficas	186
3. Como dominar estes objectivos?	189
4. Proposta de uma sequência transdisciplinar	192
BIBLIOGRAFIA	199

PREFÁCIO

Qual é a essência do “*filosófico do ensino da filosofia*” e em que se distingue do “*filosófico da filosofia*” (p. 63)? A esta questão se dedica João Boavida nestes sete ensaios, compilados sob o título *Educação Filosófica*.

Estas reflexões enquadram-se na problemática fundamental da relação entre a filosofia e a pedagogia e estão relacionadas com a questão do filosofar na área da educação, que, tanto no que respeita à filosofia como à pedagogia, não tem sido alvo de suficiente consideração, ou até mesmo ignorado, fenómeno não exclusivo da paisagem científica portuguesa. O investigador alemão da área da Didáctica da Filosofia Ekkehard Martens (2003, p. 14) declara que “[...] o filosofar *dentro* da educação tem amplamente, não só na filosofia como também nas Ciências da Educação, uma existência na sombra”.

João Boavida, que há mais de 30 anos se confronta com o problema da relação entre a filosofia e a pedagogia, explora, em sete ensaios, diversas abordagens para esta problemática, que nos convencem não somente devido às suas reflexões filosóficas mas também pela sua dimensão inovadora.

O relacionamento entre a pedagogia e a filosofia e a irreductibilidade da dimensão pedagógica à filosófica, e vice-versa, conduzem à questão do “*filosófico do ensino da filosofia*” e à sua diferença em relação ao “*filosófico da filosofia*”.

O “*filosófico da filosofia*” encontra-se, para Boavida, nos seus conteúdos e problemas. Todavia, a transmissão de um conteúdo filosófico, por si só, não significa à partida a sua problematização pelo aluno, a qual é, contudo, condição indispensável para realizar a actividade filosófica que consegue

efectivamente formar. Nesta interface se desenvolve o “*filosófico do ensino da filosofia*”, que necessita, para a sua realização, de uma didáctica específica para o seu ensino e aprendizagem. O filosofar, uma dialéctica entre análise e síntese no pensamento dos alunos, somente é possível através de uma didáctica específica com métodos e objectivos que valorizam as experiências concretas do aluno. Só neste caso, segundo Boavida, as questões filosóficas surgem como verdadeiros problemas para os jovens, que se tornam, neste processo, pensadores. Por isso, o autor exige, como ponto de partida para esta didáctica específica, uma “nova filosofia da educação” (p. 83), em cujo centro se encontra a actividade filosófica no processo da sua concretização.

Boavida não se contenta com a reivindicação de uma didáctica específica para o ensino/aprendizagem da filosofia, que faça emergir “*o filosófico do ensino da filosofia*“, ele questiona as condições sob as quais se pode concretizar a formação filosófica dos alunos. A resposta para esta questão é, para ele, de natureza pedagógica e requer uma pedagogia que, tendo em vista a situação actual da sociedade, se dedique construtivamente às condições concretas de activação de um processo de fundamentação racional.

Neste contexto, Boavida sublinha, como condição para a realização dos objectivos gerais ou finalidades do ensino e da aprendizagem da filosofia, como o atingir da autonomia tendo como base o uso da razão, que têm que ser formulados pequenos objectivos específicos, que se relacionem com as condições concretas de cada aluno: somente deste modo, segundo o autor (p. 104), pode desenvolver-se uma “participação numa razão comum”, que possibilite a “comunicação profunda que se faz pelos espíritos”.

A concentração no horizonte concreto de experiências dos alunos, das suas vivências problemáticas, que se manifestam nos seus itinerários educativos individuais – como princípio importante de uma didáctica específica para a filosofia – é a condição para a realização das finalidades do ensino da filosofia: o desenvolvimento do uso da razão, o pensamento rigoroso e exigente, em suma, o filosofar.

Finalmente Boavida, no ensaio “Passos para um caminho possível”, elabora um esboço para uma sequência transdisciplinar para o ensino e aprendizagem da filosofia, que esteja em condições de realizar os objectivos,

e, deste modo, seguir as orientações de uma „didáctica da filosofia a partir de problemas“ (p. 160).

As teses de Boavida sobre o significado do itinerário pedagógico dos alunos em geral (Boavida, 1981, 1989), e, particularmente, na área da educação filosófica, como as expostas nestes *Ensaios*, representam uma contribuição importante para a investigação sobre o itinerário educativo, tanto em Portugal, como além-fronteiras. Como, por exemplo, para a investigação desenvolvida na Alemanha sobre o itinerário educativo (“Bildungsgangforschung”) que vários autores têm estudado (Meyer/Reinartz, 1998; Hericks/Keuffer/Kräfte/Kunze, 2001; Trautmann, 2004; Schenk, 2005; Meyer/Kunze/Trautmann, 2007), e mais especificamente em relação à área da investigação sobre a educação filosófica, Schippling, 2005, 2006, 2009.

Além disso, o autor é um de poucos que trata, no contexto da investigação sobre o itinerário educativo, as questões concretas para a realização de um “filosofar *dentro* da educação”: um problema, ao qual, até agora, foi, tanto da parte da Filosofia como da Pedagogia, como constatou Martens (2003, p. 14), prestada atenção insuficiente. Desta forma, ele segue a tese de Immanuel Kant (1781, p. 541) de que “não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim, a filosofar” e procura não só analisá-la em todos os seus aspectos e implicações, como tenta concretizá-la na área da educação filosófica, fazendo do problema uma parte substancial da solução.

Os *Ensaios* não só fornecem uma contribuição importante e inovadora para a área da Filosofia da Educação, da Didáctica da Filosofia e da investigação sobre o itinerário educativo, mas também criam pontes entre as áreas da Filosofia e das Ciências da Educação que, na realidade do dia-a-dia científico, raramente são reconhecidas.

Anne Schippling (Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg)

Halle/Saale, 2 de Fevereiro de 2010

(Página deixada propositadamente em branco)

PALAVRAS PRÉVIAS

Os textos reunidos em *Educação filosófica – Sete ensaios* apresentam-se com a simples vontade de não serem mais do que ensaios. No sentido que Sílvio Lima dá à palavra, quando, a propósito de Montaigne, diz serem os *Ensaaios* “a história de um pensamento que se procura”, “expressão literária de uma atitude mental”. Sobre esta atitude não há muito a dizer, nem me parece que traga grande novidade. Ou a filosofia implica, em quem a pratica, uma dada atitude mental, ou aquilo que se faz não é filosofia, por muito que se diga e pense o contrário, já que o filosófico está mais na referida atitude e no método que se utiliza que no produto obtido. E embora possa parecer que aquilo de que eles tratam, a avaliar pelos filósofos encartados, é um assunto não preponderante em filosofia, depois de lidos, tenho a pretensão de que se compreenderá que, afinal, as suas questões estão longe de ser secundárias, e todas elas se organizam em volta da grande questão filosófica.

Sobre o primeiro ponto, ou de que também aqui se tratará da história de um pensamento que se procura, convém dizer alguma coisa. De facto, estes ensaios têm uma história. São desenvolvimentos e aspectos complementares, mas onde o essencial se retoma, de um trabalho anterior (*Filosofia – do ser e do ensinar*; Coimbra, INIC, 1991). O qual, por sua vez, era o ponto de chegada de um longo trabalho anterior que começara nos idos de 74/75, quando do estágio pedagógico no liceu de José Falcão, em Coimbra, e se continuou pela experiência de professor; tendo passado ainda, posteriormente, em 1981, pela investigação e publicação, em Louvain-la-Neuve, de um trabalho, *Voies d'accès pour l'enseignement de la philosophie*.

Convém dizer que estes ensaios foram já publicados, como artigos, em várias revistas da especialidade (*Revista Portuguesa de Pedagogia*, *Revista Filosófica de Coimbra*, *Inovação*, *Revista Portuguesa de Educação*, *Psycologica*, *Revista Española de Educación* e ainda na obra colectiva *Da natureza ao Sagrado, homenagem a Francisco Vieira Jordão*, Fundação Eng.º António de Almeida, Porto, 1999). O penúltimo segue de perto um capítulo do livro *Filosofia – do ser e do ensinar*, embora completamente reformulado como, de resto, aconteceu com todos os restantes, uns mais que outros.

Escritos ao longo de mais de doze anos, acontece que aqui e ali se repetem certas ideias; pela importância que têm no contexto, o modo de produção ou a circunstância de origem, e umas vezes como ponto de partida, outras de chegada, e ainda outras como quem experimenta terra firme ou tenta ganhar embalagem para novas deduções.

A filosofia não é mais que um trabalho da razão que analisa e sintetiza. Mas que analisa, porque antes teve que sintetizar, (quem analisa, analisa o que antes de algum modo sintetizou ou já anteriormente estava sintetizado), e quando sintetiza fá-lo a partir do que antes andou a analisar, encontrando assim matéria para novas análises. Ou seja, balanceamo-nos sem cessar entre ideias que estavam contidas noutra ideia, que ainda não tínhamos visto, e à procura da ideia que tornará compreensíveis estas em que nos movemos, e para as quais será preciso encontrar a ideia superadora que nos redimirá, talvez. Isto é, houve ideias que apareceram depois, análises que se tornaram imperiosas à volta de um tema que se ia desenvolvendo à medida que se estudava, e que, embora avançando, está longe de esgotado.

É certo que às vezes os filósofos parecem pouco sensíveis às problemáticas educativas, ou às perspectivas que não se compaginem com as suas, donde terem da educação uma visão que prejudica a compreensão de alguns dos seus mais importantes aspectos. Partem da perspectiva de quem pensa a educação de acordo com o lugar que acham que esta ocupa em concepções particulares, ou em quadros disciplinares formais, ou até aleatórios,

ou atribuem-lhe ainda um estatuto de acordo com o mais ou o menos que o tema os preocupa e na perspectiva de quem está de fora.

Mas, ao contrário do julgam, não são eles, os filósofos, que pensam a educação, embora o façam, mas é a educação que os pensa a eles, mesmo que o não faça. Porque eles são o que a educação fez deles, o que, como é óbvio, lhes condiciona os conceitos que tiverem ou forem capazes de ter sobre a educação. Todo o pensamento é filtrado e moldado pela educação e todo o sentimento condicionado por ela. Sendo assim, não é o filósofo que diz o que a educação deve ser, mesmo que o diga, mas antes a educação que indica ao filósofo o que ela mesma – educação – é e deve ser. Quer queiramos quer não, tudo o que se faz e pensa assenta sobre fundamentos educativos, eles sim fundamentadores no verdadeiro sentido da palavra. O que significa que há uma essência educativa na realidade humana e social e, portanto, na realidade ontológica, epistemológica e ética; a qual teremos que entender se quisermos compreender alguma coisa. Dir-me-ão que a filosofia não tem feito outra coisa ao longo dos seus vinte e cinco séculos, e irão buscar alguns dos seus mais nobres patronos para o demonstrar. Mas, embora verdade, com essa verdade histórica os filósofos se costumam enganar e, portanto, talvez aí comecem os equívocos de que tenho andado a tentar dar notícia.

Tenho consciência de que se abordam algumas destas questões pelo lado mais incómodo. Habitados à ideia de que compete à filosofia pensar e fundamentar, é irritante que alguém venha chamar a atenção para o que está antes do pensamento como sua condição. Por outro lado, os educadores e os estudiosos da educação, e de tantos pontos vêm e a tantas famílias pertencem os que à educação se dedicam (não falo, é óbvio, dos que da educação se servem sem terem nenhuma espécie de autoridade porque não têm educação de espécie nenhuma) voltados para os dados, investigando empiricamente, têm pouca paciência para as minudências filosóficas, levados pela ideia de que as finalidades estão demasiado longe e antes há mil e um problemas que é preciso resolver.

Insistem assim os filósofos em ver a educação pelo lado da filosofia e dos seus discursos, ignorando que muito do que a ciência vai descobrindo

interfere na educação e nela adquire especificidade própria. Afirmam-se as ciências da educação pelos muitos campos onde o educativo se manifesta sem chegar à síntese compreensiva, não percebendo que, em educação, nada do que é importante está demasiado longe, e que o abstracto da finalidade não é menos concreto que o mais concreto de uma meta específica.

Sei que o tipo de ensino-aprendizagem que tenho vindo a propor, e de que já muita gente anda a falar, tem os seus perigos. Porque se toda a filosofia pode tombar facilmente no verbalismo e nas ideias-feitas, como tantas vezes acontece, também o ensino problematizante e dialógico o poderá ser, basta que se perca ou não se chegue a alcançar o inevitável do problema e a exigência de o resolver filosoficamente.

A verdade, porém, é que toda a educação assenta sobre perigos reais e o mais comum é o de que ela é, por essência, dramática. E, portanto, o educando fica aquém das suas possibilidades, sempre longe daquilo que Kant considerava ser a finalidade educativa, ou seja, o desenvolvimento em cada indivíduo de toda a perfeição de que fosse capaz. Mas já que não chegamos nunca até onde podemos ir, que ao menos a filosofia nos ajude a ir mais longe do que os outros pensavam ser possível e, sendo assim, que o seja pela nossa livre razão navegando na alegria do pensamento. Mas para isso, nada como um bom educador. E onde um bom educador sem um bom método? O filósofo faz o método como o método faz o filósofo. Descartes disse-o de uma vez por todas. Pensemos, então, sobre estes temas, pois muito há que pensar. E, já agora, à boa maneira filosófica, isto é, sem preconceitos e honestamente.

PROCURANDO OS BRAÇOS PERDIDOS DA VÊNUS DE MILO

1. Introdução

A relação entre filosofia e pedagogia merece mais atenção do que habitualmente se lhe dá. E isto porque a verdadeira compreensão desta relação não só terá implicações profundas ao nível do ensino e da aprendizagem da filosofia, como também é a este nível que se decide o essencial da filosofia. Daí que, sem a verdadeira compreensão do que significa esta relação e do que é importante, é a própria filosofia que acaba por ser posta em causa.

É uma interdependência profunda, mesmo essencial, cuja análise se está a revelar indispensável, tanto para professores de filosofia como para filósofos. E também para pedagogos e especialistas em ciências da educação, mas em menor grau para estes, pelo facto de que é o ensino e a aprendizagem da filosofia que estão em causa e isto é um assunto que interessa aos professores de filosofia e, em termos mais gerais, aos filósofos e pensadores, como penso tornar claro no decorrer deste livro. É uma relação à qual não se tem atribuído importância porque em geral se ignora o que ela implica. E ignora-se porque se parte de uma posição de soberania em relação às ciências de educação e de uma menorização da pedagogia em geral, o que, só por si, merecia uma análise no âmbito da psicologia clínica. E que seria útil se os próprios estivessem na disposição de pôr em causa a sua atitude, fossem capazes de rever posições, o que raramente acontece e é pouco provável que venha a acontecer nos tempos mais próximos.

E, no entanto, como é sabido, a relação entre a filosofia e a pedagogia é antiga, pode ser ilustrada historicamente e seria por certo frutuosa para ambas as partes se os seus exemplos estivessem a ser tão aplicados ao ensino e respeitados pelos professores como louvados costumam ser. É, como se sabe, paradigmático da qualidade pedagógica o diálogo socrático, que tem na demonstração de um caso particular do teorema de Pitágoras, por um escravo, no *Menon*, o seu mais famoso exemplo pedagógico. Para não falar na realidade viva das escolas filosóficas gregas, na vivência dos problemas entre pares, nos debates colectivos, nas disputas, exemplos claros de situações em que o aluno, aprendendo mais do que sendo ensinado, fornece um modelo muito caro à pedagogia moderna.

Vários autores têm tratado do assunto. Trindade Santos (1974), Carrilho, (1982 e 1987), Campomanes (1984), Santiuste e Velasco (1984), Izuzquiza (1982), Boavida (1981, 1989 e 1991), Tozzi (1989, 1992, 1993), López Quintás (1991), Ibáñez-Martin (1990), Lopes (1993), Medeiros (2002). Mas, embora com graduações e níveis diferentes, tratam-no geralmente pela perspectiva do filósofo e da filosofia, e não tanto da pedagogia nem da íntima relação que entre a pedagogia e a filosofia se estabelece. Fica-se geralmente aquém da relação, não entrando, portanto, no problema.

O que aqui queremos analisar é a natureza central desta relação, o seu carácter profundo e insuperável, em suma, a sua real e incontornável *inter-relação*. Esta tem, por sua vez, implicações, paralelas e simultâneas, tanto ao nível da pedagogia como da filosofia. O que equivale a dizer que são mútuas as implicações que se devem extrair desta relação, e que o assunto que queremos abordar – o ensino e a aprendizagem da filosofia – não pode ser tratado fora do âmbito duma relação destas.

2. Definindo a questão

O problema diz respeito à relação que intrinsecamente se estabelece entre filosofia e pedagogia, e a consequência na constituição tanto do ensino e da aprendizagem da filosofia como da própria filosofia. Trata-se, de facto, de uma complementaridade profunda e inseparável que os filósofos

têm tendência a ignorar ou, quando muito, a aceitar, se numa posição de predominância da filosofia, ou precedência desta sobre a pedagogia, passando assim ao lado da verdadeira questão e das condições da sua resolução. Santiuste e Velasco (1984, 119), por exemplo, pensam que “a filosofia é a sua própria pedagogia”, e Carrilho (1987, 14-15), considerando embora “que o alcance (...) do ensino da filosofia se liga ao seu singular poder de problematização”, conclui que os “verdadeiros problemas do ensino da filosofia não são de ordem pedagógica, mas filosófica”. Por outro lado, Vicente (1992, 352) considera que “em didáctica da filosofia não prescindimos de nos mantermos aí onde sempre devemos estar: na filosofia”. Ou seja, não precisaremos de sair da filosofia para a ensinar, e para ter uma didáctica adequada à sua natureza particular. Ou, de outro modo, ensinar filosofia é uma questão especificamente filosófica, porque os problemas do ensino da filosofia são problemas filosóficos.

O que está certo, mas como não se aceita que a relação entre a filosofia e a pedagogia é interactiva e dinâmica, e que essa interactividade é constitutiva, cavalga-se o problema mas não se resolve. Penso que não se chega a ter consciência dele, o que incapacita a resolução dos problemas que possam colocar-se na relação entre filosofia e pedagogia.

O que até parece correcto, tendo em consideração que a filosofia talvez seja a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua própria pedagogia. Mas ter-se-á analisado tudo o que implica em termos filosóficos? E pedagógicos? Ou de outro modo: será que tudo se reduz a estes aspectos? É que ter a filosofia os fundamentos da própria pedagogia não nos garante, só por si, uma perspectiva correcta do seu ensino. Este passa pela dinâmica da própria relação; só assim se encontrará o fundamento desta dualidade, como tentaremos demonstrar.

É de crer que estas questões gerem entre filósofos e professores de filosofia alguma irritação. Pensam que a questão lhes está a ser imposta pelos pedagogos, numa lógica de conquista de espaço ou de desvalorização de estatuto e, portanto, reagem. Consideram talvez que a questão é secundária ou dispensável, incomoda-os a entrada, que consideram abusiva, dos pedagogos no seu domínio. Se a filosofia tem em si a sua própria pedagogia, que têm os pedagogos que vir aqui fazer?

Acontece, porém, que é a própria exigência filosófica que obriga a colocar a questão num plano diferente. E é por exigência racional que problematizamos esta relação e propomos para ela saídas diferentes. É, com efeito, intromissão imperdoável alguém pretender ensinar à filosofia a melhor forma de ser ensinada, se partirmos do pressuposto, já aqui aceite, de que a filosofia tem em si mesmo o método para o seu ensino. Seria quase uma contradição nos termos.

É bom notar, porém, que a filosofia não pode identificar-se com aquilo que é ensinado em seu nome, menos ainda com a pessoa que a ensina, que ninguém consegue conter a filosofia em limites prévios, e ainda que a filosofia precisa de certas condições para ser filosofia, e que poderemos designar por condições de natureza pedagógica.

Não nos movem, neste ensaio, porém, preocupações didáticas, nem sequer de natureza pedagógica mais geral. Por outro lado, as ciências da educação têm demasiados campos de investigação à espera. Certamente que a filosofia é um domínio indispensável à teoria e à prática educativas, mas as questões da didáctica da filosofia são suficientemente restritas para poderem passar despercebidas às ciências da educação.

É uma questão importante, mas é-o sobretudo para a filosofia, e é a preocupação filosófica que nos tem motivado para estas questões. Por outro lado, não estamos interessados em recuperar um estatuto “filosófico” para a pedagogia. É bom recordar que a pedagogia moderna se vem constituindo, em boa medida, contra esse estatuto filosófico, o que causa redobrada irritação aos filósofos. A aversão de muitos filósofos às “pedagogias” será directamente proporcional ao desinteresse dos tecnólogos da educação pela filosofia. Penso que ambos perdem, que esta mútua flagelação é lesiva para os dois campos, mas não é altura para discutir essa questão.

3. A relação filosofia-pedagogia

A relação profunda entre filosofia e pedagogia está para além dos casos concretos e das situações históricas em que ela foi frutuosa e apresentada como exemplo. É certamente a compreensão desta complementaridade

intrínseca ou interdependência que leva Trindade Santos (1974, 30) a falar em “coincidência profunda da filosofia com a sua pedagogia e da pedagogia com a sua filosofia”. Ou seja, a filosofia tem uma pedagogia própria, com a qual coincide e de algum modo se identifica e toda a pedagogia pressupõe, por um lado, e elabora, por outro, uma filosofia. Isto é, a filosofia está antes e depois da pedagogia. Mas, como veremos, o que significará o *antes* e o *depois* numa relação desta natureza?

3.1. Dimensão filosófica da pedagogia e dimensão pedagógica da filosofia

Numa primeira aproximação, penso que a relação filosofia – pedagogia se poderá formular de um modo muito simples: a filosofia é vocacionalmente pedagógica e a pedagogia, na medida em que pressupõe uma relação eu - outro e é problematizadora ou susceptível de ser problematizada, é filosófica. Por outras palavras, há uma base pedagógica na filosofia do mesmo modo que há uma vocação filosófica na pedagogia.

Assim, a filosofia é pedagógica na medida em que é dialógica e analítica, em que produz e exige um discurso crítico que é simultaneamente desconstrutivo, construtivo e fundamentador de novas evidências. A este nível a sua preocupação de compreender, de integrar em contextos, de relacionar, de construir-se à medida que o discurso se constrói é identificável com a vocação pedagógica, tanto em modelos mais clássicos como em vertentes modernas.

Por seu turno, a pedagogia é filosófica na medida em que definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, implica uma preocupação e uma função filosóficas. E, por outro lado, uma vez que projecta e aperfeiçoa, se organiza segundo padrões e se dinamiza de acordo com referências, é teleológica e, por vezes, utópica. Em qualquer dos casos, portanto, filosófica. Poderemos pois falar, como já se disse, numa espécie de interdependência constitutiva, ou numa oposição de espelhos em dupla e simultânea reflexão de feixes luminosos, uma vez que o antes e o depois, do mesmo modo que o verso e o reverso, não têm sentido em

si mesmos porque cada um se origina no outro e simultaneamente o origina. Só ganham real sentido na inter-relação.

22

3.2. Antes ou depois?

A este nível teleológico ou de vocação finalística poderemos pensar que é a filosofia que precede a pedagogia. Com efeito, muitos dos problemas postos pela pedagogia são filosóficos. É sempre possível ir aos pressupostos de certas posições e perspectivas, e compreender isso é fundamental em educação. E mesmo que nos coloquemos numa perspectiva psicológica, sociológica ou técnica, certos problemas postos pela pedagogia são, ou poderão ser, de natureza filosófica, visto que pressupõem concepções filosóficas e podemos extrair implicações filosóficas. Mas isto não diminui a sua componente pedagógica, nem pode implicar a desvalorização desta. Igualmente são filosóficos alguns dos problemas postos pela microfísica, pela genética, pela política ou pela economia, por exemplo, e ninguém vai minorizar estes domínios só porque alguns problemas que colocam são, em última análise, filosóficos; mesmo se os próprios investigadores que os estudam não têm consciência disso nem os abordam nesta perspectiva.

Os domínios inexplorados trazem novas questões à filosofia, alargam e renovam o seu campo de acção. O que torna duplo o problema. Por um lado, há questões pedagógicas que têm dimensão filosófica e que só filosoficamente podem ser resolvidas. É o caso das finalidades educativas, dos valores, dos modelos, etc. Por outro, as ciências da educação vêm abrir novos campos à filosofia, tal como outras ciências o fizeram e irão continuar a fazer. E isto devia ser motivo de tanta alegria para os filósofos como para o oleiro o darem-lhe roda e barro. Mas não é. E porquê?

O facto de a educação ter que ver com o homem, que é o ponto de origem e a razão de ser de todas as problemáticas, do mesmo modo que de todas as investigações e tecnologias, não altera as coisas. Com o aparecimento das ciências humanas, o homem começou a ser campo de investigação empírica e sobre ele se começaram a acumular conhecimentos – na área da psicologia, da sociologia, da etnologia, etc. – que trazem in-

formações preciosas para a educação. Estas informações científicas, base de profundas transformações ao nível das concepções teóricas, das práticas e das tecnologias utilizadas, não podem esquecer os problemas filosóficos que todo o acto educativo contém. É evidente que este tem um apoio científico que não existia. Mas isto foi o que aconteceu com todos os domínios e na medida em que se foram constituindo as diversas ciências. A centralidade da educação em relação ao homem e ao que seja a sua essência não altera as coisas. A relação entre o homem e a educação não permite aos filósofos ignorar os contributos científicos para a compreensão do homem, quer em termos individuais quer sociais. As ciências médicas e biológicas têm contribuído para a compreensão do homem e para a intervenção sobre ele com uma base e uma eficácia impensáveis há alguns séculos. Qual é a teoria filosófica que o pode contestar?

Se há pois velhos problemas de pedagogia que, talvez erradamente, se tenta agora resolver sem a filosofia, é também certo que os filósofos não podem ignorar o peso de toda a investigação educacional, as múltiplas áreas em que os dados científicos têm apoiado o fenómeno educativo e a própria especificidade deste. O que não afecta o estatuto filosófico das questões mas de algum modo coloca a filosofia numa certa dependência em relação a eles pelo peso da componente empírica e da investigação. O certo é que são factores que vão tornando cada vez mais rica e complexa a nossa compreensão do fenómeno educativo. Mas que, por outro lado, o não dominam completamente, não só pela sua complexidade e riqueza mas também porque lhes falta uma perspectiva unitária, a síntese de uma cosmovisão que compreenda e oriente. Em resumo, a filosofia, do mesmo modo que a experiência, a prática, arvorados em critério último de valor em tantos discursos correntes, não podem pensar-se origem, meio, fim e controlo do processo educativo como se as ciências da educação não existissem.

O mesmo acontece com os novos problemas filosóficos postos pelas modernas concepções educativas, por exemplo, ou pelas novas tecnologias. A utilização destas na educação vem levantar problemas filosóficos que surgem por uma questão prévia de natureza pedagógica. De facto chegaram à filosofia *depois* e pela via pedagógica; mesmo que, a partir de um pre-

conceito, se possa dizer que toda a pedagogia tem uma dada filosofia na base. Talvez, mas é preciso que o problema seja pensado filosoficamente para se constituir em problema filosófico. Muitos problemas potencialmente filosóficos nunca chegam a sê-lo porque ninguém os pensou como tal. Por isso, mesmo que se insista na ideia de que são problemas de natureza filosófica todos os problemas que à pedagogia digam respeito, porque no fundo têm natureza filosófica, o certo é que só a pedagogia lhes deu existência, foi por esta via que acederam ao campo filosófico.

Do mesmo modo que as questões que no futuro se colocarão às ciências, todos os problemas descobertos e a descobrir só serão filosóficos se alguém os abordar e tratar filosoficamente. Isto é, poderá a indagação filosófica demonstrar que são filosóficos (ou têm componentes filosóficos) problemas que, em princípio, não o eram. O que os tornou filosóficos foi a abordagem e o tratamento filosófico que tiveram. Nada é, à partida, filosófico, mesmo os *mais filosóficos* problemas; e, inversamente, tudo pode vir a revelar contorno filosófico, mesmo *as questões mais filosoficamente destituídas*. Aqui radica um dos aspectos mais significativos da componente pedagógica da filosofia.

Ponhamos a questão ainda de outra maneira. A filosofia concretiza-se em problemas reais, ou sentidos como tal e, em rigor, não é autonomizável do discurso filosófico em que se concretiza. Não há nenhum problema que possa ser compreendido independentemente da forma em que se concretiza, do discurso que utiliza e das operações mentais de que se serve. Poderíamos dizer que estas operações e os modos como se abordam *são*, de algum modo, o problema. É, com efeito, uma dada linguagem, uma palavra, um discurso particular e, por outro lado, uma comunicação, o que constitui, em última análise, um problema. Mas não só, isto é particularmente importante quando se trata de filosofia. Há uma relação, uma dialéctica eu-outro, eu-nós, como mostrou Wallon (1959), que é indispensável à filosofia, que está na origem do diálogo filosófico, e que tem raízes na natureza do homem como “ser aí”, como “ser-no-mundo”, à maneira heideggereana. E tem ainda raízes psicológicas que condicionam toda a nossa capacidade interpretativa e construtiva ou constitutiva, como demonstraram, por exemplo, Piaget (¹1973, ²1975), Bruner (1984), etc.

4. O problema e a sua problematização

Mas há mais, e é este, talvez, o aspecto mais específico da filosofia. Esta é constituída pelo problema e pelo discurso que, a partir dele, se puder constituir; o problema que o discurso vai constituindo. Por outro lado, o problema em filosofia não é uma entidade absoluta. O problema está dependente, *vitalmente*, da nossa sensibilidade, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e de reformular. Poderemos por certo falar de problemas filosóficos reais, como o problema da predicação, o problema dos universais, ou em problemas epistemológicos, éticos, estéticos ou quaisquer outros. Mas, postos assim, não são problemas, mas formulações abstractas. Serão descrições de problemas historicamente colocados, reproduções descritivas e, quando muito, interpretativas. E se é certo que a interpretação implica a reformulação e, portanto, o pensamento, também é verdade que se podem aprender e memorizar interpretações, repetindo ou reproduzindo os problemas na sua dimensão meramente formal, sem conteúdo nem contornos filosóficos efectivos.

Se, pois, os problemas filosóficos não forem sentidos vitalmente como tal, jamais serão filosóficos no verdadeiro sentido da palavra. Dewey bem o compreendeu: um problema ou é, ou não é, e só é quando põe as pessoas face a situações que elas têm que resolver e, portanto, situações que solicitam de maneira efectiva as capacidades necessárias para encontrar uma solução. Bergson (1963, 1309) considera que o problema filosófico “não o escolhemos, encontramos-lo. Barra-nos o caminho e, a partir daí, ou ultrapassamos o obstáculo ou deixamos de filosofar. Não há subterfúgio possível”. O que releva de uma dimensão pedagógica irrecusável no centro mesmo da questão, *na natureza problemática ou não problemática dos temas ou dos módulos curriculares ensinados*¹. E também na medida em

¹ A valorização da questão relativamente ao problema, feita por Gadamer (1977, 454-458) não vem senão confirmar toda a dimensão pedagógica do que está em jogo. Diz ele: “O conceito de problema formula-se evidentemente como uma abstracção, a da cisão do conteúdo de uma pergunta com a pergunta que o põe a descoberto pela primeira vez. Refere-se ao esquema abstracto a que se deixaram reduzir, e sob o qual se deixaram subsumir, as perguntas reais e realmente motivadas. Um *problema*, neste sentido, é algo desligado do nexo das perguntas motivadas, nexos que lhe daria um sentido unívoco. Por isso é tão insolúvel como uma pergunta de sentido unívoco, porque não está realmente motivado nem realmente colocado” (*ibid.*, 454-455).

que estes serão sempre o que a sua concretização conseguir que venham a ser, sendo que, por outro lado, o que eles vierem a ser depende essencialmente de *quem* os sentir e do modo *como* os irá desenvolver.

Não podemos, portanto, confundir erudição filosófica com actividade filosófica, nem reduzir à comunicação filosófica e seus específicos problemas toda a questão pedagógica da filosofia. Há componentes motivacionais, factores operativos, funções racionais, aspectos de sensibilização indispensáveis à vitalidade e ao sentido do problema na cabeça de cada um; em resumo, há a possibilidade, ou não, de cada pessoa o tratar filosoficamente, e há a necessidade de se chegar a esse nível. E isto é uma dimensão pedagógica, quer se queira quer não. E mais radical que a própria filosofia, porque esta depende dela. Em termos de acesso à filosofia, à especificidade do seu modo, à compreensão do que isso significa e implica, é à pedagogia que compete encontrar o meio para o concretizar. Não quero dizer que um problema da história da filosofia não seja um problema filosófico, ou não possa ser. Foi um problema real para quem o formulou, é um problema para todos os que o voltarem a sentir como tal, isto é, sê-lo-á sempre que recupere *a sua problematicidade*. Nestes casos, será um problema filosófico, em todos os outros poderá ser muita coisa, mas *não será nunca* de facto um problema filosófico.

É pois evidente que uma qualquer questão filosófica, mesmo a mais clássica, poderá sê-lo de novo, poderá tornar à sua frescura original, sempre que readquirir a sua problematicidade. Em termos simples poderemos dizer que basta *só* que alguém a sinta como problema e a possa depois desenvolver filosoficamente. Mas isto é o mais difícil em termos pedagógicos, é aí que radica o problema. Ao conseguir reproblematicizar, no iniciando da filosofia, o problema filosófico, o pedagogo repõe as condições originais da filosofia.

É aqui, nesta raiz psico-afectiva e racional, na pessoa concreta em que isto acontecer (sensibilização ao problema e exigência racional de o compreender, repensar, reviver) que poderá surgir de novo o carácter filosófico do problema. É um estado de graça, fugaz, difícil, mas insubstituível pelo que quer que seja e impossível de transmitir automaticamente a quem quer que seja. É aqui que se joga o ser ou não ser da própria filosofia e, portanto, do seu ensino. Inversamente, não haverá, na filosofia, metodologia bem resolvida se não passar por esta experiência nem pela resolução desta questão.

5. O problema: formulação e reformulação

Pensar-se num problema é sempre repensá-lo, reproduzi-lo de certa maneira, analisá-lo sob determinadas perspectivas e fazer solicitação a experiências particulares. Assim, um problema será sempre um dado modo de o compreender, e exprimi-lo uma determinada maneira de o expressar. O que significa que não há problema filosófico que não tenha tido uma dimensão pessoal e humana na sua raiz, uma vez que são os homens que os criam e os sentem, nem, por outro lado, é possível falar de problemas reais, se criados e sentidos por outros. A não ser que, por um qualquer processo “pedagógico”, se torne presente, se vitalize essa dimensão humana, essa vivência, indispensável tanto para os problemas criados como para os recriados. Isto é, a não ser que se reviva ou reformule, o problema de outrem não é, de facto, problema.

Se a vida do problema, a sua real ou falsa problemática radicam nessa dimensão, parece evidente haver aqui uma componente pedagógica. Os factores psico-afectivos e individuais são indispensáveis e *insubstituíveis*, porque tanto originam o problema como se originam nele. São pois não só condição da sua existência como da própria problematização, sendo esta o que os torna reais. E como o problema só existe se o sentirmos como problema, e de tal maneira que ou o sentimos, filosoficamente, ou não existe, compete ao professor fazer com que o aluno o *faça filosófico*, isto é, lhe dê esse contorno, essa qualidade. Ora isto é pedagógico, quer se queira, quer não.

Não deve pois ser a filosofia a impor a sua lei, porque se o quiser fazer a lei deixa de o ser. Nem, assente na sua vocação fundamentadora, adianta afirmá-lo, com a feição voluntarista que às vezes se lhe sente. Nem tão pouco o conseguirá pelas actividades de análise e de síntese mediante as quais, destruindo e reconstruindo, supera tudo sobre o que incide. No caso presente as coisas são mais subtis. A dimensão problemática das questões filosóficas – condição de toda a vivência delas como problema – está antes da própria filosofia, e isto altera o esquema mental corrente. Podemos viver os problemas sem consciência da natureza filosófica deles, nem conhecimento dos modos filosóficos de os abordar. Isto tem que se aprender e há um

modo adequado de o fazer. Esta aprendizagem tem uma natureza pedagógica indelével. Para ser realmente filosofia frente aos alunos, para chegar a essa dimensão ela está, à partida, condicionada por factores pedagógicos. O que quer dizer que, a este nível, a exigência da filosofia é pedagógica, porque é na pedagogia que está a condição da problematização do filosófico, isto é, está na pedagogia aquilo que, em última análise, faz a filosofia ser ou não ser. A “lei da filosofia”, de que se falava atrás, não é mais do que a exigência de uma certa abordagem pedagógica dos temas filosóficos, aquilo que a filosofia impõe é a aceitação desta condição de base, uma vez que trata das condições para uma verdadeira aprendizagem da filosofia e daquilo que, na filosofia, é significativo, isto é, o seu modo de ser.

Certamente que, em muitos casos, é o problema filosófico que origina este processo a que posteriormente reconhecemos uma vertente pedagógica. A leitura de algum texto, a exposição de um professor, um debate sobre uma questão são muitas vezes ponto de partida para uma actividade filosófica válida. Mas nem sempre, visto que em muitas situações são os próprios problemas que vêm bater à porta da pessoa e originam a reflexão. Quase sempre fragmentária, intuitiva, de pouca disciplina racional, mas com as condições de base para a filosofia. Tanto a motivação para o problema, e sua interpretação e reformulação, no primeiro caso, como a sua conceptualização, análise e enquadramento, no segundo, têm uma incontornável vertente pedagógica. Em ambos os casos a função pedagógica é determinante porque lhe compete disciplinar, enquadrar, relacionar, isto é, dar os quadros e as referências, proceder aos desenvolvimentos, em suma valorizar, qualificando e divulgando.

De qualquer modo, porém, aquilo que vitaliza um problema e o torna filosófico são factores afectivos e motivacionais de natureza pessoal, são as vivências que, em certos indivíduos, provocam e desencadeiam o processo racional de fundamentação a que chamamos filosofia. Ora isto é, em termos genéricos, pedagógico, porque se aprende e pode desenvolver. E se isto não for feito, a filosofia ou não florescerá ou limitar-se-á à aquisição dos conteúdos que não garantem o acesso à vivência da problemática filosófica. Não se trata, como penso ser já claro, de demarcar campos, mas é uma questão de natureza e função. A pedagogia é não só o que dá as condições

indispensáveis à divulgação do ser filosófico, mas também aquilo que o faz ser filosófico, na medida em que todo o problema precisa de ser conceitualizado, reformulado, enquadrado, relacionado; em suma, a pedagogia é aquela dimensão sem a qual dificilmente o problema chegará a ser.

Por outro lado, este discurso é sempre um discurso particular. O mesmo problema sentido e problematizado de diferentes maneiras, com diversos graus de intensidade, perspectivado por variadas experiências, *não é*, em rigor, *o mesmo* problema. Se, como diz Nicol (1972, 177), exclusivamente no *logos* “se explicita a relação necessária entre a forma de ser e a forma de expressar”, aquela é tão fugaz e frágil como esta. Como se sabe, o conhecimento é uma relação do cognoscente ao cognoscível, é uma intencionalidade, no sentido brentaneano ou, na perspectiva de Husserl, é *noesis* e não propriamente *noema*, é uma realidade dinâmica e não estática. Por isso em filosofia não há problemas passados, nem meios problemas, nem problemas modernos que sejam mais problemas que os antigos, embora tenham mais condições para o ser. Um problema só o é quando presente à consciência que o sente como problema; e só o será enquanto isso se verificar e na pessoa ou pessoas em que isto se der. Do mesmo modo, se um problema ou é ou não é, também é verdade que o seu estatuto problemático não o é por natureza; sê-lo-á sempre que se formula ou reformula, e pode sê-lo numa pessoa e não o ser noutra, e sê-lo hoje, em alguém, e deixar de o ser por muitos anos.

Mas isso só vem realçar a dimensão humana e pessoal, a importância dos factores psicológicos e motivacionais, das vias racionais que o forem concretizando, ou seja, a raiz pedagógica na própria essência do problema filosófico. Se o professor consegue que os alunos vivenciem os problemas, os sintam, os sofram até à necessidade de pensar com paixão sobre eles e estudarem com entusiasmo os autores que os estudaram, os problemas existem. Se isto não for conseguido, ou seja, se a componente pedagógica não funcionar, os problemas não existirão. Poderão ser nomeados, catalogados, até explicados, mas não existirão como problemas filosóficos, porque não existem na sua realidade problemática. Não existindo como problemas reais e vívidos servirão, quando muito, para alimentar prosápias culturais, mas não terão grande valor educativo.

6. O ensino e a filosofia

30

Nestes termos, pensar o ensino da filosofia fora desta *circunstância real* é estar a pensar uma realidade que não existe. E isto porque não tem condições para existir uma vez que está desvitalizada. Na verdade, a filosofia, desligada do enfrentar sofrido dos problemas (novos) ou do reformular e repensar, concreto e sentido dos antigos (tornados novos) deixa de ser filosofia, mesmo que a palavra continue a designar esse produto, e até a ter lugar nos *curricula*, tanto das escolas secundárias como superiores.

Poderemos assim dizer que ou a filosofia que se ensina é intrinsecamente pedagógica, ou não chega a ser filosofia. O que nos leva a retomar a passagem de Trindade Santos sobre a “coincidência profunda da filosofia com a sua pedagogia, e da pedagogia com a sua filosofia”. A compreensão desta frase ganha agora novos contornos: se é certo que a filosofia segrega a sua própria pedagogia, esta impõe que a filosofia obedeça à sua vocação pedagógica mais profunda.

E por que é que a filosofia segrega a sua pedagogia? Porque a sua natureza específica tem implícita uma pedagogia; ao fazer-se está a filosofia a exemplificar o único modo verdadeiro de a fazer aprender, que é sentir os problemas e pensar sobre eles. E qual é essa vocação? Que a filosofia seja verdadeiramente filosófica. Ou de outra maneira: a filosofia só produz a sua própria pedagogia quando é de facto filosófica; e para ser filosófica ela tem que ser, antes, pedagógica, isto é, tem que criar condições para que os factores que a condicionam e que, à partida, a deixam ser, ou não, filosófica, possam actuar em termos pedagógicos.

E como? Dando ao ensino-aprendizagem da filosofia uma natureza funcional, tal como ensinam as pedagogias modernas. E a funcionalidade no ensino aprendizagem da filosofia só pode ser dada pela transformação que o problema provoca, isto é, pela acção que desencadeia e a função que realiza. E como não há problema nenhum que possa desempenhar a sua verdadeira função sem ser problematizando-se na pessoa e face à situação em que ele é, ou pode vir a ser problema, isto é, funcionalmente, a problemática do ensino da filosofia põe em jogo um conjunto de factores

muito mais vasto que os meramente didáticos. É isto que é incompreensível na perspectiva dos que reduzem os problemas pedagógicos às questões de didática específica, dir-se-ia que por aversão às ciências da educação. A interdisciplinaridade, o trabalho de grupo, a estrutura moderna ou clássica da relação pedagógica, as metodologias activas, para falarmos em termos genéricos e não referir os processos cognitivos, por exemplo, não conseguem romper a fortaleza das suas convicções sobre as cantadas virtudes de uma pedagogia clássica, formalizada e redutora.

De certo modo podemos dizer que a filosofia, pela sua posição ao mesmo tempo original e central, não pode estar isolada, nem, em tais condições, se poderá entender. Antes do problema está a pessoa que o sente ou o pode vir a sentir, em volta do problema está a circunstância que o envolve e condiciona, e depois do problema estão ainda as suas conseqüências, ou seja, outros problemas, repetindo-se o ciclo indefinidamente. E isto, por vasto e diversificado que seja, é, em última análise, pedagógico. A didáctica da filosofia é assim um microcosmos dentro de um macrocosmos que a condiciona e que está com ele interligado. Não há compreensão sem contexto, do mesmo modo que não há problema sem sensibilidade que o sinta, sem discurso que o manifeste, sem experiência pessoal que o reformule e vivifique, sem relação que o potencie e diversifique.

7. Análise da componente pedagógica da filosofia à luz de quatro perguntas

Se submetermos a filosofia às quatro perguntas que se colocam no ensino-aprendizagem de qualquer disciplina obteremos algumas ideias esclarecedoras para esta questão. Em relação a qualquer matéria curricular poderão formular-se sempre quatro questões:

- *o que* queremos ensinar,
- *como* queremos fazê-lo,
- *para quê* ou com que fim,
- *a quem*.

A especificidade da filosofia e do seu ensino-aprendizagem mostra-se, face a estas perguntas, de um modo nítido e sem ambiguidades. Com efeito, estas quatro questões, que em relação à generalidade das disciplinas não levantam problemas de maior, criam, com a filosofia, problemas difíceis de resolver, pela multiplicidade de soluções e pelo debate a que darão origem. Analisemos cada uma delas.

7.1. O que queremos ensinar na disciplina de Filosofia?

O que queremos ensinar aos alunos? Certamente que é a filosofia. E tendo esta designação disciplinar mais de vinte e cinco séculos, muito poucas disciplinas terão tanto peso histórico e cultural como ela. A pergunta parece, portanto, descabida. E, todavia, sempre se perguntará o que é a filosofia e para que serve, o que poderemos ensinar dela, etc. Ou seja, incessantemente perguntamos o que queremos ensinar, apesar de os programas, os horários e os manuais não deixarem dúvidas sobre isso.

Poderão dizer-me que problemas idênticos se colocam com outras disciplinas, mas não é a mesma coisa. Poderemos perguntar: o que é a história? O que é a química? O que é importante que seja ensinado das disciplinas de história e de química? E porquê isto e não aquilo? Nestes casos não se levantam grandes dúvidas sobre o que seja cada uma destas disciplinas e esta ou aquela área de estudos.

Com a filosofia o problema é mais complexo. A pergunta sobre o que ela é vai ao âmago da questão, e o ensinável filosófico e as possibilidades de o fazer dependem da posição que se tomar. E vai ao cerne da disciplina porque ninguém pode estar certo de que, definindo filosofia, não apareça quem possa contrapor a essa definição outra igualmente válida ou, pelo menos, justificável. Se isso condiciona a natureza da filosofia, condiciona necessariamente todas as suas áreas disciplinares. Basta comparar as “naturezas” de uma filosofia metafísica e de uma filosofia positivista para avaliar o alcance da questão.

Se não há uma exclusividade filosófica ao nível da filosofia propriamente dita, uma univocidade do seu conceito, como pensar que o pode haver

ao nível das disciplinas filosóficas? É certo que há especificidades disciplinares na filosofia (a gnoseologia, a ética, a estética, etc.) mas sempre na base de filosofemas constituídos traduzindo uma perspectiva que exclui ou desvaloriza as outras e, portanto, sobre um dado conceito do que seja a filosofia, e pressupondo um tipo de ensino e de aprendizagem que põe em causa a filosofia enquanto processo. A qual está na base das filosofias-conteúdo que dela derivam mas que com ela não se poderão jamais identificar. Por outro lado, nada há que seja exclusiva e restritamente filosófico, do mesmo modo que tudo pode ser tema para a filosofia, desde que tratado filosoficamente. O que levanta um problema sério, uma vez que não é no programa, seja ele qual for, que está o específico da filosofia, mas no filosófico propriamente dito. E isso não é programável porque não há programa que o garanta. Como diz Patrício (1998, 259), “os programas são importantes. Mas de pouca serventia e utilidade serão se não tivermos professores bem preparados para os executar”.

Por outro lado ainda, o tornarem-se domínios de ciência empírica e experimental muitas áreas tradicionais da filosofia levou muitos a pensar que os dias da filosofia estavam contados – considere-se os ainda agora referidos positivistas, e os neo-positivistas para não irmos mais longe. Confundiam filosofia com o seu produto e esqueciam que o valioso dela está no modo de a fazer, nas condições de validade que sempre impõe e na inevitabilidade com que se nos impõe.

As áreas novas que a filosofia tem ganho e o incessante enfrentar de problemas antigos mostra até que ponto a vitalidade filosófica não está no conteúdo, mas no processo, isto é, no tipo de actividade que conseguir desencadear. Por isso, quando se fala de filosofia não nos referimos a uma, mas a muitas, e sempre, ao escolher um conjunto de matérias para um programa, se optará por algumas delas em detrimento de outras, ou se adoptará uma síntese mais ou menos ecléctica de alguns temas e problemas em prejuízo de muitos outros.

De modo que se nos mantivermos na perspectiva didáctica de *ensinar* a filosofia, não se ensinará a filosofia mas sempre uma certa filosofia ou algumas perspectivas dela. Mesmo que professores e legisladores se ponham de acordo sobre o que seja a filosofia e, portanto, que matérias devem ser

ensinadas, sempre isso resultará de, e implicará, uma opção. E, consequentemente, não só a adopção de uma concepção particular de filosofia mas também de um conjunto de pressupostos e uma série de consequências implícitas e explícitas ao nível da formação dos alunos. E daí as constantes lutas entre programadores, e destes com os programas.

E assim podemos dizer que há muitas filosofias, se encararmos a filosofia como um conteúdo de disciplinas filosóficas. Mas então o problema de saber o que ensinar e porquê tem toda a legitimidade, porque as consequências variarão com aquilo que se ensinar, pondo de algum modo em causa a própria filosofia. Isto é, o problema do que seja a filosofia, sempre em aberto, gera as suas opções, e estas, ao serem tomadas, irão condicionar os resultados. Serão os que mais interessarão à formação dos alunos? O que equivale a perguntar: o que se pretende, em última análise, com a filosofia? Mas colocar assim o problema, ou seja, pôr o problema dos objectivos, é voltar à natureza da filosofia, porque o que se pretende dela deverá corresponder à sua natureza. Mas, por outro lado, e inversamente, a natureza da filosofia está dependente daquilo que se pretende dela. O que a filosofia é ou possa ser não é de todo independente do que pretendemos com ela, e uma e outra não são independentes do modo como a cultivamos.

