

MESTRADO
EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

O contributo do ensino-aprendizagem de Filosofia para a construção da identidade pessoal

Bruno Daniel Mendes Alves

M

2021



Bruno Daniel Mendes Alves

O contributo do ensino-aprendizagem de Filosofia para a construção da identidade pessoal

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino
Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria João Couto

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Bruno Daniel Mendes Alves

O contributo do ensino-aprendizagem de Filosofia para a construção da identidade pessoal

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Maria João Couto

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

*Aos meus avós,
pela sua determinação e pelo seu amor*

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras	8
Lista de abreviaturas e siglas.....	9
Introdução.....	10
1.Da concepção de Filosofia: a Filosofia como campo.....	24
1.1. Implicações da concepção pragmática da Filosofia.....	30
1.2. Problematização: qual a especificidade da Filosofia?	36
2.A Filosofia da Educação como sustentáculo do ensino-aprendizagem de Filosofia	41
2.1. Em torno do conceito de educação.....	42
2.2. A (Filosofia da) Educação entre finalidades, fins e alvos.....	45
2.3. Que lugar para a Filosofia da Educação?.....	50
2.3.1. A Filosofia da Educação no contexto institucional	50
2.3.2. A Filosofia da Educação entre a Filosofia e a Educação	52
2.3.3. A Filosofia da Educação e o ensino-aprendizagem de Filosofia	58
3.O <i>homo educandus</i> : da caracterização biopsíquica à dimensão hermenêutica	63
3.1. Acerca da animalidade	64
3.2. Para lá da individualidade biológica: o ser-em-relação.....	72
3.3. Ser-em-relação por meio da linguagem: a dimensão hermenêutica	81
4.Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? Porquê e para quê a disjunção?.....	91
4.1. A comunicação educativa e a importância da experiência	96
4.2. O ensino-aprendizagem e a experiência	106
4.2.1. Competências ou capacidades?.....	110
4.3. A problematização como mobilização para a experiência do pensar.....	112
5.A construção da identidade pessoal como a finalidade do ensino-aprendizagem de Filosofia?	
115	
5.1. A adolescência: uma etapa fulcral para o encontro com a Filosofia.....	122
5.2. A operacionalização da experiência: o professor como “condutor de sentidos”	125
5.3. A operacionalização da finalidade educativa: a partilha de experiências.....	128

5.3.1. A partilha de ensaios filosóficos por parte dos alunos	130
5.3.2. A escrita de um artigo no jornal escolar	132
5.3.3. (A ausência de) Resultados	132
5.4. Entre PF, PASEO, AE e redução de carga horária: o desafio da Filosofia na Escola	134
Considerações Finais	137
Referências Bibliográficas	149
Anexos	157
Anexo 1 - Projeto de partilha dos ensaios filosóficos	158
Anexo 2 - Projeto de participação no jornal escolar	162

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Vila Nova de Gaia, 29 de setembro de 2021

Bruno Daniel Mendes Alves

Agradecimentos

Quero, em primeiro lugar, agradecer à minha professora de Filosofia no Ensino Secundário, a professora Rosa Santos, com quem adquiri o gosto por Filosofia, permitindo-me encontrar, no período conturbado da adolescência, a minha realização pessoal.

Devo um agradecimento especial à minha orientadora, a professora Maria João Couto, pelo enorme incentivo que me foi concedendo desde a Licenciatura. Agradeço as experiências proporcionadas, o prazer de partilhar e de *con-versar*; agradeço o gosto, o estímulo e a companhia no mergulho ao universo da Filosofia da Educação e agradeço ter-me auxiliado a compreender que o mundo não só merece ser contemplado como, também, precisa de ser transformado.

Agradeço, também, à professora Luísa Freitas o seu estímulo e alegria, com quem compreendi que a vida, para além de ser pensada, necessita de ser dançada.

Agradeço à minha orientadora de estágio, a professora Blandina Lopes, que mediu a minha inserção na profissão que desejo exercer.

Agradeço, também, aos meus colegas de mestrado com quem, a partir de um contexto comum, foi possível experienciar a diversidade de pontos de vista, de visões de mundo e de angústias e que, em circunstâncias diversas, me incentivaram neste percurso.

Agradeço aos meus pais o seu amor, compreensão e motivação que me foram dando ao longo da vida e, em particular, neste último ano. Estendo este agradecimento à minha irmã e à minha cunhada, com quem foi possível partilhar alegrias, frustrações e angústias.

Agradeço à Diana a amizade que contruímos desde o primeiro ano em que ingressámos na aventura da Filosofia no Ensino Superior, reconhecendo o grande estímulo que concedeu para o cumprimento desta realização pessoal.

O último agradecimento é para todos os que, apesar de não conseguir mencionar aqui, por meio de palavras reconfortantes e de relações significativas, me incentivaram a construir o meu percurso.

Resumo

A problemática da identidade pessoal subjaz ao ensino-aprendizagem de Filosofia, na medida em que, pela experiência dos problemas filosóficos, o aluno é capaz de construir sentido, visto que ao sentir os problemas como seus, procura resolvê-los e, com isto, construir um esquema de inteligibilidade que possibilite experienciar o mundo, isto é, atribuir-lhe sentido; atribuindo sentido ao mundo e a si, o aluno constrói a sua identidade pessoal em relação com os outros.

Procurando perceber o modo como se processa esta construção, torna-se imprescindível o contributo da Filosofia da Educação, que tem uma tarefa dupla. Em primeiro lugar, deve caracterizar a educação – reconhecendo que este processo concorre para uma finalidade, e que é decorrente de uma circularidade epístemo-antropológica. Em segundo lugar, deve caracterizar o sujeito educando – reconhecendo a sua complexidade constitutiva inscrita no carácter relacional e na dimensão hermenêutica.

Deste modo, o carácter relacional e a inscrição hermenêutica do sujeito educando obrigam à reconfiguração da comunicação educativa que se efetiva sob um quadro complexo e reticular, no qual o estudante é um autor de sentido, compreendendo e significando as experiências que o professor (enquanto condutor de sentidos) proporciona. Assim, o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia, abandona a simples transmissão de conteúdos filosóficos para proporcionar a experiência de problemas filosóficos com vista a que o aluno construa um seu lugar no mundo com outros.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Filosofia, Filosofia da Educação, Sentido, Identidade pessoal, Comunicação educativa.

Abstract

The problematic of the personal identity underlies the teaching-learning of Philosophy, in the way that, by the experience of the philosophical problems, the student is able to build meaning, since by feeling the problems as his own, he tries to solve them and, with that, he builds an intelligibility scheme that makes it possible to him to experience the world. That is, to give it meaning. By giving meaning to the world and to himself, the student builds his personal identity in relation to others.

In order to understand how this construction is processed, it is crucial the contribution of the Philosophy of Education, which has a double task. First, it must characterize education - recognizing that this process competes for a purpose, and that it is due to an epistemological-anthropological circularity. Secondly, it must characterize the subject being educated – recognizing its constitutive complexity inscribed in the relational character and in the hermeneutic dimension.

Thereby, the relational character and the hermeneutic inscription of the subject being educated force the reconfiguration of the educational communication that takes place under a complex and reticular frame, in which the student is an author of meaning, understanding and signifying the experiences that the teacher (as a conductor of meanings) provides. Therefore, the teaching-learning process of Philosophy, abandons the simple transmission of philosophical contents to provide the experience of philosophical problems in order for the student to build a place in the world with others.

Key-words: Teaching-learning of Philosophy, Philosophy of Education, Meaning, Personal Identity, Educational communication

Índice de Figuras

FIGURA 1 – A CONCEÇÃO ESSENCIALISTA DA FILOSOFIA	29
FIGURA 2 – A CONCEÇÃO PRAGMÁTICA DA FILOSOFIA	30
FIGURA 3 – O EIXO TRADIÇÃO-COMUNIDADE	36
FIGURA 4 – A RELAÇÃO ENTRE FINALIDADES, FINS E ALVOS	46
FIGURA 5 - O ENQUADRAMENTO DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NOS MODELOS EDUCATIVOS.....	57
FIGURA 6 – A RELAÇÃO E OS SEUS TERMOS	76
FIGURA 7 – O ESQUEMA TRADICIONAL (LINEAR) DE COMUNICAÇÃO.....	98
FIGURA 8 – O ESQUEMA RETICULAR DE COMUNICAÇÃO.....	102
FIGURA 9 – O ESQUEMA DE COMPETÊNCIAS DE ACORDO COM O PASEO.....	110
FIGURA 10 - A INTERDEPENDÊNCIA ENTRE AS CAPACIDADES FILOSÓFICAS-BASE.....	111

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS: FILOSOFIA [10º, 11º OU 12º ANOS]
OCDE	ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO
PASEO	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
PF	PROGRAMA DE FILOSOFIA 10º-11º ANOS

Introdução

Quem não admirará este nosso camaleão?

Giovanni Pico della Mirandola,

Discurso sobre a dignidade do homem

O presente relatório configura-se a partir de um problema sentido no contexto escolar: o papel do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário para a construção da identidade pessoal. Este problema foi sentido por mim, quer enquanto estudante de Filosofia no Ensino Secundário, quer enquanto estudante do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, quer, ainda, enquanto professor-estagiário de Filosofia na Escola Secundária Aurélia de Sousa, no ano letivo 2020-2021, tendo assumido várias configurações e várias tentativas de resposta ao longo destes anos. Apesar de não ter sido, pois, um problema que surgiu exclusivamente da Prática de Ensino Supervisionada, acompanhou-a desde o início, para o qual procurámos delinear diversas propostas de abordagem, a diferentes níveis de reflexão e de ação.

Deste modo, o percurso que nos propomos traçar neste relatório é de cariz predominantemente, antropológico, o qual convoca pensar a figura do aluno enquanto elemento central do ensino-aprendizagem. Todavia, a questão da identidade pessoal no ensino-aprendizagem de Filosofia configura uma problemática que, tendo raiz na Antropologia Filosófica, articula-se com diferentes contributos das demais disciplinas filosóficas, como a Ética, a Ontologia, a Estética¹, a Gnosiologia/Epistemologia², a Lógica e a Filosofia da Linguagem, o que pressupõe que a Filosofia acolha, criticamente, o contributo das demais áreas do saber.

¹ Ainda que admitamos a amplitude desta disciplina filosófica, consideramo-la, com Mario Perniola (1993) e com Paula Cristina Pereira (2008), como o estudo do domínio da sensibilidade, do sentir como mediação entre a experiência que o mundo proporciona e a sua vivência, organização e significação no sujeito.

² Dado que, por um lado, o termo Gnosiologia é o mais tradicional para designar Teoria do Conhecimento, mas, por outro, tem sido mais usual hodiernamente recorrer-se ao termo Epistemologia, referenciá-los-emos em par.

Procuramos sobretudo reconhecer o carácter holista subjacente às dimensões constitutivas do ser humano sem pretender, contudo, a sua fundação primeira. Falar do ser humano é considerar cada uma das suas dimensões constitutivas, reconhecendo que em nenhuma delas se encerra: o ser humano ultrapassa o sujeito de epistémico, ultrapassa o agente (o sujeito de ação), ultrapassa a sua dimensão ontológica, ultrapassa o pensamento formal estruturado racionalmente, na medida em que é, também um ser emocional e irracional sendo, simultaneamente, mais do que um ser de linguagem.

Neste sentido a Antropologia Filosófica procura compreender o ser humano por uma inscrição hermenêutica nas suas dimensões biológica, social, linguística, cultural, política, individual, reconhecendo, igualmente, que nem mesmo a soma de todas elas configura a totalidade deste ser, precisamente porque esta compreensão se dá no domínio da contingência, não da necessidade.

Consideramos que, pela sua inscrição em contextos históricos e sociais e por serem sujeitos a relações interpessoais diversas, a Filosofia e o ser humano não são regidos por essências. É a inscrição no mundo e nos contornos que este adquire em contextos histórico-sociais que convoca a reflexão-ação do ser humano, que apresenta diferentes configurações, em termos geográficos e, também, em termos históricos. Recordemos as palavras de Hannah Arendt, quando, ao prescindir do conceito de *natureza humana*, adota o de *condição humana*, referindo que a criação de objetos pelo ser humano contribui para o reforço da sua condição no mundo.

Ainda que seja responsável pelo reforço da sua condição no mundo com outros podendo, ao compreender a sua condição, compreender-se a si, reconhecemos, também, que tal processo nunca é completo, encerrado; o ser humano não se deixa apreender absolutamente pelos saberes que sobre si discorrem. Pela sua não determinação absoluta, decorrente, também, do inacabamento biológico no início da sua vida, Octavi Fullat (2011) lembra que o ser humano é, também, *desmesura*. Essa *desmesura* possibilita a sua evolução e, conseqüentemente, a sua constante reconfiguração, o que, de certo modo, torna-o um ser não determinado absolutamente pelas estruturas sociais nas quais é inserido. Reconhecemos, com Adela

Cortina (2000) e com Jürgen Habermas (2006), que os indivíduos são interlocutores válidos integrantes de um *mundo da vida estruturado linguisticamente e partilhado intersubjetivamente*.

Desconfiando, assim, do carácter essencialista e transcendente da Filosofia, defendemos uma sua conceção imanente e pragmática apresentada por Manuel Maria Carrilho (1994). Consideramos fundamental que um relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário esclareça a perspetiva filosófica adotada (ainda que sujeita a constantes reformulações) pelo professor. Como defende Alejandro Cerletti (2009), o modo como professor mobiliza os conteúdos em aula é norteado pela conceção de Filosofia que adota:

Não se pode ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspetivas ou condições que convém deixar – e também deixar para si [o professor] – claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será aprendido pelos alunos. (Cerletti, 2009, p.20)

Sendo o nosso intuito esclarecer o papel da Filosofia para a construção da identidade pessoal, é indispensável esclarecer a posição que assumimos perante esta disciplina, de modo a considerar os seus possíveis impactos e desafios na identidade pessoal e na operacionalização pedagógico-didática dos conteúdos mobilizados em aula, sobretudo porque esta é dirigida a adolescentes. Assim, o primeiro capítulo do presente relatório incide sobre esse esclarecimento.

A conceção pragmática de Filosofia entende a Filosofia como um campo problematizador que dialoga com os demais campos do saber; em vez de caracterizar a Filosofia como a Ciência Metafísica que organiza e fundamenta os demais campos do saber, a Filosofia procura «substituir as metáforas tradicionais de altura e de profundidade pelas metáforas em largura e extensão.» (Rorty citado por Couto, 2015b, p. 22) e, assim, assumir uma posição problematizadora dos diversos saberes e da realidade envolvente ao ser humano, que já não se apresenta como a atualização ou

aplicação de estruturas perenes, mas como uma estrutura intersubjetivamente construída, contextual, contingente.

De acordo com esta concepção, a Filosofia segue uma orientação genealógica, ao invés de epistemológica, isto é, a sua atividade incide no questionamento dos fundamentos do conhecimento e da verdade, investigando os processos retóricos por meio dos quais estes se tecem, ao invés de incidir no delineamento e na análise de um método que possibilite construir um edifício (ainda que provisório) de conhecimento.

Seguindo a orientação genealógica, a Filosofia redireciona o seu interesse para a retórica e não para o método. Concordando com o pensamento de Paul Feyerabend, Carrilho (1994) refere que os importantes avanços científicos decorreram de transgressões ao método científico. Deste modo, a preocupação da atividade filosófica reside na análise da argumentação, do horizonte de sentido partilhado intersubjetivamente e dos dispositivos políticos, económicos e sociais que norteiam a realidade, inclusive a científica. O método dá lugar à retórica e a Filosofia (de orientação pragmática) incide na sua análise.

A Filosofia encontra-se, também, no domínio da comunicação ao considerar a importância do domínio retórico, analisando as condições e as condicionantes em que a relação comunicativa se processa, dado que, como referimos acerca da retórica, a análise comunicativa não pode ser reduzida à análise da argumentação. Como lembra Adela Cortina (2007, p. 196)

Com efeito, que os interlocutores estejam dispostos a reconhecer que um argumento é o melhor não depende, apenas, da lógica interna do argumento, mas, também e sobretudo, de que estejam dispostos a reconhecer como bons os argumentos que pareçam satisfazer interesses universalizáveis. Para isso, têm de contar com a capacidade de estimar valores, com um sentir comum, que lhes permita sintonizar com os demais afetados, com narrações suficientes como para compreender a força dos argumentos.

Esclarecida a concepção de Filosofia que subscrevemos, consideramos ser necessário estabelecer uma relação entre o ensino-aprendizagem de Filosofia e a Filosofia da Educação à qual se dedica o segundo capítulo do presente relatório

Tal como não pode ser concebível um professor em formação inicial não deter uma formação pedagógica, não pode ser, igualmente, concebível um professor de Filosofia em formação inicial não enraizar a sua atividade no terreno da Filosofia da Educação. Se, como refere Michel Tozzi (citado por Boavida, 2010), a Filosofia interpela a sua didática, consideramos que a didática de Filosofia deve enraizar-se na Filosofia da Educação. Vejamos, o ensino-aprendizagem orienta-se por uma “estrela de seis pontas”³: o conteúdo, o aprendiz, a funcionalidade, o meio, o fundamento e a finalidade. A par do que se ensina (conteúdo), deve estar, de facto, aquele a quem se ensina e que aprende (o sujeito da aprendizagem), o modo como se operacionaliza (a funcionalidade), as pessoas com quem se trabalha e o ambiente de ensino-aprendizagem (o meio) e a razão de se ensinar aquele conteúdo e não outro, de recorrer a tal estratégia ou a outra (o fundamento). Todavia, estes só adquirem sentido se for equacionada a finalidade, o “para quê”: “para quê ensinar aquele conteúdo?”, “para quê recorrer a uma determinada estratégia?”, “para quê ensinar Filosofia?”, “para quê um ensino-aprendizagem em turma e não um ensino programado?”.

Consideramos, assim, fundamental o recurso à Filosofia da Educação, de modo a fornecer uma finalidade à Didática de Filosofia e, assim, garantir-lhe consistência e, acima de tudo, coerência. Recordamos Adela Cortina (2007), quando a autora defende que a *transcendência na imanência* possibilita a não conformação «com o que há, para ler nisso mesmo que há, o que acreditamos que deveria haver» (Cortina, 2007, p. 19). Permitimo-nos estender o raciocínio e referir, também, que é essa *transcendência na imanência* (no plano da intersubjetividade) que, ao dar coerência à ação pedagógico-didática, fornece-lhe sentido, garantindo que uma estratégia didática não concorra

³ Este nosso esquema foi adaptado do esquema elaborado por Gaston Mialaret em *A formação de professores*, 1977

para um fim ou para uma determinada finalidade e que a seguinte contrarie esse propósito.

Todavia, não é apenas no domínio das finalidades educativas que os contributos da Filosofia da Educação são imprescindíveis. O ensino-aprendizagem integra a educação, mas esta não se reduz àquele; é um processo que o abrange, sendo dever do primeiro concorrer para a segunda. A educação apresenta-se como um processo contínuo de formação integral do ser humano (como um *projeto antropológico*, como refere Adalberto Dias de Carvalho, 1992), compreendendo, como refere Olivier Reboul (2000), três domínios: o criar, o ensinar e o formar profissionalmente. O primeiro (cuidar) diz respeito ao cuidado da pessoa até ao desenvolvimento de autonomia (cognitiva, económica, ...); o segundo (ensinar) diz respeito ao domínio da instituição escolar, enquanto proporciona o encontro do estudante com um conjunto de saberes, de modo a que ele construa conhecimento; já o terceiro (formação profissional) consiste em instruir o formando com um conjunto de técnicas a desenvolver numa profissão futura.

Situando-se entre dois domínios (a Filosofia e a Educação), a Filosofia da Educação não pode ser admitida como uma filosofia aplicada, como o contributo a refletir e responder a problemas do contexto educativo que decorre de uma estrutura metafísica geral. Esta adoção não desconsideraria apenas a conceção de Filosofia de teor imanente e pragmático como, também, desconsideraria a reflexão-ação inerente às práticas educacionais, na medida em que, pela sua complexidade, uma qualquer reforma ou resposta a um problema inerente à atividade educativa não pode advir de uma teoria que desconsidera a ação. A Filosofia da Educação, relembra Octavi Fullat (1987), incide sobre os processos educacionais e sobre os seus dados, mas de um modo compreensivo e crítico; adicionalmente, esta disciplina fornece, também, os pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos aos modelos operativos. Relembra Octavi Fullat (1987, p. 15):

Não importa à filosofia nem *como* educar, nem *com quê*, nem *em que meio*, nem *a que sujeito psicobiológico*; o que a preocupa é, por exemplo, *quem* é o

educando metaempiricamente considerado; *o que* é a educação e *para quê* é a educação. Questões impertinentes e inúteis aos olhos do tecnólogo e do cientista; mas questões inevitáveis a menos que a tarefa educativa seja muito científica, mas, ao mesmo tempo, muito néscia e absurda

Se, com o segundo capítulo, considerámos o que é a educação e refletimos acerca das suas finalidades, no terceiro considerámos importante refletir acerca do *homo educandus*. Se este é, inegavelmente, um ser biopsíquico, com muitas dúvidas podemos admitir o seu encerramento nesse domínio e, também, a primazia das investigações desta área científica na ação pedagógica. Alerta-nos Adalberto Dias de Carvalho (1992) que a pedagogia não pode decorrer apenas de uma reflexão epistemológica, mas, também de uma reflexão antropológica, sendo originada por uma circularidade epístemo-antropológica, na medida em que, se os dados oriundos das Ciências da Educação são pertinentes para tornar funcional o ensino-aprendizagem, não só o modo como eles são recolhidos, como, também, o modo como eles são interpretados e mobilizados em ações pedagógicas dependem de uma orientação antropológica, um modelo de ser humano. É, pois, para um modelo de ser humano que as técnicas pedagógicas e didáticas concorrem.

A partir desta circularidade, consideramos, obviamente, importantes as investigações no campo da Psicologia e das Neurociências, dado que o processo de ensino-aprendizagem compreende (entre outros aspetos) o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo. Os contributos oriundos destas áreas são relevantes para repensar as práticas educativas. Todavia, não devemos esquecer a inscrição cultural do ser humano, na medida em que esta se apresenta como uma matriz contextual que potencia o desenvolvimento deste ser mediante padrões criados intersubjetivamente. A ação educativa configura-se como uma ação cultural e, até, sociopolítica, na medida em que se processa por meio de relações humanas criadas e mantidas de acordo com um horizonte de sentido partilhado intersubjetivamente. A importância da reflexão educativa reside no contributo fornecido pelas demais áreas do saber, não pelo encerramento da educação nelas. Vejamos, a «geometria mostra como seria o mundo

se fosse geométrico. Mas o mundo não é geométrico. Ele não pode ser comprimido dentro de grades de inspiração geométrica. Os poderes é que são fragmentados; o mundo, teimosamente, não o é.» (Bauman citado por Couto, 2013, p. 26-27).

Para lá da individualidade biopsíquica e das suas estruturas, o domínio cultural e o fenómeno educativo convidam-nos a passar da egoidade à relação, na medida em que esta compreende os seus termos sem subtrair um a outro. Falamos de locutor e de alocutário e não de eu e de Outro (egoidade e alteridade), na medida em que nestes últimos perduram o carácter absoluto e isolado do ser e da dualidade eu-Outro. É rejeitada uma relação construída sobre esta consideração, dada a herança moderna de René Descartes e das restantes filosofias da consciência, ao considerarem a substância pensante como autossuficiente, seja ao não necessitar do outro para se perceber como substância pensante (solipsismo cartesiano), seja ao considerar o outro como uma entidade dentro da própria consciência do eu (perpetuação da dualidade eu-outro).

Assim, o ser adquire um carácter fluído, de inspiração heraclitiana, ao invés da estaticidade e da rigidez de uma ontologia de pendor mais essencialista decorrente de Parménides; não podemos isolar o ser quando o pretendemos conhecer, na medida em que é constituído com e através do outro em contextos histórico-sociais; o ser é fluxo, *de vir*.

O fenómeno educativo constitui um exemplo do carácter relacional do ser humano; logo no início da sua vida, o recém-nascido necessita de um cuidador responsável que o alimente, que o insira numa cultura que possibilite o seu desenvolvimento. Vejamos: a relação, sendo entendida como a conexão entre várias coisas, é inerente ao pensamento; mesmo «afirmar o isolamento dos seres é já relação porque pensar é relacionar, pelo menos enquanto se estabelece a relação entre o objeto pensado e o sujeito pensante.» (Couto, 2013, p.149). O eremita que nega o contacto com outras pessoas está a negar a relação, mas está a negar a relação que o constitui, na medida em que, por *ser-em-relação* e por ter sido educado a partir de outros, pode, naquele momento, expressar discursivamente a sua negação. Deste modo, como notou Bertrand Russell, A e B não são polos que têm relação, mas são

polos *em-relação*; adquirem existência e identidade a partir da própria relação, (*primum relationis*) que existe enquanto realidade intersubjetiva logicamente anterior aos sujeitos, mas ontologicamente construída a partir da sua relação efetiva. Na medida em que a existência dos termos está dependente de uma relação, esta apresenta-se como uma realidade, e não apenas como um termo mediador entre os polos A e B.

Todavia, se esta relação não se dá sob os moldes egoidade-alteridade, não se dá, também, sob os moldes tradicionais de comunicação: o emissor e o destinatário (EMEREC). A relação apenas subsiste se, de facto, ambos os termos intervierem, comunicarem (relacionarem-se). O problema inerente a esse esquema é a ausência de relação entre os termos, na medida em que um deles pode ser considerado como um elemento passivo: o destinatário; um emissor emite uma mensagem que, eventualmente, será recebida pelo destinatário, o qual desempenha o simples papel de recetor da mensagem, não propriamente o que a escuta e a compreende. Em contrapartida, em relação, cada um dos termos «participa a todo o instante, quer queira ou não: pelos seus gestos, o seu olhar, o seu silêncio...» (Couto, 1999, p. 22). Substituem-se, assim, as figuras de emissor e de recetor/destinatário pelas de locutor e de alocutário, dado que espelham melhor o carácter interlocutivo simultâneo da relação que, não se dá num molde formal e linear, mas pragmático e complexo, tal como no contexto escolar se configura a relação entre professor e aluno.

Existe um aspeto fundamental que acompanha o carácter relacional do ser: a linguagem; este é no mundo com outros por meio dela. A relação interlocutiva, a comunicação entre locutor e alocutário estabelecem-se por meio de uma linguagem. Todavia, a consideração estrutural torna-se desafiadora ao contexto histórico-social no qual o sujeito está inserido, na medida em que se apresenta como um conjunto formal de regras morfosintáticas a serem aplicadas na prática; o sujeito é reduzido a um elemento na estrutura linguística que expressa ou que recebe uma mensagem e a linguagem a uma estrutura linguística que detém os significados e os sentidos dos termos. Todavia, a linguagem apresenta-se como uma *praxis* interdiscursiva (Maria João Couto, 2017), dado que as suas estruturas não se aplicam à relação interpessoal,

mas partem dela; é a relação entre os indivíduos que alicerça o significado e o sentido dos termos linguísticos. Deste modo, o sentido e o significado que estes transportam, ainda que tenham lugar numa estrutura (provisória), não surgem de uma especulação apriorística, mas dos e nos atos de significação, contínuos, construídos pelos indivíduos por meio das suas práticas.

Sendo um ser relacional e um ser de linguagem, o ser humano apresenta-se, também, como um *ser hermenêutico*, na medida em que, elemento ativo na relação interlocutiva (simultaneamente locutor e alocutário) envolve-se com o que o outro diz, *compreende-o*. Sendo que o sentido e o significado não decorrem de uma estrutura linguística, mas de uma *praxis* interdiscursiva, a relação com o mundo abandona a perspectiva da apreensão – o recetor apreende o sentido da mensagem, atribuído linguisticamente – a favor da *compreensão* – o alocutário compreende o sentido da mensagem do locutor, num mundo mediado simbolicamente.

A primazia da compreensão sobre a apreensão decorre da reflexão de Paul Ricœur (2019), na medida em que denominada como discurso, a linguagem é composta pelo evento e a significação. A língua é atualizada pelos sujeitos quotidianamente, pelos eventos de linguagem. Assim, os atos de significação e os significados inerentes à mensagem e aos seus termos são, também eles, contextuais. Assim, o indivíduo não apreende o sentido da mensagem transmitido pelo seu emissor, porque tem de a situar num contexto, no evento que a fez surgir e significar. O mundo deixa de poder ser apenas apreendido, na medida em que, pelos eventos de linguagem, as significações podem ser (e são-no em muitos casos; veja-se os exemplos culturais) diversas, plurais. Deste modo, «é a tarefa da hermenêutica mostrar que a existência só se oferece à palavra, ao sentido e à reflexão, procedendo a uma exegese contínua de todas as significações que vêm à luz no mundo da cultura» (Ricœur, s.d., p. 24)

Se a hermenêutica nos alerta para a *compreensão* do mundo e da discursividade da linguagem, o que nos permite compreender que o real se diz de diversos modos (*homonímia do real* – Couto, 2015c), percebemos, como lembra Olga Pombo (1990, p. 161), que «o modo como se diz, também diz». Assim, se os sujeitos

constroem um sentido a partir da *praxis* interdiscursiva, devemos dar um passo adiante na reflexão e considerar que o modo como estes constroem a mensagem a transmitir e o modo como a transmitem não é casual, na medida em que é codificado escolhe um determinado conjunto de signos e não outros. Se, por vezes, parece fruto do acaso, não o é, porque tais signos têm sentido num esquema de inteligibilidade, tal como os conceitos filosóficos têm um sentido cunhado pelo esquema de inteligibilidade do filósofo que os cunhou. O sujeito, ao comunicar com o outro, recorre ao seu esquema de inteligibilidade, isto é, ao modo como ele experienciou o mundo, como ele o construiu em si; os signos a que recorre têm um significado. Ao comunicar com o outro, o sujeitos deixa antever o seu esquema de inteligibilidade, a sua mundividência (embora esta nunca possa ser transmitida, mas, apenas compreendida pelo alocutário).

A caracterização do educando, figura central do sistema educativo, obriga a repensar a metodologia do ensino-aprendizagem, na medida em que, para ser uma relação educativa nos moldes do carácter relacional, aquele não pode, já, ser considerado como um elemento passivo. Assim, importa esclarecer as orientações metodológicas que o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário pode assumir para a promoção da construção da identidade pessoal. Para tal, parece-nos fulcral responder à dicotomia kantiana entre “aprender Filosofia” e “aprender a filosofar”, dado que, se a primeira parece mais evidente (os alunos não detêm experiência e conhecimentos filosóficos necessários para filosofar), alheia, contudo, o aluno remetendo-o a uma atividade passiva na relação com o saber.

Dada a dimensão hermenêutica e relacional do ser humano, parece-nos importante pensar a relação educativa como uma relação comunicativa, na medida em que, como recorda René La Borderie (1994), a escola é um império de signos. A relação entre alunos e professores é sustentada na comunicação, na interlocução. Todavia, se a relação entre estes polos é assimétrica, isto é, não existe uma igualdade de conhecimento, de maturidade cognitiva, emocional e física, os alunos não são uma *tábua-rasa* ou um *armário vazio* que é necessário preencher com saberes. A relação educativa não é linear, mas reticular, na medida em que são os esquemas de

inteligibilidade dos alunos que lhes possibilitam compreender, construir sentido a partir do que experienciam.

A experiência constitui, assim, um elemento fundamental para a operacionalização do ensino-aprendizagem. Todavia, em que pode consistir a experiência filosófica em aula? Dada a necessidade de significação da realidade vivida no esquema de inteligibilidade do aluno, consideramos que a problematização contém uma aspeto importante para o ensino-aprendizagem: o abalar de estruturas, o desconfiar do que rodeia o sujeito, o questionamento de si e do mundo. Envolvendo-se e sentindo em si os problemas filosóficos (nunca esqueçamos que devem adquirir a dimensão filosófica), o aluno será capaz de significá-los no seu esquema de inteligibilidade e, potencialmente, de procurar resolvê-los a partir das perspetivas filosóficas abordadas, tornando-os, desejavelmente, seus. Deste modo, pretendemos contribuir para que ele se expresse com base numa mundividência não só construída por si, mas, também, construída com base em experiências que permitiram o exame e a reflexão sobre o mundo, alicerces fundamentais para a ação. A partir das experiências educativas e da construção autónoma de sentido pretendemos concorrer para a construção da identidade pessoal.

Entendemos, porém, que a autenticidade e a identidade pessoal não podem ser elaboradas “de costas voltadas para o mundo”. Sendo relacional e hermenêutico, o ser humano não se desenvolve sem o auxílio do outro com quem se relaciona. Todavia, esta relação não pressupõe o decalque do outro ou do horizonte de sentido (partilhado intersubjetivamente) no sujeito. Um encontro entre uma dimensão individual e outra social deve surgir para que surja o sujeito como pessoa, isto é, nem uma negação absoluta do outro, nem uma fusão total de si na sociabilidade e nos seus padrões de comportamento, dado que impossibilitam encontrar o elemento diferencial, o seu carácter identitário.

