

Revista Filosófica de Coimbra

VOL. 1 • N.º 2 • OUTUBRO 92

MIGUEL BAPTISTA PEREIRA - *Modernidade, Fundamentalismo e Pós-Modernidade*

J. Ma. Ga. GOMEZ-HERAS - *La Naturaleza Reanimada - Del Desencantamiento del Mundo en la Racionalidad tecnológica al Reencantamiento de la Vida en la Utopia ecológica*

AMÂNDIO A. COXITO - *Ainda o Problema da Filosofia Portuguesa - Recordando Joaquim de Carvalho, no Centenário do seu Nascimento*

FRANCISCO V. JORDÃO - *Joaquim de Carvalho e Espinosa - O Acordo de Intenções no Campo político-religioso*

JOAQUIM NEVES VICENTE - *Subsídios para uma Didáctica Comunicacional no Ensino-Aprendizagem da Filosofia*

MÁRIO A. SANTIAGO DE CARVALHO - *Noção, Medição e Possibilidade do Vácuo segundo Henrique de Gand*

SUBSÍDIOS PARA UMA DIDÁCTICA COMUNICACIONAL NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA

JOAQUIM NEVES VICENTE

Introdução

É naturalmente com muitas dúvidas e algumas reservas que se traz a público um trabalho ainda em curso, particularmente quando o seu objecto versa uma matéria tão controversa e difícil, atravessada até por antinomias às vezes paralizantes, como é a Didáctica da Filosofia. Talvez por isso mesmo, pouco, muito pouco mesmo, se tem investigado e escrito sobre o assunto. À dificuldade e ao carácter controverso da matéria, junta-se o crivo crítico do auditório filosófico, sempre pronto a fazer *jus* às suas exigências e ao seu rigor analítico, neste como noutros domínios, ainda que nem sempre tão criador de alternativas quão destruidor de projectos. A estes elementos deve acrescentar-se ainda o facto de até ao presente a Didáctica da Filosofia não ter atingido, entre nós, a importância suficiente para ser considerada, de pleno direito, uma cadeira universitária. Disciplina madrasta, indigna da consideração de muitos professores universitários, entregue a alguns docentes (vindos) do ensino secundário, introduzida, de fora, nos *curricula* das licenciaturas de Filosofia que agora se completam com a “formação educacional” das Faculdades de Letras, ou presente na componente teórica da “formação em serviço” assegurada pela Universidade Aberta, pelas Escolas Superiores de Educação e, em alguns casos, pelas próprias Faculdades de Letras, a Didáctica da Filosofia “goza” de um estatuto ambíguo e de uma situação institucional pouco dignificante.

Cientes da dificuldade do tema e do rigor impiedoso da crítica, mas também convictos da irrecusabilidade da reflexão que sobre o tema se faz sentir cada vez com mais acuidade, propomos este primeiro texto de ensaio subordinado ao cauteloso título de “Subsídios para uma Didáctica

Comunicacional do Ensino-Aprendizagem da Filosofia”, ou do filosofar, se se preferir¹.

Trata-se de um primeiro e breve ensaio que se concretiza apenas em alguns, poucos, subsídios para uma didáctica da filosofia cuja nota distintiva é a dimensão comunicacional e cujo horizonte de concretização é o ensino-aprendizagem da Filosofia na educação secundária².

A ideia reitora a que obedeceu o presente ensaio foi esta: estabelecer de forma coerente e sistemática as relações que necessariamente existem entre Filosofia, Educação e Comunicação para, num segundo momento, desenhar o projecto de uma didáctica da Filosofia para a educação secundária em conformidade e na decorrência das articulações estabelecidas entre aqueles três conceitos e realidades intrinsecamente interdependentes e indissociáveis que, do nosso ponto de vista, sobredeterminam o estatuto, a função, os princípios orientadores, os procedimentos e as metodologias do ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário.

Assim, num primeiro momento, procuraremos estabelecer as relações que unem Filosofia e Educação. Insistiremos sobretudo na necessidade de uma Filosofia da Educação e na urgência de uma ideia reguladora, de recorte filosófico, de Educação e de Escola.

Num segundo momento, vamos ater-nos à relação que necessariamente existe entre Educação e Comunicação, defendendo o primado da relação e da comunicação na acção educativa e pedagógica. Ou seja, procuraremos mostrar que educar e ensinar é fundamentalmente partilhar, comunicar e dialogar.

Num terceiro momento, ousaremos articular Filosofia e Comunicação com o intuito de delinear os contornos do que entendemos por “didáctica comunicacional³ para o ensino-aprendizagem da Filosofia” na educação secundária. Neste terceiro momento consideraremos também alguns dos problemas teóricos e práticos que se colocam hoje no domínio das didácticas, em geral, e no domínio da Didáctica da Filosofia, em particular.

¹ Permite-nos o leitor mais crítico a utilização ao longo do texto da expressão, pouco exacta, “ensino-aprendizagem da Filosofia”, não obstante reconhecemos as justas advertências de E. Kant na “Informação acerca dos seus cursos no semestre de Inverno de 1765-1766” de que a filosofia não é ensinável, de que ninguém pode aprender filosofia e de que o que se tem de aprender é a filosofar.

² Apesar de uma clara orientação para a didáctica da Filosofia, entendemos que muitos dos pressupostos e fundamentos invocados neste ensaio para a definição de uma didáctica comunicacional podem também ser tomados como suportes apropriados às didácticas de outras disciplinas. Referimo-nos naturalmente apenas às articulações entre educação, escola e filosofia (da educação) e sobretudo às articulações entre educação e comunicação.

³ O conceito de “didáctica comunicacional” será esclarecido dedutivamente no final, depois de se ter feito um percurso que lhe dará sentido.

Terminaremos, a jeito de conclusão, com uma proposta de definição de “didáctica comunicacional”.

1. *Filosofia e (como) educação*

1.1. *Da necessidade de uma Filosofia da (na) Educação*

Em um outro lugar (1988, pp.36-43) onde estabelecemos algumas relações entre “Educação, Escola e Filosofia”, assim como na dissertação de mestrado que leva o título “Educação, Diálogo e Filosofia... “(1991) defendemos já a necessidade de se re-pensar, hoje, em sede de razão filosófica, a educação e a escola e as relações de dependência que uma e outra guardam com a filosofia e esta com aquelas.

Educação e escola, duas ideias e duas realidades que, desde as origens, carregam a marca da filosofia e que ao longo da sua história sempre se mantiveram no centro das reflexões e preocupações filosóficas, têm sido, nos últimos tempos, objecto de enorme marginalização por parte da Filosofia, enquanto outras ciências, com destaque para a Psicologia, se vêm constituindo como “ciências (donas) da educação”.

Hoje, talvez mais do que nunca, impende sobre a Filosofia, sobre os “profissionais” da Filosofia, o imperativo ético de re-emprestar à Educação e à Escola uma razão crítica e emancipatória, quanto mais não fosse para contrabalançar o predomínio da razão técnico-instrumental que particulariza hoje, em boa parte, a intervenção das referidas “ciências da educação”.

Existem, no entanto, outras e mais bem fundadas razões para a aproximação mutuamente vantajosa entre Educação e Filosofia. Educação e Filosofia são duas realidades que se interpenetram, sobrepõem e, em parte, se (con)fundem.

Constatamos, por um lado, que a Filosofia viveu e se desenvolveu ao longo dos tempos fundamentalmente na educação e mais exactamente na instituição escolar e, por outro, que a sua função, desde a Grécia até praticamente aos nossos dias, com destaque para alguns períodos como as Luzes, se confunde ou dificilmente se deixa distinguir da função educativa e pedagógica, em sentido lato. Perante uma tal constatação, a muito custo se compreenderá que a Filosofia deixe de considerar, como sua alteridade privilegiada e sua matéria-prima preferencial de reflexão, a educação e a escola com os problemas que uma e outra necessariamente suscitam. Na Grécia, a filosofia nasceu na e para a educação, constituindo-se aí como sua referência suprema e sua ciência arquitectónica.

Se ultrapassarmos o nível pré-reflexivo da pura acção educadora que sempre foi e será levada a cabo, sob a forma de um rito social de

iniciação, pelas gerações adultas relativamente às gerações mais jovens; se não confundirmos os fenómenos da enculturação e da socialização, eminentemente sociais, não intencionais e a-críticos, com a intervenção consciente, intencional e reflectida da educação; se distinguirmos os planos da educação como adaptação, integração e aprendizagem social da educação como crítica da cultura e da sociedade, é com alguma dificuldade que distinguiremos filosofia de educação. Na Grécia, como nas Luzes, a distinção esbate-se por completo. Em Atenas, é a própria filosofia que nasce e se constitui sob a pressão directa dos problemas da educação a que urgia dar uma resposta.

As estreitas relações que a filosofia guarda com a educação e a educação com a filosofia ou, na versão de outros, as relações que a filosofia guarda com a pedagogia foram já objecto de múltiplas articulações.

Enquanto alguns sobrepõem ou fazem coincidir a educação (ou a pedagogia) com a filosofia, como acontece em Gentile; outros, como Dilthey e Spranger, consideram a educação (ou a pedagogia) como a culminação, a realização ou o pôr em prática da filosofia. J. Dewey vai ao ponto de definir a “filosofia como a teoria geral da educação” (DEWEY, 1971, p.389). Outros há que, não obstante a consideração de uma nítida distinção entre os dois domínios, postulam, no entanto, a dependência da educação (ou da pedagogia) relativamente à filosofia, o que em muitos casos se pode interpretar como significando que cabe à filosofia o estatuto de ciência arquitectónica da educação.

Só o cientificismo recente ousou quebrar esse vínculo secular advogando que a educação nada tem a ver com a filosofia, substituindo a tradicional designação de “pedagogia” por “ciências da educação”. A pretensão de uma ciência da educação ou de um tratamento puramente científico da educação é, pois, uma pretensão relativamente recente e tardia na história, quase sempre inseparável, da educação e da filosofia.

Confrontados com o recente divórcio entre educação e filosofia, convictos de que urge, de facto, repensar um novo modo de presença da filosofia na educação e também da educação na filosofia, procurámos, no referido texto de 1991, precisar o sentido de uma filosofia da ou na educação e, ao mesmo tempo, delinear os contornos de uma ideia reguladora de educação e de escola para os nossos tempos. Retomamos aqui algumas das conclusões a que fomos chegando.

Parece-nos um facto inquestionável que faz falta uma filosofia da ou na educação:

- que se constitua como uma hermenêutica crítica da acção educativa e das práticas pedagógicas vigentes;

- que contribua para uma desocultação dos sentidos, dos equívocos e dos pressupostos que habitam a acção, os discursos e as práticas educativas e até da investigação em educação;
- que intervenha de forma criteriosa na clarificação da rede conceptual da linguagem educativa e pedagógica frequentemente ambígua, vaga e imprecisa, às vezes feita de “slogans”;⁴
- que contribua também para uma vigilância apertada relativamente às ideologias e ao poder;
- que se assuma como esfera privilegiada da procura racional intersubjectiva e dialógica de sentido(s) para a educação, mediante a reabertura incessante da reflexão sobre o que significa e implica aqui e agora educar, por forma a que se encontre para o nosso tempo uma ideia reguladora de educação e de escola;
- que se empenhe sobretudo na procura do ser e, mais ainda, do poder-ser da educação.

Atribuímos a esta última tarefa uma relevância particular. Mais do que uma teoria ou uma filosofia da educação, isto é, *sobre* a educação, como se esta fosse um objecto; aquilo de que necessitamos é de uma teoria ou de uma filosofia *para* a educação. A educação não é tanto ou não deveria ser tanto um objecto constituído, sobre o qual se investiga e se faz teoria, mas antes um *projecto* a definir e a realizar. O que faz falta não é tanto uma ciência da educação que já temos, que está aí; mas antes uma ideia reguladora, uma “*theoria*” da educação que ainda não é, mas que pode vir a ser. O nosso desacordo, os nossos equívocos e a nossa ignorância situam-se sobretudo ao nível do que a educação deve ser. Tivéramos nós uma tal ideia; meios e conhecimentos para a realizar não nos faltariam.