Mesmo que haja acordo sobre a filosofia, ficará por resolver que conceitos desenvolver, que sistemas e autores estudar, que problemas, etc. E mesmo que tudo isto venha a ser resolvido, ainda podemos questionar o modo de ser dos professores. Todos os professores terão, por exemplo, ou uma formação tendencialmente espiritualista ou materialista. E isto, que tem pouca influência na maioria das outras disciplinas, tem grande peso na actividade filosófica e, consequentemente, no conceito de filosofia e nos seus efeitos. Ao nível da filosofia não são questões menores, porque são aspectos que, pelos pressupostos donde se parte, pelo tipo de actividade que implicam e as consequências que trazem, vão ao cerne da filosofia.

Só ao nível da função, pois, e enquanto actividade, a filosofia adquire a sua natureza que é a disponibilidade básica a todas as questões, a vocação intelectual para todos os problemas e, em qualquer caso, um modo específico de os abordar e tentar superar. A este nível a questão dos con-

teúdos a ensinar no programa de filosofia adquire outro contorno e outra perspectiva porque todo o conteúdo implica uma opção, condiciona uma estratégia de ensinar e de aprender, e limitará a actividade filosófica que daí derivar. O que equivale a dizer que o problema posto pela transmissão dos conteúdos, sendo de natureza didáctica, não ultrapassa a concepção de uma filosofia condicionada a certas posições e conceitos que, em boa medida, a contradizem. Assim, toda a questão dos programas se enreda em si mesma e dá origem a inúmeras disputas em que, em verdade, ninguém tem razão porque todas as posições estão feridas de morte, já que a sua vida depende mais da metodologia usada que dos conteúdos.

Todas estas questões, portanto, quer as tomemos em separado quer conjuntamente, têm uma natureza e implicam uma acção que é uma dimensão pedagógica essencial, e à qual não podemos fugir. O que significa que teremos que repensar toda a problemática da filosofia nesta perspectiva. Ou reconhecer que o ser da filosofia está na dependência de um dever ser pedagógico intrínseco à própria filosofia. E isto porque é uma das condições da sua natureza na medida em que, por sua vez, é uma das condições da sua actividade específica – a actividade filosófica. E mesmo que não saibamos o que é a natureza da filosofia, sabemos que ela se manifesta por um agir intelectual, uma acção, um processo racional e interpretativo que se identifica com o que as modernas correntes pedagógicas dizem ser, e demonstram dever ser, tanto o ensino como a aprendizagem.

A expressão “actividade filosófica”, quando assumida em toda a sua riqueza potencial, permitirá compreender isto melhor. Actividade no sentido piagetiano que entende as operações formais, de que a filosofia vive, como acções, ou operações. Operação que, neste sentido, implica abordagem inédita do problema, vivência da situação problemática e necessidade de recurso a operações racionais para o resolver. Sendo assim, podemos dizer que a filosofia prefigura, como disciplina e actividade racional específicas, a razão e a natureza de um ser pedagógico que as modernas investigações psicopedagógicas e as teorias educativas não se cansam de estudar e divulgar.

Não reconhecer esta evidência não a torna menos evidente. Jamais em filosofia a verdade esteve dependente do número dos que a reconhecem.

Isto é, o não aceitarmos a íntima e mútua dependência entre a filosofia e a pedagogia, nem por isso deixará de fazer funcionar a dimensão pedagógica intrínseca à filosofia, influenciando-a na sua própria raiz. Teremos então uma filosofia (e uns tantos cultores dela) que não se dão conta dos factores que a condicionam nem das variantes que pode apresentar. E não aceitando que as variantes actuam em retorno sobre os conceitos e os modos, potenciando uns e inibindo outros, a filosofia nega-se a si mesma como questionamento da raiz da sua própria função, condições a que constantemente se vê (ou deveria ver) obrigada e sem as quais não pode ser o que diz ser.

7.2. O *como* ensinar a Filosofia

7.2.1. A questão de *como* ensinar ou do genericamente pedagógico

A segunda questão, ou de como ensinar a filosofia, a questão da didáctica, merece também análise. Para saber como ensinar a filosofia temos que saber não só o que a filosofia é, mas também o que dela queremos ensinar, e o que queremos que os alunos aprendam. Na realidade, não poderemos ensiná-la nem fazer aprendê-la sem saber o que ela é. E mesmo que o venhamos a saber, ainda temos que decidir o que com ela pretendemos, partindo do princípio que uma coisa não tem que ver com a outra. O que não é o caso, como já se viu. Ora isto complica as coisas ainda mais. A questão do *como* põe assim problemas a montante e a jusante.

Em relação a outras disciplinas os problemas que temos que resolver reduzem-se aos objectivos que pretendemos alcançar, aos conteúdos necessários para a obtenção desses objectivos e a questões de natureza didáctica sobre o melhor modo de as ensinar. O que queremos obter com o ensino de uma disciplina, as competências e os conhecimentos que achamos essenciais para os alunos, terão ao seu serviço certos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, em função dos objectivos mais genéricos ou mais específicos, e da natureza dos conteúdos a ensinar, se organizarão as sequências didácticas e se deverão utilizar as técnicas pedagógicas mais

adequadas. Mas as disciplinas em causa não sofrem alterações significativas com as opções tomadas nestes domínios, pelo menos ao nível do ensino-aprendizagem do básico e secundário. Tudo é uma questão de maior ou menor eficácia dos métodos para ensinar e fazer aprender.

Esta constância não está garantida para a filosofia. O que ela é depende de como for ensinada e aprendida e, acima de tudo, das verdadeiras intenções com que for ministrada. Assim, a resposta à questão acima formulada depende da maneira como tenhamos respondido à anterior. Aqui, mais do que em qualquer outro domínio, se pode dizer, como já o dizia Frondizi (1970, 145), que “o método utilizado condiciona a natureza do objecto conhecido”. A questão do que seja a filosofia influencia não só a resposta à pergunta sobre o *que* queremos ensinar, mas também *como* fazê-lo. Se não sabemos ao certo o que é a filosofia, como saber o que deveremos ensinar? E não sabendo o que ensinar, como ter segurança sobre o modo de o fazer?

A questão pode parecer forçada. Com efeito, filosofia sempre se ensinou, e sempre vamos sabendo aquilo que ela é. Melhor ainda: em todas as épocas se soube o que ela era e cada filósofo saberá o que é a filosofia. A partir daqui poderá sem dúvida ensinar-se. Por que é que se põe então o problema? Porque, por um lado, a natureza daquilo que vamos ensinar depende do modo como o fizermos, como no caso presente; por outro lado, este modo depende da concepção que tenhamos da filosofia. Ou seja, num esquema circular, cada uma destas questões vale por si e, simultaneamente, está dependente da outra, ao mesmo tempo que a influencia.

É esta situação particular que gerou o tema da ensinabilidade da filosofia. É a filosofia ensinável? É óbvio que sim. É uma disciplina nos nossos *curricula* liceais, com seus programas e compêndios há décadas e décadas; tem cursos nas universidades, tem história, tem autores, tem sistemas e problemas, enfim, tudo o que é necessário para ser ensinada e aprendida.

E é evidente que os professores de filosofia ensinam filosofia, absurdo seria pensar outra coisa. Mas que filosofia? Se é assim tão evidente por que se terá posto o problema da possibilidade de ensino da filosofia? Qual é a verdadeira natureza do problema? Se se continua a problematizar a ensinabilidade da filosofia, havendo uma longa tradição escolar do seu ensino, é porque a questão não foi ainda convenientemente resolvida.

Carrilho (1982, 137), por exemplo, refere "... o ensinável filosófico [como] simultaneamente o "porquê", o "como" e o "quê" do ensino escolar da filosofia".

Mas, se é assim, se o ensinável filosófico põe estas três questões, mesmo que simultaneamente, não coloca nem mais nem menos problemas que qualquer outra disciplina. E então o problema da ensinabilidade da filosofia é idêntico ao da possibilidade de ensino da física ou da geologia, ou seja, não tem sentido colocar este problema à filosofia, uma vez que ninguém põe o problema da possibilidade de ensinar outras disciplinas.

Porquê então tanto debate sobre o problema da sua ensinabilidade? Porque o que se ensina, ou tem ensinado, é a filosofia feita, sistemática, é a filosofia deste ou daquele autor, de um ou outro problema ou sistema filosófico. E isto não é a filosofia mas alguns dos seus produtos. E confundir a filosofia com isto levanta simultaneamente o problema da sua natureza e o problema do seu ensino. O primeiro problematiza o segundo e o segundo o primeiro. Porque é a filosofia em si mesma que problematiza o seu ensino e não os produtos que se têm divulgado em seu nome. Estes não o sabem nem podem fazer porque eles, como produtos concretos, são susceptíveis de ser ensinados e aprendidos e não questionam a filosofia enquanto tal. A este nível não se vislumbra qualquer problema.

Poder-se-á dizer que sempre a filosofia se identifica com um dado produto filosófico. Não há a filosofia, mas filosofias, ou seja, respostas que foram formuladas em certas ocasiões para problemas concretos. "Em filosofia, cada pensador constrói a sua obra" (Kant, 1966, A 26, 27). A filosofia não é senão uma abstracção que, obtida a partir de uma certa experiência e de um contexto particular, sempre traduzirá esse contexto na formulação teórica que produzir sobre o que seja a filosofia. Não só sobre os problemas e o modo de os solucionar, mas sobre a concepção de filosofia; daí as variadas concepções.

Ensinando a filosofia estamos sempre a confrontar-nos com este problema, porque acabamos por ensinar uma dada filosofia. Mas o que seja a filosofia continua a ser problemático porque a sua natureza, podendo revelar-se de muitas maneiras e em inúmeras circunstâncias, está para lá, sempre, das concretizações que se conseguirem. É então que se coloca o

problema da ensinabilidade. É quando se passa da filosofia feita à filosofia a fazer que se ergue a questão e temos condições para perceber que o essencial do problema do *como* ensinar só se coloca na filosofia que ainda está por fazer, e que, portanto, não existe. Mas que, embora não existindo, é a que tem mais possibilidades pedagógicas, é onde se revela toda a dimensão pedagógica da filosofia.

Não é que ensinar a filosofia feita não possa ser um problema pedagógico, mas será sempre um problema pedagógico idêntico ao das outras disciplinas, isto é, sem especificidade própria. Não tem, portanto, possibilidades de explorar toda a dimensão educativa, toda a potencialidade formativa da filosofia. Neste sentido, é a pedagogia que vai ao cerne do problema da ensinabilidade e é aqui que o problema adquire toda a sua acuidade. E é a pedagogia que vai ao centro deste problema porque levanta a questão incontornável da problematicidade das questões, e da pessoa onde ela pode, ou não, acontecer. É esta obrigação “pedagógica” de a filosofia não se iludir com os seus produtos, e a exigência desse elemento indispensável à sua própria realidade, que é o indivíduo, que criam à filosofia a sua maravilhosa fragilidade. A filosofia, em verdade, não é ensinável, mas sim os seus produtos. E como estes não garantem a reposição filosófica, e esquecem por vezes o indivíduo concreto (o aluno) em que isto tem que acontecer, a filosofia tem um problema particular que só a pedagogia poderá resolver. E, por outro lado, embora a filosofia não seja ensinável, são ensináveis os seus métodos na medida em que são susceptíveis de ser postos em prática, exercitados e disciplinados; mas ainda aqui segundo exigências pedagógicas modernas.

Como resolver então os problemas didáticos que se colocam? O problema da ensinabilidade da filosofia põe-se porque ou se ensina a filosofia feita, ou não se ensina filosofia nenhuma, visto que não se pode ensinar a filosofia que ainda não existe, como já considerava Kant (1966, A 26, 27): “Cada pensador constrói”, como se disse, “a sua obra, por assim dizer sobre as ruínas de uma outra; (...) donde decorre que não se pode aprender a filosofia, pois ela ainda não existe. Mas mesmo supondo que existisse uma, ninguém que a aprendesse se podia dizer filósofo, porque o conhecimento que dela teria permanecerá subjectivamente histórico”. E isto porque a

filosofia feita é, de algum modo, e numa perspectiva pedagógica, o contrário da própria filosofia, ou é, pelo menos, um subproduto que a pode pôr em causa, uma vez que o peso da filosofia feita pode ser inibidor da filosofia a fazer. É a perspectiva pedagógica que nos permite ver a distância que vai de uma à outra, ou que fazendo-a ser aquilo que ela é, ou, como se disse, da maneira como tem que ser se quiser ser *o que é*, parece revelar o verdadeiro problema da ensinabilidade. Daí o beco sem saída em que aparentemente se está. Aparentemente, repito.

A pergunta do *como* ensinar é assim uma questão difícil porque levanta problemas didáticos, e estes pretendem resolver de modo imediato o que só mediatamente se pode resolver; ou seja, problemas que só são solúveis depois de se terem resolvido outros com que em geral não se conta. Por outro lado, os que pretendem superá-los de maneira rápida são geralmente aqueles que são supostos defender o interesse e a autonomia da filosofia, ou seja, os professores de filosofia. Na pressa de salvaguardar a filosofia ou de a colocar acima de toda a contaminação, no afã de preservar a sua especificidade comprometem a sua identidade e autonomia. Estas jogam-se, assim, em si mesmas, por um lado, e fora de si mesmas, por outro. Em si mesmas, porque nada de tão eficaz haverá para desenvolver a autonomia e a especificidade da filosofia quanto a própria filosofia, o seu ensino e divulgação; fora de si mesmas, porque há uma condição “filosófica” para as garantir que é, em boa medida, pedagógica. Ou de outra maneira: o próprio da filosofia está de tal modo dentro de si mesma que só algo de certo modo fora o pode garantir. E porquê? Porque o específico da filosofia está no processo que os filósofos utilizam, mas não ensinam, porque não é ensinável, e que os verdadeiros pedagogos acabam por ensinar, na medida em que o respeitam e exigem para a filosofia, por ser dela condição. Onde talvez se possa concluir que, mesmo não sendo ela ensinável, é-o pela razão deweyana (e não só) de que é a função que faz o órgão.

Nesta perspectiva, torna-se evidente que ensinar filosofia pelos métodos clássicos é contrário ao que podemos considerar a natureza da filosofia. E porquê? Porque o que se ensina e aprende da filosofia será sempre, como se disse, uma filosofia já feita, um *certo* programa, o estudo de um conjunto de autores, e traduzindo, ambos, *uma concepção* de filosofia. Não se

preserva nem a essencial abertura e problematidade da filosofia, nem a dinâmica que ela implica e sem a qual é um produto enfermeiro. Por isso se considera que, nestas condições, o *como* ensinar está, à partida, comprometido, porque condicionado por circunstâncias que, em boa medida, implicam um ensino da filosofia que a nega, ou que a coloca, pelo menos, em condições de fragilidade intrínseca. E isto na medida em que é uma didáctica que se vai satisfazer em reproduzir os temas de certas áreas, as cosmovisões de alguns pensadores ou as questões predominantes em determinadas épocas ou culturas.

Mesmo que prevaleça uma perspectiva ecléctica rigorosa, nem por isso o problema se supera. Porque é a própria necessidade de seleccionar, conciliar e sintetizar teorias e autores que, por sua vez, impõe uma abordagem didáctica que a limita como actividade filosófica. Isto significa que, nesta óptica, o *como* ensinar está condicionado pelo modo como antes se colocou e se solucionou o problema do *que* ensinar. Perante a necessidade de ensinar filosofia, voltamos à pergunta (que, como vimos, é um real problema): *o que ensinar?* Isto é, que áreas? Que sistemas ou autores? E é um problema real porque, impondo um objecto, condicionamos um método. E o método pode destruir a filosofia porque, por retroacção, reforça o objecto, neste caso, *um certo* objecto. E isto pode ser, e nestas condições quase sempre é, uma corrupção da própria filosofia, na medida em que é dela uma concepção particular arvorada em única legítima. Mas a inversa também é verdadeira, porque definindo *a priori* um método, condicionamos um objecto. O que de algum modo impede sair do problema para se ver mais longe. E é assim que o problema se resolve segundo uma abordagem que impede a sua real solução.

Se a prioridade fosse a filosofia enquanto actividade, na concepção funcional de Claparède ou do instrumentalismo do tipo de Dewey, se o importante fosse o filosofar que, como diz Kant (1966, A 26, 27), se aprende “pelo exercício e pelo uso que se faz da própria razão”, e não uma ideia feita sobre ela, uma concepção qualquer ou uma intenção escondida, teria que mostrar o que ela é, cultivando-a. A própria função ou actividade filosófica se encarregaria disso pela sua natureza. Mas como mostrar o que ela é a partir de algumas das suas concretizações, de alguns produtos, se pelo

facto de serem produtos está já ausente a função que os produziu? E de que modo, se as concretizações serão sempre uma limitação do seu campo ilimitado e uma particularização do seu método? Como revelar um processo se, por este meio, o que se mostra é sempre um conteúdo, e este esconde o processo porque é dele só o resultado visível?

Nestes termos, podemos até dizer que há duas ordens pedagógicas e não uma. A primeira, tem que ver com os métodos mais adequados para a transmissão dos conteúdos de uma certa disciplina chamada filosofia, dos produtos dela que merecem ser ensinados; a segunda, diz respeito ao *seu* método, visto que a filosofia não pode nem identificar-se com, nem reduzir-se a conteúdos ou sistemas particulares. Assim, descoberta a estrutura clássica que a nível das metodologias a primeira perspectiva implica, somos levados ao essencial do problema, isto é, a encontrar uma abordagem para a filosofia que a não reduza, ou condicione, mas a liberte e a potencie.

A diferença é, obviamente, de *natureza pedagógica*. Mas as implicações filosóficas são de tal ordem que poderemos identificar a segunda com o processo de produção da filosofia, e, portanto, de algum modo, com a própria filosofia, e a outra, a primeira, com uma ausência de filosofia cheia de filosofias. No coração do problema de *como ensinar* está, pois, indissociável, a pedagogia, embora a níveis insuspeitos a uma primeira análise. É ela que faz a diferença entre o que é e não é, quase poderíamos dizer, embora de uma forma redutora, entre a filosofia e a sua ausência.

7.2.2. A questão do *como ensinar* ou do restritamente pedagógico e um exemplo ilustrativo

A questão do como ensinar pode colocar-se também numa perspectiva mais restritamente pedagógica, dando-nos novas pistas para o problema da relação entre a filosofia e a pedagogia, com achegas para o problema da possibilidade de ensinar a filosofia.

Numa perspectiva de didáctica específica podemos adoptar, à partida, uma modalidade de ensino para um dado programa. É isto, em princípio, o que faz qualquer professor, sendo vulgarmente adoptado o chamado

método clássico, baseado na aula magistral. As variantes que o método pode apresentar, os elementos de enriquecimento, como leitura e comentário de textos, debates, dissertações, etc., não alteram, nos seus elementos básicos, esta estrutura. Do mesmo modo que não é alterada de modo significativo a estrutura clássica da relação pedagógica, a posição/função de professor e dos alunos na referida relação, etc. (cfr. Boavida, 1986, 337-343).

Imaginemos, porém, um curso de filosofia segundo a perspectiva do Método dos Projectos, por exemplo. Como é conhecido, deve-se a Kilpatrick, na linha do pensamento de John Dewey, a concepção de um método que se constitui em redor de um projecto a realizar pelo aluno. É, como se sabe, um método activo, que vai buscar o seu fundamento não só ao pragmatismo de Dewey mas também aos conceitos de funcionalidade e de actividade de que a Escola Nova em geral fez bandeira. Pretende que o aluno seja levado a agir, que se obrigue a concretizar um projecto de realização e que, realizando-o, aprenda, fique a conhecer o assunto, com as capacidades que utilizou desenvolvidas pelo trabalho e em condições de as poder utilizar mais tarde. Não é tanto a compreensão de um problema teórico o que o interessa, mas a solução de uma situação problemática qualquer, a concretização de um plano ou projecto, para o que será necessário compreender certos problemas, adquirir conhecimentos e activar funções. A componente cognitiva, o conteúdo a transmitir ficará, neste termos, na dependência da função que os problemas tendem a desempenhar no projecto. Ou seja, há a prevalência de uma estratégia activa imposta pelo problema concreto, há uma dinamização intelectual que é necessário pôr a funcionar para que o problema se resolva. O que não impede que se tenha que ter, como referência última, os problemas em si mesmos e os seus conteúdos nos contextos sistemáticos ou históricos. Se a tarefa for filosófica implica a recorrência a informação filosófica variada; toda a informação que o problema exige para a sua superação será solicitada. E terá que o ser segundo estratégias adequadas ao problema, e não de qualquer modo, o que tem, de novo, implicações pedagógicas. E como, por outro lado, fomos obrigados a enfrentar as questões, a sua racionalidade não foi secundarizada, antes pelo contrário.

Há, por outro lado, vários tipos de projectos, e há um tipo, o *problemático*, que, consistindo em encontrar a solução de um problema de tipo intelectual, se parece adaptar bem à filosofia e à especificidade dos seus domínios. Mas o essencial não está no tipo de projecto (construtivo, estético, problemático ou de aprendizagem), mas na dinâmica de acção intelectual que o projecto implica.

Ora, no que diz respeito à filosofia, a questão está aqui: o projecto, para se concretizar, tem que se servir de funções intelectuais, levar a efeito operações racionais e adquirir conhecimentos de natureza filosófica. O que irá dar ao ensino-aprendizagem da filosofia um conjunto de características que o diferenciarão de um curso clássico. A tentativa de proporcionar o ensino-aprendizagem da filosofia através de um projecto a levar a efeito, cria uma relação diferente do aluno com os problemas, uma abordagem pessoal, motivada e dinâmica, que se aproxima mais daquilo que a filosofia deve ser, do que a transmissão dos conteúdos. Mesmo que esta seja feita com rigor, apoiada em textos de autores e ilustrada por um ou outro exemplo convincente. Aquilo que daí resultar, a experiência vivida, as funções desenvolvidas, o sentimento que acompanhou o trabalho, os reflexos na formação, a memória daquela experiência serão tão distintos em ambos os casos que só na palavra filosofia poderão coincidir as duas experiências.

Note-se que o caso apresentado é um simples exemplo, entre outros possíveis, de como a metodologia pedagógica utilizada condiciona tanto o processo como o produto.

7.3. Para que ensinamos ou queremos que aprendam?

Mas há ainda uma questão, a do *para quê* de uma disciplina. É a questão dos objectivos pedagógicos, que está sempre presente, mesmo quando as pessoas a não querem ver.

A problemática dos objectivos pode abordar-se a vários níveis e sob diversos pontos de vista, e há até quem considere que esta abordagem não traz nada de novo. Em primeiro lugar – é óbvio – quem ensina fá-lo sempre com um dado intuito. Mas isto está muito longe de uma pedagogia por

objectivos. Para já, nem sempre se tem consciência das intenções com que se ensina, ou só se tem uma consciência vaga. Além disso, esta vai ter implicações numa prática pedagógica difusa, errática, isto é, sem estratégia clara nem métodos adequados. Acresce que não se tem consciência dos erros que vulgarmente se fazem, como confundir programa com conteúdos e um e outro com objectivos, confundir a acção do professor com os objectivos que os alunos devem alcançar, identificar produto com processo, etc. Acontece ainda que, apesar de eventuais boas intenções, um processo assim está longe de controlar todos estes factores, acabando por não saber, no que diz respeito ao que se ensina e ao que se deve aprender, digamos, nem para quê nem na realidade se.

Acima de tudo não tem noção da riqueza potencial que pode proporcionar uma definição rigorosa de objectivos, não utiliza as grandes potencialidades educativas trazidas pelas taxonomias, não tem possibilidades de, através da análise taxonómica, explicitar as tarefas educativas de maneira adequada e com a variedade que o acto educativo impõe. Em suma, pelo seu carácter rudimentar e superficial, está longe de poder rentabilizar a educação. De modo que o problema dos objectivos acaba por ser um problema real, e ignorá-lo equivale a tentar, nos dias de hoje, ignorar o automóvel e as suas possibilidades relativamente à caleche, que também nos leva e transporta daqui para ali.

Com que objectivos se ensina filosofia, ou seja: para quê?

Como seria de prever, a questão desdobra-se em vários níveis. Em primeiro lugar, o para quê do ensino-aprendizagem da filosofia poderá abordar-se pela questão das grandes (boas) intenções e pela perspectiva dos objectivos, tanto gerais como específicos. Qualquer destes níveis põe problemas particulares.

A questão das grandes intenções é abordada nos decretos-lei e em diplomas que criam cursos, propõem reformas, etc. São, em geral, textos empolados que acabam por não ter grande correspondência com a prática pedagógica; embora estabeleçam princípios e definam linhas de orientação ou finalidades educativas que são de facto indispensáveis em qualquer actividade educativa. O problema que se coloca não é de inutilidade mas de incompletude, é portanto de outra natureza embora na continuidade

daquelas problemáticas. Trata dos objectivos propriamente ditos, quer gerais quer específicos, e embora a níveis diferentes, têm que ver com o que realmente se pode obter com o ensino-aprendizagem da filosofia: os objectivos gerais, que se referem ao nível da formação de base, e os específicos, mais restritos ao campo da filosofia propriamente dita. Mas é aqui que se colocam os grandes problemas. Porque ao nível da formação geral, isto é, na definição dos objectivos gerais (que muitas vezes se confundem com as intenções) quase todos concordamos com o desenvolvimento da capacidade de análise e do espírito de síntese, com o aguçar do espírito crítico, com a aquisição de certos conceitos fundamentais, com uma informação sobre os grandes problemas da humanidade e as mais consistentes respostas que os filósofos lhes deram, etc., etc. Há, pois, muitas coisas, e tanto no domínio dos conhecimentos a ensinar e a aprender como no campo das competências a desenvolver.

A questão tem, pois, duas vertentes. Uma diz respeito aos conhecimentos a fazer adquirir e às competências a desenvolver, e a outra aos processos mais adequados de conseguir alcançar cada um destes objectivos. Com efeito, o que queremos de facto para os alunos? E como conseguir tudo isto? E tudo “isto” é alcançável pelo mesmo processo? E sê-lo-á conjuntamente?

A área dos objectivos pedagógicos é um daqueles domínios das ciências da educação que os professores em geral abominam, do qual dizem ‘cobras e lagartos’, mas que não se resolve nem com a simplicidade que se julga, nem com a leviandade que habitualmente se utiliza. É a característica posição de quem não reconhece a importância de um assunto pela simples razão de que o desconhece ² e pensa resolver o problema por este processo.

Se é, pois, importante decidir o *que* ensinar e *como*, igualmente importante é saber *para quê*. E aqui começa outra série de questões. Estamos todos de acordo sobre o que pretendemos com o ensino da filosofia? Estamos seguros de interpretar correctamente as directrizes do Ministério quanto às finalidades do sistema educativo e sobre o específico contributo

² Veja-se a resposta ao inquérito sobre os objectivos do ensino da filosofia (cf. SANTOS, T., 1974, 38-42) e ter-se-á uma noção da pouca importância que se atribuía ao problema. Atitude, de resto, ainda comum a muitos outros professores de outras disciplinas, e que não se pode confundir com falta de qualidade profissional.

da filosofia para isso? E uma vez que nos é proposto um elenco de temas, de problemas e de autores, estamos informados sobre o que poderemos obter com isso? É preciso, com efeito, saber o que se quer com a matéria que temos para ensinar. Pretende-se, por exemplo, transmitir uma concepção particular do mundo e do homem ou apurar a sensibilidade para certas questões e a capacidade de problematizar? Deseja-se desenvolver o pensamento autónomo e a capacidade de opção consciente, ou essa formulação não é mais que um propósito abstracto que as situações concretas do acto educativo desmentem? E tendo em consideração estas e outras razões, não será preferível formular os objectivos segundo os grandes ideais e valores da nossa cultura, de que certos pensadores e sistemas filosóficos serão os modelos perfeitos?

Queremos, por outro lado, tratar de problemas epistemológicos ou incidir sobre temas de natureza ética ou estética? São questões que não se pode evitar, ou não se deve, e onde a cada resposta corresponde um dado objecto e, portanto, conforme a resposta que dermos assim será a filosofia que daí vai resultar. Na medida em que houver predominância de certos temas sobre outros, de determinados problemas ou métodos, assim resultará uma actividade diferente e, portanto, uma outra “filosofia”. Os mesmos problemas e autores, tratados com objectivos distintos, serão diferentes. Ou deverão ser, porque as intenções subjacentes à actividade do professor e dos alunos condicionam essa actividade e, portanto, o seu produto. É este um dos grandes contributos da pedagogia por objectivos.

O que resulta da actividade da aula quando se pretende despertar a tendência problematizadora, tão característica dos adolescentes, será diferente do alcançado com aulas e matérias cuja intenção é transmitir os principais problemas filosóficos e as melhores soluções. Se um professor quiser alcançar cada uma destas intenções, tem que planear as coisas de uma maneira particular e promover tipos diferenciados de actividade, mesmo que servindo-se dos mesmos problemas e utilizando inclusive os mesmos autores e textos.

Duas das regras básicas da pedagogia por objectivos já referidas, ou seja:

- 1) que não se deve confundir o objectivo com o conteúdo,
- 2) que é o aluno que deve alcançar o objectivo e não o professor,

têm, em filosofia, uma dupla ordem de consequências. Com efeito, o mesmo tema ou problema filosófico, o mesmo autor, são susceptíveis de proporcionar um ou outro objectivo conforme variam as vias de acesso utilizadas e os modos de concretização. Mas estes, por sua vez, não deixarão de condicionar, em retorno, as concepções de filosofia. Há, assim, conceitos distintos na base destas duas intenções. E haverá duas reformulações do conceito de filosofia resultantes do retorno que cada uma destas práticas proporcionar. As quais, por sua vez, exercerão influência sobre a actividade filosófica posterior. E esta sobre a concepção, e assim sucessivamente.

Em segundo lugar, tendo que centrar no aluno a manifestação dos resultados a alcançar, tanto enquanto atitudes como enquanto competências, como manda a pedagogia por objectivos, e não sendo pedagogicamente aceitável, no nosso tempo, reduzir a prestação dos alunos à memorização e à reprodução de conhecimentos de compêndio, resta-nos a alternativa de levar os alunos a trabalhar com problemas reais e a encontrar, com a sua actividade, a natureza filosófica que os problemas contêm.

Tendo vivido e experienciado a situação única da actividade filosófica real, não só será cada vez mais capaz de a exercer e exigir a si próprio como, exigindo-a também aos outros, proporcionará um efectivo alargamento do domínio racional e uma valorização da actividade filosófica em si mesma. É óbvio que a filosofia que resultar de cada uma destas actividades pedagógicas será diferente. É, pois, indispensável determinar o objectivo com que se ensina a filosofia.

7.4. *A quem queremos ensinar? Ou quem consideramos que merece aprender?*

Finalmente a pergunta: a quem ensinamos a filosofia? Ou melhor, quem a vai aprender? Parece evidente que a filosofia será diferente conforme a pessoa que tiver contacto com ela. Do mesmo modo que será diferente a filosofia se uma pessoa for a ela submetida, ou se a ela recorrer. Não se põe sequer a questão da idade que, em certo sentido, é fundamental, mas noutro não. É evidente, principalmente depois das investigações de Piaget,

que a filosofia, no sentido em que nós a entendemos, é praticamente impossível antes da adolescência e do acesso ao pensamento hipotético-dedutivo. Com efeito, sem poder pensar em termos de hipótese, e sem o rigor das operações formais, como construir o discurso cartesiano?

Acontece, porém, que Lipman (1988; 1989; 1992) veio contestar a tradição de condicionar o início do ensino da filosofia à chamada idade da razão, propondo o começo da sua aprendizagem na infância. Tem mesmo posto em prática um método próprio para esse efeito. Não solicita as operações formais, que as crianças ainda não são capazes de fazer, mas utiliza processos romanceados e novelas, diálogos que, nestas condições, servirão como propedêutica ao pensar filosófico, e motivação e sensibilização para os problemas. Não se trata de filosofia, dir-me-ão. Pode ser que não seja. Mas quem detém o segredo do que é a filosofia? Não o será no sentido clássico de um discurso racional e interpretativo, de uma formalização da realidade, mas sê-lo-á como problematização do real, como valorização e respeito pelos problemas, como esboço de análise e aproximação às compreensões globais, mesmo que simbólicas. Será a filosofia de que as crianças são capazes. Em verdade, de quase nada se poderá dizer, com tanta propriedade, o que se deve dizer da filosofia: a cada um a sua, tanta quanto necessite e na medida do que for capaz; ou um pouco mais do que isso. São famosas, aliás, as perguntas das crianças, pela frescura, o inesperado e a agudez. E pela perturbação que muitas vezes provocam em espíritos que, cristalizados já por uma realidade tornada habitual, não encontram resposta coerente. Isto é, que vá ao encontro da pergunta e seja dela o seu reflexo e continuação, nem são capazes de achar sentido à realidade inesperada e quantas vezes maravilhosa que elas pressupõem.

É evidente que a filosofia de que os adolescentes são capazes é muito diferente. E potencialmente muito mais rica. É famosa a capacidade crítica dos adolescentes. Todos os autores o assinalam (*vide*, p. ex., Porot & Seux, 1964; Cruchon, 1967; Hurlock, 1979; Claes, 1985; etc.). Do mesmo modo que é reconhecido o desenvolvimento da introspecção (Debesse, 1941; D. Rogers, 1972; Gesell, 1978), o sentido da observação, o desenvolvimento do sentimento moral (Horrocks, 1962; Jersil, 1971; Gesell, 1978). A própria

autonomia moral cria condições para se desenvolver na adolescência (Erikson, 1972; Kohlberg, 1981), o gosto algo lúdico pelas análises, o encadeamento lógico de que são capazes, a argumentação implacável que muitas vezes conseguem, o vezo teorizante por vezes excessivo. Tudo características que os investigadores da psicologia da adolescência têm reconhecido. Embora certos estudos e interpretações mais recentes façam realçar já a acção de fragmentação e de perturbação no discurso lógico e sintáctico nos adolescentes de hoje, em virtude do mundo demasiado sincopado, descontínuo e instável do audiovisual dominante, penso que podemos continuar a dizer, como Patrício (1998, 255-256) que enquanto “a criança (...) pensa muitas vezes inconvenientemente (...) o adolescente pensa vitalmente”.

Por outro lado, se, como diz Drévilion (1988, 51), “muitos adolescentes não atingem o estágio das operações formais” e se “a capacidade de raciocinar em termos de operações formais é, na opinião de Keating (1980, 226), como uma capacidade geral construída”, então o problema das operações formais, indispensáveis à filosofia, adquire uma dimensão pedagógica incontornável. E como o problema do acesso às operações formais não se coloca somente com os adolescentes, como o mostraram Schircks & Laroche (1970), por exemplo, a questão do acesso à filosofia não se resolve sem uma via pedagógica adequada, a qual não pode resultar sem a consideração funcional da experiência de cada um e as exigências operatórias a que obriga.

Que condições faltam para a filosofia? E como, com estas condições, fazer do ensino da filosofia uma memorização de teorias passadas ou uma reflexão à roda de soluções ultrapassadas, mesmo que com o auxílio da exegese de textos? O não se ter considerado muitas vezes estes aspectos fundamentais não será suficiente para explicar a indiferença com que muitos jovens encaram essa bênção dos deuses para espíritos inquietos que é a filosofia?

E, por outro lado, quem pode negar estarmos perante uma dimensão pedagógica intrínseca da filosofia, naquela diferença que a faz ser ou não ser? Na realidade, o que a filosofia consegue ser ou não ser determinará, em última análise, a existência da filosofia. Sê-lo-á, se existir problematização, análise racional das questões, discurso lógico, indagação real. A perplexidade

face aos problemas, a evocação da experiência pessoal, a necessidade de encontrar sínteses explicativas, relações e nexos, são condições *sine qua non* da filosofia. As escolas filosóficas com os seus mestres e discípulos, seus debates e problemas provam-no sobejamente.

Na origem da filosofia estão o espanto e o diálogo, toda a gente o sabe, ou, pelo menos, todos o dizem. E isto tanto em termos históricos como psicológicos. Por que não partirmos daqui para uma real iniciação à filosofia? Se não conseguirmos dar contexto e contorno filosóficos aos problemas dos alunos jamais estes aprenderão (apreenderão) filosofia. Se quisermos impor aos outros os problemas que são nossos, por muito importantes que sejam, dificilmente os sentirão como reais, isto é, como filosóficos. E dificilmente virão a saber o que é a filosofia e para que serve, uma vez que depende intrinsecamente da problematização e do discurso que se conseguir. Ora, o profundo entendimento disto é pedagógico, e mais pedagógico ainda será a sua prática.

Não estamos a falar, é bom repetir, de cultura filosófica, ou de erudição, embora estes aspectos sejam importantes e devam ter os seus cultores de qualidade. Também não estamos a falar de filosofia como factor de reprodução social e cultural, repositório dos valores de uma sociedade. Embora haja um género de filosofia que se presta bem a este tipo de funções, e exija dela esta acção. E até se compreende que ela possa exercer esta função pelo valor doutrinal que contém. É, porém, uma filosofia formalizada, constituída e, portanto, de algum modo desvitalizada. Preferimos, pois, falar da filosofia viva, da actividade a que recorreremos sempre que a perplexidade ou a angústia nos atacam. Só esta filosofia poderá interessar à juventude porque só esta é a verdadeira. E isto é pedagógico na medida em que é um modo de fazer e, simultaneamente, um processo de aprendizagem que correspondem àquilo de que a filosofia necessita e se identificam com ela.

A questão diz respeito ao modo como a filosofia é, e poderá ser, sentida. Ou até, a maneira como as diferentes sociedades e estratos socioculturais sentem os problemas e os tentam resolver. E, portanto, com o tipo de problemas que mais os preocupam, as mundividências com que melhor se identificam, etc.

Um homem adulto, na força da idade, por exemplo, não utilizará a sua actividade racional do mesmo modo que um adolescente ou um idoso. Poder-me-ão dizer que poucos saberão o que é a filosofia e se sentirão vocacionados para a actividade que ela implica. De facto, um homem, confrontado diariamente com a resolução de problemas concretos, pode não saber nada de sistemas filosóficos. Isso, contudo, em nada altera o problema, se nos referimos a uma filosofia formalizada.

Mas já não será assim se pensarmos na indagação racional a que todo o humano recorre em certas situações. O homem adulto, na força da idade, procurando directivas para a acção ou para as relações, formulará provavelmente princípios que pressupõem mundividências de cariz filosófico mais ou menos explícitas. E o velho, para que quererá ele a filosofia? Se de alguma maneira nele florescer a vocação filosófica, ou a sua necessidade esporádica, será para encontrar ideias básicas que lhe permitam ordenar a experiência, e lhe possibilitem a visão da vida mediante algumas sínteses. Apaziguadoras e reconfortantes, se a vida se tiver cumprido, segundo aquela perspectiva interpretativa exposta por Erikson (1972); ou, caso contrário, cépticas e sem esperança, se a vida não lhe tiver dado possibilidade de ir resolvendo as opções cruciais das diversas idades.

As quatro questões acima expostas descobrem-nos, assim, perspectivas inesperadas. A uma primeira abordagem, os problemas postos pela filosofia parecem contidos nas quatro referidas questões, tal como qualquer outra disciplina. A análise desses mesmos problemas, na sua relação com a filosofia leva-nos, porém, a concluir que não é assim. Somos por isso obrigados a reavaliar o peso específico e relativo de cada questão e as diversas perspectivas assim abertas.

COMO CHEGAR À TERRA PROMETIDA?

1. Esboço da questão

Passado o período de ouro da pedagogia por objectivos, e criada distância crítica em relação ao que poderá ter sido uma moda, vamos pensar um pouco na hipótese da sua aplicação ao ensino-aprendizagem da filosofia, domínio onde, aparentemente, o seu contributo não foi grande, mas que poderá dar-nos pistas de reflexão.

Definir objectivos comportamentais para a filosofia e exigir depois uma verificação das mudanças nos comportamentos afigura-se inadequado para filosofia, como, em geral, para as disciplinas humanísticas.

A distinção entre objectivos de “performance”, na linha de Mager e de Popham, e objectivos de “expressão”, teorizados mais tarde por Eisner, passa ao lado desta problemática. Reconhece-se a intenção de criar, com estes últimos, um tipo de objectivos adequado às humanidades, cuja natureza não se enquadra numa comportamentalidade visível, prevista, como a que é exigida pelo behaviorismo subjacente a esta concepção pedagógica. Os objectivos de expressão, criando de preferência situações educativas onde o comportamento exigido é a exploração de certos temas, e a análise ou desenvolvimento de problemas, ou seja, solicitando a produção não programada e o trabalho livre, fugiria às críticas de uma pedagogia por objectivos, restrita, demasiado programada e previsível, além de fragmentária de mais para se considerar formativa.

No que diz respeito à filosofia, também estes objectivos de expressão não parece terem trazido grande novidade. E porquê? Porque a chamada

dissertação filosófica, apesar de variável quanto ao produto final, já em certa medida é prevista, ou antevista, uma vez que há modelos a seguir e estratégias privilegiadas de exposição e de desenvolvimento de ideias. O produto final é sempre, obviamente, diferente, mas há modos de desenvolver o pensamento e de o expressar, e há depois modalidades de apreciação e avaliação que condicionam todo o processo. Veja-se, a propósito, os trabalhos de Vergez e Huisman (1987), Forment *et al.* (1991, 111-124) e Folscheid e Wunenburger (1992, 143-215).

Ou seja, os objectivos de expressão, que dir-se-ia feitos a pedido para a filosofia, já iam sendo seguidos pelos seus professores. Mesmo sem o saberem, e com base em concepções não coincidentes, visto que a dissertação filosófica assenta numa concepção clássica de ensino e aprendizagem e a outra, a pedagogia por objectivos, deriva de uma teoria psicológica revolucionária, o behaviorismo, embora também já tornada clássica.

O problema coloca-se com os objectivos específicos e com os comportamentais ou terminais, e a questão é saber se é possível defini-los para a filosofia. Para sermos mais precisos, a primeira pergunta a fazer é esta: como devem definir-se objectivos comportamentais para os alunos de filosofia poderem obter resultados que sejam coerentes com essa disciplina?

E a segunda: isso é possível em filosofia?

Não se pretende neste ensaio uma defesa da pedagogia por objectivos. Mas na medida em que a filosofia levanta, pela sua natureza, o problema dos fins do seu ensino e da sua aprendizagem – questões muito abordadas e sempre mal resolvidas – e visto que esta questão se articula com o problema do método, o contributo da perspectiva behaviorista do ensino terá que ser analisado, não se ganhando nada em evitar a questão.

2. Quais são as intenções com que se ensina e aprende?

Se enfrentarmos o problema dos objectivos ou finalidades com que se aprende e ensina a filosofia, tudo isto ganha novo sentido. Para que queremos que os alunos aprendam filosofia? De um modo geral, antes dos conteúdos a aprender definem-se alguns objectivos ou intenções gerais, tais como o

desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de problematização, a maturidade intelectual, a sensibilidade a valores culturais, morais, etc. São as boas intenções educativas, com acrescidas razões se se trata de filosofia.

Mas, definidos assim os objectivos para a filosofia, e mesmo que estejamos de acordo, tê-lo-emos conseguido na base do implícito que se supõe consensual, sem o ser. Ou sendo-o ao nível dos princípios, que se aceitam sem grande dificuldade, já não o é ao nível das práticas, nem dos processos, e muito menos ao nível dos efeitos a obter. E o problema é então este: como alcançar esses objectivos?

São duas questões. Uma, diz respeito ao modo, correcto ou não, de formular os objectivos, a outra tem que ver com as metodologias mais adequadas para os alcançar. Como se sabe, para obter certos objectivos é tão importante defini-los com rigor como aplicar os métodos adequados. O que geralmente se enuncia são as boas intenções, e entre estas e os métodos utilizados nem sempre há a necessária coordenação, e menos ainda coincidência. Ou seja, as boas intenções não implicam, por si mesmas, os métodos adequados, e sem estes jamais chegaremos ao pretendido. E assim, embora cheios de boa vontade, muitos professores não têm consciência da distância a que as intenções ficam da realidade. E como essas intenções formativas não são efectivamente objectivos pedagógicos, não há maneira de as concretizar porque não foram nem podem ser operacionalizadas.

Os professores não chegam, em geral, a colocar o problema assim, visto estarem dominados pelos conteúdos a leccionar e pelas avaliações. Estas, incidindo sobre os conteúdos, acabam por ter reflexo sobre todo o ensino, e ser dele também uma imagem. E visto que são a grande preocupação das famílias, provocam, por este facto, o reforço da estrutura clássica de um ensino e de uma aprendizagem assentes nos conteúdos. Finalmente, nunca saberão ao certo a que distância ficaram desses “objectivos”, porque não foi isso que os professores ensinaram, nem o que os alunos aprenderam, e nem o que se avaliou. Ou seja, como o que aparecia formulado como objectivo não era mais que uma boa intenção, e o que se fez não foi muito além do tradicional transmitir de conteúdos, que se pressupõe estarem ao serviço dos objectivos mas não estão, os efeitos obtidos ficaram longe dos pretendidos, sem se ter consciência disso.

3. Que formação interessa?

56

Esta espécie de rotação em volta do que é importante em filosofia, este rodear das questões, não é, porém, uma fatalidade. E, neste aspecto, os objectivos comportamentais, apesar do inadequado desta formulação e da aparente distância a que se encontram da filosofia, poderão contribuir para uma abordagem que torne o seu ensino mais eficaz e a aprendizagem mais formativa. Isto é, que seja capaz de proporcionar o desenvolvimento de competências filosóficas que a iniciação na disciplina deve dar. Só elas podem proporcionar ao aluno essa mais-valia que a capacidade filosófica contém, e que faz os espíritos serem capazes de pensar as situações com racionalidade e objectividade, de procurarem o porquê das coisas e reconstituírem assim a estrutura que uma fundamentação constitui. Em suma, só assim se poderá obter a coerência entre as situações vividas, o pensamento que as interpreta e avalia e as atitudes que a propósito se tenham de tomar.

Pensamos, pois, que, embora guardando as nossas reservas, a pedagogia por objectivos impõe condições que parecem ir ao encontro de alguns dos factores que interferem, ou deviam interferir, na iniciação filosófica e no seu ensino e aprendizagem. Se a intenção é servir-nos da filosofia para, em coerência com a sua natureza e na linha das suas possibilidades, desenvolver no aluno competências acrescidas em certos domínios, só a definição de objectivos específicos, que correspondam às actividades filosóficas, pode levar a essa realização. O que implica condições de operacionalização adequadas, ou seja, objectivos isomorfos aos próprios comportamentos em que a actividade filosófica se concretiza e respeitando as condições da sua efectiva realização.

Uma questão prévia diz respeito à formação que de facto interessa proporcionar aos alunos. Decidir isso é entrar já na esfera da pedagogia por objectivos. Mas como não basta optar, sendo necessário formular os objectivos em termos precisos e, sobretudo, operacionalizá-los, não resta outra alternativa senão definir comportamentos indispensáveis à actividade filosófica, e criar condições para que os alunos os possam ir manifestando e desenvolvendo à medida que se iniciarem no saber e na prática filosóficos.

4. Hipóteses proporcionadas por algumas taxonomias

4.1. Para que estes dois domínios aparentemente tão desajustados possam funcionar na filosofia será necessário uma taxonomia própria que, tanto quanto sei, está por fazer. E a necessidade de uma abordagem taxonómica adequada à filosofia e aos objectivos que lhe são (ou devem ser) específicos torna-se evidente quando procedemos a algumas análises. Com efeito, se analisarmos, por exemplo, a taxonomia de Bloom (Bloom *et al.*, 1969) verificamos que ela se baseia numa noção de progressão das aprendizagens, do simples ao complexo. É, de resto, o ponto de vista clássico, como se sabe. Como diz De Landsheere (1977, 79) “psicologicamente, memorizar é menos complexo que avaliar. Pedagogicamente, levar os alunos a decorar é mais simples do que conduzi-los à autonomia da apreciação. O crescimento da complexidade parece, aliás, acompanhar o aumento da dificuldade do ensino e da aprendizagem”.

Mas será esta concepção a mais adequada para a filosofia, a que corresponde à sua actividade específica? A este propósito Vandeveld e Vander Elst (1979) procederam a uma reelaboração e desenvolvimento da taxonomia de Bloom, a uma crítica de algumas categorias taxonómicas e à verificação da impossibilidade de integrar, numa só categoria, o que era susceptível de ser integrado simultaneamente em várias. Vieram demonstrar a dificuldade em cumprir um programa de formação seguindo, de modo faseado e gradual, a ordem taxonómica de Bloom, o que não admira. Mas também confirmaram, apesar de tudo, a necessidade de uma certa ordem taxonómica para programar as aquisições e as competências. Finalmente, reforçaram a ideia da importância de uma acção psicológica, tendo, porém, sempre como ponto de partida as funções de aquisição e conservação de conhecimentos.