Será este o fio condutor do nosso trabalho que, com orientações assumidamente de cariz antropológico, engloba as várias disciplinas filosóficas, visto que se inter-relacionam, que se convocam. Iniciando pela conceção que adotamos por Filosofia, passando às reflexões da Filosofia da Educação, ancorando no ensino-

aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário pretendemos esclarecer a finalidade desta atividade, que, como recorda Octavi Fullat (1987), fundamenta e atribui sentido às práticas educativas, à sua operacionalização e, também, ao delineamento dos fins e dos alvos. Atribuindo-lhes sentido, atribui-lhes coerência e não esquece a dimensão humana da atividade educativa que, para além de contribuir para a formação de indivíduos que integrarão um mercado laboral no futuro, está a contribuir para a formação integral do seu caráter, auxiliando não só a encontrar o seu lugar no mundo, como, também, a expressar-se. Não esqueçamos que se trata de “sujeitos: apesar de tudo” (como refere Maria João Couto, 2000); se existe uma dimensão mais transcendental de sujeito, construída intersubjetivamente, não esqueçamos que, ao seu lado, está o seu correspondente mundano, o indivíduo.

Apesar do período pandémico conturbado, foram desenvolvidos projetos a serem operacionalizados em atividades na escola, nomeadamente, a partilha de ensaios filosóficos por parte dos alunos e o incitamento à publicação de um artigo no jornal escolar. Estes projetos encontram-se nos anexos deste trabalho ([Anexo I](#) ; [Anexo II](#)) e, orientados pela conceção pragmática da Filosofia, pela partilha de experiências inerente à comunicação educativa de cariz reticular, pelo envolvimento da escola na comunidade e pelo papel da construção de sentido e da experenciação na construção da identidade pessoal, procuraram contemplar uma diversidade de experiências, seja de partilha com os colegas de turma, seja com o envolvimento em encontros entre as várias turmas, seja com a publicação de um artigo no jornal escolar, seja participando no grupos escolares existentes. Todavia, as circunstâncias pandémicas impossibilitaram a sua operacionalização e, consequentemente, a aferição de resultados que orientassem a vertente mais prática da investigação-ação. Apesar disto, considerámos sempre ao longo do trabalho a importância da conceção praxiológica na atividade filosófica.

O presente trabalho foi elaborado a partir das normas de citações em texto e de referências bibliográficas da sétima edição do manual da APA. Todas as transcrições foram adaptadas à norma portuguesa do Acordo Ortográfico de 1990 (salvo as que elaboradas a partir da obra de Sílvio Gallo, 2012, por se tratar de uma expressão

escrita numa variante da língua portuguesa), seja as transcrições de obras anteriores ao estabelecimento deste acordo, seja as traduções de obras em língua estrangeira. Lembramos, também, que tais traduções são da nossa responsabilidade, salvo indicação em contrário.

Convém, ainda, realçar que, devido ao conhecido “período de avaliação” das AE, a minha Prática de Ensino Supervisionada (componente da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional) coincidiu com a articulação destes documentos em função do recentemente extinto *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*. Neste sentido, apesar de as atividades de planificação remeterem diretamente para as AE, as diretivas legais obrigavam a que fossem contemplados os dois documentos.⁴

⁴ Quando elaborámos este relatório, tivemos em consideração o limite máximo de páginas. Todavia, devido às adaptações ao *template* institucional, o número de páginas aumentou.

1. Da conceção de Filosofia: a Filosofia como campo

Concordando com Alejandro Cerletti (2009), quando refere ser impossível «ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica» (Cerletti, 2009, p. 20), admitindo, ainda que «[s]empre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspetivas ou condições que convém deixar [...] claro» (Cerletti, 2009, p. 20), consideramos ser pertinente esclarecer a posição que adotamos de Filosofia que se aproxima da reflexão proposta por Manuel Maria Carrilho (1994).

A preocupação do filósofo em direcionar a Filosofia para os problemas contemporâneos, libertando-a do peso excessivo da História da Filosofia tem sido um propósito que, apesar de ser anterior à polémica do “Programa Carrilho” (em 1990), assumiu, com esta, a massificação da sua perspetiva neopragmatista.⁵

Consideramos um pouco redutor ou, até, excessivo referir: “Ou se faz Filosofia ou se faz História da Filosofia”, formulação que, sendo uma disjunção exclusiva, implica a incomunicabilidade dos dois termos da proposição. Consideramos, até, que pode ser exemplo de um raciocínio falacioso.

É inegável o contributo do passado filosófico, dado que se aprende filosofia, filosofando em companhia de filósofos (como recorda Tozzi, 2001). Dado que o ser humano é (de acordo com uma conceção antropológica não essencialista que abordaremos nos capítulos seguintes) em relação, a própria filosofia, enquanto atividade humana, é-o, obrigatoriamente, dado que essa amizade da sabedoria impele à relação com o outro, ao diálogo. A atividade filosófica, refere Alejandro Cerletti

⁵ São consideradas neopragmatistas as perspetivas filosóficas com base nas conceções pragmatistas, surgidas no final do século XIX e no início do século XX nos Estados Unidos da América, nomeadamente com Charles Pierce, William James e John Dewey. Dado que, no período da II Guerra Mundial, se deu o exílio de muitos filósofos europeus para este país, o pragmatismo perdeu preponderância em função do desenvolvimento da Filosofia Analítica. Todavia, entre os anos 1970 e 1980 deu-se o ressurgimento de perspetivas pragmatistas (com Richard Rorty, entre outros). Nesse sentido, Carrilho fala de neopragmatismo.

(2009), faz-se por recriação, isto é, pela reconstrução e pelo estudo dos problemas filosóficos. A Filosofia “feita”, o que foi dito pelos filósofos, não pode ser secundarizada, pois é a repetição o motor da criatividade: trabalhando o que existe, estudando, repetindo, se pode ser criativo e original.

Ora, se a tese de rejeição da História da Filosofia não é adequada, a antítese, que convoca à sua sobrevalorização é, também, perigosa, na medida em que reduz a atividade filosófica a uma mera narrativa, na qual o filósofo é um *documentador*, um mero interpretador histórico dos filósofos, que deve reunir as suas ideias e comentar o seu trabalho por meio da contextualização histórica (ao invés de problemática). A sobrevalorização da História da Filosofia pode incorrer no perigo de reduzir a segunda à primeira; ainda que história da Filosofia, esta é uma exercício filosófico do passado da Filosofia (uma história Filosófica da Filosofia). Poderá ter sido a difusão desta conceção que esteve na origem da pretensão de criar, em Portugal, a disciplina de História das Ideias e da Cultura, em substituição da disciplina de Filosofia, entre 1987 e 1988. Face à polémica causada por esta proposta do grupo de trabalho da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, poderá ter sido a, também polémica, proposta do “Programa Carrilho” uma tentativa de vincar a importância da disciplina no panorama cultural e no sistema de ensino-aprendizagem portugueses, visto que o projeto de programa procurava afirmar a soberania e a independência da Filosofia face à sua história.

Ora, perante esta tensão dialética, Manuel Maria Carrilho (1994) aclara a conceção de História da Filosofia, que surgiu com a ideia de progresso, no século XIX. «Durante muito tempo, a filosofia só teve passado, não teve história» (Carrilho, 1994, p. 21). A partir da articulação da história com a ideia do progresso surgiram as análises históricas (historicistas, diria Karl Popper) de Georg W. F. Hegel e de Karl Marx, a partir das quais se pensava obter um sentido histórico de um povo (em Hegel) ou de uma classe (em Marx) com base em supostas leis históricas.

Como referimos, é impossível ignorar a historicidade do ser humano e, consequentemente, da Filosofia; inserido no plano da contingência, a posição

(intersubjetivamente criada) de sujeito é acompanhada pelo seu correspondente mundano: o indivíduo.

Todavia, esta contextualização humana não o encerra nem na História, nem na Geografia, nem na Sociologia ou qualquer outra Ciência Social ou Humana. É neste sentido que a Filosofia e a sua história assumem presença e pertinência: a Filosofia, ao responder aos problemas que assolam o ser humano, procura a abordagem de variados filósofos e de variadas épocas, dado que a abordagem filosófica não se restringe ao tempo em que acontece; ainda que influenciada pelo contexto humano, a Filosofia não é filha nem do seu tempo nem do seu espaço. Deste modo, não pode ser considerada como uma Ciência Social e Humana.⁶

Alejandro Cerletti (2009) contribui, também, para o esclarecimento da relação entre a Filosofia e a sua história ao destacar a *presentificação e a reconstrução problemática* do ensino-aprendizagem de Filosofia. Referindo-se à distinção kantiana, defendendo que não é possível ensinar Filosofia sem ensinar a Filosofar, o autor relembra que, enquanto iniciantes filosóficos, os alunos e as alunas necessitam de referenciais, de material filosófico sobre o qual filosofar. É neste aspeto que a relação entre a Filosofia já feita e a atividade filosófica contemporânea encontra o apaziguamento desta tensão. O filósofo afirma, ainda: «[p]odemos dizer que, em sentido estrito, é disto que trata o *pensar*: intervir de maneira original nos saberes estabelecidos de um campo. Quem filosofa pensará os problemas do seu mundo em, desde ou contra uma filosofia.» (Cerletti, 2009, p. 33). O filósofo (a partir de Alain Badiou) relembra, ainda, que, enquanto exercício crítico, a originalidade filosófica reside na *repetição criativa*, isto é, no repensar da Filosofia já feita. Esta perspetiva legitima o ensino-aprendizagem de Filosofia, na medida em que reconhece a necessidade de um referencial problematizador, conceptualizador e argumentativo das

⁶ Refiro-me, também, às classificações geográficas ou regionais da Filosofia, como as referidas “Filosofia francesa” ou “Filosofia de língua inglesa/anglo-saxónica” ou “Filosofia alemã”. O problema destas designações é a generalização indevida que implica: apesar de existir uma tradição hermenêutica e/ou fenomenológica em França, existem filósofos analíticos de língua francesa. Certamente nem todos os filósofos ingleses se afirmam como analíticos ou os filósofos alemães como filósofos da teoria crítica da Escola de Frankfurt.

perspetivas filosóficas, sejam estas as mais contemporâneas, sejam as chamadas “perspetivas paradigmáticas” adotadas pelo recentemente revogado *Programa de Filosofia 10º e 11º anos* e pelas AE.

Ora, uma pergunta que pode surgir é: “Por que razão retomar à reforma curricular proposta no final dos anos 1980?”. Pode parecer pouco pertinente um relatório de estágio recuar temporalmente quando, para além de originalidade, convoca à atualização bibliográfica e problemática. Todavia, este recuo é pertinente por duas razões:

- a) a polémica inerente ao “Programa Carrilho” e o seu legado;
- b) a proposta de substituição da disciplina de Filosofia pela de História das Ideias e da Cultura e a polémica a si inerente.

Iniciemos pelo ponto *a)*. Apesar de gerar bastante polémica (com algumas contestações pouco razoáveis⁷), um dos conhecidos legados do “Programa Carrilho” foi a estruturação didática da disciplina de Filosofia em unidades problemáticas, a afirmação do papel problematizador da atividade filosófica e o âmbito contemporâneo da atividade filosófica face ao encerramento no cânon filosófico. Neste sentido, os programas seguintes (os de 1992 e de 2001 no caso dos 10º e 11º anos, nos quais foi mais notório este propósito) contemplaram, entre outras, as unidades finais em cada ano de escolaridade, no qual refletir-se-iam acerca de problemas e de abordagens contemporâneos em Filosofia.

No que diz respeito ao ponto *b)*, a importância da sua reflexão impõe-se de modo negativo. A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário viveu num espaço tensional nos *curricula* do Ensino Secundário, desde a sua fusão (juntamente com a História, a Psicologia, a Sociologia e a Geografia) na disciplina de Área de Integração na

⁷ Por recorrer a bibliografia predominantemente de língua inglesa (o que não implica uma inscrição na corrente analítica da Filosofia, ainda que, com esta, tenha uma aproximação), uma das críticas levantadas ao projeto de programa coordenado por Manuel Maria Carrilho refere-se à língua inglesa não ser uma língua filosófica. Ora, esta crítica não nos parece razoável, dado que a Filosofia desenvolve-se por meio da linguagem, independentemente da nacionalidade do filósofo ou da língua em que escreve, na medida em que o pensamento filosófico é universal. Se radicalizássemos esta crítica, só poderia ser aceite a atividade filosófica elaborada, apenas, em Grego Clássico, devido à Filosofia ter origem na Grécia Antiga.

via profissionalizante do Ensino Secundário (o Ensino Profissional), até aos receios de ser recolocada como disciplina de frequência opcional nos cursos científico-humanísticos. A propósito da pertinência da disciplina em ambas as vias de ensino-aprendizagem do Ensino Secundário (cursos científico-humanísticos e Ensino Profissional), teremos oportunidade de abordar nos capítulos seguintes.

A proposta da criação da disciplina de História das Ideias e da Cultura impôs um grande desafio à Filosofia enquanto atividade docente e enquanto disciplina obrigatória nos *curricula* do Ensino Secundário, dado que, ainda que os pareceres das entidades que entenderam benéfica tal criação não indicassem que toda a prática docente incidia no ensino histórico da disciplina de Filosofia, esta deveria contrariar qualquer elemento que levasse à sua confusão com a História das Ideias e da Cultura, abandonando um eventual direcionamento histórico excessivo e afirmar a sua pertinência na contemporaneidade.

Devido a estes aspetos, consideramos que a tentativa de delineamento da Filosofia a que nos propusemos será mais bem enquadrada se considerarmos que este deve tentar contrariar qualquer pretensão de retirar a sua obrigatoriedade nos *curricula* escolares. O propósito de investigação da Filosofia como uma disciplina que contribui para ~~potenciadora~~ a construção da identidade pessoal tem, necessariamente, de passar pela afirmação da Filosofia como uma disciplina e como uma atividade pertinente na escola e no mundo.

Retomemos, então, o delineamento da Filosofia, defendendo, já, que esta não pode ignorar nem o seu passado (ou história) nem o presente, nem, mesmo, o seu futuro, dado que acompanha o fluxo característico do ser, o devir.

Manuel Maria Carrilho (1994), numa análise pragmática da Filosofia, distingue duas orientações filosóficas:

- a) uma orientação transcendente;
- b) uma orientação imanente.

No que diz respeito à orientação transcendente, a Filosofia é comumente associada à Metafísica e entendida a partir de uma posição essencialista e, por isso,

atemporal, isto é, como *philosophia perennis*. Ao entender a Filosofia como investigação das estruturas gnosiológicas/epistemológicas e dos padrões axiológicos que rejeita a diversidade e a contingência em nome da unidade do saber, os filósofos afirmam a superioridade da Filosofia face aos outros saberes, dedicando-a ao estudo das essências gerais. Deste modo, para Carrilho (1994), a Filosofia corre o risco de se encerrar na sua história.

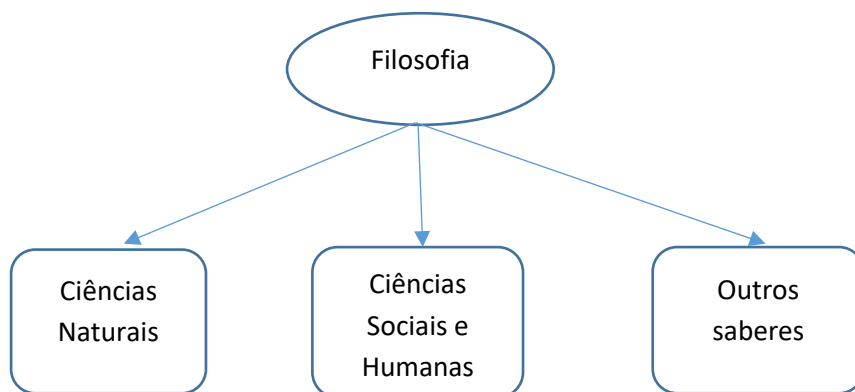


Figura 1 – A concepção essencialista da Filosofia

Já a orientação imanente, reflete sobre o conhecimento e sobre os valores no âmbito dos seus contextos e da sua problematização. Para além de ser entendida como atividade, a Filosofia é perspectivada como campo, isto é, como um espaço problematizador que conjuga os diversos contributos das várias disciplinas filosóficas que dialogam com as demais áreas do saber, não em função de, em posição de superioridade, apreender as suas essências, mas de problematizar os demais domínios humanos. Não seria possível admitir Filosofia fora das diversas disciplinas filosóficas, bem como não seria possível desenvolver uma atividade filosófica rejeitando o contributo das demais áreas do saber.

Esta orientação é de teor pragmático. Ao centrar-se na imanência e no contexto, atribui grande importância à diversidade e à contingência, em detrimento do propósito unificador da Metafísica, que, em nome da segurança do sistema, reduz a diversidade à unidade e alheia o fluxo em nome do estático. O propósito da concepção imanente é, assim,

substituir as metáforas tradicionais de altura e de profundidade pelas metáforas em largura e extensão. Convencidos de que não existe a subtil essência humana que a filosofia poderia agarrar, nós não tentaremos substituir o superficial pelo profundo, nem elevarmo-nos acima do particular para atingir o universal (Rorty citado por Couto, p. 22)

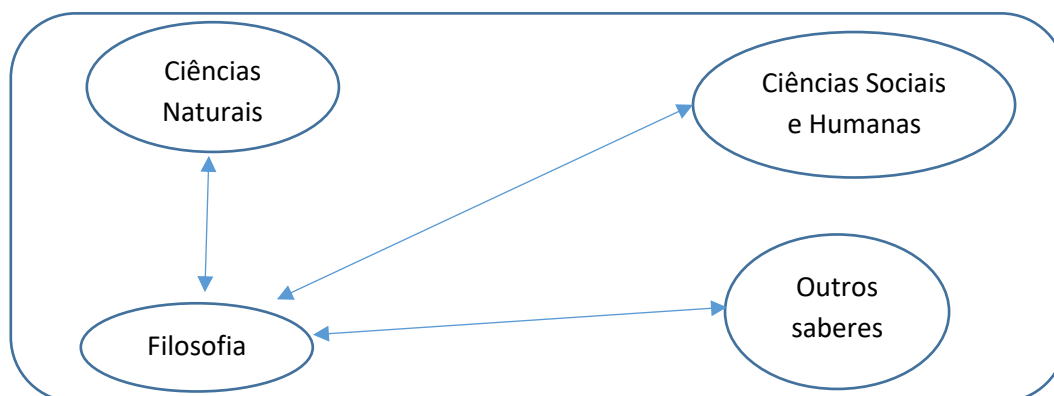


Figura 2 – A concepção pragmática da Filosofia

Consideramos ser a orientação imanente a resposta mais adequada aos propósitos deste trabalho e da presença da Filosofia no Ensino Secundário, dado que, falando de identidade humana e de construção do sentido e da personalidade do aluno, estamos a considerar várias dimensões do humano, construídas quer a nível social (comum, partilhado com outros), quer a nível individual (diferencial, específico do indivíduo).

1.1. Implicações da concepção pragmática da Filosofia

Apesar de a explicitação do ponto de partida e das companhias filosóficas e literárias deste itinerário contribuírem para a clarificação de uma problemática, devemos reconhecer as suas implicações inerentes à perspetiva filosófica assumida.

Todavia, reconhecemos, também, que a adesão a uma perspetiva filosófica decorre de um exame racional; exame esse que está em constante movimento, podendo originar mudanças no esquema de inteligibilidade do sujeito. Nesse sentido,

gostaríamos de apresentar algumas implicações de uma concepção pragmática da Filosofia.

A proposta pragmática de Manuel Maria Carrilho (ou neopragmática, como defende o autor), para além de colocar a Filosofia no plano imanente, junto com os outros saberes, com os quais dialoga, direciona-a para a reflexão dos saberes atuais, sem nunca esquecer os contributos filosóficos anteriores, reconhecendo que não têm «um peso *per se*, mas apenas a relevância que esta ou aquela problematização contemporânea eventualmente lhe confira» (Carrilho, 1994, p. 19).

A descida do plano transcendente ao imanente, ao deixar de atribuir à Filosofia a fundamentação epistemológica e a análise eidética, retira da Filosofia os privilégios metodológicos assumidos com o essencialismo filosófico. Com os contributos de Thomas Kuhn, Paul Feyerabend e Jean-François Lyotard, a preponderância do método científico foi abalada. De acordo com Manuel Maria Carrilho, Thomas Kuhn levantou o problema da impertinência de um método científico ao propor a intersubjetividade como matriz orientadora do paradigma dominante e da revolução científica e ao apontar a incomensurabilidade dos paradigmas; se não há comunicabilidade entre paradigmas, não poderemos falar de um método científico, de uma essência na investigação científica. Ora, se Kuhn abalou a estrutura do método, Paul Feyerabend (de acordo com Carrilho) destruiu o edifício metodológico, ao propor um anarquismo epistemológico, destacando que os avanços científicos tiveram origem não em regras metodológicas, mas na transgressão dos métodos. Kuhn e Feyerabend, de acordo com Carrilho, passaram da Epistemologia à Retórica, na medida em que a demonstração e justificação das teorias necessita da argumentação que se tece na sua defesa.

O "relatório sobre o saber", de Jean-François Lyotard (1979), estende a união entre a atividade científica e a argumentação ao destacar a inscrição da administração da prova no jogo de linguagem técnico (ou seja, do eficiente e do ineficiente), para além do denotativo (do verdadeiro e do falso) e do prescritivo (do justo e do injusto). De acordo com o autor:

a performatividade, ao aumentar a capacidade de administrar a prova, aumenta a de ter razão: o critério técnico introduzido massivamente no saber científico tem influência no critério de verdade. Poderíamos dizer o mesmo da relação entre justiça e performatividade: as hipóteses que uma ordem seja considerada justa aumentam com as de ela ser executada e estas com a performatividade do prescritor. (Lyotard, 1979, p. 76)

A administração da prova na comunidade de especialistas inscreve-se no domínio da argumentação associada ao poder, na medida em que a retórica está dependente de dispositivos políticos, económicos e sociais, isto é, mecanismos que estruturam uma relação poder-saber, por meio de discursos e de práticas. O controlo do contexto implica o domínio da administração da prova e, consequentemente, da argumentação científica. Dado que as metalinguagens e as metanarrativas (ideais a partir dos quais a sociedade e o conhecimento se regem e para os quais se dirigem prospectivamente) ruíram a partir da queda da metafísica da subjetividade paradigmática da Modernidade com os mestres da suspeita: Marx (para quem a consciência depende dos processos materiais), Freud (para quem o sujeito é construído pelo inconsciente, rejeitando a soberania da consciência), Nietzsche (que instaura o perspectivismo e o primado da interpretação e do devir face ao essencialismo metafísico, estático e imutável) e Darwin (para quem o indivíduo evoluiu por seleção natural, não decorrendo de uma criação divina). Neste sentido, torna-se inteligível o que refere Lyotard (1979, p. 72):

A esta nova disposição corresponde evidentemente uma deslocação maior da ideia de razão. O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar os enunciados denotativos, estando estes sistemas descritos numa metalinguagem universal, mas não consistente. O que passa por paradoxo ou

mesmo por paralogismo para o saber da ciência clássica e moderna pode trazer a estes sistemas uma força de convicção nova e obter o assentimento de uma comunidade de especialistas.

O papel da Filosofia no domínio da imanência, afasta-se, assim, do predomínio epistemológico e de análise metodológica, o que, no que diz respeito ao domínio da verdade, desloca-a de uma investigação do conhecimento e dos procedimentos de justificação metodológica e formal, para o questionamento da pretensão de verdade e de objetividade do próprio conhecimento. Desloca-se, como defende Carrilho, a pretensão da Filosofia da inspiração epistemológica para uma inspiração iminentemente genealógica.

Ora, esta deslocação não está isenta de críticas . Um exemplo é Johannes Hessen (1980), que, ao defender uma posição essencialista acerca da possibilidade do conhecimento, acusa o pragmatismo de subordinar o conhecimento e a verdade à utilidade da ação. Aproximam o pragmatismo da manipulação e do oportunismo.

Devemos reconhecer, no entanto, que a ação não dispensa a orientação por parte da razão. Para além de ser um ser prático, o ser humano é um ser praxiológico e, até contemplativo; se, com a primeira designação, prática e teoria estariam de costas voltadas ou, então, a prática seria a mera aplicação da especulação teórica, com a praxiologia, a reflexão teórica tem lugar no mundo; elas estão relacionadas no mesmo plano. Neste sentido, o pragmatismo não contempla a subversão do valor e da potencialidade da razão, mas coloca-a na ação. A diversidade humana obriga-nos a reconhecer os vários desdobramentos deste ser. Este é, simultaneamente, racional e emocional (de emoção e de razão), de ação e de contemplação, de conhecimento e de criação poética. Todas estas dimensões concorrem para a ação, na medida em que a partilha de experiências e de conhecimentos influencia o referencial de mundividência construído pelos indivíduos.

No que diz respeito à crítica da subversão da verdade à utilidade, reconhecemos que poderá constituir um desafio ao pragmatismo. Todavia, devemos

reconhecer o domínio intersubjetivo da verdade, ao qual subjaz o caráter relacional do ser humano. A verdade não é resultado direto do útil, mas resultado de uma discussão racional que aspira a essa utilidade.

Um modo de esclarecer este aspeto reside na comunidade argumentativa da Ética discursiva, ainda que esta se separe do caráter pragmático da Filosofia⁸. O estabelecimento das normas sociais e das condições da sua aplicabilidade é resultado de um diálogo entre os participantes da comunidade argumentativa, com base na distribuição equitativa dos papéis de discurso, na consideração de todas as partes intervenientes e, ainda, na consideração de todos os afetados pela norma instituída, estejam estes presentes no diálogo ou não; caso os afetados pela norma não tenham lugar de participação no diálogo, devem ser criadas condições de possibilidade para tal, de modo a empoderar os sujeitos na reflexão acerca de normas que os afetam. É neste sentido que Adela Cortina (2000) prefere falar de concórdia, para lá do consenso, dado que aquele (o consenso) é o resultado de um jogo de interesses negociados apenas pelos presentes no diálogo, ao passo que esta (a concórdia) abre a reflexão não só aos presentes, como, também, àqueles sobre os quais a norma recai.

Este aparente impasse entre as possibilidades práticas da Ética discursiva e os benefícios filosóficos do pragmatismo constitui um desafio que procuramos enfrentar. Nesse sentido, entendemos que a nossa reflexão poder-se-á tecer com o contributo das duas perspetivas, na medida em que a concórdia não se apresenta como uma essência inerente à relação humana, mas como a condição de ação e de reconhecimento de todos os intervenientes do diálogo, sejam estes do domínio da educação ou de qualquer outro.

Um aspeto benéfico do pragmatismo reside na importância atribuída ao domínio comunicacional da Filosofia (ao denunciar a insuficiência de um método

⁸ De acordo com Manuel Maria Carrilho (1994), a Ética discursiva, decorrente das reflexões de Jürgen Habermas e de Karl-Otto Apel, afasta-se do pragmatismo, devido a procurar uma fundamentação epistémica universal para a ação, por meio do consenso (concórdia, dirá melhor Adela Cortina) dos intervenientes da comunidade argumentativa. Inspirado pela queda das metanarrativas da pós-modernidade, Carrilho refere que esta orientação epistemológica no que diz respeito à verdade é, todavia, partidária do essencialismo e da racionalidade moderna.

científico), inscrevendo a atividade científica no domínio da retórica e retirando, deste modo, a primazia do conhecimento científico e da demonstração e quantificação a si inerentes, que se afirmavam como o modelo pelo qual os outros saberes deveriam orientar-se, seja para o subscrever, seja para a ele se oporem.

Todavia, no que diz respeito à Ética, esta perspetiva pode mostrar-se insuficiente, dado que não define um critério (ainda que provisório) de ação moral para os indivíduos. Adela Cortina (2008, 2016) reflete acerca deste problema; o sentimento moral pode ser uma motivação para a ação ética. Todavia, como inscrever esse sentimento naqueles que não o têm? E acerca da moral religiosa? Como garantir a adequabilidade de uma ação motivada por pressupostos religiosos, dos quais podem resultar ações solidárias ou, pelo contrário, invasoras da liberdade e da autodeterminação pessoais? É nesse sentido que se inscreve a Ética discursiva como o mínimo ético resultante da concórdia entre os intervenientes, não coartando os benefícios do pragmatismo, mas lembrando a importância de referenciais, de valores que subjazem ao diálogo. De facto, a própria Ética discursiva reconhece as limitações da sua proposta e é nesse sentido que a comunidade argumentativa é uma comunidade ideal de argumentação. Ainda que o problema resida no “ideal”, este não se estabelece como fixo, mas é, também, produto de diálogos e reconhecimentos de valores mínimos para a ação. A defesa da Ética discursiva face ao pragmatismo sustenta-se, ainda, numa distinção: se podemos falar de um anarquismo epistemológico, não podemos falar de um anarquismo ético. A retórica pode esta isenta de um método, mas não está isenta de valores.⁹ Ainda que estes sejam hierarquizados mediante os vários esquemas de inteligibilidade, a ação ética ultrapassa o domínio da subjetividade e alcança o domínio da intersubjetividade, que discute e reflete acerca dos valores e das hierarquizações estabelecidas.

⁹ Ainda que estejamos a relacionar a Ética com os valores, estes não devem ser reduzidos à Ética. A Axiologia (disciplina filosófica que incide na problemática axiológica, isto é, dos valores e da valoração) incide não só nos valores éticos, mas, também, nos valores económicos, estéticos, entre outros.

A Filosofia delineada por este esquema de inteligibilidade pretende ser plural; pluralidade que só pode ser concebida pela ênfase retórica proporcionada pelo pragmatismo e pela articulação de dois domínios no eixo reflexivo: o da tradição e da comunidade. O domínio da tradição diz respeito às bases filosóficas, isto é, ao *locus* de pensamento, às orientações filosóficas que influenciam o a reflexão (seja a orientação fenomenológica, a orientação hermenêutica ou a orientação lógica). Já o domínio da comunidade diz respeito ao *locus* onde vai incidir a orientação filosófica (que foi, pelo seu contexto, influenciada, convocada, afetada) no sentido de responder aos problemas surgidos. O eixo no qual se tece a tradição e a comunidade, ao respeitar a pluralidade filosófica, é, também, gerador de conflitualidades, visto que as diversas tradições convocam diferentes configurações e diferentes respostas aos problemas suscitados. O exemplo mais revelador desta conflitualidade é entre as orientações fenomenológica e positivista; para a primeira, *grosso modo*, as questões relativas à Metafísica constituiriam a configuração de um problema filosófico; já para a segunda essas questões não têm espaço na problematização. A Filosofia delineia-se, na conceção pragmática, como um campo plural de perspectivas, sob as quais o eixo reflexivo se tece entre a tradição e a comunidade.



Figura 3 – O eixo tradição-comunidade

1.2. Problematização: qual a especificidade da Filosofia?

No subcapítulo anterior configurámos um elemento fundamental da atividade filosófica: a problematização. Ora, de acordo com Manuel Maria Carrilho (1994), é neste exercício que se encontra a especificidade filosófica face aos outros saberes; reconhece-se atividade filosófica quando se reconhece uma atividade de

delineamento, de análise e de resposta a problemas. Todavia, poderemos entender por problematização apenas análise e resposta a problemas?

Com Michel Fabre (2009) confrontamo-nos com a complexidade desta capacidade filosófica. O filósofo encontra no seu processo três domínios que se entrecruzam: 1) o problema, 2) a problemática e 3) o problemático. Estes domínios são operacionalizados por cinco critérios inerentes ao processo de problematização.¹⁰

Um esboço da problematização impele-nos à definição de problema que, refere o autor, tem uma dupla vertente: por um lado, uma vertente subjetiva, na medida em que o problema existe num sujeito que encara uma tarefa difícil ou complexa; por outro, uma vertente objetiva, na medida em que é o problema que atribui sentido ao saber, na medida em que é a formulação de problemas que orienta o ser humano, seja para conhecer, seja para agir¹¹.

Ao ser sentido pelo sujeito como uma circunstância complexa e de difícil resolução, o problema adquire sentido dentro de um esquema de inteligibilidade, de um modo de pensar, de uma mundividência.

É neste sentido que René Descartes equaciona o problema do solipsismo; o percurso filosófico que traçou deparou-se com uma circunstância complexa e difícil. O problema resulta do equacionamento dessa circunstância no esquema de inteligibilidade do sujeito; retomemos o exemplo cartesiano: é a procura de uma fundação sólida para o conhecimento que coloca a substância pensante perante o problema da existência de um mundo real exterior. Assim, o problema inscreve-se numa *problemática*.

O que configura, assim, a problemática? É a matriz que organiza os diversos problemas que se inter-relacionam. A problemática da identidade pessoal é constituída por

¹⁰ Critérios que serão descritos na página 38.

¹¹ Não estamos a estabelecer uma disjunção exclusiva entre teoria e prática, visto que, ao referir-nos ao domínio da ação, estamos a considerar o domínio praxiológico. Acerca da relação entre o problema e o sujeito, refletiremos, mais adiante, acerca da sua operacionalização pedagógico-didática por meio de Sílvio Gallo (2012).

problemas ontológicos, éticos, estéticos¹², epistemológicos e antropológicos. Para além de organizar os problemas, contempla, também, as respostas esboçadas pelos autores. A problemática não é subjetiva, mas intersubjetiva, isto é, partilhada e construída pelos sujeitos. A problemática ética configura o problema da ação ética, abordado quer por Immanuel Kant, quer por John Stuart Mill; a problemática gnosiológica/epistemológica, ao configurar o problema da origem e da possibilidade do conhecimento é abordada quer por René Descartes, quer por David Hume.