Contrariamente ao que muitos filósofos-pedagogos advogaram no passado, não ousamos, no entanto, propor a filosofia como ciência arquitectónica e principal da educação. Para nós ciência alguma é ciência dona da educação. É num registo de transdisciplinaridade⁵, em torno de

⁴ Sobre a necessidade da clarificação da rede conceptual dos discursos relativos à educação e à pedagogia pode consultar-se: W. BREZINKA, *Conceptos Básicos de la Ciencia de la Educación*, Barcelona, Herder, 1990; e O. REBOUL, *Le Langage de l'Éducation*, Paris, PUF, 1984. É a O. Reboul que se deve a aproximação de alguns “imperativos” actuais em educação e pedagogia a “slogans”. Entre outros, o autor analisa os seguintes: “a escola na vida” ou “a vida na escola”, “o ensino mata a aprendizagem”, “aprender a aprender”, “a escola ao serviço da ideologia dominante” .

⁵ Usamos o conceito de “transdisciplinaridade” num sentido próximo do que lhe foi dado por J. Cardinet e M. Schmitz em “Critères pour une catalogue des recherches pédagogiques” in *Pedagogica Europea*, XI, 1976/1. Queremos referir-nos a uma instância

projectos concretos e localizados, que entendemos situar o novo modo de presença da filosofia na educação. Não subscrevemos as posições da tradicional filosofia metafísica da educação que definia *a priori*, abstracta, dogmática e totalizadamente as finalidades da educação que a prática educativa deveria realizar no processo educativo. Preferimos até usar a expressão mais modesta de “filosofia na educação” em substituição da designação tradicional de “filosofia da educação” por se tratar de uma expressão susceptível de introduzir de novo a ideia de que compete apenas à filosofia a determinação exclusiva das finalidades da educação e o direito ao exercício de uma jurisdição e tutela sobre a pedagogia e as demais ciências que naturalmente intervêm também na educação e de cujos resultados a educação tanto precisa.

É nossa convicção, no entanto, que a pretensão recente das ciências da educação de fazer a economia da reflexão filosófica foi, por certo, um dos maiores equívocos no qual caíram as investigações do nosso século em matéria de educação e pedagogia. Com pertinência observa J. Boutaud, citado por A. D. CARVALHO (1988, p. 128): “a pedagogia sem a filosofia da educação que abre perspectivas, que se esforça por separar o essencial do episódico, não pode senão degradar-se como sub-cultura, retalhar-se em técnicas, em ideias, em slogans: o mesmo é dizer em vulgarizações dogmáticas. Atingir a filosofia com o ostracismo conduziria a fechar os professores e os educadores numa concepção estreita do seu trabalho e a afastá-los dos meios suplementares para uma superação do dado.”

1.2. *Da necessidade de uma ideia reguladora de educação e de escola*

À falta de outras instituições que dêem satisfação a necessidades e funções sociais relevantes como a educação permanente, a formação tecnológica e profissional, a educação física e ainda a ocupação dos tempos livres, a animação cultural e recreativa, etc., vem-se pedindo à escola muito, demasiado mesmo, correndo-se o risco de ela não poder dar senão muito pouco e, pior ainda, de má qualidade; incapaz, por via de tantas exigências e pedidos das mais diversas educações (ambiental, nutricional, sexual, intercultural, etc.), de dar satisfação àquela que era tradicionalmente a sua função principal: a instrução.

Infectada por ideologias e interesses imediatos, pressionada por modas pedagógicas “à la carte”, desagregado o *corpus* clássico das disciplinas

de trabalho em que, em torno de um mesmo objecto/projecto de educação, se reuniriam homens provindos de diversas áreas disciplinares dispostos a, em comum, pensarem fins e alvos, metas e objectivos, métodos e técnicas, investigação e acção.

escolares, requisitada para prestar serviços complementares no domínio das “novas educações”⁶ que lhe aumentaram e pulverizaram de mil e uma disciplinas os seus currículos já pesados, cada vez mais preocupada com a formação de funcionários e técnicos do que com a formação de homens livres e de cidadãos, apressadamente profissionalizante, inquieta e desafiada pela sua concorrente a “escola paralela”; a escola, incerta das suas finalidades e das suas funções específicas, vive e experiência hoje uma profunda crise de identidade.

Ora, é precisamente num tempo e num contexto em que, mais do que em quaisquer outros, parece irrecusável um debate em torno das finalidades da educação e da escola que, paradoxalmente, se faz a economia da única reflexão que poderá emprestar sentido, ordem e rumo à questão dos fins: a reflexão em sede de razão filosófica. Como se pode ler no “editorial” do volume publicado pela Associação de Professores de Filosofia - *A Filosofia face à Cultura Tecnológica* - “o vínculo Filosofia/Escola é uma forma talvez indispensável de a Escola não trair a sua vocação mais funda”.

Do nosso ponto de vista, o que faz efectivamente falta à educação e à escola, hoje, é uma ideia reguladora, de recorte filosófico, do que seja educar, de qual deve ser a função específica da escola, do estatuto e da importância do conhecimento reflexivo e crítico para a formação e

⁶ A revista *Perspectives* da UNESCO, no seu número 73 (1990/1) publicou uma excelente reflexão de G. Gozzer na qual o professor italiano dá conta das pressões que hoje se estão a fazer sobre a escola para dar sequência a novos pedidos de educação que nunca fizeram parte dos currículos tradicionais tais como: educação ambiental, educação anti-droga, educação anti-tabágica, educação sexual, educação anti-racista, educação para a televisão, educação nutricional, educação para a defesa dos animais, etc., com as quais a escola parece estar a tornar-se uma caixa de ressonância dos problemas sociais, cuja função seria a de terapeuta social ou ortopedia social. Para além de descrever da possibilidade de a escola poder desempenhar correctamente tais funções, o autor teme sobretudo pela sua descaracterização e pela diminuição grave daquela que foi sempre a sua primordial função: instruir. É com estas palavras que dão, de facto, que pensar que G. Gozzer conclui o seu artigo: “A escola tem por missão ensinar, transmitir a posse dos signos através dos quais se comunica, em toda a sua diversidade: signos alfabéticos, numéricos, gráficos, informáticos. Retirar-lhe estas obrigações essenciais e indispensáveis ou subordiná-las aos “imperativos do momento” é correr o risco de a privar do seu sentido e da sua razão de ser; sobrecarregar os programas com conteúdos pedidos de empréstimo à quotidianidade relativa, mesmo socialmente importante, é correr o risco de reduzir a instituição escolar ao papel de uma simples associação em que são restringidas as actividades e os tempos consagrados a dotar o indivíduo dos instrumentos de análise e de expressão, técnicos e científicos, de reflexão e de criação de que tem necessidade. E uma vez que só os grupos sociais mais favorecidos podem adquirir algures (por exemplo em explicações; o à parte é nosso) os instrumentos em questão, é evidente que o abuso das actividades ditas “educativas” acaba por penalizar sobretudo os que não encontram senão na escola a ocasião e a possibilidade de se dotarem de instrumentos intelectuais e cognitivos de base.”

realização humanas, dos valores que a educação e a escola devem perseguir. É à falta de uma tal ideia que se devem, em boa parte, o desnorreamento, a crise, as perplexidades, as dúvidas, as incertezas e os desvios que, nesta metade do séc. XX, têm caracterizado os sistemas e as políticas educativas, os múltiplos e contraditórios discursos e práticas pedagógicas, os díspares desenhos curriculares e até alguma desordem na própria investigação em educação.

A economia da reflexão filosófica em matéria de educação e de escola foi, sem dúvida, o grande equívoco no qual caíram os homens, mesmo os mais bem intencionados, que se têm devotado à causa da educação e da pedagogia. É a falta de uma discussão de tipo filosófico acerca da essência do educativo, do pedagógico e do escolar que constitui a falha original das recentes investigações em torno das instituições escolares e que têm provocado a sua profunda crise de identidade.

Só uma educação e uma escola concebidas à imagem e à altura da filosofia e das suas posições relativamente ao saber, à cultura e à formação do homem evitará que continuemos precipitados nos equívocos da presente mentalidade técnico-científica, muito habilitada quanto aos meios, mas inteiramente desapossada quanto aos fins.

Não se depreenda desta tomada de posição, repita-se, que estamos aqui a advogar que cabe tão só à filosofia, ou aos filósofos, a reflexão sobre as finalidades que a educação deve perseguir. Muito pelo contrário, entendemos que uma tal empresa só pode ser levada a bom termo com a presença de todos quantos intervêm na educação. O que pretendemos clarificar é que deverá ser num registo filosófico (hermenêutico, crítico, intersubjectivo, comunicacional, dialógico) que um tal trabalho pode e deve ser levado por diante. Avançamos já o conceito de "transdisciplinaridade" para clarificar o âmbito no qual um tal labor deve ser realizado. Urge a (re)tomada da comunicação, da argumentação e da crítica no interior das comunidades dos investigadores em educação em torno da questão necessariamente controversa, mas inadiável, das finalidades. A uma razão técnica (positivista e cientificista) opomos uma razão prática educativa. A uma racionalidade técnico-instrumental opomos uma racionalidade prática (HABERMAS, 1976), hermenêutica, dialogicamente crítica e interpretativa (APEL, 1985 e HABERMAS, 1987), animada também pelo interesse emancipatório do conhecimento (HABERMAS, 1976).

A racionalidade que convém à educação, enquanto acção humana, não é propriamente o discurso das coisas ou dos factos, isto é, *sobre* as coisas e *sobre* os factos. Pertencendo a educação ao domínio da acção, teremos de aceitar que uma coisa é a lógica na qual damos a conhecer e tornamos inteligível a acção e outra é a lógica na qual a ciência ousa explicar a

mesma. Se é admissível que a acção e a educação podem também ser objecto de explicação (o que autoriza falar-se de ciência(s) da educação), não é menos verdade que uma e outra relevam, sobretudo, da compreensão e da hermenêutica (o que convoca uma filosofia, uma “theoria” para a educação e mostra a insuficiência das ciências da educação). Da rede conceptual da acção e da educação fazem parte a decisão e a escolha, a avaliação e o julgamento, a aceitação e a rejeição, as finalidades e os motivos, a preferência e o desejo, a utopia e o projecto; e não apenas o observar e o ver, o medir e o quantificar, a previsão e o cálculo, os métodos e as técnicas, os objectivos e as estratégias.

1.3. *Da necessidade da superação da pressuposição pedagógica*

Se é verdade que a redução da educação à instrução foi um dos limites da escola tradicional, não é menos verdade que um dos grandes equívocos da pedagogia mais recente é julgar que pode haver educação sem instrução. A escola nunca educa se ela não instrói. E hoje bem se poderá perguntar se a escola não está a deixar de educar justamente porque não está a instruir. Seria oportuno retomar aqui os *Popos sur l'Éducation* de Alain. Permita-se antes de mais que os mestres ensinem, transmitam o saber de que são de facto possuidores. A ideia muito difundida de que cada um pode encontrar em si ou por si só os conhecimentos, as fontes e os instrumentos suficientes para aceder ao saber é um erro crasso de que L. S. Vygotsky bem se apercebeu e que o levou à defesa da relevância da mediação do educador, do professor ou do colega mais informado e esclarecido para a ampliação da “zona de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 1979). Não é possível fazer a economia da instrução para efeitos da educação em geral e da própria formação profissional com que a escola parece andar tão preocupada, hoje. Vale a pena tomar justamente a formação profissional como caso exemplar da reflexão que se quer aqui deixar. Do nosso ponto de vista, a formação profissional será tanto mais fácil e mais rápida de adquirir quanto maior e mais sólida for a instrução de base e o domínio de instrumentos de análise e de expressão, técnicos e científicos, de reflexão e de criação de que qualquer profissional precisa cada vez mais. A pretensão de um ensino básico de cariz predominantemente profissionalizante e/ou tecnológico é um dos indicadores mais expressivos dos equívocos que se formam hoje à volta da função específica da escola. A pretensão de uma formação precoce apressada e eminentemente prática não só esbarra hoje com a falta de condições materiais por parte das escolas que não têm possibilidade de manter actualizado um parque tecnológico que acompanhe as mudanças rápidas que se operam no desenvolvimento tecnológico, mas mais grave ainda é

que a economia de uma formação geral de base deixa os formandos desabilitados para procederem por conta própria a uma adaptação às rápidas e sucessivas mudanças. O sucesso escolar medir-se-á amanhã (se é que não se mede já hoje) mais por uma sólida e alargada formação de base e também pela capacidade que os ex-alunos têm de se apropriarem por sua conta do saber de que vão precisando e de ir mais longe pelos seus próprios meios do que pelos conhecimentos particulares e específicos que adquiriram num determinado momento da sua formação, com vista a uma utilização particularizante. Em nome da formação de uma mão-de-obra especializada e de uma inserção habilitada e eficiente na vida concreta, o mais cedo possível, estão a produzir-se trabalhadores a muito curto prazo inteiramente desadaptados. Como muito bem observou F. DAGOGNET (1984, p.50), “a verdadeira escola prepara para a oficina quando ela a não decalca antecipadamente; de contrário, a oficina destrói a escola quando a invade e absorve”.