O que pode verificar-se é que há uma estrutura predominante nas taxonomias mais conhecidas. Com efeito, ensinar e fazer aprender pela taxonomia de Bloom, por exemplo, obriga a começar pela aquisição de conhecimentos, passando à compreensão, em seguida à aplicação, depois à análise, à síntese, e por fim à avaliação. Guilford (1967), embora noutra perspectiva, apresenta as seguintes operações: cognição, memória, produção convergente, produção

divergente e avaliação. E embora não haja nele uma perspectiva assumidamente hierárquica, como em Bloom, nem se possa, em rigor, falar em taxonomia, pela sua concepção tridimensional da inteligência com base em operações, conteúdos e produtos, está subjacente uma hierarquia onde a perspectiva tradicional está presente. Na ordem das operações, cognição e memória, ou seja “o conhecimento disponível, a recordação, o que subsiste de uma assimilação anterior” (Vandevelde e Vander Elst, 1979, 94) ocupam os dois primeiros lugares, condicionando as operações posteriores, que pressupõem estas. A aptidão para memorizar conhecimentos novos só tem sentido relativamente ao conhecimento disponibilizado por assimilações anteriores. E as produções, quer a convergente (ou resposta a partir de um conjunto de dados) quer a divergente (produção de diversas soluções para um problema único), e ainda a avaliação, pressupõem a operação cognição como ponto de partida. “É necessário chegar às operações para que a natureza do processo intelectual seja, por último, abordada. Distinguimos, então, duas operações conformes à experiência (cognição e memória) duas operações de rendimento (produção convergente e produção divergente) e uma operação de identificação baseada no raciocínio (avaliação)” (Vandevelde e Vander Elst, 1979, 171). Ou seja, encontramos um primeiro nível ou fase de operações em que a experiência permite acumular conhecimentos, uma segunda fase em que podemos produzir algo novo a partir dos conhecimentos adquiridos e conservados e, finalmente, uma avaliação por operações de identificação.

4.2. Poder-se-á perguntar: como podia ser de outro modo? Como produzir pensamentos (convergentes ou divergentes) sem elementos de cognição e de memória para os tornar possíveis? Como avaliar sem matéria de avaliação? Com efeito, as operações “posteriores” necessitam de elementos disponíveis, ou seja, “anteriores”, que terão que implicar a cognição e a memória, elementos de base sem os quais nada de posterior é possível.

Mas necessitar de elementos de cognição e de alguns conteúdos não é equivalente a começar as actividades pela cognição e a memorização de conteúdos específicos e só depois passar às outras operações. Ou seja, a

hierarquia que, apesar de tudo, Guilford pressupõe pode não ser a mais aconselhável em certas disciplinas, ou pode implicar uma fragmentação que não corresponde à realidade das funções psico-afectivas e intelectuais do jovem. E pode até, por outro lado, ser contrária ao que a disciplina em causa exige. De facto, o modelo de Guilford, apesar do carácter tridimensional e inovador, considera as operações cognição e memória como mais simples que o pensamento convergente e o pensamento divergente, por exemplo; os conteúdos figurativos mais simples que os semânticos e os comportamentais; e no que diz respeito aos produtos, as unidades e as classes mais simples e, portanto, “anteriores”, na ordem da aprendizagem, às transformações e implicações, por exemplo.

Não quer dizer que não sejam mais simples, mas esta estrutura, se se tirarem as consequências educativas, leva a uma estratégia didáctica que reforça o esquema clássico de ensinar e aprender. O que significa que no ensino-aprendizagem da filosofia deveríamos começar pelas operações cognição e memória (de dados filosóficos), evoluir para produções convergentes e divergentes de natureza filosófica, e terminar com avaliações. Ora, é justamente sobre isto que se têm as mais legítimas dúvidas.

Na mesma linha vai a adaptação do modelo de Guilford feito por De Corte (*apud* De Landsheere, 1977, 126-127). As quatro dimensões gerais são:

- 1) memória ou conteúdo específico de um universo determinado de objectos;
- 2) domínio de informação a que pertence a matéria (os “conteúdos” de Guilford);
- 3) o produto (ou os “produtos” de Guilford);
- 4) a operação.

Esta é, por sua vez, desenvolvida em dois tipos: as receptivo-reprodutivas e as reprodutivas. Se desenvolvermos estes dois tipos encontramos, por ordem, no que diz respeito às receptivo-reprodutivas: “apercepção de informações”, “reconhecimento de informações” e “reprodução de informações”; e quanto às operações produtivas: “produção interpretativa de informações”, “produção convergente de informações”, “produção avaliativa de informações” e “produção divergente de informações”. É evidente a concepção

progressiva, e progressivamente independente em relação aos conhecimentos e à complexificação das operações, que neste modelo se reconhece.

Outro tanto se pode verificar em Gagné (*apud* Leclercq, 1972, 47-64), o qual distingue oito tipos de comportamentos, em que os posteriores dependem da aquisição dos anteriores, sendo evidente a hierarquia:

- 1) aprendizagem de sinais;
- 2) aprendizagem de relações;
- 3) aprendizagem de correntes motoras;
- 4) aprendizagem de cadeias verbais;
- 5) aprendizagem de uma discriminação múltipla;
- 6) aprendizagem de um conceito;
- 7) aprendizagem de um princípio; e
- 8) resolução de problemas.

D'Hainaut (1980) coloca como primeira categoria taxonómica a reprodução (imitação, reconhecimento e evocação), depois a conceptualização (sintética e analítica), em seguida a aplicação de princípios (quer sem evocação de uma regra simples, quer com evocação de uma estrutura), depois a exploração (do real, do possível, do concreto e do abstracto), a mobilização (convergente e divergente) e finalmente a resolução de problemas. Em síntese: reprodução, conceptualização, aplicação, exploração, mobilização, resolução de problemas.

Há, pois, dois níveis de operações cognitivas. Um primeiro, o das “operações aprendidas”, isto é, a “reprodução” ou saber passivo e a “conceptualização”, ou saber “integrado”, que é um modificador de estrutura cognitiva, e a “aplicação”, que é um saber activo ou capacidade de execução. E um segundo, o das operações que exigem uma iniciativa, quer seja a exploração orientada para o meio, quer seja a mobilização, que corresponde a uma actividade interior. Isto é, e por esta ordem, operações específicas, não específicas ou gerais e operações complexas. Ou seja, só nas últimas categorias taxonómicas entram em função as operações cognitivas que exigem real iniciativa e resolução de situações problemáticas, em suma, aquelas operações intelectuais que parecem mais indicadas para a actividade filosófica.

4.3. Podemos dizer, pois, que, de maneira mais ou menos acentuada, está pressuposta, nas taxonomias apresentadas, uma concepção de ensino-aprendizagem assente na aquisição e reprodução de conhecimentos, e na sua transmissão ou comunicação.

Mas em filosofia uma das primeiras questões que o professor terá que colocar está aqui: comunicar o quê? Aquilo que as primeiras categorias taxonómicas definem ou pressupõem como prioritário são os “conhecimentos”, tanto para Bloom como para Vandeveld e Vander Elst. Guilford dirá “cognição”, enquanto De Corte designará o mesmo por “matérias” e D’Hainaut “por repetição de conhecimentos”. Em qualquer dos casos, estamos a tratar de conteúdos; ou para serem comunicados, ou para serem solicitados para operações mais complexas. Por estas vias taxonómicas teremos que começar sempre pelos conhecimentos.

Mas se isto é aceitável para o “saber” que se pode adquirir, transmitir ou memorizar, não o é para as competências que, tudo indica, terão que ser obtidas por outro processo. Por outro lado, que competências se podem “comunicar” por exposição do professor, ou obter por aquisição de conhecimentos pelo aluno? Não haverá aqui uma inadequação entre o que pretendemos com certas disciplinas e o meio que utilizamos para isso? Como comunicar, e o quê, para que os efeitos sejam susceptíveis de tradução em actividades observáveis consentâneas com a natureza da filosofia? Estas perguntas revelam a incoerência entre o que se ensina ou comunica, e que pode ser um conjunto de conhecimentos, e as competências que, neste caso, não poderão andar longe da aquisição, compreensão e reprodução de conteúdos, mas distantes do que devemos pretender. E isto porque aquelas competências não são específicas da filosofia nem da actividade que a produz. Na melhor das hipóteses podemos pensar em relação e reformulação de conhecimentos, em alguma conceptualização, mas isto, por sua vez, não tem necessariamente que ver com os conhecimentos adquiridos nas aulas de filosofia. São competências que o aluno já tinha e que se limita a desenvolver, como acontecerá a propósito da literatura ou da história, por exemplo. Em si não se distinguem das competências exigidas para outras disciplinas. O que implica que, por este processo, não se conseguirá uma iniciação adequada à filosofia.

4.4. Pelas mesmas razões, mas vendo a questão por outro lado, os esquemas de iniciação à filosofia que estas taxonomias podem proporcionar implicam uma didáctica clássica. E porquê? Porque assentando na aquisição prévia de conhecimentos, deixam na sombra as tarefas filosóficas propriamente ditas, além de condicionarem a iniciação a determinados produtos concretos de filosofia. O que inviabiliza ou limita uma renovação significativa do seu ensino e, sobretudo, da sua aprendizagem. De facto, com uma didáctica clássica, não se sai das condições que obrigam o acesso à filosofia através de certos produtos filosóficos e afastamo-nos das funções mais nobres da actividade filosófica. Por isso, a renovação só nos parece possível pelo domínio de competências exigidas pela filosofia enquanto actividade, e pela aquisição de conhecimentos na dependência de uma iniciação deste tipo.

Não se trata de pôr em causa as taxonomias pedagógicas que acima foram defendidas. Parece-nos um conceito (e uma metodologia) se não indispensável, pelo menos com condições para uma estratégia que se pretenda adequada à resolução de um ensino-aprendizagem da filosofia consentâneo com a disciplina. As taxonomias permitem um desenvolvimento de competências de modo sistemático e segundo uma ordem coerente com as características da disciplina. Mas o que se pretendeu mostrar foi que as taxonomias mais usuais estão, de um modo geral, dependentes de uma perspectiva pedagógica clássica que é contrária à filosofia e limita as suas possibilidades. Talvez se torne claro o que pretendemos dizer se nos entregarmos a um pequeno exercício.

5. Um simples exercício

Analisemos a questão através de uma espécie de grelha de observação feita à base das categorias taxonómicas de Bloom: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Uma maneira de avaliar se o ensino tradicional da filosofia proporcionava o desenvolvimento de algumas competências específicas da filosofia conseguir-se-á aplicando a taxonomia de Bloom, como se fosse uma grelha

de observação, às aulas de filosofia dos nossos liceus, há anos atrás. É certo que a taxonomia de Bloom não foi feita a pensar na filosofia. O mesmo acontecendo em Guilford que, tal como dele disse D'Hainaut (1980, 186), “não permite definir objectivos operacionais”.

É, pois, um simples exercício feito a partir da mais vulgar de todas as taxonomias e com o intuito de tornar clara a ideia. Neste sentido, permite ver, na utilização quase exclusiva que seria feita das primeiras categorias, a feição clássica do ensino utilizado e a importância concedida aos conteúdos. E a quase ausência de utilização das restantes categorias permite revelar como o ensino dominante durante décadas empobrecia a filosofia e limitava o seu efeito educativo.

5.1. Embora baseada somente em experiência pessoal e depoimentos avulsos de professores e de antigos alunos, sem uma base científica, penso podermos afirmar que o ensino da filosofia explorava principalmente as competências que em geral as taxonomias colocam nas duas primeiras categorias: a aquisição e compreensão de conteúdos. É certo que, no caso da taxonomia de Bloom, as subcategorias da compreensão (“tradução” ou “transposição”, “interpretação” e “extrapolação”) contêm já, potencialmente, operações com interesse filosófico. Mas quando é que a necessidade de compreender põe os alunos a fazer estas operações com carácter sistemático e regular? E se acaso se exploravam estas e outras categorias taxonómicas de rentabilidade filosófica, não era feito pelo professor? Quando é que, de facto, os alunos o faziam? Como diziam Vandeveld e Vander Elst (1979, 35), e é já aceite geralmente, “o professor ‘compreende’, em certa medida, em voz alta diante dos seus alunos, mais do que exige, da parte destes, um verdadeiro exercício da mesma natureza”.

É sabido que isso não foi por acaso, nem pode ser tomado à conta de menor qualidade dos professores. Não é mais que a verificação, no ensino e na aprendizagem da filosofia, das características predominantes do ensino tradicional. Adquirir e compreender os conteúdos do programa sempre constituiu a grande preocupação dos alunos, sendo a dos professores comunicar correctamente esses conteúdos. Poderemos perguntar qual é o determinante e o determinado, embora pareça óbvio que é o predomínio

dos conteúdos, a necessidade de os fazer aprender em virtude da sua importância, por parte do professor, e de os aprender, por parte dos alunos, por causa das avaliações a que irão ser sujeitos.

Podemos dizer, portanto, que as primeiras categorias da taxonomia de Bloom – conhecimento e compreensão – correspondem às grandes intenções e preocupações dos professores, e por certo estas categorias ocupariam semelhantes posições se a taxonomia fosse feita por professores de filosofia, porque de facto eram estas as grandes preocupações dos professores, até porque também eles estavam condicionados pelos programas e pelas avaliações.

5.2. Mas se passarmos à 3.^a categoria – a aplicação – o caso muda de figura, e a ser feita uma taxonomia pelos professores de filosofia, esta seria provavelmente uma categoria a suprimir. A questão da utilidade ou da aplicação prática provoca incomodidade entre os professores de filosofia. Confrontados com a necessidade de justificar a sua utilidade, recorre-se ao sentido crítico e à capacidade intelectual, que é preciso desenvolver, à formação moral e cívica que é indispensável, etc.

Mas como levar tudo isto a efeito? E quanto à utilização posterior de conhecimentos e noções, que aplicação se tem feito do ensino da filosofia? Um ou outro exemplo prático, algumas teorias com as quais nos sentimos identificados, alguns conceitos aplicados a situações concretas, etc. Mas quase tudo à custa da boa vontade de professores e de alunos para a questão da aplicação.

E, contudo, poucas disciplinas terão um campo de aplicação potencial tão rico e profundo quanto o da utilização das competências filosóficas, e que é suposto a iniciação filosófica desenvolver nos alunos. Não precisamos de andar à procura de aplicações práticas da filosofia, elas multiplicam-se sob os nossos olhos; desde que a filosofia funcione como sequência de análises em ordem às sínteses, e estas como campo de novas análises, isto é, se ela for função racionalizadora da experiência e análise e problematização na tentativa de superar problemas. Precisamos, porém, para compreender a importância do que está em jogo, de verificar esse facto e utilizar as competências desenvolvidas em função disso. É indispensável, portanto, que o

ensino da filosofia se oriente num sentido diferente, para podermos encarar com outros olhos a aplicação prática da filosofia e compreendermos toda a sua extensão.

5.3. Passemos à *análise*. Era ela utilizada nas aulas de filosofia? A verdade é que também esta categoria era subaproveitada. E o mesmo se poderá dizer da síntese. A análise utilizava-se para melhorar a compreensão dos textos, no estudo dos problemas, na compreensão da sua natureza e, sobretudo, nas soluções filosóficas dadas e como método de captação e compreensão dos problemas. A síntese era usada para relacionar ideias e conhecimentos, para caracterizar autores e teorias, para transmitir, de modo acessível, algumas doutrinas. Mas sempre, em ambos os casos, ao serviço da aquisição e da compreensão dos conhecimentos.

Ou seja, havia, de facto, duas categorias taxonómicas sobrevalorizadas – a aquisição de conhecimentos e a sua compreensão – sendo as outras intenções educativas meros desenvolvimentos ou explorações eventuais dos conhecimentos obtidos, ou para os obter. E, contudo, não há actividades mais necessárias à filosofia e às tarefas que lhe competem que a análise e a síntese, nas suas diversas possibilidades, como as taxonomias vieram demonstrar.

5.4. Quanto à categoria *avaliação*, é evidente também que as funções ou actividades de avaliar eram, para a filosofia que tradicionalmente se ensinava, pouco mais que desnecessárias. Quem avaliava era o professor (e com sentido diferente para a palavra) e aí sim, podia obrigar os alunos a uma certa actividade de análise e de síntese através das perguntas de desenvolvimento, pequenas dissertações, e no caso de a sua preocupação ser efectivamente essa. Mas, em todo o caso, de maneira esporádica e fora das condições normais de trabalho da turma. Ora, se queremos desenvolver o sentido crítico, tornar os alunos mais maduros e autónomos, como consegui-lo sem lhes desenvolver as capacidades de avaliação? E como desenvolver estas capacidades sem regulares e programadas tarefas de avaliação?

6. Inversão do exercício

66

Se invertermos este exercício, a evidência do que queremos demonstrar afigura-se ainda maior. Apliquemos, então, a taxonomia de Bloom, ainda como grelha de observação, mas invertendo a ordem das categorias.

6.1. Começando pela avaliação, a primeira questão a colocar é esta: avaliar o quê? A categoria assim apresentada obriga a pensar em termos de actividade para o aluno. É este modo de pensar, aliás, que podemos considerar como um dos grandes contributos da pedagogia por objectivos. Se, por hipótese, se confrontasse o professor (e o aluno) com a obrigação de avaliar, teríamos que perguntar o que avaliar, uma vez que nos faltava o conteúdo que é, em termos tradicionais, a base em que tudo assenta. Avaliar o quê? A questão, à primeira vista, não tem sentido. Em primeiro lugar, porque surge a propósito de uma taxonomia que tem na ordem correcta um dos princípios; e em segundo, porque pensamos, e bem, que é necessário darem-nos primeiro matéria de estudo para posteriormente se poder avaliar.

Ora, tratando-se de filosofia, esta necessidade de matérias a adquirir previamente é dispensável visto já haver anteriormente muito material para avaliar, isto é, toda a experiência vivida, toda a realidade que nos cerca, todo o problema sentido como tal. É este vício de pensamento, resultante de séculos de um tipo de ensino, que compromete todo o processo. Assim, a questão ganha sentido se considerarmos que o importante é esse “aspecto do processo educativo que não somente implica o acto da crítica mas também o estabelecimento dos critérios da crítica” (Brauner e Burns, 1969, 47); ou seja, torna-se necessário analisar e sintetizar, sem a necessidade de conteúdos específicos prévios, mas definindo critérios e executando segundo regras.

O certo é que se avalia sempre qualquer coisa, facto que, garantindo um objecto, possibilita uma actividade racional e uma relação pedagógica. Mas é um facto que deixamos habitualmente para segundo plano certas actividades porque temos tendência para as ver como elementares, mas que são, neste caso, condição de todas as outras e, portanto, indispensáveis aos primeiros passos. Esta simples mudança que estamos a ensaiar permite-nos

alterar a perspectiva tradicional e perceber que avaliar, sendo uma preocupação filosófica prioritária e uma actividade de base insubstituível, não pode ser deixada de fora de uma iniciação à filosofia digna desse nome.

6.2. Uma conclusão idêntica obteremos se considerarmos as categorias taxonómicas seguintes: síntese e análise. No que diz respeito a estas categorias a questão anterior volta a colocar-se, embora de modo mais atenuado: analisar e sintetizar o quê? Também aqui podemos responder: não sei o quê, só sei que é necessário. Sendo assim, tendo em consideração que são operações indispensáveis à actividade filosófica, sem a qual não há filosofia, não é sensato continuar a pensar de acordo com a perspectiva clássica, que nos obriga a concentrar esforços na aquisição e compreensão, e a desvalorizar as outras competências mais especificamente filosóficas. Persistir nesta perspectiva será a melhor via para não perceber o que está em causa. Será preciso então ultrapassar uma perspectiva metodológica transmissiva, de estrutura vertical, e aderir a uma dinâmica de formação horizontal, se assim se pode dizer.

Partindo do facto de serem indispensáveis as duas operações, conseguimos a mudança qualitativa que nos permite, ao mesmo tempo, ultrapassar o aparente bloqueio. Neste aspecto, a consideração taxonómica, em separado, das duas operações, como em Bloom, pressupõe, em filosofia, um artifício que dificulta a sua compreensão e exploração pedagógica.

6.2.1. Diz-se habitualmente que a análise decompõe, desdobra ou “separa os elementos de um conjunto, eventualmente classifica-os em categorias, determina as suas relações” (D’Hainaut, 1980, 123), e a síntese reorganiza, em novos conjuntos, os elementos ou dados fornecidos pela análise. Na mesma obra, logo a seguir (124) D’Hainaut fala em seleccionar dados à base de um critério funcional, ordená-los segundo uma hierarquia, determinar os pontos comuns às classes, às relações entre os dados, reuni-los num todo coerente.

Ora, “o aspecto analítico do filosofar implica actividades tais como a identificação e o exame de supostos e de critérios que guiam a conduta”, dizem Brauner e Burns (1969, 48), “e especialmente a conduta livre ou que

implica escolha, já que são efectivamente as escolhas que realizamos as que regulam as nossas condutas mais activas”. No que diz respeito à síntese ou “aspecto integrativo” da actividade filosófica, consideram-no “construtivo no sentido em que reúne ou relaciona critérios, conhecimento ou acção previamente dispersos (...) de modo a construir uma totalidade renovada” (*id. ibid.*).

Há uma tradição socrático-cartesiana que considera a análise como a operação original do acto filosófico. Nesta tradição, a análise é a condição do dilucidar dos problemas, logo, o primeiro passo a dar face às situações problemáticas. A síntese, tornada possível pela análise, é posterior ou apresentada como tal. Aliás as regras do método de Descartes são bem claras, e o texto citado vai na mesma linha.

Certamente que quem sintetiza o faz com elementos que se obtiveram anteriormente mediante análises. Mas seria bom analisar, por sua vez, a natureza desta anterioridade, se é cronológica ou lógica, e qual a influência das partes e dos critérios para as constituir, se é que os há. É bom não esquecer que cada um dos elementos encontrados pela análise foi previamente obtido mediante uma síntese. Ou seja ainda, cada operação de análise parte de uma ou várias sínteses, o que nos obriga a considerar a anterioridade das análises somente válida numa perspectiva parcelar. Num processo mais largo que é, afinal, o âmbito e o modo da filosofia, este esquema perde significado.

Em relação a uma teoria (ou ideia, situação ou problema) a análise funciona como a operação que faz parar um dado processo em que essa ideia, situação ou teoria era elemento dinâmico. A análise obriga, de algum modo, a uma suspensão provocada pelo próprio acto de decomposição, a uma avaliação dos elementos, tanto os antecedentes, como os constitutivos e os consequentes, e à verificação da sua relação. A análise, de uma maneira ou de outra, é suspensiva ou frenadora de um processo ou sequência sobre que incida. É o caso, por exemplo, do desaparecimento ou abrandamento da emoção quando alguém consegue analisar a situação emocional que está a viver. Ou é o famoso exemplo de Auguste Comte contra a introspecção considerando-a impossível, do mesmo modo que é impossível alguém ir na rua e ver-se a si mesmo à janela de uma casa da rua onde vai passando.

As competências indispensáveis à análise, como rigor, objectividade, distância crítica, são simultaneamente competências de primeira linha na iniciação filosófica. Dominar e racionalizar emoções, analisar situações confusas em que possam estar implicados aspectos pessoais é uma qualidade do espírito filosófico. Ou assim é considerado, facto que não deixa de ser relevante.

6.2.2. Contrariamente à análise, que é frenadora, a síntese é dinâmica, uma vez que é um movimento que aglutina, numa unidade, elementos de outras proveniências. Sempre rápida, por vezes fulgurante, ela representa o movimento inverso. Enquanto a análise se preocupa em estudar ou identificar elementos (o que exige, de algum modo, a paragem do processo de obtenção de informação) sobre que essa análise incide, a síntese, sendo uma dinâmica agregadora, uma convergência, concretiza-se num movimento unificador de formulação ou reformulação, que, por isso, reinicia uma dinâmica que a análise parara momentaneamente.

Mas também esta ideia de dois tempos ou situações – um estático e outro dinâmico – só tem sentido se forem apreciados isoladamente e numa consideração em abstracto, porque não é isso que acontece na realidade. Vivendo uma em função da outra, a suspensão que a análise provoca é ilusória, pois é o movimento inverso de um outro que, tendo-se esgotado na operação que o desencadeara, já não existia como movimento. A suspensão provocada pela necessidade de analisar é, com efeito, o acto ou operação que produz a nova síntese que, deste modo, congrega os elementos que a análise desdobrara.

Há de facto dois tempos, mas funcionais e não cronológicos. A oposição de funções entre síntese e análise é vital na medida em que, em cada uma, a função que lhe é intrínseca é o elemento constitutivo e dinamizador da outra. A análise, aparentemente, é refractária à dinâmica, é inibidora porque, para analisar, precisa de suspender o movimento ou a contínua transformação daquilo que quer analisar, e que precisa de fazer porque, por qualquer razão, está em transformação. Mas sendo a análise constituída por pequenas sínteses, torna-se dinâmica e geradora de sínteses. As quais, necessitando, mais tarde ou mais cedo e por qualquer razão, de ser analisadas, provocarão a momentânea suspensão dos processos (de qualquer ordem)

de que fazem parte. Sendo assim, as sínteses só são possíveis porque houve previamente análises que, desconstituindo ou desdobrando as sínteses constituídas anteriormente (percepções, estruturas, discursos, ideias, teorias, sentimentos, concepções) possibilitam as condições indispensáveis a novas dinâmicas de constituição. Esta dinâmica é sempre reorganização ou reformulação de sentidos, teorias, interpretações, etc. Por outro lado, as análises só têm razão de ser na medida em que há sempre outras sínteses a dar origem a novos campos de acção à actividade analítica, a solicitarem-na e a revelarem a sua necessidade.

Nesta perspectiva, a análise como decomposição de conjuntos e a síntese como composição ou recomposição de elementos de conjuntos dados anteriormente, são operações mentais que têm na sua interdependência a razão da sua dinâmica, e cujo significado metodológico (e ontológico) está na existência proporcionada pelos processos em que se integram, que, por sua vez, só funcionam em conjuntos ou estruturas, sem os quais não têm sentido.

Não podemos, portanto, considerar qualquer delas, anterior ou posterior à outra, mas simultâneas e complementares, embora antitéticas. Ou melhor, sendo antitéticas e originando-se uma da outra, estão em constante processo de superação porque cada uma cria condições para a outra e vice-versa. Não são, portanto, verdadeiramente simultâneas mas originam-se segundo uma dialéctica de intermitências regulares interactivas.

A actividade destas duas operações mentais – articuladas e interdependentes – pode ser considerada o motor da filosofia, na medida em que consubstanciam, na sua duplicidade, ambivalência e inter-relação o contínuo constituir, desconstituir e reconstituir da actividade racional. Mas, como motor que são, funcionam em dois tempos, têm velocidades diferentes, devido às diferentes funções de cada uma delas, sendo, pois, condição de vitalidade e de dinâmica para o pensamento.

6.3. Sendo assim, a pergunta anterior sobre o que analisar adquiriu sentido porque, na perspectiva filosófica, tudo se pode e deve analisar, e a competência que resultar deste exercício será importantíssima para a vida do intelecto. Aparece, todavia, na taxonomia de Bloom, em 4.º lugar, na ordem das tarefas a executar. O que, em virtude da proeminência dada aos

conteúdos e a sobrevalorização das primeiras categorias taxonómicas, significa um esquecimento efectivo daquelas tarefas educativas.

Por outro lado, Bloom considera as duas categorias (“análise” e “síntese”) em separado, como dois momentos e acções educativas diferentes, e depois das actividades de adquirir os conhecimentos, os compreender e os aplicar. Isto é, as categorias análise e síntese estão dependentes delas, o que é contrário à actividade normal do pensamento que continuamente analisa e sintetiza (ou sintetiza e analisa) para pensar. Assim, quer a ordem proposta que vai do conhecimento à avaliação, quer a inversa que começaria na avaliação e terminaria no conhecimento, depois de passar pela síntese, a análise (ou análise síntese) a aplicação e a compreensão, são adversas a estas operações de base do pensamento e, portanto, limitativas da actividade intelectual.

7. A necessidade de opção

7.1. Se acrescentarmos que a avaliação é uma operação tão habitual como a análise e a síntese, e com elas relacionada, podemos perceber o campo de trabalho filosófico que a realidade nos proporciona e que o ensino tradicional tem desprezado. As análises e as sínteses implicam quase sempre componentes avaliativas, e a faculdade de julgar – no sentido moral, estético, racional, etc. – precisa de ser desenvolvida nos jovens. Como diz Lopéz Quintás (1991, 147) desde que introduzido nas questões, “sem necessidade de que o professor avance juízos de valor, o aluno, com a sua intuição, começa a tomar posições perante as diferentes atitudes humanas básicas”. Ou como considera Lapassade (³1978, 229) “... para decidir do bem e do mal é preciso primeiramente ter escolhido decidir”, é preciso ser introduzido na ética, mediante o desenvolvimento do hábito de avaliar, e a afinação dos critérios de avaliação pela necessidade e hábito de avaliar. Mas não se avalia se antes não se analisa, e sendo a síntese uma forma de avaliação, porque é opção e reorganização, ou dando-se a avaliação numa síntese qualitativa, analisar e sintetizar implicam quase necessariamente formas de avaliação.

E já que é assim, ter consciência disso é começar a caminhar no processo do seu desenvolvimento e da sua qualificação. Kierkegaard dizia que o seu bem ou mal não significava necessariamente a escolha entre o bem e o mal, mas a opção pelo escolher, ou pela qual se escolhe, entre o bem e o mal, a vontade de o fazer. Sendo assim, as acções pessoais, visto serem operações de decomposição e recomposição no espírito que analisa, sintetiza e avalia, são acções que trazem consigo uma exigência de opção ainda antes de optar que, acima de tudo, é uma consciência de, uma vontade em princípio desperta e depois orientada, e, portanto, em processo de qualificação.

Nestas condições, não será compreensível uma iniciação à filosofia que parta das categorias taxonómicas que exigem operações integrativas da filosofia? Para quê ter preconceitos em definir e operacionalizar objectivos pedagógicos que sejam postos ao serviço da filosofia e do seu cultivo e se concretizem em competências filosóficas? Por que razão desconfiar de certos métodos pedagógicos como contrários à filosofia, se são a condição das actividades que a alimentam e produzem?

Certamente que isto só será assim se a filosofia quiser formar os alunos. Formar filosoficamente, isto é, desenvolver o sentido crítico, o rigor de análise, a capacidade racional para avaliar situações, a honestidade intelectual, etc. É pois necessário optar entre uma filosofia que leva os alunos a desenvolver e manifestar as competências filosóficas; e uma outra que seja repositório seleccionado de teorias, consideradas formativas, porque, tendo estruturado uma cultura e uma maneira de pensar predominantes, concorrem para a manutenção e reprodução dessa cultura. É preciso optar entre uma noção retroactiva e uma noção projectiva de formação, ou entre uma filosofia-processo e uma filosofia-sistema (cf. Boavida, 1991, 69-157).

7.2. Esta opção obriga ou a um tipo de formação clássica, assente na proeminência dos conteúdos e na verificação da sua aquisição e assimilação, pelo valor reconhecido desses conteúdos e a necessidade de a eles recorrer como modelos que foram e se pretende continuem a ser; ou a um tipo de formação que incida sobre competências específicas da filosofia, e no sentido de as pôr ao serviço da compreensão do mundo e da sua transformação segundo uma perspectiva valorativa. Neste caso, seremos obrigados

a uma pedagogia por objectivos para estabelecer previamente as competências específicas a alcançar. As quais não podem ser outras que aquelas que de facto possibilitam a actividade filosófica, e que a actividade lectiva pode desenvolver ou deixar ao acaso da sorte.

Sendo indispensável, esta opção tem sido ignorada. Poderá dizer-se que a aquisição de conceitos filosóficos e a correspondente terminologia, o acesso ao pensamento dos autores, a compreensão dos problemas são o mais importante porque é aqui que reside o substrato cultural onde as gerações devem ser formadas. Não se nega o valor destes aspectos da formação, mas não devemos servir-nos da filosofia para isto. Ou melhor, ela pode vir a desempenhar estas funções, mas depois de desenvolvidas as competências que permitirão a distância crítica e a capacidade de assimilar e interiorizar racionalmente as mundividências que, na perspectiva de cada um, o venham a merecer. Isto é, nenhuma formação filosófica específica deve levar-se a efeito sem a experiência prévia e o desenvolvimento das competências indispensáveis ao acto filosófico em si mesmo, porque é ele mesmo que deverá avaliar a qualidade e a pertinência das mundividências filosóficas que lhe fornecem.

Certamente que o conhecimento e a compreensão são indispensáveis, e que não é possível formar filosoficamente sem a correspondente cultura filosófica. Por várias razões: os problemas nunca são exclusivamente abstractos, há sempre circunstâncias indispensáveis à sua compreensão, há especificidades teóricas indissociáveis dos problemas, a filosofia é, em grande medida, a sua história, muito temos a ganhar com o conhecimento dos grandes filósofos, etc.

Mas encontramos também justificação no contrário disto. Na verdade, foi possível, ao longo da história, classificar e agrupar a maior parte dos problemas em categorias, ter consciência de quais têm sido os grandes problemas filosóficos, identificar diferentes disciplinas filosóficas, e tipologias de problemas, e escolas, e teorias, e correntes de pensamento, etc.

Tudo isto é importante e precisa de ser ensinado e aprendido. Mas não deve vir em primeiro lugar porque nos arriscamos a dar-lhe um peso excessivo inibindo aquilo que se afigura realmente importante a quem se inicia. Ou seja, as competências que requer não são as que dão ao aluno

as atitudes necessárias para um espírito autónomo, livre e exigente; espírito indispensável para que os conhecimentos, entretanto adquiridos, possam ser formativos. Sem estas competências prévias não sei se qualquer formação futura, feita de interiorização de conceitos e de teorias, não virá contaminada por um vírus antifilosófico.

A grande pergunta, em última análise, é esta: que tipo de cidadão se quer formar? Que comportamentos e atitudes consideramos indispensáveis para esse fim? E em que medida a filosofia pode contribuir para isso? Que cuidados devemos ter, enquanto formadores, para não nos iludirmos? Penso que não há alternativa a não ser uma forma de acção pedagógica que deverá definir como desejável a aquisição de comportamentos especificamente filosóficos, servidos por métodos pedagógicos adequados, e alimentada por uma cultura filosófica de vinte e cinco séculos, em doses oportunas e adequadas (o que não significa serem reduzidas e simplificadas). Aqui, mais do que em qualquer outra área, são determinantes o método e os processos.

SENHORA OU SERVA?

1. Introdução com problema

É a didáctica da filosofia uma questão de natureza filosófica ou pedagógica? Sendo filosófica, que implicações tem para o ensino e a aprendizagem da filosofia? E no caso de ser pedagógica, que reflexos filosóficos poderá ter? Esta questão implica outra: em que condições, e sob que perspectivas, é que a didáctica da filosofia é filosófica?

O problema, embora teórico, tem as maiores consequências sobre a acção formativa da disciplina de filosofia, devendo, por isso, merecer a nossa atenção.

Note-se que a solução é apresentada como óbvia, por Luísa Ribeiro Ferreira (1990, 56-61). Seguindo, de resto, uma tendência de filósofos e professores de filosofia, que entendem que a didáctica da filosofia só a esta diz respeito, e sendo o filosófico dessa didáctica inerente à natureza da filosofia. É assim que Vicente (1992, 352) considera que “em didáctica da filosofia não prescindimos de nos mantermos aí onde sempre devemos estar: na filosofia”, e para Simha (1993, 68) “filosofar e ensinar confundem-se no mesmo acto, o de pensar por si mesmo”. Na mesma linha, por seu turno, Pombo (1990, 9) “rejeita” “qualquer redução pedagoga dos problemas do ensino da filosofia”, e Carrilho (1987, 15) considera que “os verdadeiros problemas do ensino da filosofia não são de ordem pedagógica mas filosófica”.

Quanto a nós, a questão, apresentada assim, sofre, nos três primeiros autores, de um défice de problematização, isto é, encontra-se filosoficamente debilitada; e nos restantes não foi sujeita a uma análise tão cuidada quanto seria de desejar. E mais, posta assim a questão, não temos condições

para enfrentar os problemas particulares que se colocam a uma didáctica que queira, de facto, cumprir a função de rentabilizar e potenciar filosoficamente a disciplina.

Um outro aspecto a equacionar foi levantado por Tozzi (1989, 18) quando considera, na mesma linha, que “é a filosofia que antes de tudo interpela a didáctica no seu fundamento”, porque, acrescenta, “não há didáctica [da filosofia] sem filosofia da educação, pelo menos implícita, por exemplo, sem dimensão axiológica”. Não há didáctica da filosofia sem filosofia da educação?, perguntamos nós. Ou, como disse Joannes (1986, 105), embora adoptando uma posição crítica: “Não se pode ser filósofo sem ser, ao mesmo tempo, filósofo da educação”? – eis o 1.º problema.

2.ª questão: como articular isto com dizer-se filosófica a didáctica da filosofia?

Segundo estes autores, que seguem uma ideia corrente, sem filosofia da educação não haverá didáctica da filosofia, porque esta pressupõe aquela, visto a didáctica da filosofia, e pelo facto de ser filosofia, radicar na dimensão axiológica da filosofia. Deste modo, a didáctica depende da filosofia visto que tendo sempre que assentar nela – em termos axiológicos e etiológicos – e dependendo dela, em termos teleológicos, é na filosofia que está a sua origem e o seu fim. Logo, tudo quanto é filosófico na didáctica da filosofia, à filosofia se deve; do mesmo modo que tudo quanto nela é educativo, quer se trate de meios quer de fins, não só se deve à filosofia como pressupõe uma filosofia da educação.

Mas, perguntamos nós, quem nos garante que toda a didáctica da filosofia é filosófica? E que toda a filosofia implica, sem mais, uma concepção educativa? Não teremos que encontrar, antes, uma didáctica específica, compreender as razões da sua necessidade e, a partir daí, perceber então toda a dimensão filosófica que o problema encerra?

2. Que relação há entre a filosofia e o seu ensino?

Tentemos analisar as posições anteriores. Querendo evitar o amplexo demasiado forte da filosofia e da educação, Luísa Ribeiro Ferreira (1990, 56)

considera que “a filosofia ultrapassa grandemente o problema da sua ensinabilidade”. De facto, muita filosofia foi feita sem a preocupação de ser ensinada, e nem toda a filosofia se consegue ensinar e fazer aprender. Há particularidades do pensamento que podem escapar à comunicação, ou que, sujeitas a várias interpretações, perdem rigor. Acontece ainda que de muitos pensadores jamais se saberá rigorosamente o que pensaram porque se multiplicam as interpretações, acabando por se considerar que o que eles disseram, não sendo necessariamente o que pensaram, acaba por ser aquilo que cada um compreende do que eles disseram ou escreveram.

Além disso, se durante muitos anos o ensino da filosofia ignorou o problema da sua própria ensinabilidade, já que esta disciplina se ensinou e aprendeu sem se questionar se era ensinável, parece não haver coincidência necessária entre a filosofia e o seu ensino, e estar a filosofia para além e acima da sua possibilidade de ser ensinada.

E, sendo assim, não estando garantido o isomorfismo entre a filosofia e o seu ensino, nem demonstrada a inerência, à filosofia, da sua didáctica específica, como afirmar a natureza filosófica do ensino da filosofia? De outro modo: como conciliar a referida afirmação com o facto de todos conhecermos professores que ensinam uma filosofia tão desprovida de espírito filosófico que os alunos não chegam a ser tocados pela sua asa? E como compreender que outros, nesta ou noutras disciplinas, façam do acto de ensinar e de aprender uma entusiástica tarefa de análise, de pensamento e de debate? Como é impossível ignorar exemplos destes dois tipos, não estaremos perante um erro de diagnóstico? Ou face a uma deficiente noção das relações entre a filosofia e o seu ensino, justamente por se considerar que há na filosofia, sempre, uma filosofia de ensino?

Parece haver aqui uma forma de inocência em relação aos problemas que se colocam com o ensino da filosofia. Diferente, porém, daquela outra inocência que levou a utilizar, na filosofia, uma didáctica idêntica à das outras disciplinas, apesar da afirmada especificidade daquele domínio. E pensando que, pelo facto de se estar a ensinar filosofia, se utiliza logo uma didáctica específica, como se a filosofia, só por si, nos garantisse a salvação e nos livrasse do perigo que frequentemente a faz perder.

Teremos, pois, que perguntar: se a didáctica da filosofia fosse um específico problema filosófico, como entender o ensino da filosofia na base de uma didáctica idêntica à das noutras disciplinas? E como justificar, agora, os que dizem que só na filosofia os problemas dessa didáctica encontram resolução? E como compreender um ensino da filosofia que não tem nada de especificamente filosófico? E mais: como justificar, por um lado, a inexistência de uma didáctica específica e, por outro, o desejo tardio de só agora a constituir? Ou essa didáctica pertencia à filosofia, e se manifestaria sempre, já que os seus objecto e método, sendo filosóficos, a isso obrigavam, tornando desnecessária a didáctica específica ou, não apresentando ela especificidade, é uma intromissão abusiva, uma presunção “pedagogista” vir falar agora numa didáctica especificamente filosófica, só porque o que está em causa é o ensino da filosofia. Assim, a primeira posição é inútil e a segunda contraproducente.

3. Por que razão uma didáctica específica?

Pensamos que pode dizer-se que a filosofia tem em si mesma a sua didáctica, em virtude do seu poder problematizador. Como diz Carrilho (1987, 14 e 15), e todos sabem, a filosofia tem “um singular poder de problematização”. Nesta perspectiva será no poder de problematizar que a filosofia assenta a qualidade educativa. E detendo a filosofia esta capacidade, para quê ir à procura de uma didáctica específica se já a temos? E já a temos porque a “filosofia é a sua própria pedagogia”, como também já vimos que dizem Santiuste e Velasco (1984, 119). Sendo assim, haverá por certo uma “coincidência”, como diz Santos (1974, 30), mas a ideia é dificilmente conciliável com certos factos.

O primeiro, é este: o ensino habitual da filosofia nada tem de particular em termos didácticos. Como diz Lopéz Quintás (1991, 126) “a transmissão do saber filosófico concretiza-se vulgarmente com métodos extrapolados de outras disciplinas”, e Pombo (1990, 23) diz o mesmo ao perguntar se “não será possível reapreciar a relação de derivação tradicionalmente estabelecida entre a filosofia e o seu ensino”. Porque ao considerar que o

ensino da filosofia tem sido um “momento segundo face ao desenvolvimento monológico da elaboração reflexiva, momento derivado” (*id. ibidem*) está a pressupor uma didáctica clássica. O ensino da filosofia é um “momento segundo”, ou “derivado”, em relação a quê? Obviamente em relação ao processo específico de produção filosófica, que é o momento primeiro. Primeiro filosofa-se, depois ensina-se.

Mas, neste caso – segundo facto a merecer reflexão – por que se tem necessidade, ou muitos professores sentem necessidade, *agora*, de uma didáctica específica? Os seminários das chamadas Universités d'Eté, em Aix-en-Provence, desde os começos da década de 90, aí estão para o provar. E um já razoável número de trabalhos, antes daquela data, são também um bom indício (cf. Leselbaum, *et al.*, 1980; Boavida, 1981, 1989; Izuzquiza, 1982; Santiuste & Velasco, 1984; Marnoto, 1990; Pombo, 1990; Quintás, 1991).

Trabalhos contra a opinião de outros, é certo. Firmes na ideia de que a filosofia tem em si a sua didáctica, muitos continuarão a negar a necessidade de uma didáctica específica, e a pensar que aqueles que agora levantam o problema estão a fragilizar a filosofia (cf., por exemplo, Lescout, 1993, 30-38; Billard, 1993, 39-41). O que é um contra-senso, porque o que fragiliza a filosofia é evitar problematizar sempre que a situação se apresenta como problemática, ou até fazer passar por filosofia tudo o que assenta em ideias feitas, ou definitivas, ou meias evidências, ou presunções de qualquer espécie. E, pelo contrário, o que dá força à filosofia, a justifica e torna indispensável é a análise exaustiva de todo o problema que se apresenta como tal e enquanto for problema.

Trata-se, pois, de uma perspectiva pouco filosófica assente no seguinte sofisma: a filosofia não tem tido uma didáctica específica porque não precisa de a ter; e não a necessita porque já a tem por natureza. Mas onde vão buscar a razão desta afirmação, se partem da negação do problema que pode tornar credível essa afirmação, depois de a provar? Ou melhor: sendo evidente que não se tem posto em prática, na maioria dos casos, a referida didáctica, é legítimo perguntar se a filosofia a tem por natureza. E será necessário perguntar se, quando ela se concretiza, isso resulta da própria filosofia ou de algum outro factor, visto que muitos interferem na relação

pedagógica. Se a didáctica da filosofia dela derivasse, não só se manifestaria em todas as situações, como teriam aparecido resultados concretos disso. Como estes não aparecem a não ser esporadicamente, somos levados a desconfiar que a filosofia não possui essa didáctica específica, embora tenha necessidade dela e a contenha potencialmente.

Mas isto levanta outra vez a questão: o que é que, em termos históricos e filosóficos, tem impedido a didáctica da filosofia de ser filosófica? Historicamente, o que tem impedido a especificidade do ensino da filosofia é a submissão a uma didáctica geral, mediante a qual se ensina a filosofia como se se tratasse de outra disciplina qualquer. Como diz Pombo (1990, 23), tem havido uma “derivação tradicionalmente estabelecida entre a filosofia e o seu ensino”. Da filosofia produzida se tem derivado para a sua transmissão, o que implica que por detrás, com todo o seu peso, estejam os conteúdos qualificados da filosofia feita a imporem-se à filosofia a ensinar. Com muitas perdas pelo caminho, e levando a filosofia ensinada a ocupar o lugar da própria filosofia, sempre, em fundo, com a intenção de formar antifilosoficamente com a ajuda da filosofia.

E o que, em termos filosóficos, tem impedido a especificidade do ensino da filosofia? Dir-se-ia que é a ausência daquilo que define, pela actividade, o especificamente filosófico; além da preocupação doutrinal e formativa, mediante conteúdos seleccionados, e servida por um método basicamente didáctico e comunicacional. Ou seja, uma filosofia *ex datis*, na expressão de Kant (1988), a qual não permite muito mais que um conhecimento histórico; ou a assimilação de certos problemas, autores e soluções ao serviço de determinadas ideias “formativas”.

Este tipo de ensino da filosofia, duvidosamente filosófico, embora fortemente conteudístico, condicionando professores e alunos, tem, além de mais, impedido que os futuros professores venham a ser o que talvez pudessem. Porque já os professores deles lhes impediram um efectivo acesso à filosofia, por este processo de uma didáctica que, considerando-se própria da disciplina, impede a didáctica específica de se concretizar e tem impedido o acesso à filosofia. O que permite compreender este estado de coisas, apesar da filosofia não só exigir, mas também legitimar, um ensino e uma aprendizagem específicos.

4. Onde tem origem o filosófico do ensino da filosofia?

Para responder teremos que perguntar: por que razão foi o ensino da filosofia satisfatório até agora, apesar de não ser, de facto, filosófico, uma vez que era constituído quase só pela transmissão de dados e seu conhecimento? Por que é que só recentemente se colocou o problema da ensinabilidade da filosofia, e só agora vão aparecendo os estudos e debates sobre a necessidade de uma didáctica específica para esta disciplina? Será o resultado de uma dinamização das questões pedagógicas no nosso tempo? Talvez, mas, então, que acção teve a filosofia nesta evolução? Formulemos de outro modo a pergunta: que fez a filosofia pelo seu ensino, que obrigações específicas, isto é, filosóficas, impôs a quem a ensinava e a quem a aprendia? Aparentemente muito pouco.

Até porque, por outro lado, se a questão é filosófica, por que razão só se dá por ela agora, depois da evolução pedagógica moderna? Em que medida, e porquê, estará dependente dessa evolução? Se a didáctica da filosofia ganhou – ou recuperou – o estatuto filosófico em virtude da evolução pedagógica, e se se reencontra, assim, o específico da filosofia, esta fica dependente de factores motivacionais, de novos métodos, de uma inversão na posição e na função dos intervenientes, etc. Enfim, aspectos pedagógicos que apontam para uma relação entre a pedagogia e a filosofia, que não se tem analisado suficientemente. E que pressupõem uma filosofia da educação, como diz Tozzi, mas num sentido inverso ao apontado por ele, isto é, invertendo os dados do problema, como tentaremos demonstrar.

A pedagogia moderna, nesta óptica, teria obrigado a manifestar-se uma componente filosófica no ensino da filosofia, que este tradicionalmente não revelava, nem exigia. Revelar *o filosófico da filosofia* que estamos ensinando, não implica revelar, por inerência, *o filosófico do ensino da filosofia*, de toda a filosofia, já que podemos ensinar filosofia sem exigências filosóficas ao nível dos métodos de ensino. As exigências filosóficas ao nível dos conteúdos não equivalem a exigências filosóficas ao nível dos métodos de ensino.

Há, porém, uma exigência nova a que a pedagogia moderna obriga; isto é, uma dinâmica educativa de certo modo inversa da tradicional, que vai

ao encontro do filosófico que o ensino e a aprendizagem podem proporcionar. Só então, e em certas condições, se torna visível a relação entre o ensino-aprendizagem da filosofia e a filosofia da educação. Tal concepção educativa pressupõe uma actividade que se identifica, no essencial, com a actividade filosófica e suas funções. Há uma filosofia da educação subjacente a uma educação assim, que a própria filosofia parece, de facto, exigir.

Mas é esta a perspectiva que Tozzi defende? Não. Como vimos, Tozzi (1989, 18) diz que é “a filosofia que interpela a didáctica no seu fundamento”, e que “não há didáctica sem filosofia da educação (...) sem dimensão axiológica”. Ou seja, é a dimensão axiológica da filosofia que garante a natureza filosófica à didáctica da filosofia. Ora, a dimensão axiológica da filosofia não implica uma didáctica da filosofia em consonância com a natureza da filosofia, embora obrigue a filosofia a uma “função formadora”. E como só naquelas condições se pode falar em filosofia da educação pressuposta por um didáctica da filosofia, a afirmação de Tozzi não é aceitável.

Qual é, ou deve ser, a função formadora da filosofia? Podemos responder, como já vimos, de duas maneiras diferentes: ou a partir dos filósofos e da filosofia feita, ou da actividade filosófica propriamente dita. Ambas pressupõem uma filosofia da educação. Mas são concepções filosóficas muito diferentes, do mesmo modo que são ideias diferentes do que seja a educação, mas só a segunda garante a coincidência entre a natureza da filosofia e a especificidade da sua didáctica.

5. Três questões centrais para este problema

Estamos, de facto, face a três questões:

Uma consiste em saber se a filosofia tem, ou não, em si mesma, a sua didáctica.