Em resumo, o problema configura-se como a relação sujeito-tarefa (dimensão subjetiva), não se esgotando nem desvanecendo, contudo, na proposta de resolução (daí a sua dimensão objetiva); a problemática é a matriz na qual se inscreve o problema que foi significado pelo sujeito no seu esquema: este atribuiu-lhe sentido.

Todavia, qual a instância de sentido do problema? Como adquire ele pertinência? Michel Fabre aponta o *problemático* como a modalidade de sentido do problema. O problemático é a atividade de “ruminação” acerca da situação¹³, de modo a configurá-la de modo rigoroso num problema.

É na instância do problemático que, de acordo com Fabre, se inscreve a discussão e a atividade pedagógica, na medida em que a atribuição de sentido é o que possibilita a pluralidade de abordagens filosóficas aos problemas e às problemáticas e, conseqüentemente, desemboca no reconhecimento da pluralidade de filosofias no campo filosófico, como defende Manuel Maria Carrilho (1994). A este propósito, Michel Fabre (2009, p. 30) lembra: «[e]ncontrar algo como um espaço problemático, um espaço de debate, exige que se concebam as representações como “pro-posições” que merecem ser examinadas enquanto se adia momentaneamente a questão da sua verdade».¹⁴

¹² No que diz respeito à Estética (com base no conceito de *aisthesis*: sensação) assumimo-la (com Mario Perniola, 1993, e com Paula Cristina Pereira, 2008) como a disciplina filosófica que incide, também, sobre a sensibilidade, não se encerrando no domínio da Arte.

¹³ Situação essa que pode ser sentida a partir de uma experiência direta de mundo ou de uma experiência mental.

¹⁴ As “pro-posições” (pro-positions, no original) remetem para posições provisórias da problemática que o sujeito constrói e analisa, de modo a poder configurar e responder ao problema. Tais posições podem

Encontram-se, assim, definidas e relacionadas as variáveis indispensáveis à problematização, mas o que entendemos por problematização? Michel Fabre define cinco critérios que permitem reconhecer e desenvolver a esta capacidade filosófica:

1. ser um processo multidimensional que implica a posição, a construção e a resposta a problemas;
2. esse processo relaciona ideias e factos;
3. o processo parte do conhecido como uma base de apoio (provisória) para o desconhecido;
4. o pensamento é controlado por normas (que são revisíveis);
5. o pensamento parte de um esquema funcional do real que forneça ferramentas para pensar e para agir.

Para Manuel Maria Carrilho (1994), a problematização especifica o filosófico sem reduzir, no entanto, a atividade filosófica. Ao problematizar o mundo, a Filosofia encontra-se numa dupla tensão: a primeira entre o sujeito e o mundo e, a segunda, entre os sujeitos.

A tensão problemática entre o ser humano e o mundo configura-se nos «esforços de compreensão, de transformação ou de interrogação dos homens» (Carrilho, 1994, p. 103), na medida em que, como lembra Fabre (2009), o problema surge como um obstáculo à compreensão e/ou à ação.

Já a tensão problemática entre os sujeitos, dado que «os problemas são *tematizados através de dispositivos retórico-argumentativos* que lhe[s] permitem sugerir, hipotética ou conclusivamente, as *respostas* que julguem as mais adequadas» (Carrilho, 1994, p. 103).

Surgindo em rede, a partir da qual se formam as problemáticas, os problemas são abordados a partir de diferentes matrizes e, por isso, a sua configuração e abordagem

ser abandonadas, mantidas ou reconfiguradas à medida em que é exercida a atividade de problematização.

plural, quando difundidas no campo filosófico, originam uma tensão com as outras perspectivas.

Poderíamos referir, também, que o próprio processo de problematização, ao ser configurado como uma relação sujeito-mundo, impele a uma atribuição e construção de sentido face à realidade vivida pelo sujeito (sentida e pensada nele e por ele); o conflito ou a tensão decorrente da relação sujeito-sujeito na problematização decorre da diversidade de sentidos construídos a partir da realidade vivida, da interpretação que os sujeitos fizeram e fazem do mundo.

É a tensão problemática que, ao abordar os dispositivos retórico-argumentativos e as matrizes filosóficas (os esquemas de inteligibilidade), leva Carrilho (1994) e, também, Fabre (2009), a considerarem a problematização como uma capacidade filosófica que pretende atribuir sentido aos problemas sentidos como tal pelo sujeito.

São as configurações do problema e da problemática que orientam a conceptualização e a argumentação, na medida em que o conceito é formado (e *deformado*, refere Fabre, 2009) pela sua aplicação ao contexto problemático, assumindo um sentido no esquema de inteligibilidade que procura responder ao problema. Já a argumentação insere-se, em conjunto com a retórica, num dispositivo de configuração e de resposta ao problema. A configuração da problematização como uma relação interpessoal e uma relação ser humano-mundo assume, assim, para além de uma dimensão pragmática e epistemológica, uma dimensão antropológica, na medida em que é uma atividade que permite a construção de sentido por parte do sujeito que lhe permite ser em relação com os outros.

2. A Filosofia da Educação como sustentáculo do ensino-aprendizagem de Filosofia

Abordada, já, a conceção de Filosofia por nós adotada, que orientará, inevitavelmente, o fio condutor do trabalho aqui desenvolvido, cabe-nos, agora, analisar de que modo a Filosofia da Educação é pertinente para uma reflexão acerca do papel do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário na promoção de processos constitutivos da identidade pessoal. De um modo imediato, poderíamos referir que a relação entre esta disciplina filosófica e o ensino-aprendizagem de Filosofia se estabelece por meio do termo educação. Educação é, no campo filosófico, uma sua disciplina. Para a Filosofia da Educação, a educação uma objeto teórico e de investigação e, para o ensino-aprendizagem de Filosofia, o domínio teórico e o departamento ministerial em que este se insere. Todavia, não nos parece suficiente estabelecer esta relação, na medida em que, em primeiro lugar, a inclusão do ensino-aprendizagem no domínio educativo sustenta-se, entre outros, em pressupostos filosóficos e, em segundo, deve rejeitar-se a justaposição (tão difundida quanto errada) entre educação, escolarização e ensino-aprendizagem.

Assim, este capítulo tecer-se-á com os contributos epistemológico e antropológico. É através deste contributo que pode ser delineada uma posição pedagógica.

Concordamos, pois, com a circularidade epístemo-antropológica referida por Adalberto Dias de Carvalho (1992). De acordo com este autor, a prática pedagógica (elemento fulcral em qualquer área de ensino-aprendizagem) tem origem na relação entre a dimensão epistemológica e a dimensão antropológica: na primeira surgem os contributos das Ciências da Educação e da análise filosófica inerente aos seus dados; na segunda reflete-se acerca do modelo de humano que se pretende educar e tecem-se, em processos em aberto¹⁵, as finalidades inerentes ao processo educativo.

Relembra Adalberto Dias de Carvalho (1992, p. 54):

¹⁵ Falamos de processos em aberto, na medida em que a reflexão acerca do modelo de humano tem o contributo das demais áreas do saber, desde a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, as Neurociências, entre outras. Os desenvolvimentos das investigações nestas áreas concorrem para o delineamento de

No nosso entender, importa salvaguardar, como já se esboçou, a existência de uma autêntica circularidade epístemo-antropológica ao nível da plataforma fundamentadora para que as estratégias de defesa de coerência de quesitos de cientificidade não acabem por secundarizar e aniquilar até os objetivos dos projetos pedagógicos. Isto é, não basta afirmar a natureza antropológica das finalidades educativas diante de uma axiomática que obedeça, no seu todo, apenas a critérios de exigência formais: a circularidade dos fundamentos epistemológicos e antropológicos passa pela contínua recorrência entre finalidades e princípios, em oposição frontal, portanto, à estaticidade e à estanqueidade de uns e de outros.

Assim, a prática pedagógica não pode reduzir-se a uma técnica do ensino-aprendizagem balizada apenas pela eficiência dos resultados como acreditava o behaviourismo e, conseqüentemente, a Pedagogia por Objetivos. Os estudos e as experiências científicas (não só, mas, também) no domínio educativo não podem esquecer a configuração antropológica, porque não só lhe é impossível alhear-se do seu objeto de estudo: o ser humano, como a configuração antropológica orienta a própria investigação. Acrescentamos, ainda, que uma completa reflexão educativa não pode esquecer o modelo antropológico para o qual pretende concorrer (que figura de humano se pretende que o aluno seja), isto é, não pode esquecer as finalidades educativas.

2.1. Em torno do conceito de educação

Apresenta-se fulcral dedicarmo-nos à conceptualização do termo educação, dado que, comumente, é utilizado irrefletida e/ou preconceituosamente, especialmente

um modelo de humano que não pode ser completamente fechado sob o perigo de cair num delineamento ideológico.

quando ele é tomado como intrinsecamente ligado (e muitas vezes justaposto) à instrução académica, originando uma suposta relação de proporcionalidade direta: quanto mais instruída é a pessoa, mais educada é.

Entendemos, com base em Octavi Fullat (1987, 2011) e Olivier Reboul (2000), que a educação é antropogénese, ou seja, é a variável constitutiva do *anthropos*. A educação é o processo que permite ao ser humano passar da animalidade à humanidade; o que não implica uma total rejeição daquela, mas o seu controlo por meio da promoção de três domínios que, de acordo com Adalberto Dias de Carvalho (1992), são objeto da pedagogia: a liberdade, a dignidade e a identidade. A educação parte do inacabamento biológico do animal (que é, em potência) humano, passando por processos que lhe permitem tornar-se livre, único e digno.¹⁶ Tal processo, refere Olivier Reboul (2000), atravessa o ato de criar (o cuidado do sujeito por parte da família), de ensinar (atualizar as potencialidades do sujeito por meio do ensino-aprendizagem de conteúdos e de competências) e de formar (a formação técnica ou profissional de um sujeito, de modo a exercer uma função social).¹⁷

Ora, como destaca Luís Manuel Bernardo (2001), existe uma relação entre Educação, Cultura e Filosofia; o ato de educar, ao ser o ato de criar, ensinar e formar, depende de uma cultura, na medida em que tanto o sujeito que educa quanto sujeito educando estão inseridos num contexto histórico, espacial e social. A educação escolar, por exemplo, varia em função dos sistemas educativos dos países nos quais se exerce; pertence à cultura dos Estados Unidos da América o incentivo ao desporto escolar e universitário (chegando a existir estatutos e benefícios garantidos aos estudantes que integrem um grupo de desporto escolar), aspeto que existe em bastante menor grau

¹⁶ A dignidade é, aqui, sustentada no pensamento de Immanuel Kant. Ao referir que apenas o ser racional e o imperativo categórico eram detentores de dignidade, o filósofo defendia que estes não tinham quaisquer equivalentes materiais e que, por isso, não podiam ser objeto de permutas.

¹⁷ De modo a esclarecer melhor a distinção entre ensinar e formar, transcrevemos a seguinte passagem do filósofo: ««Ensina-se alguma coisa a alguém», «forma-se alguém em alguma coisa». O fim do ensino, ou pelo menos o seu objeto, é o aluno. O objeto da formação é a função social: é o futuro socorrista, o futuro empregado ou o futuro médico que importa. Por exemplo, quando se forma uma datilógrafa, ela é tratada como um meio; não se lhe pede que se exprima, que inove, mas simplesmente que escreva sem erros e o mais depressa possível. Pelo contrário, o ensino do piano trata o aluno como um fim; o teclado é para ele, e é por ele que aprende.» Olivier Reboul (2000), p. 18

na cultura portuguesa. Octavi Fullat (2011) refere, ainda que, a própria *paideia*, termo que é costume traduzir-se por educação, é, antes de mais, cultura e a sua transmissão; a *paideia*, ao ser cultura é o instrumento social que permite o desenvolvimento do ser humano enquanto humano (e não animal). O referido autor elabora este exercício com base na tradução realizada por Cícero, que fez equivaler *paideia* a *humanitas*. A educação é, deste modo, um processo de aculturação.

Todavia, por ser um processo de aculturação – desenvolvimento do ser humano por meio de uma cultura, existindo uma sua adaptação à cultura existente, ainda que esta vise o desenvolvimento da autonomia reflexiva e crítica do ser humano face a ela –, a dependência que tem da cultura reside no desenvolvimento do ser humano por meio de horizontes de sentido comuns, partilhados intersubjetivamente, de modo a desenvolver, entre outros, a autonomia reflexiva do educando face a ela. Tratamos de aculturação e não de inculturação – imposição de uma cultura ao ser humano.

Inerente à cultura está a Filosofia que não só parte dela (isto é, de um contexto histórico, espacial e social), como, também, contribui para as suas modificações. Entendemos que a cultura não clausura o ser humano ao ponto de este não ser capaz de exercer uma crítica do e no seu meio. De facto, a relação educação-cultura mantém a sua vivacidade graças à Filosofia e às reflexões que elabora, seja para fornecer uma finalidade à ação educativa, seja para contribuir para um esquema de inteligibilidade comum.

Concluimos, deste modo, que a educação é uma antropogénese, porque potencia o desenvolvimento integral do ser humano a partir do seu inicial inacabamento biológico (que o torna aberto a diversas configurações) para enfrentar as condições da sua humanidade, entre elas a necessidade contínua de se educar, isto é, de se aperfeiçoar. Salienta Adalberto Dias de Carvalho (1992, p. 57):

A autonomia da condição humana advém-lhe precisamente da sua natureza educativa, isto é, da sua plasticidade, da sua capacidade de modelação, de modelar e de ser modelada em função de projetos que, no processo da sua

realização, geram novas determinações e novos projetos: culturais, com certeza, em função dos condicionamentos simbólicos e históricos da sua constituição; humanos, com certeza também.

Neste sentido, o autor conclui uma circularidade entre a natureza e a condição humanas, sendo constitutivas da base da educação, que «é, de facto, humanista por natureza e por condição. Por razões antropológicas, se se preferir» (Carvalho, 1992, p. 57).

2.2. A (Filosofia da) Educação entre finalidades, fins e alvos

A presença das finalidades na prática pedagógica (que é, como já referimos, praxiológica) torna-se fulcral na coerência e na elucidação dos fins educativos. Adalberto Dias de Carvalho (1988) estabelece a distinção e a relação entre três domínios dos projetos educativos que, por estarem relacionados, são, por vezes, incompreendidos: os alvos, os fins e as finalidades. Enquanto os alvos constituem o objetivo a alcançar (o “quê”), as finalidades constituem o propósito final que se pretende desenvolver ao longo do projeto educativo (procuram responder às perguntas “para quê?” e “para quem?”). Ora, se o domínio dos alvos se esboça no plano de curto-prazo (resultando uma maior facilidade e celeridade em mensurar e de operacionalizar), as finalidades encontram-se no plano a longo-prazo (não se encerram no *presentismo* e concorrem para o futuro mais distante, pretendendo, por vezes, alterar as estruturas do presente).

Neste sentido, o que podemos referir acerca dos fins? Ora, se os alvos são um encerramento às estruturas do presente (ainda que esbochem planos futuros) e aos seus condicionamentos e se as finalidades são uma sua negação ou transfiguração em função de um propósito futuro a atingir, libertas de quaisquer condicionantes, os fins são o ponto intermédio entre os dois polos; são o que Adela Cortina (2008) apela de *transcendência na imanência*: não são totalmente afastados do mundo vivido, mas não se agrilhoam ao presente e ao aglomerado incoerente de propósitos e de

mundividências a que, por vezes, se assiste. Acerca destes domínios, Adalberto Dias de Carvalho (1988, p. 128) elucida:

as finalidades implícitas nos fins só são finalidades em termos potenciais: elas são finalidades *strictu senso*, apenas quando, pela sua explicitação se radicalizam e transcendem os fins desenvolvendo uma situação de rutura tendencial. A ideologia contida e veiculada pelos fins vê-se obrigada, neste contexto, a proceder a contínuas reformulações em resposta ao incessante questionamento da reflexão filosófica. Os alvos (de que se pode dar como exemplo o objetivo da aprendizagem de um determinado nível de uma língua estrangeira ou da obtenção de um qualquer diploma) concretizam, no seu conjunto, a estratégia dos fins.

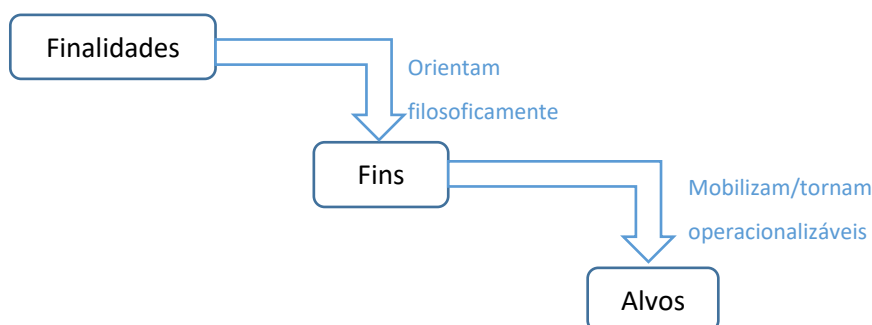


Figura 4 – A relação entre finalidades, fins e alvos

A pertinência dos fins não invalida a necessidade de uma dialética entre as finalidades e os alvos. Como defende o filósofo, os fins podem degenerar-se em pressupostos ideológicos quando alheiam a reflexão filosófica e, por isso, crítica, para afirmar-se como a única mundividência permitida por uma organização de poder. Apesar de os fins constituírem um modo de inscrever as finalidades nos objetivos (de as tornar imanentes neles), eles (os fins) podem ser desviados por interesses variados (políticos, económicos), por preconceitos e por normas culturais; é neste sentido que a reflexão filosófica incide como atividade crítica e como reflexão norteadora da prática educativa.

Ainda que defendamos a Filosofia como uma atividade crítica, não sustentamos, como defende José María Quintana Cabanas (1998), a atividade crítica sob um solo essencialista. Para este filósofo, a Filosofia da Educação exerce uma atividade dupla e complementar: por um lado, como crítica da razão pedagógica; por outro, como Filosofia aplicada. Ora, esta dualidade da Filosofia da Educação sustenta-se numa raiz essencialista. Se, por um lado, num aparente dualismo entre razão funcional e razão transcendente, o autor defende timidamente a razão transcendente, com a justificação de esta poder ancorar os «princípios ideais objetivos e absolutos» (Quintana Cabanas, 1998, p. 177) norteadores da prática pedagógica, por outro, Quintana Cabanas entende a Filosofia como uma Metafísica e a Filosofia da Educação como uma Metafísica aplicada; qualquer problema surgido no âmbito educacional e da Filosofia da Educação não é por estes domínios autonomamente esboçado; a Filosofia da Educação não tem identidade ou autoridade na configuração do problema e das possíveis respostas; ela limita-se a ser subsidiária de uma Filosofia já feita, já categorizada, a apenas aplicar o que foi esboçado de um modo puro, sem quaisquer corrupções contextuais ou empíricas.

Qual o problema deste delineamento? A configuração da própria educação.

Retomamos os três domínios com que iniciamos este tópico: o projeto educativo delineia-se em torno de finalidades, fins e alvos, o que implica que não pode ser subsidiário apenas de uma especulação teórica que categoriza e articula princípios de uma *Philosophia perennis*. Recordando Octavi Fullat (1998, 2011), lembramos que a educação é um processo de aculturação, o que implica uma relação de dependência com a cultura inerente à prática educativa, pois é nela que adquire legitimidade.

De modo a realçarmos a importância do contexto, retomemos a reflexão acerca da problematização: ao deter uma dupla vertente (objetiva e subjetiva), o problema surge num contexto no qual irá ser configurado por um (ou vários) sujeito(s). Além disso, é a própria configuração do problema que orienta a procura de possíveis esboços de respostas. Neste sentido, não podemos entender a Filosofia da Educação como uma Metafísica aplicada, totalmente desvinculada da realidade educativa.

Todavia, tal como relembra Adela Cortina (2008) acerca do capital ético conjunto dos povos, defendemos que, ao dever atender ao contexto, no qual surgem os problemas educativos, a Filosofia da Educação não se reduz ao levantamento do que há (a uma mera descrição), mas, ao partir do vivido, do próprio campo educacional, ser capaz de o criticar, de apontar as suas insuficiências e procurar responder-lhes.

Ora, esta resposta não se esboça dentro de um mesmo sistema categorial (fechado, rígido), mas de um esquema de inteligibilidade, que está disposto a ser afetado pelos fenómenos do mundo e, a partir deles, esboçar uma resposta que seja adequada com as necessidades e as normas (não só prévia, como recorrentemente) acordadas. É nesse sentido que Octavi Fullat (1998) defende que a razão e, inerentemente, a razão educativa, está sujeita ao “vaivém”; não está subjugada ao contexto e ao *presentismo*, mas não os ignora em nome uma pretensa pureza. O potenciador do “vaivém”, ou do fluxo da razão é, para o autor, a linguagem (a palavra), dado que o «fator de transmissão cultural não se realiza espontaneamente, mas a partir de aparelhos sociais – instituições, por rudimentares que sejam – que permitem, aos adultos, trespassar a sua informação armazenada aos pequenos recém chegados. Isto faz-se sempre mediante a palavra». (Fullat, 1998, p. 114)

Mediada pela cultura, a educação delineia-se, assim, em torno dos três domínios referidos: as finalidades, os fins e os alvos, que se relacionam contínua e dialeticamente. Por ser inscrita (embora não subjugada) numa cultura, a educação não se cinge aos objetivos a curto prazo, à eficiência dos meios educativos. Mesmo uma matriz tecnológica da educação contém, em si, finalidades. A obra de Yves Bertrand e Paul Valois (1994) procura relacionar os paradigmas educacionais com os paradigmas socioculturais¹⁸. Neste sentido, o processo educativo não se dá sem um modelo antropológico, isto é, sem uma imagem (ainda que provisória) não só do sujeito

¹⁸ Os quatro paradigmas socioculturais: 1) industrial, 2) existencial, 3) da dialética social e 4) simbiosinérgico fornecem uma base aos paradigmas educacionais: 1a) racional, 1b) tecnológico, 2) humanista, 3) sociointeracionista e 4) inventivo. A base da reflexão destes autores é relação dialética entre a escola e a sociedade: a sociedade exerce poder sobre a Escola, por meio das legislações; todavia, a escola, influencia a sociedade, na medida em que contribui para a formação de indivíduos que irão futuramente integrar a sociedade.

educando no presente, mas, também, deste no futuro. Ou seja, o modelo educativo decorre do delineamento de um modelo antropológico que se pretende desenvolver por meio da ação pedagógico-didática.

Ora, não podemos esquecer o constrangimento do modelo antropológico vigente num processo educativo, dado que, por ser um molde, pode resultar na aniquilação da liberdade do educando. Deste modo, a explicitação e a abertura do modelo antropológico inerente à prática educativa decorre não de uma concepção essencialista e inflexível de educando, mas de uma posição de educando criada intersubjetivamente e, por isso, aberta a novas configurações, oriundas das demais áreas do saber, possibilitando a formação integral do caráter deste ser. Se a educação não pode ser elaborada sem adaptação do educando, deve ser acompanhada do desenvolvimento da sua autonomia, entendendo que aluno «não é ator (repetindo uma peça escrita por outro) mas autor (elaborando ele próprio a sua a sua partitura)» (Borderie, 1994, p. 41). Se, por um lado, o sujeito não existe sem o contexto, o próprio contexto é formado pelos próprios sujeitos; o nós, a intersubjetividade, depende dos sujeitos e, para que se afirme como tal, não pode alhear-se a subjetividade. Teremos oportunidade, mais adiante, de retomar este raciocínio ao refletirmos acerca da correspondência entre o sujeito (enquanto instância intersubjetiva) e o seu correspondente mundano: o indivíduo, que será a base para a construção da identidade pessoal e da autenticidade.

Poderemos, para já, concluir a circularidade epístemo-antropológica inerente ao processo educativo; se o predomínio das investigações epistemológicas, por meio das Ciências da Educação, esquece as finalidades, porque não é capaz de esboçar criticamente um modelo antropológico e, por vezes, de analisar criticamente as suas intervenções no campo educativo, a Antropologia, na ausência de um apoio epistemológico, arrisca-se a ser um conjunto de categorias que se afasta do contexto educativo, como, se arrisca ainda, a que esse conjunto seja vazio. Enquanto campo, a Filosofia (e a Filosofia da Educação) é responsável por estabelecer esta circularidade, de modo a garantir o *logos* na *praxis*. Recordemos: a praxiologia constitui-se como

uma orientação da ação dada por um esquema de inteligibilidade que articula e expressa um conjunto de valores.

2.3. Que lugar para a Filosofia da Educação?

Contestámos anteriormente a possibilidade de a Filosofia da Educação ser uma aplicação de uma *Philosophia perennis*. Todavia, retomamos a questão que nos orienta desde as primeiras páginas deste capítulo: qual a pertinência da Filosofia da Educação para um relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário? Ora, para responder a esta questão, devemos esboçar uma outra: que lugar ocupa a Filosofia da Educação nos panoramas institucional, filosófico e do ensino de Filosofia (seja no Ensino Secundário ou no Ensino Superior)? Ainda que tenhamos, já, referido a importância da relação entre finalidades, fins e alvos educativos, que é norteada pela reflexão filosófica, o estatuto [como refere Adalberto Dias de Carvalho (1988)] da Filosofia da Educação parece ultrapassar a relação anteriormente esclarecida.

2.3.1. A Filosofia da Educação no contexto institucional

No que diz respeito à realidade institucional portuguesa, a presença da Filosofia da Educação sofreu um declínio desde o final dos anos 2000 e o início da década de 2010, nomeadamente na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, desde o encerramento dos organismos de investigação específica nessa área (como o Gabinete de Filosofia da Educação) e das variantes de Filosofia da Educação dos Mestrados em Filosofia.

Por um lado, se o encerramento de grupos de investigação específicos em Filosofia da Educação não impede que haja trabalho investigativo nesta área, devemos reconhecer que os projetos de investigação nos institutos universitários devem concorrer ao propósito de cada instituto e dos respetivos grupos de investigação, o que, apesar de (hipoteticamente) não impedir a investigação nesta área, condiciona-a, retirando-lhe, no mínimo, visibilidade no campo da investigação.

Por outro lado, se o encerramento da referida variante no curso de mestrado não invalida a investigação em Filosofia da Educação, o contacto entre os estudantes e esta área ficam comprometidos, especialmente quando ela não é assumida como unidade curricular, seja nos cursos de Licenciatura,¹⁹ seja, até, nos próprios Mestrados em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa apresenta-se como um exemplo (talvez o único no âmbito dos Mestrados em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário) que escapa a esta tendência, ao possuir, no referido mestrado, a unidade curricular de Filosofia da Educação e ao lecioná-la.²⁰ Todavia, este exemplo constitui-se como um desvio face à tendência visível. Em cursos de formação de professores de Filosofia com unidades curriculares de Psicologia da Educação e de Políticas Educativas e Currículo e de Análises Sociais da Educação torna-se irónico não existir uma unidade curricular de Filosofia da Educação²¹, o que nos leva a questionar se não permanecem vestígios do pretensão cientismo (revigorado?) das Ciências da Educação face à Filosofia da Educação. Já em 1988 (há 33 anos, repare-se), Adalberto Dias de Carvalho denunciava o alheamento em relação à Filosofia da Educação, referindo:

Muitos dos responsáveis políticos, em colaboração – diga-se em abono da verdade – com um bom número de investigadores do domínio da educação – corroboram e ampliam as consequências da referida ideologia [do

¹⁹ Reconhecemos que a inexistência desta disciplina na Licenciatura em Filosofia deveu-se, também, ao decréscimo de procura dos estudantes por esta área de estudos.

²⁰ Reportamo-nos, aqui, apenas aos Mestrados em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Todavia, reconhecemos que, no que diz respeito à Licenciatura em Filosofia e ao Programa Doutoral em Filosofia, na FLUP, existem unidades curriculares de Filosofia da Educação homologados pelos respetivos decretos-lei, ainda que a procura dos estudantes por estas unidades curriculares, bem como a distribuição de serviço dos professores possa comprometer a sua leção.

²¹ Remetemo-nos, aqui, à formação de professores de Filosofia, mas entendemos que uma unidade curricular de Filosofia da Educação seria benéfica se alargada aos diversos mestrados em ensino devido à consciencialização da relação anteriormente estabelecida entre finalidades, fins e alvos, ainda que não se restrinja a ela. Gostaríamos de esclarecer que, apesar de defendermos a existência da referida unidade curricular, não defendemos a inexistência das outras já existentes; defendemos que a formação, por se pretender integral, deve procurar a complementaridade oferecida pelas reflexões das demais áreas do saber.

conhecimento científico²²], excluindo sistematicamente a filosofia da educação nomeadamente dos planos de estudo e da formação de professores ou, então, reduzindo-a a um mero adorno. (Carvalho, 1988, p. 116).

Institucionalmente, a Filosofia da Educação encontra-se em crise, o que obriga a uma (re)configuração do seu estatuto, o que não é totalmente desvantajoso, apenas relembra que a necessidade de uma contínua revisão da interação entre as diferentes disciplinas filosóficas e as outras áreas do saber. Recordando a raiz etimológica de crise, Octavi Fullat (2011) lembra que *krisis* significa decisão. Encontrando-se em crise institucional, cabe ao campo da Filosofia o reconhecimento da pertinência da Filosofia da Educação e cabe a esta a consciencializar-se da sua tarefa dentro do campo filosófico, que não é um campo metafísico categorial, mas um campo plural e pragmático.

2.3.2. A Filosofia da Educação entre a Filosofia e a Educação

A partir do que acabámos de referir, torna-se imperativo refletir acerca do lugar que ocupa a Filosofia da Educação na Filosofia e na Educação, dado que rejeitámos, já, o entendimento daquela como uma filosofia aplicada e desta como uma filosofia geral. O enquadramento filosófico da Filosofia da Educação decorre de uma aparente dualidade filosófica: a tradição analítica e a tradição continental. Procuremos resolver tal impasse, com base na orientação pragmática do pluralismo filosófico esboçado anteriormente.

Luís Manuel Bernardo (2001) refere que a Filosofia da Educação assumiu dois rumos distintos, rumos que pautaram tensionalmente o panorama filosófico: por um lado, a dita Filosofia Analítica, por outro, a comumente designada Filosofia Continental. O

²² A referida ideologia do conhecimento científico assenta nos pressupostos do cientismo positivista, iludindo o reverso existente à sua eficácia e à sua pretensa autossuficiência. Como sabemos, a isenção axiológica e a eficácia absoluta do conhecimento científico é impossível, dado que, como lembra Karl Popper (por meio da crítica à observação como ponto de partida do método científico), a teorização de uma conjectura contém, sempre, uma motivação que os positivistas apelam de metafísica, dado que não pode ser verificável. O cientista, por ser uma pessoa, orienta-se por valores e é, também, falível.

filósofo refere que, enquanto a primeira tomou a Filosofia da Educação como uma filosofia aplicada que respondia às necessidades educativas, orientando-se por uma visão pragmática, a segunda, procurando afirmar-se face à primeira, assumiu como propósito da Filosofia da Educação o estabelecimento de valores educativos universais que contrariassem as orientações consumistas e tecnológicas da sociedade, orientando-se para uma vertente ética e antropológica. Ora, ambos os rumos, assim delineados, assumem-se como subsidiários de uma Metafísica geral (uma *Philosophia perennis*), da qual ou aplicam teorias filosóficas à realidade educacional (no caso da analítica, ainda que esta compreenda as necessidades educacionais) ou do reconhecimento de valores universais e absolutos das finalidades alheadas pelo consumismo social (no caso da continental).

Referimos estes rumos filosóficos para esclarecer a posição que defendemos face à tensão existente entre eles. Como recorda Sofia Miguens (2019), a base da qual partem é semelhante²³, não sendo, por um lado absolutamente possível e, por outro, filosoficamente favorável separá-los. Um outro aspeto que veio contribuir para a impossibilidade de distinguir absolutamente estas tradições filosóficas foi o *linguistic turn*, e em especial Ludwig Wittgenstein, filósofo que, enquadrado na Filosofia Analítica, afirmou a importância do contexto e dos jogos de linguagem (o uso da linguagem) para a compreensão do sentido de um conceito. Como refere Manuel Maria Carrilho (1994), Wittgenstein alterou o esquema de correspondência entre mundo e linguagem; se, por meio do *Tratado Lógico-Filosófico*, a correspondência

²³ «Uma das razões por que sou cética quanto à pertinência de tal separação (talvez a principal razão) é o forte parentesco entre a fenomenologia e a filosofia analítica nascentes nos finais do século XIX, inícios do século XX. As causas que movem os dois autores fundadores da fenomenologia e da filosofia analítica, Edmund Husserl e Gottlob Frege (dois matemáticos-filósofos de língua alemã), são exatamente as mesmas. Como o filósofo de Oxford Michael Dummett há muito fez notar, a fenomenologia e a filosofia analítica partilham problemas, partilham «local» de nascimento, e partilham mesmo posições, pelo menos nos seus inícios. Ambas pretendem distinguir uma abordagem psicológica de uma abordagem propriamente filosófica da natureza do pensamento e ambas são movidas pela rejeição do psicologismo e do naturalismo. Duas observações, uma de Frege, outra de Husserl, ilustram isto mesmo. Frege pergunta, em *Os Fundamentos da Aritmética* (1884), ironicamente e com uma certa estupefação: será mesmo possível que alguém pense que a quantidade de cálcio no meu cérebro é relevante para compreender a verdade do teorema de Pitágoras? Husserl, por seu lado, observa, nas *Ideen II*, que os lobos do meu cérebro não aparecem na minha consciência, logo não são, por essa razão, objeto de análise para a fenomenologia.» Sofia Miguens (2019), pp.16-17 [adaptado]

formal entre o mundo e a linguagem procurava «compreender o que é uma proposição recorrendo a alguns exemplos triviais e depois pressupor que o que se compreendeu vale universalmente.» (Carrilho, 1994, p. 73), as *Investigações Filosóficas* aperceberam-se do «vício do formalismo e foi por isso que Wittgenstein deslocou o seu interesse, como as suas *Investigações Filosóficas* bem mostram, da linguagem formal para a linguagem corrente.» (Carrilho, 1994, p. 73). Com esta última obra, Wittgenstein aproximou-se e influenciou não só pensadores da corrente analítica, bem como da continental.