A ideia etnográfica de cultura ou a ideia tecnológica de cultura não poderá de forma alguma tomar o lugar da ideia filosófica ou humanista de cultura. A uma cultura de especialização, que é sempre tão só uma sub-cultura, deve antepor-se uma cultura geral e básica, da ordem do universal. Só esta poderá permitir a adequada integração das culturas especializadas ou sub-culturas.

Um outro equívoco que importa assinalar a propósito da acção educativa escolar prende-se com o que poderíamos designar por “pedagogismo” ou por “tecnocracia pedagógica” cujo postulado básico é o pressuposto de uma autonomia ou autosuficiência da instância pedagógica. Em conformidade com a “pressuposição pedagógica,”⁷ o ensino e a didáctica de qualquer disciplina estariam na dependência, não apenas subsidiária ou complementar, mas fundamental e determinante, de um saber hoje autonomizado por via da constituição de um novo continente científico (o das ciências da educação) com direito de jurisdição e tutela sobre as demais disciplinas para efeitos do ensino-aprendizagem dos seus conteúdos. Tal pressuposição parece afirmar que os estudiosos e os investigadores nos domínios disciplinares específicos não saberiam ensinar, transmitir ou comunicar os resultados das suas pesquisas e dos seus estudos.

A pressuposição pedagógica tem feito, no entanto, algum convencimento e tem obtido algum sucesso ao nível das suas pretensões. Conseguiu, por exemplo, o convencimento de muitos educadores e forma-

⁷ Usamos a expressão “pressuposição pedagógica” no sentido em que foi utilizada por G.Guest na sua comunicação ao encontro “École-Philosophie” que decorreu em Sèvres, em 1984.

dores relativamente à tese segundo a qual, a montante, ou seja, antes e acima das didácticas específicas haveria uma “pedagogia geral” ou uma “didáctica geral” que sobredeterminaria aquelas. Por outras palavras, a Pedagogia seria uma ciência *autónoma* relativa ao *como* ensinar e aprender. O exercício e o sucesso da pressuposição pedagógica conduziu ainda, para dar apenas alguns exemplos, a que muitos professores e formadores tivessem vindo a aceitar como legítimas e vantajosas: a subordinação dos ensinamentos disciplinares à tutela da interdisciplinaridade; a subordinação dos conteúdos à tutela da mestria das formas, das destrezas e das metodologias; a subordinação do abstracto à tutela do concreto; a superioridade da imagem relativamente ao conceito; a subordinação do interesse ao interessante; a subordinação do adulto (modelo e escopo da educação tradicional) à criança; a subordinação da orientação à não directividade; a subordinação do teórico à tutela das exigências funcionais das práticas e das experimentações.

Trata-se naturalmente de uma posição objecto de grande contestação no seio das comunidades científicas e de difícil sustentação.

Em nome da sua pressuposição científico-disciplinar, os opositores da pressuposição pedagógica começam a defender hoje que a questão do como ensinar, transmitir, comunicar ou aprender os conteúdos disciplinares guarda, antes de mais, uma relação privilegiada com os saberes e as investigações científicas respectivas. A pressuposição pedagógica tem vindo a ser ultimamente contestada e até ridicularizada porque dela se pode inferir, entre outras, a conclusão caricata de que, a ser verdadeira, alguém estaria preparado para ensinar tudo não sabendo mesmo nada. Naturalmente que a primeira, ainda que não necessariamente a única, condição para que alguém possa ensinar alguma coisa é ter efectivamente o conhecimento dessa coisa. “É o conteúdo ensinado que é o pedagogo primordial”, dizia B. BOURGEOIS no Colloque Philosophique de Sèvres “Philosophie- école / même combat”, em Março de 1984; e acrescentava: “A competência científica não basta, é certo, mas a sua ausência faz necessariamente o mau mestre. É aprendendo bem a matéria a ensinar que se aprende antes a bem ensiná-la”. À luz de uma tal evidência, a instância pedagógica, contrariamente ao que admite a sua pressuposição não goza de autonomia. Se de autonomia se pode falar, é sempre de uma autonomia muito relativa. A determinação dos meios encontra-se sob a estreita tutela e dependência dos fins e dos conteúdos e nunca ao invés.

Importa no entanto considerar mais atentamente a pressuposição da instância pedagógica porquanto ela se vem assumindo não só como a detentora do saber relativo ao *como* se ensina e aprende, mas inclusive como ciência arquitectónica da própria educação. A ousadia das ciências da educação tem chegado ao ponto de se auto-proclamarem como as

detentoras do saber relativo ao que seja educar, ao que deve ser objecto de ensino, ao que convém à formação do homem, ao que deve ser o curriculum académico e quais são as necessidades sociais a que a escola deve dar resposta, como se a instância pedagógica dispusesse de uma concepção auto-suficiente da vida, da sociedade e do homem "modernos" e do tipo de educação que a "modernidade" requer impreterivelmente (G. GUEST, 1984, p. 98).

Em última análise, a pressuposição pedagógica parece pretender constituir a instância e o saber pedagógicos como consciência esclarecida, justificação universal, saber último, instância de verdade no reino não só da pedagogia, mas também da educação, da natureza humana e da sociedade moderna, à imagem das ciências sociais também elas supostamente ao serviço das necessidades reais da sociedade, incumbidas da função social de libertar e emancipar a humanidade.

Curiosamente, a contrariar a pretensão de uma justificação universal e última por parte da pressuposição pedagógica, deparamo-nos com justificações tantas vezes tão só pragmáticas, historicistas, conjunturais e imediatistas que são invocadas nos discursos pedagógicos actuais por parte das ciências da educação para justificar as suas decisões e escolhas.

2. Educação e (como) comunicação

Afirmámos nos parágrafos anteriores que a filosofia mais recente tem vivido, de algum modo, de costas voltadas para a educação por não constituir a educação como seu objecto específico de reflexão. Cremos, apesar disso, que a filosofia contemporânea oferece um quadro extraordinário de reflexões que nos permitem emprestar, hoje, à educação e à escola uma outra e renovada fundamentação antropológico-filosófica.

É, pois, em sede de razão filosófica contemporânea que iremos, na sequência, procurar alguns dos fundamentos para a construção do que designámos por ideia reguladora de educação e de escola. Com base nesses fundamentos, procuraremos, depois, desenvolver a pedagogia e a didáctica que convém a uma tal ideia para efeitos do ensino-aprendizagem da filosofia.

Procederemos, num primeiro momento, à consideração do primado da relação e da comunicação; num segundo, à consideração do primado da palavra/linguagem; e, num terceiro, à consideração do primado da reciprocidade cognoscitiva ou da estrutura dialógica do conhecimento.

É na educação, talvez mais do que em qualquer outra actividade humana, que se dá/pode dar concretização às dimensões antropológico-constituintes da relação, da palavra/linguagem, da comunicação e da

estrutura dialógica do conhecimento que a filosofia, sobretudo a contemporânea, tem vindo a pôr em destaque.

2.1. O primado da relação e da comunicação

Se é verdade que não se regista na comunidade filosófica contemporânea uma unanimidade quanto às respostas à pergunta: - Que é o homem?, verifica-se, no entanto, que há um quadro mais ou menos estável de categorias e de conceitos por onde passam invariavelmente os discursos antropológico-filosóficos.

Relação, alteridade, encontro, comunicação, diálogo, ser-com, relacionabilidade, correlatividade das consciências, linguagem, palavra, intersubjectividade, interpersonalidade, abertura, reciprocidade, troca, ... são algumas dessas categorias.

É a constatação de um tal acordo quanto às categorias com que se entretete o discurso antropológico-filosófico contemporâneo que nos leva a afirmar sem reservas que o homem é antes de mais relação e comunicação e que é na comunicação e na relação que ele se constitui, que ele se forma. Um dos corolários desta constatação, no que à educação diz respeito, remete-nos assim para a consideração de que a educação enquanto processo por excelência de humanização e personalização do homem, outra coisa não poderá ser que relação e comunicação.

O quadro categorial oferecido pela filosofia contemporânea para dizer o homem apresenta-se-nos substancialmente diferente daquele que conheceu a tradição clássica, seja ela a grega, a medieval ou a moderna. Nunca como na actualidade a filosofia levou tão a sério a dimensão relacional e comunicativa do ser humano. Numa definição clássica de homem as noções e a realidade da relação, da comunicação, da linguagem e da alteridade situavam-se apenas ao nível do que se designava por "acidentes", não assumindo, por isso, o estatuto de categorias relativas à essência e à constituição originária do ser humano. O homem fora definido não só como animal racional e ser pensante (*res cogitans*), mas também como indivíduo, autarquia e substância que, por definição, de nada de exterior necessitava para a sua existência.

Estamos hoje muito longe da concepção cartesiana que colocava o *eu penso* autárquico e solitário como instância auto-constituente e constituidora dos demais e do mundo. Ao primado e anterioridade fundante do *eu penso* sobrepõe a filosofia contemporânea o primado e a anterioridade de um *nós pensamos*, de um *nós dizemos* e/ou de um *nós falamos*. Mais, para a concepção contemporânea, a condição de possibilidade do *eu penso* reside precisamente na anterioridade de um *nós pensamos*. Ou, por outras

palavras, a alteridade é a condição de possibilidade de constituição do próprio eu.

Com Max Scheler(1926), teremos de reconhecer que a realidade do tu, do "outro", é uma das *esferas do ser*. Sem o outro como poderemos apreender as estruturas do nosso eu? - perguntava Scheler. O outro é um dos membros constitutivos do próprio eu. Não existe um eu sem um nós anterior. A relação entre o eu e o nós, o eu e a comunidade, não é uma relação accidental, mas substancial, sendo por isso constitutiva, quer de um ponto de vista empírico, quer de um ponto de vista genético, quer até e sobretudo de um ponto de vista ontológico. Não há um eu sem um nós, prévio, desde a convivência indiferenciada inicial (convivência instintiva dos primeiros momentos de vida) até à convivência socialmente estruturada e pessoalmente assumida na vida adulta.

Com E. Mounier (1950), a partir da sua análise da existência humana, teremos de reconhecer no outro não tanto um limite e um mero objecto, mas a fonte do eu próprio. Como acontecimento primitivo da existência, a descoberta do nós processa-se ao mesmo tempo que a descoberta da experiência pessoal. O tu é aquele em que nos descobrimos. Desse encontro primeiro (do eu com o tu) nasce pois a comunicação e a consciência da necessidade de perpetuar a relação e a comunicação no âmbito da comunidade humana. Do berço ao túmulo o homem não está apenas ao lado do outro homem como se cada um fosse uma substância auto-suficiente. Mais do que a categoria de substância que aparecia em todas as definições clássicas de pessoa é a categoria de relação que verdadeiramente espelha o próprio do ser humano e da sua vida comunitária.

Martin Buber(1959) que partilha esta mesma convicção ao afirmar que "no princípio foi a relação" expressou o lugar fundante do ser humano na categoria do *entre* como uma entidade própria - um nós essencial -, uma categoria originária, relativa à realidade humana em que o eu e o tu se encontram nela. É nessa instância originária de envergadura ontológica que se dá o encontro entre o eu e o tu, que tem no diálogo o seu modo de expressão mais característico. Explícita, no entanto, o autor do *Princípio Dialógico* e de *Eu e Tu* que por diálogo não se deve entender apenas o intercâmbio de palavras, mas sobretudo a mutualidade da acção interior. É neste contexto que cobra sentido a distinção entre a relação de tipo *eu-tu* e a relação de tipo *eu-isso*. Só a primeira é especificamente humana. A segunda - a relação *eu-isso* - é aquela em que a pessoa não é tomada na sua dignidade própria de ser livre, mas como mero objecto entre outros.