Outra, se a didáctica da filosofia é, ou não, um problema filosófico.

Finalmente, qual a relação entre a didáctica da filosofia e a filosofia da educação?

São problemas cuja relação tanto pode ser estrutural e funcional como, pelo contrário, acidental, e que procuraremos analisar cada uma por si e na sua relação.

Terá a filosofia, em si mesma, a sua didáctica? Parece que sim, uma vez que é problematizadora. Nesta medida, obrigaria a uma aprendizagem segundo a natureza ou essência da filosofia. Assim, tudo o que se possa dizer sobre as características do ensino da filosofia não constitui novidade porque a natureza da filosofia já a isso obriga.

Já vimos, porém, que ter em si, potencialmente, a sua didáctica, não implica concretizar, por inerência, uma didáctica específica. E porquê? Porque a natureza problematizadora da filosofia não obriga a problematizar o seu ensino. A transmissão de um problema não se identifica com a sua problematização. Os conteúdos filosóficos não transmitem necessariamente a potência de problematização da filosofia, a qual pode desvitalizar-se ao ser transmitida. O ensino da filosofia pode até ser desproblematizador. E acontece com frequência assentar nessa tarefa a sua real, embora não dita, intenção “educativa”. Dizer, pois, como Ferreira (1990, 56), que “em filosofia, a auto-problematização é constitutiva da própria disciplina”, é uma mera presunção. Em muitos casos é até uma maneira de nunca o ser julgando, em boa consciência, sê-lo. E porquê? Porque a problematização precisa de ser “aberta”, como se de um programa de computador se tratasse, e de métodos problematizadores, como se fossem *passwords*. Em suma, o ensino da filosofia não obriga à mesma problematização nem aos mesmos métodos a que a produção filosófica tem que obedecer.

Aliás, esta feição problematizadora, que se diz ser vocação da filosofia, aparece no começo de todos os manuais para iniciação dos alunos na disciplina. E refere-se até que essa vocação tem possibilidade de se transformar em auto-problematização. Mas é bom não ter ilusões. A este nível, a problematização de si mesma não é mais que um outro degrau da vocação da filosofia de tudo problematizar, como Aristóteles considerava no *Protréptico*: “se [algo] é de filosofar, que seja filosofado, se não é de filosofar, que seja filosofado, em todos os casos é de filosofar” (cf. Barata-Moura, 1987, 93).

Tudo problematizar, pois, e também, portanto, o próprio ensino da filosofia. A nível metodológico a lição de Aristóteles não tem passado de um propósito de boas intenções. E como só problematizando o seu ensino e aprendizagem se poderão adequar os métodos a essa problematização, e só assim estaremos seguros de levar os alunos a encontrar a filosofia, a sua natureza, poderemos, por oposição, aprendê-la (ou julgar que a aprendemos) sem a problematizar, nem nos servirmos dela para problematizar de facto; isto é, sem a rentabilizar.

Não digo que muitos professores não tenham conseguido um ensino apropriado à filosofia, fruto de uma vocação pedagógica, e da reflexão e procura do mais adequado a este domínio. Mas serão excepções. A posição predominante aí está: uma didáctica específica para a filosofia, tornada inútil por duas vias opostas. Ou pela adopção da exposição segundo as normas tradicionais, fiados nas problemáticas filosóficas para cumprir o que compete ao ensino da filosofia; ou, face ao recente problema da ensinabilidade da filosofia, e da única saída que seria a adopção de uma didáctica específica, a ideia de que ela a não necessita porque a tem em si mesma. Enfim, adoptar a atitude de utilizar a didáctica das outras disciplinas, mantendo a prosápia de que a filosofia não precisa de outra porque a tem em si mesma, não é nada filosófica. Isto é, adopta-se uma atitude pré-filosófica que funciona como conclusão pós-filosófica. Nada melhor que esta posição para se compreender que, de facto, o ensino da filosofia não tem sido problematizado convenientemente.

5.1. A filosofia tem em si a sua didáctica?

Se nos perguntam, porém, se a filosofia tem em si a sua didáctica, responderemos que sim, mas por outras razões. É certo que a filosofia é criadora de problemas, e o método pedagógico de a fazer aprender deverá ir ao encontro desta vocação, transformando-a em acrescida capacidade nos alunos. Se o não fizer, limitar-se-á a transmitir problemas que outros sentiram e resolveram, isto é, inibirá a filosofia, desproblematizando-a. Certamente que podemos ensinar e transmitir problemas filosóficos – é o

que fazemos quando ensinamos história da filosofia, ou um filósofo em particular, ou quando abordamos problemas como o da Predicação, o dos Universais, etc. Mas, apresentados assim, correm o risco de deixar de ser problemas. Poderão ser boas reproduções, descrições correctas dos problemas, reformulações até, mas não questões reais, no sentido filosófico do termo. Porque, como já vimos, os problemas, ou são ou não são. E são-no quando confrontam as pessoas com situações que elas *sentem necessidade* de resolver, ou que, por apropriação racional e analítica, se vão transformando em problemas incontornáveis.

Sempre que lhes falte o elemento motivador que o indivíduo consubstancia, e que é indispensável para que o problema funcione como tal, ou falhe a função de problematização que os leva até ao insuportável, o problemático não resulta. Embora possa ser redundante, diremos que não há problema sem indivíduo nem sem problematidade, e que é nos indivíduos que esta encontra a génese, o alimento e a superação.

Ora, isto toca uma dimensão pedagógica fundamental, na qual radica a aprendizagem, e que é a sua razão de ser: o eu, enquanto individualidade, nas suas condicionantes intrínsecas e face à situação envolvente; o eu, ponto de partida e razão de toda a actividade educativa. Se relacionarmos estes aspectos com o problemático do problema, a que ainda agora se fez referência, o que temos? Temos que esta relação não só ganha um significado particular na filosofia como é o próprio *alfa* e *ómega* do seu ensino e da sua aprendizagem.

Não é possível fugir a esta questão: a dimensão específica da filosofia depende da densidade problemática que consiga captar-se numa dada situação ou desenvolver-se a partir dela. E como esta depende do indivíduo e da sua capacidade para intuir o problema, querer enfrentá-lo, analisá-lo e ser capaz de o superar, ela é, no seu todo e em última análise, uma questão pedagógica. Nesta perspectiva, os problemas não são filosóficos à partida. Poderão sê-lo. Ou melhor, se-lo-ão se, pela tarefa específica que formos capazes de gerar, ou por uma particular relação educativa, conseguirmos que o venham a ser. Isto é, o que pudermos fazer deles em termos filosóficos depende de *quem* os sentir e do *modo* como os abordar e resolver. Ora isto é pedagógico no sentido pleno do termo, como já vimos.

É por esta razão que não é possível confundir os conteúdos filosóficos dignos de ser ensinados com:

- a actividade filosófica que a sua aprendizagem poderá determinar;
- e a problematização filosófica que se possa produzir a partir de problemas e de situações concretas, não desvalorizando os conteúdos a adquirir, mas não os identificando com isso.

No primeiro caso, há conteúdos cujo ensino é indispensável, o que deverá ser feito com o rigor que exigem. Não se pode dizer, porém, neste caso, que a filosofia tenha em si a sua didáctica, porque ela não se distingue da utilizada nas outras disciplinas, nem implica uma actividade filosófica específica.

Se se trata, porém, de produzir actividade filosófica a partir de conteúdos a ensinar e a fazer aprender, ou de ensinar utilizando a actividade filosófica, e a partir dela, a situação apresenta particularidades que teremos que analisar.

Pode-se, de facto, na primeira destas duas hipóteses, levar os alunos, individualmente ou em grupo, a pensar sobre alguns dos grandes problemas da filosofia, como acontece num debate bem conseguido a propósito de problemas célebres ou de importantes posições que sobre eles se tenham tomado. É o que acontece quando se pede ao aluno que desenvolva um tema, dentro de certos enquadramentos teóricos, e segundo as rubricas do programa, como se faz na dissertação. Neste caso, havendo um indivíduo concreto que é solicitado a produzir um trabalho com certas exigências racionais, há componentes indispensáveis à actividade filosófica, visto que os meios utilizados não são diferentes dos que a filosofia usa na sua produção. E a avaliação, se quiser ser fiel à intenção, deverá incidir não só sobre o produto final, mas também sobre o modo como foi realizado.

O mesmo acontece, com acrescidas razões, no caso em que a aprendizagem é feita a partir da actividade filosófica. Neste caso, interessa que o aluno pense de facto, motivadamente, sobre situações problemáticas concretas. E que parta daqui para um enquadramento progressivo – por referências históricas e sistemáticas – em categorizações e formalizações filosóficas. Neste caso, mais do que em qualquer outro, a determinante do

processo está no aluno, na sua motivação e nas suas capacidades racionais. Sem esquecer a função do professor, também determinante, mas com formas de actuação diferentes das anteriores, o que dá a esta modalidade pedagógica características particulares.

É evidente, porém, que, se compararmos as três situações educativas apresentadas, constatamos diferenças significativas, da primeira para as restantes. Não só configura, a primeira, uma situação pedagógica clássica, e as duas últimas situações pedagógicas mais modernas, de acordo com categorizações noutra lugar apresentadas (cf. Boavida, 1986; Boavida & Barreira, 1994), como tudo assenta, nos últimos casos, numa componente dinâmica e funcional que está ausente na primeira situação.

Poderemos dizer, nestes dois casos, que a filosofia tem em si mesmo a sua didáctica, porque, pela sua natureza, exige uma abordagem específica. Com efeito, não é preciso ir procurar fora da filosofia os métodos ou processos a utilizar para resolver os problemas postos, nem, neste caso, se identificam com os utilizados nas outras disciplinas. Poderemos até dizer que são estes os instrumentos mais adequados, os que reproduzem o modo de ser filosófico e, simultaneamente, vivificam a filosofia; ou até que, nestes casos, haverá um isomorfismo entre a filosofia e os modos de a fazer aprender.

Mas isto, se confirma que a filosofia tem em si a sua didáctica, não garante que a tem sempre, nem em todas as situações. Talvez possamos dizer que a didáctica especificamente filosófica aparece na filosofia quando se verificam certas condições. As quais são estabelecidas e exigidas por uma razão pedagógica que vale para múltiplas situações educativas e áreas disciplinares. Se fosse a filosofia, só por si, a exigir estas condições, exigir-las-ia sempre e tê-las-ia exigido desde sempre.

Logo, aquilo que faz com que o ensino-aprendizagem da filosofia seja de facto filosófico, não pertence só à filosofia, embora possa radicar nela. Ou, pertencendo-lhe por essência, precisa de catalizadores pedagógicos que, por si, a filosofia pode não activar, e as situações concretas do seu ensino raramente usam. O segredo está numa relação profunda entre a especificidade da filosofia e aquilo que a revela e vivifica. Daí que se possa falar numa relação entre a filosofia e seu ensino que é interactiva e mutuamente constitutiva. É, pois, difícil conceber qualquer delas, na pleni-

tude das suas possibilidades, sem uma relação funcional com a outra, pelo menos em potência.

Nesta perspectiva, ganha novo significado a ideia referida (cf. Santos, 1974, 30; Santiuste e Velasco, 1984, 119) de haver uma coincidência natural entre a filosofia e a sua pedagogia, e, inversamente, entre a pedagogia e a filosofia correspondente. Assim, se é certo que a filosofia tem, em si mesmo, a sua pedagogia, ficando esta dependente daquela porque radica na sua especificidade, por sua vez a pedagogia obriga a filosofia que se ensina e aprende a obedecer à sua vocação pedagógica mais profunda. E que vocação é esta? Já o dissemos: que a filosofia seja, de facto, filosófica, passe o pleonasma; o que só se obterá, porém, mediante certas condições prévias de natureza pedagógica. Dizendo de outro modo: a filosofia só tem em si a sua pedagogia quando é, efectivamente, filosófica; ou seja, quando cria condições para que os factores que são susceptíveis de potenciar a sua natureza filosófica, actuam em termos pedagógicos. E em que consiste isso? Em assentar o ensino-aprendizagem da filosofia numa condição essencial: a activação intelectual dos intervenientes, em função de um problema real como ponto de partida; tal como, no essencial, e genericamente, preceituam as pedagogias modernas. No ensino-aprendizagem da filosofia deverão, portanto, ser criadas condições idênticas às da produção filosófica; as quais permitem ao aprendiz encontrar, e ao professor reencontrar, a filosofia no seu próprio terreno, ou seja, na natureza do seu proceder.

5.2. Mas será a didáctica da filosofia um problema filosófico?

Outra coisa já diferente é perguntar se a didáctica da filosofia é ou não um problema filosófico. O facto de a filosofia ser questionadora implicará um questionamento *do* ensino-aprendizagem da filosofia? E implicá-lo-á necessariamente *no* ensino da filosofia e *sempre* que se trata do ensino da filosofia? E, por outro lado, deverá a resposta a estas perguntas fazer-se de dentro da filosofia, isto é, pela perspectiva filosófica? É que o enfoque da pergunta fará inflectir a resposta, e é aqui que assenta a possibilidade de lhe responder bem ou mal.

Por certo que a filosofia é vocacionalmente problematizadora. Sempre assim foi nos casos mais conseguidos. Mas esta vocação não tem obrigatoriamente que se ligar com a necessidade de ser comunicada. Ou, de outro modo, a filosofia não precisa de ser ensinada e aprendida para ser filosofia. Em certo sentido uma coisa até pode inibir e prejudicar a outra.

Espinosa, em carta de 30 de Março de 1673, ao ilustre Dr. Louis Fabritius, professor da Academia da Heidelberg e conselheiro do Eleitor Palatino, depois de recusar, com elegância, a cátedra que lhe é oferecida, escreve: “penso, em primeiro lugar, que deveria renunciar a prosseguir os meus trabalhos filosóficos se quisesse dedicar-me ao ensino da juventude. Por outro lado, ignoro em que limites devia ficar contida a minha liberdade filosófica para que não parecesse querer perturbar a religião oficialmente estabelecida”. Ou seja, apesar de lhe garantirem “a maior latitude de filosofar”, esperançados, porém, que ele “não abuse perturbando a religião estabelecida”, como consta na carta do convite, de 16 de Fevereiro de 1673, dirigida ao “muito célebre e muito profundo filósofo B. de Espinosa”, o ensino da filosofia é sentido por este como algo que perturbará a sua especulação e que limitará a sua liberdade de pensamento.

O que coloca a filosofia numa posição de predominância em relação à necessidade de a comunicar, e, por outro lado, numa “dependência” eventualmente perigosa em relação à sua comunicação. Nesta perspectiva, comunicar poderá ser facilitar, simplificar e, portanto, adulterar. Corre-se o perigo de limitar e constranger a filosofia, de ter que a “reduzir” a uma perspectiva pedagogizante.

Espinosa colocar-se-ia, assim, como considera Pombo (1990, 15), “no ponto de vista da *ratio essendi*, enquanto que Descartes, por exemplo, construiu o seu discurso “a partir do ponto de vista das exigências de uma *ratio cognoscendi*”. Daí a pergunta da mesma Olga Pombo (*ibid.*, 23): deverá o ensino da filosofia ser “pensado como momento secundário (...) de uma investigação particular anterior”, “ou, pelo contrário, poderá o ensino da filosofia ser pensado como constitutivo e instituinte da própria filosofia?”

Posta nesta alternativa a questão ganha novos horizontes. Porque a dependência do ensino da filosofia em relação à filosofia feita, e a transmissão desta como um “acto segundo” ou “derivado”, parecendo salvaguardar a

filosofia das “reduções” pedagógicas, está a desvitalizá-la filosoficamente e a tirar-lhe capacidade educativa. Muito diferente, portanto, de um ensino-aprendizagem da filosofia que seja, como se diz, “constitutivo e instituinte” da filosofia. Neste caso, o ensino da filosofia deixará de ser momento segundo ou derivado, para ser simultâneo e constitutivo, isto é, criador. Mas como conseguir isto?

A solução não poderá deixar de passar pela distinção feita por Kant, na *Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno de 1765/1766* e na *Crítica da Razão Pura*, cap. III da “Teoria transcendental do método”, entre filosofia *ex datis* e filosofia *ex principiis*. Aquela, é constituída pelo conhecimento histórico da filosofia, esta, pela filosofia propriamente dita. Os conhecimentos da razão opõem-se aos conhecimentos *históricos*. Os primeiros são conhecimentos a partir de princípios (*ex principiis*); os segundos são conhecimentos a partir de dados (*ex datis*). Ou seja, os conhecimentos que o pensamento produziu *ex principiis* passam, uma vez constituídos, a poder ser aprendidos (e transmitidos) por outrem, por uma “razão alheia”, e são-no na medida em que se transformam em dados, em elementos do conhecimento, historicamente localizados e catalogados. “Um conhecimento pode pois ser objectivamente filosófico e, todavia, subjectivamente histórico, como acontece com a maior parte dos alunos e em todos os que não vêem nunca para além da escola” (Kant, 1985, 561). O conhecimento que esse alguém tem destes pensamentos, não tendo necessariamente componentes de pensamento original, e limitando-se muitas vezes à assimilação e à eventual reprodução, não implica funções racionais para além daquelas que estas operações exigem. Em resumo, não têm componentes filosóficas e, por isso, os que se limitam à apreensão deste tipo de conhecimentos e disso não passam “mantêm-se escolares durante toda a vida”, como conclui Kant no final da passagem ainda agora citada. Carrilho (1982, 24), seguindo Kant, di-lo de modo claro: “... qualquer conhecimento pode ser objectivamente um conhecimento racional, sendo subjectivamente simplesmente histórico”.

Ora, é nesta diferença entre a natureza racional ou histórica, por um lado, e objectiva ou subjectiva, por outro, que estará a solução; em suma, o núcleo da questão está, pois, na natureza da operação intelectual que o

sujeito realiza. Sendo assim, podemos perguntar-nos se a *ratio cognoscendi* estará em condições de resolver o problema, uma vez que aquele que aprende pode limitar-se a assimilar os produtos históricos dessa *ratio*.

A questão não passa por aqui; na verdade é mais vasta, atravessa todo o campo que vai da filosofia à não-filosofia, e vice-versa, fazendo a diferença, e na medida em que faz a diferença. É na capacidade de, subjectivamente, um conhecimento ser racional ou ser histórico, que está a diferença entre a filosofia e aquilo que passa por sê-lo, mas não é. E o segredo está em desencadear funções intelectuais *equivalentes* às que produziram o dito conhecimento filosófico, porque só elas o podem concretizar através de uma espécie de reencontro. Tudo o resto, não sendo da mesma natureza da filosofia, não pode educar nem formar na dimensão que à filosofia compete, embora possa continuar a formar noutras perspectivas e segundo outras intenções, também respeitáveis, mas não especificamente filosóficas.

Quando, pois, somos confrontados com a questão de saber se a didáctica da filosofia é um problema filosófico, a resposta não pode ser imediata, nem radicar no carácter obviamente filosófico da filosofia. Assim, é evidente, como diz ainda Ferreira (*ibid.*, 56), que “quando nos interrogamos sobre a validade ou sobre a pertinência da filosofia estamos a filosofar”. Mas já não é óbvio o que logo acrescenta, ou seja, que “simultaneamente [estamos] no âmago da didáctica da filosofia”. A questão da validade ou da pertinência da filosofia em si mesmo, do carácter filosófico dos problemas que levanta, não tem nada, em princípio, com o ensino da filosofia, pois que não implica a especificidade filosófica da didáctica da filosofia. De tal maneira que podemos ensinar, sem validade filosófica, uma filosofia válida e, inversamente, fazer aprender, por processos filosoficamente válidos, uma filosofia menor. É na filosofia, como dissemos, que assenta a natureza filosófica da sua didáctica; mas em que dimensão da filosofia? Não nos seus produtos, ou dados, mas naquilo que os produziu, ou seja, no trabalho racional. O qual, embora sendo específico da filosofia, não é exclusivo dela, uma vez que possibilita também outros produtos de conhecimento e de razão.

Logo, a natureza filosófica da didáctica da filosofia não é um dado adquirido, nem pelos filósofos que produzem a filosofia, nem pelos professores que a ensinam. Não o é para os primeiros, porque produzi-la não é

necessariamente coincidente com transmiti-la, como já se viu, até porque “a filosofia ultrapassa grandemente o problema da ensinabilidade” (Ferreira, *id. ibid.*). Também não o é para os segundos, os professores, porque, como vimos em Kant, muitas vezes reduzimos os conhecimentos de filosofia aos dados históricos, e estes podem ser tratados como as outras matérias, isto é, filosoficamente desvitalizados. A matéria filosófica tratada historicamente passa ao lado do especificamente filosófico, a não ser que o trate filosoficamente, isto é, reavivando os problemas; o que implica desarquivá-los, repensá-los noutros contextos, pô-los ao serviço de outras situações, fazê-los sentir como instrumentos ao serviço dos indivíduos concretos e seus problemas.

O facto de a filosofia se ter dado bastante bem, até agora, com a didáctica clássica, prova que a grande preocupação tem sido, por parte dos professores, a de bem comunicar, preocupando-se os alunos em assimilar e reproduzir o melhor possível. O quê? Os problemas e respectivas soluções na sua verdade histórica, isto é, tal como foram pensados e sem uma origem problemática em quem os ensina e aprende. Apesar das excepções esta tem sido a regra. Ora, isto não serve a filosofia que se quer educativa, ou educativa na medida em que é filosófica. E não serve porque não corresponde à sua especificidade, nem a respeita. Está educativamente deslocada em relação àquilo que lhe compete, embora tenha servido para formar doutrinariamente neste ou naquele sentido. Sempre, porém, à custa do bom-nome da filosofia propriamente dita, e em nome de doutrinas e ideologias particulares.

A resposta à pergunta sobre se a didáctica da filosofia é ou não um problema filosófico não deverá, pois, fazer-se a partir de uma perspectiva exclusivamente filosófica, porque obriga a uma resposta que contorna o enfoque necessário. E impedirá não só a compreensão do problema, como a própria constituição de uma didáctica filosófica.

Pôr o problema de saber se a didáctica da filosofia é um problema filosófico exige sair da perspectiva filosófica, para lhe responder. Para um filósofo o que é filosófico é a filosofia e não a sua didáctica. Ou o que de filosófico pertence à didáctica da filosofia vem da filosofia propriamente dita. Por isso, podemos, como se viu, questionar muitas coisas em relação à filosofia, e sobre a filosofia, deixando intacto o problema da sua didáctica.

Mas quando se coloca o problema da ensinabilidade da filosofia, o caso transfigura-se. Há um momento em que o problema começa a ser filosófico. Não era um problema filosófico antes de ser posto como problema mas, a partir daí, desencadeia toda a sua problemática. E é evidente que a problemática constitui-se na raiz da filosofia e tendo como grande problema a filosofia, embora não em si mas enquanto pode ser ou não ensinada.

O que abre à questão do modo de ensinar. Porque ensinada sempre ela foi, mas o que é que foi ensinado? E onde é que isto é um problema filosófico? Não havia aqui nenhum problema filosófico. O problema só passa a ser filosófico quando nos apercebemos que aquele tema, numa perspectiva filosófica, exige uma filosófica abordagem. Por isso, este problema, no momento em que começa a ser questionado, passa a ser um problema filosófico porque vai à raiz da possibilidade do ensino da filosofia, e isso obriga a uma resposta filosófica, em virtude da própria natureza da filosofia.

Podemos dizer, portanto, que esta questão, pondo em causa a própria possibilidade do ensino, implica uma mudança qualitativa porque exige uma perspectiva de algum modo inversa. Desloca a questão para fora da filosofia, para a esfera de um espírito filosófico que cria condições à própria filosofia mas não se pode identificar com nenhuma das suas concretizações. E que, portanto, por uma actividade que sem cessar a vitaliza, faz a separação entre a filosofia *ex principiis* e a filosofia *ex datis*, mantendo a distância ou diferença qualitativa entre as duas.

Com efeito, produzir filosofia e transmitir filosofia são coisas não só diferentes mas, em parte, inconciliáveis. Porque enquanto se está a pensar filosoficamente, isto é, a produzir, dificilmente nos poderemos preocupar com o ensinar. Neste aspecto, Espinosa tinha razão. Por outro lado, só poderemos ensinar a filosofia feita, porque não se pode ensinar aquilo que ainda não existe, como dizia Kant. O que implica, não tanto uma perspectiva inversa, como dissemos, mas antes cruzada e simetricamente exclusivista. O que torna o problema da ensinabilidade da filosofia bastante perturbador. Não é por acaso que muitos continuam a negá-lo. É impossível resolver este problema de dentro da perspectiva clássica do ensino da filosofia, que assenta ou na transmissão dos conteúdos ou em desenvolvimentos a partir deles.

Os que o fazem, negam o problema porque não conseguem entendê-lo a partir da perspectiva clássica em que se colocam, e donde pensam que, por uma questão de respeito pelos princípios filosóficos e pela própria filosofia, não devem sair. Mas o problema da ensinabilidade veio radicalizar a questão e colocar, de algum modo, tudo o mais na sombra; ou seja, tudo o que fora até aí integrado e resolvido pela didáctica clássica. A qual, porém, tem passado à margem da própria filosofia, porque a preocupação é ensinar os produtos filosóficos, porque são estes que são, de facto, ensináveis, e sendo necessário dar um objecto à disciplina de filosofia é natural que isso se faça com base no saber filosófico já constituído. E aqui os problemas a resolver são os da clareza e rigor dos termos e das ideias, os da estrutura e ordem da exposição e, obviamente, os da fidelidade ao pensamento que se quer ensinar.

A filosofia como questionamento de tudo e de si própria era, ou melhor, sempre foi ensinável, “é por constituição e tendencialidade comunicável”, como diz Barata-Moura (1987, 95-96). Ensiná-la era, de resto, a prova de que era ensinável, mas também, ensinando-a daquele modo, a prova de que não se questionara o seu ensino. Ou não se questionara até que ponto o ensino que se fazia correspondia ao que ela exigia ou devia exigir. De facto, o que se ensinava eram principalmente os seus produtos e não os seus processos, que, de resto, não são ensináveis daquele modo. Ou o não são pelos métodos pedagógicos clássicos. Fazia-se referência aos seus processos, mas os alunos não eram obrigados a utilizá-los para saber filosofia. Quando o próprio ensino da filosofia se começou a questionar, indagando não já o que devia ensinar-se da filosofia, mas se a filosofia era ensinável, a formulação dilemática do problema chegou à radicalização de negar à filosofia a ensinabilidade.

Também aqui a feição radical era sinal de imaturidade porque acabava por iludir o problema. A integração da questão da possibilidade de ensinar a filosofia na sua problemática geral não altera esta perspectiva, mas enriquece-a. Tudo é filosofável, como diz Aristóteles e nós já sabemos, e também, portanto, a ensinabilidade da filosofia. Mas só, obviamente, depois da ensinabilidade ter surgido como problema. Ou seja, os pressupostos que o problema da possibilidade do ensino da filosofia levantou não se encon-

tram no campo filosófico que lhe é “anterior”. Pela mesma razão que não constitui problema filosófico os pressupostos racionais que permitem filosofar, até ao momento em que começamos a filosofar sobre eles. E se filosofamos é não só porque eles o permitem, mas também porque tornam a filosofia possível, fazem luz sobre a sua origem e o seu processo, podendo até, pela natureza radical da filosofia, voltar-se sobre si, e até, eventualmente, concluir pela impossibilidade de filosofar. O que, por outro lado, não parece possível porque foi a filosofia que levou a esta conclusão, e toda a conclusão teórica sobre a impossibilidade do filosofar é uma óbvia contradição nos termos. De qualquer modo, a partir daí, a filosofia já não é a mesma, nem os próprios pressupostos que, de condição do pensamento, se transformam em seu objecto sem deixarem de continuar a ser condição.

Pela mesma ordem de razões, o ensino da filosofia, depois da problemática da ensinabilidade filosófica, terá que ser outra coisa, se não quiser entrar em contradição com o que diz ensinar e fazer aprender.

A partir daqui já não se trata de saber se a filosofia é legítima – pois é óbvio que é, prova-o o seu contínuo renascimento na base da sua incessante insatisfação. Nem se é útil, pois contém em si a mais funda e radical de todas as utilidades, que é a necessidade de compreender, seja o que for, em todas as situações e sempre. Nem se é útil o seu ensino, porque é evidentemente útil ensinar e aprender os resultados históricos desse esforço incessante da compreensão contra o caos e a nebulosidade. Nem se essa experiência é comunicável, pois é óbvio que é. A partir daqui, o que mais interessa é saber se essa experiência, particular e tão específica do homem, é susceptível de ser revelada a outros, em si mesma e enquanto experiência, e se é ensinável o método que permite entrar no seu processo de produção, e se são ensináveis os seus produtos em função desse método e na dependência dele, isto é, a partir dele enquanto processo.

Como é indubitável que a filosofia foi ensinável até se pôr o problema da sua ensinabilidade – pois se ensinou e aprendeu desde sempre – e como é evidente que é útil, pois sempre se sentiu dela a necessidade, o problema da possibilidade do seu ensino é *outro* problema, diferente dos que sempre se colocaram. Mas que abre à filosofia e à sua natureza específica possibi-

lidades de, finalmente, desempenhar a sua vocação plena e original, a sua real função educativa, crítica e formadora.

Do ponto de vista da filosofia *ex datis* aquilo que se ensina é filosofia; mas, de acordo com a perspectiva da filosofia *ex principiis*, aquela não é a filosofia, mas sim uma ou outra filosofia, como dizia Kant. E não é certamente esta uma ou outra que interessa para *formar* os alunos, se bem que todas se possam, e talvez devam, ensinar e aprender.

5.3. Dupla perspectiva e filosofia da educação

Daqui a necessidade de uma perspectiva simultaneamente filosófica e pedagógica, que assente na inter-relação que as une e constitui. Só vemos que o ensino da filosofia está desvitalizado quando nos colocamos na perspectiva simultânea da actividade filosófica, que obriga a uma problematização efectiva; e da dupla exigência pedagógica de um real ponto de partida filosófico e de uma centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, a desvitalização do filosófico torna-se evidente quando começamos a ver as coisas segundo exigências de natureza pedagógica, facto que é determinante em filosofia, embora costume ser esquecido.

Poderá dizer-se, com Ferreira (*ibid.*, 56), que “a didáctica [da filosofia] é a filosofia enquanto exercício”, ou, como considera Simha (1993, 68) “que o ensino autenticamente filosófico se confunde com o exercício do pensamento em acto”. Não haverá, por certo, ensino da filosofia que não pressuponha algum exercício, mas fica assim resolvido o problema? É evidente que não. Está a partir-se do pressuposto de que a filosofia e o seu ensino são, e têm sido, da mesma natureza, o que não é verdade. Não o têm sido, e só o serão em certas condições.

Além disso, como a Autora citada reconhece (Ferreira, *ibid.*, 56), a filosofia ultrapassa a questão da ensinabilidade, porque não é possível “didactizar toda a filosofia”. A filosofia sempre ultrapassará a preocupação pelo seu ensino. Quem faz filosofia não está a pensar no seu ensino, nem tem que estar. E, portanto, como é evidente, “a didáctica do ensino-aprendizagem não esgota a globalidade do filosofar” (Ferreira, *id. ibid.*). Ou seja,

pressupõe-se uma distinção entre a filosofia e o seu ensino-aprendizagem, que transforma este num mero e eventual complemento daquela.

Mas a pergunta que terá que se fazer é esta: quando é que o ensino clássico se identificou com a filosofia enquanto exercício? Aqui é que se coloca o problema, e não na filosofia que está para lá do problema do seu ensino. E como é que o ensino da filosofia se pode identificar com a filosofia em exercício? E se acaso se pode identificar com a actividade do professor, quando é que se pode identificar, de facto, com o exercício do aluno? Trata-se, pois, de uma coincidência rara.

É justamente a perspectiva acima apresentada que, pressupondo a prevalência da filosofia feita e o acto de a ensinar, sobre a dinâmica do aluno a aprender, que a tem desvitalizado. Mas, por outro lado, a “filosofia em exercício” não significa exercício no ensino da filosofia, nem na aprendizagem da filosofia; como se viu em Espinosa. Até a torna impossível, na perspectiva clássica em que se coloca, pois, de um lado (e antes) está o filosofar, e do outro (depois) está o ensinar e o aprender, com todas as limitações e constrangimentos que implica. É esta visão que tem que ser alterada para se poder ensinar e aprender filosofia *filosoficamente*.

Se se pergunta, pois, se a filosofia tem em si a sua didáctica, poderemos responder afirmativamente, mas só se a filosofia a ensinar e a aprender *for realmente filosófica*, e não um mero sucedâneo. E isto só se obtém, como vimos, no âmbito da relação filosofia/pedagogia e na medida em que ambas se dinamizarem mutuamente. Só por esta via poderemos ambicionar um ensino da filosofia “constitutivo e instituinte do própria filosofia”, como diz Pombo na passagem já citada (1990, 23).

6. Que filosofia da educação para a didáctica da filosofia?

E assim entramos na 3.^a questão, ou aquela que Tozzi colocava no princípio, como um dado, a qual era que a didáctica da filosofia só teria sentido à luz de uma filosofia da educação.

Acontece, porém, que a didáctica clássica, não contendo, enquanto tal, componentes filosóficos específicos, não pressupunha uma filosofia da

educação em consonância com a filosofia enquanto actividade racional, embora fosse pressuposta, nos autores e nos sistemas filosóficos que eram ensinados, mas isso é outra questão. A sua influência exercia-se através dos sistemas filosóficos e na medida em que tinham, explícita ou implicitamente, dimensão educativa, isto é, enquanto pressupostos ou consequências educativas das próprias doutrinas. Estas, pela sua vocação educativa e na medida em que pressupõem uma ideia de homem, implicam e reflectem uma concepção do que é a educação, ou seja, uma filosofia da educação. Nesta medida acabava por haver, em todo o sistema, uma filosofia da educação, uma vez que estava pressuposta uma ideia formativa a partir da filosofia feita que se ensinava.

A relação entre a didáctica da filosofia e a filosofia da educação, ou a pressuposição de uma filosofia da educação no ensino da filosofia, exige, porém, um ensino que reencontre a filosofia, que a torne indispensável, não só enquanto finalidade ou teleologia, mas como ponto de partida e como método; e não só enquanto produto constituído, mas também enquanto processo a constituir-se. E educar pressuporá, então, uma concepção filosófica ao nível da própria metodologia, pelas consequências teóricas e práticas que a metodologia implicará. Então se poderá falar em filosofia da educação que seja, do ensino-aprendizagem da filosofia, seu pressuposto e sua consequência. Uma filosofia da educação que conceba o ensino e a aprendizagem da filosofia como uma estrutura clássica que põe em causa a filosofia de que diz derivar.

A didáctica clássica da filosofia não deixa de pressupor, é certo, uma filosofia da educação. Não enquanto didáctica aplicada à filosofia, mas enquanto transmissão de teorias e sistemas filosóficos, com fins formativos, e onde a filosofia, enquanto actividade, está ausente. Pelo contrário, uma didáctica exigida pela natureza particular da filosofia, implicará uma filosofia da educação no próprio acto de ensinar e de aprender, isto é, na dimensão educativa que esse acto deve ter, pela especificidade daquilo que se ensina e é aprendido.

Nestas circunstâncias, ganhando a didáctica da filosofia real dimensão filosófica, poderemos então falar numa nova filosofia da educação. É outra concepção educativa que se ergue; e mais, que altera radicalmente todo o

ensino-aprendizagem da filosofia, e o que com ele podemos obter. Teremos então uma filosofia da educação que reflecta da educação aquilo que a filosofia exige que seja.

Talvez tudo se torne mais claro se começarmos por nos questionar, ao jeito filosófico, sobre a influência que o ensino-aprendizagem da filosofia possa ter em domínios como:

- a concepção de filosofia que daí resulta;
- os processos e produtos filosóficos correspondentes;
- os reflexos na formação dos alunos;
- o uso das competências racionais, tanto no presente como no futuro;
- o tipo de homem e de sociedade que, a longo prazo, se irá obter, etc.

Imaginemos um pouco:

De um lado, uma concepção educativa em que a filosofia funciona como apreensão e compreensão da filosofia, enquanto produto cultural constituído; do outro, a filosofia enquanto exercício filosófico, prioritária actividade crítica e interpretativa. Cada uma destas abordagens didácticas pressupõe e implica uma diferente concepção do que deve ser a educação. As consequências de cada uma destas concepções, no âmbito dos itens apresentados, também parece não sofrer dúvidas, e será um interessante domínio a investigar.

Penso, pois, ser possível uma conclusão que permita compreender a questão da didáctica específica da filosofia e da sua relação com a filosofia da educação. Estas áreas são tão diferentes que, dir-se-ia, só a palavra “filosofia” as une. Há, porém, uma relação profunda que se poderá sintetizar do seguinte modo: o ensinar uma dada filosofia (ou um certo conjunto de filósofos) segundo o modelo clássico, traduzindo uma preocupação formativa, pressupõe uma filosofia da educação. Mas a filosofia, só por si, não exige uma filosofia da educação coerente com ela. Só uma didáctica específica que vá ao encontro da filosofia, e constituindo com ela uma relação coerente, o implicará. Que, repita-se, a própria filosofia pressupõe, mas não sempre nem de qualquer modo.

Ambas serão legítimas em termos educativos. Mas não podemos deixar de perguntar, à boa maneira dos filósofos:

Qual das duas concepções educativas corresponde melhor à natureza da filosofia?

E qual das duas didácticas mais dela se aproxima?

100

E ainda, qual destas concepções educativas será mais formativa no tempo e na sociedade vertiginosos e fragmentários em que vivemos?

SERVE O SERVO SEU SENHOR OU O SENHOR SEU SERVO?

1. Formulação de problema

1.1. Michel Tozzi (1989, 18), referindo-se aos fundamentos para uma didáctica da filosofia, coloca as seguintes questões:

- a) Será filosoficamente autorizada e competente a investigação das ciências da educação no campo específico da didáctica da filosofia?
- b) Poder-se-á fazer uma investigação em didáctica da filosofia que não seja, ela mesma, filosófica?
- c) E, conseqüentemente, poderá haver lugar a uma didáctica da filosofia:
 - que não seja prioritariamente filosófica, “uma vez que é a filosofia que interpela antes de tudo a didáctica”?
 - e não seria o ensino da filosofia, se o subordinássemos a uma técnica, uma forma de positivismo, “quer dizer, ainda uma filosofia”?

O mesmo autor pergunta também se haverá alguma didáctica da filosofia que não pressuponha uma filosofia da educação. Esta questão já foi tratada em ensaio próprio.

1.2. As questões que Tozzi coloca – algumas algo redundantes e formuladas na perspectiva dos opositores – baseiam-se na ideia comum, e que ele confirma, de que “étant [la philosophie] au fondement, ne pouvant que se fonder elle-même”, não pode receber fundamento do exterior. Daí que se sinta na obrigação de:

- a) pôr em causa qualquer didáctica da filosofia que não derive da própria filosofia, isto é, que pretenda sair do campo de influência dessa mesma filosofia;
- b) encontrar um fundamento para o ensino da filosofia que não entre em choque com a natureza da filosofia, isto é, que seja filosófico.

Uma vez que a filosofia é a disciplina ou actividade intelectual que fundamenta as formas do seu saber, todos os conhecimentos, incluindo os relativos ao ensino e aprendizagem da filosofia, estariam nestas condições. Daí não aceitar que alguém fundamente a sua didáctica; ela própria seria o seu fundamento. E assim a didáctica da filosofia seria “um pleonasma, ou pior, um intruso”, porque “a filosofia é intrinsecamente didáctica” (Vicente, 1994, 400).

Estamos de acordo no essencial. Mas a questão a colocar é esta: em que condições isso é assim?

1.3. É de facto necessário encontrar para o ensino-aprendizagem da filosofia um verdadeiro fundamento, isto é, que derive da própria filosofia e das exigências que impõe. Mas é preciso que nos entendamos sobre o que isto quer dizer. Não basta dizer que Sócrates o conseguiu, é preciso arranjar maneira de todos os professores de filosofia o conseguirem. E por que via? Pedagógica ou filosófica?

Com efeito, não se perceberá o que está em jogo enquanto não se entender a verdadeira relação que existe entre filosofia e pedagogia, ou entre a filosofia e o seu ensino-aprendizagem. Nem se compreender uma relação que ultrapassa a relação vertical de um saber que se detém e se transmite, ou que alguém possuindo pode transmitir a outrem. E se se persistir na exigência de uma predominância da filosofia que a própria filosofia não pode aceitar, e de uma pedagogia como mera aplicação de conhecimentos, não compreenderemos o problema.

E porquê? Porque entre os dois domínios se estabelece desde logo, e sempre, uma relação não só dinâmica mas também de duplo sentido e, portanto, mutuamente constitutiva, como já vimos. E constitutiva de quê?

Por um lado, da própria filosofia enquanto processo que se aprende na medida em que se cultiva; que se cultiva uma vez que nos fomos habituando à necessidade de o viver e praticar e que só vive enquanto os dois braços da relação que exige se alimentam mutuamente. E constitutiva, por outro lado, da própria especificidade pedagógica da filosofia, que só assim, por este processo e na dinâmica e intrínseca relação que entre si os dois braços estabelecem, se revela aos potenciais aprendizes.

Ou seja, os que dizem que a filosofia tem em si a sua própria pedagogia têm razão sem talvez saberem porquê. E não sabem porque assentes na razão que julgam ter investem contra a pedagogia, como se ela fosse inimiga, o que os leva a perder a razão que teriam e a mostrar desconhecer as razões da razão que dizem ter.

Na medida em que adoptam uma posição anti pedagogia, criam as condições para se afastarem do problema e para não perceberem o que dizem, nem encontrar o caminho que mais convém. Põem-se numa posição que inviabiliza a relação originária que, a este nível, ambas estabelecem. E sem este entendimento fica bloqueada a possibilidade de uma didáctica que proporcione a transformação qualitativa que a filosofia implica. E, portanto, fica inviabilizada uma didáctica específica, isto é, com fundamento e dinâmica filosóficos. Porque a questão é esta: o fundamento filosófico que exigem para a didáctica da filosofia só é obtido por via de uma concepção pedagógica específica. A qual é exigida pela própria filosofia, mas não só, porque, numa aparente contradição, corresponde a concepção e processos genericamente pedagógicos e não especificamente filosóficos, uma vez que coincide com aquilo que a pedagogia moderna anda dizendo há muito tempo e os filósofos em geral rejeitam, sem notarem que estão a enfraquecer as próprias bases de apoio.

O fundamento filosófico que exigem é-o ao nível das razões, e ninguém lhes contesta esta exigência que impõem, mas essas razões “filosóficas”, de que garantem não se afastar, dependem de uma prática “pedagógica” que em geral não seguem. E como umas e outras são dependentes de uma interacção que ou não compreendem, ou se esforçam por não compreender, passam ao lado do que é importante.

Estamos, de facto, perante uma relação constitutiva sem a qual não são compreensíveis as razões filosóficas que advogam, já que mais não seja porque, por esta via, elas perderam consistência. E assim se mantêm muitos filósofos e professores de filosofia numa posição que torna impossível a didáctica específica, sem a qual a filosofia se irá manter ausente de si mesma, desfocada do seu dínamo, embora afirme a sua especificidade e o monopólio disso.

1.4. À partida, porém, têm razão, porque a filosofia deverá ser a única disciplina que tem em si os fundamentos da sua pedagogia. Mas é preciso compreender como e porquê. A sua especificidade exige uma didáctica adequada, e esta exige uma abordagem que tem que passar pela filosofia. Mas a chave desta passagem está na pedagogia porque só ela cria as condições em que a síntese se obtém. Assim, podemos dizer que esta especificidade só é vista e compreendida depois de percebida a relação filosofia-pedagogia.

Se não se perceber esta relação e o carácter duplamente constitutivo que a caracteriza, e se não se partir dela para o ensino e a aprendizagem da filosofia, a especificidade didáctica desta não se revela. E se não se conseguir essa didáctica específica é a própria filosofia que, ao nível do ensino e da aprendizagem, deixa de existir. E isto na medida em que não será diferente das didácticas das outras disciplinas, porque se limita a utilizar, como diz Quintás (1991, 126), “métodos extrapolados de outras disciplinas”. Ou seja, será subsidiária de uma didáctica geral cuja preocupação é *ensinar* um *corpus* de conhecimentos, como já vimos.

Não sairemos, pois, de uma pedagogia transmissiva e expositiva, mesmo que disfarçada. E voltamos ao mesmo: pela pedagogia tradicional jamais encontraremos a didáctica específica da filosofia. E sem esta não seremos capazes de revelar a filosofia a quem se queira iniciar nela e a maioria dos alunos não a compreenderá.

Certamente que a filosofia continuará a existir em quem a pratica – os filósofos – mas, por esta via, jamais ela sairá destes círculos restritos, não ganharemos alunos e continuará o fosso entre uns e outros.

2. O filosofar e as suas condições

2.1. Penso que todos estamos de acordo quando dizemos que a filosofia tem uma dimensão pedagógica que lhe é dada pelo seu carácter dialógico e analítico, pelo seu discurso crítico e racional que, sendo coerente, é factor de identificação e aproximação na razão. Nestas condições congrega ou confronta espíritos, pela procura, formulação e fundamentação de novas evidências que, de algum modo, pressupõem um outro, que o exigem e por ele se continuam. Como dizem Bertrand e Valois (1994, 198) “o eu reconhece-se naquilo que conhece [e] naquilo que conhece reconhece uma variação daquilo que ele é”. Por outro lado, é fundamental ser com os outros para se ser em si e no mundo. Por outro lado ainda a preocupação de analisar, relacionar, conceptualizar, sintetizar, deduzir, integrar, ou seja, a actividade filosófica, adequa-se às preocupações e aos processos dos modelos pedagógicos mais aceites.

Também consideramos que a pedagogia em geral tem uma dimensão filosófica porque lhe compete a definição de fins e meios, porque pressupõe um tipo de homem, de sociedade e, portanto, um conjunto de valores e uma cosmovisão. Na medida em que é teleológica, e mesmo utópica, e se desenvolve entre o ser e o dever ser pressupondo-os e confrontando-os, ela tem uma dimensão filosófica, como também já assinalámos.

Se me disserem que todas estas “funções” da pedagogia são filosóficas, direi que o serão se forem respeitadas certas condições. Isto é, não o são necessariamente, mas poderão vir a sê-lo.

Se alargarmos o campo de visão talvez compreendamos melhor. Isto é, se onde está “pedagogia” pusermos “educação”, e entendermos as coisas numa perspectiva mais alargada exigida pelo conceito de educação, compreenderemos que a definição dos fins e a sua articulação com os meios, que a concepção de sociedade e de homem que qualquer educação pressupõe, ou seja, os valores subjacentes, são socioculturais *antes* de serem filosóficos. O que não quer dizer que não sejam filosóficos, mas que aparecendo a filosofia como fundamentação daquilo que é já socioculturalmente estruturante, pela sua raiz cultural encontra, com a sua actividade,

as razões para um ser e um tempo de cada educação, ou seja, encontra os fundamentos dessas práticas educativas.

Assim se compreende que Octavi Fullat (31983, 74) diga que “o filósofo não inventa (...) finalidades educativas. Estas estão aqui, em pleno mundo. A tarefa filosófica a este respeito não é outra que descobrir a fonte da diversidade”. Do mesmo modo, Barata Moura (1987, 96) diz que “a filosofia (...) pensa o real de dentro do próprio real”. É verdade. Mas ao pensar o real de dentro do próprio real, está a produzir um real que é fruto do pensamento, que é fruto do real, que produziu e se produziu no pensamento, que pensa o real que produz o pensamento. É evidente o círculo.

Na mesma ordem de ideias note-se como os modelos educativos têm evoluído e a relação que essa evolução tem com os regimes políticos, económicos e sociais vigentes, ou seja, com a cultura. “Cada época da história, cada povo, cada grupo social, vem configurado pelos valores que determinam suas instituições, seu comportamento e seus produtos culturais” (Ibañez, 1990, 720), e pensa o próprio real “em relação dialéctica com ele”, acrescenta Barata Moura (*id. ibidem*).

Vergílio Ferreira (1992, 36) di-lo de uma maneira quase emblemática: “Toda a época faz sistema. Ou a isso tende”. Efectivamente o filósofo não cria educação, o filósofo reflecte sobre ela, fundamenta-a, teoriza-a. Pode, posteriormente, influenciar, ou mesmo conceber, sistemas e práticas educativas, e ter, neste sentido, uma função criadora, mas sempre dentro dos enquadramentos socioculturais donde partiu, quer para os fundamentar, quer para os reformular ou superar, como já vimos. Mas há aqui algo novo.

A própria maneira de pensar sobre a educação, o modo como o fizer e os resultados não são concebíveis sem a relação educativa em que se criou e onde, inclusive, aprendeu a filosofar e estudou os filósofos que agora o influenciam. O carácter filosófico da educação é um implícito a explicitar e a desenvolver e não um factor prévio. Ou só o é às vezes, porque só de vez em quando cai nessa tentativa e sempre *depois*. E como é *a posteriori* que se descobre o *a priori*, é caso para perguntar se a inversa não é mais verdadeira, porque quem discute, *depois*, a natureza incontornável do *antes*, reconhecerá no *antes* muitas das condições que produziram o *depois*.

Poderão dizer-me que o implícito é ainda um factor prévio, mas será necessário recorrer à filosofia para o demonstrar, ou seja, será necessário filosofar *a posteriori* para demonstrar que há um implícito que está condicionando toda a actividade filosófica, mas que era condição e não filosofia. Só no caso específico de um sistema educativo derivado de um sistema filosófico se poderia falar no carácter prévio da filosofia. Mas ainda aqui se terá que dizer que para o filósofo assim filosofar muito teve a educação que trabalhar antes, e que para um dado filósofo conceber aquela pedagogia, muito teve a educação que produzir no filósofo, em formação, todo o necessário para a filosofia, e antes da própria filosofia ter consciência de si mesmo na cabeça que assim está pensando. De modo que a filosofia quanto mais pensa no implícito que a condiciona mais torna claro a importância desse implícito e mais incapaz se encontra de superar esta relação.