Todavia, a aproximação entre estas tradições não se reduz ao campo da reflexão filosófica acerca da linguagem, mas abrange toda a reflexão filosófica, inclusive a Filosofia da Educação. Se, na tradição continental, é comum acusar a Filosofia Analítica dos prejuízos oriundos do cientismo e do positivismo lógico sustentados pelo Círculo de Viena, devemos reconhecer os benefícios da Filosofia Analítica, que se alargaram ao domínio educacional. Conhecida pelo esclarecimento conceptual e pela análise de enunciados, «só a filosofia analítica da educação interveio com persistência no debate ao tentar esclarecer os sentidos aparentemente evidentes dos lugares-comuns da linguagem educacional, procurando romper, dessa maneira, com a circularidade argumentativa e conceptual que alimentava os enunciados mais derrotistas» (Carvalho, 1992, p. 107), quando existia «uma descrença no valor da pedagogia e da escola, descrença, afinal, na identidade antropológica dos projetos educativos, pelo menos ao nível da possibilidade da sua operacionalização concertada com os seus princípios filosóficos» (Carvalho, 1992, p. 107) difundida pela Escola Nova e pelas crescentes Ciências da Educação.

As fronteiras entre a Filosofia Analítica e a Filosofia Continental não são, assim, tão absolutas e nítidas quanto parecem, dado que houve influência mútua (ainda que, em muitos casos parca) entre as duas correntes, com contributos essenciais para a Filosofia e para a Filosofia da Educação, aspeto que não deve ser ignorado em nome de uma adoção de uma só corrente ou tradição. A noção de pluralismo filosófico impele-nos a estabelecer o encontro (ainda que não fusional, dado que, por se tratar de um campo filosófico, a metodologia filosófica é diversa) entre estas duas tradições e a

considerar que, para a afirmação e manutenção da Filosofia, da Filosofia da Educação e do ensino-aprendizagem de Filosofia (seja escolar, seja universitário), devemos reconhecer: nem analítica, nem continental, mas Filosofia. Filosofia enquanto campo plural.

Se, com Manuel Maria Carrilho (1994) assistimos à queda da primazia do método em função do *rhetoric turn*, reconhecendo, com tal mudança, não só a diversidade de métodos de investigação (metodologia), como a necessidade da argumentação comunicacional inerente à investigação, com Olivier Reboul (2000) reconhecemos que não existe apenas um método de investigação em Filosofia da Educação, mas vários: a História da Filosofia, a reflexão epistemológica, a análise lógica, o argumento *a contrario* e a dialética. Reboul (2000) caracteriza a dialética como a fornecedora de sínteses capazes de prosseguir a investigação e inscrever as finalidades, mas reconhece que se «a escolha de um método é uma escolha filosófica, a pluralidade dos métodos decorre de uma filosofia pluralista. Haverá outra alternativa ao dogmatismo?» (Reboul, 2000, p. 16). A diversidade metodológica da Filosofia da Educação enriquece a sua investigação, pois sem a análise lógica ou a clarificação conceptual, o discurso torna-se ambíguo e ineficaz, ao passo que a análise lógica existe em função das finalidades e da dialética educativa.

Deste modo, o enquadramento filosófico da Filosofia da Educação dá-se não por uma pretensa isenção ou neutralidade nem por uma inflexibilidade, mas, em contrapartida, por uma ausência de preconceitos e pela afirmação de um pensar plural acerca do objeto desta disciplina filosófica, sejam os valores educativos, seja o sujeito educando, sejam as finalidades, os fins e os alvos da educação. Adianta, neste sentido, Luís Manuel Bernardo (2001, p. 205): a «Filosofia da Educação tem de contrariar a tentação dos discursos sobre o Mundo, para entrar no mundo dos discursos e aí inscrever a sua ação».

Ora, por ser uma disciplina filosófica que trata do fenómeno educativo, a Filosofia da Educação encontra-se na Filosofia, na medida em que reflete e analisa criticamente as finalidades, os fins, os alvos (de certo modo, os projetos educativos) e as práticas educativas. Todavia, ela incide, também no domínio da educação, que convoca a si

reflexões de vários saberes. Entendemos que, neste domínio, a Filosofia da Educação necessita de esclarecer melhor o seu objeto e a sua pertinência.

Partindo da premissa de que esta contempla um conjunto complexo de variáveis no seu processo, Octavi Fullat (1987) refere que a educação é uma área problemática. Podemos constatar, também, esta complexidade pelas demais disciplinas que se debruçam no estudo do fenómeno educativo, desde as Ciências Sociais e Humanas aplicadas à Educação (como a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação ou as Políticas Educativas) até às Ciências Naturais aplicadas à Educação (como a Biologia da Educação, por exemplo).

A partir da complexidade educativa, Fullat entende a educação como uma atividade que, *grosso modo*, sustenta-se em dois importantes modelos: os modelos operativos e os modelos compreensivos. Esboçemos um esquema (cf. figura 5) que nos permite compreender o âmbito da reflexão do autor.

De acordo com Octavi Fullat (1987), a Pedagogia Fundamental procura responder ao “como” da educação, sendo um modelo operativo de razão científico-prática, isto é, uma teoria normativa da conduta educativa, visando a eficácia da atividade educativa. A atividade pedagógica, ao ser praxiológica, reside entre a tecnologia da educação e a epistemologia, bases reflexivas que orientam a *praxis* educativa.²⁴ Por meio da Pedagogia Fundamental, a educação é entendida como normativa.

Por sua vez, a Teoria da Educação configura-se como uma descrição da educação, uma teoria²⁵ explicativa e global dos seus processos, entendidos como aprendizagem de informações, de atitudes e de habilidades; a Teoria da Educação procura responder ao

²⁴ Apesar de não o referir, o filósofo não descarta a necessidade dos modelos antropológicos para a ação educativa. O facto de, tanto a Pedagogia Fundamental quanto a Teoria da Educação remeterem para a Filosofia da Educação em busca de fundamento, em conjunto com a reflexão elaborada em *Homo educandus*, consideramos que o filósofo compreende a necessidade de esclarecer o papel do sujeito educando e o sentido da educação.

²⁵ Octavi Fullat adverte que a noção de teoria não deve remeter, apenas para o domínio científico ou tecnológico. Entender a teoria como um quadro conceptual organizador (ou esquema de inteligibilidade) ou como um conjunto de problemas conexos é incidir, também, no domínio da Filosofia.

“quê” da educação, afirmando-se como um modelo operativo de razão científico-tecnológica. A teoria da educação entende, assim, a educação como *learning*.

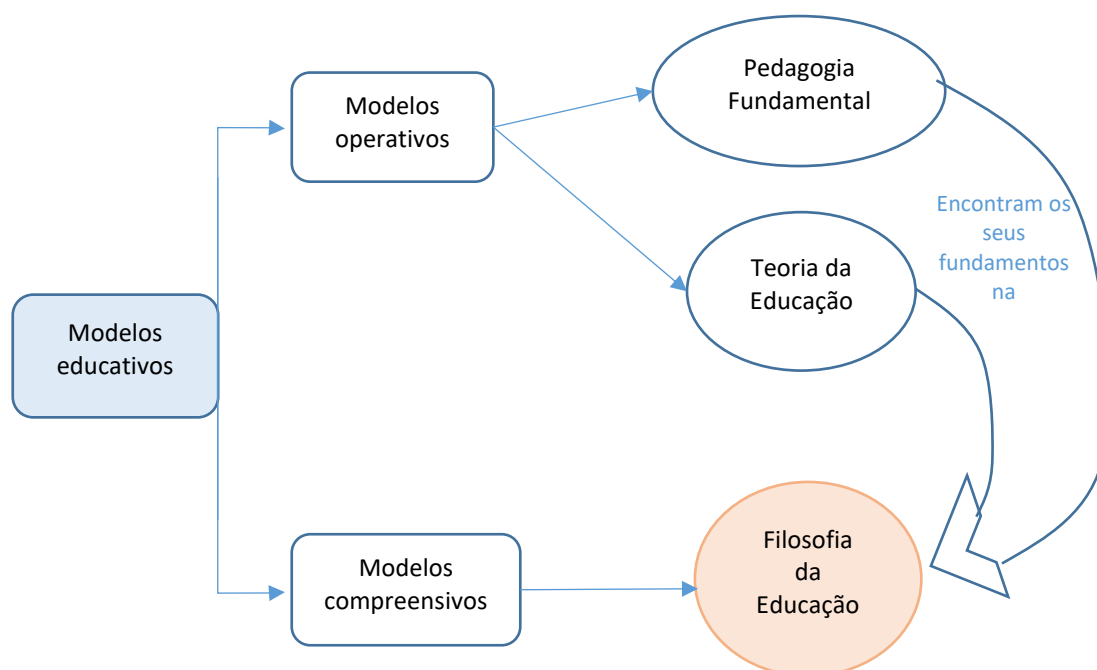


Figura 5 - O enquadramento da Filosofia da Educação nos modelos educativos

Ora, a operatividade demonstra-se insuficiente quando pretende esclarecer os seus fundamentos, as suas finalidades e o seu sentido. Neste sentido, os modelos operativos remetem para os modelos compreensivos, isto é, para a Filosofia da Educação, que não se cinge ao que há, ao dado, mas, que, como lembra Adalberto Dias de Carvalho (1988), não pode, também, ser reduzido a uma função sistematizadora dos dados científicos.²⁶

A Filosofia da Educação, relembra Fullat (1987), incide sobre os processos educacionais e sobre os seus dados, mas de um modo compreensivo e crítico; adicionalmente, esta disciplina fornece, também, os pressupostos antropológicos, epistemológicos e axiológicos aos modelos operativos. Todavia, recordamos, esta influência não se dá na base de uma hierarquização de ordem transcendente (metafísica), mas como um

²⁶ Um posicionamento da Filosofia como sistematizadora dos dados científicos caracteriza a atitude cientificista denunciada pelo filósofo, que adota a ideologia do cientismo positivista.

contínuo campo problematizador de ordem imanente (pragmática) com o contexto educacional e os saberes que para ele concorrem. A Filosofia da Educação incide, deste modo, na natureza da educação. Refere, ainda, o autor:

Não importa à filosofia nem *como* educar, nem *com quê*, nem *em que meio*, nem *a que sujeito psicobiológico*; o que a preocupa é, por exemplo, *quem* é o educando metaempiricamente considerado; *o que* é a educação e *para quê* é a educação. Questões impertinentes e inúteis aos olhos do tecnólogo e do cientista; mas questões inevitáveis a menos que a tarefa educativa seja muito científica, mas, ao mesmo tempo, muito néscia e absurda (Fullat Genís, 1987, p. 15)²⁷

Octavi Fullat (1987) distingue, ainda, dois tipos de modelos compreensivos na Filosofia da Educação: por um lado existem os 1) modelos compreensivos de razão especulativa, de onde surge a Antropologia Filosófica da Educação, por outro, existem os 2) modelos compreensivos de razão crítica, dos quais surge a Epistemologia da Educação e a Filosofia da Linguagem Educacional.

2.3.3. A Filosofia da Educação e o ensino-aprendizagem de Filosofia

Apesar de, aqui, estabelecermos uma relação direta entre a Filosofia da Educação e o ensino-aprendizagem de Filosofia, não significa que o percurso anterior é acessório. Pelo contrário! Não só contribuiu para uma relação entre a Filosofia da Educação e o ensino-aprendizagem de Filosofia, por meio do esclarecimento das finalidades educativas, como, também, ao refletir acerca do papel da Filosofia da Educação no ensino-aprendizagem de Filosofia, permitiu esclarecer a relação direta e benéfica entre

²⁷O entendimento metaempírico do sujeito educando não implica que se ignore o contexto educativo. A partir do contexto é que se esboçará o modelo educativo e de educando que seja metaempírico, isto é, que ultrapasse a experiência e que não se reduza ao plano contingencial. Pode entender-se como uma construção intersubjetiva.

esta disciplina filosófica e a operacionalização pedagógico-didática da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

João Boavida (1998) começa por salientar a importância de relacionar estes dois polos, ao abandonar a disjunção kantiana entre a Filosofia *ex datis* – um conhecimento dos dados históricos da Filosofia – e a Filosofia *ex principis* – o conhecimento racional de princípios filosóficos –. A consequência resultante deste posicionamento é relegar a atividade filosófica na Filosofia *ex principis* e reduzir o ensino-aprendizagem ao domínio da Filosofia *ex datis*, por constituir um conjunto de conhecimento já feito. Ora, isto torna-se problemático no que diz respeito à prática pedagógica e às finalidades educativas: reduzida à memorização dos conteúdos, que finalidades espera a prática educativa alcançar?

Luís Manuel Bernardo (2001) alerta para uma exigência de sentido à educação e, também, ao próprio ensino-aprendizagem, já que, influenciado pelas reflexões pós-modernas de Jean-François Lyotard (1979), aponta que, com a queda das metanarrativas modernas, a mudança (o fluxo) perdeu o carácter accidental que possuía nos sistemas metafísicos modernos, bem como a continuidade e a solidez do saber e dos valores. Ora, o ensino-aprendizagem de Filosofia necessita de uma base (ainda que provisória) para justificar quer a sua presença na escolaridade obrigatória dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário, quer a sua pertinência para a formação integral do ser humano.

A relação entre a Filosofia da Educação e o ensino-aprendizagem de Filosofia torna-se, assim, pertinente, na medida em que aquela orienta a Didática de Filosofia a ponderar os meios com que mobiliza os conteúdos em função das finalidades educativas. No entanto, encerrar-se-á, aqui, a relação que pretendemos afirmar? Consideramos que não, dado que as diretrizes legais detêm uma grande influência.

A própria elaboração das diretrizes do ensino-aprendizagem deve ser orientada pela Filosofia da Educação, que convoca à reflexão sobre a finalidade do ensino-aprendizagem, sobre a figura (ou o perfil, ainda que este termo esteja cunhado com as atuais orientações político-económicas do *Perfil dos alunos à saída da escolaridade*

obrigatória) do aluno ou, até, das atividades desenvolvidas pelo meio escolar.

Referimo-nos, não apenas às *Aprendizagens essenciais, articulação com o Perfil dos alunos: Filosofia*, mas, também, ao próprio documento *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* e ao documento que esteve na sua base (*OECD Future of Education and Skills 2030*).

A presença da Filosofia da Educação no ensino-aprendizagem serve como uma orientação reflexiva às práticas pedagógico-didáticas e às alterações das estruturas do ensino-aprendizagem. Esta disciplina alerta para a consciencialização antropológica da educação (e da educação filosófica), ligada a uma componente hermenêutica de atribuição e de construção de sentido. Apesar de não querermos ser absolutamente protagóricos e afirmar que “O homem é a medida de todas as coisas”, devemos considerar que o ensino-aprendizagem existe em função do aluno e dos três domínios inerentes à Pedagogia que, com Adalberto Dias de Carvalho (1992), anteriormente destacámos: a liberdade, a dignidade e a identidade. Reconhecemos, novamente (e iremos retomar este problema posteriormente) que o ensino-aprendizagem não deve transformar-se numa formação profissional, social ou tecnológica, como anteriormente caracterizámos com Olivier Reboul (2000). «Significa isto que estaremos direta ou indiretamente condenados, diga-se assim, a encontrar a antropologia filosófica sempre que nos abeirmos das questões pedagógicas e procuramos aprofundá-las.» (Carvalho, 1992, p. 74). Acrescentaríamos, ainda, não só questões pedagógicas, como questões didáticas e questões de natureza institucional do ensino-aprendizagem. Todavia, recordamos que, apesar de deter importância, a Filosofia não tem a absoluta primazia ou privilégio; ela deve relacionar-se com os demais contributos reflexivos provenientes das diversas áreas do saber.

Retomando a reflexão de João Boavida (1998), o autor aponta ser «necessário que a filosofia e o ensino da filosofia passem a ser simultâneos e interativos, isto é, fatores do mesmo processo. Só assim será o ensino constitutivo, isto é, filosófico.» (Boavida, 1998, p. 554). Para Boavida, tal simultaneidade é encontrada por meio de um triplo exercício 1) problematizar a atividade filosófica, 2) problematizar a exigência pedagógica e 3) assumir a posição central do aluno no processo de ensino-

aprendizagem. Este exercício pode, apenas, ser mediado pela Filosofia da Educação que, por meio de uma conceção de educação e de educando, fornece uma metodologia filosófica do ensino-aprendizagem de Filosofia, que o afaste de ser um mero aglomerado histórico para se assumir como atividade significativa.²⁸

Por sua vez, Luís Manuel Bernardo (2001) considera que a Filosofia da Educação tem uma dupla função: enquanto 1) crítica da razão educacional e 2) lógica da racionalidade educativa. Procura, deste modo, analisar criticamente os valores educativos e as condições de possibilidade da educação face à queda das metanarrativas modernas, e, ao mesmo tempo, analisar os fenómenos educativos como uma resposta culturalmente circunstanciada e dinâmica. A estas análises subjaz uma exigência de sentido e uma tentativa de compreensão e de resposta ao problema de existirem alunos que não atribuem sentido à educação escolar. E nesse sentido, para o autor, a Filosofia da Educação renova-se, encontrando sempre novos desafios.

Emanuel Oliveira Medeiros (1998) (aproximando-se do pensamento de Luís Manuel Bernardo, 2001) salienta o papel formativo da Filosofia, apontando a reflexão pessoal como um pilar da educação filosófica, orientando o que o filósofo considera como as tarefas fundamentais do processo filosófico: 1) ser e 2) criar condições para que os outros sejam.²⁹ Deste modo, a tarefa da Filosofia da Educação é refletir acerca dos problemas da educabilidade e da ensinabilidade filosóficas que permitam a construção da identidade e da autonomia do aluno, dado que é o universo da experiência do aluno a base para a configuração das problemáticas filosóficas no ensino-aprendizagem.³⁰ Por meio dos autores referenciados, procurámos argumentar a importância da Filosofia da Educação como um reforço das questões antropológica, existencial e hermenêutica na atividade educativa. É, então, a partir delas que

²⁸ É notória, na reflexão de João Boavida (1998), a presença da polémica da substituição da disciplina de Filosofia pela de História das Ideias e da Cultura, ocorrida no final dos anos 1980.

²⁹ O autor é influenciado pelo conhecido Relatório Delors (*Educação: um tesouro a descobrir*), documento que esteve, também, na base da formulação do recentemente revogado *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*.

³⁰ Este constitui-se como uma das inovações do Programa de *Introdução à Filosofia*, de 1992, resultante da polémica inerente à proposta de criação da disciplina de História das Ideias e da Cultura e à proposta do “Programa Carrilho”.

esboçaremos, no capítulo seguinte, a caracterização do aluno enquanto pessoa que, no ato educativo, é atribuidor e construtor de sentido. Se o perigo de o ensino-aprendizagem de Filosofia cair numa História das Ideias e da Cultura não parece, agora, configurar-se, em contrapartida, o perigo de este esquecer a dimensão antropológica, existencial e hermenêutica parece estar presente.

3. O *homo educandus*: da caracterização biopsíquica à dimensão hermenêutica

A reflexão a que nos propomos auxiliará, ainda, a um melhor esclarecimento das problemáticas da Filosofia da Educação, dado que, ao ser [como refere René la Borderie (1994)], um ator de sentido, o aluno detém um estatuto (não só legal como filosófico) no ato educativo, tal como o professor detém, também, o seu, tecido em relação. O fio condutor deste trabalho, ao não ser especificamente acerca da Filosofia da Educação sustenta-se largamente nos seus pressupostos, visto que procuramos uma fundamentação epístemo-antropológica para a prática educativa, o que significa que entendemos que a prática de ensino-aprendizagem, para ocorrer de um modo consciente (e não exclusivamente subordinado à ideologia político-económica dominante), deve assumir um conjunto de finalidades ponderadas pelo professor; este, enquanto pedagogo, orientará reflexivamente os estudantes na construção de conhecimento e, conseqüentemente, na construção de um sentido acerca do mundo que experienciam.

Com base neste esboço, que pretendemos tornar mais extenso e aprofundado, a reflexão a que nos propomos incidirá sobre a explicitação da noção de sujeito educando, desde a configuração biológica, passando pela sua fundamentação ontológica, atingindo a sua dimensão hermenêutica como potenciadora da construção de si.

Enquanto antropogénese, a educação incide na inserção do *anthropos* numa cultura. Todavia, qual a sua configuração? Como tentativa de resposta, esboçamos, já, que, quando chega ao mundo, este é um animal potencialmente humano, isto é, um animal que, por surgir, inicialmente, inacabado, necessita de um grupo para se poder formar, constituir; como refere Louis Not (1986, p. 149), é pela educação que o ser humano se torna um ser responsável e livre para agir:

O homem não nasce sujeito: ele deve construir-se como tal. Certamente, o

recém-nascido é centro de atividade, mas esta releva do exercício de reflexos

hereditários; a sua incompetência quase total no que diz respeito à adaptação ao mundo deixa-o durante muito tempo reduzido ao estado de objeto sobre o qual se exerce a ação daqueles que o assistem e que, eventualmente, o formam de acordo com o seu próprio plano.

Para que se atinja a subjetivação que faz dele um centro de iniciativas e de ações, é necessário que ele se perceba como distinto dos outros e das coisas entre os quais ele *vive*.

De modo a sermos capazes de caracterizar este sujeito que se constrói, por meio de outros, entendemos ser necessária uma reflexão acerca da sua configuração antropológica. Ainda que seja um animal, este diverge das outras espécies; ainda que seja um ser cultural, a sua relação com a cultura configura uma especificidade que exige elucidação.

3.1. Acerca da animalidade

Voltar a abordar a questão da animalidade humana parece redundante. Por que razão retomar este aspeto quando, anteriormente, resumimos o que parece ser a insuficiência do animal humano? Retomamos este ponto, não só, porque reconhecemos a pertinência da reflexão sobre o sujeito educando, como pretendemos, também, reafirmar a importância da Filosofia da Educação no seio das Ciências da Educação.

Entendemos, acima de tudo, que a presente reflexão tem como intuito o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, dado que procuramos articular o domínio da caracterização biopsíquica do educando e da operacionalização técnica de estratégias psicológicas e neurocientíficas dos processos de ensino-aprendizagem (fornecidas pela Psicologia da Educação e pela Neurociência) com o domínio

formativo³¹ do ensino-aprendizagem que extravasa a operacionalização técnica para atingir o domínio das finalidades educativas, finalidades se inscrevem no domínio da Antropologia Filosófica.

Já o corpo humano, pelas suas configurações físicas, psíquicas e biológicas não se encontra absolutamente determinado, na medida em que, inicialmente, se encontra inacabado, desde as impreparações físicas até às psíquicas e racionais.³² Quando nasce, este é incapaz de usar a sua capacidade racional (o *logos* grego, entendido aqui, também, como discurso),

A evolução humana configura-se, assim, por meio de dois processos que, ainda que sejam comuns aos animais, detêm uma especificidade no domínio humano. São eles a filogénese (conjunto de configurações do código genético) e a ontogénese (a ação do meio sobre o sujeito).

Apesar de os animais possuírem uma constituição cerebral, esta difere da constituição cerebral do humano, o que resulta, para este, numa experiência consciente do mundo e autoconsciente; o exemplo mais paradigmático é o modo como o ser humano se relaciona com a natureza, como a *molda*, em processo de adaptação ativa ao mundo. A configuração potencial do ser humano é composta pelo processo de evolução filogenética, isto é, pelo processo evolutivo que a estrutura do ADN humano foi sofrendo ao longo da evolução natural da espécie e que, presentes no código genético do indivíduo, vão configurar as suas estruturas, desde a cor dos olhos à estrutura psíquica (e os eventuais desvios do padrão genético à espécie – as conhecidas malformações genéticas –). Pela filogénese, o indivíduo apresenta-se no mundo como

³¹ Assumimos, aqui, o conceito de formação com uma conotação divergente da que, por meio de Olivier Reboul (2000), caracterizámos a formação técnica. Se a formação técnica tomava o formando como um meio em função de uma profissão a assumir (programador, técnico ou administrativo, por exemplo), consideramos, aqui, formação no sentido de educação integral do ser humano. Estando o ser humano em constante desenvolvimento (em mudança constante), a formação consiste na construção contínua do seu carácter, da sua mundividência, das suas preferências, construção essa que não se cinge às componentes bio-psíquico-fisiológicas, mas que, em contrapartida, não as ignora.

³² O recém-nascido apresenta-se fisicamente frágil, sendo um exemplo do seu inacabamento físico a “moleirinha”. No que diz respeito à componente psíquica, o seu cérebro não produz todas as atividades neuronais quanto num cérebro adulto, decorrendo, também, a incapacidade de recorrer à sua racionalidade, visto que não a desenvolveu.

um ser com um determinado tipo de potencialidades. Por ser um conjunto de potencialidades, o ADN configura-se como não como a determinação absoluta do *Anthropos*, mas como uma estrutura potencial a partir dos quais ele poderá desenvolver-se, na medida em que, se a configuração filogenética contribui para o ser surja no mundo, não é a responsável pela sua evolução enquanto indivíduo. Sem um ambiente em que possam desenvolver-se, as potencialidades genéticas não poderão assegurar satisfatoriamente a evolução do indivíduo enquanto ser humano³³.

Quando ainda no ventre, o feto está sujeito a um conjunto de condicionantes espaciais, históricas e culturais. Encontra-se, já, no mundo, em relação com outros.³⁴ Desde o desenvolvimento fetal até à sua morte, o ser humano evolui por meio da ontogénese, isto é, por meio da relação com o mundo e com as suas condicionantes.³⁵

Ora, isto significa que o ato educativo, isto é, de formação integral do ser humano (para a qual deverá concorrer o ensino-aprendizagem de Filosofia) não é, apenas, resultado de uma ação orientada exclusivamente por um conjunto de dados científicos respeitantes às determinações psíquicas do ser humano. O ser humano é um ser criador de cultura, mas não foram as suas instâncias biológicas que foram responsáveis pela sua criação; a cultura decorreu da necessidade de enfrentar o mundo e nele poder desenvolver-se, não das determinações bio-psíquicas; estas apenas tornam-se,

³³ Sem uma comunidade que lhe permita desenvolver-se, o animal potencialmente humano não alcança a humanidade; não só reside na potencialidade como, até, vai perdendo-a com o passar do tempo. Um exemplo paradigmático é Vítor de Aveyron. Por ter sido privado de uma educação em comunidade, a criança abandonada no bosque francês não foi capaz de desenvolver-se integralmente (de atualizar as suas potências, diria Aristóteles); apesar de ter aprendido alguns vocábulos e a designar alguns objetos, Vítor não foi capaz de desenvolver satisfatoriamente a capacidade racional e discursiva (o *logos*). A comunicação que estabelecia reduzia-se a sons ou à repetição de palavras simples.

³⁴ Não estamos, com este enunciado, a defender uma posição conservadora no que diz respeito à interrupção voluntária da gravidez. Neste sentido, concordamos com Jürgen Habermas (2006), ao defender que, por não integrar absolutamente o mundo do direito e do discurso (pois integra-o pelos estados e dos estímulos mediados pela figura que o detém no ventre) e por não ser, ainda, um sujeito de discurso, este detém não uma inviolabilidade, mas uma indisponibilidade; não falamos em dignidade humana, mas em dignidade da vida humana. Se a primeira assegura a inviolabilidade da pessoa, esta, como o feto está em desenvolvimento por meio de outra pessoa, respeita a autodeterminação do corpo dessa pessoa.

³⁵ As condicionantes espaciais, temporais e culturais interferem no desenvolvimento humano; uma pessoa que se desenvolva isoladamente numa montanha, privada de qualquer conexão marítima ou fluvial, não poderá desenvolver o gosto e a aptidão para a pesca ou os desportos náuticos a não ser que, mais tarde, possa deslocar-se para um espaço que possibilite esse desenvolvimento.

por um lado, insuficientes na adaptação ao mundo e, por outro, sofrem mutações a partir do contacto com o contexto. Reconhecemos que a Psicologia da Educação admite a ligação do ser humano com os outros e com o contexto em que se insere³⁶. Todavia, ao relacioná-los pretende encerrar o contexto e a interação humana às estruturas psicológicas, quando, de facto, existe uma *homonímia* do real³⁷ a ser reconhecida; o “real” diz-se de muitos modos, é multidimensional. Criticando a unidimensionalidade que o projeto de racionalização moderno pretendeu impor à diversidade do mundo, Maria João Couto (2013) cita Zygmunt Bauman, que refere: «[a] geometria mostra como seria o mundo se fosse geométrico. Mas o mundo não é geométrico. Ele não pode ser comprimido dentro de grades de inspiração geométrica. Os poderes é que são fragmentados; o mundo, teimosamente, não o é.» (Bauman citado por Couto, 2013, pp. 26-27)

Ainda que se defenda uma vertente mais radical de determinismo no comportamento dos indivíduos, referimos que estes não seguem um qualquer padrão ou método predefinidos na interação com o mundo natural; eles inventam-nos, criam-nos. Karl Popper reconheceu este carácter ao criticar o método indutivo: para o filósofo, Kant tinha razão ao considerar que o intelecto cria leis que permitam organizar e relacionar os objetos nas categorias do entendimento. O único erro que, para o filósofo austríaco, Kant cometeu foi assumir o carácter perene destas leis.³⁸

³⁶ Recordemos, por exemplo, as teorias ecológico-desenvolvimentalistas, as socioculturais e as da aprendizagem social

³⁷ Termo referido por Maria João Couto (2015c)

³⁸ Cf. *Conjeturas e refutações: o progresso do conhecimento científico*, nomeadamente os capítulos 7 e 8.

«A solução de Kant é bem conhecida. Ele presumiu, corretamente, que o *mundo como o conhecemos é nossa interpretação dos factos observáveis, à luz de teorias que inventamos*. Nas palavras de Kant. “O nosso intelecto não deriva as suas leis da natureza... mas impõe leis à natureza”. Considero esta formulação essencialmente correta, mas acho que é muito radical; gostaria portanto de vê-la reformulada da seguinte forma: “O nosso intelecto não deriva as suas leis da natureza, mas tenta impor à natureza leis que inventa livremente, com um grau variável de sucesso”. A diferença é a seguinte: a formulação de Kant não só implica que a nossa razão tenta impor leis à natureza, mas também que esse esforço é invariavelmente exitoso. Kant acreditava que as leis de Newton tinham sido impostas à natureza por nós mesmos, com grande sucesso [...] que essas leis eram verdadeiras *a priori*.» [Karl Popper (2008 [1963]) *Conjeturas e refutações: o progresso do conhecimento científico*, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 218 [adaptado]].

Retomando o pensamento de Octavi Fullat (2011), o filósofo defende que o domínio cultural (por meio do qual se estabelece a vida humana) não pode ser determinado por leis naturais; a cultura apresenta-se como um domínio distinto (embora relacionável; não é uma independência absoluta) do domínio da natureza, como sua contradição. Ao passo que a natureza se cinge ao que existe no mundo, ao dado, ao que há, a cultura configura o dever-ser³⁹, por meio de costumes, de tradições, de práticas; enquanto a natureza está próxima de uma relação causal (ainda que não absoluta, dado o domínio contingente) entre os fenómenos, a cultura aproxima-se do domínio da liberdade (da motivação⁴⁰), já que (embora) enfrentado os constrangimentos naturais, o ser humano optou por criar o conjunto de práticas de agregação social por meio de uma língua, de normas e de tradições. A cultura reside no domínio da liberdade humana, porque, no plano da contingência, o ser humano optou pela criação de uma dada cultura; ainda que esta tenha resultado de uma reflexão profunda ou de uma prática irrefletida, ele poderia ter agido de um modo alternativo. As diferentes expressões culturais, línguas e, conseqüentemente, tradições confirmam o caráter contingente e contextual da criação de uma cultura. Refere, ainda, Fullat (2011, pp. 61-62):

A natureza isolada não serve ao ser humano para ser precisamente homem; sempre fica perplexo, indeciso, desconcertado e desprezado. [...] Atendendo unicamente ao crescimento, os indivíduos do grupo humano crescem durante os seus primeiros vinte anos. Não se nasce homem nem sequer

³⁹ Entendemos, aqui, a cultura como o domínio do dever-ser (a partir de Fullat, 2011), na medida em que, ao entendermos a educação como *paideia*, consideramo-la como o processo de aculturação, de adaptação do ser humano ao contexto sociocultural no qual está inserido.