Um outro autor que importa convocar aqui e agora para o interrogar acerca daquilo a que chama os "existenciários" (termo que substitui e

recobra de algum modo o que na linguagem tradicional filosófica se designava por categorias e que poderíamos traduzir pelas expressões “estruturas ontológicas da existência” ou “caracteres do ser da existência”), é Martin Heidegger. Da sua “análítica existencial” constam os existenciários: “ser-aí” (*Dasein*) - o homem é o ente que está aí, arrojado na ou para a existência (*Ser e Tempo*, § 9); “ser-no-mundo” (*in-der-Welt-Sein*) - o homem tem aí, no ser-no-mundo, a estrutura fundamental do seu carácter de “ser-aí” (*Ser e Tempo*, § 12); e “ser-com” (*mit-Sein*) - o homem é o ente que está no mundo, mas não está só, está com os demais. Precise-se, porém, o sentido, a profundidade e o alcance desta estrutura ontológica da existência que é “ser-com”. Por esta nota essencial da existência quer Heidegger enfatizar que o *Dasein* é fundamentalmente uma relação. O “quem” do *Dasein* sou eu mesmo, mas eu só sou na medida em que “sou com”; ser é, para o *Dasein*, *Mit-Dasein* (*Ser e Tempo*, § 25 e 26).

Muitos outros autores contemporâneos poderiam ser trazidos aqui à consideração para reconfirmar o carácter relacional e comunicativo do ser humano. G. Marcel, K. Jaspers, M. Nédoncelle e E. Levinas seriam apenas mais alguns deles.

2.2. O primado da palavra e da linguagem

Estabelecidos (pela consideração das teses de alguns dos vultos mais representativos da antropologia filosófica contemporânea) o princípio e o primado ontológico da relação, consideremos agora a relevância da linguagem e da palavra na relação e comunicação humanas por forma a captar a sua importância para uma didáctica comunicacional.

Existe uma definição clássica da essência do homem dada por Aristóteles, segundo a qual o homem é o “ser vivo que possui o *logos*”. A tradição interpretou quase sempre esse “*logos*” como razão; donde a definição que atravessou e marcou toda a filosofia ocidental do homem como animal racional. O homem era o ser que estava dotado de razão, v.g., de pensamento. A verdade, porém, é que o termo “*logos*”, muito embora possa legitimamente ser entendido como razão, significa antes de mais linguagem. Serve este apontamento para introduzir a profunda mutação que se deu na época contemporânea a propósito da linguagem e do seu estatuto antropológico. Adiante referir-nos-emos também ao seu estatuto gnosiológico e cognitivo.

Tradicionalmente considerada como simples instrumento ao serviço do pensamento, a linguagem é hoje encarada como um dos lugares fundantes do próprio homem, como dimensão constitutiva da própria “humanidade”. A esta luz pode e deve interpretar-se a definição aristo-

télica do homem como o “ser vivo que possui o *logos*” no sentido de que o homem é pela linguagem, o que implica, por sua vez, que é pela linguagem que o homem articula o mundo, não chegando a haver coisas onde cessa a palavra. Se a linguagem entretece o diálogo dos homens entre si, tece também a relação do homem com o mundo.

Uma rápida passagem pelos filósofos e até pelos cientistas da linguagem do século XX permite-nos confirmar e aprofundar as teses que se acabam de enunciar de modo telegráfico.

Com L. Wittgenstein reconheceremos que “os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo” (*Tractatus*, § 5.6).

Com H.G.Gadamer reconheceremos que é na linguagem, na palavra, que se realiza a compreensão, uma vez que a linguisticidade é o lugar da revelação do mundo ou onde se faz a experiência do mundo. A linguagem, lugar por excelência da experiência do mundo, outra coisa não é que a experiência esquematizada linguisticamente (GADAMER, 1984, p. 536).

Se retomarmos de novo o pensamento de M. Heidegger a que nos referimos já a propósito da relação, apercebemo-nos de que, na sua analítica existencial, a linguagem é também ela um dos existenciários, assumindo por tal facto o estatuto de modo ontológico do *Dasein* (*Ser e Tempo*, § 34). Mas é sobretudo nas suas obras posteriores como *Unterwegs zur Sprache* que a linguagem, a palavra mais exactamente, assume o lugar de proeminência e relevância antropológica. Ela é “casa do ser” porque o ser é dado na e pela palavra. Ela é ainda habitação do próprio homem. Mais, o homem é habitado pela própria linguagem que se constitui assim como o mundo do homem. Mais do que falar, o homem é falado a partir da palavra. O falar é tão natural e tão constitutivo do homem que, em boa verdade, não estamos apenas perante uma invenção humana proveniente da sua vontade de falar e de se expressar, mas sobretudo perante aquilo (linguagem) que torna o homem capaz de ser. Não foi propriamente o homem que fez a linguagem, mas foi antes a linguagem que tornou o homem aquilo que ele é. Estas teses que alguns considerarão, no mínimo, controversas (Piaget, para dar apenas um exemplo, investigou a génese temporal da linguagem) foram objecto de tradução particular nas afirmações aparentemente tautológicas que dizem: “a palavra é palavra” ou “a fala fala”. Se a palavra é falante, conclui o filósofo alemão, há que chegar ao falar dela, há que encontrar habitação nela. Cfr. *Die Sprache* (*La parole*, na edição francesa, 1976, pp. 13 e segs.).

Os quatro autores que se acabam de convocar para atestar a reviravolta que se deu no estatuto da linguagem nos bastam por agora. A linguagem tornou-se um dos temas maiores (se não o maior) da reflexão filosófica contemporânea. Mais do que uma ou várias filosofias

da linguagem, o que nós temos hoje é sobretudo uma filosofia linguística, ou seja, uma filosofia que se faz a partir da linguagem e do que nela é dito.

De uma concepção adjectiva, secundária e derivada da linguagem, passámos a uma concepção substantiva, primária e originária da linguagem⁸.

2.3. *O primado da reciprocidade cognoscitiva e da estrutura dialógica do pensamento, do conhecimento e da aprendizagem*

A gnosiologia tradicional sempre considerou a relação cognoscitiva como uma relação diádica cujos termos eram apenas um sujeito puro cognoscente perante um objecto puro cognoscível, esquecendo a dimensão dialógica que sempre habitou e habita todo o acto cognoscitivo. A apreensão do real como ficou estabelecido no apontamento anterior relativo à palavra é sempre mediada pela linguagem que representa só por si a participação num mundo que não foi inventado ou instituído pelo sujeito cognoscente. Se a experiência de mundo é já e sempre esquematizada e condicionada linguisticamente, a intersubjectividade e a intercomunicação estão inscritas desde a origem em todo o acto que diz o real. Não há, estritamente falando, um *eu penso*, mas antes um *nós pensamos*. É no âmbito de uma comunidade cultural, linguística e/ou científica que se

⁸ Esta mesma concepção (filosófica) da linguagem atravessa hoje as fronteiras da própria filosofia e é assumida por linguistas proeminentes de que E. Benveniste pode ser tomado como exemplo paradigmático e cujas proposições relativas à linguagem se aproximam das teses que se passaram em breve revista. Também o linguista francês corrobora a convicção de que a linguagem tem um poder fundador, que a linguagem dá o ser. "O homem sentiu sempre - e os poetas cantaram-no muitas vezes - o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não é, recorda hoje o que desapareceu ontem" (BENVENISTE, 1966, p. 25). "É na e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, porque só a linguagem funda realmente na sua realidade, que é a do ser, o conceito de *ego*" (BENVENISTE, 1966, p. 259). O homem é dominado e guiado pela linguagem pelo menos enquanto a não domina; se ele é causa, ele é também efeito da linguagem; o homem causa a linguagem que o causa; fala a linguagem que o forma. Os processos de formação e de educação poderiam ser tomados como processos de entrada na linguagem ou de instalação do sujeito numa ou várias línguas.

As investigações de B. Bernstein (1969) são a este propósito bem esclarecedoras. Os portadores de um "código elaborado", por oposição aos portadores de um "código restrito", não só são detentores de uma maior competência linguística que se traduz num léxico mais alargado, com maior recurso aos adjectivos e aos advérbios, e numa sintaxe mais complexa, pejada de orações subordinadas e formas verbais compostas; mas também revelam mais facilidade no domínio das competências lógicas e nas habilidades e destrezas cognitivas.

processa toda e qualquer apreensão cognitiva do real. Homem e mundo, sujeito e objecto, encontram-se radicados numa proto-relação que a linguagem tece e significa. Daí que não passe de um equívoco grosseiro admitir que a relação do sujeito cognoscente com o objecto cognoscível seja a de um sujeito auto-constituído que por sua vez constituiria egologicamente a realidade porque, como se anotou, a linguagem é o *medium* que simultaneamente possibilita e condiciona o acto cognoscitivo. Conhecer é, pois, um processo que supõe uma situação dialógica.

Acresce ainda que a apreensão cognoscitiva do mundo por parte do sujeito cognoscente é sempre uma apreensão parcial e subjectiva cujos limites só poderão ser minimizados pela intercomunicação e diálogo com os demais sujeitos cognoscentes. À estrutura diádica da relação cognoscitiva há, pois, que opor a estrutura triádica sujeito-sujeitos cognoscentes perante o objecto cognoscível. O real não pode manifestar-se na sua pluralidade constitutiva sem ser objecto de uma intercomunicação. Procedendo de uma "reciprocidade interlocutiva" cuja estrutura é necessariamente "inter-rogativa", como diz F. Jacques (1985), o diálogo acaba por se apresentar naturalmente como condição fundacional de toda a intervenção apropriativa do real.

Se o conhecimento se pode definir como entendimento e interpretação que apenas ocorre na linguagem enquanto verificação ontológica da realidade do mundo e do homem, só no diálogo, na intercomunicação, o conhecimento adquire o seu lugar de verificação intersubjectiva. Tributário em primeiro lugar da linguagem em que é construído e dito, comunicado e difundido, o conhecimento é ao mesmo tempo tributário da *partilha* da palavra que o re-cria e o re-produz, que o acrescenta e esclarece, que o verifica e valida, que o certifica e corrige, que o confirma ou infirma.

Por experiência própria todos sabemos muito bem quantas vezes corrigimos os nossos pontos de vista a partir das observações, das contestações ou refutações dos nossos parceiros de diálogo. Todos conhecemos também essa experiência de satisfação que nos chega quando vemos confirmados por outrem algumas das nossas intuições e convicções sobre as quais ainda mantínhamos algumas reservas e dúvidas. Todos os professores conhecem também aquela experiência particular de que dar uma aula é não apenas um acto reprodutivo ou transmissivo, mas acima de tudo um acto de re-criação, de re-produção e até de re-aprendizagem. A matéria que foi objecto de discurso fica não só mais sabida, mais conhecida, mais organizada, mas, inclusive, mais acrescentada. Quantas relações, conexões, inferências, deduções, intuições, ocorrem no acto de trazer à fala os conteúdos objecto de ensino! Quanto de saber e conhecimento os professores devem à sua prática docente! O acto de trazer à

palavra as informações depositadas no espírito e, mais ainda de as trazer à fala *perante o outro*, é, por certo, um dos maiores eventos de re-criação e invenção que o homem conhece. Na fala perante o outro, no confronto com o outro, às vezes sobretudo *contra o outro*, ocorrem fenómenos de multiplicação, sobreadição, iluminação e inteligibilidade que nunca ocorreriam na reflexão solitária.

Com o outro, para o outro, contra o ponto de vista do outro, na defesa do ponto de vista próprio ou na indagação da argumentação do ponto de vista do outro, aprende-se mais, aprende-se melhor, aprende-se mais profundamente e mais duradouramente, para além de se aumentarem competências cognitivas particularmente relevantes: linguísticas, sócio-linguísticas, comunicacionais, argumentativas, lógicas, ...

O estudo e o trabalho em grupo, as discussões e os debates, as mesas redondas e as discussões dirigidas que se seguem e complementam o estudo individual, a investigação pessoal ou a lição colectiva, por parte dos nossos alunos são, à luz destas considerações, algumas das estratégias que importa relançar na nossa escola.

Somos levados a crer que o aumento ou a diminuição das famigeradas *aulas de recuperação* e as não menos questionáveis *explicações* é/será directamente proporcional ao aumento ou à diminuição do estudo e do trabalho em grupo entre iguais.