Numa ordem de fundamentação podemos dizer que a filosofia continua a ser prévia, já que é o próprio fundamento. Mas o mesmo não acontece na realidade concreta em que o processo ocorre. Para se chegar a esta ordem racional há um longo caminho a percorrer, o qual acabará por torná-lo evidente se, e só se, houver um correcto processo pedagógico. E, portanto, temporal. O “anterior” ou atemporal do filosófico está dependente do “posterior” temporal do pedagógico, sendo certo que o “anterior” do filósofo é “posterior” ao posterior do pedagogo. Dependente para que se revele, entenda-se, mas a revelação ou manifestação aqui é factor constituinte, é o próprio acesso à existência. Poderemos dizer, pois, em síntese, que enquanto filosoficamente é *a posteriori* que se descobre o *a priori*, pedagogicamente é *a priori* que se forma o *a posteriori* da filosofia fundamentadora.

Deste modo, quando, por exemplo, Vicente (1992, 344) diz “que qualquer proposta de uma didáctica da filosofia tem que ser prioritariamente (...) filosófica, porque à filosofia cabe o direito e a responsabilidade de se pronunciar, em primeira instância, sobre o seu ensino e a sua própria pedagogia”, está numa espécie de pressuposto cartesiano que aqui não tem sentido. E não tem porque as práticas educativas aparecem sempre interpenetradas com as teorias. Talvez em nenhuma outra área se consubstancie tanto a inter-relação profunda, quase substancial, entre a teoria e a prática.

Por mais elementar e rude que seja a prática educativa sempre haverá, implícitas ou explícitas, algumas razões a justificá-la, como também já vimos. Mesmo quando incoerentes ou até absurdas. Nestas condições, a filosofia chega sempre tarde.

O *cogito* carteseano pressupõe, como é sabido, uma prevalência racional do pensamento e de quem o produz, o eu, que é fatal e incessantemente subsidiário do processo educativo, racional e progressivo donde esse eu emerge, e que é anterior. Ou seja, o eu que pensa, que se conhece, que fundamenta, é o resultado de um processo duplo de auto-consciência da *res cogitans* e de autonomia relativamente à *res extensa*, que também é pensável. Ambas, de resto, bastante limitadas, como a psicologia moderna veio demonstrar.

Nunca Descartes poderia ter formulado o *cogito*, condição e afirmação de uma ordem da razão, antes da ordem educativa no tempo e independentemente dela. Foi esta que lhe tornou possível a ordem da razão. Esta ordem existe na medida em que há um processo educativo que a possibilita, e só assim. A ordem educativa é pois um processo constitutivo do *cogito*, simultaneamente temporal e fundamentador. O que não é novo. Nova talvez seja a consciência crescente de que o processo que leva à ordem da razão é constitutivo dessa mesma razão e que, portanto, a condiciona de modo incontornável. E aí temos, para não irmos mais longe, as teorias de Piaget e de Bruner a confirmá-lo exuberantemente. Para o pensamento poder reconhecer a prioridade e a originalidade da filosofia (inclusive sobre a sua própria didáctica) houve toda uma prioridade pedagógica e educativa.

De modo que, em síntese, o carácter filosófico da pedagogia – na medida em que nela há implícita uma problemática pedagógica – é uma conclusão que a filosofia poderá demonstrar; mas a natureza pedagógica de qualquer filosofia é um implícito tão óbvio que não precisa sequer de demonstração. Finalmente, se é verdade que a mesma filosofia, ao ser tratada pedagogicamente de modos diferentes, já não é a mesma, com que direito pode a filosofia falar sobre a sua própria didáctica a não ser como condição abstracta que pretende respeitar a “natureza” da filosofia?

2.2. Assim, a base filosófica da didáctica específica da filosofia, que é uma realidade, vive na restrita dependência da raiz pedagógica que a torna possível, isto é, que não só a exige como a torna visível. Ou seja, para que a didáctica filosófica possa concretizar-se como deve ser, isto é, filosoficamente, é indispensável respeitar condições pedagógicas muito anteriores. *Aquilo* que agora exige a autonomia para a filosofia, e reconhece a prioridade desta sobre todos os saberes, não seria o que é nem nada exigiria se, antes, não tivesse havido um longo processo de razão constituinte. E que, portanto, nunca chegaria a ser filosófico se antes não fosse pedagógico no sentido amplo do termo, porque é toda uma acção e uma dinâmica pedagógicas que constituem essa razão. É nesta perspectiva que tem que ser visto o educativo.

O que significa que a relação filosofia/pedagogia é não só incontornável mas também duplamente constituinte, como se disse. Isto é, com uma predominância pedagógica no percurso concreto e individual, e um nível racional ou filosófico a partir do momento em que, reconhecendo-se, se constitui retroactivamente como fundamentação.

É de considerar, porém, que a primeira, a ordem temporal em que a educação acontece, sendo constitutiva da segunda, não deve nem pode ser desvalorizada porque fazê-lo é tirar base ao fundamento filosófico que se afirma como prioritário. Ou de outro modo: devemos ter consciência de que cada uma destas prevalências, particularmente no caso da filosofia, em si mesmo, pouco vale, porque está vitalmente dependente da relação.

A partir de um sistema filosófico, como vimos, podem-se ordenar e esclarecer práticas educativas. E é verdade que a organização de um sistema educativo é sempre subsidiária de uma ideologia. Mas, como já anteriormente as práticas educativas exerceram a sua influência sobre o sistema, entender a predominância da filosofia sobre a pedagogia, sem a relação que estabelecem entre si, e sem a condicionante prévia a que todo o filosofar está sujeito, é compreender só uma parte da realidade, porque é colocar entre parêntesis a própria base que possibilita e exige a fundamentação.

3. Da dimensão pedagógica da filosofia

110

3.1. Por outro lado, a dimensão pedagógica da filosofia merece também atenção. E costuma dar-se-lhe, mas é vista sob o preconceito de que as ideias são a origem, o percurso e a razão de ser da sua transmissão, de que as ideias filosóficas esgotam, em si, todo o ciclo da actividade filosófica, não sendo a transmissão mais que o modo de as conservar e divulgar. E de que valem por si como entidades autónomas e inamovíveis, independentes do modo e da forma de serem abordadas e trabalhadas. E de que a razão é pedagógica em si mesma, de que a razão, actuando naquele que pensa, estando sempre presente na pessoa que deduz, é pedagógica necessariamente porque, por um lado, exige um interlocutor e, por outro, cria-o. A própria razão exige a criação das condições para a sua perpetuação e multiplicação pelos outros. E, portanto, neste processo de transmissão ou comunicação se esgota o pedagógico que à filosofia diz respeito. Em resumo, que o didáctico é, em última análise, dispensável, porque a filosofia o garante.

É certo que a razão exige outras razões, mas exige-o em si mesmo, como condição do seu desenvolvimento, como mecânica “reflexiva”, dinâmica de multiplicação sistémica que se alimenta a si mesma e ao mesmo tempo cria as condições para se desenvolver nos outros. É óbvio que a entrada no sistema implica condições, algumas das quais ele não prevê, ou as considera dadas. O domínio da capacidade reflexiva que permite percorrer uma estrutura racional tem que ser aprendida antes. E o percurso num sistema racional, para lá das condições de dedução que exige entre os participantes, está dependente de um processo (anterior) de aprendizagem e acesso, e de um conjunto de factores, concomitantes e convergentes, de natureza psico-afectiva e sociocultural que só em situações muito favoráveis convergem de facto.

A filosofia é por constituição comunicável, como vimos, porque os elementos racionais que produz – as ideias – pressupõem, e utilizam a mesma razão que as transmite segundo um discurso, racional, ou racionalizador. Teria, pois, a filosofia as condições da sua didáctica na medida em que é a mesma capacidade racional que, em verdade, ao produzir as ideias (ou de

certo modo para as produzir) as tem que expressar através de um discurso racional.

Poderíamos também dizer que estuda, ou tem historicamente estudado através da lógica e da teoria do conhecimento, os modos do pensamento e os processos racionais. Assim, ela daria a si mesmo a fonte do pensamento, a norma do pensar e as formas adequadas da expressão e transmissão do pensamento e dos seus produtos. E, sendo assim, os problemas pedagógicos limitar-se-iam a ser problemas de comunicação.

Acontece, porém, que o estudo do pensamento e das suas regras há muito que ultrapassou o domínio da pura teoria filosófica, quer nos voltemos para a cibernética, a inteligência artificial, a linguística, as neurociências, quer consideremos “contraciências” como o estruturalismo e a psicanálise. Além disso, e em termos pedagógicos, a clareza das ideias no professor não significa clareza de ideias nos alunos, comunicação correcta do professor não implica uma correcta assimilação e, finalmente, talvez não esteja na comunicação da filosofia, e na assimilação pelos alunos, o mais importante da filosofia, ou a razão principal pela qual se deve ensinar e aprender. Há em tudo uma matriz educativa muito para lá da questão comunicacional, e é nela que se joga o filosófico que a filosofia pode possibilitar, que terá que fazer se quiser ser filosófica.

Certamente que a questão da comunicação é importante, como de resto o é em todas as didácticas. Mas ou entendemos a comunicação numa perspectiva muito mais vasta – com a activação dos factores psico-afectivos e a dimensão filosófica que as situações possuem – ou deixaremos de fora o essencial.

O que as ciências da educação têm vindo a demonstrar, com toda a sua diversidade de contributos, é que aquilo a que poderemos chamar a questão pedagógica em geral está dependente de tantos factores que o problema da transmissão ou da comunicação não é senão uma parte; e que a relação pedagógica, com tudo o que implica, é um factor simultaneamente subtil e avassalador. E é nesta perspectiva que se pode perceber toda a moderna renovação pedagógica. O menos que poderíamos dizer é que o processo é afinal muito mais complexo e profundo do que se pensava.

3.2. Se, portanto, a dimensão pedagógica poderá ser dispensável com as outras disciplinas, não o é de modo algum na filosofia. As outras disciplinas, pressupondo embora toda a complexidade do fenómeno educativo, podem, sem grande risco, submeter-se a um esquema clássico de transmissão, sem que isso altere por aí além a sua natureza; enquadrando-se, pois, numa atribuição clássica de papéis para o professor e para o aluno, independentes da disciplina propriamente dita e sem excessivos efeitos condicionadores sobre ela. É, aliás, o que acontece com a filosofia se ela se limitar aos sistemas constituídos e às teorias feitas, que poderão ser transmitidas e ensinadas como qualquer outra matéria. Mas que desviando o aluno da filosofia enquanto actividade a condicionam a uma perspectiva particular e, portanto, a inviabilizam naquilo que mais a caracteriza, como já procurámos demonstrar.

Tudo indica, por outro lado, que o modo de ensinar e aprender filosofia tem influência sobre a própria filosofia, pelo modo como se trabalha nela e com ela, além de que transforma aquilo que se ensina e aprende sob esse nome revelando diferentes faces possíveis da filosofia. Tanto da que se ensina (perspectiva do professor), como da que se aprende (perspectiva do aluno); em qualquer dos casos, da que se praticar. “Quando se faz filosofia com a devida intensidade, tudo vibra”, diz Quintás (1991, 131). Não só a relação pedagógica e as estratégias e a metodologia influenciam, desde a base, os seus produtos, como tudo isso acaba por ser (ou é-o desde o começo) elemento constitutivo da própria filosofia.

Como noutro ensaio já referimos, os problemas do *que* ensinar e do *como* ensinar estão em interdependência. De facto, quando se trata de filosofia, o que eu ensino e o que os alunos aprendem, ou seja, a filosofia que é transmitida pelo professor e a que é compreendida pelos alunos, não são necessariamente a mesma coisa, podendo verificar-se tanto entre os dois processos como entre os dois produtos profundas barreiras. Isto não porá em causa, talvez, o valor das suas produções, mas terá influência sobre o conceito de filosofia produzido nos alunos.

3.3. Por isso, a simples e habitual intenção de definir o que há a ensinar, em filosofia, e o modo como fazê-lo, é aqui, e apesar da sua aparente simplicidade, muito complexo. Em primeiro lugar, porque é problemático,

como já vimos, o que seja a filosofia. E se sobre o objecto da filosofia se estabelece controvérsia, como pode pretender-se que seja simples o modo de a ensinar? Em segundo lugar, porque definir um objectivo de ensino e de aprendizagem para a filosofia, e estabelecer um método, condiciona imediatamente a filosofia que daí resultar e, portanto, o tipo de formação filosófica dos alunos. Finalmente, a questão não se limita ao que ensinar e ao modo como fazê-lo mas estende-se também a outras perguntas a que é preciso dar resposta, como: a quem vou ensinar a filosofia? E para quê a ensino? Estas perguntas interferem com as anteriores e todas, em conjunto, condicionam radicalmente o problema do ensino-aprendizagem da filosofia.

Aparentemente as duas primeiras questões (o *que* ensinar e o *como* ensinar) são prioritárias, e estas (*a quem* vou ensinar e *para quê*) são secundárias. Só podemos resolver o problema do modo de ensinar um certo domínio do conhecimento depois de sabermos em que consiste esse domínio. Uma didáctica específica resulta com toda a naturalidade desta relação dir-se-ia clássica.

Mas, insistimos, a questão em filosofia não é tão simples. Além das razões aduzidas anteriormente há outras que nos levam a rejeitar esta perspectiva.

3.3.1. Se aceitamos como natural a prioridade das duas primeiras questões relativamente às outras – que ensinar e como ensinar – caímos numa didáctica clássica. Definido o que se ensina, cria-se logo um corpo de conhecimentos a transmitir e adoptam-se os estatutos e os papéis tradicionais de quem sabe (o professor) e de quem tem de aprender (o aluno). Ou seja, privilegia-se uma relação vertical, um sentido unilinear predominante, e então todo o problema didáctico terá que ver com a comunicação ou transmissão desses conhecimentos, os métodos limitar-se-ão a ensinar com rigor e a fixar e reproduzir com qualidade, a avaliação não poderá evitar estes problemas e incidirá sobre a sua apreensão, e a preparação irá atrás, condicionada por esta, e tudo o resto virá por acréscimo.

3.3.2. Abordemos a questão de outro modo: por que razão temos tendência a estabelecer *naturalmente* a prioridade daquelas duas questões – a do conteúdo (o que ensinar) e a relativa ao método (como ensinar) sobre

as outras duas (a *quem* ensinar e *para quê*)? Fazemo-lo porque, implicitamente, partimos de uma certa concepção de filosofia. Ora isto se, por um lado, é natural, por outro, é abusivo. É natural, porque teremos sempre de partir de uma qualquer posição sobre a filosofia, e não é concebível uma ideia sem um determinado corpo de conhecimentos. Dada uma disciplina, neste caso a filosofia, é natural que desde logo se coloque o problema de decidir o que vamos ensinar, o que vale mais a pena fazer aprender, e assim se decide do seu conteúdo.

Mas consideramos que isto é também abusivo, porque toda a gente questiona a filosofia e a sua natureza. Não há professor que o não faça no início dos cursos, nem manual que não comece por aí, até porque é a própria natureza da matéria que o exige. Mas, apesar disso, partimos logo de uma certa concepção e, conseqüentemente, de um determinado conteúdo ou, pelo menos, de um certo número de problemas fundamentais.

O que implica que não possamos abdicar de um papel de professor que, à partida, se vê obrigado a transmitir conteúdos de uma maneira ou de outra e que, portanto, não pode assumir em plenitude a problematidade que diz que a filosofia deve ter, submetendo os alunos a uma introdução à filosofia que a põe em causa enquanto actividade. Mesmo que se ensaie alguma actividade filosófica, ela está, desde logo, submetida de tal modo a um dado conteúdo que acabará por configurar uma certa perspectiva, confinando-a a um modelo e, portanto, limitando-a de algum modo.

Poderá dizer-se que não pode deixar de ser assim, que não há actividade filosófica no vazio, que toda a forma de fazer filosofia inere um conteúdo que lhe vai dando a matéria necessária, e que as duas realidades são interdependentes. Mas permanece a questão das prioridades na acção e dos factores determinantes. O que é, de facto, prioritário em filosofia? O que é determinante em todo o processo?

Determinante é o próprio processo, mesmo que sempre se origine num problema concreto, dando origem a um tema e produzindo imediatamente um conteúdo. E mesmo não sendo o processo nunca abstracto e se inicie sempre a propósito de um problema, ele, enquanto processo, está acima do conteúdo, permanece para lá dele, porque é uma possibilidade constante, e cada vez maior, de produzir outros conteúdos. Isto torna-se também

evidente quando verificamos que um dado problema concreto depende efectivamente do modo de o enfrentar. O que parece paradoxal. O processo não se pode identificar com o conteúdo, mas influencia-o. O que significa que não podemos desligar o problema filosófico do método de o abordar, mas também, e na aparência paradoxalmente, que o processo é, em última análise, o factor determinante na questão filosófica. Em suma, poderemos dizer que, embora dominado pelos problemas e ocupado com problemas, o pensamento não se esgota neles nem com eles se confunde.

3.3.3. Sendo assim, se a própria natureza da filosofia é problemática, como se diz, nós devíamos partir de *antes*, ou seja, da atitude originária de que tudo o resto depende, isto é, do comportamento que essa problematidade implica, da sua experiência concreta. “A meu ver, diz ainda Quintás (1991, 132) toda a explicação filosófica deve ser genética, experiencial; deve revelar, em toda a sua vivacidade, em estado nascente, o processo pelo qual se chegou ao conhecimento”. Esquecer isto é fatal.

E assim, *o que ensinar*, pela natureza problemática que lhe é inerente, pela actividade que esteve na origem de tudo o que agora é ensinável e pela inflexão que essa problematização acarreta nos mesmos conteúdos, deveria obrigar-nos a um modo diferente de abordar a filosofia. Ou seja, devia exigir uma indagação e uma prática em conformidade, que não deixariam de se reflectir em retorno.

Acção em retorno não só sobre a diferente concepção de filosofia com que os alunos ficariam, mas também sobre as capacidades acrescidas e as atitudes aprendidas que daí resultariam. Capacidades que, provavelmente, exigiriam mais actividade racional e filosófica sobre o real problemático, menos conteúdos desenquadrados e desinseridos dos problemas reais, e mais conteúdos a propósito da actividade racional que a filosofia desencana-se.

Ou seja, a prioridade à actividade racional leva a uma secundarização relativa dos conteúdos. Não no sentido de deixarem de ter importância, mas de resultarem da própria actividade e trazerem, nestas condições, a vitalidade indispensável à filosofia. Sendo assim, os conteúdos devem exigir um problema concreto como ponto de partida, uma certa experiência

como alimento e manutenção motivadora e uma determinada compreensão, nova e mais larga, como ponto de chegada.

Deste modo, enquanto é evidente, numa perspectiva clássica, que o conteúdo é indispensável à disciplina e que, portanto, é elemento prioritário, sem o qual nem a disciplina é concebível, o mesmo não acontece na filosofia que, em virtude da actividade filosófica, é concebível e pode viver sem conteúdos impostos (ou sugeridos) previamente, embora precise deles depois.

O *como* ensinar e aprender deveria, pois, em filosofia, exigir, pela sua natureza, um debate e uma pesquisa, os quais implicariam uma prática nova. Ou, inversamente, uma prática nova, em virtude do debate e da pesquisa, reflectir-se-ia numa nova concepção de filosofia. E esta, por sua vez, numa nova prática, e assim sucessivamente. O que revela mais uma vez a dimensão pedagógica de todo o problema, e a profunda relação entre a filosofia e o seu ensino, de que já se falou. E então vemo-nos obrigados a abordar a questão de outra maneira.

Talvez devamos, pois, começar pelo *como* abordar o ensino-aprendizagem da filosofia, porque da má ou boa condução desta questão resultará uma concepção de filosofia, um *quê* filosófico tanto mais rico e potencial quanto mais consciência tivermos das suas consequências sobre a própria filosofia e a formação dos alunos.

Mas perguntar pelas restantes questões que a didáctica costuma colocar não é menos importante. Ou seja, quando se trata de filosofia as perguntas do *para quê* e do *a quem* são elas próprias determinantes das colocadas anteriormente, como já vimos.

4. A questão dos objectivos/modelos

Vamos à famosa questão dos objectivos, que noutro ensaio se abordou numa perspectiva um pouco diferente. Com que objectivos se ensina a filosofia? Para quê? Podemos começar pelos grandes objectivos, aqueles que aparecem consignados nos textos legais e que visam, em geral, grandes metas.

Coisas com as quais todos estamos, em princípio, de acordo, mas que levantam o problema da operacionalização. Não basta ter boas intenções e atribuir ao ensino da filosofia grandes desígnios, é preciso encontrar processos concretos de alcançar essas metas. E é aqui que reside uma das grandes dificuldades do ensino e da aprendizagem da filosofia, ligada directamente ao problema dos métodos e este, por sua vez, implicando questões concretas.

Porque, se passarmos destes grandes objectivos, a que é costume chamar de fins ou finalidades, para níveis mais restritos, como os objectivos gerais e particularmente os específicos, aquilo que se pretende de facto com a filosofia acaba por ser um problema que teremos que enfrentar.

Como se sabe, os objectivos, à medida que se restringem, ganham conteúdo e funcionalidade e exigem cada vez mais, da nossa parte, uma opção concreta. E se, ao concretizá-los, se perde em largueza de âmbito e de intenção, ganha-se em conteúdo e em condições específicas de progressão, indispensáveis, em ambos os casos, à concretização das metas.

Como fazer isto em filosofia? Ou de outro modo, como obter as grandes metas mediante objectivos mais restritos e com a indispensável coerência entre uns e outros? Porque as metas a alcançar são, em filosofia, grandes intenções, e compreende-se porquê. A própria natureza da filosofia implica grandes temas no horizonte. Mas estes, formulados em abstracto, não têm condições para serem alcançados.

Como se sabe, entre objectivos específicos, objectivos gerais e finalidades estabelece-se, ou deve estabelecer-se, uma sequência coerente entre todos porque há uma relação de inclusão dos mais restritos nos menos restritos, pela ordem hierárquica subjacente que em ambos os sentidos se pode percorrer. Isto é, ter como intenção uma finalidade educativa obriga a concretizar as diversas fases e níveis em que ela terá que se desdobrar para que, no final, se possa considerar essa intenção alcançada. Inversamente, uma dada capacidade específica não tem grande sentido isoladamente, está relacionada com outras como pré-requisito, ou consequência, o que significa que é possível integrar em estruturas mais gerais. Podemos, pois, subdividir uma grande intenção educativa em competências progressivamente restritas e, inversamente, ir aglutinando estas em competências

englobantes mais genéricas. Essa ordem sequencial “obriga” a um trabalho de aquisições restritas e controladas que são a razão de ser e a condição de sucesso de uma pedagogia por objectivos.

As grandes finalidades do ensino da filosofia têm que se obter, pois, mediante objectivos mais concretos, restritos e, sobretudo, operacionalizados, isto é, com as condições que determinam uma actividade e possibilitam a sua realização.

Entendemos os objectivos gerais orientados principalmente para a formação de base, o conjunto das competências indispensáveis. “... fala-se de objectivo geral, quando a capacidade considerada compreende a mestria de um conjunto de tarefas necessárias para alcançar uma competência terminal” (Vandeveldt, 1982, 44). E, por isso, ainda segundo o mesmo autor, “um objectivo geral tem um carácter relativamente extensivo e designa um resultado a atingir a médio prazo”. Segundo Strauven (1994, 36) o objectivo geral “designa as grandes orientações de uma formação sob a forma de *performances* complexas ou que resultam da combinação e da integração de *performances* simples, que pode ser penoso isolar ou identificar como tais”. Estas definições de objectivo geral, pelo seu carácter genérico e a exigência de um conjunto de tarefas diferenciadas para ser alcançado, parece adaptar-se bem às intenções educativas que é legítimo definir para a filosofia. Mas, só por si, não é suficiente. O objectivo geral deixa habitualmente os professores sem saberem como concretizá-lo. Daí a necessidade de o subdividir explicitando as competências que se considera necessárias.

É por isso que os objectivos específicos não introduzem neste processo grande alteração, a não ser ao nível de uma especificação dos gerais. Para De Ketele (1975, 10) o objectivo específico é uma “formulação que, pelo seu menor grau de generalidade, especifica um objectivo enunciado a um nível superior”. Estarão, pois, mais adstritos à filosofia, seja no que diz respeito às funções filosóficas e às operações intelectuais de que necessita, seja na aquisição de conteúdos doutrinários indispensáveis. São os que levam a efeito as operações racionais específicas da filosofia.

Mas como conseguir as grandes finalidades que se pretendem com o ensino da filosofia, sem o domínio dos objectivos gerais, ou seja, sem levar os alunos a alcançar as “*performances complexas*” que permitirão obter as

grandes orientações de uma formação? E como alcançar estas sem ser com a ajuda dos objectivos específicos que, segundo Birzea (1986, 19), são ainda “enunciados gerais, mas limitados ao conteúdo particular de uma certa disciplina (conceitos, princípios, aplicações, etc.)”? E, chegados a este ponto, para a concretização do processo anterior, como não avançar para os operacionais, que não são mais do que “objectivos específicos definidos em termos de actividades pedagógicas”, como diz ainda Birzea (1986, 20)? Com efeito, são eles que “permitem a realização concreta dos objectivos gerais sob a forma de uma sequência de aquisições escolares (saber, saber-ser, saber-fazer, atitudes, valores, etc.)”.

Todos estaremos de acordo com alguns objectivos fundamentais. Mas como consegui-los? E será viável através de um só processo? E a melhor maneira de o conseguir será com o professor a *ensinar* os alunos? É evidente que não. É, pois, indispensável organizar toda uma série de actividades racionais ao serviço da actividade filosófica. Não ao acaso, obviamente, mas segundo um plano taxonómico, ou a partir de uma análise taxonómica que tenha a filosofia e as exigências específicas como fundo.

Mas a questão não se limita aos processos técnicos a utilizar para levar os alunos a dominar objectivos especificamente filosóficos, ou seja, a concretizar comportamentos indispensáveis à filosofia. Isto é já uma estratégia a pôr em prática depois das grandes opções sobre as finalidades do ensino da filosofia. E igualmente depois de ter optado por uma formação filosófica que incida sobre o desenvolvimento dos comportamentos especificamente filosóficos. Antes de tudo isto teremos que perguntar:

- a) Estamos de acordo sobre o que se pretende com o ensino da filosofia?
- b) Temos uma noção correcta do que podemos obter com os conteúdos dos programas propostos?
- c) Estarão os conteúdos adaptados aos objectivos?
- d) Em última análise, para que *deve* servir o ensino da filosofia?

Estas questões não são retóricas. Desejamos formar jovens de pensamento crítico, autónomo e logicamente correcto ou respeitadores dos valores e das estruturas racionais da nossa cultura? Temos que decidir previamente,

porque em função dessa decisão, ou seja, da opção que tomarmos relativamente a cada um destes objectivos, há diferentes estratégias pedagógicas e didácticas a adoptar e terá de haver formas de avaliação diferentes.

São, pois, opções distintas e, embora se possam relacionar e se possam até obter resultados nos dois campos, as coisas são demasiado complexas para se poderem alcançar com o empirismo didáctico dominante. Uma aula que pretende despertar e desenvolver a capacidade problematizadora, por exemplo, não pode ser idêntica à que pretende transmitir alguns dos grandes problemas e suas melhores soluções. Da experiência destes dois tipos de aulas, resultantes de objectivos distintos e exigindo estratégias e metodologias diferentes, resultará não só uma prática nova como uma outra teoria sobre o que seja a filosofia e sobre a sua utilidade.

Poderá dizer-se que o erro está na opção, que pretender formar espíritos críticos e autónomos não é inconciliável com a sensibilidade aos grandes temas filosóficos e o conhecimento das concepções mais conseguidas. Poderá até dizer-se que é este duplo objectivo que devemos perseguir com convicção. De facto, para uma formação filosófica terão que concorrer estas duas ordens de prioridade: um espírito filosófico exigente e uma cultura filosófica sólida.

Mas este objectivo por assim dizer último, e mais importante na medida em que será obtido por duas ordens de formação, não pode ser o resultado de uma acção indiferenciada. Cada um destes objectivos implica competências diferentes que, como tal, terão que ser desenvolvidas mediante tarefas específicas. Não é indiferente, para os resultados a obter, o tipo de trabalhos que se realizam nas aulas e as intenções subjacentes a esses trabalhos. Se não houver intenções expressas de desenvolver cada uma dessas competências, nem houver métodos apropriados, ficaremos aquém do desejável e numa situação de indiferenciação que acaba por tender para as actividades de transmissão/aquisição de conteúdos, afinal muito mais simples.

De facto, facilita a tarefa do professor em termos de ensino e de avaliação e a tarefa do aluno, porque lhe exige a aprendizagem de conteúdos definidos e apresentados de modo directo. Além disso, dá a professores e alunos, à partida, a sensação de uma actividade concreta a executar e, no

final, o sentimento de uma tarefa cumprida. Como se vê, tudo sub-razões que ofuscam a razão principal, ou seja, a natureza da filosofia e as suas potencialidades educativas.

Conclusão

O ensino-aprendizagem da filosofia está, pois, condicionado pela actividade filosófica que for capaz de desencadear. Sem esta não há educação filosófica no sentido pleno e fundamentado do termo. Só na perspectiva desta actividade, e implicados todos os agentes na sua dinâmica, é que podemos falar em formação filosófica. A transmissão ou comunicação de conteúdos filosóficos não garante, nos alunos, deixem-nos repeti-lo, o filosófico desses conteúdos, do mesmo modo que o filosofar do professor face aos alunos não é garantia da assimilação, por estes, da dimensão filosófica do seu trabalho, como também se disse.

Não é, portanto, no (e com) o conteúdo filosoficamente desvitalizado ou inibido que podemos ir fazer reivindicações de natureza filosófica, porque provavelmente já daí saiu o carácter filosófico; que teve para serem construídos os filosofemas que agora se ensinam, se fixam e reproduzem. O brilho eventual das deduções do professor pouco mais será do que isso mesmo; não garante nos alunos a operacionalização do especificamente filosófico que as determina, nem tão-pouco que capacidade idêntica venha a surgir nos alunos, uma vez que não é ouvindo o professor a filosofar que os alunos aprendem a fazê-lo e ganham gosto nisso, embora possa ajudar.

A natureza filosófica das coisas está mais na dinâmica racional que as atravessa, do que nas formalizações que dessa actividade possam resultar. É possível que estas formalizações, ao serem comunicadas, desencadeiem em algumas pessoas novas formas de actividade filosófica, mas não necessariamente e nem enquanto formalizações, mas somente enquanto dinâmica racional. E, contudo, o que em verdade se pode ensinar são as formalizações, daí a tendência para se cair no ensino delas e ficarmos contentes com esses trabalhos.

É nesta pequena distinção que assenta, por uma lado, o corte epistemológico profundo que atravessando toda a filosofia sempre separará, em todas as circunstâncias e lugares, a filosofia da sua negação. Separação tanto mais indispensável e tanto mais profunda, quanto mais desnecessária e dispensável possa parecer, e por muito invisível que se apresente aos olhos desprevenidos.

Quer se queira quer não a filosofia fica, pois, na dependência de um modo de a abordar, de a cultivar, e de uma vivificação intrínseca, sempre possível, mas que se poderá obter, ou não. Sem ela faltará essa comunicação profunda que se faz pelos espíritos, essa actividade que resulta da participação numa razão comum. Que não é dada à partida mas que tem que se conquistar.

Podemos continuar a encarar da mesma maneira os pressupostos que Tozzi colocou no início do ensaio? Tem algum sentido a sua presunção filosófica?

O CAMINHO PARA ÍTACA

1. Proposta para um “acordo didático”

É necessário conceber para a filosofia uma didática em “sede de razão filosófica”, e que possa ser, principalmente para os alunos do Secundário, uma real iniciação na filosofia. Ou corremos o risco de nunca chegar a ter uma didática que convenha à filosofia e, portanto, de nunca chegarmos a proporcionar aos jovens uma iniciação filosófica no pleno sentido da palavra.

Na verdade, os princípios e regras didáticas a que se tem recorrido para o ensino da filosofia não têm características filosóficas, e poderíamos dizer até que são tanto menos de “razão filosófica” quanto mais assim se julgam e com mais convicção o afirmam.

Segundo Vicente (1994, 410) – a quem pertence a expressão citada – estaríamos ainda, caso seguissemos as propostas de Tozzi em *Vers une didactique de la philosophie* (1989), numa “didática construída a montante da filosofia”, ou seja, “uma didática que ainda só está edificada em sede de razão técnica e instrumental”.

Em que consiste esta didática “a montante da filosofia”? Segundo Tozzi (1992), e na sequência de colóquios realizados nas chamadas Universités d’Eté, na Universidade de Paul Valéry, Montpellier III, a didática da filosofia deverá resultar de um “acordo didático” assente nas seguintes proposições:

- a) O ensino da filosofia no Secundário terá por finalidade e objecto a aprendizagem do filosofar.
- b) O filosofar “pode e deve, para efeitos didáticos, desdobrar-se em três operações: *conceptualizar, problematizar e argumentar*”.

- c) Assim, e de acordo com o precedente, deverão ser didactizadas essas três figuras do filosofar, o que implica a necessidade de “investigar os métodos, os procedimentos, as actividades e os dispositivos que hão-de proporcionar o desenvolvimento e a aquisição dessas competências fundamentais” (Vicente, *ibidem*, 402).
- d) Aconselha ainda, em consonância, uma avaliação predominantemente formativa;
- e) e de igual modo pretende promover a diferenciação pedagógica, em virtude da heterogeneidade sociocultural e cognitiva do actual público escolar.

2. Círculos concêntricos

É curioso pôr em confronto estas “proposições” e este “acordo didáctico”, com os argumentos contra eles apresentados no trabalho a que nos estamos a referir (Vicente, 1994).

Se analisarmos as duas ordens de argumentos usados chegaremos à conclusão de que se trata de uma mistura de algumas boas ideias com uns tantos equívocos que têm enleado a filosofia e o seu ensino numa teia inibidora e autófaga. Não são, porém, argumentos de natureza idêntica, nem do mesmo plano. Dir-se-ia que pertencem a dois tipos intelectuais, a duas maneiras de entender a filosofia e que se desenvolvem em círculos concêntricos; isto é, sem grandes pontos comuns e assentes em lógicas distintas, como diferentes planetas em suas órbitas à volta da mesma estrela – a filosofia.

2.1. Filosofia *versus* filosofar

A primeira proposição, a de que o objecto do ensino da filosofia deverá ser não a filosofia mas o filosofar, tem origem na célebre distinção feita por Kant, e já aqui referida, segundo a qual “não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim a filosofar”.

O que isto signifique tem sido objecto de muita polémica mas parece estar já estabelecido. Não se pode ensinar a filosofia porque, segundo Kant, ninguém está ainda na posse dela, visto que, enquanto sistema de conhecimentos filosóficos, a filosofia não está ainda concretizada, é uma “ideia a realizar”.

É sabido que esta posição kantiana se formou contra Wolff, o qual considerava a filosofia como ciência constituída, à semelhança da matemática e, portanto, susceptível de ser ensinada pelo mesmo método, isto é, pela definição e dedução de conceitos.

Ora, em Kant (1985, 660) isto não é assim. “Todo o conhecimento racional é um conhecimento por conceitos ou por construção de conceitos; o primeiro, chama-se filosófico e o segundo, matemático”. Isto é, para Kant, como também diz Ferreira (1990, 193), “a matemática é um conhecimento racional a partir da construção de conceitos”, e a filosofia é um “conhecimento racional a partir de conceitos”. “Entre todas as ciências racionais (*a priori*), diz Kant (1985, 660), só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia, a não ser historicamente. Porque, enquanto a matemática não necessita da experiência para verificar os conceitos que utiliza, o filósofo não pode abdicar da sua experiência quer para iniciar quer para a confirmação dos seus conceitos”. E, assim, considera ainda Ferreira (*ibidem*, 193), a filosofia “pressupõe uma experiência individual não transmissível”. Portanto, e é de novo Kant (1985, 660), “quanto ao que respeita a razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*”, porque ninguém pode ensinar a sua própria experiência nem aprender a experiência dos outros.

Ou seja, para fazer filosofia é necessário filosofar, e isto é pessoal, como pessoal e não transmissível é a experiência de cada um. Aprender e ensinar filosofia sem saber ou sem ter o hábito de filosofar é, em rigor, uma impossibilidade, entendendo por filosofia a actividade pensante, e não a filosofia enquanto conhecimento histórico da filosofia. Esta, enquanto conjunto de problemas e soluções tipificadas, pode ser ensinada e aprendida, aquela não.

Pode-se, portanto, ter do pensar pensado um conhecimento histórico que não se pode ter do pensar pensando, ou do pensamento propriamente

dito. E por esta razão é legítimo dizer que “se pode aprender a filosofia sem se ser capaz de filosofar”, como diz Barata-Moura (1972, 41). Ou seja, pode-se aprender a filosofia de um certo autor numa perspectiva histórica, porque é um conhecimento de factos, historicamente localizados, sem ser obrigado a filosofar, coisa que exige actividade intelectual e experiência a partir de princípios racionais e que, sendo actividade pessoal a partir de experiência individual, não é transmissível. Isto levanta o problema de saber o valor educativo da filosofia, e como estamos face a duas maneiras de ver a filosofia, a questão é incontornável.

2.2. Aprender a filosofar

O problema do ensino-aprendizagem da filosofia tem de ser colocado nesta perspectiva. É possível ensinar a filosofia, se por isso se entender a transmissão de conteúdos filosóficos ou o tratamento que, em termos históricos, foi sendo dado aos problemas, às teorias desenvolvidas por certos filósofos e aos sistemas filosóficos. Os quais, por uma ou outra razão, e constituindo património cultural da humanidade, são considerados dignos de ser ensinados.

Mas nos conteúdos filosóficos, sendo filosofia feita, já não mora a filosofia. Ou só morará aquela que lá conseguirmos meter filosofando sobre esses conteúdos. O que não é despreciando em termos educativos e filosóficos mas continua a pôr o problema da oposição entre *transmissão* (de conteúdo) e *actividade filosófica* (quer seja produzir conteúdos novos quer seja filosofar a propósito de conteúdos dados). Mas aquela, a filosofia, na medida em que é, sempre, actividade de alguém, não é ensinável; poderá, quando muito, imitar-se e, por este processo, aprender-se.

Ou seja, a filosofia que se pode ensinar já deixou de ser filosofia (é uma filosofia escolar, de dados históricos, de conceitos definidos e deduções feitas). Sendo a interpretação filosófica de uma teoria ou o retomar de um problema, não se pode ensinar na realidade viva do seu processo, a não ser mediante processos de simulação, como os propostos por Izuzquiza (1982). Se se transmitir cai na categoria de transmissão de dados. A verda-

deira filosofia, no sentido de actividade de análise face aos problemas e às situações, não é, em rigor, ensinável. Pelo menos no sentido clássico do professor que sabe, e ensina, a um aluno que não sabia e, pelo ensino, passa a saber. Não é possível em verdade transmitir uma experiência particular.

Mas se no sentido restrito da expressão não é possível ensinar a filosofar, é, todavia, possível aprender a filosofar. E esta distinção, que pode parecer sem importância para os que encaram as questões pedagógicas como questões de pormenor ou de aplicação é, neste caso, determinante. A pedagogia moderna põe a tónica no aluno e na sua actividade – e isto quer a partir das perspectivas cognitivista e construtivista, quer do ponto de vista “oposto” do behaviorismo e do condicionamento operante. Poderemos dizer que as teorias psicológicas, de uma maneira ou de outra, convergem para a valorização das funções de aprender e assentam o processo na dinâmica reformuladora produzida pelo aluno.

Neste aspecto, aliás, Kant revela-se de uma grande modernidade pedagógica, como já noutras ocasiões tivemos oportunidade de notar (Boavida, 1991, 417-434). Muito antes da Educação Nova se poderá usar a expressão de Claparède de “revolução copernicana da pedagogia”, adaptada a Kant (cf. Santos, 1988, 166-173, e também Ferreira, 1990, 186-189). Com efeito, diz Kant (1988, 175), “o método próprio do ensino da filosofia é zetético, como alguns antigos o denominaram (...) isto é, investigativo, e só numa razão já mais exercitada em diferentes domínios se tornará dogmático, isto é, decidido”¹. Deve ser, pois, o aluno introduzido na filosofia pela própria análise, pela conceptualização e pelo exercício do seu próprio pensamento sobre as coisas e os problemas. E acrescenta Kant: “o autor filosófico que serve de base para a instrução deve ser considerado, não como um

¹ É útil chamar a atenção para a distinção kanteana entre filosofia escolástica e filosofia prática. A primeira é entendida como sistema dos conhecimentos filosóficos ou dos conhecimentos racionais a partir de conceitos, isto é, sistema de conceitos elaborados dedutivamente; a filosofia prática, “ou ciência dos fins últimos da razão humana” (*ibidem*, 57) pelo contrário, tem implicações no campo da ética e a sua intenção é orientar o homem em função dos fins últimos. Segundo Kant, a filosofia escolástica é ensinável, mas [pressupõe] basicamente inócuca; a filosofia como conceito prático é a única que “tem valor intrínseco [porque] só ela dá a todos os outros conhecimentos valor” (*id. ibidem*).

modelo de juízo mas simplesmente como uma oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele, ou mesmo contra ele” (*id. ibidem*). Pressupondo ainda o texto como ponto de partida, aconselha porém uma distância crítica em relação a ele. E, assim, “o método de reflectir e concluir por si mesmo é aquilo cuja prática o estudante essencialmente procura, o que, aliás, é a única coisa que lhe pode ser útil” (*id. ibidem*).

Está aqui pressuposta uma opção sobre o que é verdadeiramente útil e, portanto, o que é mais educativo e formativo: levar os alunos a aprender a pensar e a criar exigências de um pensamento correcto e rigoroso, ou levá-los a aprender os grandes problemas teóricos com que o homem se tem defrontado ao longo dos tempos e as soluções que para eles foram encontradas? Há aqui uma questão de objectivos que é incontornável. Podemos ainda perguntar-nos se esta questão é necessariamente alternativa, se não será possível uma síntese entre as duas, mas a isso não compete agora responder.

2.3. Duas condições

É preciso, pois, desenvolver no aluno as capacidades racionais indispensáveis à actividade filosófica e a inúmeras situações da vida real. E para isso – explicita Tozzi – o filosofar deverá desdobrar-se em três operações: *conceptualizar*, *problematizar* e *argumentar*, operações que o aprendiz de filósofo (ou o futuro cidadão que vai precisar de pensar, analisar, argumentar e decidir com inteligência) deverá ser capaz de concretizar em termos filosóficos.

Daqui a necessidade de didactizar estas funções do filosofar, isto é, de encontrar uma didáctica que assente em (ou vá ao encontro de) processos mediante os quais se possam proporcionar aos alunos as capacidades intelectuais de que a filosofia necessita.

Parece estar pressuposta, também aqui, a ideia de que a filosofia enquanto actividade racional e processo fundamentador, na linha kantiana acima exposta, não é ensinável. E, principalmente, de que não é esse ensino, e a aprendizagem que proporciona, que interessam aos alunos hoje.

Eles precisam de desenvolver outras capacidades e a filosofia pode-lhes dar uma muito melhor formação.

Sendo assim, limitar o ensino à filosofia feita será provavelmente impedir o acesso à filosofia enquanto actividade fundamentadora e processo de compreensão integrador.

A tentativa de levar os alunos a aprender a reflectir tem, pois, uma dimensão educativa profunda, mas implica, à partida, duas condições.

A primeira, é aquela para a qual a pedagogia por objectivos chamou a atenção, e que consiste em não confundir os objectivos que o professor define para o seu trabalho com os objectivos que pretende que os seus alunos alcancem. É, como se sabe, ainda bastante frequente, mas já na citada obra de meados do século XVIII Kant (1988, 174) chamou a atenção para isto, dizendo que deve o aluno tentar avançar "... através da senda natural e trilhada dos conceitos inferiores que pouco a pouco conduzem mais longe". E isto não mediante saltos ou fantasias "palavrosas" mas "conforme com aquela capacidade de entendimento que o anterior exercício deve ter necessariamente produzido nele". Isto é, trata-se da capacidade de entendimento do aluno que é necessário desenvolver, é nela que deverá incidir toda a nossa preocupação, e não deve confundir-se esta preocupação e actividade com "aquela que o professor percebe ou crê perceber em si mesmo e que falsamente supõe existir no seu ouvinte" (*id. ibidem*).

A segunda condição deriva desta e poderá formular-se da seguinte maneira: qualquer didáctica específica para a filosofia terá que ter em consideração esta necessidade vital da filosofia e ir ao encontro das funções de que necessita. Deste modo, uma didáctica da filosofia que se preocupe sobretudo com a transmissão dos conhecimentos filosóficos já constituídos não poderá ser específica da filosofia. Não poderá, pois, ensinar e fazer aprender a filosofia. Não só porque, como já vimos em Kant, essa filosofia ainda não existe (nem jamais existirá, como podemos acrescentar), mas também porque a filosofia feita impede, nesta perspectiva, a filosofia a fazer. Não quer dizer que as perspectivas sejam alternativas, mas numa linha de defesa da especificidade filosófica como condição do educativo em filosofia, é indispensável criar condições filosóficas para isso se conseguir.

2.4. A formação filosófica – resultado do método e do conteúdo

130

Compreende-se, pois, o esforço de Tozzi. Como se terão de compreender outros originados pelas mesmas preocupações (Boavida, 1981, 1991; Izuzquiza, 1982; Santiuste & Velasco, 1984; Campomanes, 1986; Lipman, 1988; Pombo, 1990, Schippling, 2009; etc.).

Mas, colocada assim, a questão também não se afigura muito bem encaminhada porque, pelo menos na aparência, configura uma didáctica “edificada em sede de razão técnica ou instrumental”, como diz Vicente. Com efeito, embora seja necessário desenvolver nos alunos as competências que a filosofia exige, não é seguro que possamos levar os alunos a aplicar essas competências ao serviço da actividade e da formação filosóficas. A não ser que se consiga uma articulação funcional entre as competências de que a filosofia necessita, a motivação dos alunos, os conhecimentos filosóficos que aquelas e esta podem solicitar e uma coerente avaliação dos produtos resultantes destes vários factores.

É certo que as competências acrescidas sempre serão úteis aos jovens que as tiverem desenvolvido, que assim ganharão instrumentos intelectuais mais eficazes e princípios operativos mais exigentes, com óbvios reflexos positivos na formação. Mas tratando-se aqui de filosofia e do seu ensino-aprendizagem, e sendo necessário aos alunos tanto as competências intelectuais como os conteúdos e as problemáticas essenciais, limitar aquela formação às competências pode revestir uma limitação grave.

Ou seja, treinar em abstracto os *skills* necessários à filosofia que, segundo Tozzi, seriam o conceptualizar, o problematizar e o argumentar, não garante a competência filosófica desejada, mesmo que só técnica. Do mesmo modo que garantir a mestria da mão ao candidato a pintor não garante, só por si, a qualidade e originalidade da sua obra futura. Fazer isto seria, aliás, repetir alguns dos erros mais característicos da pedagogia clássica, que pensava ser muito formativo o treino das competências em abstracto. Não quer dizer que não haja, nestes casos, o desenvolvimento operativo de competências, mas desinseridas da sua dinâmica de formação e liquidando os factores motivacionais dinamizadores de uma personalidade em formação, perdem muito do seu interesse. E no caso da filosofia ainda mais.

3. Avaliação e diferenciação

3.1. Da consequente avaliação formativa

131

Há ainda outras duas proposições, como se disse atrás, para completar as propostas de Tozzi. A primeira aconselha a privilegiar uma avaliação formativa, a segunda faz a defesa de uma diferenciação pedagógica.

Parece que a avaliação formativa será mais adequada a estas propostas didáticas que a sumativa. A partir dos trabalhos de Scriven (1967) e de Bloom *et al.* (1971) começou a tornar-se evidente que a avaliação pode desempenhar um papel muito mais rico e de maiores repercussões na formação dos alunos, do que aquele que até aí desempenhava. Preocupando-se este tipo de avaliação em recolher informações susceptíveis de melhorar o ensino e a aprendizagem, responsabilizando o aluno nesta tarefa, transformando os elementos dos grupos de trabalho em agentes de informação e mútuo esclarecimento das capacidades e das limitações de cada um, a avaliação torna-se um factor de orientação, de apoio e de regularização de todo o processo de aprendizagem. Nestes termos é um importantíssimo factor formativo.

Por outro lado, pretendendo “determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução” (Ribeiro, 1989, 84) a avaliação formativa parece adequar-se mais que a sumativa a um método de formação que incide em processos intelectuais específicos. Sendo importante, como diz De Landsheere (1986, 116), “informar o aluno e o professor do grau de mestria atingido”, e como interessa também descobrir onde e em quê um aluno experimenta dificuldades” (*id. ibidem*), a avaliação formativa colabora intimamente com o próprio processo que está em desenvolvimento. E isto porque a avaliação formativa pretende, acima de tudo, criar no aluno a consciência do que está em causa na aprendizagem. Como diz Abrecht (1994, 68) é para o aluno “que é importante o sentido da aprendizagem, [do mesmo modo que] é ele o único a poder dar ou encontrar um sentido para a aprendizagem”. A sua participação na avaliação é, pois, determinante, porque é ele talvez quem está em melhores condições para avaliar em que medida as competências que deverá desenvolver o estão a ser realmente, e no ritmo desejado.

Sendo esta avaliação uma “estrutura de malha fina”, como diz Ribeiro (1989, 85) e podendo levar-se a efeito sempre que se quiser e em porções restritas da matéria, ou em funções específicas, ela parece ter condições para se adaptar bem a este tipo de exercícios de que se compõe o método de Tozzi. É muito significativo dos projectos de remodelação didáctica esta nova função atribuída à avaliação.