⁴⁰ Recordamos a oposição entre causa e motivo; enquanto a primeira diz respeito a um domínio natural, passível de descrição de fenómenos físicos que originam ou impulsionam outros, a segunda diz respeito à ação. O motivo constitui as influências do contexto (os outros, o mundo, os seus estados emocionais, ...) no agente: para além de as mesmas influências poderem constituir ações diversas (opostas, até) em diferentes agentes, a inserção do ser humano num contexto histórico-social torna contextual a motivação, ao passo que, no domínio da causalidade, as mesmas causas geram (potencialmente; embora de modo não absoluto, dado que podem concorrer outros dados causais não considerados) os mesmos efeitos.

biologicamente. Este dado faz do recém nascido um organismo ambivalente, adaptável, aberto.

Com este esboço antropológico pretendemos referir que as caracterizações biopsíquicas ou até neurocientíficas não encerram o ser humano na sua dimensão investigativa, dado que este as excede: o ser humano é, também, um ser social, um ser cultural, isto é, um ser que extravasa a as determinações biopsíquicas para se desenvolver em relação com outros, como exporemos mais adiante acerca do seu caráter relacional.

É o facto de assumir o educando como um ser em relação que a educação pode cumprir a tríade pedagógica anteriormente esboçada: a liberdade, a dignidade e identidade. A cultura configura-se, assim e apenas, como o meio de possibilidade desta tríade, na qual o ser humano não cumpre nenhum tipo de essência, mas desenvolve-se no mundo a partir dos acontecimentos que vivencia, que o afetam. Assim, com Maria João Couto (2013, p. 29), entendemos que devemos substituir a ordem da *essência* pela do *acontecimento*, «à consideração da existência de uma natureza intrínseca, de algo imutável chamado o “humano” se contraponha a humanidade enquanto noção aberta, que a palavra humano designe um projeto indeterminado, mas prometedor, em vez de uma essência.»

Pretendemos, deste modo, esclarecer o papel da Neurociência e da Psicologia da Educação no âmbito educacional, o qual não pode assumir nem a liderança exclusiva das investigações educativas nem enviesar a determinação dos fins e dos alvos educativos⁴¹.

Reconhecemos, porém, que a Neurociência e a Psicologia detêm um estatuto de importante referencial a considerar e, em alguma medida, a subscrever por parte dos professores, que nela vêm uma resposta mais eficaz e eficiente à operacionalização do ensino-aprendizagem. Esta popularidade decorre, também, de concepções atomizadas

⁴¹ No que diz respeito às finalidades, não chega a direccionar para si, dado que as obscurece no plano da descrição bio-psíquica do ser humano, assumindo, assim, os contornos de um neopositivismo.

do ser humano difundidas por concepções individualistas (como afirma Charles Taylor, 2009). Apesar desta popularidade, não consideramos a eficiência o primeiro critério de avaliação educativa. O incremento da eficiência das Neurociências merece uma elucidação.

Jean-François Lyotard (1979) impele-nos a refletir acerca da pretensa eficiência que acompanha as investigações nesta área. Refere o filósofo que «a ciência torna-se uma força de produção, isto é, um momento de circulação do capital» (Lyotard, 1979, p. 74). Enquanto uma atividade humana relacionada com o poder (seja político ou económico), o seu estatuto depende do lucro que prática investigativa consegue gerar e da sua célere aplicação aos domínios humanos, isto é, pela sua utilidade prática imediata (ou a médio prazo). Deste modo, um maior investimento em uma determinada área é acompanhado por uma grande tendência para que esta seja mais frutífera no que diz respeito aos resultados apresentados, condicionando, assim, a sua performatividade e a “administração da prova” científica dos outros saberes: a área disciplinar com maior investimento será mais performativa, ao apresentar mais trabalhos (ou *papers*) e, também, ao ser mais capaz de provar por via da argumentação a sua pertinência, por meio dos resultados que apresenta.⁴² São estes dispositivos político-económicos subjacentes ao saber que exigem a análise da retórica a si inerente (por meio da atividade filosófica de inspiração genealógica).

Ainda que devamos reconhecer e enquadrar as limitações de uma investigação que se centra nos contornos bio-psíquicos do ser humano, devemos, por outro lado, reconhecer os grandes benefícios que delas decorreram, como, por exemplo, a ação de proteção de pessoas e de grupos de risco, por meio da monitorização autorizada ou pelas plataformas de comunicação *online*, procurando (embora nem sempre com um

⁴² Pelo controlo desta economia, o poder autolegitima-se, na medida em que «é o desejo de enriquecimento e não tanto o de saber que impõe, à partida, aos técnicos o imperativo de melhoria das suas performances e de realização dos produtos.» Jean-François Lyotard (1979, p.74)

grau satisfatório de sucesso) reduzir a sensação de abandono, ou erradicar atos que comprometerem a dignidade humana e, conseqüentemente, os Direitos Humanos.⁴³ Perante esta análise, reconhecemos, com Gaëlle Assoune⁴⁴ (2020⁴⁵), que a neurociência, aplicada ao campo da educação (neuroeducação), «é pertinente na compreensão e na criação de ferramentas didáticas preconizadas nos ateliês filosóficos existentes». Citando Olivier Houdé, a autora refere o caso da resistência; esta não deve, apenas, ser entendida na sua configuração moral ou sociopolítica, mas, também, neuronal, isto é, como «regra de funcionamento do cérebro de cada um de nós, no seio da aprendizagem cognitiva, e que deve ser educada desde a infância»⁴⁶. A resistência neuronal é, deste modo, um exemplo do benefício da operacionalidade e das técnicas derivadas da investigação neurocientífica, impossibilitando, no processo de ensino-aprendizagem, tais «neurónios que se ativam para enviar, por meio dos seus longos axónios, sinais a todo o resto do córtex a fim de que os outros neurónios, conhecidos como "inibidores", silenciem grupos inteiros ou populações de neurónios pré-ativados».⁴⁷ O benefício deste exemplo consiste em, ao proporcionar experiências aos alunos, o professor procurar evitar que esta se torne negativa, devido à resistência.

⁴³ Algumas plataformas *online* permitiram a denúncia e o auxílio de pessoas em condições de vulnerabilidade (vítimas de violência doméstica ou de outra violação). Estas possibilitaram, também, um maior esclarecimento junto de pessoas nessas condições (a que adicionamos, também, a vulnerabilidade psicológica) das possibilidades de denúncia ou de busca de comunidades de acolhimento.

⁴⁴ A autora é detentora de um “Diplôme d’Université” em Neuroeducação, com especialização em Neurociência, Psicologia da Criança e Ciências da Educação atribuída pela Université de Paris-Descartes.

⁴⁵ As citações deste artigo não remetem para a sua paginação, dado que a edição da revista da qual foi retirada não pagina os artigos que publica, por ser editada em formato online.

⁴⁶ Acerca da designação “regra”, consideramo-la como predisposição e não como determinação psicológica.

A autora defende, seguidamente à nossa transcrição, uma pedagogia do córtex pré-frontal [«une (ou des) pédagogie(s) du cortex pré-frontal»]. Não subscrevemos esta designação, porque, concordando com Adalberto Dias de Carvalho (1992), entendemos que a pedagogia, por ser o resultado da circularidade epístemo-antropológica, consiste na operacionalização do fenómeno educativo com vista a uma finalidade. Ora, uma pedagogia do córtex pré-frontal não pode considerar-se pedagogia, na medida em que não concorre para uma finalidade (do modo como a entendemos anteriormente). No máximo, inscreve-se numa pedagogia que concorre para uma finalidade; ela é uma operacionalização pedagógico-didática, uma técnica. A Pedagogia do Projeto, a Pedagogia Social ou a Pedagogia Intercultural podem incluir esta estratégia operacional, mas esta não poderá formar uma pedagogia.

⁴⁷ Este benefício deve ser regulado, todavia, por uma ética e por uma epistemologia da investigação neuroeducativa.

Deste modo, educação e o ensino-aprendizagem não devem constituir-se nem como um conjunto de ações orientadas por uma ideologia cientificista, nem por uma negação absoluta da pertinência das investigações científicas, devendo existir um encontro entre estes polos. Ora, tal encontro é, apenas possível, se sairmos do encerramento biopsíquico do ser humano e considerarmos as dimensões relacional e hermenêutica que permitem que o animal humano possa ser humano. Será sobre estas dimensões que incidirá a nossa reflexão nos tópicos seguintes.

3.2. Para lá da individualidade biológica: o ser-em-relação

O tópico que se segue incidirá sobre o carácter relacional do ser humano, aspeto que, se resulta da sua inicial insuficiência biológica (à nascença), ultrapassa as componentes filogenéticas, na medida em que obrigará a uma caracterização ontológica da necessidade humana dos outros para existir.

A reflexão sobre o educando extravasa, assim, o domínio científico (isto é, descritivo e funcional), porque incide no domínio filosófico (conceptualizador, problematizador, argumentativo e praxiológico), o que implica a saída da descrição dos fenómenos visíveis e sua organização no ramo das diversas ciências para (neste caso) a especulação acerca da constituição desses próprios fenómenos. Recordemos: o ser humano é mais do que as descrições científicas fazem dele.

De modo a conseguirmos organizar o fio condutor da nossa reflexão, destacamos os seguintes pontos:

1. Analisada a relação entre o ser humano e a sua animalidade (o carácter filogenético), concluímos que ele não pode desenvolver-se isoladamente no mundo (a coabitação do mundo não é uma opção, repare-se), pelo que a animalidade e a consideração atomística do ser humano é insuficiente na

passagem da animalidade à humanidade. O ser humano necessita dos outros para, primeiro, sobreviver e, depois, viver⁴⁸;

2. O caráter relacional do ser humano necessita, obrigatoriamente, de uma consideração (ainda que breve) acerca da linguagem;
3. A consideração do caráter relacional assenta no caráter imanente de Filosofia defendido no início deste trabalho, concorrendo, também, para um seu reforço;
4. O caráter relacional do ser humano tem implicações no que diz respeito à construção da identidade pessoal;
5. O caráter relacional tem implicações no domínio educativo, na medida em que convoca a um (re)equacionamento das variáveis pedagógicas e didáticas quando considerado no ensino-aprendizagem.

Acerca do ponto 1, já foi considerado no subcapítulo anterior, permitindo introduzir o caráter relacional de um modo mais coerente no nosso fio reflexivo. Já os pontos 4 e 5, permitirão a articulação com os capítulos seguintes.

Iniciemos, assim, por esclarecer o que entendemos por caráter relacional do ser e por que razão o consideramos pertinente para a concretização deste trabalho.

Consideramos importante caracterizar o ser humano numa vertente que reconheça a complexidade constitutiva a si inerente (apesar de necessitar do contributo das diversas ciências, não pode a elas encerrar-se). Assim, a nossa reflexão deverá, para ser completa, passar, também, pelo domínio ontológico.⁴⁹ No primeiro capítulo de *Sources of the self: the making of modern identity*, Charles Taylor procura argumentar que, à construção de uma identidade moral, subjaz uma base ontológica. Sendo o

⁴⁸ Nos primeiros anos, necessita do cuidado dos responsáveis cuidadores e, ao longo da sua existência, vive com outros, constrói-se com e através deles.

⁴⁹ Entendemos que uma caracterização antropológica do *homo educandus*, para ser completa não pode esquecer quer os contributos científicos, quer a reflexão filosófica. Adalberto Dias de Carvalho (1992) considera que a Antropologia Filosófica relaciona-se com a Antropobiologia (a Antropologia Científica) e com a Antropologia Cultural, mas que não esquece as suas raízes filosóficas; o filósofo alia a Antropologia Filosófica à Ontologia, precisamente porque, na sua obra, possibilita a ligação da educação com a dimensão projetiva do ser humano (que tem como base o pensamento heideggeriano), mas podemos, também, referir, ligações com a Ética, com a Gnosiologia/Epistemologia, com a Estética, e com a Filosofia Política.

nosso intuito a exploração e a defesa da importância do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário para a construção da identidade pessoal, devemos esclarecer e procurar fundamentar esta base ontológica.

A vertente ontológica que possibilita a caracterização do ser humano refere-se a este como um *ser-em-relação* (ou um ser relacional). Ora, como se configura este carácter relacional não só na constituição do ser humano (de que podemos, já, antever algumas relações com a educação), como, também, no enquadramento ontológico e filosófico?

Centremo-nos, para já, na primeira parte da questão: o ser humano enquanto um *ser-em-relação*. Em *A Ética da Autenticidade*, Charles Taylor (2009, pp. 46-47) aponta:

Somos iniciados na linguagem pela interação com os outros. Ninguém adquire sozinho as linguagens de que necessita para se definir a si mesmo. Iniciamo-nos nelas pela interação com aqueles que contam para nós – a que George Herbert Mead chamou “outros significativos”.

O autor parece fazer depender a definição de si da linguagem, isto é, afirma a importância da linguagem para as relações interpessoais. De facto, a linguagem aparece como um fator determinante para o pensamento e para a vida do sujeito, na medida em que pensamos por meio de signos linguísticos e mesmo a introspeção não é possível sem a aquisição da linguagem. É por meio dela que o sujeito não só compreende o mundo, configurando-o em esquemas de inteligibilidade, como, também, se compreende e se expressa a si mesmo.

Deste modo, a linguagem constitui um fator importante a considerar na saída da individualidade biológica, por decorrer de um carácter integrante da constituição humana, carácter esse que é, também, inerente ao ato educativo. A partir da reflexão de Maria João Couto (2007) (sustentada na perspectiva da Antropologia Relacional desenvolvida por Francis Jacques em *Différence et subjectivité*, 1982), reconhecemos que o ser relacional é constitutivo do ser humano. Recordemos: tal como o animal (potencialmente) humano não chega a ser humano sem ser integrado num processo educativo, o animal humano isolado não consegue ser humano sem *ser-em-relação*.

Ao discorrer sobre o carácter relacional da pessoa, Maria João Couto (2007) refere-se a Bertrand Russell como um filósofo importante nesta viragem ontológica ao substituir o “ter relação” pelo “ser-em-relação”. No primeiro enunciado, A e B existem independentemente da relação que estabelecem; esta é secundária à sua existência. Já no segundo, A e B existem porque estão relacionados um com o outro. Na proposição “A relaciona-se com B”, estas variáveis existem graças à relação que estabelecem entre si. A relação constitui, ainda, o sustentáculo do pensamento, na medida em que pensar é relacionar (conceitos, representações, ...), pelo que é impossível conceber-se quer o pensamento, quer o ser humano fora deste carácter relacional.⁵⁰ Refere, ainda, a autora:

Tomemos o sentido mais amplo do conceito de *relação*: conexão entre duas ou mais coisas – os *termos* da relação –, sejam elas objetos, pessoas, factos ou acontecimentos. A relação estabelece, pois, um vínculo de união entre os elementos relacionados e possibilita a unidade dentro da multiplicidade. Com efeito, a negação de toda e qualquer relação equivaleria a afirmar a pura dispersão, o isolamento de todo e cada ser e a impossibilidade do pensamento pois, afirmar o isolamento dos seres é já relação porque pensar é relacionar, pelo menos enquanto se estabelece a relação entre o objeto pensado e o sujeito pensante. (Couto, 2013, p. 149)

Ao afirmarmos a relação a partir do verbo ser (ser-em-relação) e não do verbo ter (ter relação com), estamos a reconhecer-lhe um atributo específico. Esta deixa de ser, assim, uma derivação dos termos (um atributo que eles têm), para ser a sua condição. «Neste caso, ela suscita os termos, é constitutiva dos termos que ela própria estabelece – tal como ocorre na relação interlocutiva, em que ela precede de alguma

⁵⁰ Ao fazermos esta disjunção, não estamos a adotar o substancialismo cartesiano (o eu enquanto substância pensante).

forma os interlocutores». (Maria João Couto, 2007, p.61). Assim, a relação apresenta-se como uma variável tão real quanto os termos, na medida em que os organiza e lhes confere sentido; ela apresenta-se como um terceiro termo.

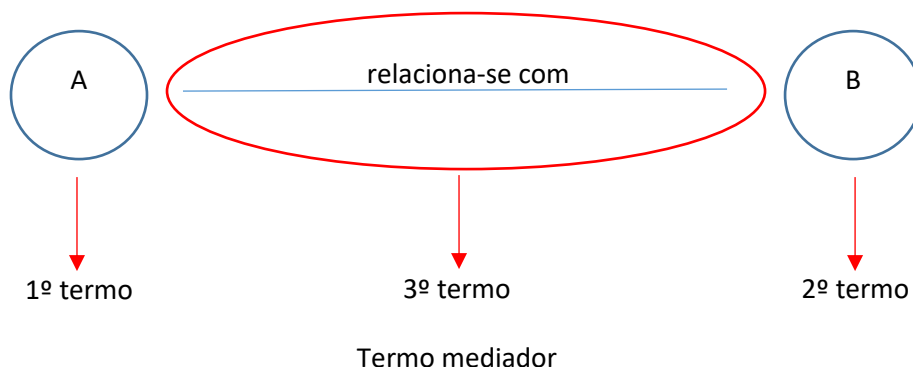


Figura 6 – A relação e os seus termos

Em que medida a relação estabelece confere sentido e organiza os termos? Vejamos, o modo contextual em que A se relaciona com B pertence à ordem da contingência; não existiria uma essência em A e em B que garantisse os mesmos resultados no plano mundano. Este terceiro mediador reporta, também, ao contexto no qual os termos são suscitados, distinguindo-se (de acordo com Francis Jacques) os termos do suporte da relação. Assumindo, aqui, sentido, num termo lato⁵¹, o sentido de “António beija Miguel” difere de “António esbofeteia Miguel”; a relação entre os dois difere em ambas as proposições, o que obriga a considerações diferentes acerca dos dois mesmos termos.⁵²

Enquanto *primum relationis*, a relação afirma-se como primeira, como anterior a quaisquer termos. Em termos lógicos, a relação deve ser anterior aos termos, na medida em que, enquanto instância medidora, precede os termos; os indivíduos são

⁵¹ Vamos tomar o conceito de sentido como englobante da significação. Seguidamente neste trabalho elaboraremos uma conceptualização própria destes termos.

⁵² Enquanto na primeira proposição poderíamos considerar António como alguém que poderá nutrir um certo carinho por Miguel, na segunda, poderemos considerar que, ainda que possa nutrir algum tipo de carinho, ele não é expresso nos atos de António, podendo, até, interpretar-se o seu oposto. Reconheço que, por serem proposições mais simples possam levantar problemas acerca dos termos, especialmente quando não conhecemos o contexto nos quais se dão. Todavia, elas constituem uma tentativa de clarificação do aspeto enunciado.

em relação porque a instância mediadora assim o possibilita. Já em termos ontológicos, os indivíduos e as suas relações interpessoais são o suporte para os moldes da relação.

Maria João Couto (2007) assume a interlocução como o exemplo deste carácter relacional. Por pressupor, em primeiro lugar, a relação enquanto logicamente anterior aos termos, pressupõe, seguidamente, quer o locutor, quer o alocutário; por um lado, aquele que comunica a mensagem e, por outro, aquele que se envolve no processo comunicativo para interpretar a mensagem emitida. Para existir relação interlocutiva, o locutor não pode confundir-se com uma qualquer figura de narrador (no discurso indireto, por exemplo, aquele que narra não é aquele que transmite a mensagem, não é o locutor), nem o alocutário deve confundir-se com o destinatário (o destinatário é, apenas o recetor passivo da mensagem, ao passo que o alocutário envolve-se ativamente no processo comunicativo).⁵³

Sendo, assim, caracterizado o ser-em-relação a partir da relação interlocutiva, esta conceção parece levar-nos a admitir uma natureza estrutural *a priori*. Todavia, tal não se verifica, na medida em que se a relação é, logicamente, anterior aos termos (na medida em que as posições de locutor e alocutário existem independentemente dos indivíduos que as ocupam), em termos ontológicos, são os indivíduos na sua generalidade e as relações interpessoais que estabelecem que suportam a interlocução e, consequentemente, a *primum relationis*.

A preocupação em realçar o primado da relação sobre os termos reside, em primeiro lugar, na ultrapassagem da herança moderna da autossuficiência do *cogito* e, em segundo, na crítica às considerações ontológicas de matriz moderna (herdeiras da ontologia cartesiana). No que diz respeito à influência do *cogito* cartesiano, este

⁵³ Adiante esclareceremos o esquema de comunicação que melhor configura a problemática da comunicação educativa e da construção de sentido a partir do contributo de René la Borderie (1994).

apresenta-se como determinado à partida, como absoluto; a certeza do pensamento é a garantia da sua existência.⁵⁴

Ainda que o autor tenha de inscrever outras variáveis na investigação gnosiológica/epistemológica, no que diz respeito ao carácter ontológico do sujeito cartesiano, este é autossuficiente, porque encerrado, concluído; ele não necessita de quaisquer outras substâncias pensantes (não divinas, é certo⁵⁵) para poder ser, isto é, pensar (dado que existe, nesta fase da sua investigação, apenas como substância pensante). A sua constituição é dada à partida, não é construída; a concepção ontológica cartesiana aproxima-se do carácter rígido e estático da ontologia parmenidiana: para Parménides o ser apenas pode afirmar-se como completo, como absoluto, como, efetivamente, ser, enquanto o não-ser é a incompletude, a relatividade e, por isso, a não existência; para Descartes, este ser é substância pensante e é-o, enquanto pensa, certo, mas, como, inevitavelmente, está sempre a pensar (até à sua morte, claro, visto que é imperfeito), existe.

A herança de Descartes para a ontologia moderna reside na chamada *Filosofia da Consciência*, isto é, nas reflexões filosóficas que assumiam, como refere Maria João Couto (2007), a consciência a partir do solipsismo cartesiano. Assumimos consciência no sentido mais lato do termo; consideramos, com José Ferrater Mora (1964), que este termo designa quer reconhecimento de um objeto (exterior, como um objeto no

⁵⁴ « Eu, eu sou, eu, eu existo, isto é certo. Mas, por quanto tempo? Ora, enquanto penso, pois talvez pudesse ocorrer também que, se eu já nada que não seja necessariamente verdadeiro: sou, portanto, precisamente, só coisa pensante, isto é, mente ou ânimo ou intelecto ou razão, vocábulos cuja significação eu não tivesse nenhum pensamento, deixasse totalmente de ser. Agora, não admito antes ignorava. Sou, porém, uma coisa verdadeira e verdadeiramente existente. Mas, qual coisa? Já disse: coisa pensante.» (Descartes, 2004, p. 49)

⁵⁵ Ainda que a afirmação ontológica do *cogito* (ser pensante, *res cogitans*) não decorra de uma interferência divina, a fundamentação gnosiológica/epistemológica do sistema cartesiano vai fundar-se numa crença mais profunda do que “penso, logo existo”; a *res cogitans* percebe, em si, a presença de atributos da *res divina*, atributos como a ideia de perfeição e de infinitude. Ora, em última análise e considerando o sistema cartesiano na sua totalidade, a *res divina* criou a *res cogitans*, ato de criação do qual resultaram as ideias de perfeição e de infinitude que um ser finito e imperfeito não pode possuir. Além disso, a *res divina*, para além de possibilitar a saída do solipsismo gnosiológico/epistemológico, assegura a outra face da constituição dual do ser humano: ainda que, essencialmente (o termo é utilizado propositadamente), uma substância pensante, esta encontra-se ligada a uma substância corpórea (*res extensa*) que contacta com o mundo e com os outros.

mundo, ou interior, como um estado mental), quer de consciência moral. Tomamos igualmente em consideração que consciência designa a capacidade que organiza e que comanda estes estados de representação, existindo a impossibilidade de ser consciente da consciência. A consciência é intencionalidade, isto é, não existe consciência sem objeto do qual se é consciente“. Pode falar-se de consciência quando se refere que existe consciência do teclado que o sujeito tem em frente de si, ou consciência do computador.⁵⁶ A crítica esboçada por Francis Jaques, referida por Maria João Couto (2007), ao incidir sobre as concepções das *Filosofias da Consciência* debruça-se sobre o modo como estas consideram os termos da relação, que anteriormente esquematizámos. Mesmo ao ser intencionalidade, a consciência parece ser herdeira da segurança (não tão estável quanto aparenta) do *cogito* cartesiano, seja quando afirma o carácter absoluto do eu, seja quando afirma a presença do Outro na mesmidade. Maria João Couto (2007, p.62) refere:

É que, para este autor [Francis Jacques], dizer que o outro é inato no eu, como o faz por exemplo Martin Buber, é ainda realçar que a relação de reciprocidade pode ser desmembrada: de um lado um eu com o seu tu inato, e do outro lado este tu ele mesmo. O que nos faria voltar à dualidade do outro e do eu.

A *primum relationis* apresenta-se, assim, como uma reconfiguração do pensamento filosófico, na medida em vê insuficiências quer na egoidade autossuficiente, quer na alteridade radical, por seguirem a mesma base dualista. Todavia, esta reconfiguração não pretende eliminar os termos “eu” e “tu” em nome de uma aglutinação que alimente uma suposta relação. De todo. Aliás, tal fenómeno (de aglutinação) impossibilita a relação, na medida em que esta é constituída por eles; existindo uma aglutinação dos termos, estes tornam-se indissociáveis: deixam de existir dois termos

⁵⁶ De modo a resumir o que se designa por consciência, o filósofo catalão refere que para o ato de “ser consciente” concorrem três elementos: o objeto visado da consciência (o teclado, por exemplo), a consciência do objeto (o sujeito tem consciência do teclado, na medida em que o representa) e a consciência de si mesmo (o sujeito sabe que está a ter consciência do teclado, sabe que está a representá-lo e, por isso, é consciente de si, na medida em que consciência é intencionalidade e na relação de conhecimento existe o sujeito e o objeto gnosiológicos/epistemológicos).

relacionados por um terceiro (termo mediador) para existir apenas um termo totalmente diferente.

A proposta do ser-relacional configura, de facto, a importância da relação, daí a ligação que estabelece com a linguagem e com os contextos nos quais os indivíduos se inserem, tornando-os seus (significando-os e atribuindo-lhes sentido) e, também, transformando-os (por meio da ação individual e coletiva). É por esta razão que suprarreferimos a ligação do ser-relacional com a concepção imanente de Filosofia: as relações interpessoais, na sua pluralidade e diversidade, suportam ontologicamente a relação interlocutiva – na medida em que esta se apresenta como um modelo (provisório) construído sobre uma prática intersubjetiva. Se as concepções ontológicas assentes na dualidade eu-tu pressupunham uma concepção ontológica fixa (não sujeita a modificações espaciotemporais), de origem parmenidiana, o carácter relacional assenta numa concepção ontológica fluída. Com suporte em Heráclito, esta concepção não defende um carácter absoluto e completo para o ser (que, de certo modo, era o que o essencialismo defendia⁵⁷), mas um carácter fluído de um ser que, por se situar em contextos históricos, vai sendo com outros por meio da linguagem; o ser, para Heráclito é fluxo, devir. Neste sentido, constrói-se continuamente, *em* relação, não é determinado à partida, porque a sua constituição é feita com e através do outro. Concluindo com Maria João Couto (2015b, p.21):

Somos seres relacionais porque o que é “nosso” é um tecer interminável de enxertos do outro, um outro atualizado em diversos momentos e lugares

⁵⁷ O essencialismo restringe a possibilidade de ser a uma concepção não sujeita à corrupção do tempo, nem à variabilidade do espaço, na medida em que define as condições únicas para que o ser seja: a atualização da essência. O desvio do ser face à essência significa o desvio da sua finalidade. Esta concepção, se é prejudicial em termos individuais, pode assumir dimensões ainda mais problemáticas quando pretende passar aos domínios social ou espiritual, por meio das análises do destino histórico da humanidade ou das condições de salvação da alma respetivamente. Em termos educativos pode apresentar-se como uma “camisa de forças” ao educando, na medida em que prejudica a diversidade em função de uma padronização ideológica. Se não devemos confundir a finalidade com os trilhos que levam ao seu cumprimento, devemos, todavia, reconhecer que a finalidade, nestes moldes, pode ser moldada por pressupostos ideológicos, fundamento que não deve estar subjacente ao ato educativo.

singulares. Porque o eu e o outro são percorridos por uma relação, num espaço tensional, condição de possibilidade de afirmação de quem são, por relação ao outro, num mesmo movimento, num jogo identitário plural.⁵⁸

Procurando cartografar os paradigmas educacionais com os modelos de sociedade nos quais eles se desenvolveriam⁵⁹, Yves Bertrand e Paul Valois (1994) relembram a pertinência do caráter relacional, a propósito do paradigma social simbiosinérgico (ao qual corresponderia o paradigma educacional inventivo). Para os autores, o *nós* apenas pode ser constituído por meio do encontro do eu com o tu. Quando um destes termos desaparece não pode existir esse nós; sem o “eu” passa a ser “eles” e sem os vários “tu” reduz-se ao “eu” (redução essa que, como vimos, é insuficiente para a constituição do ser).

3.3. Ser-em-relação por meio da linguagem: a dimensão hermenêutica

Retomando a relação que estabelecemos anteriormente entre linguagem e relação, consideramos, com Maria João Couto (2017), que a linguagem constitui-se como *praxis* interdiscursiva; ela surge numa relação prática entre os indivíduos. A *praxis* necessita da linguagem para poder adquirir significado e sentido, visto que não é viável uma prática privada de linguagem. Além disso, como relembra Charles Taylor (2009), aponta a linguagem como necessária ao ser humano, à sua constituição (com e através dos outros), constituição essa que é possível pela atribuição de sentido e pela compreensão do mundo e de si.

Neste sentido, devemos elaborar a conceptualização dos termos “sentido” e “significado”, distinguindo a sua pertinência para a dimensão hermenêutica e identitária. Se é possível, por vezes, relacioná-los, a sua natureza diverge. Vejamos, o

⁵⁸ Ser-nos-á importante o caráter relacional para a construção identitária no capítulo seguinte.

⁵⁹ Subjaz a esta relação a dialética entre a escola e a sociedade em que se insere, que será abordada no capítulo 5 (mais especificamente no subcapítulo 5.3)

significado é uma relação semântica entre os conceitos e os seus correspondentes materiais; é o que permite relacionar o pensamento e o mundo. Já o sentido adquire um carácter diferente, «não se confunde, portanto, nem com a significação daquilo que dizemos ou mostramos nem com a realidade a que nos referimos quando falamos. Encontra-se, simultaneamente, dentro e fora dos enunciados» (Maria João Couto, 2015c: 109). Enquanto a significação tem uma natureza semântica (remete para uma relação direta entre o conceito e o mundo), o sentido é de natureza pragmática, dado que se constitui como o esquema de inteligibilidade que o sujeito detém e constrói ao longo da sua vida. Deste modo, o sentido permite a mobilização semântica e potencia uma relação própria entre conceito e mundo elaborada pelo sujeito. Esclarece Maria João Couto (1999, p. 23), tendo em conta a perspectiva de David Berlo:

O sentido não é coisa que se encontre nos objetos ou coisas. É encontrado nas pessoas. Os sentidos que damos às coisas consistem nos modos como respondemos a tais questões internamente, e nas predisposições com que a elas respondemos externamente; os sentidos nunca são fixos. As experiências mudam, os sentidos mudam. O próprio sentido é fruto de um processo.

Deste modo, para além de ultrapassar a dimensão semântica, o sentido, ao ser associado (por Maria João Couto, 2015c) a uma dimensão pragmática. Ao ser o modo como vivencia o mundo, sustentado nas experiências proporcionadas por essa vivência, o sentido influencia, assim, a predisposição do sujeito para determinadas problemáticas, o que influencia a construção do esquema de inteligibilidade, enquanto mundividência a partir da qual o sujeito interage com o mundo e com os outros. Esta conceção tem algumas implicações, que são:

1. a necessidade de uma união entre teoria e prática;
2. o carácter contingencial dos esquemas de inteligibilidade;
3. uma reconfiguração do papel de sujeito;
4. o sentido assume uma dimensão hermenêutica.

No que diz respeito ao ponto 1., visto que os esquemas de inteligibilidade possibilitam a compreensão do mundo e de si, o sujeito é considerado como inserido no mundo, o que implica o ponto 2., o abandono de um caráter essencialista em vista de um caráter provisório e plural (contingente) de tais esquemas, dado que o sujeito, ao vivenciar diversas experiências ao longo da sua vida, revisita e constrói constantemente a sua mundividência.

Os conteúdos referidos nestes pontos obrigam à reconfiguração referida no ponto 3, na medida em que a contingencialidade dos esquemas de inteligibilidade por meio da inserção do ser humano em práticas contextuais mundanas convoca a pensar a noção de sujeito para além do seu caráter transcendente ou estrutural.

Dado que existe uma *homonímia* do real, isto é, de que o real se diz de muitos modos – vejamos, por exemplo, a caracterização do ser humano pelas demais Ciências Sociais e Humanas –, não existe uma posição privilegiada de compreensão da realidade. Neste sentido, o sujeito não pode ser pensado à luz de um sistema detentor de um conjunto de características e de funções. Inscrito no mundo (no domínio contextual histórico e contingente), o sujeito merece ser reconfigurado. Para esta *condição subjetiva*, Maria João Couto (2017, p. 203) defende que se deve «reintroduzir o transcendental e o seu duplo mundano – o indivíduo».