Refira-se, a propósito das reflexões que aqui se deixam, as relativamente recentes investigações levadas a cabo na Escola de Genebra sobre o conflito sócio-cognitivo (DOISE, MUGNY e PERRET-CLERMONT, 1975; PERRET-CLERMONT, 1979) e ainda os estudos conduzidos por D.W.Johnson e seus colaboradores sobre as controvérsias conceptuais entre iguais (JOHNSON e JOHNSON, 1979; JOHNSON, 1981). Para estes investigadores a interacção comunicativa entre iguais tem sido a grande variável negligenciada na educação e na aprendizagem.

Um outro autor não menos importante para a consideração da relevância da *mediação*, por um lado, e da *linguagem*, por outro, na educação é esse grande desconhecido da pedagogia até há bem pouco tempo: L. S. Vygotsky.

Para este grande psicólogo e pedagogo russo os processos cognitivos aparecem duas vezes: primeiro interpessoalmente e só depois intrapessoalmente - donde a relevância da mediação.

O seu contributo foi ainda decisivo para a clarificação das relações de interdependência entre pensamento e linguagem, na sua co-génese e co-desenvolvimento.

À função comunicativa da linguagem acrescenta a importante função de reguladora dos processos cognitivos. É que a intenção de formular em termos de discurso as suas próprias representações para as transmitir aos

parceiros de comunicação, o sujeito é constrangido a reconsiderar, reanalisar e refazer o que quer expressar de forma inteligível. A linguagem aparece assim como pedra de toque não só para a exteriorização, mas também para a interiorização.

Entre nós, um homem da linguística havia já chamado a atenção para a importância da função interna da linguagem, quando todos insistiam ainda e apenas nas suas funções externas de comunicação. Queremos referir-nos a H. Carvalho (1970, pp. 26-36) para quem a linguagem tem essa grande função de ser suporte do pensamento, estruturadora dos processos gnosiológicos e cognitivos. Não se pensa sem a mediação da palavra. Esta é suporte natural daquele.

Numa linguagem computacional dir-se-ia, ainda que sem grande rigor, que a linguagem, a palavra, é o sistema operativo do pensamento. É na linguagem, no discurso que o pensamento e as operações cognitivas “correm”, como “corre” um determinado programa de processamento de texto no sistema operativo do computador.

Também F. Vanoye se pronuncia no mesmo sentido, ao admitir que, enquanto actividade “intra-comunicativa”, a linguagem desempenha uma função estruturante ao nível das potencialidades cognitivas (VANOYE, 1983, p. 40).

À “construção social da realidade” já considerada por P. L. Berger e T. Luckman (1976) acrescentam agora estes autores, partidários de um sócio-construtivismo ou de um sócio-cognitivism⁹, a construção social do pensamento, a construção social do conhecimento, a construção social da linguagem, a construção social da inteligência, a construção social da aprendizagem, ...

Pela nossa parte, preferiríamos falar da construção *dia-lógica* da realidade, do pensamento, do conhecimento, da linguagem, da aprendizagem,... porque aquilo de que efectivamente se trata é da mediação e do efeito multiplicador, potenciador, do “*dia*” (*entre* sujeitos) e do “*logos*” (*palavra, linguagem, razão, pensamento, discurso*).

2.4. Rumo a uma educação *dia-lógica*

Feito este excursão por algumas das mais recentes posições nos domínios da Filosofia, da Linguística e da Psicologia, sobre a relevância ontológica, antropológica, gnosiológica e cognitiva da palavra e da linguagem, impõe-se que nos interroguemos quanto às implicações evidentes do primado da relação, da palavra e da linguagem e ainda do

⁹ Sobre o sócio-cognitivism e o sócio-construtivismo pode consultar-se o excelente artigo publicado em *Pratiques*, n° 63 (1989), pp. 37-62.

primado da estrutura dialógica do pensamento, do conhecimento e da aprendizagem para a educação.

A resposta parece óbvia e enunciamo-la nos termos sábios em que foi visada pelo pedagogo filósofo brasileiro Paulo Freire. "Aprender a dizer a sua palavra é toda a pedagogia, é até toda a antropologia" (*Prefácio à Pedagogia do Oprimido*).

A afirmação freiriana é só por si um projecto e um programa educativo. Não há homem sem palavra. Instrumento e fonte de libertação, por excelência, de emancipação, a palavra, ou antes, a posse, o domínio e a mestria da palavra há-de tornar-se pedra angular da construção educativa.

Um dos grandes deficits da educação actual é, pensamos nós, a ausência do poder e do domínio da palavra por parte dos escolarizados. O sistema escolar parece cada vez menos interessado em que os alunos pronunciem ou sejam capazes de pronunciar a *sua* palavra. O sistema parece mais interessado em que os alunos aprendam a reproduzir a palavra alheia. Ora uma educação para a liberdade e a libertação pressupõe uma cultura da palavra por oposição a uma "cultura do silêncio" ou da palavra alheia. Numa cultura do silêncio ou da palavra alheia, os alunos, particularmente os filhos das classes mais desfavorecidas, permanecem semi-mudos ou mudos mesmo, proibidos de se expresarem autenticamente, o mesmo é dizer de serem por si próprios e de se auto-determinarem. Perante os sistemas mediáticos, com destaque para as televisões, interessados na venda de produtos e ideias com que diariamente adormecem, docilizam e empanturram os espíritos, só a escola se nos apresenta em condições de cumprir o projecto de dar a palavra e contribuir para que os alunos rompam o silêncio para que são remetidos pelos canais de (in)comunicação social.

Cabe ao educador avisado, ao professor socialmente e solidariamente comprometido dar-se como objectivo da sua prática lectiva criar espaços de verdadeira comunicação, de autêntica partilha da palavra em torno das grandes questões que tecem a actualidade. A essência do *homo educandus* passará, por certo, pelo apalavrar-se, ou seja, pela aquisição da capacidade de pronunciar a palavra justa e certa sobre o mundo e a realidade em que se encontra. E porque a palavra justa e certa nunca é a tua nem a minha, mas antes a nossa, o que a escola tem de permitir é a criação de espaços de diálogo em que mundo e homem são co-ditos, co-compreendidos, co-apalavrados.

Seria caso para perguntar se a pouca importância a que tem sido votado o diálogo na instituição escolar e a pouca relevância que se tem dado à mestria da linguagem oral e escrita não representam uma manobra ideológica que bem justifica a tese de que a escola é uma instituição de mera reprodução.

A nossa convicção é a de que, de facto, é em torno da palavra que se coloca a questão pedagógica e educativa. Há que inscrever a questão da palavra (do uso, do domínio, da mestria) no âmago da pedagogia que se deseja libertadora e emancipadora, que gere cidadãos capazes de actuar emancipadamente nas nossas sociedades. Não parece existir alternativa para uma educação libertadora.

A realização de um tal desiderato passa obviamente por uma maior importância a conceder ao aprendizado da língua materna, ao desenvolvimento da competência linguística, mas não se esgota num tal programa. Os objectivos de uma didáctica comunicacional visam, para além da aquisição de competências técnicas e instrumentais, a aquisição de uma competência que se poderia designar, com W. Klafki, *crítico-constructiva*, ou talvez melhor *emancipadora* como lhe chama Mollenhauer em *Educação e Emancipação*. A função da escola, como já se insistiu por diversas vezes, não se esgota na transmissão de uma cultura instrumental, através de procedimentos de mera instrução, axiologicamente neutra. A aquisição por parte dos nossos alunos de uma racionalidade crítica e emancipada das tutelas sociais e ideológicas postula a instauração adentro da instituição escolar de espaços de diálogo, discussão e argumentação. A programação didáctica deve, pois, introduzir situações que gerem conflitos cognitivos e sócio-cognitivos capazes de favorecer a formação de espíritos críticos, racionalmente emancipados, social e politicamente comprometidos e responsavelmente auto-determinados. Este ideal das "Luzes" ainda não cumprido continua a apresentar-se como o grande desafio para a educação. Só a criação de espaços dialógicos na esfera escolar, só a transformação dos espaços e tempos lectivos em espaços e tempos de interacção comunicativa a propósito das matérias curriculares e outras poderá dar consecução ao grande objectivo de dar a todos a possibilidade de apalavrar o mundo, a vida e o próprio homem. A nossa cultura escolar parece continuar ainda - se é que não é cada vez mais - uma cultura do silêncio, do conformismo, da aceitação.

Uma didáctica comunicacional que inscreva a questão do uso, domínio, mestria e partilha da palavra no âmago do *que fazer* pedagógico curará das condições e procedimentos didácticos que não-de permitir a instauração de "espaços públicos" de comunicação e argumentação nas salas de aula (e fora delas) e de instâncias de leitura crítica, responsável e partilhada da realidade social, cultural e científica.

Não concluiremos este apontamento sobre o primado da palavra, da linguagem e da comunicação na educação escolar sem nos pronunciarmos sobre uma certa tendência hoje em voga que pretende aproximar a escola dos *mass media*. Bem sabemos que a informação veiculada pelos *mass media* goza das vantagens de três princípios sedutores: máximo de

informação, num mínimo de tempo, com um mínimo de esforço. A estas vantagens junta-se ainda o benefício sedutor e envolvente da linguagem audiovisual. Diremos mais ainda. Reconhecemos que a linguagem audiovisual pode trazer à educação e à escola o desenvolvimento de competências e mecanismos cognitivos que a palavra, o discurso não são capazes, por si sós, de pôr em curso. Sem pôr, pois, em causa as inegáveis virtualidades cognitivas da linguagem audiovisual, não deixamos, no entanto, de sublinhar a irrecusável preponderância da palavra e do discurso para o desabrochar de competências e mecanismos cognitivos tais como o espírito crítico, a reflexão, a análise, o distanciamento avaliador ou a argumentação. Não se trata assim de uma oposição inconciliável entre imagem e palavra, entre mensagem audiovisual e discurso, mas de complementaridade. Há que ter em conta os objectivos visados na estrutura curricular e a natureza e os objectivos específicos de cada disciplina. Convenhamos que o estatuto da linguagem audiovisual não será o mesmo numa didáctica da Educação Visual e numa didáctica da Filosofia. Nesta, sobretudo, mas também na didáctica das Línguas, da Literatura ou da História o problema é hoje bem complexo. Sabemos que é cada vez mais difícil falar às novas gerações a partir das palavras, dos discursos, quando elas estão marcadas por uma cultura da imagem. Como introduzir um espírito analítico, decompositivo, dedutivo em mentes estruturadas sintética e intuitivamente?¹⁰

Não obstante a dificuldade, julgamos que a condição de possibilidade de a escola levar por diante algumas das funções específicas que no presente texto foram já assinaladas passa pelo recurso privilegiado à palavra, à linguagem (oral e escrita), ao discurso e ao diálogo. A linguagem audiovisual por natureza sintética e integral, sensorial e envolvente, dificulta, diminui e, em parte, impede o distanciamento crítico, a decomposição e a análise.

3. *Filosofia (ensino da) e (como) comunicação* (Do sentido e alcance de uma Didáctica Comunicacional)

Consideradas a necessidade e as tarefas de uma Filosofia da ou na Educação (1.1), justificada a urgência e clarificado o sentido de uma ideia reguladora de educação e de escola na qual pode ter lugar e sentido o ensino-aprendizagem da Filosofia (1.2), desfeitos os equívocos da pressuposição pedagógica (1.3); concebida a educação como relação e comunicação (2.1), enunciado o primado ontológico e gnoseológico da

¹⁰ A este tema controverso dedicou a revista *Perspectives* (UNESCO), vol. X/1 (1980):45-105, um rico "dossier": *Mass media, Éducation et Culture*.

palavra e da linguagem (2.2), reconhecida a estrutura dialógica de todo o conhecimento humano e da própria actividade cognoscitiva (2.3); considerados o alcance e as virtualidades de uma educação dialógica (2.4); passamos agora, nesta terceira parte, à articulação da relação entre Filosofia (ensino da) e (como) Comunicação.

Proceder-se-á, num primeiro momento, à explicitação da fundante e decisiva pressuposição filosófica de uma didáctica comunicacional para o ensino-aprendizagem da Filosofia; num segundo, à consideração de alguns problemas controversos a propósito da escolarização da filosofia; num terceiro, à consideração das dificuldades epistemológicas próprias das didácticas, em geral, e da didáctica da filosofia, em particular; para, já na quarta e última parte, a publicar posteriormente, se proceder à análise das condições pedagógicas, curriculares e institucionais do ensino da Filosofia, se fixarem alguns dos princípios orientadores do trabalho filosófico e se definirem alguns dos objectivos da disciplina, deduzidos, uns e outros, dos pressupostos resultantes das articulações já feitas entre Educação, Filosofia e a Comunicação e da articulação a fazer das três com o ensino e a didáctica da Filosofia. Terminaremos com algumas propostas de concretização do trabalho pedagógico a desenvolver nas aulas de Filosofia, tendo em consideração a LBSE, a reforma curricular e as investigações empíricas nos domínios da Linguística, da Comunicação e da Psicologia Cognitiva.