3.2. Uma avaliação que não iluda a avaliação

Mas colocar o problema somente nos termos do ponto anterior, e falar da avaliação dos alunos como se só se adequasse à filosofia uma avaliação formativa, seria uma forma de iludir os problemas. Impõem-se assim algumas considerações.

A avaliação formativa é uma forma de avaliação com grandes possibilidades formativas mas, na situação em que as coisas estão, não poderá ser senão um complemento da avaliação sumativa. E, por outro lado, como não se vê que se possa prescindir da avaliação pedagógica, pela importante função que desempenha no conjunto, embora fora dos propósitos deste trabalho, convém pensá-la à luz da problemática do ensino e da aprendizagem da filosofia.

Há uma tripla tendência, por parte dos professores, para: primeiro, valorizar acima de tudo os conteúdos a ensinar, o que é compreensível. Segundo, dar pouca atenção aos métodos e técnicas pela consideração destes como meios ou veículos. O que já é menos compreensível porque a eficácia do ensino e da aprendizagem resultam em grande parte disso. Terceiro, desvalorizar muito, ou só considerar nas formas da avaliação, os aspectos mais negativos. O que tem consequências graves e põe em causa a formação pretendida, uma vez que interfere mais do que se julga no seu trabalho.

Ora, um dos aspectos que a investigação sobre avaliação e a docimologia vieram mostrar foi que a avaliação tem que fazer parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. O que obriga a que seja preparada e executada com o mesmo cuidado das restantes fases e de forma integrada

e articulada com todo o conjunto. Daí a importância da avaliação contínua (sumativa e formativa) e a necessidade de definir objectivos concretos e de os operacionalizar e transformar em comportamentos ou qualificações, mensuráveis ou de algum modo comparáveis com estádios anteriores. Só assim se poderá verificar se aquilo que o aluno aprendeu ou aprendeu a fazer ou a ser corresponde ao que se queria que ele aprendesse ou aprendesse a fazer ou a ser.

Percebe-se assim que não pode fazer-se a avaliação sem se ter na maior conta o tipo de evolução que se pretende nos alunos, e sem que os modos e as formas de avaliação correspondam e se adequem a estas intenções formativas. A preocupação a pôr nas tarefas da avaliação deverá, pois, ser igual às que dizem respeito aos conteúdos a aprender e às competências a adquirir, para que aquilo que se avalia (ao longo do ano e/ou no final) seja aquilo que se queria avaliar.

Acontece frequentemente que os professores de filosofia dizem querer avaliar o que disseram ser sua intenção ensinar e fazer aprender, mas acabam por ensinar e fazer aprender outras coisas e avaliar outras ainda.

O problema acaba por ser resolvido, mas da pior maneira. Os alunos não costumam levar muito a sério as intenções formuladas pelo professor no início do ano. Geralmente ficam à espera do modo como decorrem as aulas, de ver como o professor ocupa o tempo e os ocupa a eles, das ideias e conhecimentos em que insiste e, sobretudo, dos primeiros testes ou formas de avaliação. É isto que os informa ao certo sobre o que devem fazer, o que devem estudar, de que maneira e por onde. Ou seja, é o tipo de teste que lhes irá dar indicações seguras sobre o que interessa para aquele professor e em que deverão incidir a sua acção e preocupação.

Isto não seria mau se tivéssemos a certeza do valor daquilo que o professor valoriza, e de que isso assenta em ideias claras e consistentes sobre o valor e as possibilidades formativas da disciplina. Mas não só não temos essa certeza como sobre isso reina grande arbitrariedade.

Neste aspecto, a situação era muito fácil quando havia um manual “aconselhado” que, na realidade, indicava objectivamente ao professor o que devia ensinar e como, e aos alunos o que era preciso saber, e com que pormenor, e ainda o tipo de respostas que seriam aceites ou valorizadas.

Havia em geral uma cumplicidade entre o que se ensinava, o que se aprendia e o que se avaliava, que facilitava a vida a todos, menos à filosofia, que era verdadeiramente a única enganada. Com a agravante que esta alienação filosófica em cadeia passava despercebida às famílias, se é que as famílias estavam interessadas em não se alienarem da real formação dos seus filhos, em virtude das boas notas que, por este processo, quase sempre se obtinham.

Para ilustrar o que digo, não resisto a relatar um facto que me foi contado por uma mestranda, professora com muitos anos de prática no ensino secundário. Na última aula da disciplina de Filosofia da Educação, pediu a palavra para dizer que pretendia agradecer o facto de ficar a dever-me o ter finalmente percebido o que era a filosofia, para que servia, e começar a sentir a força que tais matérias irradiavam. Em suma, segundo dizia, estava a descobrir aquilo que já devia ter descoberto há muito tempo. Mas não se ficou por aqui, ela própria tinha já analisado o seu caso de desinteresse e aversão pela disciplina (idêntico, por certo, a muitos outros) e a formação que entretanto tinha recebido dava-lhe já para interpretar o caso com alguma clareza. Segundo contou, o seu antigo professor de filosofia, no liceu, tinha um método de ensinar que consistia no seguinte. Mandava abrir o manual na matéria sumariada e pedia a um aluno para ler, em voz alta, o que o manual continha sobre o assunto. Chegados ao fim da leitura, perguntava aos alunos se tinham compreendido. Se algum não tivesse, mandava repetir, pelo mesmo aluno, o que acabara de ler. Chegados novamente ao fim, indagava sobre se todos na turma tinham já compreendido. E se ainda houvesse algum que permanecesse, apesar de tudo, na incompreensão dos assuntos, actuava da maneira já descrita, mandando o aluno ler, e tantas vezes quantas as necessárias, até que não houvesse mais dúvidas. Evidentemente que os alunos, ao fim de duas aulas, ou nem tanto, deixaram de ter dúvidas, ou só as tinham para se divertirem à custa do aluno encarregado da leitura desse dia.

Extinta a risada geral que a descrição provocou, a narradora prosseguiu a sua história, pois ainda não estava terminada, dizendo que o mais interessante era que estes alunos tinham, em geral, boas notas e o professor era considerado um bom profissional na cidade onde isto acontecia.

Ora, que conclusão moral tirar desta história trágico-cômica tão transparente sobre um conjunto de equívocos, com que muitos se enganam e com que muitos outros gostam de ser enganados? Como compreender que um método mau dê *bons resultados*, ou como aceitar que aquilo que deforma a todos satisfaça? Ou ainda como é que o sistema pode estar a trabalhar para o contrário daquilo que se propõe com geral satisfação dos intervenientes?

Vários factores concorrem para um embuste deste género. Desde logo, a ignorância, ou má fé, sobre o que é a filosofia e o seu potencial educativo. Em segundo lugar, o maior dos desprezos sobre toda a renovação pedagógica, e sobre as enormes possibilidades que os métodos pedagógicos hoje nos podem dar. Em terceiro lugar, um desprezo cultural só possível por uma grande incultura, dir-se-ia pela maior de todas, aquela que resulta dos que se julgam cultos porque tiveram acesso a uma certa informação cultural, mas estão irremediavelmente imunes à sua grandeza e vitalidade, à sua criatividade, assim se transformando nos seus maiores inimigos, pois a atacam nas suas raízes, desvitalizando-a, aniquilando-a ao mesmo tempo que aparentam servi-la. E ainda, quarto, por um grande cinismo, só possível por esta mesma ignorância e/ou mediocridade, que leva a que vários agentes interessados na formação organizem formas sistemáticas de deformação, tão bem disfarçadas que eles são os primeiros enganados, acabando também por enganar os outros enquanto julgam que os estão a servir.

É certo que todos estes factores, e outros que agora ignoro ou negligencio, terão a sua importância, mas a avaliação não é dos menos importantes, antes pelo contrário. Porque tudo isto entraria num processo de inversão e, portanto, de solução, se a avaliação se articulasse de facto com os objectivos. E estes não fossem meros formalismos sem ligação estrutural e funcional com as matérias e os métodos, mas correspondessem de facto ao que a filosofia é ou deve ser. No caso referido, e apesar de todos estes erros de palmatória, cheios de boa consciência, as provas de avaliação iam ao encontro do manual utilizado e do tipo de ensino. Por certo que não serviam a filosofia, embora reforçassem um tipo de ensino e de aprendizagem que justamente criticamos. E de tal modo que eram bem classificados os que assimilavam o manual à custa de tanto o ouvir, e se

limitavam a repetir, ou a dizer por outras palavras aquilo que tinham memorizado.

Certamente que não ficavam a gostar de filosofia, nem a compreender a sua necessidade, nem a ganhar qualidade acrescida em termos intelectuais, éticos, culturais e humanos. Mas isso que interessava, se passavam no exame e com boas notas? Haverá forma mais eficaz de deformar que a que se faz a partir do inverso do que se deve fazer? E com a boa consciência de que se está a fazer o que se deve?

3.3. A “diferenciação pedagógica”

Toda a psicologia e pedagogia modernas apontam nesse sentido, seria exaustivo enumerar dados. Na verdade, na moderna concepção do ensino-aprendizagem estão pressupostos, em primeiro lugar, a aceitação do outro (o aluno, o que aprende) como alguém que é diferente de todos os outros e que, como tal, embora se compreenda e se estude em relação a uma norma, se afasta dela. Em segundo lugar, que a acção educativa não só deve ter isso em conta como o deve explorar e incentivar porque é um factor de grande riqueza relacional e, portanto, um modo de potenciar os efeitos da acção educativa.

A massificação educativa traz um complemento de razões para a “diferenciação pedagógica”. Face à heterogeneidade sociocultural dos alunos torna-se necessário promover uma “diferenciação pedagógica”. Ou seja, é inútil tanto uma pedagogia expositiva como um currículo homogéneo, pressupondo a igualdade dos alunos e preocupados em formar segundo uma linha única, como se todos os alunos tivessem, por igual, riqueza vocabular, cultura e motivação.

Sendo, por um lado, este ensino, bastante selectivo e, por outro, havendo que postular “o direito à filosofia para todos” e “a educabilidade de todos”, como diz Tozzi, é necessário recorrer a didácticas novas para tornar como um efectivo direito essa educabilidade. Talvez fosse preferível dizer que todos têm necessidade da educação filosófica e, portanto, direito a ela. Acresce que a filosofia é uma componente importante dessa formação cul-

tural na medida em que é um dos elementos estruturantes fundamentais da nossa cultura.

Sendo assim, o problema que se coloca é este: ou insistimos na transmissão de uma cultura filosófica, valorizando os problemas e as formulações teóricas mais importantes, e os seus autores, ou procuramos criar condições para o acesso à filosofia mediante o desenvolvimento das competências indispensáveis à actividade filosófica, e provocando uma dinamização cultural generalizada. Ou ainda, e é a melhor alternativa, procuramos uma síntese destas duas intenções. Isso já se faz, dirão. Pois sim, mas é indispensável um outro modo, ou pouco se conseguirá.

A 1.^a hipótese terá como consequência, para lá de uma feição conservadora do ensino, a redução drástica dos que ficam a saber filosofia, e o aumento dos que a abominam, em virtude da actual maior heterogeneidade sociocultural e da menor selectividade dos alunos; quanto à 2.^a hipótese, teme-se que ela desmunicie o aluno do Secundário de uma cultura filosófica de base, pela eventualidade da redução dos conteúdos propriamente filosóficos.

Tudo indica que teremos que ir à procura de uma síntese.

4. Críticas ao “acordo didáctico”

4.1. Um falso dilema

Alguns professores de filosofia formulam, a propósito das propostas de Tozzi, o seguinte dilema: o ensino da filosofia “ou mantém a sua fidelidade à filosofia e às práticas tradicionais do seu ensino, por certo mais consentâneas com a natureza da própria filosofia, arriscando-se a não atingir senão uma pequena elite culturalmente privilegiada; ou procura adaptar-se a um novo público *de massa*, cultural e linguisticamente deficitário, cedendo na sua especificidade, rigor e nível de exigência intelectual” (Vicente, 1994, 407). Ou seja, se quiser manter-se fiel à filosofia perde adeptos em virtude do abaixamento geral do nível dos alunos, da “democratização” como se diz, se quiser manter o interesse, vulgariza-se e, portanto, degradar-se-á.

Mas ao identificar “as práticas tradicionais” do ensino da filosofia com a “fidelidade à filosofia” cai-se imediatamente num equívoco. Porque as ditas práticas tradicionais não são, de modo algum, as “mais consentâneas com a natureza da filosofia”, a não ser que se queira identificar esta com o produto filosófico transmitido pelo ensino tradicional, o que é inaceitável.

E o que se entende por “natureza” da filosofia? Apesar de toda a polémica que esta pergunta sempre gerará, a natureza da filosofia está mais perto da função racional, da acção e actividade intelectuais que estão na origem do pensar filosófico e o produzem, que no produto que dessa actividade resulta.

A questão da massificação do ensino é de outra natureza. É desejável que se democratize o ensino, e face ao défice linguístico e cultural crescem as razões para uma renovação profunda ao nível das didácticas, até porque o modo clássico de ensinar filosofia tem sido, salvo honrosas excepções, o mais seguro meio de a camuflar, sob a capa do serviço que presta a uma certa estrutura sociocultural.

De qualquer modo, o argumento para a renovação didáctica baseado na alteração quantitativa e qualitativa dos alunos é muito fraco. Partindo do pressuposto (correcto) da “educabilidade filosófica de todos” e do princípio (também correcto) do “direito à filosofia para todos”, advoga-se a nova didáctica como uma necessidade derivada dessa democratização, o que, no essencial, é incorrecto. É, pelo menos, uma razão extrínseca ou secundária. É natural que, nestas condições, uma didáctica da filosofia desta natureza seja vista como uma desvalorização da filosofia, uma via de acesso “à filosofia para todos” que implicará uma desvalorização, um aligeiramento do conteúdo filosófico.

Mas a razão de uma nova didáctica para a filosofia radica na própria filosofia e tem condições para trazer vantagens a todos, quer pertençam às elites quer ao vulgo. É bom não confundir objectivos com estratégias e processos de aprendizagem. Ou seja, a qualidade do resultado não será igual em todos, mas não há por certo paralelismo entre a qualidade filosófica da filosofia aprendida e dominada e o carácter elitista ou popular dos alunos. O equívoco é, pois, perigoso.

O erro no ensino da filosofia não é de agora, só que a massificação do ensino veio revelá-lo mais cruamente. Vivia de um equívoco entre o que a filosofia deve dar e aquilo que com ela se pretendia. Podemos até colocar a questão de outra maneira. Poderemos considerar que a metodologia usada tradicionalmente no ensino da filosofia era a mais adequada, tendo em vista o que se pretendia com a filosofia. E que o pretendido não seria de todo incorrecto, se nos limitarmos a considerar o grupo restrito e bastante seleccionado dos alunos e, sobretudo, o seu nível social e cultural.

Era a filosofia que interessava àquele grupo sociocultural, e ensinada daquela maneira. A filosofia, nestas condições, devia ser, e era, ao mesmo tempo, o fundamento ideológico e o complemento cultural de uma ordem. E essa ordem tinha, ou pretendia ter, a sua base em algumas valorizadas ideologias, que pretendiam conservar e divulgar. Era evidente que pôr os jovens a pensar, com o risco de começarem a pensar em moldes diferentes, não era o que mais interessava à ordem vigente.

Este esquema é alterado com a massificação do ensino e a mudança social e cultural, tendo-se também modificado os objectivos para a educação dessas massas, como seja, criar cidadãos críticos, participativos, intervenientes e evoluídos. Estes objectivos não são os mesmos do grupo restrito que frequentava os liceus na 1.^a metade do séc. xx.

Mas não se venha dizer que a filosofia será por isso desvalorizada. Considerar que as razões para a mudança didáctica estão nos factores socioculturais e não nos filosóficos é errado. Há muito boas razões – filosóficas, pedagógicas e psicológicas – para uma renovação didáctica da filosofia, de modo a fazer dela um factor educativo de grande valor sem perder a sua especificidade, como noutra trabalho tentamos demonstrar (Boavida, 1991).

Os professores necessitam agora de considerar factores pedagógicos e estar atentos a pormenores que até há pouco não consideravam, por desconhecimento e por desnecessidade, mas não se diga que isso era em favor da filosofia, porque não era. E se agora vão à procura de uma mudança didáctica que os salve, em verdade talvez finalmente andem à procura das verdadeiras razões, mesmo sem o saberem. Não só porque a autêntica razão pela qual o fazem pode não ser filosófica e, inversamente, porque poderão ser nesta nova didáctica respeitadas condições filosóficas que nunca antes o tinham sido.

E é aqui que está a questão. A análise da relação filosofia-pedagogia ou a relação filosofia e o seu ensino revelam uma interdependência profunda e um duplo carácter constitutivo, como noutros ensaios deste volume tentámos demonstrar, o que põe em causa o pressuposto de uma prevalência da filosofia sobre a pedagogia (ou da filosofia sobre o seu ensino) o qual está na base da ideia de que ensinar filosofia e ser-lhe fiel é transmiti-la com o maior rigor possível. Ora, o acesso à filosofia e ao pensamento que a produz, justamente pela natureza pessoal e experiencial que tem, só resulta mediante a consideração prática de um processo pedagógico que é de facto insubstituível, como já vimos.

Tentar ensinar e fazer aprender filosofia fora desta inter-relação dinâmica e vital, é retirar a possibilidade de aceder ao especificamente filosófico, ao que dá condições de base para a actividade filosófica. E sem a vivência desta toda a formação filosófica perde o fundamento, embora possa ter outros. Há razões socioculturais para o ensino da filosofia. E até sociopolíticas. Uma cultura com base no marxismo, por exemplo, é desta natureza. Do mesmo modo que uma formação filosófica à base das teorias neotomistas pressupõe uma formação filosófica nos princípios e nos conceitos fundamentais deste sistema filosófico. Simplesmente, é isto que devemos pretender para todos os alunos do ensino secundário que se iniciam na filosofia? As potencialidades formadoras da filosofia não podem estar dependentes deste esquema, porque seria bloquear o mais importante.

É provável que a maioria dos alunos tenha agora menos capacidade para acompanhar o ensino da filosofia do que os mais seleccionados alunos de gerações anteriores, mas isso não significa que o ensino fosse mais filosófico, indica sim uma heterogeneidade muito maior de “auditores”. Além disso estão a esquecer-se os inúmeros alunos que ficavam a detestar filosofia e cuja cultura filosófica ficou resumida a algumas poucas frases, mal memorizadas e pior aplicadas.

Quando se diz, pois, que a nova didáctica obrigará a filosofia a “ceder na sua especificidade, rigor e nível de exigência intelectual” está a cair-se na presunção de que havia essa especificidade e rigor quando vulgarmente não havia nem uma coisa nem a outra. A especificidade era mais do discurso do professor do que da iniciação do aluno, e sobretudo histórica,

já que incidia mais no erudito que no filosófico. Por outro lado, continua a haver magníficos alunos que, libertos de um programa rígido, têm mais condições para uma cultura e uma actividade filosóficas, hoje, que antes; na condição de uma abordagem diferente onde a actividade filosófica seja o motor e a função. De resto, havendo antigamente um compêndio “aconselhado” (que se tornava praticamente único) e um exame nacional, solicitava-se a memorização das matérias e a sua reprodução, mesmo quando diluídas numa dissertação ou “pergunta de desenvolvimento” que compensava os alunos educados (condicionados?) a pensar segundo certos quadros e referências, a focar certos aspectos, a expressar-se de uma dada maneira e a tirar determinadas conclusões.

O carácter pedagógico estava, pois, ou esquecido ou subordinado a formas de um didactismo reprodutor que inibia as verdadeiras componentes educativas da filosofia. A dimensão pedagógica – essencial para a formação dos alunos – estava, pois, inibida e incapacitada de exercer a sua real função. A qual era indispensável à filosofia, mas que esta não solicitava porque estava ao serviço de outras intenções que não a filosofia e o seu mais legítimo valor educativo.

Dizer hoje que a didáctica da filosofia “deve ser antes de mais filosófica” é, no caso de não se perceber o verdadeiro significado disto, voltar ao mesmo, pensando que se estão a percorrer caminhos novos. Repetindo o que já se disse: o pressuposto de uma filosofia dominando o seu ensino em exclusivo constitui o seu grande ponto fraco. Toda a fraqueza da filosofia deriva, neste caso, da sua pressuposição de força. Inversamente, a sua maior força deriva da “dependência” pedagógica a que está ligada e que, para muitos, constitui ainda uma fraqueza. Enquanto não se entender isto não se sai do mesmo sítio, e a filosofia não passará de uma fraca força, quando poderia ser uma fortíssima força educativa.

(Página deixada propositadamente em branco)

CAMINHO E DESCOBERTA DE CAMINHO

1. Os processos cognitivo e filosófico

As teorias da aprendizagem podem confirmar a identidade essencial entre estes dois processos. Como mostrou Blakman (1982), uma vez que o comportamento é condicionado pelas suas consequências, ou resulta de condições anteriores, estas, o comportamento e as consequências criam uma sequência particular. Um dado estímulo e a situação geram uma resposta que, em virtude das suas consequências, condiciona o comportamento posterior, ou seja, criam um processo em cadeia. Por outro lado, embora importante, é evidente que o significado que é atribuído à acção do reforço varia e, portanto, na modificação do comportamento, é indispensável saber como é que ele está a ser reforçado, ou seja, quais os reforços que, em cada caso, são significativos para quem aprende.

As teorias cognitivistas, na medida em que valorizam a interpretação do estímulo, efectuem uma selecção da informação, processam essa informação e utilizam-na em função de circunstâncias particulares do estudante. A verdadeira aprendizagem é significativa, isto é, vai ao encontro de conceitos que o estudante já possui, de modo que o importante é favorecer o estabelecimento dessa relação e facilitar a organização das sequências de informações, susceptíveis de repor uma estrutura em virtude da organização lógica das partes e da inter-relação de conceitos constitutivos. “A descoberta implica encontrar a verdadeira estrutura, a plena significação”, considera Bruner (1963, 27).

Quando o aluno encontra uma estrutura inerente a uma dada matéria faz coincidir essa estrutura com a sequência da sua aprendizagem. E, por outro lado, a ideia de sequência implica uma certa ordem, uma capacidade de seleccionar e relacionar os estímulos de acordo com as significações, a experiência pessoal, os reforços recebidos, etc. Sendo assim, uma sequência pessoal favorece um determinado entendimento dos assuntos, uma certa compreensão particular e, portanto, uma individualização na aprendizagem. Uma competência final é, pois, o resultado cumulativo e dinâmico de uma série de competências anteriores que, num dado instante, em virtude de uma “recombinação” (Bruner) permite *new insights*.

Todavia, se os alunos apresentam rendimentos tão diferentes, é não só porque uns possuem determinadas capacidades e outros não, mas também porque nem sempre a abordagem de cada fase é feita nas melhores condições, em termos de pré-requisitos, de selecção de estímulos, de conteúdos e de administração de reforços. Se, em cada caso, fosse possível definir os pré-requisitos que possibilitam uma nova aquisição e fornecer os estímulos, os conteúdos e os reforços adequados, obteríamos a sequência de aprendizagem apropriada, porque individual.

Podemos assim conceber uma operacionalização sucessiva de objectivos em cadeia, na aquisição de capacidades seguindo de perto as condições individuais. O segredo estará em definir os pré-requisitos de cada indivíduo e, como a aprendizagem resulta de um conjunto de condições favoráveis e de uma operação em que elementos novos se sintetizam com os anteriores, reconstituindo uma estrutura, a operacionalização acaba por ser necessária ao próprio processo de aprendizagem. E este executa-a naturalmente para possibilitar as aquisições nas aprendizagens espontâneas.

Temos, porém, que conceber a operacionalização num âmbito mais vasto e em condições de maior variedade. Porque não é necessário que seja o professor a definir previamente os objectivos, nem que eles sejam necessariamente conscientes. Por si só, o aluno pode progredir através dos estádios que as condições e os estímulos vão determinando e, simultaneamente, ir cumprindo um itinerário individual. Os objectivos são metas transitórias dependentes de estádios anteriores, proporcionados por eles e concretizáveis noutros posteriores. Sendo esta divisibilidade dependente de

quem tenha alcançado o objectivo anterior, não só os estádios da aprendizagem variam de aluno para aluno, como a passagem de um estádio de aprendizagem a outro é em boa medida imprevisível. Em cada momento, e em virtude de cada aprendizagem, se vão alterando os pré-requisitos e, portanto, os percursos. O que não é novidade porque, como diz Drévilon (1988, 221), “... os professores formam projectos, finalizam as suas intervenções, mas na realidade procedem por ajustamentos sucessivos em função dos comportamentos dos alunos. E esta adaptação é uma das mais legítimas”. Por mais que se definam e se operacionalizem os objectivos, ou se analisem funções, toda a progressão é pessoal e apresenta em cada indivíduo um desvio em relação ao que se programou, como procurámos demonstrar noutro trabalho¹.

Se todo o educando é um indivíduo, esta condição básica é, talvez, mais visível na adolescência, tendo em conta a emergência do eu e a necessidade de afirmar a sua individualidade, paralelamente ao desenvolvimento das características físicas e ao aparecimento e desenvolvimento da consciência moral. Se considerarmos ainda um processo de socialização que, não estando concluído, limita, no adolescente, a uniformização de atitudes por via da pressão social, afigura-se-nos que a adolescência está, com efeito, numa posição privilegiada para esta perspectiva.

Por outro lado, não podemos esquecer que o processo filosófico se constitui pela integração sintética em estruturas maiores e pela explicitação analítica em estruturas menores. E uma vez que é movido pela necessidade de compreender situações problemáticas e concretas apresenta-se estruturalmente idêntico ao da operacionalização dos objectivos pedagógicos. Se analisarmos um pouco, verificamos que os objectivos pedagógicos, definindo metas, pressupõem situações concretas a resolver, que vêm na continuidade e na dependência funcional de situações já resolvidas. Por outro lado, ao operacionalizarem-se, criam condições para a reformulação de quadros compreensivos proporcionados pelos elementos adquiridos em

¹ Boavida, J. (1998). *Educação: objectivo e subjectivo – Para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.

cada nova fase de aprendizagem. A qual, por sua vez, cria também condições para que o processo se repita.

146

As taxonomias pedagógicas, multiplicando os pontos de passagem entre uma aquisição e outra, permitem desdobrar quase indefinidamente os objectivos, torná-los mais adaptáveis aos alunos. E como o eu que efectua estas operações não é exterior ao processo, adere a ele funcionalmente, e como são concebíveis situações em que certos objectivos pedagógicos correspondam a fases de um processo de fundamentação racional, há razões para identificar os dois processos. Se, além disso, o eu do adolescente se vai constituindo intelectualmente na medida em que vai concretizando, ou objectivos pedagógicos alcançados, ou experiências, ou ainda problemas compreendidos, é possível não só conciliar os dois processos, como fundi-los num idêntico tipo de actividade.

A actividade filosófica coincide em boa parte com a actividade intelectual motivada por problemas prementes. Porque, de facto, o que é a filosofia senão a construção de mundividências racionais sobre o amor e o sofrimento? Sendo assim, se conseguirmos que a actividade solicitada pela aula corresponda a uma necessidade individual de compreensão, os objectivos definidos na dependência desta necessidade terão uma adequação perfeita entre um nível taxonómico a adquirir (especificidade comportamental, competência ou função) e o aluno que deverá manifestar as competências respectivas.

2. Para uma especial organização taxonómica

Podendo as actividades filosóficas ser concebidas como objectivos gerais, são susceptíveis de ser integradas no processo filosófico, sendo, ao mesmo tempo, funções racionais e atitudes a adquirir. A capacidade de analisar e operar racionalmente é, simultaneamente, condição para uma integração das experiências numa estrutura compreensiva, e atitude que, sendo assim reforçada, se transforma no objectivo mais geral, dentro e em função do qual todas as situações têm condições para se especificar filosoficamente.

Mas como são objectivos vazios necessitam de ser concretizados, isto é, definidos em âmbitos mais restritos e operacionalizados. O que implica a definição de objectivos específicos e operações de derivação e de especificação. Por derivação entende-se, como já referimos em ensaio anterior, a “... delimitação do campo operacional onde será realizado um certo objectivo” (Birzea 1986, 23); por especificação, a “precisão do conteúdo escolar concreto pelo qual um objectivo geral se realizará” (Birzea, 1986, 34).

Mas, tratando-se da filosofia, como deveremos entender isto? Por conteúdo escolar pode entender-se o programa, ou algumas matérias; mas, a delimitação de um campo operacional implica já uma *operação* numa *situação concreta*. Ou seja, o conteúdo escolar que possibilitará o objectivo específico não só é circunscrito, como implicará uma operação; que possibilita a aquisição ou transformação comportamental que o objectivo específico preceitua. Mas esta operação é, geralmente, a aquisição e a compreensão de um conteúdo programático.

Recorde-se que são estas as duas primeiras categorias da taxonomia de Bloom *et al.* (1969), mas, no que diz respeito à filosofia, não estão em condições de proporcionar os objectivos gerais definidos, visto não serem as operações mais necessárias à actividade filosófica. Como vimos anteriormente, a renovação de ensino que a filosofia exige implica uma ordem taxonómica que não corresponde à ordem normalmente seguida pelas taxonomias.

Estas, sendo hierarquizadas, no essencial, da mesma maneira e solicitando a aquisição prévia de informações, vêm feridas da mesma impossibilidade de aplicação a um ensino inovador da filosofia. Solicitam principalmente a aquisição e a compreensão, implicando uma utilização secundária das categorias taxonómicas mais necessárias para a actividade filosófica.

A iniciação filosófica, porém, não exige mais que um problema real e a organização de um processo racional a partir dele. Se lhe acrescentarmos as características psicológicas da adolescência, facilmente concluímos que não é com o conhecimento e a compreensão de dados que se deve começar, mas sim com o problema, porque é este que é motivante, quando o é de facto. Ora, qualquer problema exige análises, que produzem sínteses, e umas e outras pressupõem constantes avaliações, ou seja, operações racio-

nais que nas taxonomias ocupam, em geral, os últimos lugares da hierarquia, como vimos anteriormente.

148

É claro que a filosofia necessita de conceitos bem definidos, problemas compreendidos e teorias assimiladas. Mas isto deverá resultar de tarefas concretas que os alunos terão que realizar para a análise das situações e a resolução dos problemas. Isto não implica que os conhecimentos sejam relegados para as últimas categorias taxonómicas, mas que devem ser solicitados pelas tarefas, decorrendo das actividades relativas às categorias taxonómicas mais elevadas. E isto porque são essas categorias taxonómicas as que o processo filosófico exige desde o princípio. Na medida em que correspondem às operações indispensáveis à actividade filosófica, não é sensato relegá-las para uma posição secundária, embora seja o que habitualmente se faz.

Por certo que uma iniciação filosófica deste género põe problemas de difícil solução. Mas uma didáctica clássica para a filosofia não os põe menores, com a agravante de permanecer de boa consciência em relação à desmotivação dos alunos, atribuindo-a sempre a factores exógenos aos métodos utilizados. Insiste, além disso, na ingenuidade de pensar que o modo como se ensina e se aprende filosofia é secundário à própria filosofia, ou que pode ser pensado *depois*, o que em filosofia é fatal, como também já referimos noutros ensaios.

3. Objectivos filosóficos

Pressupondo uma concepção taxonómica o que se realça e propõe é a possibilidade de um desdobramento em múltiplas fases, implicitamente adaptáveis à progressão individual através de um dado problema concreto. O processo que esta expressão põe em funcionamento é constituído por várias tarefas a que o próprio processo marca a ordem, e a individualidade do aluno as categorias taxonómicas mais necessárias. É fácil reconhecer que, embora se solicite a actividade do aluno, não fica por isso reduzida a acção do professor. Compete ao professor ir proporcionando ou aproveitando áreas de investigação e dando pistas para o estudo dos enquadramentos

histórico-sistemáticos que os problemas exigem. Isto é, o processo determina, em cada aluno, tarefas concretas segundo uma ordem que dependerá das necessidades e das experiências de cada um.

De modo que a ordem taxonómica mais conveniente para uma iniciação filosófica não poderá ser definida previamente, nem ter um carácter uniforme. Poderá organizar-se a taxonomia considerada mais adequada a um grupo de alunos, mas não poderá ser mais do que um esboço. E isto porque a ordem e a exploração das categorias, e a variedade de subcategorias que irão ser concretizadas, não pode deixar de ser individual. Ela terá que corresponder ao processo de abordagem individual de uma dada questão. Quer a progressão seja individual, quer seja em grupo, haverá uma individualização nas progressões, se quisermos rentabilizar as diferentes capacidades.

Outra é a questão dos objectivos específicos. Como é sabido, um objectivo geral contém, em potência, uma série de objectivos específicos que se vão alcançando segundo uma ordem previamente estabelecida, e que é pressuposto concorrerem para a obtenção daquele. Mas, se os objectivos gerais adequados à filosofia são, por um lado, condições da própria filosofia e, por outro, vazios, uma vez que são funcionais, como definir os específicos a partir dos objectivos gerais? Isto é, como deixarem de ser vazios e meras condições da actividade filosófica, passando a ter conteúdo, e sem que este comprometa o processo filosófico que é essencialmente análise e síntese? Se os objectivos gerais são vazios e não podem ser definidos senão como condições da actividade filosófica, como concretizá-los mediante objectivos específicos?

Acontece, porém, que é necessário especificar as intenções filosóficas que os objectivos gerais preceituam, que é preciso concretizá-las definindo e operacionalizando os objectivos específicos. A questão afigura-se difícil de resolver por processos extrínsecos, como acontece com a generalidade das disciplinas. Mas, dada a especificidade da filosofia, será mais fácil se utilizarmos um método de definição intrínseca de objectivos *a partir do próprio processo filosófico*. Mas o que é isto?

Birzea (1986, 19), como já vimos, define objectivos específicos como “enunciados gerais, mas limitados ao conteúdo particular de uma certa

disciplina (conceitos, princípios, aplicações, etc.)”. Considera, porém (p. 16), que os objectivos específicos “são específicos de uma determinada disciplina ou programa escolar, definindo uma certa etapa de ensino e uma unidade delimitada de conteúdo”. E o problema é este: o que é o específico em filosofia, tendo em conta os objectivos gerais que já vimos que ela permite? Não são os conteúdos em si mesmos; estes, só por si, não permitem a obtenção dos objectivos gerais, pensá-lo é uma ilusão.

Como poderemos desenvolver nos alunos as capacidades de análise e síntese, de conceptualização e interpretação a não ser aproveitando, ou proporcionando, as situações problemáticas em que essas capacidades se possam desenvolver? Por outro lado, se o aluno não experienciar nem desenvolver essas capacidades, como poderá interiorizar a especificidade filosófica? E se a não captar, de que vale toda a informação filosófica que possa reter? Provavelmente jamais a reformulará em termos pessoais.

O que é específico da filosofia e matéria de iniciação são os problemas e a estratégia racional para os resolver. Um problema que se enfrenta é um domínio potencial que se especifica e em função do qual será depois necessário ir solicitando variadas categorias taxonómicas.

À questão de saber o que é que pode ser definido *a priori* como objectivo específico para a filosofia, a resposta deverá ser: *qualquer situação problemática*. Qualquer situação, desde que conceptualizada, está em condições de definir um “campo operacional” e de desencadear *um conjunto de operações intelectuais* especificamente filosóficas que assim serão o conteúdo escolar.

Podemos identificar estas situações a objectivos específicos, não só porque podem ser identificadas como “formulações que, pelo seu menor grau de generalidade, especificam um objectivo anunciado a um nível superior” (De ketele, 1975, 10), mas principalmente porque permitem compreender que na restrição do campo potencial que as condições estabelecem, se torna possível o dinamismo intelectual exigido pela própria concepção do objectivo geral, e que isso é suficientemente específico para a funcionalidade filosófica que se pretende. Há simultaneamente uma restrição do campo potencial que as condições estabelecem e um dinamismo intelectual exigido pela concepção do objectivo geral, e posto a funcionar por essas mesmas condições do objectivo geral.

A actividade filosófica é assim o mais legítimo produto de uma capacidade racional disponível. Esta posição de princípio acaba por condicionar a actividade e proporcionar uma concretização de objectivos que não tem que recorrer a instâncias extrínsecas ao processo racional, desencadeado pelo problema, e ainda porque o processo precisa de conteúdos problemáticos. Desde que bem aproveitada uma situação problemática solicita várias operações e níveis de actividade. A execução de certas tarefas conceptuais é indispensável para o alcance dos objectivos específicos. Essas tarefas, sendo realizações concretas solicitadas pelos problemas específicos, correspondem aos objectivos operacionais, entendidos como “formulações (...) em termos de *comportamentos observáveis* (...) segundo certas condições” (De Ketele, 1975, 10). Isto é, o objectivo específico vai-se resolvendo através de tarefas concretas necessárias à solução e, deste modo, definindo o seu perfil e natureza. Considera-se que os objectivos estão operacionalizados quando se especificam as operações concretas que permitirão obtê-los, possibilitando assim a sua medida (cf. Creutz, 1978, 6).

É óbvio que esta concepção de operacionalização é estreita, porque as modificações comportamentais não podem identificar-se com a operacionalização, nem são sempre identificáveis previamente, como pensávamos já em 1981 (234). Com a filosofia é concebível uma meta a alcançar em função do próprio processo em que surgiu e no qual tem sentido. Sendo assim, o objectivo operacional é toda a actividade que, *dentro do processo de fundamentação*, e ao seu serviço, contribui para a superação das aporias que levanta.

Mas um curso de filosofia não é uma sequência de operações racionais. Há perspectivas históricas, enquadramentos disciplinares, terminologias, teorias, autores, etc. Uma vez, no entanto, que concebemos o ensino da filosofia em termos dinâmicos e a partir do elemento determinante do processo que é o problema, e visto que o específico da filosofia é o processo racionalizador que se organize para o superar, deverá decorrer desta mesma especificidade toda a sua dinâmica. Sendo assim, tudo o que o processo for solicitando para progredir na superação do problema pode definir-se como um objectivo operacional, uma vez que é um elemento integrado e funcional desse mesmo processo. As operações concretas que

tiverem que ser realizadas são, de facto, operações intermediárias que se caracterizam por estabelecer pequenas (ou grandes) etapas (objectivos) que vão sendo superadas mediante operações de natureza variada. Do mesmo modo que não é muito recomendável desenvolver capacidades em abstracto, também perdeu sentido, em filosofia, estudar problemas e adquirir informações fora de processos intelectuais ao serviço de situações problemáticas concretas. Todo o trabalho é, nestas condições, em função do processo e, portanto, todas as tarefas concretas se podem conceber como objectivos operacionais.

4. Objectivos operacionais

Pensamos ser legítimo conceber três tipos de objectivos ou níveis na iniciação filosófica: objectivos gerais, específicos e operacionais².

Os objectivos gerais identificam-se com as condições do próprio filosofar e suas atitudes. O maior e mais importante objectivo, o mais geral e de longo prazo para o iniciando da filosofia, é que o hábito e a necessidade de pensar filosoficamente, e a utilização de estratégias filosóficas para a resolução de problemas, se tornem nele indispensáveis e se transformem em atitude filosófica, em formas de ser e estar.

Os objectivos específicos identificam-se com os processos racionais que qualquer situação problemática gera e na dependência desta. O que é específico da filosofia é essa atitude e esse tipo de pensamento sem os quais não é possível abordar filosoficamente os problemas, nem resolvê-los por essa via. Para que sejam alcançados em termos gerais é indispensável utilizá-los nas situações concretas.

Os objectivos operacionais identificam-se com cada uma das tarefas a que obriga um processo filosófico, dinamizado pelos problemas; são as operações concretas a que é necessário recorrer, aquelas de que nos servimos

² Pomos de parte o problema dos fins ou finalidades no sentido de “afirmação de princípio através da qual uma sociedade (ou um grupo social) identifica e veicula os seus valores” (Hameline, 1979, 97), porque são extrínsecos ao processo filosófico e impondo-lhe um condicionalismo explícito que a filosofia não pode aceitar sem se comprometer.

e sem as quais não pensamos filosoficamente nem temos estratégias filosóficas.

Dentro desta hierarquia de objectivos, podemos conceber três tipos de objectivos operacionais para o ensino da filosofia:

O primeiro é constituído por tarefas racionais específicas e de âmbito reduzido, isto é, actividades concretas necessárias ao desenvolvimento das competências que o processo exige e experiências conceptuais com as quais pretende fornecer ao professor ideias e sugestões práticas de actividade racional³. Ou atitudes, comportamentos, exercícios mais ou menos correntes que podem favorecer o espírito e as práticas filosóficas, como as que propõe McGinn (2007), por exemplo.

O segundo tipo de objectivos operacionais diz respeito à necessidade de enquadramentos de natureza disciplinar e histórica e que, em termos gerais, podemos fazer corresponder aos itens dos programas tradicionais. São os conhecimentos relativos às disciplinas filosóficas (definição, características, conceitos básicos, fases evolutivas, contributos teóricos da metafísica, ou da gnoseologia, ou da ontologia, ou da ética, etc.). Um objectivo específico, ou análise racional de um problema acaba por solicitar informações, dados complementares, enquadramentos conceptuais ou disciplinares de que for precisando para o seu esclarecimento.

Um terceiro objectivo operacional é aquele que desde há muito se utiliza no ensino e na avaliação de filosofia com a designação de temas a desenvolver. Face a um tema ou texto, pede-se ao aluno que interprete e desenvolva, isto é, solicita-se que, utilizando a experiência, a cultura e a informação que o tema solicita, o aluno reformule em termos pessoais. Corresponde mais ou menos aos objectivos que Eisner (1969, 15-18) chama de *expressão* e que não descrevem um comportamento final, mas uma si-

³ Como é o caso de Izusquiza (1982). Por exemplo, a “observação conceptual” ou “tradução conceptual do processo ordinário de observação e percepção sensível” (137); a “descrição conceptual” com a qual “se pretende realizar simples descrições do observado em termos conceptuais” (141); a “tematização conceptual” ou trabalho em que se pretende “que o aluno aprenda a tematizar um conjunto disperso e desordenado de expressões, problemas, etc., de um modo conceptual e rigoroso” (145); a “dedução de consequências a partir de uma hipótese determinada” (181), etc.

tuação educativa⁴. As situações procuram solicitar ou provocar as “expressões”, que acabam por ser individuais. Por este facto, “o que se deseja com um objectivo de expressão não é a homogeneidade das respostas dos estudantes, mas a diversidade” (Eisner, 1969, 16), o que significa que procuram valorizar o *processo pessoal* de superação que todo o indivíduo desencadeia face a um tema ou situação problemática⁵.

Estes três tipos de objectivos não são propriamente definidos *para* o ensino da filosofia, mas sim objectivos definíveis *no* ensino da filosofia. É em função de uma motivação geradora de um processo que se revelam as condições lógicas e racionais a que este deve obedecer, tornando-se, assim, os objectivos gerais legítimos. Por isso se considerou noutro ensaio que não é correcto determinar *a priori* o *quê* e o *como* do ensino da filosofia.

Assim, embora se lhes reconheça uma estrutura hierárquica, os três tipos ou níveis de objectivos não impõem uma hierarquia, nem a exigem previamente definida. Não há uma sequência de objectivos no sentido de a obtenção de uns depender da obtenção de outros, embora essa dependência se verifique, mas segundo uma funcionalidade intrínseca e não numa sequência temporal. Em termos teóricos, há uma hierarquia, visto que os objectivos gerais, pela sua natureza, englobam os específicos e só mediante tarefas concretas se poderá chegar à operacionalização. Mas não é possível falar numa ordem prévia para a obtenção de objectivos, porque o que é determinante é o processo racional individual e este é, em boa medida, imprevisível, embora obedeça a uma coerência intrínseca.

⁴ “Um objectivo de expressão descreve uma relação educativa: identifica a situação na qual as crianças vão trabalhar, o problema com o qual se vão confrontar, a tarefa na qual terão que se implicar, mas não é especificado que relação, situação, problema ou tarefa eles têm que aprender” (Eisner, 1969, 15-16). Procuram criar situações particulares nas quais o aluno é solicitado a trabalhar, a resolver problemas, a produzir reflexões, etc. Situações que solicitam conhecimentos anteriores à medida da capacidade de cada um, deixando grande liberdade individual para as associações, reformulações e sínteses que o tema ou situação proporcionam.

⁵ Não haverá uma diferença significativa entre este tipo de objectivos e os específicos, tal como foram concebidos atrás. A sua distinção é, porém, nítida em dois domínios: ao nível da grandeza e quanto ao ponto de partida. O desenvolvimento de um tema é geralmente uma actividade restrita que parte de uma situação conhecida ou de um conjunto de informações obtidas anteriormente. As categorias taxonómicas exigidas são a análise e a síntese, sendo a componente de investigação diminuta. Um problema real é, em princípio, mais complexo e mobiliza um conjunto variado de operações, daqui o identificar o problema real com o objectivo específico.

As experiências a que se faz apêlo, os exercícios, assim como a informação obtida ou a obter não têm sentido em si mesmos. Toda a investigação pressupõe um motivo e deverá integrar-se em quadros mais vastos. Os objectivos são operacionalizáveis em função de um processo intelectual que os necessita e, portanto, não programáveis previamente, mas funcionalmente necessários ao processo em decurso e, sendo assim, objectiváveis pelo próprio processo. No caso do primeiro tipo de objectivos, isto é, tarefas concretas, exercícios a propósito das situações problemáticas, são indispensáveis essas situações mais gerais. Do mesmo modo, o desenvolvimento de temas só tem sentido dentro de um processo mais genérico, porque as operações pressupõem um enquadramento, implícito ou explícito, que as possibilita e as torna de facto compreensíveis.

Todos estes objectivos que o processo vai operacionalizando – tarefas racionais ou de investigação de que necessita – têm níveis de rigor e de informação muito variados. Mas são, por isso, susceptíveis de constante aperfeiçoamento porque, face às situações e aos enquadramentos particulares, adquirem motivações e dinamismos próprios. É esta sequência de operações contíguas e interdependentes que se organiza em processo de análise e de fundamentação.

Se os objectivos gerais são condição da problemática filosófica e os operacionais são actividades concretas e com conteúdos específicos, devemos perguntar se há coerência entre eles. E também se têm condições para ser eficazes, tendo em conta as características da actividade filosófica.

Ora, sendo as condições desta actividade simultaneamente os objectivos gerais que é possível postular, parece estar garantida aquela coerência. Nesta óptica, objectivos específicos e operacionais não são mais que concretizações dentro dos parâmetros estabelecidos. Podemos considerar, portanto, que há identidade entre os dois extremos do processo, ou seja, as condições da actividade e aquilo que, a longo prazo, importa alcançar. As condições têm, dir-se-ia em potência, todos os objectivos operacionais, todos e cada um dos que o processo vai necessitar, e estes, por sua vez, implicarão capacidades acrescidas – hábitos e atitudes intelectuais que reverterão em novas e qualificadas condições gerais e prévias para o processo filosófico. Um hábito desenvolve-se pela repetição das situações

mas precisa da atitude sem a qual não chegará a constituir-se. Por outro lado, a repetição funciona como um reforço, gerando novas atitudes e necessidades.

5. Aprender recuperando estruturas intelectivas

Sendo qualquer tema susceptível de tratamento filosófico, uma iniciação à filosofia deverá adaptar-se aos alunos e aproveitar todas as situações. Pelo menos quanto ao ponto de partida, porque “as vias particulares de progressão, as aquisições e reformulações resultantes da actividade racional acabarão por integrar-se em estruturas objectivas e constantes. É o caso da disciplina particular a que o problema em análise pertence, a escola filosófica que adoptou aquela solução, etc. Trata-se, portanto, de um processo em que se sucedem, para o aluno, as tarefas intelectuais, segundo uma ordem de compreensão integradora e superadora. Integradora de elementos dispersos ou sequenciais em sínteses que, por isso mesmo, ao adquirirem estrutura sistemática, proporcionam uma superação. O programa acabará por ter uma estruturação disciplinar resultante das exigências que as tarefas racionais forem determinando. É uma estruturação não prévia nem extrínseca ao processo, mas que resulta:

- das tarefas racionais que forem sendo necessárias e da sua articulação;
- dos enquadramentos e estruturas disciplinares que forem solicitando;
- das referências concretas que o processo irá exigir.

Pretende-se uma iniciação que parta do experienciado e se desenvolva segundo um dinamismo idêntico ao próprio esforço de compreensão. A intenção é que o aluno desenvolva atitudes e hábitos necessários ao trato racional com as coisas, adquirindo, simultaneamente, informação filosófica. De tal forma que se transforme em motivante o que era sem interesse e compreensível o que parecia confuso e difícil de dominar.

Trata-se, por outro lado, de um trabalho duplo: assimilação de elementos informativos e reformulação provocada por esses novos elementos. A primeira ordem é de natureza processual, a segunda de natureza sistemática.

No limite, concebe-se um quadro curricular coerente, isto é, um conjunto estruturado de disciplinas filosóficas. A estrutura programática resultará do trabalho de articulação que o eu necessariamente faz e do factor estruturante que cada disciplina filosófica implica (cf. Bruner, 1963, 27). Sawrey & Telford (1979, 253), partindo da afirmação de uma estrutura em qualquer disciplina curricular, dizem haver “relações de sentido que se podem usar, com proveito, para aprender, decorar e recordar”. E fazendo o contraponto entre “a criança que sabe que a matéria tem uma estrutura e que terá que descobrir uma norma” e que, portanto, “aborda a aprendizagem com a intenção de achar os seus próprios meios de pesquisar e descobrir”, e a outra, “que toma o estudo como uma determinada quantidade de matéria a aprender de memória”, aqueles autores realçam a importância pedagógica do primeiro tipo de abordagem, e a necessidade de levar o aluno à procura da estrutura da disciplina em estudo.