Tal como considerámos anteriormente os indivíduos como o suporte ontológico da relação interlocutiva, o indivíduo concorre para a construção da noção de sujeito, por meio da sua constituição a partir do domínio imanente (contingente, histórico).

Todavia, como relembra Adela Cortina (2008), a imanência é insuficiente, porque corre o risco de encerrar a reflexão filosófica apenas no domínio descritivo (no domínio apenas do que há). Para a filósofa deve, então, existir uma *transcendência na imanência*, isto é, a tarefa da Filosofia não pode ser alhear-se da vida e ser uma via meramente contemplativa, mas, também, a Filosofia não pode reduzir-se ao *presentismo*.⁶⁰ Os indivíduos constituem a singularidade do sujeito, mas esta

⁶⁰ Assumindo uma preocupação fundamentalmente Ética, a filósofa relembra que não podem estar os filósofos a especular eticamente para um lado e as pessoas a agirem moralmente por outro

singularidade (o caráter diferencial dos indivíduos) compreende, também, uma generalidade (os aspetos comuns a todos os indivíduos que podem existir desde a sua estrutura biológica até às “estruturas” sociais). É esta relação entre singularidade e generalidade que faz do sujeito o produto de uma construção intersubjetiva⁶¹. É neste sentido que (quando aborda a indisponibilidade da manipulação genética em embriões em *O futuro da natureza humana*) Jürgen Habermas (2006) fala que os indivíduos integram um *mundo da vida estruturado linguisticamente e partilhado intersubjetivamente*. Louis Not (1986) partilha do mesmo pensamento da autora, embora utilize conceitos diferentes: não fala em sujeito, mas em pessoa, figura para a qual concorrem quer o indivíduo, quer o *socius* (o elemento social).⁶²

Reconhecendo a singularidade como característica dos sujeitos enquanto indivíduos e a experiência como ponte para o sentido como elementos necessários à construção de referenciais de mundividência, não defendemos, contudo, a incomunicabilidade entre os sujeitos. Os indivíduos *são-em-relação* por meio da linguagem, o que significa que eles comunicam entre si, tornam algo comum por meio da linguagem, como, por exemplo, a sua mundividência. A comunicação entre os indivíduos pressupõe, assim, um mínimo denominador comum oriundo da relação locutor-alocutário, que ultrapassa os papéis de emissor e de destinatário. Por esta razão, os esquemas de inteligibilidade não se comunicam, mas o discurso, sim⁶³. Ora, é pelo discurso que essa partilha é possível, o que nos leva à análise do caráter hermenêutico (presente no ponto 4.), que perspetiva a relação como uma compreensão do discurso, como

absolutamente diverso. Tal é, apenas, a perpetuação não só do erro, mas da hipocrisia entre teoria e prática. A *transcendência na imanência* impele a que o caráter imanente da Filosofia obrigue os indivíduos a problematizar os próprios contextos, a própria vida, de modo a melhorarem a sua ação.

⁶¹ Excetuando as estruturas biológicas que não resultam de uma construção intersubjetiva, mas genética. Todavia, essas estruturas podem ser manipuladas em função de construções sociais intersubjetivas; o domínio educativo passa pela domesticação do corpo e dos impulsos naturais.

⁶² Quando incidirmos no capítulo referente à construção da identidade pessoal, consideraremos mais aprofundadamente o pensamento do autor.

⁶³ Apenas podemos aceder ao esquema de inteligibilidade do outro por meio do seu discurso, ainda que não possamos de tal esquema apropriar-nos, na medida em que não podemos vivenciar as experiências que ele vivenciou em si. Ainda que as experiências tenham sido semelhantes, o modo como os sujeitos as organizam internamente difere. O discurso externaliza o esquema de inteligibilidade, tornando-o interpretável, compreensível, nunca apreensível.

possibilita, também, a compreensão do mundo e de si. Para iniciar esta ponte entre hermenêutica e sentido, devemos ater-nos à caracterização da linguagem.

Ao referir-se à importância da linguagem na relação com outros e, com isto, na construção da identidade pessoal, Charles Taylor (2009, p. 46) refere-se a esse termo a partir de uma significação mais lata, «abrangendo não apenas as palavras que usamos, mas também outros modos de expressão pelos quais nos definimos, incluindo as “linguagens” da arte, dos gestos, do amor, e outras semelhantes».

Dentro desta concepção (embora não a apelide de concepção mais abrangente da linguagem), Paul Ricœur (2019) defende que a linguagem não pode ser entendida apenas como uma estrutura desvinculada dos sujeitos que a falam. Uma separação desta índole concorre, de certo modo, para a oposição entre teoria e prática; o que inviabiliza a concepção pragmática da Filosofia desenvolvida por Manuel Maria Carrilho (1994). De acordo com Paul Ricœur (2019), a linguagem é entendida não como código ou como estrutura linguística, mas como discurso, visto que é no mundo e pelo contacto entre os sujeitos nos contextos que a língua se atualiza; é neste sentido que, enquanto discurso, a linguagem contempla o evento – o ato de linguagem – e a significação – o significado (e o sentido) que o próprio evento carrega –. A consideração estruturalista da linguagem encerra o sujeito aos códigos e às estruturas linguísticas e considera o significado dos vocábulos atribuído à partida, o que é inviável, na medida em que é pela atualização da linguagem no discurso (a utilização da linguagem na prática mundana) que os vocábulos adquirem significado⁶⁴. A linguagem não pode ser entendida apenas pelo seu caráter estrutural, como um sistema de códigos linguísticos, recorda Ricœur, (2019, pp.21-22) dado que, tal sistema não existe, «[t]em apenas uma existência virtual. Só a mensagem proporciona atualidade à língua e o discurso funda a existência genuína da língua, visto que só os atos de discurso discretos e únicos em cada tempo atualizam o código.»

⁶⁴ A prática discursiva possibilita, até, a formação de novos vocábulos. Recordemos a origem da palavra “busílis”, que teve origem num erro de transcrição de um monge copista e adquiriu o seu significado na impossibilidade de compreensão por parte dos leitores.

A concepção ricœuriana da linguagem como discurso deve ser considerada a partir da sua inscrição hermenêutica. A linguagem inscreve-se num processo de interpretação do mundo e de si, aspeto que a concepção estruturalista da linguagem não possibilita quando encerra o sujeito nas estruturas morfossintáticas (um sujeito enquanto estrutura sem ligação com o mundo). Para além de um ser que nomeia e que estabelece relações de linguagem com outros com vista à compreensão mútua dos enunciados, o modo como o sujeito comunica com os outros, as palavras que utiliza, não são acidentais. Olga Pombo (1990, p.161) resume sucinta, mas claramente: «o modo como se diz, também diz.». Este enunciado concorre para o esquema de significação ricœuriano, na medida em que o sentido direto, primário ou literal designa, por acréscimo, um sentido indireto, secundário ou figurado.

Na sua relação com o mundo (e, obviamente, com os outros), o ser humano apresenta-se como um *ser hermenêutico*, na medida em que esta relação se dá por meio da interpretação; enunciar, relembra o filósofo (s/d), é apreender o real por meio de expressões significantes, expressões essas que assumem, muitas vezes um carácter multívoco (de significados múltiplos). A interpretação apresenta-se, assim, como uma relação própria com o mundo. Enquanto a apreensão pressupõe um carácter absoluto e objetivo (o sujeito A apreende o objeto B de um modo semelhante aos sujeitos C, D e E; o real afirma-se perante os sujeitos), a interpretação aproxima-se da *compreensão*: o objeto não é rejeitado na relação de conhecimento, mas não é apreendido de um modo absoluto e objetivo pelos indivíduos. A modificação que se pretende realçar é, mais uma vez, a importância não só do contexto, mas dos esquemas de inteligibilidade que norteiam a relação sujeito-objeto, seja ele construído por meio de referenciais de significação e de sentido comuns, seja construído pela reflexão e crítica elaborada próprio do sujeito face ao sentido comum partilhado.

Seja de que modo for, o sujeito não se apresenta perante o objeto como vazio de conteúdos na sua mente, como “tábua rasa”; as experiências por si vivenciadas influenciam o modo como contacta com o objeto, como se predispõe a compreendê-lo. Deste modo, quando interage com o objeto, o sujeito carrega consigo a sua

mundividência e os referenciais que permitem não apreender, mas compreender o mundo.

No ensaio que inicia *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica*, Paul Ricœur (s.d.) parece justapor o sentido elaborado pelo sujeito ao sentido partilhado pela comunidade – o indivíduo apreende o sentido por meio da interpretação –. Ora, não negando que tal possa existir, consideramos (com Maria João Couto, 1999, e com René la Borderie, 1994) que o sentido é, antes, produto de uma (contínua) construção própria do sujeito que pode, até, divergir do sentido instituído pela comunidade (o horizonte de sentido, diria Charles Taylor, 2009). Esta divergência não se apresenta como problemática ou como um erro⁶⁵, mas como uma possibilidade de modificação desse horizonte comum de sentido, na medida em que, por depender da relação e da linguagem, este é produto de uma construção intersubjetiva, de uma *praxis* interdiscursiva. Recordemos, uma vez mais, a caracterização habermasiana do ser humano como introduzido num *mundo da vida estruturado linguisticamente e partilhado intersubjetivamente*.

Ora, qual o papel da Hermenêutica neste *mundo da vida*? Qual a sua pertinência para uma reflexão filosófica acerca da pertinência da educação e, particularmente, do ensino-aprendizagem de Filosofia para a construção da identidade pessoal? Para responder a estas questões, começamos por referir, com Paul Ricœur (s/d, p. 24) que : «é a tarefa da hermenêutica mostrar que a existência só se oferece à palavra, ao sentido e à reflexão, procedendo a uma exegese contínua de todas as significações que vêm à luz no mundo da cultura».

Começámos por lembrar que a linguagem como um meio de comunicação humana que permite ao sujeito, mais do que descrever e apreender o que o rodeia, compreende e significa a sua vida, tendo em conta o que o rodeia. Admitimos, claro, que, como refere Habermas, o nascituro é inserido nesta comunidade linguística, vai

⁶⁵ Claro que as divergências entre o sentido construído pelo sujeito e o horizonte de sentido da comunidade têm, eventualmente, como consequência algum desconforto por parte daquele, face à pressão grupal. Todavia, a ação poderá contribuir para uma reconfiguração do horizonte de sentido partilhado.

aprendendo as regras gramaticais, o modo de expressão próprio da sua língua materna e vai, assim, inserir-se numa “estrutura” que lhe possibilita decodificar o que o rodeia. Assim, concordamos com Ricœur (s/d), como já havíamos concordado com Octavi Fullat (2011) acerca da importância da cultura: inserido numa linguagem, o ser humano é inserido numa cultura que lhe permite compreender e significar o que o rodeia e, assim, a sua vida.

Todavia, reconhecemos, também, que, por serem produtos de criações humanas em contextos pragmáticos, estas (linguagem e cultura) não podem ser, por um lado, uma asfixia para os indivíduos, nem, por outro, um esquema de inteligibilidade totalmente afastado deles; não podem nem negar a possibilidade de reconhecimento dos sujeitos na linguagem que eles próprios atualizam nem obriga-los a inserir-se numa estrutura que não os contempla, em nome de uma essência. Por esta razão, temos algumas reservas quando Paul Ricœur (s/d, p. 24) refere: «a existência apenas se torna um si – humano, adulto – apropriando-se deste sentido que reside inicialmente “fora”, nas obras, instituições, monumentos de cultura onde a vida do espírito está objetivada».

Não podemos admitir por “apropriação” nem uma transferência de um horizonte comum de sentido para um esquema individual de inteligibilidade (uma imposição do meio ao sujeito), nem um ato de submissão acrítica ao horizonte comum de sentido por parte do sujeito (uma descredibilização da construção autónoma de si por meio da hermenêutica). Recordemos, por meio das considerações éticas kantianas que ambas constituem casos de heteronomia.⁶⁶

Neste sentido, em vez de apropriação, propomos falar de construção autónoma⁶⁷ de um esquema de inteligibilidade que, inevitavelmente parte de uma interpretação do horizonte comum de sentido. Todavia, esta é não apenas compreensão, mas, também, crítica e reconfiguração em si de um sentido comum.

⁶⁶ Se a autonomia absoluta no contexto pragmático não é possível, dado que existimos com e através de outros, tal não significa que devamos contentar-nos com uma construção heterónoma de si.

⁶⁷ Recordemos o que referimos na nota anterior, não nos referimos a uma autonomia em termos kantianos, dado que não consideramos o sujeito de um modo isolado, como a Ética kantiana o faz.

É neste sentido, também, que não considerámos de modo absoluto, anteriormente a cultura como o encerramento (clausura, refere Octavi Fullat [2011]) do ser humano, dado as incompreensões que tal definição pode gerar. Ainda que o filósofo tenha procurado referir que é pela cultura (e, por isso, por um horizonte de sentido comum a um grupo social) que o ser humano pode atualizar as suas potencialidades, entendemos que, pelo carácter contingente dos padrões culturais, esta não pode impor-se de um modo absoluto e inflexível aos sujeitos; sendo produto da criação humana, deve evoluir com os sujeitos e com as suas práticas, na medida em que a polissemia a variabilidade, as possibilidades de concordância, discordância, repetição e criação, dão-se em simultâneo com as expressões culturais, por se constituir como um modo de experienciar e de significar o mundo. A admissão acrítica a uma cultura e ao seu horizonte comum de sentido não configura qualquer exemplo de amor, de respeito ou, até, de patriotismo, mas, sim, de perigo de queda numa ideologia.

Considerámos, acima, que o sentido, por ser de natureza pragmática, é entendido como o que subjaz às ações individuais, o que motiva os interlocutores a inserir os discursos num processo, orientando a reflexão-ação face a uma finalidade, possibilitando a experiência do mundo e a construção de si, ações que se enraízam num solo hermenêutico, dado que implicam uma interpretação de tais experiências e construções. Somos em relação e, por isso, somos, simultaneamente, locutores e alocutários interlocutivos; todavia, para o sermos, temos de compreender o que o outro nos diz e o modo como o outro e o mundo nos interpelam. Para existir tal relação, não pode existir elementos de passividade, pois cairíamos nos papéis de emissor e de destinatário, o que impossibilita o carácter relacional.⁶⁸

Estas considerações assumem especial relevo na operacionalização do ensino-aprendizagem de Filosofia, na medida em que obriga a reconfigurar o papel do professor e o do aluno, desde o envolvimento ativo deste no processo, até às

⁶⁸ Um emissor emite uma mensagem que, eventualmente, será recebida pelo destinatário; o destinatário é apenas aquele que recebe a mensagem, não propriamente o que a escuta e compreende. Sem a escuta e a compreensão (interpretação e, também, crítica), um dos termos deixa de existir, o que implica o fim da relação.

finalidades educativas focarem a construção da identidade pessoal, na medida em que potenciam a construção autónoma de um esquema de inteligibilidade que possibilita a compreensão de si e do mundo e da ação. Será este o nosso foco nos próximos capítulos.

4. Ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar? Porquê e para quê a disjunção?

O percurso reflexivo até agora traçado procurou estabelecer uma conceção de Filosofia que fundamente o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, através do reconhecimento da importância da Filosofia da Educação para o ensino-aprendizagem de Filosofia e de uma caracterização do ser educando na sua complexidade constitutiva.

O referido percurso iniciou-se pela conceção de Filosofia que orienta a nossa prática filosófica, seguindo-se com a análise e crítica da relação necessária entre a Filosofia da Educação e ensino-aprendizagem de Filosofia, o que implica uma explicitação da conceção do sujeito do processo de aprendizagem: o educando. Não devemos, com isto, interpretar que tal percurso se inscreve numa consideração essencialista, que entende o ensino-aprendizagem e as respetivas mobilizações pedagógico-didáticas como aplicações de uma especulação teórica que não tem relação com a prática. Não é o nosso intuito fazer do ensino-aprendizagem uma aplicação teórica de uma conceção de Filosofia, mas, antes, enfatizar a atividade introdutória à Filosofia como o incentivo a uma real *experienciação* filosófica. É neste sentido que Ignacio Izuzquiza adota a conceção da aula de filosofia como um *laboratório conceptual*, na qual os conceitos são manipulados (e, também, deformados, como refere Fabre, 2009), problematizados, inscritos em esquemas de inteligibilidade e mobilizados em discussões filosóficas. Já Sílvio Gallo (2012) aponta como tarefa do ensino-aprendizagem experimentar o problema e produzir o conceito.⁶⁹

⁶⁹ Claro que esta produção é pedagogicamente simulada. Neste sentido, o contributo dos filósofos referenciados nos programas curriculares são importantes.

A “ensinabilidade” da Filosofia no Ensino Secundário é, ainda, uma questão em debate em fóruns de discussão académica⁷⁰ sem existir uma resposta definitiva à questão, que reassume contornos desafiantes ao ensino-aprendizagem de Filosofia.

Manuel Maria Carrilho (2012) começou por refletir acerca da distinção kantiana entre *Filosofia ex principis* e *Filosofia ex datis*; se a primeira remetia para a atividade filosófica, enquanto atividade de reflexão acerca dos princípios da Filosofia e da realidade, a segunda remete para a Filosofia já feita, para a compilação do trabalho filosófico (trabalho do qual são comuns os volumes de História da Filosofia).

Dois desafios se impunham aos professores face a estas perspetivas filosóficas. No caso da adoção da *Filosofia ex principis*, os alunos aprendiam a filosofar, mas encontravam-se impreparados para a descoberta dos «fins últimos da razão humana» (Carrilho, 2012: 11). Já no caso da adoção da *Filosofia ex datis*, os alunos aprendiam Filosofia feita, mas esta disciplina encerrava-se na sua história, alheando a atividade filosófica e o papel ativo do aluno. Todavia, apesar do problema causado pela *Filosofia ex datis*, foi comum aceitar-se que, para o aluno desenvolver a atividade filosófica (em estudos superiores e na sua vida) deveria ser conhecedor da História da Filosofia e do seu cânone.

O problema inerente a esta distinção é referido quer por Manuel Maria Carrilho (2012), quer por Jean-François Lyotard (1999); Kant esboçou dois conceitos de Filosofia, o conceito “escolástico” (Carrilho) ou *Schulbegriff* (Lyotard) e o conceito cósmico (Carrilho) ou *Weltbegriff* (Lyotard), o que pressupõem dois trabalhos não só totalmente diversos, como, também, complementares e, ainda, inseridos num sistema filosófico específico – o transcendentalismo kantiano. Como vimos, com Manuel Maria Carrilho (1994), não pode entender-se a atividade filosófica como uma «ciência dos fins últimos da razão humana» (Carrilho, 2012: 11), na medida em que esta não é uma metafísica responsável por organizar e por fundamentar o conhecimento científico; tal

⁷⁰ São exemplos a página de Michel Tozzi (*Philotozzi*) e a revista francesa *Diotime*. No que diz respeito à Filosofia da Educação, são exemplos de alguns artigos das revistas *Utopía y praxis latino-americana* e *Bajo palabra. Revista de Filosofía*.

tarefa é não só fazer da Filosofia uma epistemologia como, também, é considerá-la a partir de uma concepção essencialista que, como referimos anteriormente, não é viável. Adotando a concepção imanente de Filosofia, parece-nos inviável, também, considerar o conceito kantiano escolástico de Filosofia, entendido como o «conceito de um sistema do conhecimento que não é procurado senão como ciência sem ter por fim outra coisa que não seja a unidade sistemática desta ciência e, por conseguinte, a perfeição *lógica dos conhecimentos*.» (citado por Carrilho, 2012, p.11).

Um outro problema que merece a nossa consideração remete para o contexto no qual a distinção kantiana entre aprender a Filosofia feita (*ex datis*) ou aprender a filosofar (*ex principis*) foi concebido. Em primeiro lugar, a esquematização do ensino de Filosofia não pode, de todo, aplicar-se ao ensino-aprendizagem contemporâneo (predominantemente por razões de horário e de espaço que a disciplina ocupa nos *curricula* do Ensino Secundário, mas, também, por razões de ordem filosófica, já esboçadas). Em segundo, tal como Kant pressupunha, a «atenção à progressividade da maturação intelectual do aluno impõe assim, por um lado, uma ordem de complexidade crescente nas matérias que se procura ensinar» (Manuel Maria Carrilho, 2012, p. 9). Por concordamos com este enunciado devemos, todavia, reconhecer que a maturação intelectual em alunos no século XVIII é considerada de modo diverso da maturação intelectual em alunos do século XXI, não só pelo alargamento da noção de desenvolvimento humano em termos sociais, cognitivos e bio-psíquicos, como, também, pelo grupo de alunos que caracteriza cada tipo de ensino: enquanto no século XVIII, era um constituído por elementos pertencentes a grupos sociais mais favorecidos, no século XXI é produto de uma massificação do Ensino Secundário.⁷¹

⁷¹ Ainda que se considere a massificação do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, a disciplina não está contemplada nos *curricula* dos cursos de Ensino Profissional. Nestes cursos, tem alguma presença na disciplina de Área de Integração. Todavia, os conteúdos que dizem mais respeito à disciplina de Filosofia, estão sujeitos à escolha dos professores. Além disso, como relembra Lyotard (1999), o filosófico do ensino de Filosofia não reside no facto de se ler textos filosóficos, mas no facto de se ler filosoficamente os textos. A leccionação desta disciplina nos cursos de Ensino Profissional está dependente da distribuição de serviço pelos professores nos departamentos escolares.

Face a estas incompatibilidades, parece-nos não só inviável, como, também, irrazoável transpor esta distinção kantiana, que vem acompanhada pela máxima “não se aprende Filosofia, apenas se pode aprender a filosofar”.

Esta questão esteve presente no panorama português aquando da Reforma do Sistema Educativo, o que, por um lado, poderá ter motivado a Comissão organizada para a referida reforma a substituir a disciplina de Filosofia pela de História das Ideias e da Cultura, em nome da «criação de uma disciplina de História das Ideias e da Cultura vocacionada para fomentar a compreensão do mundo em que vivemos e das grandes linhas de força científicas, artísticas, literárias, sociais e culturais que o têm moldado» (Comissão de Reforma do sistema Educativo citada por Medeiros, 2002, p. 39). Por outro lado, face não só à dicotomia entre “aprender Filosofia” e “aprender a filosofar”, mas, também, à polémica inerente à proposta de criação da disciplina de História das Ideias e da Cultura, Manuel Maria Carrilho propôs o, também polémico, “Programa Carrilho” que procurava desvincular da Filosofia o peso desnecessário das conceções que encerravam esta disciplina na sua história.

Manuel Maria Carrilho (2012) propôs uma resposta ao problema inerente à dicotomia kantiana investigando os próprios escritos kantianos e as considerações heideggerianas sobre a aprendizagem da razão. Acerca da “ensinabilidade” da Filosofia *ex datis*, Carrilho encontra uma passagem kantiana que rejeita esta possibilidade, na qual o filósofo prussiano refere:

como é que a filosofia se poderia, falando propriamente, ensinar? Em filosofia, cada pensador constrói a sua obra, por assim dizer, sobre as ruínas de uma outra; mas nunca nenhuma se tornou inabalável em todas as suas partes.

Donde decorre que não se pode aprender a filosofia, pois ela *ainda não existe*.

(Kant citado por Carrilho, 2012, p. 13)

Neste sentido, não podemos admitir a Filosofia feita, na medida em que, para tal, para além de sermos forçados a adotar uma conceção essencialista, seríamos forçados a assumir a Filosofia como um sistema metafísico fechado, em vez da conceção da

Filosofia como campo, que dialoga com os outras áreas do saber e que problematiza o contexto no qual se insere, com vista a que o sujeito crie o seu esquema de inteligibilidade.

Já no que diz respeito à aprendizagem da Filosofia, Carrilho (2012, p. 12) defende:

Quando apenas se toma posse de algo que é oferecido, não se está verdadeiramente a aprender, o que só se começa a fazer quando se experimenta o que se «apanha» como o que em si mesmo já se tem, ou seja, quando, exercitando-se com o que é proposto, se inicia uma apropriação de algo através do uso que se faz da própria razão.

Com esta referência ao pensamento heideggeriano, Carrilho adverte para um aspeto importante da didática de Filosofia, que é o “aprender fazendo, exercitando”: aprende-se a pensar, pensando e, assim, corrigindo gradualmente os erros de raciocínio. Subjaz a esta conceção de aprendizagem um juízo: o aluno não é um *repositório* de conteúdos a depositar até atingir um certo nível, no qual se encontra já, apto a raciocinar filosoficamente. Não podemos esperar, enquanto professores de Filosofia que os alunos, após contactarem apenas com argumentos, teses e contra-argumentos do cânone filosófico que estejam aptos a um exercício da razão, quando, de facto, nada nos garante o modo como eles compreenderam e como atribuíram um sentido aos conteúdos com os quais contactaram.

Sílvio Gallo (2012), defende que não existe um método para a aprendizagem, na medida em que esta escapa a qualquer padronização elaborada por um método; o modo de aprendizagem é diversificado, não pode ser submetido às regras do método. Para este fator contribui a relação entre aprendizagem e sentido, proporcionados pela comunicação educativa, que abordaremos de seguida. Acerca da especificidade da aprendizagem, Sílvio Gallo, citando Gilles Deleuze, afirma:

Aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode dizer-se que aprender, afinal de contas, é uma tarefa

infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Idéia reguladora. (Deleuze citado por Gallo, 2012, p. 47)

Deste modo, conseguimos esclarecer a especificidade da aprendizagem da Filosofia. Ao estar fora da essência do saber como inatismo, esta é um percurso do não-saber ao saber. Assim, para além de a Filosofia ser aprendizagem (como, a partir de Deleuze, constata Sílvia Gallo mais adiante na sua obra), a aprendizagem adquire um carácter ativo, próprio, incapaz de ser encerrada num método, dado que cada um delineia o percurso que elabora do não-saber ao saber.

Ora, esta consideração impele-nos a repensar o esquema do ensino-aprendizagem e na consideração do estatuto de aluno e do professor neste processo, não esquecendo, também, a sua finalidade: a construção de si por parte do aluno, da sua identidade pessoal que implica, a consideração do contexto sociopolítico. Neste sentido vamos retomar os conteúdos mobilizados anteriormente, de modo a possamos continuar a tecer o nosso fio reflexivo no que diz respeito à operacionalização do ensino-aprendizagem de Filosofia, seja no que diz respeito aos seus documentos orientadores, seja no domínio pedagógico-didático entre professor e alunos.

4.1. A comunicação educativa e a importância da experiência

Como vimos, a partir da análise hermenêutica que elaborámos anteriormente, o ser humano não apreende o mundo, mas compreende-o por meio da sua mundividência, que, ao mesmo tempo, lhe permite experienciá-lo. Ora, tal experiência é elaborada em relação com outros, relação essa que é, fundamentalmente, interlocutiva, na medida em que, para que seja efetiva, não pode adotar as posições de emissor e de destinatário; *ser-em-relação* implica uma, partilha de signos, de experiências. A relação constitui-se como a condição para que o ser vá sendo, isto é, se vá construindo.

O ato educativo (nas três vertentes que analisámos no capítulo 2) é uma relação interlocutiva, ocupando, o educador e o educando, os papéis de locutor e alocutário. Refere René La Borderie (1994, p, 37):

[a] escola é um lugar de comunicação; considerada em toda a sua extensão (o sistema educativo) ou inversamente nas suas mais pequenas células (turmas ou grupos), ela apresenta antes de mais uma incessante troca de signos: palavras, imagens, símbolos ocupam toda a sua extensão e o seu movimento preenche o tempo escolar.

Neste sentido, não podemos assumir o professor exclusivamente como um emissor (que transmite informação) e o aluno como um recetor (que se limita a recebê-la), na medida em que a compreensão implica um papel ativo por parte de quem aprende. Existe um processo inerente ao ato educativo que nos impele a rejeitar o esquema tradicional de comunicação.

Entre a transmissão e o resultado há a intervenção de processos, através dos quais se elabora o conhecimento: são os processos de significação ou processos cognitivos aquilo por que um signo toma sentido e dá a conhecer para aquele que o utiliza. (Borderie, 1994, pp. 36-37)

O esquema tradicional de comunicação assenta numa conceção própria de sentido e de linguagem que lhe está subjacente e que merece clarificação. O recetor é assumido como um destinatário passivo da mensagem codificada pelo emissor; aquele limita-se a decodificar os signos que este codificou. O que subjaz a este esquema é uma unidimensionalidade do sentido. De acordo com esta conceção, o sentido e o significado da mensagem⁷² são dados à partida pela enunciação do sujeito, visto que existe um horizonte de sentido comum aos termos desta relação; o sentido e o

⁷² Referimo-nos, aqui, aos dois termos, visto que apelamos não só à relação entre o conceito e o mundo, mas, também, ao horizonte de sentido para o qual o conceito remete.

significado dos conceitos não é atribuído pela *praxis* interdiscursiva da linguagem, mas pelo código estrutural, pelas regras morfossintáticas.

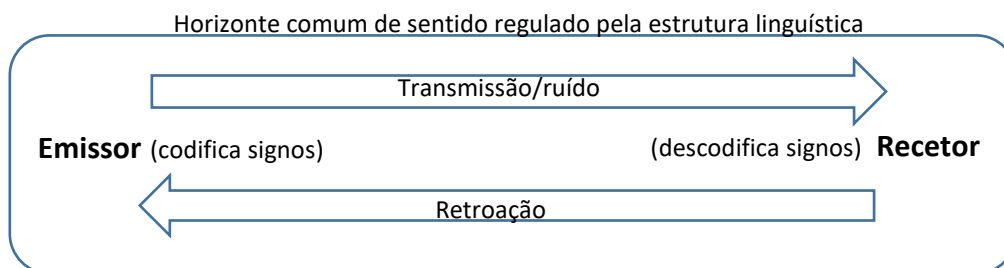


Figura 7 – O esquema tradicional (linear) de comunicação. Adaptado de René la Borderie (1994, p. 45)

O sistema de retroação dá-se dentro do mesmo esquema; se o recetor não percebeu, tal incompreensão deve-se ao ruído na comunicação, cujos casos enumerados por René La Borderie (1994) dizem mais respeito à ordem do contexto no qual se deu a transmissão (ruído exterior à aula, estados emocionais que desviaram a atenção, má audição, má acústica ou má luminosidade, ...) do que à ordem do sentido e do significado do signo transmitido (compreensão diferente de um signo por parte do professor e do aluno). Simplesmente, o recetor não captou bem a mensagem, não conseguiu apreendê-la. Se houve ruído na transmissão da mensagem, o emissor limita-se a repeti-la.

Acerca do horizonte de sentido comum, Charles Taylor (2009), ao abordar as origens da autenticidade, constata que, anteriormente ao século XIX, perdurava uma conceção mais objetiva de mundo, um horizonte comum de sentido mais vincado, a partir do qual os indivíduos eram formados. Refere o autor:

Como diz Wasserman, “até ao fim do século XVIII existia homogeneidade intelectual suficiente para que se partilhassem certos postulados... Em graus diversos... os homens aceitavam... a interpretação cristã da história, o sacramentalismo da natureza, a grande cadeia do ser, a analogia dos vários planos de criação, a conceção do homem como microcosmos... esta era a sintaxe cósmica publicamente aceite; e o poeta podia permitir-se pensar que a

sua arte imitava a ‘natureza’, uma vez que estes modelos constituíam o que ele entendia por ‘natureza’. (Wasserman citado por Taylor, 2009, p. 92)⁷³.

A estrutura inerente ao esquema tradicional foi sendo um referencial durante o século XX, especialmente nas décadas de 1960 e de 1970 com as “máquinas de comunicação”.

A distância (onde são levadas as mensagens?) sobrepunha-se à troca (que partilha recíproca das nossas experiências?) e o dizer sobre o ouvir; comunicava-se *in absentia* e o grupo restrito dos emissores, que os *media* tornavam praticamente surdos às vozes dos recetores, não tinha senão a preocupação de ser ouvido: o poder económico e político estruturava as suas manifestações. (Borderie, 1994, p. 38).

Este paradigma, operacionalizado em educação por meio do ensino programado e das conceções comportamentalistas (sendo exemplo a “Pedagogia por objetivos”) foi, segundo La Borderie (1994), contestado nos anos 1970 com base no pensamento de Carl Rogers, psicólogo que «valorizava a comunicação direta e a escuta (*procesuus in paesentia*) (Borderie, 1994, p. 39). Ora, apresentavam-se, assim, em confronto duas perspetivas comunicacionais: por um lado, a comunicação de massas, focada na distância da comunicação, por outro, a comunicação como processo de relação direta de escuta, focado na troca. A importância que a valorização da troca e da comunicação direta tem no domínio educativo é o assumir da relação pedagógica entre o aluno e o professor como uma relação experiencial construtora de sentido.