3.1. *Da pressuposição filosófica de uma didáctica comunicacional*

Como já se precisou por diversas vezes ao longo deste ensaio, qualquer proposta de uma didáctica da filosofia tem de ser prioritária, ainda que não exclusivamente, 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. É, pois, em sede de razão filosófica e não propriamente pedagógica que vamos procurar encontrar alguns fundamentos que hão-de emprestar legitimidade e inteligibilidade ao projecto de uma didáctica comunicacional para o ensino-aprendizagem da Filosofia.¹¹

¹¹ Como reconhece Manuel Carmo Ferreira, no texto que se publicou na revista *Filosofia* (vol. II, n.ºs 1 e 2, pp. 103-112) da Sociedade Portuguesa de Filosofia, “ não abundam na tradição os tratamentos específicos acerca da justificação filosófica do ensino da Filosofia, a tematização da sua transmissibilidade tendo por veículo a relação docência-discência. Singularizam-se nessa tradição, nomeadamente Platão, Kant, Hegel e, mais próximo de nós, Th. W. Adorno.” Ao contributo destes autores dedica o professor citado algumas linhas e ao ensino da Filosofia em Kant dedica Leonel Ribeiro dos Santos algumas páginas no mesmo número da revista citada (pp. 166-173). Reconhecendo muito

Fá-lo-emos no âmbito da articulação já anunciada entre Filosofia (ensino da) e (como) Comunicação.

É na tradição filosófica que tem o seu início nos diálogos platónicos e encontra hoje, em autores como H.G.Gadamer, Eric Weil, K.-O. Apel ou J. Habermas, um desenvolvimento particular que encontramos os fundamentos para a pressuposição filosófica de uma didáctica comunicacional. Pressupondo a instalação comum dos sujeitos no *logos* (entendido simultaneamente como palavra e linguagem, razão e discurso) fundador das comunidades de interacção linguística e comunicativa, cognoscente e pensante, a tradição dialógica entende e pratica a filosofia como a instalação permanente dos sujeitos no discurso livremente compartilhado e como conversão definitiva ao diálogo e dá-se como princípios heurísticos e éticos do labor filosófico os seguintes:

- o amor à (procura da) verdade, ou seja, a conformação e a adequação da razão ao que é;
- a exigência de veracidade, ou seja, o reconhecimento mútuo e gratuito da isenção dos intervenientes;
- a admissão da universalidade da liberdade e da vontade boa dos comunicantes;
- a vontade sincera de um acordo ou adesão livres entre sujeitos emancipados;
- a subordinação ao diálogo e à argumentação (à dialéctica) como instrumento de investigação da verdade;
- a subjugação à coerência lógica e à força dos argumentos;
- a admissão da possibilidade da existência de uma alteridade ou alternativa ao ponto de vista de cada um;
- a aceitação do risco de ser refutado e vencido.

Estes são alguns dos princípios que configuram o que hoje se designa por “ética da discussão” ou “ética da argumentação”.

Estes foram também os princípios que sempre fizeram da filosofia uma “filo-sofia e do filósofo um amante da única sabedoria que sempre se soube infinitamente ignorante ou, quando muito, finitamente sábia.

A estes mesmos princípios se conforma o presente projecto de uma didáctica comunicacional para o ensino-aprendizagem da Filosofia na escola secundária.

embora a importância, para as intenções do presente trabalho, de passar por esses filósofos que têm uma reflexão própria (ainda hoje relevante e válida) sobre o ensino da Filosofia e também por alguns textos mais recentes de autores franceses, como J. Derrida; recorreremos antes a outros autores que guardam uma relação mais próxima com o ponto de vista que queremos privilegiar para efeitos da definição de uma didáctica comunicacional.

Estes são também e ainda os mesmos princípios que hão-de orientar o espaço público de comunicação e argumentação que tem de ser a aula de Filosofia na educação secundária.

A estes mesmos princípios de comunicação ideal em Filosofia se deve subordinar a pragmática e a ética do ensino-aprendizagem da Filosofia. Poderíamos chamar-lhe o “código deontológico do (aprendiz de) filósofo”.

Só quando a aula de Filosofia se constituir fundamentalmente como uma comunidade linguística de interpretação do(s) sentido(s) da existência;

só quando a aula de Filosofia se aproximar de uma comunidade crítica de comunicação em torno do muito que hoje dá que pensar, numa sociedade que suicidamente ignora a excelência da vida com o pensamento;

só quando a aula de filosofia se transformar numa instância dialógica de investigação do ser como poder-ser, perante uma ciência que faz a economia da racionalidade prática e desconhece o interesse emancipatório do conhecimento;

só quando a aula de Filosofia se oferecer como espaço de discussão e de argumentação para uma imersão crítica nos saberes e na cultura que hoje parecem conhecer uma certa derrota do pensamento;

só então a educação e a escola secundária terão a filosofia de que elas precisam e merecem, e a filosofia terá uma educação e uma escola secundária que a requisitam e exigem.

3.2. *A controvérsia em torno da escolarização e da pedagogização da Filosofia*

Foram já escalpelizadas algumas das antinomias da disciplina filosófica e alguns dos mandamentos ou preceitos contraditórios relativos ao ensino da Filosofia na educação secundária, pelo menos em França (DERRIDA, 1986, p. 13-16).

Todos conhecemos e reconhecemos os inconvenientes da pedagogização da Filosofia. Os “profissionais” da Filosofia (se é lícito dizer assim), cobriram e cobrem de suspeita a institucionalização e a escolarização da Filosofia (DERRIDA, 1986) porque, no entendimento de muitos, com a sedentarização e a institucionalização, a filosofia passou a estar domesticada e ao serviço do Estado.

Importa, no entanto, ter presente, como muito bem observa Jean Lefranc no texto que redigiu recentemente para a *Encyclopédie Philosophique Universelle*, vol. I, e que leva justamente o título “Quand philosopher c’est enseigner”, que neste final do séc. XX (como, de resto, desde o séc. XVIII, com poucas exceções) não existe filosofia fora e sem

o apoio das instituições escolares: universidade e secundário. É assim curioso observar que são justamente professores aqueles que troçam da “filosofia dos professores” (D. GRISONI e outros, 1970) tal como vivem da e na universidade aqueles outros que só conseguem ver filosofia viva fora da universidade. E é ainda curioso observar que são ainda em boa parte os mesmos aqueles que, por um lado, subvalorizam e desacreditam a filosofia escolarizada e, por outro, vociferaram e vociferam em coro contra os poderes políticos que em França (GREPH, 1977) como em Portugal (*A Filosofia face à Cultura Tecnológica*) propuseram a sua abolição ou redução nos currículos do ensino secundário.

Creemos, no entanto, que o derrotismo de muitos relativamente à escolarização da Filosofia assenta num equívoco que dimana de um baixo conceito que têm da educação, da escola, do saber e talvez até da própria filosofia. Não é correcta porque não é verdadeira a afirmação de que a escola é apenas um instrumento de domesticação, como não é também verdade que a filosofia escolarizada se deixa, necessariamente e sempre, domesticar. Julgamos até que a filosofia tem sabido gerir, ao longo dos tempos, com certa prudência e algum sucesso, a sua incómoda situação de se encontrar escolarizada. Contra a opinião de muitos, pensamos que mesmo escolarizada a filosofia dificilmente alguma vez deixará de ser crítica e até preversa.

Não partilhamos inteiramente do ponto de vista das teorias sociológicas da reprodução que vêem na instituição escolar e naturalmente também na instituição filosófica instrumentos de reprodução das classes dominantes, aparelhos ideológicos de Estado, lugares de colonização, espaços de dominação e violência simbólica, ao serviço da divisão social do trabalho, mantenedoras das desigualdades sociais. Ao pessimismo e à linguagem de desespero que atravessa as análises sociológicas dos anos 60 e 70 (P. Bourdieu, J. C. Passeron, L. Althusser e outros), opomos a utopia e a esperança da mais recente “sociologia crítica”, de que H. A. Giroux (1983 e 1986) é apenas um dos representantes, para quem a escola consegue produzir muito menos docilidade do que fazem crer aquelas análises. Não se pode subestimar o capital de resistência ou a possibilidade que os autores sociais têm de interpretar de modo activo e crítico a sua própria situação e de resistir aos grupos e às forças que tentam fazer prevalecer as suas orientações. De resto, a história está cheia de exemplos que atestam a astúcia do saber, da cultura e da filosofia mesmo quando escolarizados.

Os responsáveis pela Revolução Francesa foram educados nos colégios encarregados de conservar o “ancien régime”. Os seminários formaram alguns dos autores mais anticlericais. Já Platão voltou contra os sofistas as técnicas de argumentação que com eles aprendeu.

Poderíamos referir também a este propósito os movimentos de contracultura. Os regimes políticos autoritários bem sabem quanta atenção e vigilância têm de prestar às instituições de educação.

É nossa convicção que a presença da filosofia na instituição escolar, até mesmo quando o seu ensino enferma de um carácter predominantemente transmissivo e doxográfico, portanto aparentemente inócuo e inofensivo, sempre contribuiu e contribuirá para potenciar o referido carácter astucioso e perverso da educação, da cultura e do saber.

O que importa, pois, é conciliar os inconvenientes e os perigos, para a filosofia, da sua escolarização e eventual domesticação com as vantagens para a educação e a escola da sua presença e intervenção. Cabe ao professor manter em equilíbrio a dupla fidelidade: à filosofia e à educação. É nossa convicção que a educação e a escola só têm a ganhar com a presença e intervenção da Filosofia e que esta nada tem a perder, antes só terá a ganhar, desde que se mantenha igual a si mesma: crítica, indomável e inconformista.

3.3. *A controvérsia em torno do estatuto epistemológico das didácticas*

O estatuto científico e disciplinar das didácticas é, por certo, um dos problemas mais incómodos e controversos no seio das ciências que guardam relação com a educação e o ensino. Não sendo um problema específico da Filosofia, é talvez na Filosofia que ele adquire uma maior relevância e dificuldade e suscita maior controvérsia.

A empresa de erigir uma didáctica, comunicacional ou outra, não está hoje, nunca esteve, isenta de dificuldades de índole diversa.

"Ectoplasma epistemológico", como lhe chama D. Bailly (1987), a didáctica (ou as didácticas), perspectivada do ponto de vista dos cientistas, é um híbrido que deforma e desfigura, simplificando-os, os saberes puros que toma de empréstimo. Perspectivada, no entanto, a partir do ponto de vista da educação e da escola, a didáctica transforma-se num domínio relevante e decisivo para os interesses cognitivos dos sujeitos aprendizes.

O próprio termo "*didáctica*" que etimologicamente nos remete para a tarefa e a mestria do ensinar e do instruir encontra-se coberto de suspeita. Independentemente de se considerar a didáctica como uma arte, uma ciência ou uma tecnologia, o seu objecto material - a instrução ou o ensino - tem vindo a ser rejeitado como uma interpretação minimalista e redutora da tarefa abrangente de uma educação integral ou global que os termos *ensinar* e *instruir* escamoteiam. Longe vão os tempos em que os ministérios, hoje ditos *da educação*, se diziam *da instrução*. O termo *didáctica* dificilmente deixa de continuar a ser conotado ou referido preferencialmente ao termo *ensino* do processo que hoje se designa por

processo ensino-aprendizagem. Apareceriam como um *nonsense* e como um curto-circuito expressões como *didáctica da educação* ou até *didáctica da aprendizagem*.

Para muitos a suspeita relativa à didáctica aumentou quando de arte (estatuto que muitos continuam a atribuir-lhe e que, em nossa opinião, lhe convém com propriedade) ela passou a ser considerada ciência e, pior ainda, quando se transformou em tecnologia (alguns dirão engenharia) educativa. Sobretudo por via deste desenvolvimento último da didáctica como tecnologia surgem aqueles que não só a põem em causa, mas se reclamam de uma anti-didáctica (BARCO DE SURGHI, 1975).