Concebe-se o processo como progressivo a vários níveis. Desde logo, no sentido de uma individualização crescente, tanto a curto prazo, isto é, escolar e didáctico, como a longo prazo, ou seja, “vital, social, longitudinal ou vocacional”, como diz Planchard (1982, 531-533). Depois, no sentido do desenvolvimento da capacidade de avaliação. Um processo intelectual obriga a um domínio gradual das situações e a um reforço das competências críticas.

Por outro lado, o acréscimo da actividade racional e do juízo crítico vem reforçar uma autonomia pessoal, e o que parecia, a princípio, atitude desconexa, poderá proporcionar produtos com algum perfil filosófico. A necessidade de interpretar e compreender, segundo quadros racionais cada vez mais vastos e exigentes, é correlativa ao desenvolvimento do processo. Este, estando em constante reformulação pela assimilação de dados novos, vai crescendo também em termos de análise e de avaliação. O problema condiciona as abordagens, não só quanto ao ponto de partida, mas também quanto às sequências de desenvolvimento. Por outro lado, o problema nem sempre se apresentará com nitidez. Competirá ao professor facilitar a conceptualização e fornecer as referências para a pesquisa. Devemos respeitar duas condições:

- que os dados informativos, pesquisados ou fornecidos, respondam às questões e favoreçam estratégias de abordagem;
- que os elementos obtidos, por investigação ou conceptualização, se integrem, directa ou indirectamente no processo.

Quando se pretende que o aluno reproduza o processo filosófico é só porque, sendo o único que corresponde à natureza da actividade filosófica, é o único legítimo. Podemos falar, como Lipman (1988, 196), em “programa curricular racional” no sentido de que “cada passo abre o caminho para os passos seguintes e pressupõe, para o seu exercício, os passos que o precedem”. Anotemos, porém, que as situações de antecedente e consequente variam com os indivíduos. Por outro lado, as relações entre áreas disciplinares também não são uniformes. Os factores particulares, as experiências, as características psico-afectivas, exigem pré-requisitos diferentes e irão determinar sequências diferentes. Sendo a ordem de assimilação das matérias potencialmente muito variada, compete ao professor facilitar o acesso individual (ou de um grupo) a um processo de fundamentação.

6. Esquema de uma sequência

A iniciação na filosofia pode assim ser concebida como um processo racional constituído por uma série de operações desencadeadas por uma situação problemática e tendencialmente orientadas para uma estrutura sistémica. A multiplicidade das vias processuais torna o método difícil, principalmente porque sendo pensado na base da pedagogia por objectivos, tem que se desenvolver segundo um itinerário tendencialmente individual, isto é, muito imprevisível. Embora não seja possível planear completamente uma sequência, podemos conceber algumas fases:

- a) problematização e conceptualização de uma situação;
- b) análise das diferentes perspectivas pelas quais a situação pode ser abordada;
- c) caracterização das estruturas disciplinares que os elementos solicitam e em que poderão integrar-se;

d) exploração histórica com intenção de enquadrar os problemas, a sua evolução, as melhores respostas que lhe foram dadas, etc.

A partir de um problema desenvolver-se-á um processo analítico em que os elementos obtidos se vão relacionando, pela dinâmica intelectual, em ordem à constituição em áreas específicas ou em quadros ou sistemas. A princípio transitórios, mas susceptíveis de decomposição e integração num processo que, por sua vez, apelará uma unidade sistemática. Estes elementos constitutivos, dinamizados pelo espírito que os articula em ordem à organização de formas compreensivas – sínteses constitutivas ou análises de explicitação – tendem a organizar-se em unidades coerentes.

Mas estas estruturas interpenetram-se e articulam-se pela acção do espírito ora analítico ora sintético que, transitando de umas para outras, as relaciona, ficando em condições de organizar estruturas superiores que englobem aquelas e permitam maior compreensão. Que todos estes quadros são transitórios ou reformuláveis prova-o a contínua reelaboração dos conhecimentos que a história das culturas e da ciência demonstra. Ao nível das ideias correntes os dados e informações não são tão rigorosos, as influências são mais variáveis, mas sempre os elementos se organizam em estruturas compreensivas. Os dados donde se parte compreendem-se em função de estruturas anteriores, as quais solicitam estruturas posteriores em contínuas reformulações. Em virtude da multiplicidade dos factores intervenientes, a *fluidéz* entre estrutura e processo é, por vezes, grande, mas a natureza de cada um deles e a relação dialéctica que estabelecem é idêntica.

Pensamos que uma iniciação à filosofia poderá conceber-se nestes moldes. Tendo como ponto de partida uma interpretação determinada da realidade, isto é, uma dada organização dos elementos cognitivos, podem gerar-se dinâmicas de iniciação filosófica pelos desenvolvimentos dessa estrutura, desorganizada por essa mesma abordagem, mas pelo próprio processo em curso sempre em vias de reorganização.

Todas as tarefas que os problemas provocam e que, em termos pedagógicos, devem ser conceptualizadas e ordenadas, se podem conceber como objectivos operacionais. O problema ou perplexidade e o processo organizado para os superar, que são o característico da actividade filosófica, têm

que desdobrar-se em actividades e operações diversas para que o processo avance. Este, na medida em que se desenvolve por outros domínios e recolhe dados de variadas áreas, vai constituindo as diversas disciplinas filosóficas.

Poderemos, assim, chegar à concepção de um programa tradicional, mas depois de realizado o processo que o constitui, e não antes, a partir da organização prévia das disciplinas, como é habitual. Aqui trata-se do derradeiro estágio de um processo, da forma que acabam por produzir as várias estruturas, sucessivamente integradas e reformuladas. No programa tradicional, a organização das disciplinas filosóficas, que é prévia e extrínseca ao processo, não resulta de uma elaboração de quem está a aprender, ou seja, foi elaborada por quem a concebeu e não por quem interessava – o aluno. Nesta abordagem que propomos é fundamental a elaboração contínua e o programa só se considera acabado na estrutura última que resulta da derradeira reformulação de dados.

Assim sendo, um programa de filosofia pode ter tantos pontos de partida, e de chegada, quantos os indivíduos ou os grupos que o abordem, o que não põe em causa a natureza da formulação nem o rigor da constituição. Há sempre uma situação problemática que dinamiza uma função de superação e faz apelo a uma estruturação compreensiva. E o processo é a sequência de operações necessárias para encontrar essa estrutura, a qual é, por esse facto, reformulada, ao assumir o problema e os elementos informativos que obteve. Os múltiplos pontos de partida e fases não significam ausência de estrutura, mas mobilidade e funcionalidade nela.

Algumas condições são indispensáveis para que o processo funcione:

- a) motivar para o pensamento, aproveitando todas as ocasiões;
- b) controlar o rigor lógico das suas operações;
- c) recolher e analisar as informações necessárias para avançar;
- d) associar e relacionar os dados obtidos sempre em ordem a visões unitárias e coerentes.

O problema deve funcionar como um desafio, o que exige ser motivante, isto é, sentido efectivamente como problema. É óbvio que os elementos ao dispor de cada aluno ou grupo são muito diferentes quanto à situação

vivida, às capacidades de problematização, de análise, de conceptualização, de trabalho, de persistência, etc. Mas não são factores impeditivos de um processo individualizado, onde os progressos, desde que aproveitados, sejam factor de desenvolvimento das capacidades e das atitudes que pressupõem.

Inserido o problema inicial num enquadramento disciplinar ou histórico, a própria necessidade de definição e de delimitação proporcionará a relação com outros problemas e estruturas cada vez mais vastas e filosóficas. Sendo a aprendizagem motivada, funcional e proporcionada por um processo pessoal, os conhecimentos prévios deverão ser solicitados e convergir para o processo de fundamentação. Do mesmo modo, todos os conhecimentos orientados e condicionados pelo processo, são indispensáveis para a pretendida dimensão filosófica. Na medida em que a sequência é funcional e pessoal, deverá ser rápida e curta. O que não significa ser simples ou linear. De qualquer ponto se podem estabelecer relações com outros domínios, a estrutura do pensamento multiplica as associações, abrindo campos de investigação e análise, novas perspectivas, etc. Sobre uma sequência básica, teoricamente programável e que o problema original determina, será necessário procurar os esclarecimentos do problema e que assim irão contribuindo para a constituição das disciplinas filosóficas em que são integráveis. Estas deverão resultar dos diversos processos gerados por diferentes problemas os quais, inter-relacionando-se gradualmente, apontam, no limite, para um sistema.

7. Um programa diferente

Uma tal concepção obriga a inverter o sentido habitual do curso. Enquanto este parte de uma estrutura constituída por várias disciplinas filosóficas, ou temas segundo uma certa ordem, a abordagem que propomos procura alcançar uma estruturação final; a unidade estrutural a que o processo conduz. Enquanto, no primeiro, o programa é definido previamente e solicita-se um esforço de aproximação e assimilação, no segundo, o que se pretende é a construção de um itinerário pessoal. Enquanto, no primeiro, o programa funciona como um roteiro de temas filosóficos que o aluno

deverá seguir, no segundo, o que vai resultando é uma construção a partir do que o espírito assimila e reformula. Na medida em que está a realizar o programa, o aluno não possui ainda a matéria, mas isso deverá ser um factor dinamizador e qualificador da aprendizagem. A estrutura em temas acabados é o limite do processo, a síntese de toda a aprendizagem e não o inverso. As experiências particulares, as motivações individuais que são o sal da actividade filosófica, e que o programa tradicional não aproveita, terão que ser valorizados uma vez que são determinantes do processo fundamentador.

Esta abordagem é inversa da tradicional porque parte do vivenciado e não se prevê um limite para a actividade filosófica a não ser por uma espécie de esgotamento do processo pensante. Este, embora em progressão, aponta para uma estrutura, que aparece como possível no limite e através de caminhos diferentes. Os conhecimentos vão-se obtendo à medida que são necessários e vão-se integrando em função do exercício, e a progressão verifica-se na medida em que os englobantes integram e estruturam as partes. A sistematização última garante a recuperação e a articulação de todos os elementos, desde que funcionalmente obtidos ou produzidos.

Devemos enfrentar dois problemas a que vulgarmente se faz referência, e nos quais se assenta a argumentação que defende a estruturação e uniformização dos programas. Um diz respeito à extensão, profundidade e níveis de exigência que devem ser apanágio da filosofia e que, por este processo, ficariam comprometidos. O segundo diz respeito à muito apreciada uniformização da formação: à ideia de que todos os alunos deverão ficar com uma formação filosófica idêntica.

Segundo uma ideia muito generalizada, estas duas regras de ouro, digamos assim, ficariam comprometidas com a estruturação individual e flutuante que aqui propomos. Mas serão de ouro estas regras? De facto, este tipo de argumentação só tem razão de ser na perspectiva da assimilação de conteúdos como objectivo prioritário, senão único, e isso, como já vimos por mais de uma vez, põe em causa as intenções formativas da filosofia.

Quanto à profundidade com que um programa é dado, a questão tem que ver acima de tudo com o nível e rigor de objectivos definidos, com as formas adequadas e rigorosas da avaliação e com as estratégias do ensino-aprendizagem. É aqui, repito – no rigor dos objectivos definidos e sua

operacionalização, nas metodologias utilizadas e na exigência das avaliações – que o problema assenta. E onde ele se resolve bem, ou não se resolve, e não nas intenções ou presunções dos transmissores de matérias. Quanto à necessidade de uma certa uniformidade que o programa prévio exige, é bom recordar que a didáctica tradicional não garante essa uniformidade e está longe de ser uma qualidade educativa. O valor do programa e da didáctica clássica tem que medir-se pela sua eficácia, isto é, pelos resultados obtidos e não pelos desejados ou que se presumem e dão por adquiridos.

A nossa perspectiva assenta numa dinâmica pessoal. Um problema exige alguém que o supere. Todos os factores individuais, determinantes para quem aprende, deverão ser utilizados, tornando-se integrantes do processo. Por exemplo, capacidades pessoais, características psicológicas, motivações, cultura, ritmos de aprendizagem, estratégias individuais na abordagem das questões, tudo isso será solicitado, o que diversifica os itinerários. Neste sentido, a aprendizagem não é senão uma série de sínteses que uma grande diversidade de factores vai provocando em cada aluno. Mas, que mais devemos desejar?

Em todo o caso, deveremos perguntar ainda: não provocará este método um certo desequilíbrio no domínio das diferentes partes da matéria, já que os alunos acabarão por desenvolver mais certos aspectos do que outros? Provavelmente. Afigura-se-nos, porém, outro falso problema, não só porque um curso tradicional não garante um equilíbrio na assimilação das matérias, mas também porque não se dá importância à dinamização intelectual e à articulação de conhecimentos que, por este processo, é exigido. Por outro lado, o poder considerar-se que as matérias informativas aparecem aqui como complementares e até acidentais e, portanto, desvalorizadas, por dependerem das vias e áreas investigadas, resulta também de uma ilusão. O processo em si é vazio, os elementos é que o dinamizam e preenchem. E para o caso é tão legítimo pensar que é o processo que determina as investigações, como estas que determinam aquele. A investigação e análise feitas por uma dada razão funcionam também no sentido de multiplicar os campos de investigação e análise e operacionalizar tarefas para a solução dos problemas.

O que vem colocar noutra perspectiva a questão da extensão dos programas. Teremos que decidir se é mais importante estabelecer um programa extenso, que um aluno médio não dominará, ou se é preferível um programa mínimo que possibilite desenvolvimentos adaptados a cada indivíduo ou a pequenos grupos, e cuja eficácia se garanta por formas de avaliação, rigorosas, e com perfeita consciência da função insubstituível que desempenha no processo. Não é o debitar contínuo de matéria, pelo professor, que faz com que o aluno avance mais e melhor, e fique com melhor preparação, toda a gente já verificou isso.

Utilizando uma aprendizagem funcional, talvez o aluno, mais motivado, assimile melhor as matérias. É a motivação que dinamiza o aluno e a dinâmica deste é essencial à operacionalidade do método. Além disso, por este meio, o número e a variedade das competências a desenvolver é maior e mais exigente. Finalmente, o aluno habitua-se a operar intelectualmente sobre domínios que põem em jogo a realidade. À medida que progride vai-se apercebendo das próprias passagens de uns domínios para outros e das reformulações que isso implica, e vai-se consciencializando de que os problemas e as áreas temáticas ganham outra luz e funcionalidade. Imprescindível ao método, a componente pessoal é, por este meio, valorizada. O que permite sonhar com atitudes e hábitos de trabalho para além das obrigações escolares e das avaliações, e esperar que muitos jovens comecem a apreciar o inigualável sabor do pensamento.

O que está em jogo é, pois, a *simples* diferença entre um aluno que nunca chega a sentir a necessidade da filosofia e aquele que a fica a cultivar por hábito e necessidade intelectual.

Ao contrário do que possa parecer, a função do professor é fundamental. É certo que se exige, acima de tudo, o trabalho do aluno. Mas a função do professor é indispensável porque sem “suscitar a motivação cognitiva dos alunos reunindo as circunstâncias favoráveis ao desencadear da sua actividade e à obtenção da sua participação” (Postic, 1979, 192) não é possível uma iniciação filosófica como desejamos. Além disso, compete ao professor realçar as transferências entre as maneiras empíricas de ver e pensar sobre coisas e situações e os modos de pensar filosófico.

A acção do professor é determinante nas incoerências lógicas, ajudando na conceptualização de problemas, na planificação de sequências de investigação e de estudo, nas precisões teóricas e nas caracterizações, nas indicações bibliográficas, na dinamização dos grupos, na moderação e esclarecimento em debates, no reforço das sequências racionais correctas, etc. Poderemos dizer que as funções aqui propostas para o professor de filosofia se aproximam daquilo que Postic (1979, 191) identifica como *função de enquadramento* e pela qual “o professor leva os alunos a inscrever a sua actividade no interior de um quadro de referências que fixa as modalidades de cumprimento do trabalho escolar”. O professor deverá impedir que o aluno entre em dispersão, facilitando-lhe a constituição de estruturas compreensivas. Entre outras actividades, deverá favorecer a integração dos problemas nas áreas das respectivas disciplinas, dar esclarecimentos, fornecer quadros que facilitem a diferenciação disciplinar e estabelecer pontes entre esses domínios diferentes. A sua função é, sobretudo, de motivação, sensibilização, enquadramento e verificação.

8. Condições indispensáveis ao processo filosófico

Há no ensino da filosofia, e como noutros ensaios se referiu, uma questão que não pode ser iludida, e que é a dos objectivos que lhe são legítimos. Assim, todas as considerações anteriores se podem reduzir a duas:

- 1) Que posso com legitimidade desejar com o ensino da filosofia?
- 2) Como deverei proceder para o conseguir?

Na perspectiva de uma pedagogia por objectivos teremos que pensar em objectivos de natureza cognitiva. Mas também em objectivos de natureza afectiva e expressiva.

Quanto aos objectivos intelectuais ou cognitivos, deveremos pensar em três tipos diferentes:

- os que têm que ver com capacidades intelectuais e racionais;
- os relativos à especificidade do pensamento filosófico;
- os relativos à cultura especificamente filosófica.

O desenvolvimento de capacidades intelectuais e a vitalização do espírito filosófico coloca, contudo, problemas de atitudes e hábitos relativos a técnicas de reflexão e de estudo. Poderemos assim definir três tipos de objectivos intelectuais:

- objectivos relativos às atitudes e comportamentos necessários à actividade filosófica;
- objectivos relativos aos métodos e técnicas necessários à abordagem e investigação da problemática filosófica;
- objectivos relativos à aquisição e compreensão dos conhecimentos filosóficos.

Poderemos considerar que os objectivos de natureza afectiva derivam, em boa parte, dos objectivos de natureza intelectual; são paralelos a estes. A sua definição não põe problemas, desde que não colidam com a natureza da disciplina. Estes objectivos serão um complemento dos intelectuais, uma vez que se pretende obter, com o ensino da filosofia, a aquisição de um conjunto de atitudes, hábitos e exigências que, simultaneamente, lhe são indispensáveis e dela decorrem.

Por objectivos expressivos entendemos um conjunto de capacidades ao nível da expressão escrita e oral relativas à precisão e rigor orais e escritos, à adequação da expressão à ideia e à capacidade de deduzir e articular ideias encontrando, para isso, a expressão mais adequada para, por sua vez, impulsionar as deduções e descobrir os conceitos.

Mas também estes objectivos terão que ser obtidos funcionalmente. São perspectivas só posteriormente separáveis de um processo dinâmico. Mais do que previamente definidos, serão detectáveis *a posteriori* pela análise das consequências de uma certa abordagem da filosofia e da própria abordagem em si mesma. Isto é, estes objectivos poderão ser alcançados se – e só se – for concretizada uma activa e funcional abordagem filosófica. E que para isso deverá resultar de uma problemática viva, concreta e assumida pelos alunos de modo a mobilizar as suas capacidades.

Afigura-se, portanto, que os objectivos estão, à partida, condicionados pela actividade filosófica e pelas condições que esta impõe. O que impede uma definição de objectivos exteriores ao processo filosófico. Ou seja,

a definição de objectivos terá que ser intrínseca ao processo filosófico e a partir das condições que estabelece. A não ser assim, os objectivos pedagógicos para a filosofia serão, de facto, corpos estranhos. Deste modo, os objectivos gerais estão condicionados pela origem e desenvolvimento do processo filosófico.

Entre as condições da actividade filosófica, que são o primeiro momento, e os objectivos a longo prazo que a actividade filosófica permite alcançar, que são o último, haverá uma sequência que anima e justifica o processo. Poderemos até dizer que os dois momentos são *essencialmente idênticos*. A actividade filosófica, ao impor as suas condições na abordagem das situações concretas, determina a obtenção de alguns objectivos gerais, isto é, os que irão resultar do respeito por essas condições e pela actividade nessas condições feita.

Mas isto não significa que o processo não possa, e não deva, definir os seus objectivos, integrados na sua dinâmica e tendo como limite a solução do problema donde se partiu. De facto, os objectivos gerais não poderão ser alcançados sem os objectivos específicos. Por isso, para que os objectivos gerais sejam dominados através da actividade filosófica, é necessário que esta se concretize mediante o respeito efectivo pelas condições filosóficas e de razão analítica, concretizada em tarefas necessárias ao processo intelectual em curso. Necessita, portanto, de uma série de objectivos intermédios entre as condições gerais da actividade filosófica e os seus resultados a longo prazo. Estes objectivos são mais específicos que os anteriores e são indispensáveis, pois, sem estes, os objectivos gerais estão desactivados.

Mas também a este nível a definição de objectivos específicos exteriores ao processo filosófico seria fatal para este e, a longo prazo, para a filosofia. Integrados, porém, no processo intelectual que o problema determinou, são condições indispensáveis à sua concretização. Sem eles, corríamos o perigo de tanto a iniciação como a aprendizagem filosóficas se limitarem a teorias vagas, superficiais e sem controlo.

E, assim, do mesmo modo que a actividade filosófica exige determinadas atitudes, a necessidade de abordar problemas concretos que solicitam informações obriga à necessidade de estabelecer objectivos restritos. É o próprio

processo que o exige. E porquê? Porque, sendo processo, não pode ser vazio, exige elementos concretos que o alimentem e, por outro lado, os princípios e as atitudes a que obriga só serão reais se tiverem lugar e ocasião para se manifestar e se concretizarem.

Imaginemos as seguintes atitudes programadas e cumpridas com regularidade nas actividades solicitadas pela filosofia, mesmo que eventualmente redundantes ou parcialmente sobrepostas:

- *dúvida metódica*, em relação às formas de conhecimento comum e às opiniões correntes;
- *aceitação* das opiniões contrárias;
- *exigência crítica* e *rigor* face às atitudes próprias e alheias;
- *disponibilidade* aos outros, às suas ideias, perspectivas socioculturais e experiências;
- *distanciamento crítico* em relação a ideias correntes, factos, acontecimentos e pessoas;
- *cooperação* com os outros, difundindo informações, aproveitando contributos e realizando interacções;
- *objectividade* em relação a dados, factos, informações, situações e pessoas;
- *rigor racional* na análise das informações, na dedução das ideias, nas conclusões que se obtêm;
- *sensibilidade aos problemas* e às situações problemáticas;
- *receptividade* às várias perspectivas que os problemas e as situações colocam;
- *apetência cultural* resultante da sistemática valorização do cultural e suas manifestações;
- *atenção constante aos aspectos particulares* e aos pormenores;
- aceitação e incentivo da *imaginação problematizadora*;
- solicitação das *actividades de análise* face aos problemas, aos casos e às situações;
- promoção e desenvolvimento das *actividades de síntese*;

Todas elas nos parecem condições indispensáveis à actividade filosófica e, simultaneamente, qualidades e competências a desenvolver por essa activi-

dade. Mas nenhuma destas desejáveis competências poderá concretizar-se sem as situações que lhes dão ocasião e as desenvolvem. Também a este nível, predominantemente afectivo, os objectivos decorrem da natureza da disciplina, salvaguardando-a de intromissões abusivas. Mas também aqui não são concebíveis sem as situações concretas e os problemas para cuja solução são indispensáveis.

Por isso se diz que a filosofia tem em si as condições da sua própria defesa e preservação. Mas, também agora, e para que os objectivos não sejam meras intenções, é indispensável a actividade do aluno dentro da esfera do especificamente filosófico, seja racional, afectivo ou expressivo.

Deste modo, a iniciação filosófica deverá resultar da conjugação de certas *atitudes* indispensáveis à filosofia e à actividade filosófica, com os *métodos* utilizados na abordagem das situações problemáticas e os *conhecimentos* que o mesmo processo for solicitando e sem os quais permanece vazio e, em grande medida, estático.

9. Objectivos gerais

Devemos, portanto, definir objectivos filosóficos em função das condições da actividade filosófica e em ordem à sua concretização. Esta impõe objectivos gerais que coincidam tanto com as condições da actividade filosófica como com os fins que ela exige a quem a cultiva. Por outro lado, a actividade filosófica é a única maneira legítima de concretizar o processo filosófico que, como se sabe, se define pelo modo de actuar e não pelo conteúdo.

Sendo assim, o que é que, a nível intelectual, é condição da própria filosofia e, simultaneamente, desejável para os adolescentes e jovens? O desejável é que o jovem ganhe consciência crítica face ao lugar e à circunstância e venha a ser capaz de pensar filosoficamente sobre ambos. Que saiba posicionar-se face às situações problemáticas, as saiba racionalizar e integrar em esferas de compreensão mais gerais e abstractas, isto é, em sínteses racionais coerentes.

Paralelamente, há também, a nível afectivo, objectivos gerais que são ao mesmo tempo condições da actividade filosófica. Isto é, também nesta esfera as condições psico-afectivas da actividade filosófica terão que ser objectivos a longo prazo. Com efeito, o que devemos desejar, a nível psico-afectivo, com o ensino e a aprendizagem da filosofia? Que o aluno adopte e interiorize certas atitudes, se posicione de certa maneira face às situações e, finalmente, que adquira uma formação filosófica decorrente destas condições e em consonância com elas. Isto é, que se implique afectivamente, sinta necessidade de pensar e de ver claro, em suma, que crie exigências e desenvolva sentimentos e hábitos intelectualmente úteis, e sem os quais toda a informação filosófica que possa vir a receber será inútil.

Mas tudo isto exige condições concretas, pois não se obtém com meras intenções e boas vontades. Teremos, portanto, que recorrer a situações em que o aluno tenha de facto que adoptar atitudes que lhe possibilitem a actividade filosófica, porque é a única maneira tanto de garantir a coerência do processo como de o concretizar. Mas esta concretização implica a definição de objectivos específicos, ou permanecerá vazio e inerte.

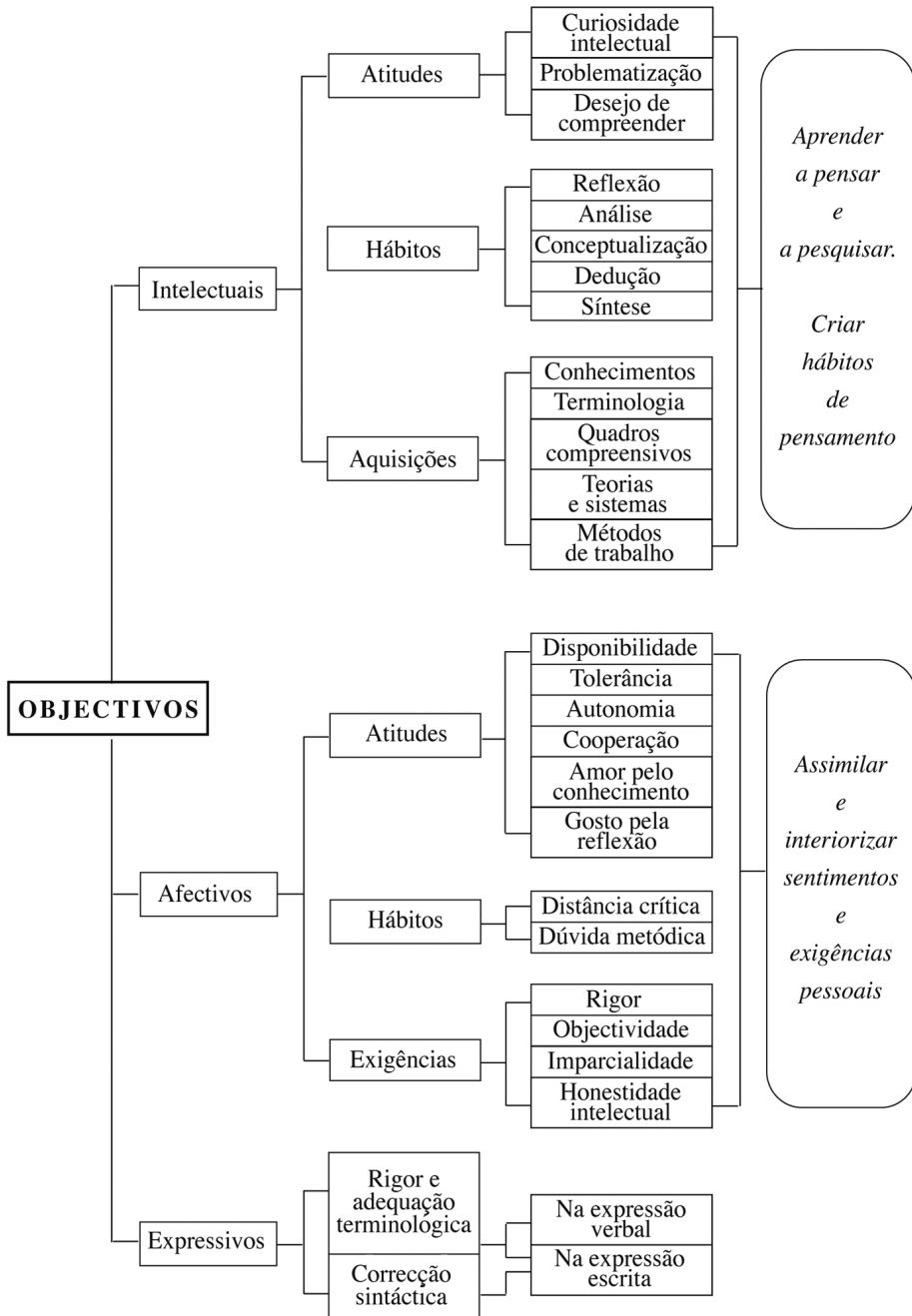
No Quadro I apresentamos, na sua versão mais genérica, os três níveis de objectivos gerais para a filosofia.

Mas, posto assim o problema, não ultrapassamos o domínio das boas intenções. Com efeito, os objectivos assim definidos são demasiado genéricos e com reduzida dimensão filosófica, principalmente porque não estão operacionalizados.

Segundo De Landsheere (1977, 249), se queremos operacionalizar os objectivos pedagógicos, devemos responder a várias perguntas: “1. Quem produzirá o comportamento desejado? 2. Que comportamento observável demonstrará que o objectivo está atingido? 3. Qual será o produto deste comportamento (*performance*)? 4. Em que condições deve ter lugar o comportamento? 5. Que critérios servirão para determinar se o produto é satisfatório?”

Embora aparentemente redundante, a explicitação destas perguntas exige respostas efectivas e diferenciadas. E estas apontam no sentido de uma actividade filosófica concreta. O aluno revelará um comportamento. Que comportamento? Não uma simples aquisição de conhecimentos, mas uma reformulação crítica que manifeste uma nova capacidade, visto que são

Quadro I – Objectivos gerais para o ensino-aprendizagem da filosofia



capacidades desta natureza as que a filosofia exige. Toda a questão radica aqui. É pelo tipo de comportamento exigido e pelo processo de o obter que passa toda a dimensão filosófica (e pedagógica) do ensino da filosofia.

A avaliação incidirá sobre a própria competência manifestada através do trabalho feito. É este que permite revelar as atitudes indispensáveis à actividade filosófica e ser avaliado enquanto produto dessa actividade. Os critérios de avaliação não devem – nem podem, com risco de inviabilizarmos toda a credibilidade da avaliação – afastar-se das condições da produção filosófica. Ou seja, tem que haver consonância entre o produto e a forma de o avaliar. Uma formulação filosófica, um discurso, convence-nos e atrai-nos pelo rigor da análise e a correcção lógica das sequências. Logo, são estas capacidades que teremos que avaliar. Sendo assim, como obter nos alunos a transformação comportamental que se pretende? Essa transformação obter-se-á mediante as operações racionais que os problemas filosóficos provoquem.

Aquilo que se pretende obter – e que deverá ser avaliado – é a operação feita, que se manifesta através da expressão, verbal ou escrita. A transformação comportamental é a dimensão filosófica obtida na operação. É aqui que podemos avaliar o alcance do objectivo pretendido. Objectivo este que, uma vez alcançado, será o factor motivador para que o processo racional prossiga e se transforme numa exigência. E será ainda a exigência de compreensão racional que, ao impor a coerência como um comportamento, transformará a filosofia numa actividade.

Assim, operacionalizar objectivos no ensino da filosofia implicará desencadear uma actividade filosófica, a propósito de um conjunto de situações problemáticas. Note-se que, embora seja a pedagogia por objectivos a “exigir” uma formulação nestes moldes, a maneira como os pedagogos teorizam a operacionalização dos objectivos diz pouco à filosofia. Ou melhor, precisará de ser entendido e posto em prática pela perspectiva do filósofo para obter o resultado desejado. Mas, por outro lado, a perspectiva filosófica, só por si, não resolve o problema, ou só o resolve aos que já o têm resolvido, isto é, aos filósofos e não aos professores e aos alunos.

É certo que a nossa preocupação é a filosofia para adolescentes e jovens, não para filósofos, mas é aqui, no tentar fazer de cada adolescente um iniciando na utilização do pensamento, que está o segredo da sua ensinabilidade

e o seu interesse. Por outro lado, os objectivos formulados no Quadro I, pelo seu carácter genérico, podem ser definidos no âmbito de outras disciplinas, pois não são específicos da filosofia, mesmo sendo condições da sua actividade e resultando dela.

Mas, sendo certo que se podem definir no âmbito de outras disciplinas, adquirem na filosofia um estatuto particular, em virtude da dupla natureza que detêm nesta disciplina, ou seja, são ao mesmo tempo condição prévia dela e sua finalidade. Estabelecem as condições da actividade e, simultaneamente, a legitimidade da própria disciplina em ordem aos fins. O que obriga a um determinado tipo de operacionalização. Deste modo, é possível explicitar os objectivos para o ensino da filosofia na medida em que as operações filosóficas que os exigem, como condição, acabam por implicá-los, enquanto atitude, e fixá-los em forma de hábito.

Assim, por exemplo, como poderão obter-se a exigência de reflectir e analisar situações e problemas vividos, a curiosidade intelectual, o gosto da problematização, a necessidade de compreender racionalmente, a consciência da importância de conhecimentos e terminologias, de teorias e sistemas que são, a prazo, objectivos de primeira importância para o ensino da filosofia? Cremos que estas competências só serão adquiridas mediante o enfrentar de situações problemáticas e na medida em que as actividades desencadeadas dão condições para as resolver e vão ao mesmo tempo desenvolvendo competências.

De igual modo, quanto aos objectivos afectivos, como poderão obter-se atitudes de disponibilidade, tolerância, autonomia e amor pelo saber? E como criar exigências pessoais de objectividade, rigor, imparcialidade e honestidade intelectual no tratamento de assuntos e situações? Julgamos só ser possível através do treino das atitudes que as situações exigem e com vista ao esclarecimento e solução dos problemas.

Os quadros seguintes procuram dinamizar os objectivos apresentados no Quadro I. O Quadro II apresenta os objectivos intelectuais. Os objectivos encontram-se sintetizados na coluna da esquerda e a sua versão concretizada aparece na coluna da direita. Trata-se, como se vê, de uma semi-operacionalização. No Quadro III são definidos os objectivos afectivos e no Quadro IV os expressivos.

Quadro II – Objectivos intelectuais

<p>ATTITUDES</p> <p>HÁBITOS</p> <p>AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS</p>	<p>Problematiza situações Observa e analisa situações problemáticas Analisa e compreende problemas Formula e reformula problemas Reflecte sobre problemas concretos Analisa dados e situações Deduz a partir de pressupostos Conceptualiza e tematiza assuntos Sintetiza elementos e dados dispersos Cria condições concretas de aquisição de conhecimentos Utiliza métodos racionais de trabalho</p> <p>Obtém conhecimentos para compreender Adquire terminologia específica Cria quadros compreensivos Utiliza e relaciona teorias Compreende e situa problemas</p>	<p>INTERIORIZOU ATTITUDES</p> <p>ADQUIRIU HÁBITOS</p> <p>ADQUIRIU CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS</p>	<p>de observação de conceptualização de problematização de formulação teórica de reformulação teórica</p> <p>de análise de conceptualização de reflexão de dedução de síntese</p> <p>de utilização de métodos sobre terminologia sobre cada disciplina sobre quadros disciplinares sobre teorias filosóficas sobre sistemas filosóficos sobre autores sobre métodos filosóficos</p>
---	---	---	--

Quadro III – Objectivos afectivos

ATTITUDES	Está disponível às ideias novas É tolerante para com as ideias dos outros É autónomo afectiva e psicologicamente Coopera com os outros e solicita a sua cooperação Respeita as normas do diálogo Manifesta atitudes de reflexão Exige rigor nas deduções Exige objectividade nos temas Exige imparcialidade dos juízos de pessoas, casos e situações Exige de si e dos outros honestidade intelectual Mantém uma distância crítica face às situações Cultiva uma atitude de dúvida metódica Analisa racionalmente dados e situações	INTERIORIZOU	Sentimentos Atitudes Valores Exigências Hábitos	de disponibilidade de tolerância de cooperação de reflexão de respeito de rigor lógico de objectividade de imparcialidade de julgamento de honestidade intelectual de dúvida como método de distância crítica
------------------	---	---------------------	---	--

Quadro IV – Objectivos expressivos

ADEQUAÇÃO	na expressão filosófica	verbal	INTERIORIZA	Adequação terminológica Rigor terminológico Riqueza Terminológica	verbal
RIGOR					
RIQUEZA	na utilização terminológica	Escrita			Escrito

Não esquecer, porém, que esta definição de objectivos deve funcionar como um quadro de referências para a actividade filosófica gerada pelas situações. Trata-se, assim, de uma referência que permitirá explorar uma ou outra área considerada prioritária, mas tendo sempre a tarefa filosófica concreta como base, motivação e intenção.

Teremos que definir estes objectivos em termos mais restritos se quisermos solicitar certas competências concretas. Ora, nós dinamizaremos um objectivo geral quando o concretizarmos numa actividade que o manifestará como competência. Procedendo, por exemplo, a uma observação conceptual (ou conceptualização, ou tematização, ou análise), isto é, *efectuando* qualquer destas operações, ficarei disponível para a *aquisição* de determinados conceitos, ou seja, *adquirirei* conteúdos de perfil filosófico, *adoptarei* e tornarei habituais certas *atitudes* e *desenvolverei* certas *competências* necessárias à filosofia. Cada uma destas operações põe em prática uma actividade que acabará por implicar a obtenção de objectivos cognitivos, afectivos e expressivos a propósito da filosofia e ao seu serviço.

O quadro V pretende especificar os objectivos dos quadros anteriores em termos de concretização, por efectuação e por aquisição.

Uma vez concretizados os objectivos enquanto efectuação, não podemos deixar de articular com eles os problemas dos conteúdos. Os quadros I, II e III explicitam objectivos em termos de operações que, por enquanto, são abstractas.

O quadro VI pretende apresentar um esquema de operacionalização de objectivos. A partir de um conteúdo ou matéria susceptível de ser trabalhada filosoficamente, podemos definir áreas de efectuação, aos níveis intelectual, afectivo e expressivo. A concretização dessas tarefas, nessas diferentes áreas e a partir de uma matéria filosófica ou conteúdo problemático, levará à operacionalização.

10. Algumas atitudes básicas

Como é óbvio, uma didáctica deste tipo não dispensa o professor. Pelo contrário, precisa de um professor muito bem formado em termos científicos

Quadro V – Explicitação dos objectivos em termos de efectuação-aquisição

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ÁREAS					
	INTELLECTUAL		AFECTIVA		EXPRESSIVA	
	Efectuação	Aquisição	Vivência	Aquisição	Efectuação	Aquisição
Problemas individuais	<i>operações de:</i> observação conceptualização tematização análise síntese indução dedução	<i>domínio de:</i> métodos inte- lectuais conceitos noções dados relações esquemas quadros vocábulos argumentos teorias sistemas filo- sóficos	<i>situação de:</i> entusiasmo intelectual actividade racional disponibilidade tolerância cooperação objectividade isenção rigor sensibilidade às perspectivas sentido do problemático	<i>hábitos de:</i> motivação filosófica trabalho intelectual tolerância cooperação objectividade isenção rigor	<i>ações de:</i> analisar descrever conceptualizar discutir expor descrever sintetizar	<i>capacidades de:</i> análise conceptualização discussão argumentação exposição postura inerente à actividade filosófica
Problemas colectivos						
Situações problemáticas suscep- tíveis de serem descritas						
Experiências marcantes						
Problemas ou situações proble- máticas propostas						

Quadro VI – Operacionalização de objectivos

OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	ÁREAS		
	INTELLECTUAL	AFFECTIVA	EXPRESSIVA
CONTEÚDOS			
Um dado problema ou situação problemática	<p>análise do maior número possível de aspectos</p> <p>avaliação dos diversos aspectos</p> <p>conceptualização dos processos filosóficos</p> <p>integração das diferentes perspectivas nas respectivas disciplinas</p> <p>obtenção de informação das diferentes áreas disciplinares</p> <p>referência dos conhecimentos obtidos ao problema ponto de partida</p>	<p>o gosto da análise</p> <p>o sentimento da solidariedade no trabalho de grupo</p> <p>o tomar as atitudes necessárias ao trabalho filosófico</p> <p>o gosto da realização da tarefa</p> <p>a exigência da objectividade e do rigor</p> <p>o sentimento do domínio crescente do problema</p> <p>a satisfação da tarefa cumprida</p>	<p>posturas psicológica e física para o trabalho</p> <p>comportamentos próprios do trabalho racional</p> <p>comportamentos necessários à recolha de informações</p> <p>respeito pelas normas do trabalho de grupo</p> <p>atitudes necessárias à pesquisa</p>

e com uma preparação pedagógica que não é possível obter com os moldes de formação actuais. Se analisarmos, veremos que isto é assim. Desde logo, porque um professor, para pôr em prática esta didáctica, necessita de uma liberdade de acção só possível com uma sólida formação filosófica e cultural, e uma prática de actuação nestes moldes que não se adquire de hoje para amanhã.

Aliás, é uma ideia recorrente em filosofia esta liberdade, mas que os mais afastados do espírito filosófico têm tendência a combater, em nome do rigor científico das teorias e da má fama que procuram colar em todos os que investigam e estudam a educação. Basta recordar o que já dizia um inquérito levado a cabo pela Unesco em 1953, tanto no que diz respeito ao professor como ao aluno: “pertence ao professor, pela prática de um necessário tacto, respeitar e mesmo promover a liberdade do aluno, ajudando-o a descobrir a sua verdade”. E quanto ao aluno, é curiosa a expressão que utilizam, porque se tornou quase um refrão neste e noutros temas e áreas: “a liberdade do professor não deve ser limitada senão pelo respeito da do aluno” (Unesco, 1953, 201).

Mas esta liberdade é, em termos pedagógicos, muito exigente, não só no que diz respeito ao rigor (que não pode ser excessivo sem deixar de ser actuante nas correcções), mas também às atitudes, que têm que ser filosóficas: isto é, imaginosas e rigorosas, intuitivas e reflexivas, livres e disciplinadas, aventureiras e prudentes. De facto, a liberdade do professor exige rigor na concepção e no planeamento das aulas, honestidade intelectual e, obviamente, e como já se disse, uma boa formação cultural e científica.

Exige também um conjunto de qualidades humanas. É indispensável ser transparente nos sentimentos e nas atitudes, transmitir confiança para que não sejam inibidas as jovens forças racionais, normalmente predispostas à inibição. Tudo o que seja duplicidade, hipocrisia, desonestidade intelectual, se são já atitudes incompatíveis com a actividade de professor, muito mais o são quando se trata de um professor de filosofia. Também não pode ser dogmático, nem deixar que os alunos tomem atitudes dogmáticas. O dogmatismo é, como se sabe, essencialmente anti-filosófico porque impossibilita, desde logo, qualquer actividade racional. Já em 1953,

Calogero, coordenador de um grupo de especialistas, vinha chamar a atenção para o perigo da “abstracção escolar” e da “confusão empírica”, para isso recomendando: “... que o ensino filosófico comece, sobretudo no seu primeiro estágio, por um esclarecimento da experiência vivida”, e que cultive “... o comércio directo com as obras filosóficas” (Calogero *et al.*, 1953, 14-15). Com efeito, a experiência deverá funcionar como elemento determinante da actividade intelectual uma vez que é indispensável a essa mesma actividade. Se parece haver uma identidade básica entre os processos de aprendizagem e de pensamento, interessa que o aluno se veja obrigado a uma série de operações mediante as quais os conhecimentos novos ganham sentido (assim se tornam conhecimentos) porque entram em relação e se articulam com os anteriores.

É certo que estes novos dados, se desorganizam as estruturas compreensivas anteriores, são elementos de perturbação. Mas é uma situação criativa porque põe em movimento uma vocação estrutural que não pára enquanto não se alcança. Como diziam Sawrey e Telford, 1979, 224), “a aprendizagem requer a reciprocidade e combinação das estruturas cognitivas internas e dos dados da informação”. É óbvio, por outro lado, que estes dados, num processo de iniciação filosófica, requerem “o comércio directo com as obras filosóficas”, como hoje se reconhece, mas não de qualquer modo, como temos tentado dizer.

11. Fases de uma reconstrução didáctica

Do mesmo modo que, filosofando, qualquer pessoa segue uma ordem – a que é determinada pelas sequências racionais e pela articulação dos dados que for capaz de fazer – a iniciação à filosofia tem que obedecer a uma determinada ordem. Esta ordem, originada por um problema e dependente dele, constitui, afinal, o processo de fundamentação racional em que consiste a actividade filosófica.

Teremos que considerar, assim, dois elementos essenciais:

- o ponto de partida ou problema inicial, motivador por excelência;
- o processo de fundamentação ou percurso originado por ele.

O ponto de partida é o determinante inicial, e que pode ter, ou não, condições para mobilizar a acção posterior.

Podemos considerar, por outro lado, o processo como a matéria e a forma de toda a iniciação.

No que diz respeito ao ponto de partida, podemos adoptar um qualquer, porque o importante não está no ponto de partida mas em dois factores fundamentais e complementares:

- a motivação que o ponto de partida for capaz de determinar,
- e a qualidade e adequabilidade das tarefas racionais que o processo originar.

Qualquer ponto de partida é bom, desde que seja capaz de originar juízos e raciocínios filosoficamente válidos e sequências racionais coerentes e logicamente articuladas. Deverá adoptar, porém, como Giles (1983, 6) propõe, dois critérios:

- o problema inicial deve ser formulado de maneira *simples*, isto é, deve ser claro, porque só assim terá suficiente contorno para motivar o aluno;
- a questão deve ser *aberta*, para se poder analisar e relacionar com outras, pondo em marcha um processo de fundamentação.

Quando se fala de simplicidade da questão, entende-se, não a redução a um simplismo falsamente pedagógico e que a pedagogia responsável rejeita, mas a uma delineação ou contorno do problema. Por outro lado, o problema pode não ser à partida muito nítido nem ter suficiente força filosófica para arrancar. A sugestão de que há ali um problema interessante pode compensar a inércia prévia, e ser um factor motivante suficientemente forte para impulsionar os alunos para a análise e a investigação. É vulgar os jovens não terem uma perfeita noção do problema que os preocupa, nem conseguirem defini-lo entre outros com os quais aparece confundido. É essencial a observação, a análise, a conceptualização porque estas são as acções que criam condições psico-afectivas e racionais indispensáveis ao processo.

Embora todas as situações tenham características particulares susceptíveis de afectar o processo racional, podemos estabelecer linhas gerais para uma estratégia de abordagem racional:

- *analisar e conceptualizar as questões em aberto*. Isto é, desdobrar, perspectivar e enumerar os dados disponíveis para estabelecer o contorno dos problemas e enriquecer e perspectivar a experiência;
- definido ou estabelecido um contorno ao problema, a estratégia deverá desenvolver-se no sentido de *multiplicar as suas relações potenciais, e recolher as informações necessárias* ao esclarecimento e enquadramento do assunto.

Para concretizar estes objectivos deveremos levar os alunos a analisar a questão pelo maior número possível de pontos de vista e a investigar e estudar, segundo um plano variável, as questões que essa análise levanta.

Trata-se, portanto, de um desdobrar da experiência, não só para a potenciar enquanto fonte de informação, como para a reorganizar com o objectivo de lhe descobrir sentidos possíveis, de a pôr ao serviço de uma vocação interpretadora e compreensiva.

- Determinar duas linhas de acção para o problema ponto de partida:
 - *analisar o problema e o seu enquadramento*, isto é, a situação concreta e a experiência em que se insere;
 - *investigar as vias abertas*, recolhendo dados e informações no sentido de o ir integrando num contexto cultural e progressivamente filosófico.

Pretende-se, deste modo, ir obtendo as estruturas disciplinares. As vias para a superação dos problemas exigem a recolha e a ordenação da informação obtida; ou seja, a sua estruturação. A simples recolha de informação, desde que em função de uma motivação, de determinadas pistas e de acordo com certas estratégias de acção fornecidas pelo professor ou descobertas pelo aluno, vai exigindo e proporcionando a sua estruturação. A estruturação disciplinar de uma matéria acompanha o processo da sua aquisição, porque, como já vimos, não há aquisição compreensiva de uma

matéria se não houver simultaneamente um esforço de estruturação e recolha da informação indispensável.

A didáctica da filosofia a partir de problemas comportará, em termos esquemáticos, as seguintes fases:

- a) análise da situação problemática ou da experiência;
- b) definição, tematização e tipificação do problema;
- c) pesquisa e recolha de informação com vista à integração da problemática em análise na problemática filosófica afim;
- d) formulação de abordagens ou hipóteses de solução e comparação com soluções filosóficas já adoptadas;
- e) estudo e caracterização das teorias emergentes a este processo como um modo típico de teorização.

Trata-se de um triplo processo de integração do problema em análise:

- a) em estruturas lógico-conceptuais progressivamente seguras;
- b) em problemas filosóficos-tipo que vão adquirindo as suas características;
- c) em áreas disciplinares cada vez melhor definidas.