O problema do esquema tradicional de comunicação é justapor a compreensão com o contexto específico no qual se deu a transmissão da mensagem; o aluno que não compreendeu a mensagem volta a ouvi-la ou a lê-la, pois ocorreu qualquer erro de

⁷³ Reconhecemos que a adoção deste horizonte comum de sentido remete para o mundo ocidental, não existindo uma universalidade absoluta.

transmissão ou de escuta (nunca de interpretação). Ora, a proposta de René La Borderie (1994) pretende lembrar que o verdadeiro problema da incompreensão não reside na audição da mensagem: não pode assumir-se que a incompreensão decorreu do facto de o aluno não ter ouvido bem; ele simplesmente não compreendeu o que o professor quis dizer.⁷⁴ Considerando o ensino-aprendizagem como relação comunicativa, o esquema que a rege deve ser repensado, na medida em que o professor e os alunos, ainda que partilhem alguns horizontes comuns de sentido, não atribuem igual sentido aos termos e aos vocábulos. Tal deve-se a, por um lado, a linguagem não poder ser entendida como estrutura, mas como discurso e, com isso, o sentido e a significação serem produto de uma construção (inter)pessoal, sustentado em experiências que, naturalmente, influenciam não só o modo como o sujeito atribui sentido como, também, o modo como se predispõe a um discurso do interlocutor. Recordemos, os «sentidos que damos às coisas consistem nos modos como respondemos a tais questões internamente, e nas predisposições com que a elas respondemos externamente» (Couto, 1999, p. 23), eles não são estáticos, variam em função das experiências vividas quer pelo sujeito dito emissor, quer pelo sujeito, dito recetor. Não podemos acreditar que, «tendo um signo [um significado que se direcciona para] um sentido, ao transmitir o signo transmitia-se o sentido.»⁷⁵ (Borderie, 1994, p. 50).

⁷⁴ Claro que, reconhecemos, em muitos casos os alunos podem estar distraídos e não ouvem a mensagem completa. Todavia, não são esses os casos que configuram os alunos com dificuldades de compreensão educativa e, quando o são, existe um motivo que lhe é anterior, nomeadamente a frustração pela incompreensão.

Antoine de la Garanderie (2000, pp. 45-46) fornece um exemplo ilustrativo deste problema: «Em *Explorando a lua*, Dupond e Dupont flutuam no ar, porque o motor que assegurava a gravidade artificial foi desligado. São avisados de que ela vai ser restabelecida e de que se devem «agarrar bem». Eles agarram-se um ao outro. Caem redondamente no chão: no entanto, tínhamo-nos agarrado bem, dizem em coro. O capitão Haddock contrapõe muito a propósito: pois sim, mas a quê? No entanto eu estava perfeitamente concentrado, dirá o aluno [...] Sim, mas: em quê! Também ele se tinha esforçado por estar atento... Ele estava atento à sua vontade de o estar, tal como Dupond e Dupont se tinham agarrado um ao outro»

⁷⁵ Acrescentámos a informação que se encontra em parêntesis reto, visto que, como distinguimos anteriormente, o significado aponta para um sentido, na medida em que aquele, por ser de natureza semântica, é uma relação conceito-mundo e este, por ser de natureza pragmática, é o referencial a partir do qual o sujeito mobiliza os conceitos que lhe permitem viver.

Rejeitamos, com René La Borderie (1994) e com Maria João Couto (1999) a justaposição entre a transmissão de signo e a transmissão de sentido no ato comunicativo, na medida em que, sendo algo que está nos sujeitos, o sentido não é transmissível, pois é uma construção contínua por parte do sujeito, é um esquema de inteligibilidade. Não se transmitem esquemas de inteligibilidade, transmitem-se, sim, signos que, por meio da sua significação apontam para um sentido e, com isso, para o esquema de inteligibilidade, consciente ou inconscientemente, assumido. A presença do sentido na comunicação (educativa ou não) é mais complexa do que aparentava no esquema tradicional.

Antes de esboçarmos o esquema proposto por René La Borderie, convém esclarecermos um aspeto acerca da relação professor-aluno: apesar de ser uma relação comunicativa, não é, todavia, simétrica; professor e aluno não se encontram em iguais posições para podermos admitir o esquema tradicional. Em alguns casos, ainda, os alunos desconhecem o horizonte comum de sentido a partir do qual constrói o seu esquema de inteligibilidade. Assim, a relação entre professor e aluno é norteadada por sentidos diferentes.

Neste sentido, o esquema proposto por René La Borderie (1994) contempla não só o carácter assimétrico como, também, a pluralidade de sentidos, decorrente do carácter discursivo da linguagem, do carácter interlocutivo da relação e, ainda, do carácter pragmático do sentido; situado no *mundo da vida estruturado linguisticamente e partilhado intersubjetivamente*, os sujeitos encontram-se em contextos sócio-culturais de carácter contingente, recorrendo à linguagem como *praxis* interdiscursiva para que possam não só significar e compreender-se mutuamente, bem como, atribuir um sentido à sua ação e à sua vida.

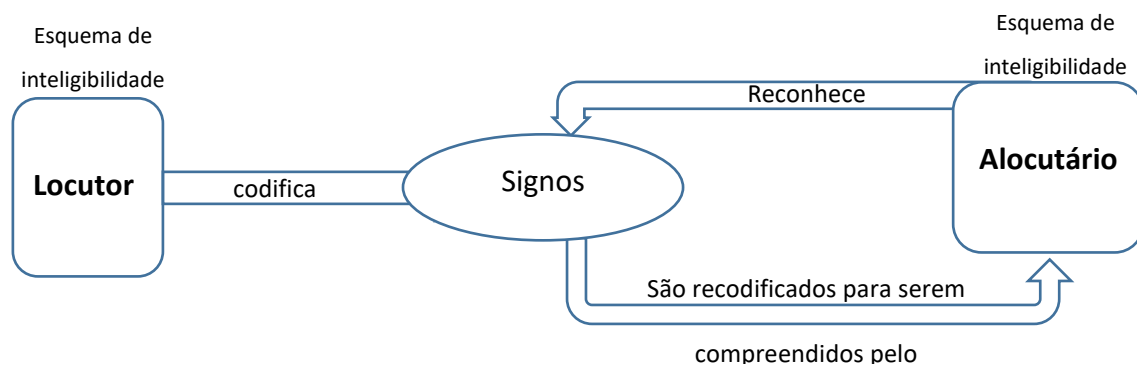


Figura 8 – O esquema reticular de comunicação. Elaborado a partir de René la Borderie (1994)

De acordo com este referencial, consideramos mais pertinente substituir os termos “emissor” e “recetor” pelos de “locutor” e “alocutário”, na medida em que estes conceitos exemplificam o envolvimento ativo de ambos os termos da relação e configuram a complexidade inerente aos esquemas de inteligibilidade dos sujeitos. Os indivíduos, quando se relacionam nem são uma tábua rasa (carentes de qualquer mundividência), nem são uma cópia absoluta do horizonte comum de sentido. A relação, ao dar-se no plano da contingência, assume a pluralidade de experiências vividas pelos sujeitos, devido aos contextos nos quais estes se inserem. Sendo as experiências a base da construção do sentido por parte do sujeito, locutor e alocutário relacionam-se perante este referencial pragmático, o que coloca em causa a evidência da mensagem e da sua significação. A comunicação, como refere Maria João Couto (1999), deixou, assim, de ser entendida por um esquema linear para ser entendida por um esquema reticular, isto é, numa rede que é composta pelos locutor e alocutário, mas, também, pelo contexto no qual se inserem, pelos esquemas de inteligibilidade que construíram a partir das suas experiências e pelas suas emoções. O esquema reticular desvincula a comunicação do carácter estrutural a que foi sujeita a linguagem e, por sua vez, o sujeito, e reconhece a sua inscrição na *praxis* interdiscursiva.

Descrevamos o processo comunicativo mediante a reformulação proposta por La Borderie, de modo a percebermos a inscrição dos locutor e alocutário na relação comunicativa. O locutor pretende transmitir uma mensagem ao alocutário (isto é, pretende que este, para além de a receber, a compreenda); para tal, irá elaborá-la,

compô-la. Todavia, esta composição processa-se pela codificação de signos isto é, o encadeamento de um conjunto específico de signos cuja significação remeta para o sentido que atribui ao mundo (para a sua mundividência), visto que, expressa não só a mensagem, mas a base na qual ela se sustenta.⁷⁶

O alocutário, por sua vez, irá compreender os signos codificados na mensagem. Para tal, por meio do seu próprio esquema de inteligibilidade, irá reconhecer os signos, isto é, perceber o seu sentido primário, procedendo, assim, à sua descodificação. Todavia, a compreensão da mensagem só se completa quando, após ter procedido à descodificação, ele os recodifique, integrando-os no seu esquema de inteligibilidade, ou seja, atribuindo-lhes sentido. Não esqueçamos que a compreensão, para ser completa, implica a atribuição de sentido à experiência vivida. A comunicação, por ser uma partilha, um colocar em comum, implica uma experiência entre os termos da relação; é por essa razão que estes ultrapassam o emissor e o recetor. Quer o locutor, quer o alocutário se envolvem ativamente na comunicação, na medida em que «dar sentido é a própria essência do compreender»⁷⁷ (Borderie, 1994, p. 40).

Concebermos o esquema comunicacional a partir da construção de sentido obriga a uma consideração acerca da sua natureza que é, podemos compreender, construtivista. Contudo, o que motiva a adoção desta abordagem de sentido face às restantes (a abordagem endógena e a abordagem exógena), especialmente quando, na primeira, o educando tinha (como percebemos pelo método socrático de ironia-maiêutica) um papel ativo?

De acordo com a abordagem endógena, o sentido reside no interior do ser humano, na sua alma; cabe ao professor coadjuvar o aluno a desvelar o sentido que tem dentro de si. Recordemos que, para Platão (impulsionador desta abordagem), a alma era imortal;

⁷⁶ Recordemos, uma vez mais a relação ricœuriana entre o sentido direto/primário e o sentido indireto/secundário dos enunciados, da qual podemos resumir com a expressão citada por Olga Pombo (1990: 161) «o modo como se diz, também diz».

⁷⁷ Reconheçamos que o filósofo recorre ao termo essência a partir de uma significação diferente da conceção essencialista de Filosofia. A compreensão implica a atribuição de sentido, porque compreender pressupõe o papel ativo do sujeito. A proposição pode traduzir-se por: dar sentido é a definição de compreender. Tal definição não depende de um carácter essencialista, mas da reflexão acerca da contingencialidade do mundo e da relação.

o sentido e o conhecimento encontravam-se na alma, mas esta havia-se esquecido. Após a morte corporal, ela, antes de reencarnar em um corpo, passava pelas águas do Rio Lete, esquecendo-se de tudo o que detinha. A educação, na concepção platónica, era um ato de anamnese, de recordação do que, interiormente se sabia, mas se havia esquecido.

O problema inerente a esta abordagem consiste no conhecido dilema do *Ménon*, um diálogo platónico, no qual Sócrates pretende provar o carácter endógeno de conhecimento e de sentido ao fazer recordar a um escravo o conhecimento matemático. O dilema incide sobre a procura do que não se sabe; ou o sujeito sabe o que procura – o que inutiliza a investigação –, ou o sujeito não sabe o que procura – o que inviabiliza a investigação –. A partir deste dilema, Platão procura defender a concepção endógena do sentido. Todavia, sustentado na obra de Michel Meyer, Michel Fabre (2009) lembra que Platão confundiu dois tipos de saber que, embora relacionáveis, não podem ser justapostos: o saber questionar e o saber responder. Relembra Fabre, «[s]aber questionar não é saber responder, mas poder antecipar a forma que deverá ter a resposta. Para que a resposta seja boa, é realmente necessário que contenha os pressupostos da questão» (Fabre, 2009, p. 26). Com esta análise, Michel Fabre pretende realçar o papel da problematização: é o modo como o problema se torna problemático para o sujeito que o convoca a delinear a sua resposta; não pode justapor-se problema e resposta, pelo que o dilema se demonstra falso.

Enquanto a abordagem endógena situa o sentido no interior do sujeito, a abordagem exógena defende que este se encontra exterior a ele. Para a primeira, o sujeito estava completo de sentido, necessitando, apenas, de desvelá-lo; já para a segunda, ele apresenta-se como uma tábua rasa, como um armário vazio. O sentido é, assim, revelado, transmitido, por uma entidade mediadora (neste caso, o professor) que elabora um trabalho hermenêutico de interpretação e, depois, apresenta o sentido àqueles que o desconheciam. Esta abordagem tem origem na hermenêutica bíblica, na medida em que o hermeneuta (no sentido clássico do termo: pessoa responsável por

interpretar o texto bíblico) transmite o sentido inerente às metáforas e às parábolas do texto religioso.

O problema inerente a ambas as abordagens é sustentarem-se em pressupostos essencialistas que esquecem a *homonímia* do real (e, conseqüentemente, a diversidade de interpretações) e, também, o caráter contingente da realidade que admite uma pluralidade de sentidos, a partir da experiência vivida. Vejamos, a abordagem endógena sustenta-se na imortalidade da alma que, apesar de possuir conhecimento, esqueceu-o; o trabalho desta, no mundo, é anamnésico (relembrar o que esqueceu). O contexto mundano não influencia a construção do sentido, mas, sim, a anamnese; o sentido permanece imutável, embora uns sejam capazes de recordá-lo e outros não. Já a abordagem exógena assume, também, o caráter perene do sentido e a figura do professor assemelha-se à de um profeta que revela o sentido oculto da realidade. A abordagem exógena aproxima-se do caráter estrutural da linguagem, na medida em que quer o sentido, quer a linguagem se encontram afastados da *praxis*; aliás, o profeta revela o sentido que será aplicado à prática. A dificuldade ou a impossibilidade de incompreensão do aluno face ao sentido revelado pressupõe uma incapacidade estrutural em si para a apreensão do sentido; se não é capaz de se moldar face ao (único) sentido, então não tem capacidades suficientes.

Face a estes problemas, consideramos, com Maria João Couto (1999), a partir de René La Borderie (1994), a abordagem construtivista como a mais plausível, compreensível a partir do esquema comunicacional reticular. A concepção construtivista (tal como o construtivismo piagetiano) considera que a mundividência do humano nem é revelada por um profeta, nem é desvelada com o auxílio de um pedagogo; o sentido é construído a partir das experiências vividas – oriundas do contacto com o mundo e com os outros –. O sujeito experiencia a partir de uma mundividência (em constante construção e modificação), que se altera e se expande a partir da relação interlocutiva. Deste modo, não podemos alhear a diferença entre os esquemas de inteligibilidade do professor e dos alunos na situação educativa, dado que essa diferença subjaz à incompreensão de conteúdos ou de atribuição de sentido a uma determinada disciplina. Não se trata de ruído comunicativo, mas, como refere La Borderie, de

afastamento referencial, na medida em que a mundividência (ou o repertório como menciona Borderie) difere.

Este repertório, que se constrói no decurso da experiência de cada um de nós, está longe de ter a homogeneidade imaginada pelos engenheiros da teoria da informação; não é imóvel como o pode ser um dicionário, transforma-se a cada instante; [...] os elementos que o compõem estão ligados entre eles de uma forma que reflete ao mesmo tempo o modo como foram constituídos, e também a utilização que deles foi feita. (Borderie, 1994, p. 74).

A comunicação apresenta, assim, um caráter imperfeito; a mensagem transmitida nem sempre é recebida do modo que o locutor pretendia. Todavia, nem sempre esta imperfeição se apresenta como uma limitação. A pluralidade de sentidos pode contribuir para a renovação do horizonte comum de sentido que não deixa de existir a partir da reformulação do esquema comunicativo, assim como a significação comum dos signos. Sem uma significação comum, a relação dialógica seria impossível, os indivíduos não poderiam compreender nenhum signo a partir das mensagens transmitidas. O que pretendemos realçar é que essas significações decorrem da *praxis* interdiscursiva (de uma construção intersubjetiva), que se foi padronizando, mas que está sujeita a modificações e que, para além do significado comum dos signos, o indivíduo experiencia o mundo.

Se a pluralidade de sentidos contém (potencialmente) um caráter benéfico, ela constitui, também, um desafio à prática do ensino-aprendizagem de Filosofia, na medida em que obriga a repensar os estatutos do professor e do aluno.

4.2. O ensino-aprendizagem e a experiência

Dado que o esquema comunicacional anteriormente esboçado salienta o envolvimento do alocutário, bem como a experiência que subjaz ao seu esquema de inteligibilidade e dado que é, também, esse esquema que subjaz à comunicação

educativa, o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário deve ser repensado quer no que diz respeito à sua estruturação, quer no que diz respeito à sua operacionalização, de modo a ser possível (recordemos) inscrever os alvos nos fins e estes, por fim, concorrerem para as finalidades almejadas.

A experiência, vimos, é a base do sentido, na medida em que permite construí-lo. Todavia, ela não é definível pela representação, tal como a compreensão não é a deslocação do signo para o esquema de inteligibilidade; é necessária a atribuição de sentido por parte do sujeito. No sentido mais comum atribuído à noção de experiência, considera-se que alguém experiente é quem consegue dar resposta a um conjunto de situações. Neste sentido a experiência é a base do sentido, porque configura o modo de organização interna e de predisposição externa (Couto, 1999). Todavia, a resposta não tem existência isoladamente, ela é em relação a um problema que, por sua vez, é configurado face a uma afetação do meio no sujeito.⁷⁸ Como refere João Boavida (2010, p. 25), o problema «está dependente, *vitalmente*, da nossa sensibilidade, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e de reformular».

Este raciocínio adquire pertinência, na medida em que, em consequência do esquema reticular de sentido e da abordagem construtivista que lhe está inerente, consideramos que o aluno «já não é ator (repetindo uma peça escrita por outro) mas autor (elaborando ele próprio a sua partitura» (Borderie, 1994, p. 41). O que nos propomos, agora, tratar incide sobre a construção de sentido (a elaboração da partitura) a partir da experiência e do experienciar de problemas.

De modo semelhante a René La Borderie, que considera o sentido o propósito da comunicação educativa, Paula Cristina Pereira (2008) defende que a construção de sentido deve passar pela experiência filosófica, isto é, a *experiência radical do pensar*, sendo esta o motor da educação e da formação pessoal, na medida em que compreende o *ser*, o *dever-ser* e o *poder-ser*, não sendo submissa nem à descrição

⁷⁸ Referimos sujeito como oposto a indivíduo; sujeito como posição intersubjetiva construída.

nem à norma, mas compreendendo-as e criticando-as. «A experiência entende-se, assim, como uma realização, o equivalente a *fazer o mundo em mim*, assegurando a condição antropológica na amplitude do que é pensar» (Pereira, 2008, p.82). Neste sentido, a experiência filosófica, enquanto experiência radical do pensar, é «olhar por cima *do que há*, do que *está aí*, do que *se vê* e do *já pensado*» (Pereira, 2008, p. 79).

Todavia, operacionalizar a experiência nestes moldes configura um grande desafio ao ensino-aprendizagem de Filosofia, na medida em que o domínio experiencial tem vindo a ser rejeitado em função do domínio experimental. Lembremo-nos da divulgação de uma experiência na área das Ciências Naturais: o resultado dessa experiência é acompanhado pelo processo que o cientista percorreu para o atingir; para provar a veracidade do artigo, a comunidade científica repete a experiência. O que pode ser experimentado é seguro, é mensurável no que diz respeito à duração e ao custo, o que em termos económicos é favorável. A este respeito, Mario Perniola (1993) refere a metáfora do “vaso burocrático”, na medida em que uma das consequências da burocratização foi o homem-planta, isto é, o ser que se reduz ao já feito.

O percurso pedagógico-didático do ensino-aprendizagem de Filosofia, ao sustentar-se no esquema reticular de comunicação que tem por base a experiência é, como recorda Jean-François Lyotard (1999), uma agonística, na medida em que o professor propõe aos alunos uma atividade que não só desconhecem, como, também, contraria o esquema comum em que se constroem. Enquanto a *linguagem de mundo* (conceito do autor) impele à rapidez, ao imediatismo, a Filosofia convoca à paciência, à escuta, ao *re-começo*. Para o filósofo, a atividade filosófica reside no *re-começo*, na medida em que convoca a desaprender, a desconstruir o que se (pensa que se) sabe. Nesse sentido, a *paciência* (como refere Lyotard) e a persistência é uma exigência filosófica, na medida em que a desconstrução não é uma leitura superficial do real; a leitura filosófica configura-se como tal

Se for um exercício de desconcertação relativamente ao texto, um exercício de paciência. O longo curso da leitura filosófica não ensina apenas aquilo que é

preciso ler, mas que não se acaba de ler, que apenas se começa, que não se leu aquilo que se leu. É um exercício de escuta. (Lyotard, 1999, p. 121)

A leitura, apresentando-se como a escuta, como a análise do que é dito, apresenta-se, também, como uma releitura, na medida em que não se cinge ao que é dito, mas interpreta, procura compreender o que não se disse, mas que norteou a mensagem. Prossegue Lyotard (1999, p. 121):

Formar-se na escuta na leitura, é formar-se no regresso a [algo], perder a boa forma. Reexaminar os pressupostos, os subentendidos, no texto e na leitura do texto. O essencial daquilo a que chamamos elaboração, que acompanha e desenvolve a escuta paciente, consiste nessa anamnese, na procura daquilo que permanece impensado quando já está pensado.

Deste modo, o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário tem, subjacente a si, uma agonística entre professor e aluno, agonística essa que coloca em risco a comunicação educativa, dada a relutância que esta paciência pode gerar. Se o alocutário inviabiliza o processo comunicativo, é impossível ao locutor permitir a construção de sentido.

Face às dificuldades apresentadas, a operacionalização didática da disciplina de Filosofia ao incidir no desafio da releitura e da escuta (como defende Lyotard [1999]) deve ir ao encontro desse desafio procurando minimizar a agonística existente. Todavia, reconhecemos que não devemos renunciar ao trabalho filosófico ou, até, implementar estratégias de sedução demagógica. Essas estratégias contrariam a atividade filosófica.

Para podermos esboçar uma possível ultrapassagem da agonística referida por Lyotard devemos considerar as três capacidades-base para o ensino de Filosofia no ensino-secundário: a conceptualização, a problematização e a argumentação e retomar o raciocínio elaborado no início deste trabalho acerca da problematização.

4.2.1. Competências ou capacidades?

Neste percurso reflexivo, torna-se necessária uma análise da noção de competências. Comumente categoriza-se a conceptualização, a problematização e a argumentação como competências filosóficas. Todavia, Michel Tozzi (2008) e o PASEO (Martins, et al., 2017) consideram dever existir uma distinção entre competências e capacidades. O PASEO, a partir de um documento elaborado pela OCDE⁷⁹, considera as competências como «combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes» (Martins, et al., 2017, p. 19), embora não ofereça uma definição das componentes que integram tais *combinações complexas*.



Figura 9 – O esquema de competências de acordo com o PASEO.
Retirado de Martins, et. al., 2017, p. 19

No domínio filosófico, Michel Tozzi defende a distinção entre competências e capacidades referindo-se estas (capacidades) como «processos de pensamento específicos e interdependentes» (Tozzi, 2008), e àquelas (competências) como modos de articulação dessas capacidades em tarefas complexas, a partir de um esquema de inteligibilidade.⁸⁰

Neste sentido, para Tozzi, a conceptualização, a problematização e a argumentação formam um modelo esquemático de processos de pensamento, são específicas: o problema filosófico difere do problema científico, a problematização filosófica difere da problematização científica, a argumentação filosófica diverge da argumentação

⁷⁹ O documento original é: OECD (2016) The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework, Em OECD, Global competency for an inclusive world, OECD, um esboço do projeto da organização que integrou o documento de 2019.

⁸⁰ No original pode ler-se «*compétences philosophiques* : façons d’articuler, dans l’unité et le mouvement d’une pensée habitée par un rapport au sens et à la vérité, ces capacités de base sur des tâches complexes» (Tozzi, 2008)

política (por exemplo) e o conceito filosófico adquire um enquadramento diferente de um conceito científico.⁸¹ Para além da sua especificidade, estas são interdependentes: a problematização de uma noção é acompanhada pela argumentação e pela conceptualização, assim como a argumentação decorre dos processos de conceptualização e de problematização.

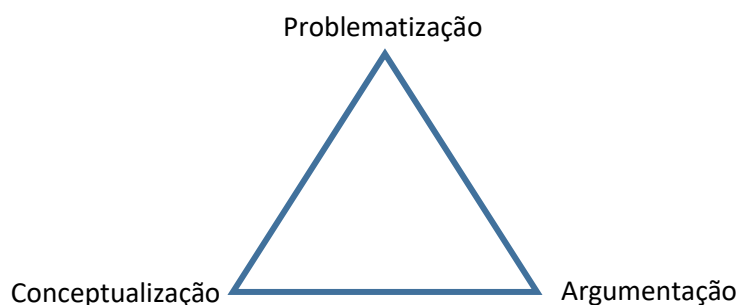


Figura 10 - A interdependência entre as capacidades filosóficas-base, de acordo com Michel Tozzi (2008)

Tozzi (2008) reconhece o carácter fulcral destas capacidades referindo que se relacionam com competências filosóficas (a leitura, a escrita, a discussão— *discussion à visée philosophique* – filosóficas). Todavia, alerta que que a operacionalização das capacidades não pode ocorrer a partir de uma visão mecanicista, dado que o modo como cada uma destas capacidades se operacionaliza se inscreve no esquema de inteligibilidade do sujeito e, por isso, é característico a cada indivíduo⁸².

Dada a pertinência da reflexão de Tozzi, iremos admitir a conceptualização, a problematização e a argumentação como capacidades, isto é, processos de pensamento, que se operacionalizam de forma não mecanicista em competências.

⁸¹ O conceito filosófico remete para um esquema de inteligibilidade, para um sentido, ao passo que o conceito científico remete para a descrição do real; são exemplos os conceitos de *vontade boa* no pensamento de Immanuel Kant e o de *burnout* na área da Psicologia. A *vontade boa* pressupõe os conceitos de dever, imperativo categórico, Reino dos Fins, autonomia dentro do sistema kantiano, sendo uma configuração que adquire sentido, ao passo que *burnout* pressupõe a definição de uma realidade decorrente do esgotamento psico-biológico associado ao trabalho.

⁸² Pode compreender-se esta afirmação com base na diversidade de escrita de cada autor. Existem autores que, por exemplo recorrem à articulação destas capacidades por uma via mais metafórica, outros, por uma via mais analítica.

4.3. A problematização como mobilização para a experiência do pensar

Referimos, no primeiro capítulo deste relatório, que a problematização detém um estatuto específico na Filosofia, dado que o problema se instaura como o ponto de partida para a reflexão filosófica. Caracterizámos, também (a partir de Fabre, 2009), a importância do problemático, entendido como a configuração do problema (a atribuição de sentido à situação) com vista à sua resolução – é a reflexão (“ruminação”) sobre ele. Assim, a problematização adquire um estatuto específico na Filosofia, na medida em que parte da significação própria, singular, de um problema que é comum, partilhável (o problema do racionalismo, por exemplo). No entanto, o problema não se limita a convocar uma resposta no sujeito; a sua configuração, o carácter problemático que lhe é inerente faz parte do esquema de inteligibilidade do sujeito, na medida em que faz parte da sua mundividência como interpelação. Baseado na obra de Gilles Deleuze, Sílvia Gallo (2012, p. 72) expõe:

o problema é sempre fruto de um encontro; há um encontro, uma experiência que coloca em relação elementos distintos e que gera o problemático. [...]

Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar.

Apesar de reconhecermos a importância do problema na atividade filosófica, não podemos encerrar o ensino-aprendizagem de Filosofia nesta capacidade filosófica. Como relembra Gallo (2012), o problema apenas pode incidir no domínio da sensibilização do aluno, caso contrário torna-se um *falso problema* (como refere Deleuze, citado por Gallo, 2012). O problema do solipsismo gnosiológico em René Descartes apenas adquire sentido se for vivenciado pelo aluno, se ele atribuir sentido ao problema da origem do conhecimento e à questão das “outras mentes”.

Além disso, refere Sílvia Gallo (2012) aponta que *uma pedagogia do problema* é sustentada num *falso problema*. Se o problema é o que afeta o sujeito, é «experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado» (Deleuze citado por Gallo, 2012, p. 72), a *pedagogia do problema* aniquila-o ao propor um método, um percurso, uma orientação reflexiva. Neste sentido, pressupõe, já, a sua configuração como problemático e o indício da sua resposta; neste sentido, a *pedagogia do problema* pressupõe a imposição de um esquema de inteligibilidade ao aluno, aspeto que interfere com a comunicação educativa.

Neste sentido, o realce que é dado à problematização incide na motivação para a atividade filosófica⁸³. A partir da possibilidade de configuração do problemático, a Filosofia permite que os alunos inscrevam os problemas que experienciam nos seus esquemas de inteligibilidade (sintam-nos, de facto, como seus, atribuam-lhes sentido) e, a partir deles, sejam capazes de elaborar uma possível resposta a partir das perspetivas filosóficas estabelecidas pela unidade do programa curricular.

A problematização adquire um especial acolhimento no nosso fio reflexivo, na medida em que, ao experienciar o problema, o aluno (como refere Carrilho, 1994) reconhece uma relação tensional com o mundo, na medida em que o pretende compreender, significar. A relação tensional sujeito-mundo implica, também, a consciência do carácter contingente do mundo e das normas, bem como a sua falibilidade. Estes concorrem para uma outra relação tensional: a relação intersubjetiva, na medida em que as respostas delineadas em torno dos problemas são, também, um problema, acompanhado de compreensão e de crítica entre os sujeitos.

Todavia, reconhecemos que a significação do mundo e o delineamento do problemático incidem, já, nos domínios da argumentação e da conceptualização. Nesse sentido, entendemos e concordamos com a passagem do problema ao conceito que, por meio de Deleuze, Gallo (2012) defende. O problema inicia o ato filosófico, mas não é suficiente; é o conceito que permite a sua inscrição no esquema de

⁸³ Recordemos, atividade essa que não rejeita a produção filosófica; é uma atividade que parte da dita “filosofia feita”, na medida em que, como relembra Tozzi (2001), não é possível sem os filósofos.

inteligibilidade do sujeito por meio do problemático, isto é, da significação do problema. Ao relacionar-se com o mundo e propor uma possível configuração à situação vivida, o sujeito aponta para uma mundividência, para um esquema de inteligibilidade. O conceito de *vontade boa* aponta para o esquema de inteligibilidade kantiano e pressupõe a sua concepção de Filosofia, tal como o de *cordura* remete para o esquema de inteligibilidade da razão cordial de Adela Cortina. Deste modo, concordamos com Gallo (2012) quando define (tal como Ignacio Izuzquiza) a aula de Filosofia como *oficina de conceitos*, o que pressupõe um trabalho ativo de significação do problema e de delineamento do conceito.

Todavia, no Ensino Secundário, não esperamos que os alunos criem conceitos. Esperamos, apenas, que, por meio da experiência do problema eles encontrem um espaço para, mediante os conceitos filosóficos, construam o seu esquema de inteligibilidade, experienciando, também, a construção conceptual por meio da reconstituição da sua configuração filosófica (que tem origem no problema), através dos diferentes filósofos estudados. Recordemos: esquema esse que está sempre sujeito a modificações.

Neste sentido, o ensino-aprendizagem de Filosofia articula os alvos e os fins, de modo que concorra para a sua finalidade: a construção autónoma da identidade pessoal por parte do aluno. Daí ser necessária a experiência, para lá da experimentação, acompanhada da leitura e da escuta (hermenêutica, no fundo, porque compreensiva) do mundo e de si, estando consciente de que essa compreensão não é absoluta; para além de o real ser homónimo (dizer-se de diversos modos), o sentido que o sujeito constrói acerca do mundo, assume um carácter contínuo, fluído, não absoluto ou estático

5. A construção da identidade pessoal como a finalidade do ensino-aprendizagem de Filosofia?

O propósito deste capítulo é fundamentar a construção da identidade pessoal como a finalidade nuclear do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário.⁸⁴ Este propósito decorre da reflexão que foi sendo elaborada ao longo deste trabalho, quer quando procurámos demonstrar a necessidade do ensino-aprendizagem de Filosofia se fundamentar no esclarecimento conceptual da circularidade epístemo-antropológica por via da Filosofia da Educação, quer quando abordámos a dimensão interlocutiva e hermenêutica do ser humano, as quais se associam com o esquema reticular da comunicação (educativa) e com a abordagem construtivista do sentido. Deste modo, neste capítulo, procuraremos, a partir das reflexões anteriores, tecer a relação entre o ensino-aprendizagem e a identidade pessoal do aluno.

Como expôs no *Tratado da natureza humana* (em 1739-1740), David Hume defendeu a impossibilidade de justificar gnosiológica/epistemologicamente uma concepção de identidade pessoal, dado que, sendo o conhecimento humano baseado em impressões sensíveis, não existe uma impressão de identidade pessoal, isto é, de uma continuidade espaciotemporal de um corpo – na medida em que ele está sujeito a processos biológicos maturativos – ou de uma mente – na medida em que não temos experiência da consciência como unidade de representações –. A identidade pessoal sustenta-se, assim, numa crença metafísica que deve ser rejeitada, num ato de imaginação; identidade pessoal é, assim, tão real quanto uma montanha dourada.

O argumento humeano parece ser bastante convincente. Todavia, devemos reconhecer que o pensamento está dependente de uma linguagem. A sobreposição entre a ideia de montanha e a de ouro ou entre a ideia de cavalo e a de ser alado não é

⁸⁴ Foi delineado como um dos pontos deste trabalho a investigação acerca do impacto da formação inicial de professores na constituição da identidade pessoal e da identidade profissional, considerando a relação e as condicionantes que a sua relação poderia conter. Todavia, dado que a distanciação analítica e crítica é um dos requisitos da investigação-ação, considerámos não ser, ainda, o momento oportuno para a desenvolver.

elaborada espontaneamente pela mente; subjaz-lhe a capacidade criadora que é potenciada pela linguagem, na medida em que é desenvolvida em relação. A ideia que se tenha de um eu, de uma instância que perdura no tempo e no espaço, debalde alterações graduais, é um produto intersubjetivo, na medida em que (recordamos o carácter relacional) é em relação que o ser existe, se vai construindo. Recordemos a conceção pragmática de Manuel Maria Carrilho (1994): a conceção imanente da Filosofia como campo problematizador assenta numa inspiração genealógica de interpretação (crítica) do real, a partir da qual delineia respostas possíveis para os problemas que experiencia.