As dificuldades para a constituição de uma didáctica, mesmo quando ela passa a ser entendida, à revelia da sua matriz etimológica, como domínio que se atém à mestria ou condução do processo ensino-aprendizagem, não deixam de surgir em catadupa, quando se procura, por exemplo, determinar o seu estatuto epistemológico, quando se procura encontrar o seu lugar no quadro das chamadas ciências da educação, quando se pretende discutir a possibilidade de distinguir uma didáctica geral das didácticas específicas, quando se procura saber se a didáctica de uma determinada disciplina deve ou não guardar uma relação privilegiada com a ciência de origem ou então com as ciências pedagógicas, como a Psicologia, ou até quando se discute se as cadeiras de didáctica devem ser leccionadas por graduados em ciências da educação ou nas ciências de origem como Matemática, História, Filosofia, Física, etc.

Nos parágrafos anteriores já nos pronunciámos sobre algumas destas questões. Contra o que pensam alguns autores, como G. MIALARET (1987), não consideramos as didácticas como um sub-conjunto das ciências da educação, mas antes como domínios específicos disciplinares que guardam uma relação privilegiada com as “ciências de origem”, as “ciências-mãe” ou, no dizer de CHEVALARD (1985), com os “savoir savant”.

Em conformidade com este ponto de partida fundamental e decisivo, entendemos que o didacta é responsável em primeiro lugar pelos conteúdos, o que acarreta da sua parte uma formação académica de base nas matérias de ensino, pelo que não deve ser visto como um “psicólogo de uma espécie particular que praticaria uma psicologia da aprendizagem dos conteúdos de ensino em situação escolar” (MARTINAND, 1987). O grande desafio para o didacta é precisamente o trabalho de “transposição didáctica”, ou seja, a sábia articulação e o difícil processo de transformação do “savoir savant” em “savoir enseigné”. Por via do primado da relação privilegiada com as ciências de origem por parte da didáctica, seria um perigo separar a didáctica da universidade, enquanto lugar de ensino da disciplina-mãe. O afastamento e/ou a entrega das

didácticas a especialistas das ciências de educação, como sublinha A. Vergnaud (1981), comportaria o risco do isolamento sem o controlo científico.

Pouco a pouco, como concluiu F. Rope (1989) nas suas investigações para a elaboração da sua tese de doutoramento, assistimos à emergência e à constituição de campos disciplinares específicos e autónomos de investigação no domínio das didácticas de várias disciplinas tais como: didáctica das matemáticas, didáctica da física, didáctica das línguas (materna e estrangeiras). Assistimos, assim, a uma progressiva demarcação de uma pedagogia geral (ou de uma didáctica geral) entendida como estudo dos processos de transmissão dos saberes, em proveito das didácticas específicas.

Continua, no entanto, a não haver acordo quanto ao estatuto epistemológico das didácticas ou quanto ao grau de cientificidade das mesmas e das investigações respectivas. Enquanto alguns falam de ciências e de cientificidade, outros preferem falar apenas de conhecimentos ou saberes qualificados de hermenêuticos, experienciais, praxiológicos, operatórios, tecnológicos ou de investigação-acção.

Não obstante a defesa do primado da relação privilegiada com as ciências de origem por parte das didácticas, entendemos que, de modo algum, elas poderão dispensar-se ou fazer a economia de algumas "ciências de apoio" como a Psicologia, particularmente a Psicologia Cognitiva, a Sociologia da Educação e as Ciências da Linguagem e da Comunicação. Nos últimos tempos tem-se privilegiado, felizmente, o contributo destas últimas ciências no âmbito das investigações em didáctica.

Uma última exigência, infelizmente pouco focada nos estudos sobre didáctica, vai para a relação que as didácticas devem necessariamente guardar com uma teoria geral de educação e de escola ou com uma filosofia da educação. Neste texto já enfatizámos a relevância de uma tal exigência e dela releva o cuidado que pusemos na necessidade de articular filosofia e (como) educação e educação e (como) comunicação.

Na formação de professores esta exigência continua a não ser tida na devida conta. A par de uma sólida formação académica de base e de uma formação pedagógico-didáctica impõe-se uma reflexão profunda e crítica sobre o contributo que as várias disciplinas podem dar para a formação e a cultura não apenas científica e técnica, mas também cívica, cognitiva e humanística dos alunos. É por esta razão que julgamos correcta a designação de "formação educacional" que foi dada nas Faculdades de Letras ao respectivo ramo de especialização. A expressão "formação educacional" supera os limites de outras expressões como "licenciatura em ensino" e apresenta-se-nos como uma designação mais ajustada àquilo que se espera do papel do professor nas nossas escolas.

3.4. *Didáctica da Filosofia versus Didáctica Filosófica*

Como naturalmente se compreende todas as interrogações acerca do estatuto das didácticas se avolumam, agudizam e adquirem maior grau de contradição quando as transpomos para o campo da (didáctica da) Filosofia.

Com Michel TOZZI (1989, p. 17) impõe-se que se pergunte:

- Uma investigação em ciências da educação será filosoficamente autorizada em didáctica da Filosofia?
- Uma vez que a Filosofia se situa ao nível do fundamento e não podendo receber fundamento senão de si mesma, poder-se-á fazer uma investigação em Didáctica da Filosofia que não seja filosófica?
- Poderá haver lugar a uma didáctica da Filosofia que não seja prioritariamente filosófica?
- Poderá haver lugar a uma Didáctica da Filosofia que não presuponha uma determinada Filosofia da Educação?
- Que seria um ensino da Filosofia subordinado a uma técnica ou a uma ciência senão um positivismo?

Estas e outras possíveis interrogações que claramente pressupõem a indissociabilidade de uma didáctica da Filosofia, da Filosofia mesma; levam também implícita a ideia da impossibilidade de conceber uma didáctica da Filosofia a partir da anterioridade de uma qualquer outra instância disciplinar que pudesse ser constituída como ciência arquitectónica. Não admitimos a anterioridade de uma qualquer Didáctica Geral de que a Didáctica da Filosofia seria apenas uma concretização ou especificação.

Ao assumirmos esta tomada de posição não pretendemos afirmar que não fazem sentido as investigações sobre, por exemplo, os mecanismos gerais implícitos em todas as aprendizagens, os diversos estilos cognitivos, os diversos modelos de ensino, as variantes pessoais da aprendizagem, etc. O que pretendemos dizer é que esses estudos não configuram e por si sós não autorizam uma didáctica geral na medida em que o ensino-aprendizagem é sempre ensino-aprendizagem de alguma matéria e com determinadas finalidades. Não advogamos também a prioridade da Pedagogia ou das ciências da educação relativamente à Filosofia para pensar o ensino da filosofia ou a aprendizagem do filosofar. No debate actual entre os partidários das didácticas das disciplinas (aqueles que defendem uma estreita relação entre as didácticas e as ciências de origem) e os partidários de uma Didáctica Geral de recorte

psico-pedagógico a partir da qual se consideraria a especificidade de cada uma das disciplinas e as respectivas didácticas, inclinamo-nos para o lado dos primeiros em detrimento dos segundos.

Em Didáctica da Filosofia não prescindimos de nos mantermos aí onde sempre devemos estar: na Filosofia.

Por quanto fica dito, é nosso entendimento que uma didáctica da Filosofia deve ser antes de mais filosófica e sobredeterminada pela Filosofia e só subsidiariamente tributária das investigações empíricas nos domínios da Pedagogia, da Psicologia, da Sociologia ou das Ciências da Linguagem e da Comunicação. Pretendemos esclarecer a propósito desta referência às Ciências da Linguagem e da Comunicação que não é nelas que encontramos os primeiros fundamentos para a presente proposta de uma didáctica comunicacional. É antes a partir da própria Filosofia, como já se esclareceu no § 3.1, que se propõe uma didáctica que leva a diferença específica de se dizer comunicacional. É na base de uma pressuposição filosófica que inscrevemos o sentido, as práticas e os métodos do ensino-aprendizagem da filosofia.

Mas, feita uma tal observação e assumidas as posições fixadas nos parágrafos anteriores, não se julgue que partilhamos, no entanto, da convicção, difundida por alguns, particularmente dentro da Filosofia, de que as investigações nos domínios das ciências da educação, da Psicologia e da Sociologia e os seus resultados sejam indignos de consideração filosófica para efeitos da transmissão, ensino, aprendizagem e comunicação da (na) Filosofia.

Aquilo de que estamos convictos é que, antes dos objectivos e dos procedimentos, dos métodos e das técnicas, dos instrumentos e das actividades de ensino-aprendizagem, se nos exige uma reflexão e fundamentação em sede de razão filosófica que nos autorizem a utilizá-los, uns em detrimento de outros, desta e não daquela maneira, ou talvez, até a não fazer uso deles se o nosso engenho e arte igualarem ou se aproximarem dos de Sócrates, Kant ou Hegel. Mas, atenção, a modéstia pode ser uma grande virtude nestes domínios. O mestre prescinde e supera naturalmente a pedagogia; porém, o modesto professor de Filosofia talvez não possa prescindir de, ao menos, provisoriamente, passar por ela.

3.5. Da necessidade de reflexão e investigação-acção no ensino-aprendizagem da Filosofia

Sem menosprezarmos a justeza, a relevância e o significado da afirmação produzida de boa fé por muitos intelectuais da Filosofia segundo a qual “os verdadeiros problemas do ensino da Filosofia não são de ordem pedagógica, mas filosófica” (CARRILHO, 1987, p. 15) permitimo-nos

retorquir que não raras vezes são sobretudo os problemas de ordem pedagógica, leia-se de ordem comunicacional, que maltratam e suicidam o ensino da filosofia nas nossas escolas secundárias. Não se quer, obviamente, com uma tal afirmação minimizar a relevância da relação com o saber por parte dos professores de Filosofia, como atrás já se esclareceu profusamente. Postulamos até que a relação com o saber por parte do professor é substancial e prévia. Condição essencial e necessária, ela é, no entanto, insuficiente. Importa ainda perguntar se à natureza do saber não é consubstancial a sua transmissão e comunicação. Que seria de um saber silenciado e solipsista?

A estas razões de ordem interna acrescentaríamos outras de ordem externa e institucional.

No contexto da nossa educação secundária, pensamos que são necessárias e urgentes uma investigação e uma reflexão sobre as práticas vigentes do ensino da Filosofia, entre nós. A falta de consensos neste domínio, de reflexão, e sobretudo a proliferação de práticas tão diversificadas, muitas delas de natureza e valor duvidosos, são também alguns dos argumentos sempre invocáveis para denegrir o ensino da Filosofia nas nossas escolas secundárias. Convenhamos que temos de reconhecer, neste particular, alguma razão aos nossos adversários. Diríamos mesmo que a Filosofia tem vivido entre nós num “estado de graça” cujo terminus esteve iminente quando os reformadores do nosso sistema educativo, no ano de 1988, avançaram a hipótese de o ensino da Filosofia, no secundário, se circunscrever à área de Humanísticos, devendo ser substituída por esse heteróclito disciplinar que dava pelo nome “História das Ideias e da Cultura”.

Por quanto se vem dizendo, concluímos que existe de direito, ou seja que nos parece teoricamente sustentável, mas que não existe, de facto, ou seja, que não se encontra elaborada conceptual e empiricamente uma didáctica específica da Filosofia. O que temos de facto são múltiplas práticas do ensino-aprendizagem da Filosofia, a que falta uma estrutura teórica de suporte e uma investigação-acção intersubjectivamente verificada. Urge re-pensar, para bem da educação, da escola e naturalmente também da própria filosofia, uma didáctica à altura da filosofia que dignifique o seu ensino e empreste à educação a filosofia que ela merece. Uma das mais importantes conclusões que se retiram da análise da situação actual do ensino da Filosofia na educação secundária (e na Universidade também) é a necessidade da filosofia se pensar como ensino, sede por excelência da sua habitação e da sua intervenção na actualidade.

A disciplina de Filosofia ocupa nos *curricula* da educação secundária um lugar de grande destaque e a ela são atribuídos importantes objectivos.

Por via da sua presença no tronco comum de todas as áreas de estudo do ensino secundário, impende sobre a comunidade filosófica a grande responsabilidade de velar pela qualidade da sua acção educativa e pedagógica.

Conclusão

Percorrida esta "via longa" das articulações entre Filosofia, Educação e Comunicação, assinaladas as dificuldades e as controvérsias que suscitam as didácticas, em geral, e a didáctica da Filosofia, em particular, procuraremos clarificar, a jeito de conclusão, o sentido e o conceito de uma "didáctica comunicacional".