Na realidade, qualquer assunto se insere numa problemática dentro da qual tem, ou vem a ter, sentido. São a situação envolvente e os elementos significativos dessa situação que criam o campo ou estrutura que o tornam significativo e, portanto, motivante. É na medida em que se conceptualiza, tipifica e define que um problema cria possibilidades de solução. E a solução passa pela integração em enquadramentos compreensivos à base de reformulações e generalizações de dados. E também pelo estabelecimento de relações com outros problemas e a definição de outras áreas. Com efeito, qualquer problema exige o seu enquadramento, isto é, a relação com elementos anteriores da mesma natureza, com os quais constitui uma certa unidade sistémica a que podemos chamar disciplina. Uma série de problemas e situações da mesma natureza e relacionando-se entre si constituem, e integram-se em estruturas lógico-conceptuais, em áreas problemáticas e disciplinares.

(Página deixada propositadamente em branco)

PASSOS PARA UM CAMINHO POSSÍVEL

1. Introdução

O ensino e a aprendizagem da filosofia sofrem habitualmente de um déficit de metodologias de aplicação prática. Entre outras, por duas razões. A primeira, de carácter geral, tem que ver com a formação dos professores: em geral mais teórica que prática, sem ser teoricamente sólida por reduzida formação psicopedagógica. Isto é, uma teoria que não pensa a prática, e uma prática que não vai à procura do seu fundamento. Ou que não pensa nem valoriza, tanto como devia, as dimensões do conhecimento didáctico de que fala Shulman (1986). Principalmente a que diz respeito ao que ele chama de “conhecimento proposicional”, que resulta da teoria e da investigação sobre o ensino, máximas e normas da experiência, princípios éticos; e aquela que se refere ao “conhecimento estratégico”, constituído pela compreensão de certos princípios da sabedoria prática.

A segunda razão, mais restrita, diz respeito à ideia de que a filosofia tem em si mesmo a sua didáctica, não se preocupando, portanto, com questões de didáctica específica porque, em virtude das suas características, tem estas questões resolvidas à partida, como já vimos.

Ora, como também já tentámos demonstrar por diversas vezes, esta ideia, embora com fundamento, necessita de certas condições psicopedagógicas para ser verdadeira. Se assim não for, aquilo que à partida se julgava resolvido fica mais difícil, porque é o próprio peso da convicção da ideia que inibe os modos filosóficos que a tornam possível.

Resulta, pois, que, de facto, a filosofia precisa de resolver as questões práticas da sua didáctica, como qualquer outra disciplina. Por outro lado, o facto de as didácticas terem andado, nas últimas décadas, um pouco arredadas da formação psicopedagógica inicial dos professores (Alarcão, 1989, 1991, 1993; Andrade *et al.*, 1990), ou, por outro lado, de serem muitas vezes vistas numa perspectiva isolada da formação em geral (Boavida, 1996, b, c), tem acentuado os problemas.

No que diz respeito à filosofia, o ter em si a sua didáctica reforça, afinal, a exigência didáctica, porque a confusão entre os dois planos faz-nos correr o perigo de não respeitar nem um nem outro. O que obriga a um acordo entre a filosofia e a sua didáctica, a um processo distanciado e interactivo que não é dado, mas, pelo contrário, precisa de se conquistar. Se, apesar da filosofia ter em si a sua didáctica, não faltam alunos que ficam a detestar a filosofia por culpa de uma má iniciação, algo precisa de ser resolvido, apesar de estar “resolvido” desde sempre e *a priori*, como muitos pensam.

É, pois, necessário concretizar estratégias didácticas específicas para o ensino e a aprendizagem da filosofia. O que se segue não é mais do que uma proposta de concretização, na linha da concepção que temos vindo a defender há quase trinta anos.

2. Objectivos gerais para um acesso à prática e à exigência filosóficas

Tendo em conta o programa do 10.º e 11.º anos (*Introdução à Filosofia – organização curricular e programas*, p. 5) e o seu “carácter universal e obrigatório”, exigindo “ponderação de equilíbrio e de realismo que delimitam, à partida, o âmbito da abordagem científica e pedagógica”, os objectivos, a este nível, terão que ser relativos às competências gerais. E com níveis de exigência em que “não pode pretender-se um tratamento especializado e exaustivo de qualquer dos temas, que exigiria pré-requisitos de informação”, que não existem. Esta iniciação precisa ainda, como se diz, “que o professor se constitua, ao mesmo tempo, como agente de motivações e interesses, e intérprete de maiores exigências e competências cognitivas”.

É de referir que um trabalho assim não deve ser feito por um só professor. Os meios necessários para planear as unidades didácticas, os textos a utilizar, os exercícios filosóficos, os conhecimentos e competências a adquirir, as formas de avaliação para os diversos objectivos, exigem um trabalho de equipa.

Posto isto, sempre de realçar, poderá a equipa de professores estabelecer que o aluno, no final do primeiro ciclo de iniciação filosófica, deverá ser capaz de, por exemplo:

- efectuar com correcção operações intelectuais correntes, ou seja, analisar, conceptualizar, julgar, raciocinar;
- verificar sempre a correcção lógica das suas operações;
- ter criado, ou estar em vias criar, o hábito de analisar com objectividade as situações vividas;
- ser capaz de integrar as interpretações pessoais em quadros explicativos mais gerais;
- ser capaz de recorrer a sistemas filosóficos para o enquadramento e caracterização de problemas surgidos.

Todos estes objectivos, à excepção do último, limitam-se a referir competências gerais. Mas sendo condições para a filosofia, identificam-se com atitudes indispensáveis para criar hábitos de racionalidade, tornando-se assim metas desejáveis, a longo prazo, segundo condições analisadas e tratadas noutros ensaios.

Será necessário trabalhar estes objectivos segundo uma certa progressão, uma sequência gradual, já de algum modo hierarquizada, visto haver competências mais complexas que só podem obter-se depois das que são sua condição. Por outro lado, é difícil de operacionalizar a não ser numa ordem deste tipo, porque se trata de competências que só se obterão mediante a concretização de tarefas, programadas e executadas, sob pena de os objectivos definidos não terem qualquer efeito. Estas competências deverão ser específicas e tão objectivas quanto possível, e os alunos deverão ser sujeitos a elas seguindo as planificações feitas, embora executadas com a maleabilidade que os alunos e as situações determinarem.

É de notar que isto não colide com a crítica feita, noutro ensaio, às taxonomias tradicionais e às suas hierarquias contrárias à filosofia, e com a necessidade de organizar uma taxonomia em boa medida inversa das de, por exemplo, Guilford, 1967; Bloom, 1969; Gagne, 1975, Vandeveld e Vander Elst, 1979, D'Hainaut, 1980, etc. E não colide porque o que está em causa são os hábitos de pensar e as competências necessárias à filosofia, os quais deverão ser hierarquizados de acordo com as dificuldades de execução, enquanto que nas taxonomias referidas o que se critica é a base de conhecimentos específicos donde se parte, sem condições intelectuais nem motivacionais para a actividade filosófica que tem que os acompanhar.

É óbvio também que alguns destes objectivos deviam estar já adquiridos, como é o caso da prática de pensar correctamente e ser capaz de detectar operações incorrectas de pensamento. Mas sabe-se que isso não está tão adquirido como seria de desejar, o que justifica a definição de objectivos a este nível. É certo que o hábito de pensar está desenvolvido entre os jovens, mais, porém, noutros contextos e com motivações em geral muito diferentes das que a filosofia exige. Por outro lado, é importante não esquecer que este nível de exigência e de formação deve ser articulado e enquadrado em objectivos posteriores, mais especificamente filosóficos, sem o que estes ficarão muito comprometidos.

Este primeiro nível de objectivos é, pois, uma condição para o nível seguinte. Com efeito, não só muitos alunos do Curso Complementar não têm ainda o hábito, nem a si impõem, a exigência de pensar correctamente, como a própria actividade filosófica tem características que é preciso conhecer, e que devem ser dominadas pelos alunos antes de tentarem abordar problemas específicos e soluções filosóficas. É difícil obter uma iniciação filosófica, minimamente estruturada e útil, sem experiência de utilização da metodologia filosófica e sem a prática dessa actividade específica. E menos ainda se não dominar nem lhe for habitual o uso correcto da razão e da análise crítica. Ora, para isto nada como habituarem-se a analisar, com o rigor possível, variadas situações segundo uma actividade racional o mais possível próxima da actividade filosófica.

Tornar os alunos capazes do uso correcto da razão que analisa, e sentindo necessidade de o fazer, face às situações problemáticas não se

consegue obrigando-os a pensar sobre o vazio, ou sobre assuntos afastados, como já foi dito. Mas tudo indica que os tornaremos capazes disso levando-os a pensar com objectividade sobre assuntos e situações tão reais quanto possível. Que, assim, pelo pensamento analítico e racionalizador, se vão transformando em filosóficos, desde que os alunos utilizem as exigências racionais de que já são capazes, e que, deste modo, irão acrescentando. A regra prática será pois esta: a cada um o nível filosófico de que for capaz, em cada momento, como condição para ir alcançando níveis cada vez mais elaborados e usando os métodos adequadas a tal objectivo.

3. Como dominar estes objectivos?

Como consegui-lo, uma vez que só se alcançam quando criam condições para que a filosofia seja possível?

3.1. A intenção deverá respeitar as duas referidas condições, em virtude do seu duplo e oposto estatuto de *condição* da filosofia e de *objectivo* dela, isto é, de princípio e de fim, como vimos. Assim, deverão analisar-se situações e problemas:

- tornando indispensável operar com correcção racional;
- obrigando a verificar o rigor lógico das operações efectuadas;
- estabelecendo uma distância crítica face a aspectos pessoais e afectivos dos juízos;
- distinguindo dados objectivos de dados subjectivos.

É indispensável, para as duas condições, a acção do professor, impedindo vícios de forma e vigiando o desempenho da tarefa pelo(s) aluno(s) encarregue(s) dela.

Tudo isto são condições de base para o acto de filosofar, mas como se trata de competências a desenvolver, e que com frequência não estão ainda adquiridas nem estabilizadas, é de facto um objectivo da maior importância. Deverá ser definido e tratado como um objectivo específico da iniciação na filosofia.

3.2. Por outro lado, é indispensável criar hábitos de pensamento crítico e de racionalização, e levar os alunos a verificar as suas vantagens, tornando-se para cada um numa exigência constante. Sendo assim indispensável a qualquer iniciação à filosofia o hábito de pensar com rigor, como fazer nascer nos alunos essa exigência?

É indispensável não confundir finalidades com objectivos, como sucede ainda no *Programa* acima citado. Portanto, para “assegurar o desenvolvimento do raciocínio”, “facultar conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais”, “formar a partir da realidade concreta da vida” (p. 6); ou, como diz a *Declaration de Paris pour la philosophie*, se queremos “formar espíritos livres e reflexivos, capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância”, é indispensável gerar actividades que obriguem os alunos a utilizar, e a ir manifestando, as faculdades que se deseja venham a ser adquiridas. Se isto se fizer com correcção e com continuidade, eles próprios verificarão:

- que em todas as situações é possível analisar, conceptualizar e avaliar;
- que estas tarefas enriquecem a realidade com que nos confrontamos e multiplicam as suas perspectivas;
- que, por essa razão, tudo é mais rico e complexo do que parecia;
- que a análise dos problemas faz surgir novas vias de solução;
- e que a perspectiva de solução dilui a tensão provocada pelos problemas.

Ou seja, aquilo que se vai verificando é já um produto da tarefa que se executa, sendo, ao mesmo tempo, a tarefa que, por sua vez, é uma condição indispensável à filosofia. Mas não deve ser nunca o mero resultado da intenção do professor, nem do seu ensino de matérias filosóficas. É uma competência filosófica que se vai desenvolvendo na medida em que se pratica.

3.3. Ao experienciar a actividade filosófica concreta, mediante actividades de análise e de interpretação de situações, os alunos:

- verificarão que têm capacidades que só em parte são utilizadas;
- reconhecendo as vantagens em as aplicar em todas as situações.

- Verificarão também que essas capacidades se vão desenvolvendo;
- e se vão adequando às situações problemáticas.

Assim, irão integrando as experiências analisadas em quadros compreensivos, de que não suspeitavam.

- Reconhecerão que a actividade crítica se vai fundamentando em análises feitas;
- e que há progressiva consonância entre as análises que se fazem e o sistema de valores que lhes está subjacente.
- Terão tendência a procurar e a reconhecer a coerência possível entre pensamentos, sentimentos e valores pressupostos nas atitudes;
- reconhecendo, portanto, a necessidade de desenvolver a coerência entre pensamentos e atitudes.

É de prever que se criem hábitos críticos e exigências de honestidade intelectual, mediante estes exercícios.

Ora, cada uma destas competências corresponde a um nível taxonómico e pode ser trabalhado com relativa autonomia, mesmo que cada uma tenha reflexos sobre várias capacidades. E mesmo que isto não seja logo visível, o modo como a tarefa é solicitada, as perguntas a que tem que responder, as condições de execução e os processos utilizados, obrigarão a diversificar competências específicas da filosofia.

Os níveis de menor exigência racional, à medida que treinados, vão possibilitando os de maior exigência. E o acréscimo nas diferentes capacidades, enquanto proporciona ao aluno o desenvolvimento das competências necessárias à filosofia, exercita-o no característico desta actividade racional. Uma vez experimentado o processo é muito provável que o aluno comece a praticá-lo por sua iniciativa tornando-se agente da sua evolução.

3.4. Em quarto lugar, deverá ser objecto de acção pedagógica específica a integração progressiva dos problemas analisados em temas filosóficos já historicamente dados. É certo que isto corresponde já a outro nível de iniciação filosófica, mas, como acima se disse, sem este nível não haverá uma cultura filosófica mínima, que é também indispensável. Isto obter-se-á recorrendo a textos e a autores escolhidos em função dos problemas.

Verificarão os alunos que a filosofia não é mais que o resultado de tentativas racionais de superação de problemas vividos e sofridos, e concretiza-se sempre que essa prática racional se torna necessidade e adquire uma certa especificidade. Será preciso depois, na sequência deste processo, proceder à integração progressiva dos problemas analisados em quadros, teorias e sistemas filosóficos.

Note-se que também aqui é indispensável a acção do professor, embora em termos de actividades a executar nunca se deva substituir ao trabalho dos alunos. Sendo assim indispensável:

- levar os alunos a verificar as relações entre os modos empíricos, predominantes nas análises, e os filosóficos, que os textos revelam;
- que eles explorem as situações em que possam pôr em paralelo problemas vividos e situações semelhantes àquelas com que alguns filósofos se terão defrontado. (Competirá aos professores, trabalhando em equipa, fornecer os materiais históricos ou as pistas necessárias para os encontrar);
- levá-los a verificar, pela actividade contínua nas aulas, que, embora haja diferença de natureza entre os níveis empírico e filosófico, esse trânsito é indispensável para se aceder à esfera de racionalidade filosófica.

4. Proposta de uma sequência transdisciplinar

4.1. Designamo-la por transdisciplinar porque tenta, como diz Carvalho (1996, 103), “alcançar (...) um método comum que procura satisfazer prioritariamente as exigências específicas de um novo objecto”, entendendo-se aqui por objecto o da própria filosofia e sua especificidade. E para ir à procura da “heterogeneidade constitutiva desta ciência em que a multiplicidade das suas vertentes se submete à unidade complexa do seu objecto” (Carvalho, 1996, 103). O mesmo, com propriedade, se poderá dizer da filosofia, tentemos pois, para ela, uma abordagem transdisciplinar.

Assentando embora na sequência multidisciplinar clássica: *lógica* – *gnoseologia* – *ontologia* – *axiologia*, e não esquecendo a natureza particular de

cada uma destas áreas, e a necessidade de introduzir os alunos em cada uma delas, pretende-se iniciá-los simultaneamente no simples filosofar, que a muitas áreas da filosofia se pode referir, e por várias simultaneamente se pode desenvolver. Procurando sensibilizá-los também às problemáticas de cada área de uma maneira interactiva, porque um método assim assenta na fluidez do pensamento e, portanto, nas múltiplas facetas dos problemas e na tendência a superá-los integrando-os numa síntese.

Um problema tomado como ponto de partida pode assim funcionar como iniciação às problemáticas específicas de várias áreas filosóficas, permitindo a compreensão de cada uma das especificidades e a entrada em alguns dos seus problemas essenciais. O que não dispensa um trabalho posterior (do professor e do aluno) de estruturação e preenchimento com os conhecimentos necessários. Mas, nesta fase, deve aproveitar-se a motivação que o problema provoca e a dinâmica do pensamento que pode passar de uns assuntos a outros independentemente da área a que pertençam.

Poderemos, porém, perguntar: que contributo pode trazer o estudo da gnoseologia, por exemplo, para uma iniciação filosófica dos alunos? E como, a partir da gnoseologia, concretizar um processo sequencial e transdisciplinar de iniciação em diversas áreas da filosofia? E com que conteúdos de natureza gnoseológica? E ainda, como levar, por exemplo, à compreensão da relação das questões do conhecimento com as ontológicas, e destas com as éticas?

4.2. Não poderemos resolver este problema se não definirmos alguns objectivos gerais para alcançar uma sensibilização às perguntas levantadas pelo conhecimento, que são frequentemente difíceis de perceber por um espírito pré-filosófico e até por vezes vistos como fantasias de certos filósofos. É necessário desmontar as ideias comuns, sempre que estejam muito afastadas do pensamento filosófico. E para isso é indispensável experienciar concretamente, em diversas áreas, o problema dos limites e das fragilidades do conhecimento sensível. Assim, deverão ser os alunos levados a verificar:

- que a maioria dos nossos conhecimentos não ultrapassa o nível da opinião;
- que a ideia de conhecimento como captação do “real” carece de base;

- que há diferentes níveis de certeza no que diz respeito ao conhecimento;
- que há diferentes tipos de conhecimento: empíricos, científicos e filosóficos;
- que cada um destes tipos de conhecimento tem características diferentes;
- que há diferença também entre conhecimento sensível e inteligível;
- que a percepção é uma interpretação/construção, etc.

4.3. Mas esta sensibilização à problemática gnoseológica e ao conhecimento como charneira para as diferentes áreas da filosofia, obriga-nos a definir objectivos específicos no sentido de competências filosóficas a adquirir. As questões gnoseológicas são privilegiadas para uma sensibilização à especificidade filosófica. Confrontados os alunos, na organização dos conhecimentos, com, por exemplo, a oposição “indefinição *versus* estrutura”, ou “sensível *versus* inteligível”, que objectivos específicos a gnoseologia lhes poderá proporcionar? Note-se que diferentes teorias se organizaram à volta da predominância de cada um destes elementos, sendo muitas as vias de exploração possível. Assim, os alunos deverão ficar capazes de:

- identificar e caracterizar, em termos gerais, as concepções gnoseológicas referentes a cada uma destas posições antinómicas;
- identificar os diversos problemas gnoseológicos que cada uma destas concepções provoca e os contextos históricos das suas origens e desenvolvimentos;
- identificar e caracterizar as mais importantes soluções encontradas;
- caracterizar, em articulação com as identificações anteriores, os diferentes géneros de problemas que o conhecimento tem colocado;
- realçar as relações da gnoseologia com a lógica e com a ontologia, enquanto áreas filosóficas específicas e relacionáveis.

A partir da compreensão da problemática gnoseológica estarão em condições de compreender algumas das questões modernas, no que diz respeito à ciência, à epistemologia e à ontologia actuais. Competirá aos professores, trabalhando em equipa, estabelecer pontes com esses domínios, definindo níveis de exigência adequados, embora maleáveis.

4.4. Como criar condições para que, mediante tarefas concretas e programadas, os alunos alcancem de facto as competências definidas para aquela fase? Tendo em conta que o número de actividades escolares pode ser muito grande e está condicionado por factores que só os professores, na situação escolar e trabalhando em equipa, serão capazes de estabelecer, o que agora se propõe são simples sugestões de trabalho.

E assim, a questão a colocar é esta: como trabalhar para que venham a ser capazes de fazer, e, fazendo, venham os alunos a mostrar que compreenderam e assimilaram o que a este nível de iniciação era importante? Tomemos um caso qualquer extraído da experiência dos alunos. Uma questão de natureza política, social, ou religiosa. Ou questões já de natureza filosófica como a manipulação genética, o aborto, a eutanásia, por exemplo. Peçamos a um aluno a sua opinião, ou lancemos a questão para debate, obrigando a perspectivá-la ou a analisá-la em diversos planos. Deixemos que as opiniões se manifestem, sendo previsível a diferença e até a oposição.

O professor deverá levar os alunos a distinguir os aspectos de natureza psicológica e afectiva das posições individuais, verificar a importância desses aspectos, os inúmeros factores em jogo, e também a reconhecer que há uma estrutura lógica (conceitos, juízos e raciocínios) que sustenta as argumentações, mas que com aqueles não se confunde. E ainda a verificar que os raciocínios e os argumentos se apoiam quase sempre em valores, e são filtrados por uma sensibilidade.

Eis, pois, vários domínios a explorar. Desde logo é preciso pedir a cada um que tente desmontar os elementos afectivos e psicológicos mais visíveis, ou que cada um seja capaz de os reconhecer nas suas posições. Por outro lado, é necessário que os alunos identifiquem as operações utilizadas na argumentação (concepções, analogias, induções, deduções), e tentem reconhecer os valores pressupostos em cada posição. É por certo difícil de realizar, mas é o momento adequado para que o professor forneça os elementos de informação e tome as atitudes de pensamento ou de investigação bibliográfica que ajudarão a perceber os elementos em causa, e a compreender os diferentes domínios onde os pretendemos introduzir: a gnoseologia, a lógica, a ontologia e a axiologia.

4.5. Explicitando um pouco esta intenção geral, pensamos ser também conveniente tentar uma iniciação em dois níveis de especificidade. Assim, no primeiro nível, os alunos deverão ficar capazes de:

- distinguir entre os níveis empírico, científico e filosófico;
- distinguir entre os elementos de uma relação cognitiva específica e elementos gerais inerentes a todas as relações cognitivas;
- definir e compreender as noções de objectivo, subjectivo, opinião, facto, lei, certeza, evidência, aparência, valor, conceito, juízo, raciocínio, etc.;
- saber distinguir, em texto ou em debate oral, as opiniões, das certezas, o particular, do geral, o verdadeiro, do falso, o possível, do provável, o sensível, do inteligível, o concreto, do abstracto, o necessário, do contingente, etc.
- identificar, numa situação analisada, os elementos objectivos dos subjectivos;
- classificar, segundo o seu grau de objectividade e rigor, várias descrições do mesmo acontecimento feitas por diversos alunos, etc.

Para que isto se possa concretizar, terão que ser fornecidos textos aos alunos, e/ou criar-se-ão situações educativas que possibilitem a execução destas tarefas, sendo todas elas criticadas e avaliadas em função dos objectivos, das condições concretas de execução e dos resultados obtidos, os quais deverão ter níveis previamente definidos de proficiência.

4.6. Num segundo nível de objectivos, estes dirão respeito a conteúdos mais especificamente filosóficos; originariamente gnoseológicos mas abertos a relações e desenvolvimentos por outras áreas filosóficas. Importante é que se concretizem mediante investigação e problematização feita pelos alunos, numa aproximação interdisciplinar, e mesmo tendencialmente transdisciplinar, não esquecendo que a acção do professor é determinante na motivação, no fornecimento de quadros de interpretação e nas informações e precisões a fornecer.

Assim, ainda a título de sugestão aos professores, e tendo em conta as aquisições anteriores em termos de quadros de compreensão gnoseológica e competências intelectuais e de pesquisa bibliográfica, com níveis de pro-

fundidade determinados pelas capacidades dos alunos ou dos grupos, estes serão capazes, no final, de, por exemplo:

- Explicar a função das categorias nas teorias de Aristóteles e de Kant, com as principais implicações ao nível da ontologia e da gnoseologia.
- Relacionar o Mundo das Ideias de Platão e sua teoria do conhecimento com as correntes idealistas da filosofia ocidental, características essenciais, e presença em mundividências e formas de interpretação corrente.
- Descrever a evolução do conceito ou ideia, de Sócrates a Aristóteles, passando por Platão, a partir da contextualização do problema na sua origem e evolução.
- Compreender o conceito, tanto como pedra angular do problema da verdade, em Sócrates, e suas implicações axiológicas em Sócrates e Platão, como as repercussões na lógica de Aristóteles como domínio específico.
- Distinguir entre as “condições *a priori* da sensibilidade em Kant e as sensações em Locke, e as diferentes concepções do conhecimento que implicam.
- Enumerar as principais consequências, para a filosofia moderna, da “solução” gnoseológica dada por Descartes com o *cogito*, explorando a problemática ontológica que daqui resultou para a filosofia moderna.
- Descrever as características do método experimental, introduzindo o aluno na problemática da dogmatização e da axiomatização da ciência e na crise da ciência moderna.
- Indicar e caracterizar os problemas que se colocam ao conhecimento científico contemporâneo, com a expulsão do sujeito e a necessidade filosófica e cultural da sua recuperação.
- Identificar e caracterizar, em textos escolhidos, posições e soluções para o problema da origem, da natureza e dos limites do conhecimento.

(Página deixada propositadamente em branco)

BIBLIOGRAFIA

- AA. VV. (s/d). *Filosofia analítica*. Lisboa: Gradiva.
- ABRECHT, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Edições ASA.
- ALARCÃO, I. (1989). Para uma valorização da didáctica. *Aprender*, 7, 5-8.
- ALARCÃO, I. (1991). A didáctica curricular: fantasmas, sonhos, realidades, in *Actas do 2.º Encontro Nacional da Didácticas e Metodologias de Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I., et al. (1993). Da essência da didáctica ao ensino da didáctica – Projecto Eureka/DL na Universidade de Aveiro, in AA.VV. *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas (247-262)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- ANDRADE, A. & Sá, M. H. (1990). Le discours de formation et le discours de recherche en didactique: voies pour une intégration, in *Actes du 2.º Colloque International de l'Association des chercheurs et enseignants didactiques des langues étrangères*. Recherche, terrain et demande sociale. Strasbourg, 187-202.
- ANTUNES, R. R. (1996). Proposta para uma didáctica da filosofia partindo de concepções de alunos do 11.º ano acerca da disciplina de Filosofia. *Revista Portuguesa de Educação*, 9, 2, 119-136.
- APEL, K. O. (1986). *Estúdios éticos*. Barcelona: Alfa.
- ARAÚJO, A. F. (2000). Da filosofia da educação ao ensino da filosofia: o exemplo de Gaston Bachelard (1884-1962), in A. Carvalho (coord.), *Diversidade e identidade, 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras.
- ARÊDES, J. A. (2001). Um trabalho pioneiro, in F. Henriques (Coord.). *O ensino da filosofia, figura e controvérsias (129-159)*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- BARATA-MOURA, J. (1972). *Kant e o conceito de filosofia*. Lisboa: Sampedro.
- BARATA-MOURA, J. (1987). Filosofia e ensino da filosofia, hoje. *Logos*, 7/8, 93-101.
- BARATA-MOURA, J. (1990). Filosofia e ensino da filosofia hoje. in L. Marnoto, *Didáctica da filosofia*, I, 65-73. Lisboa: Universidade Aberta.
- BARATA-MOURA, J. (1988). Resposta a inquérito, *Filosofia*, II, 1/2, 50-54.
- BARROS, M. R. (2001). O ensino da filosofia no secundário — do ideal à prática ou o que devia ser e o que é, in F. Henriques (Coord.), *O ensino da filosofia, figura e controvérsias (161-171)*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- BERGSON, H. (1963). *Oeuvres*. Paris: P.U.F.
- BERIAIN, J. (1991). Modernidad y sistemas de creencias, in Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad (131-135)*. Barcelona: Anthropos.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.

- BILLARD, J. (1993). Sciences de l'éducation et pédagogie de la philosophie. *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, 39-63.
- BIRZEA, C. (1986). *Operacionalizar os objectivos pedagógicos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- BLACKMAN, D. (1982). Images of man in contemporary behaviorism. In J. Chapman & D. M. Jones (eds.) *Models of man*. Leicester: British Psychological Society.
- BLOOM, B., ENGELHART, M., FURST, E., HILL, W. & KRATHWOHL, D. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, tome 1: *Domaine cognitif*. Montréal: Entreprises Education Nouvelle.
- BLOOM, B., HASTINGS, M. & MADAUS, G. (1971). *Handbook on formative and sumative evaluation of students learning*. New York: McGraw-Hill.
- BOAVIDA, J. (1981). *Voies d'accès pour l'enseignement de la philosophie*. Louvain-la-Neuve: U.C.L. (edição policopiada).
- BOAVIDA, J. (1981a). O carácter circular dos objectivos em pedagogia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XV, 229-256.
- BOAVIDA, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 337-344.
- BOAVIDA, J. (1989). *Filosofia – do ser e do ensinar, proposta para uma nova abordagem*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (edição policopiada).
- BOAVIDA, J. (1991). *Filosofia – do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC.
- BOAVIDA, J. (1993). Pedagogia-Filosofia/Filosofia-Pedagogia, ou os braços reencontrados da Vénus de Milo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 3, 349-385.
- BOAVIDA, J. (1994). Contributos para uma didáctica da filosofia à luz da inter-relação filosofia/pedagogia, in A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.), *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas, Actas do IV colloque national de la section portugaise de l'Afirse* (487-494). Lisboa: A. F. I. R. S. E.
- BOAVIDA, J. (1995). Filosofia – à procura de uma didáctica específica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 2, 25-39.
- BOAVIDA, J. (1996). Do pensamento à Filosofia – contributos para uma didáctica da disciplina. *Revista Portuguesa de Educação*, 9, 1, 77-89.
- BOAVIDA, J. (1996a). Filosofia e processo educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX, 3, 1996.
- BOAVIDA, J. (1996b). Por uma didáctica para a filosofia – análise de algumas razões. *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 91-110.
- BOAVIDA, J. (1996c). Para uma concepção mais ampla das didácticas específicas. *Actas do I congresso das licenciaturas em Ciências da Educação*, (189 -194). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BOAVIDA, J. (1998). Filosofia: com que objectivos se ensina e se aprende? *Inovação*, 11, 3, 75-91.
- BOAVIDA, J. (1998a). *Educação: objectivo e subjectivo – para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.
- BOAVIDA, J. (2000). Do ensino da filosofia à filosofia da educação, in A. Carvalho (Coord.), *Diversidade e identidade, 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação* (553-558). Porto: Faculdade de Letras.
- BOAVIDA, J. & BARREIRA, C. (1994). Pedagogias, clássica e moderna, oposição e evolução de modelos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVIII, 2, 267-281.
- BRAUNER, C. & BURNS, H. (1969). *Problemas de educación y filosofía*. Buenos Aires: Paidós.
- BREZINKA, L. J. (1990). *La educación en la sociedad en crisis*. Madrid: Narcea.

- BRITO, M. A. (1998). 'Ensina-se' hoje filosofia como sempre se 'ensinou'? in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (135-148). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- BRUNER, J. (1963). Structures in learning. *NEA Journal* (Special feature), 26-27.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- CABANAS, J. M. (2000). *La axiología como fundamentación de la filosofía*. Madrid: UNED.
- CABANAS, J. M. (2000). La filosofía de la educación como crítica de la razón pedagógica y como una filosofía aplicada, in A. Carvalho (Coord.), *Diversidade e identidade, 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação* (175-180). Porto: Faculdade de Letras.
- CALOGERO, G. et al. (1953). Déclaration commune des experts. In UNESCO, *L'Enseignement de la philosophie*. Paris: UNESCO.
- CAMPOMANES, C. (1984). *Didáctica de la filosofía*. Madrid: S. M. Ediciones.
- CAMPOS, B. P. (1987). Lei de Bases do Sistema Educativo (prefácio à edição de E. L. Pires). Porto: ASA.
- CANTISTA, M. J. (1988). Filosofia hoje: porquê e para quê? in AA. VV., *A filosofia face à cultura tecnológica* (7-16). Coimbra: Faculdade de Letras /Associação dos Professores de Filosofia.
- CARREGÃ, P. (1998). Áreas críticas dos programas de Filosofia, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (309-355). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- CARRILHO, M. M. (1982). *O saber e o método*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CARRILHO, M. M. (1985). *Razão e aprendizagem – estudo da problemática da ensinabilidade da filosofia (séculos XVIII-XIX)*. Lisboa: Faculdade de Letras (Edição policopiada).
- CARRILHO, M. M. (1987). *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- CARRILHO, M. M. (1994). *O que é a Filosofia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- CARRILHO, M. M. (1995). A miséria do essencialismo, in M. S. Lourenço, *A cultura da subtilidade – aspectos da filosofia analítica* (15-31). Lisboa: Gradiva.
- CARVALHO, A. D. (1996). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento.
- CASTILLO, E. G. (1988). *Axiologia educativa*. Granada: Ediciones TAT.
- CASTRO, G. (2002). A hermenêutica na didáctica da filosofia, in E. Medeiros (Org.), *I Encontro de didácticas nos Açores* (189-200). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- CAZENEUVE, J. (1972). *Sociología del rito*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CHARBONNEL, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.
- CLAES, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Editorial Verbo.
- COMISSÃO DA REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO – *Projecto global de actividades* (1986). Lisboa: Ministério da Educação.
- CORREIA, M. F. (1998). Percepção dos actuais programas pelo corpo discente, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (75-91). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- COSSUTTA, F. (1998). *Didáctica da Filosofia*. Porto: ASA.
- COURACEIRO, M. J. (1998). O valor pedagógico da Filosofia no Ensino Secundário, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (205-227).

- Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- CREUTZ, G. (1978). *Comment sélectionner et atteindre des objectifs pédagogiques valides; propositions concrètes*. Liège: Centre de Recherche Didactique et Pédagogique.
- CRUCHON, G. (1967). *Psychologie pédagogique, II, Les maturations de l'adolescence*. Mulhouse: Editions Salvator; Paris: Casterman.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação – dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.
- DAMIÃO, H. (1996). *Pré, inter e pós acção – planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- DASEN, P. (1972). Cross-cultural piagetian research: a summary. *Journal of cross-cultural psychology*, 3, 23-39.
- DAVID, C. (1998). Avaliação do exercício dos actuais programas de Filosofia do Secundário, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (93-101). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- DEBESSE, M. (1941). *La crise d'originalité juvenile*. Paris: P.U.F.
- DE KETELE, J.-M. (1975). Les problèmes des objectifs dans le cadre d'une "préparation de leçon". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 7-45.
- DE LANDSHEERE, G. (1986). *A investigação experimental em pedagogia*. Lisboa: D. Quixote.
- DE LANDSHEERE, V., e G. (1977). *Definir os objectivos da educação*. Lisboa: Moraes.
- DEWEY, J. (1913). *L'école et l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- DEWEY, J. (1971). *Démocratie et Éducation*. Paris: Armand Colin
- DIAS, J. R. (1993). Filosofia da Educação – pressupostos, funções, métodos, estatutos. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 49, 3-28.
- DIOGO, F. (Coord.) (2007). *Método e Métodos do Pensamento Filosófico*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- DRÉVILLON, J. (1988). *Práticas educativas e pensamento operatório*. Coimbra: Coimbra Editora.
- DROIT, R.-P. (1995). *Philosophie et démocratie dans le monde. Une enquête de l'Unesco*. Paris: Livre de Poche/Editons Unesco.
- DULIT, E. (1972). Adolescent thinking à la Piaget: the formal stage. *Journal of youth and adolescence*, 1, 281-301.
- DURKHEIM, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Alianza.
- EISNER, E. W. (1969). *Instruction and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum*. Chicago: Rand McNally.
- ERIKSON, E. W. (1972) *Adolescence et crise – la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- ESPINOSA, B. (1966). *Oeuvres*, 4. Paris: Garnier-Flammarion.
- FERREIRA, L. R. (1988). Filosofia e currículo, in AA. VV. *A filosofia face à cultura tecnológica* (17-23). Coimbra: Faculdade de Letras/Associação dos Professores de Filosofia.
- FERREIRA, L. R. (1990), A didáctica da filosofia como problema filosófico, in I. Marnoto, *Didáctica da filosofia I* (56-61). Lisboa: Universidade Aberta.
- FERREIRA, M. L. (1998). Didáctica da filosofia e investigação – a possível aplicação do projecto 'Uma filosofia no feminino' no programa do 10.º ano de Introdução à filosofia, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (117-134). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

- FERREIRA, M. L. (1990). Filosofia e didáctica da filosofia: implicações de uma relação, *in* L. Marnoto, *Didáctica da filosofia*. I, 21-34. Lisboa: Universidade Aberta.
- FERREIRA, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand.
- FEYERABEND, P. (1989). *Adieu la Raison*. Paris: Éditions du Seuil.
- FOLSCHIED, D. & WUNENBURGER, J.-J. (1992). *Méthodologie philosophique*. Paris: P.U.F.
- FORMENT, E. *et al.* (1991). *Enseñanza de la filosofía en le educación secundaria*. Madrid: Ediciones Rialp.
- FRONDIZI, R. (1970). *El yo como estructura dinámica*. Buenos Aires: Paidós.
- FULLAT, O. (1988). *Filosofía de la educación*. Barcelona: Vicens-Vives.
- FULLAT, O. (1995). *El pasmo de ser hombre*. Barcelona: Ariel.
- FULLAT, O. (2000). La razon educacional, *in* A. Carvalho (Coord.), *Diversidade e identidade, 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação* (111-121). Porto: Faculdade de Letras.
- FULLAT, O. (1983). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- GADAMER, H.- G. (1977). *Verdad y método – fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GAGNE, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. Diana: México.
- GAGNE, R. & BRIGGS, L. J. (1976). *La planificación en la enseñanza*. Trillas: México.
- GERGEN, K. (1992). *El yo saturado – dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- GESELL, A. (1978). *O jovem dos 10 aos 16 anos*. Lisboa: D. Quixote.
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GILES, T. (1983). *Filosofia da educação*. São Paulo: E.P.U.
- GILLET, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignement pratique*. Paris: PUF.
- GIRARD, R. (1983). *La violencia y lo sagrado*. Barcelona: Anagrama.
- GOODNOW, F. & BETHON, G. (1966). Piagets tasks: the effects of schooling and intelligence. *Child Development*, 37, 573-582.
- GREPH (1977). *Qui a peur de la philosophie ?* Paris: Flammarion.
- GRUBER, H. & VONECHE, J. (1976). Réflexions sur l'opération formelle de la pensée. *Archives de Psychologie*, 44, 46-54.
- GUILFORD, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- HABERMAS, J. (1985). *Consciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Ediciones 62.
- HABERMAS, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.
- HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initial et en formation continue*. Paris: ESF.
- HENRIQUES, F. (1994). Da metáfora ao conceito ou a linguagem do uso do texto literário na aula de filosofia, *in* A. Estrela e J. Ferreira, *Desenvolvimento curricular e didáctica das disciplinas* (495-504). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- HENRIQUES, F. (1998). A transmissão da filosofia como exercício do uso livre e pessoal da razão, *in* F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (57-71). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

- HESSEN, J. (1967). *Filosofia dos valores*. Coimbra: Arménio Amado.
- HORROCKS, J. (1962). *The psychology of adolescence behavior and development*. New York, Boston: Houghton Mifflin Company.
- HURLOCK, E. (1979). *Desenvolvimento do adolescente*. São Paulo: McGraw-Hill.
- IBAÑEZ, R. M. (1990). Axiologia educativa, in Altarejos Masota *et al.*, *Filosofías de la educación hoy* (715-736). Madrid, Dykinson.
- IBAÑEZ-MARTIN, J. (1991). El sentido crítico y la formación de la persona, in E. Forment, *et al.* *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (202-225). Madrid: Rialp.
- IZUZQUIZA, J. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Anaya.
- JANICAS, C. F. & JANICAS, J. P. (2001). Incertezas e contradições no ensino da Filosofia: a importância da formação de professores, in F. Henriques, *O ensino da filosofia, figura e controvérsias* (141-147). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- JANICAS, J. P. (1998). Obstáculos e contradições dos actuais programas (a / por cumprir), in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do secundário* (103-113). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- JASPERS, K. (1955). *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*. Barcelona: Labor.
- JEFFREYS, M. (1972). *The aims of education*. Bath: Pitman Press.
- JERSILD, A. T. (1971). *The psychology of adolescence*. New York: The MacMillan Company.
- JOANNES, M. (1986). Didactique de la philosophie? *Bulletin de la Société Alfred Binet et Theodore Simon*, 606, 86, 105-112.
- KAHN, P. (1998). *Théorie et expérience*. Paris: Quintette.
- KANT, E. (1966). *Réflexions sur l'éducation*. Paris: Vrin.
- KANT, E. (1988). Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno de 1765-1766. *Filosofia*, II 1, 2, 173-176.
- KANT, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- KEATING, D. (1980). Thinking processes in adolescence, in J. Adelson, (Ed.), *Handbook of adolescence psychology* (211-245). New York: John Wiley & Sons.
- KÖHLBERG, L. (1981). *The psychology of moral development. Moral stages and the idea of justice*. S. Francisco: Harper & Row.
- LANCEROS, P. (21991). Apunte sobre el pensamiento destructivo, in Vattimo y otros, *En torno a la posmodernidad* (137-159). Barcelona: Anthropos.
- LAPASSADE, G. (31978). *L'entrée dans la vie – essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Éditions de Minuit.
- LECLERQ, D. (1972). Les grands types d'apprentissage selon R. M. Gagné. *Education*, 137, 47-64.
- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (*Lei de Bases do Sistema Educativo*). Lisboa: Ministério da Educação.
- LESCOUT, M. (1993). Philosophie et enseignement. *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, 30-38.
- LESELBAUM, N. *et al.* (1980). Une expérience de décloisonnement et de travail autonome en philosophie. *Revue de l'enseignement philosophique*, 30, 4, 34-46.
- LIMA, S. (1964). *Ensaio sobre a essência do ensaio*. Coimbra, Arménio Amado.

- LIPMAN, M. (1988). Prática filosófica e reforma da educação. *Filosofia* II, 1/2, 183-201.
- LIPMAN, M. (1989). *Lisa*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1989). *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1992). *Kio y Gus*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPMAN, M. (1992). *Pixie*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- LIPOVETSKY, G. (1990). *La era del vacío, ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- LIPOVETSKY, G. (1994). *O crepúsculo do dever. A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- LOPES, A. G. (1993). *O ensino da Filosofia no Secundário, estudo da sua didáctica*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. (texto policopiado).
- LOPÉZ QUINTÁS, A. (1991) Experiencia creadora y enseñanza filosófica, in E. Forment et al. (1991) *Enseñanza da la filosofía en la educación secundaria* (125-176). Madrid: Ediciones Rialp, S. A.
- LOPÉZ, A. P. (1954). *Ontología de la educación*. Madrid: C. S. I. C.
- LOURO, M. L. (1959). Objectivos do ensino da filosofia no curso liceal. *Palestra*, 7, 20-22.
- LYOTARD, J.-F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- MAGER, R. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Gauthier-Villars.
- MARCHÁN-FIZ, S. (1986). *Del arte objetual al arte del concepto / Epílogo sobre la sociedad "posmoderna"*. Madrid: Akal.
- MARDONES, J. M. (1991). El neo-conservadurismo de los posmodernos, in VATTIMO et al., *En torno de la posmodernidad* (21-40). Barcelona: Antropos.
- MARNOTO, I. (Coord.) (1990). *Didáctica da filosofia I e II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARNOTO, I. (Coord.) (1992). *Didáctica da filosofia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- McGINN, C. (2007). *Como se faz um filósofo*. Lisboa: Bizâncio.
- MEDEIROS, E. (2000). Filosofia da educação e ensino da filosofia, in A. Carvalho (coord.), *Diversidade e identidade, 1.ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Faculdade de Letras.
- MEDEIROS, E. (2002). *A filosofia na educação secundária: uma reflexão no contexto da reforma curricular e educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MEDEIROS, E. (2002a). Concepções de filosofia e educação: implicações na didáctica da filosofia, in E. Medeiros (Org.) *I Encontro de didácticas nos Açores* (201-223). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- MÈLICH, J.-C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- MIGUEL, C. A. (1959). A filosofia — seu valor formativo. *Palestra*, 7, 17-20.
- MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO/DGEBES, (1991). *Introdução à filosofia, organização curricular e programas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MOORE, T. W. (1980). *Introducción a la teoría de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOURA, Z. (1988). Filosofia para crianças. *Filosofia*, II, 1-2, 202-206.
- MUGLIONI, J. (1993). L'enseignement philosophique et la lecture des grands textes. *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, 64-67.
- NAGEL, Th. (1997). *Que quer dizer isto?* Lisboa: Gradiva.
- NICOL, E. (1972). *El provenir de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

- OLIVEIRA, F. (1998). Contributos para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da filosofia na sociedade da informação, *in* F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do secundário* (189-201). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. & GIL, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- PACHECO, M. C. (1998). O ensino da filosofia e os programas actuais — pistas de reflexão, *in* F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (23-28). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- PARSONS, T. (1957). *Essays in sociological theory pure and applied*. Glencoe: Free.
- PATRÍCIO, M. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- PATRÍCIO, M. (1998). Reflexão prospectiva sobre a reforma dos programas de Filosofia do Ensino Secundário, *in* F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do secundário* (251-260). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- PESSOA, C. (2001). Considerações sobre os resultados do inquérito: “O ensino da filosofia”, *in* F. Henriques (Coord.), *O ensino da filosofia, figura e controvérsias* (149-159). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- PIAGET, J. (1973). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- PLANCHARD, E. (1982). *A pedagogia contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora.
- POMBO, O. (1984). Pedagogia *por* objectivos/pedagogia *com* objectivos. *Logos*, 1, 47-72.
- POMBO, O. (1990). O dilema do ensino da filosofia, *in* L. Marnoto, *Didáctica da filosofia*, II (9-30). Lisboa: Universidade Aberta.
- POPHAM, W. J. (1972). *An evaluation guidebook – a set practical guide lines for the educational evaluator*. The instructional objectives exchange, Los Angeles.
- POROT, M. & SEUX, J. (1964). *Les adolescents parmi nous*. Paris: Flammarion.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Almedina.
- QUINTÁS, A. López (1991). Experiencia creadora y enseñanza filosófica, *in* E. Forment *et al.*, *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (125-176). Madrid: Ediciones Rialp.
- REBOUL, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Almedina.
- RIBEIRO, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- RIESGO, M., F. (1991). La posmodernidad y la crisis de los valores religiosos, *in* Vattimo y otros. *En torno a la posmodernidad* (77-101). Barcelona: Anthropolos.
- RODRIGUES, M. (1998). Os actores e as máscaras, *in* F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (273-282). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- ROGERS, D. (1972). *The psychology of adolescence*. New York: Appleton Century Crofts.
- SÁAGUA, J. (1991). Epistemologia e linguagem, *in* M. M. Carrilho, *Dicionário do pensamento contemporâneo* (67-89). Lisboa: D. Quixote.
- SANTIUSTE, V. & VELASCO, F. (1984). *Didáctica de la filosofía-teoría, métodos, programas, evaluación*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, L. R. (1988). Kant e o ensino da filosofia. *Filosofia*, II, 1/2, 166-173.
- SANTOS, J. T. (1974). *Da filosofia no liceu*. Lisboa: Seara Nova.
- SAWREY, J., & TELFORD, C. (1979). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.

- SCHIPPLING, A. (2009). *Vernunft im Bildungsgang – Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- SCHIRCKS, A. & LAROCHE, J.-L. (1970). Étude des opérations intellectuelles chez des adultes de la promotion supérieure du travail. *Le travail humain*, 33, 1/2, 99-112.
- SCRIVEN, M. (1967) The methodology of evaluation, in R. Taylor (ed.), *Perspectives of curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand. *Educational researcher*, 15, 2, 4-14.
- SILVA, A. P. (1998). Exigirão os programas de introdução à filosofia uma alteração? Qual o alcance da sua suposta flexibilidade e quais as consequências da sua extensão? in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (149-169). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- SIMHA, A. (1993). Qu'est-ce que comprendre un texte philosophique lorsque ce texte est un extrait? *Revue de l'enseignement philosophique*, 43/44, 68-80.
- SIMÕES, A. (1989). Que é educar? Acerca do constitutivo formal do conceito. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIII, 3-20.
- SOËTARD, M. (1997). Pédagogie, philosophies historiques et philosophie de l'éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10, 2, 35-44.
- STRAUVEN, C. (1994). *Construir uma formação*. Porto: Edições ASA.
- TOZZI, M. (1989). Vers une didactique de la philosophie. *Cahiers pédagogiques*, 270, 18-19.
- TOZZI, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-31.
- TOZZI, M. (1995). Peut-on didactiser l'enseignement de la philosophie? *Revue de l'enseignement philosophique*, 46, 2, 23-36.
- TOZZI, M., BARANGER, P., BENOIT, M. & VINCENT, C. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette-C.N.D.P.
- UNESCO (1953). *L'enseignement de la philosophie – enquête internationale*. Paris: UNESCO.
- VANDELDELDE L. & VANDER ELST, P. (1979). *Os objectivos em educação: será possível defini-los com precisão? Exemplificação dos modelos de Bloom e de Guilford*. Coimbra: Almedina.
- VANDELDELDE, L. (1982). *Aider à devenir*. Paris: Nathan, Bruxelles: Labor.
- VERGEZ, A. & HUISMAN, D. (1987). *La dissertation philosophique au baccalauréat*. Paris: Nathan.
- VICENTE, J. (1992). Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, 1, 2, 321-358.
- VICENTE, J. (1994). Subsídios para uma didáctica da filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, 3, 6, 397-412.
- VICENTE, J. (1998). Subsídios para um paradigma organizador do ensino da filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do secundário* (29-55). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- WALLON, H. (1959). Le rôle de "l'autre" dans la conscience du "moi". *Enfance*, 3/4, 279-286.
- XAVIER, J. A. (1998). Os actuais programas de filosofia: receptividade e apropriação, in F. Henriques e M. B. Almeida (Coord.), *Os actuais programas de filosofia do Secundário* (93-101). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

(Página deixada propositadamente em branco)

(Página deixada propositadamente em branco)

Série

Investigação

•

Imprensa da Universidade de Coimbra

Coimbra University Press

2010