Por "didáctica" (uma didáctica específica) entendemos aquele saber teórico-prático resultante de um processo de reflexão-investigação-acção, transversal e transdisciplinar, que, para efeitos do ensino-aprendizagem de uma disciplina, interliga e articula: 1 - os saberes da ciência de origem, 2 - com uma ideia reguladora de educação e de escola (explicitada numa LBSE e num Curriculum Base), 3 - tendo em consideração os resultados das investigações empíricas em ciências de educação, 4 - em conexão com a "praxis" (acção).

Uma tal definição, controversa pela natureza da matéria, contestável como muitas, redutora como todas, foi a melhor formulação que encontramos para expressar a dedução das articulações feitas até ao momento presente.

Eis alguns esclarecimentos complementares que a definição exige e alguns corolários que dela se desprendem.

Trata-se, em primeiro lugar, de uma definição que tem da didáctica o conceito de um saber em permanente *re-contrução*, por via da necessidade de atender: - à reformulação dos paradigmas e à revisão das teorias científicas; - por depender da necessária e permanente correcção da ideia de educação e da função da escola na sociedade sempre em trânsito; - por se ter de ajustar e assimilar os resultados da investigação empírica em "ciências da educação" e - por ter de reconsiderar em cada momento a própria "praxis".

Trata-se, em segundo lugar, de uma definição que faz algum curto-circuito com a possibilidade de se admitir uma "didáctica geral" (que sobredeterminaria as didácticas específicas), por via do privilégio da relação de qualquer didáctica com a ciência de origem que aqui foi advogado. A admissão da legitimidade de uma didáctica geral implica, do nosso ponto de vista, uma relação privilegiada com a pedagogia ou as ciências da educação e a aceitação da pressuposição pedagógica que contestamos no § 1.3.

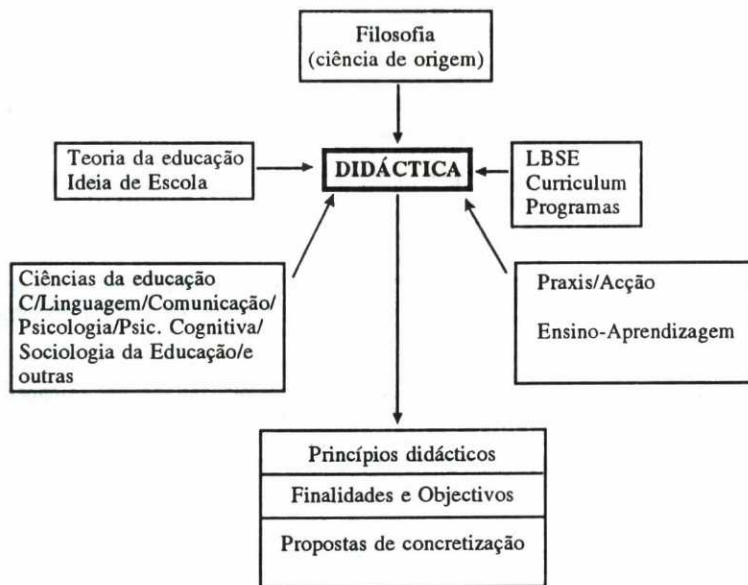
Trata-se, ainda, de uma definição que impede a redução da didáctica a uma “metodologia geral”, como alguns a concebem; ou a uma “praxiologia”, assim entendida por outros.

Trata-se, por fim, de uma definição que concebe a didáctica como uma permanente reflexão crítica que visa consubstanciar-se numa “theoria” reguladora e configuradora das práticas de ensino-aprendizagem.

Quanto ao conceito “comunicacional”, que marca a diferença específica da presente proposta de uma didáctica, esclarecemos que, não fora uma certa usura a que a palavra “diálogo” tem sido sujeita, que a aproxima mais de negociação e não fora a deselegância da expressão, propôríamos a designação de “didáctica dialógica”, porque, como ficou estabelecido nos §§ 2.1, 2.2 e sobretudo no § 2.3, a sede na qual há educação, se conhece e se aprende é o *dia-logos*, ou seja, a palavra partilhada.

É verdade que o termo “comunicacional” também se presta a equívocos e pode facilmente ser conotado com um conceito de “comunicação” reduzida a transmissão que tem da palavra e da linguagem uma visão de mero instrumento de expressão. Já ressalvamos uma tal interpretação minimalista e sobrevalorizámos as funções internas de cognição e regulação do pensamento que hoje são atribuídas à linguagem. Preferimos, pois, o termo “comunicacional”.

O quadro que se segue procura dar expressão gráfica ao que se acaba de precisar quanto às conexões da didáctica (neste caso da Filosofia) com as suas instâncias de referência.



BIBLIOGRAFIA

- AA VV (1986) *La Grève des Philosophes*, Paris, Osiris.
- AA VV (1984) *Philosophie-École. Même Combat*, Paris, PUF.
- APEL, K.-O. (1985) *La Transformación de la Filosofía*, 2 vols., Madrid, Taurus.
- BAILLY, D. (1987) "A propos de la didactique" in *Les Sciences de l'Éducation*, n° 1-2/1987:37-51.
- BARCO DE SURGHI, S. (1975) "Antididáctica o nueva didáctica" in *Apuntes de Teoría y Práctica de la Educación*, 4 Axis, Rosário, Argentina.
- BENVENISTE, E. (1966) *Problèmes de Linguistique Générale*, Paris, Gallimard.
- BERGER, P. L. e LUCKMANN, T. (1976) *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes.
- BERNSTEIN, B. (1969) *Class, Codes an Control*, London
- BOURGEOIS, B. (1984) "L'école et l'enseignement philosophique en France, aujourd'hui" in *Philosophie-École/Même Combat*, Paris, PUF.
- BRONCKART, J.-P. (1985) *Les Sciences du Langage: un défi pour l'enseignement*, Paris, UNESCO.
- BUBER, M. (1959) *La Vie en Dialogue. Je et Tu, Dialogue...*, Paris, Aubier.
- CANAU, V. M. (1987) *La Didáctica en Cuestión*, Madrid, Narcea.
- CARRILHO, M. M. (1987) *Razão e Transmissão da Filosofia*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- CARVALHO, H. (1970) *Teoria da Linguagem*, 2 vols, Coimbra Editora
- CHÂTELET, F. (1986) "D'un certain type d'attaque contre l'enseignement de la philosophie" in *La Grève des Philosophes*, Paris, Osiris.
- CHÂTELET, F. e outros (1970) *La Philosophie des Professeurs*, Paris, Grasset.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La Transposition Didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- DAGOGNET, F. (1984) "La notion de programme" in *AA-Philosophie-École...*, pp. 47-52
- DE CORTE, E. e outros (1991) *Les Fondements de l'Action Didactique*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- DERRIDA, J. (1986) "Les antinomies de la discipline philosophique" in *AA VV La Grève des Philosophes*, Paris, Osiris.
- DERRIDA, J. (1990) *Du Droit à la Philosophie*, Paris, Galilée.
- DERRIDA, J. e outros (1976) *Politiques de la Philosophie*, Paris, Grasset.
- DEWEY, J. (1971) *Démocratie et Éducation*, Paris, Armand Colin (trad. de *Democracy and Education-1944*)
- DOISE, W.; MUGNY, G. e PERRET-CLERMONT (1975) "Social interaction and the development of cognitive operations" in *European Journal of Social Psychology*, 5:367-383.
- DOMENACH, J.-M. (1989) *Ce qu'il faut enseigner*, Paris, Éditions du Seuil.
- DUFOUR, D. R. (1988) "L'apport de certaines sciences du langage aux sciences de l'éducation" in *Revue Française de Pédagogie*, n° 84 (1988):57-65.
- GADAMER, H.-G. (1984) *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme.
- GIROUX, H. A. (1983) *Pedagogia Radical*, São Paulo, Cortez Editora.
- GIROUX, H. A. (1983) *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Petrópolis, Vozes, 1986.
- GOZZER, G. (1990) "Programmes scolaires et problèmes de société" in *Perspectives*, vol. XX, n° 1 (1990):9-20

- GREPH (1977) *Qui a peur de la philosophie?*, Paris, Flammarion
- GRISONI, D. e outros (1977) *Políticas da Filosofia*, Lisboa, Moraes
- GUEST, G. (1984) "La pressuposition philosophique..." in AA VV -*Philosophie-École...*, pp.79-98.
- HABERMAS, J. (1973) *Connaissance et Intérêt*, Paris, Gallimard.
- HABERMAS, J. (1987) *Théorie de l'Agir Communicationnel*, 2 vols., trad. de J.-M. Ferry, Paris, Lib. A. Fayard.
- HALTÉ, J.-F. (1983) "De la langue à la communication dans l'école" in *Pratiques*, 40 (1983):3-16.
- HEIDEGGER, M. (1959) *Acheminement vers la Parole*, Paris, Gallimard, 1984 (trad. fr. de *Unterwegs zur Sprache* -1959).
- HEIDEGGER, M. (1927) *Être et Temps*, Paris, Gallimard, 1986 (trad. fr. de *Sein und Zeit*, 1927).
- JACQUES, F. (1985) *L'Espace Logique de l'Interlocution*, Paris, PUF.
- KANT, E. (1966) *Réflexion sur l'Éducation*, trad. A. Philonenko, Paris, J. Vrin.
- KLAFKI, W. (1986) "Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva" in *Revista de Educación*, nº 280 (1986):37-79.
- JEANNEL, A. e outros (1975) *L'Établissement comme Lieu de Communication*, Bordeaux, C.R.D.P.
- JOHNSON, D.W. (1981) "Student-student interaction: the neglected variable in education" in *Educational Researcher*, 10: 5-10.
- JOHNSON, D. W. e JOHNSON, R. (1979) "Conflict in the classroom: controversy and learning" in *Review of Educational Research*, 49:51-70.
- JOLIBERT, B. (1987) *Raison et Éducation. L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*, Paris, Ed. Klincksieck.
- LAFORÉST, G. (1984) "Principes pour l'école" in AA VV-*Philosophie-École...*, Paris, PUF.
- LEFRANC, J. (1990) "Quand philosopher c'est enseigner" in *Encyclopédie Philosophique Universelle, I L'Univers Philosophique*, Paris, PUF, pp. 913-914.
- LURIA, A. R.; VYGOTSKY, L. S.; e outros (1977) *Psicologia e Pedagogia*, Lisboa, Ed. Estampa.
- MARTINAND, J.-L. (1987) "Quelques remarques sur les didactiques de disciplines" in *Les Sciences de l'Éducation*, nº 1-2/1987:23-35.
- MIALARET, G. (1987) "Les sciences de l'éducation et les didactiques" in *Les Sciences de l'Éducation*, nº 1-2/1987:13-22.
- MOUNIER, E. (1950) *O Personalismo*, Lisboa, Moraes Ed., 1964 (trad. de *Le Personalisme*, Paris, PUF, 1950).
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1979) *La Construction de l'Intelligence dans l'Interaction Sociale*, Berna, Peter Lang.
- ROPE, F. (1989) "Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation" in *Les Sciences de l'Éducation*, 2/1989:5-21.
- SARRAMONA, J. (1988) *Comunicación y Educación*, Barcelona, Ed. CEAC.
- SCHÄFER, K. H. e SCHALLER, K. (1973) *Ciência Educadora Crítica e Didáctica Comunicativa*, Rio de Janeiro, Tempo Universitário.
- TOZZI, M. (1989) "Vers une didactique de la philosophie" in *Cahiers Pédagogiques*, 270 (1989).
- VICENTE, J. N.(1988) "Educação, Escola, Filosofia - um mesmo combate" in AA VV - *A Filosofia Face à Cultura Tecnológica*, Coimbra, APF.
- VICENTE, J. N. (1991) *Educação, Diálogo e Filosofia na Acção e no Pensamento Pedagógicos de Paulo Freire*, Coimbra - Fac. Letras (Dissertação de Mestrado)

- VANOYE, F. (1983) "Fonctions du langage et pédagogie de la communication" in *Pratiques*, n° 40 (Dec. 1983):37-50
- VYGOTSKY, L. S. (1979) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*, Barcelona, Barcelona, Crítica.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e Linguagem*, São Paulo, Martins Fontes.
- WATZLAWICK, P. e outros (1981) *Pragmática da Comunicação Humana*, São Paulo, Cultrix.