Neste sentido, por identidade pessoal entendemos, com Maria João Couto (2015c) «identificações em curso» (Couto, 2015b, p.20), isto é (refere a autora a partir de Boaventura Sousa Santos) no mundo com outros. A partir de um processo relacional e hermenêutico, a identidade é um processo humano que implica «negociações de sentido, jogos de polissemia» (Couto, 2015b, p. 20). Recordemos: o ser humano encontra-se no mundo sob o primado da relação interlocutiva; enquanto locutor e alocutário, a comunicação estabelece-se numa rede complexa que é potenciada pelo esquema de inteligibilidade do sujeito e, também, influencia a construção contínua do sentido, na medida em que promove múltiplas e complexas experiências. Não é possível uma conceção de identidade pessoal construída apenas a partir da esfera egológica, na medida em que a relação nos coloca como interlocutores na *praxis* interdiscursiva. Reconheçamos, ainda, que sem a existência dos outros não faria sentido falar de identidade pessoal, pois esta apresenta-se como um carácter diferencial, entre o que um *eu* é e o que um *outro* é de um modo diferente do *eu*. Enquanto carácter diferencial, a identidade constrói-se, apenas e necessariamente, em relação: o diferente é-o face a uma norma, a um padrão de comparação. É neste sentido que a diversidade aparece como um valor primeiro face à diferença, no reconhecimento da alteridade.

Assim, o par esquema de inteligibilidade-relação pressupõe a construção da identidade pessoal, na medida em que o modo como *faço o mundo em mim* (Pereira, 2008) influencia o modo como me relaciono com os outros, como significo a sua relação no

meu esquema de inteligibilidade e, com isto, permito que ele, também, a signifique no seu próprio esquema. A identidade é, assim, tecida na contingência, na experiência de mundo com outros como é, também, tecida no *reconhecimento*: eu só sinto a necessidade de me afirmar face aos outros, porque necessito do seu reconhecimento,⁸⁵ porque a construção de si é feita com e através das relações interpessoais.

[O] que é “nosso” é um tecer interminável de enxertos do outro, um outro atualizado em diversos momentos e lugares singulares. Porque o eu e o outro são percorridos por uma relação, num espaço tensional, condição de possibilidade de afirmação de quem são, por relação ao outro, num mesmo movimento, num jogo identitário plural. (Couto, 2015b, p.21)

Com esta afirmação, convém destacarmos um aspeto importante: a construção identitária não decorre de um mimetismo. As relações influenciam o indivíduo, mas reconheçamos, também, que este influencia os outros por meio da relação, recordemos: a comunicação não é linear nem unilateral; locutor e alocutário ultrapassam as posições de emissor e do destinatário para efetivar o processo comunicativo. Além disso devemos reconhecer a diversidade na construção de sentido por parte de vários indivíduos acerca de uma mesma situação. Deste modo, ainda que reconheçamos o papel predominante da relação na construção da identidade, desconfiamos da justaposição que decorre da expressão “diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és. Reconhecemos que a dinâmica grupal é detentora de uma complexidade que merece ser estudada de modo aprofundado (embora não tenhamos, neste trabalho, espaço para tal), especialmente no que diz respeito às normas do grupo e à sua imposição face aos indivíduos. Todavia, recordamos, o modo como eles vivem a experiência grupal em si mesmos difere dos outros membros; por mais próxima que a exteriorização da sua identidade esteja do horizonte comum de

⁸⁵ Referimo-nos, aqui, à necessidade de reconhecimento a partir da norma

sentido daquele grupo, ele nunca será igual, existirá sempre um caráter diferencial. O padrão de interação é ideográfico, isto é, remete para o esquema de inteligibilidade, que organiza e que significa as experiências vividas. Acerca da memória, Louis Not (1986, p. 140) relembra: «as recordações, com efeito, não se justapõem nem se sobrepõem, articulando-se umas nas outras como num processo aditivo; o processo de memorização é integrativo: toda a entrada de um elemento novo provoca uma reorganização das nossas memórias». A razão de o processo de memorização ser integrativo e não adicional reside na significação que lhe é inerente. De um modo análogo se processam a organização das experiências na construção da identidade pessoal.

Procurando esclarecer o problema, atentemos no que refere Maria João Couto (2015b, p. 20): «as representações identitárias seriam, então, constituídas por estabilizações provisórias, mais ou menos estáveis, assentes em eixos estruturais de personalidade». Ora, estes eixos estruturais ganham sentido a partir da experiência, *praxis* interdiscursiva, pois são as relações que preencherão esses eixos por meio de relações e de sentido. A identidade reside, tal como a linguagem, na *indexibilidade* (Couto, 2015b), isto é pressupõe a contingência, a discursividade e a experiência para lá da estrutura, das regras morfosintáticas, das linguagens formais.

Tecida na contingência com e através do outro, a identidade pessoal apresenta um desafio à Filosofia e ao ensino-aprendizagem a si inerente: a *autenticidade*. É um lugar-comum afirmar-se o caráter autêntico da personalidade em nome de uma inflexibilidade face à interpelação do outro, inflexibilidade que abrange tanto aquele que considera que a sua vida não tem que ver com um padrão comum de sentido, como aquele que, em nome da frontalidade ou da bandeira dos bons costumes, tece de modo rude considerações sobre o outro, por assumir comportamentos anormais.⁸⁶

Se, como referimos anteriormente com Charles Taylor (2009), existia uma ênfase mais objetiva em um referencial comum de mundividência até ao fim do século XVIII, ainda

⁸⁶ Assumimos o termo a partir da sua abordagem etimológica, como aquele cujo comportamento é desviante de uma norma socialmente instituída, de um padrão.

a partir das últimas décadas desse século (especialmente com o período romântico) existiu uma viragem nesta consideração, influenciada pela arte. Anteriormente, a criação artística imitava a vida (a arte era concebida como representação). Todavia, a criação artística sofreu uma mutação, deixou de assumir uma relação *mimética* com o mundo para assumir uma relação *poiética*, de expressão dos sentimentos, da interioridade⁸⁷. Esta matriz assumiu proporções que ultrapassaram o domínio artístico: se anteriormente a arte imitava a vida, com esta viragem, a vida passou a imitar a arte, isto é, a vida assumiu a expressão da interioridade, a pretensão de autenticidade que passou a ser o motor da criação artística. O verdadeiro artista é aquele que expressa as suas emoções na obra de arte e transmite os seus sentimentos; é autêntico porque expressa-se. Do mesmo modo, o indivíduo deve ser fiel à sua interioridade, deve afirmar-se e viver de acordo com o que é no seu interior o que, em alguns casos, pode implicar a absoluta rejeição das normas socioculturais. Ser-se autêntico é, assim, sinónimo de fidelidade a si mesmo, do carácter que permite ao indivíduo viver a sua vida, alcançar a sua realização.

Apesar ter sido impulsionada pela arte, a autenticidade tem raízes filosóficas anteriores, especialmente em Jean-Jacques Rousseau e do sentimento moral que, naturalmente, o ser humano detinha. Esse *sentiment de l'existence* é um referencial interior ao indivíduo que lhe permite tornar-se humano. A afirmação de si decorre, deste modo, da interioridade. Recordemos que, para Rousseau, a moralidade e a justiça não se encontram no ser humano no estado de natureza; todavia, ele detém um sentimento (virtude) que lhe permite ser moral, na medida em que as emoções (as paixões) permitem o aperfeiçoamento da razão (entendimento). Esse sentimento, refere Rousseau, é a *piedade*.⁸⁸

⁸⁷ Charles Taylor (2009) reconhece em Jean-Jacques Rousseau um filósofo importante nesta viragem, nomeadamente nos conceitos de interioridade e de sentimento de existência (*sentiment de l'existence*).

⁸⁸ «Falo da piedade, disposição conveniente a seres tão fracos e sujeitos a tantos males como somos; virtude tanto quanto mais universal e tanto mais útil ao homem quanto precede nele o uso de toda a reflexão e tão natural que os próprios animais dela dão, por vezes, sinais sensíveis. [...] Até mesmo a benevolência e a amizade são, se virmos bem, produções de uma piedade constante fixada num objeto particular: pois desejar que alguém não sofra, não será, exatamente, que seja feliz?» (Rousseau, 1999, pp. 50-51)

Apesar da importância do pensamento de Rousseau para a autenticidade, Charles Taylor (2009) aponta, também, Herder como o outro rosto que contribuiu para a fundamentação deste ideal. De acordo com o este autor, o indivíduo contém em si um modo próprio, original, de ser humano, a partir do qual ele deve cumprir o sentido da sua vida. Ser autêntico é viver de acordo a sua originalidade.

Charles Taylor (2009), a partir de uma arqueologia da autenticidade, pretende alertar para os impactos que as versões adulteradas deste ideal podem gerar concepções de individualismo, de instrumentalização e de fragmentação política, na medida em que a ênfase da autocriação e da autoafirmação face às imposições sociais pode gerar um atomismo social e uma instrumentalização das relações interpessoais: os outros existem para garantir a realização do eu.

Face à autocriação, devemos reconhecer que a defesa de um modo de ser humano interno aos indivíduos, uma originalidade interna, é subsidiária de uma abordagem endógena do sentido, que aponta para uma autossuficiência do sujeito. Como explicitámos anteriormente, tal abordagem não pode ser defendida, na medida em que os indivíduos são em relação com os outros, desenvolvem-se a partir dela.

Deste modo, a autenticidade é construída sobre o reconhecimento do outro e do eu. Luís Lóia (2009) auxilia-nos a clarificar este termo. Por reconhecimento, entende-se a identificação de características de um objeto, a recordação e atualização de um conhecimento adquirido e, por fim, a admiração ou gratidão. No que diz respeito à identidade pessoal, esta encontra-se diretamente relacionada com o reconhecimento; ela só tem sentido com o reconhecimento que os *outros me conferem*, a partir do que *eu exteriorizo*. Por sua vez, as «atitudes e comportamentos, nossos ou dos outros, são reconhecidos e incentivados no espaço público porque refletem uma unidade de sentido maior do que as partes tomadas individualmente.» (Lóia, 2009, p. 200).

Assim, a identidade pessoal, enquanto autenticidade, ao elaborar-se mediante o reconhecimento dos outros, é construída em função a um horizonte de sentido socialmente partilhado, entendido como padrão social ou como tradição; é ele que possibilita a experiência de mundo. «No entanto, é necessário realçar que a

interpretação da tradição como um resultado solidificado de um esforço intersubjetivo não implica a sua estagnação ou a sua perpétua repetição» (Lóia, 2009, p. 194). Por ser uma criação humana, os elementos tradicionais de uma cultura acompanham o caráter fluído do ser relacional, acompanham o seu devir. Se a tradição não pode ser modificada apenas pela ação de um indivíduo isolado – dado que esta pertence a um horizonte de sentido partilhado socialmente –, ela não pode impor-se de um modo inflexível e irredutível.⁸⁹

Entre a individualidade e o caráter social, Louis Not (1986) reflete acerca da noção de pessoa como a síntese entre o indivíduo – o indivisível, a especificidade individual face aos outros – e o *socius* – a dimensão social, o que se torna comum a todos os indivíduos enquanto em sociedade –. «A personalização é dom de si para corrigir as ameaças do individualismo, ou melhor, recuperação de si quando se trata de se opor aos riscos de dissolução de si na coletividade ou pela fusão no outro» (Not, 1986, p. 130).

Deste modo, consideramos importante reunir as condições da autenticidade, dado que esta não pode edificar-se nem sobre a negação de um horizonte de sentido comum, nem sobre a negação da individualidade da pessoa. A autenticidade, de acordo com Charles Taylor (2009) implica a construção de si, a originalidade e a (eventual) oposição a padrões sociais ou morais, na medida em que a experiência de mundo, por ser própria e influenciada pelo referencial de mundividência do indivíduo, pressupõe uma não subscrição absoluta aos padrões. Todavia, não podemos esquecer que a autenticidade requer o caráter relacional do ser humano e a abertura a um horizonte de sentido comum, na medida em que, para além de sermos em relação, afirmar-se autêntico, diferente ou, até, oposto a um padrão, temos de o considerar, na medida em que é ele possibilita a relação.

⁸⁹ Subjaz à consideração tayloriana de autenticidade uma conceção política comunitarista, com implicações no envolvimento público dos indivíduos em movimentos de ação política, procurando contrariar o atomismo social, problema decorrente do individualismo das sociedades contemporâneas.

Assim, consideramos que o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, ao propor a experiência do pensamento deve contribuir para a construção da identidade pessoal, ao ser capaz de proporcionar a experiência do pensamento. Baseados na reflexão de Michel Tozzi (2003), defendemos que o ensino-aprendizagem de Filosofia deve ser orientada não só pela conceção problematizadora (como é o caso francês) – apontando para os problemas, para os processos de pensamento, de modo a que os alunos possam sentir os problemas como seus, de modo a resolvê-los –, como também, pela conceção praxiológica – ainda que, advertimos, não subscrevemos a adoção belga, da problematização ética, na medida em que, para a ação não concorre apenas uma reflexão ética, mas, também, gnosiológica/epistemológica, antropológica, ontológica, estética, lógica e política.

Sendo a nossa pretensão fundamentar o ensino-aprendizagem de Filosofia como um contributo para a construção da identidade pessoal, cabe-nos pensar se é adequado à figura central do sistema educativo: o aluno; neste caso, os alunos de 10º, de 11º e de 12º anos de escolaridade⁹⁰.

5.1. A adolescência: uma etapa fulcral para o encontro com a Filosofia

O aluno de Filosofia inicia um novo ciclo de estudos que, desde 2009, se tornou obrigatório. Se o alargamento da obrigatoriedade do Ensino Secundário coloca o desafio de reequacionar o ensino desta disciplina a um ensino, agora, massificado, o benefício que dela poderemos retirar é potenciar a experiência de problematização de

⁹⁰ Apesar de referirmos o ensino-aprendizagem de Filosofia nos 10º, 11º e 12º anos, reportamo-nos, sobretudo aos dois primeiros (10º e 11º anos), uma vez que a presença da Filosofia no 12º ano de escolaridade tem vindo a ser paulatinamente desmerecida. Se a passagem do PF para as AE nos 10º e 11º anos causou uma rutura com a conceção antropológica anteriormente existente, a passagem do programa de 12º ano para as AE desse mesmo ano de escolaridade deu-se com ligeiras alterações, nomeadamente referente ao número de obras a abordar. O horizonte hermenêutico e antropológico do programa manteve-se nas AE. Tivemos oportunidade de refletir acerca deste aspeto de modo mais aprofundado no nosso portfólio. É possível aceder a esta reflexão por meio do link: brunodalves.wordpress.com/

mundo, de questionar a realidade que o envolve, potencia uma iniciação a «olhar por cima *do que há*, do que *está aí*, do que *se vê* e do *já pensado*» (Pereira, 2008, p. 79).

Para melhor podermos enquadrar o ensino-aprendizagem nesta etapa do desenvolvimento humano, devemos reconhecer que, como refere João Boavida (1991), se comumente se entende a adolescência como um período entre a infância e a vida adulta, devemos distinguir a adolescência da puberdade. Esta considera-se «um período de transição entre a infância e a adolescência sem se confundir com elas.» (Hurlock citado por Boavida, 1991, p. 219), período esse de maturação sexual, de «cerca de quatro anos, dos 11 aos 15 nas raparigas e dos 12 aos 16 nos rapazes, considerando que os dois primeiros ainda fazem parte da infância e que os dois últimos já pertencem à adolescência». Este período de adolescência, por sua vez, remete para a abertura específica do indivíduo à dimensão social, na medida em que procede a uma formalização da alteridade (começa a reconhecer o Outro para além do outrem, que existe nele logo após a fase de desenvolvimento feto-pessoa em quem o feto se desenvolve) e, por isso, procura construir a sua identidade a partir da sua inserção em grupos com que se vai identificando⁹¹

O período da adolescência, já considerava Piaget, é característico pela incidência no estágio das operações formais, no qual este é capaz de desenvolver o pensamento abstrato-formal, sendo capaz de organizar de modo diverso a experiência que constrói acerca do mundo. No que diz respeito ao domínio cognitivo, o adolescente vai-se tornando capaz de, ao pensar de um modo mais abstrato, pensar para além da realidade que o rodeia. Ainda no âmbito do desenvolvimento cognitivo, Boavida (1991), baseado nos estudos de Lawrence Kohlberg, refere que «o adolescente passa de uma moralidade baseada em comportamentos e regras específicos para uma

⁹¹ Claro que, reconhecemos, apesar de existir um padrão de comportamento, existem fatores políticos, sociais e pessoais que podem interferir com esta abertura à dimensão social. Reconhecemos, também, que esta abertura à dimensão social não é, já, específica da adolescência. Os estudos do psicólogo James Marcia apontam para um estado, entre a adolescência e a vida adulta, que potencia a exploração da identidade do indivíduo. Este estado, a adultícia, é característico das sociedades mais desenvolvidas, incidindo, maioritariamente por jovens adultos que se encontram, ainda, na formação escolar e superior.

moralidade baseada em princípios» (Boavida, 1991, p. 254), possibilitando a capacidade de problematizar os juízos e os dilemas morais.

Michel Tozzi (2007), por sua vez, propõe repensar o período da adolescência e o seu contributo para o ensino-aprendizagem de Filosofia, a partir de uma abordagem específica dos problemas que dizem respeito aos adolescentes.

Sustentado em reflexões psicológicas e psicanalíticas, o autor refere que este período origina uma «crise de percepção do eu [*moi*]» (Tozzi, 2007): a relação eu-mundo é mediada por uma complexidade problemática, na medida em que, se as relações com o mundo são mediadas pela memória (história) do indivíduo, no adolescente, a relação entre a memória do adolescente e as exigências do mundo e do seu corpo causa um desconforto e uma ausência de reconhecimento, na medida em que a memória remete, já, para um período que não se pode atualizar: a infância. O adolescente encontra-se, assim, em busca de sentido, em busca de elementos e de relações que possibilitem a construção de sentido, face a problemas decorrentes das circunstâncias biopsíquicas e interpessoais que atravessa.

Assim, o autor propõe uma abordagem didática dos problemas filosóficos a partir do contexto problemático do adolescente, passando do problema específico que se impõe ao adolescente para a questão na qual se inscreve e passando do problema vivido ao conceito. Esta passagem, refere Tozzi (2007), enquadra-se numa abordagem filosófica dos problemas da adolescência, ao invés de uma abordagem psicológica. Enquanto esta associa o vivido e o sentido ao indivíduo, procurando escutar e coadjuvá-lo a exprimir a sua experiência, aquela «coloca em debate, numa comunidade de pesquisa entre sujeitos racionais, o acontecimento existencial que ocorre no desenvolvimento de *cada homem*, tratando-o como um *objeto de reflexão* a ser discutido, com uma escuta cognitiva das ideias a confrontar» (Tozzi, 2007).

Consideramos que o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário incide sobre um período favorável do desenvolvimento humano, na medida em que o adolescente vivencia um período da sua vida, no qual é confrontado com circunstâncias que abalam o conhecimento de si e do mundo, (assumido, até aí, como

certo), obrigando a uma acomodação (no sentido piagetiano do termo, enquanto modificação de estruturas) do esquema que permite experienciar o mundo. Assim, neste período, ele encontra-se predisposto a problematizar a realidade que o rodeia, em nome da construção da sua identidade,

Dentro deste enquadramento, entendemos, também, que seria favorável a extensão da disciplina de Filosofia cursos de Ensino Profissional que integram o ciclo do Ensino Secundário. Compreendemos que deveria ser elaborada um reajuste no seu programa (ao nível de conteúdos, de objetivos e de estratégias), dado que o propósito do Ensino Secundário na via de prossecução de estudos difere do Ensino Secundário na via profissionalizante. Todavia, devemos reconhecer que, sendo a construção da identidade pessoal – enquanto construção de um esquema de inteligibilidade que permita significar o mundo a partir das experiências vividas (o que pressupõe que, esta construção, devido à dimensão hermenêutica que a subjaz, é, sem dúvida, crítica) —, o propósito fulcral do ensino-aprendizagem de Filosofia, consideramos ser necessário repensar a sua presença nos cursos de Ensino Profissional.

5.2. A operacionalização da experiência: o professor como “condutor de sentidos”

Recordemos o esquema reticular da comunicação educativa. O aluno e o professor não partilham do mesmo esquema de inteligibilidade, dado que não só se encontram numa relação assimétrica em relação aos conteúdos mobilizados, como, também, não partilham de iguais experiências que permitisses atribuir sentido ao mundo e às relações interpessoais. Se tal constitui um desafio ao ensino-aprendizagem, não devemos procurar resolvê-lo por meio de fazer tábua-rasa das experiências vividas a partir do momento em que entram no contexto escolar. Tal apresenta-se, em muitos casos, como uma violência simbólica (na aceção de Pierre Bourdieu) para com eles, na medida em que as experiências constituem a sua mundividência (provisória, é certo, mas o referencial que lhes permite significar o mundo) e, além, disso, foi por meio de um contexto que puderam desenvolver-se e é por meio de um contexto que eles

estabelecem relações com outros. Obrigar os alunos a *esquecerem* as experiências que vivenciaram ou a negarem o contexto a partir do qual se desenvolveram pode causar reações pouco favoráveis quer para o ambiente escolar, quer para o percurso escolar dos alunos, quer, ainda para a construção e o desenvolvimento (cognitivo, emocional, ...) si mesmos.

Dado que a função da escola é formar os indivíduos, de modo a estes, por meio da realidade vivida no contexto escolar ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória, construírem uma personalidade que lhes permita viver com outros⁹², a base da educação reside na experiência, seja ela direta, seja ela indireta (ou vicarial, como refere René La Borderie, 1994). Todavia, essa experiência deve ser significativa para o sujeito, deve mobilizá-lo reflexivamente e, deste modo, levá-lo a atribuir sentido ao problema com que se confrontou. Nesse sentido, caracterizámos a importância da problematização.

Fica, deste modo, mais claro que a função do professor não pode reduzir-se à transmissão tradicional de conteúdos, pois aniquila a *experienciação* do problema. O professor deve, como refere Maria João Couto (1999), assumir-se como um *condutor de sentidos*. Dado que existe um conjunto de conteúdos que deve mobilizar em aula junto dos estudantes, a sua tarefa deve ser a de, primariamente, proporcionar aos alunos a *experienciação* dos problemas, com vista à sua resolução pelo esquema conceptual do autor da teoria abordada. Não se trata de uma padronização de sentido, na medida em que, por experienciar de modo diverso, cada aluno, apesar de reconhecer que se trata de um problema filosófico pertinente, poderá não atribuir sentido ao problema ou, até, à proposta à perspectiva estudada, o que poderá mobilizar (se possível) a abordagem do problema por meio de outra perspectiva.

⁹² Tal como é plasmado em vários artigos a Lei de bases do Sistema Educativo (Lei 49/2005 da Assembleia da República), destacando-se o ponto 4 artigo 2º «O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.». O recentemente revogado *Programa de Filosofia 10º e 11º anos* defendia, também, como propósito da disciplina «contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora» (Henriques et. al., 2001, p. 5).

Enquanto mobilizador dos sentidos, a tarefa do professor, em aula, consiste, em ser o *nó politópico*, isto é, em ser a figura que permitirá a convergência de *autores de sentido* diversos e, deste modo, permitir a partilha de experiências por meio dos conteúdos mobilizados, possibilitando a construção de conhecimento. Com base no carácter relacional do ser humano, a relação aluno-conteúdo enriquece-se quando não é estabelecida isoladamente, quando se efetua em grupo, no qual se partilham experiências, se discutem perspetivas e se percebe o carácter filosófico dos problemas tratados, para além da sua dimensão psicológica, que poderá isolar os alunos. Citando Richard Rorty, Maria João Couto (2000, p. 103) refere

Para nós, pragmatistas, progredir moralmente é mais como coser um imenso kilt, policromático, do que procurar uma visão mais clara de qualquer coisa de verdadeiro ou de profundo (...) Nós preferimos antes minimizar cada diferença – a diferença entre cristãos e muçulmanos naquela cidade da Bósnia, a diferença entre negros e brancos naquela cidade do Alabama, a diferença entre homossexuais e heterossexuais naquela congregação católica do Québec, etc.

O professor, enquanto condutor de sentidos, procurará fomentar a comunicação entre os alunos em nome das experiências significativas proporcionadas. Dada a diversidade dos alunos e da sua mundividência, cabe-lhe conduzir o grupo e, apesar da singularidade de cada aluno, proporcionar experiências comuns, nas quais os alunos se expressam, se posicionem face ao mundo, exprimindo a sua mundividência e a sua identidade e, ao mesmo tempo, construindo-a. Por meio destas experiências, os alunos experienciam a *homonímia do real*, sendo capazes de, por meio de contacto com outros, alargar o seu esquema de inteligibilidade.

5.3. A operacionalização da finalidade educativa: a partilha de experiências

De modo a potenciar a construção de sentido por parte dos estudantes e, também, a alargar o conjunto de experiências proporcionadas no ensino-aprendizagem de Filosofia, delineámos um conjunto de duas atividades que, apesar de surgirem em contexto de aula, ultrapassavam-no, na medida em que implicavam, no caso da partilha dos ensaios filosóficos, encontros de alunos em tempo não letivo e, no caso do convite à escrita de um artigo no JornalESAS (jornal escolar da Escola Secundária Aurélia de Sousa) um trabalho adicional e respetiva orientação em tempo não-letivo. Ambas as atividades encontram-se anexadas neste relatório nos [Anexo I](#) e [Anexo II](#).

Yves Bertrand e Paul Valois (1994) defendem uma dialética entre a escola e a sociedade; a escola influencia a sociedade ao formar os indivíduos que integrarão a sociedade e, por sua vez, a sociedade influencia a escola ao determinar a estrutura burocrática da escola, o seu grau de autonomia, a estrutura dos *curricula*, entre outros aspetos. Neste sentido, os autores retomam a definição de paradigma de Thomas Kuhn, definindo que existem dois tipos de paradigmas que subjazem a esta dialética: o paradigma sociocultural e o paradigma educacional. Um paradigma sociocultural é um conjunto de valores, de interesses aliados a um modo de comportamento numa sociedade. Por sua vez, o paradigma educacional procura operacionalizar o paradigma sociocultural no domínio escolar. A «escolha de um paradigma educacional assenta na escolha explícita ou implícita de um paradigma sociocultural». (Bertrand & Valois, 1994, p. 50).

Assim, quando cartografam o paradigma educacional inventivo (relacionado com o paradigma sociocultural simbiosinérgico), Bertrand e Valois referem que subjaz-lhe uma relação holista entre o sujeito e o mundo envolvente, relação que concorre para uma formação integral da pessoa por meio da comunidade envolvente (para a qual esta será uma formanda-formadora, isto é, uma pessoa ativa na sua educação e na sua formação, mas inserida, também, numa comunidade que ajuda a formar e a educar e que a educa). Subjaz uma conceção comunitarista a este paradigma: o *nós* (o todo) é

uma realidade que antecede os indivíduos (a parte), na medida em que estes surgem graças à comunidade. Todavia, alertam os autores, a comunidade não anula a individualidade dos seus membros; o *nós* só existe graças aos *eu*; é a ação dos indivíduos, unidos em torno de um propósito, de um ideal social, que potencia a ação comunitária.

No contexto escolar, este paradigma implica uma relação entre a escola e a comunidade envolvente, seja diretamente (a ação social escolar mobilizada por programas de intervenção), seja por via mais indireta (mediada por grupos escolares, a partir dos quais os alunos integram projetos sociais, como o Parlamento de Jovens).

Ao incluir um conjunto de estudantes que integram uma determinada comunidade, a escola não pode alhear-se de promover a ação dos estudantes na comunidade que integram, na medida serão, no futuro, indivíduos que integrarão ativamente uma determinada comunidade (para a qual contribuirão e da qual usufruirão), sendo responsáveis pelas ações e pelas decisões públicas que nela incidirão.⁹³

Orientados por estes pressupostos foi nossa pretensão elaborar uma atividade que possibilitasse a participação entre os estudantes e a comunidade que integram através dos grupos escolares que poderão mediar essa participação. Não esqueçamos que as experiências proporcionadas pelo ensino-aprendizagem são, em alguns casos, mediadas, sendo, até, simulações pedagógicas das atividades que, eventualmente, se desenvolverão em comunidade.

Recordemos a conceção didática que anteriormente delineámos: ao iniciar-se pela problematização e atingir a conceptualização como tentativa de resolução do problema experienciado, o estudante desenvolve uma atividade filosófica, que é

⁹³ Apesar de defendermos que as pessoas não podem ser reduzida à dimensão da cidadania, consideramos, contudo, imprescindível considerá-la na formação integral do aluno.. Todavia, esta referência não diz, apenas, respeito à dimensão cidadã; ser no mundo com outros implica a promoção de interpessoais e, também, sociais. Ser consciente de estar numa sociedade, implica relacionar-se não só com outros como considerar o interesse comum e contribuir para a melhoria de uma comunidade para a qual contribui e da qual usufrui.

mediada pelo professor, sendo, assim, pedagógica e didaticamente simulada, porque é o professor que, por meio de estratégias pedagógico-didáticas, mobiliza o conteúdo.

A simulação e a mediação proporcionada pelos projetos que desenvolvemos na escola (em anexo) visaram promover a concepção de Filosofia que inicialmente esboçamos: a concepção pragmática da Filosofia como campo, que entende a associação entre a teoria e a prática, de modo a tornar coerente e significativa a reflexão filosófica, já que esta é influenciada pelo contexto no qual os indivíduos se inserem. Por esta razão, defendemos, tal como expusemos anteriormente, uma concepção praxiológica aliada a uma concepção problematizadora do ensino-aprendizagem de Filosofia. Recordamos Alejandro Cerletti (2009, p. 20):

Não se pode ensinar filosofia “desde lugar nenhum”, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar – e também deixar para si [o professor] – claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será aprendido pelos alunos.

Procurámos promover atividades junto dos estudantes que possibilitassem a ligação com a comunidade em que se inserem, visando, também, um eventual contributo da disciplina de Filosofia na problematização do contexto envolvente, bem como no delineamento, no diálogo e na discussão de possíveis respostas.

5.3.1. A partilha de ensaios filosóficos por parte dos alunos

No que diz respeito à atividade de partilha dos ensaios filosóficos ([Anexo I](#)), foi nosso intuito não só tentar responder ao maior isolamento decorrente do confinamento que foi uma constante no ano letivo 2020-2021, apesar de eventuais retornos a uma pretensa normalidade, que não o era.⁹⁴ Adicionalmente, procurámos

⁹⁴ Não adotamos, também, a concepção de “novo normal”, decorrente das medidas de gestão pandémica. O decreto de Estado de Emergência ou de Estado de Calamidade configuram, em si, situações de exceção.

promover a experiência de um ambiente de partilha de conhecimentos construídos, que foi resultado de um envolvimento ativo e autónomo na abordagem de um problema e da sua tentativa de resolução. Essa partilha concorreria, assim, para o propósito da comunicação educativa, a partilha de experiências e a construção de sentido, enriquecidas, aqui, pelo contacto com uma modo diverso de abordagem dos problemas filosóficos, existindo a possibilidade de uma comunidade de partilha de saberes e de significações, potenciada pela mediação do professor.

Na fase de partilha entre diversas turmas, tínhamos como propósito o contacto com a diversidade da atividade filosófica a partir dos diversos cursos do Ensino Secundário com vias de prossecução de estudos – cursos de Ciências e tecnologias, Línguas e humanidades, Ciências socioeconómicas e Artes visuais –, proporcionando a experiência da interdisciplinaridade e da pluralidade da Filosofia, aspeto decorrente do trabalho filosófico no currículo no qual se desenvolve⁹⁵ e do facto de as dez turmas serem orientadas por três diferentes professores, com metodologias didáticas naturalmente diferentes.

Dado o elevado número de turmas, com um número (estimado) considerável de alunos, não era possível promover a partilha de todos os ensaios em todas as turmas. Contrariamente a promover a partilha significativa, o encontro ocuparia tempo letivo que não poderia ser dispensado. Face a estas circunstâncias, a resposta que encontrámos foi implementar uma seleção dos ensaios prévia ao encontro. Todavia, tal estratégia poderia ter resultados positivos, na medida em que promoveria o sentido de heteroavaliação por pares.

Pretendendo que os alunos experienciassem a importância da conceção praxiológica (do impacto do discurso como norteador da prática), o nosso projeto considerava que, após a partilha com as turmas do 11º ano, o ensaio vencedor fosse, não só publicado no jornal escolar (JornalESAS), como, também, pudesse servir de inspiração (em

⁹⁵ Não estamos a defender que a atividade filosófica é dependente do curso no qual surge. O que defendemos é que, por se inserir em vários *curricula* do Ensino Secundário, as áreas de interesse dos alunos e o modo de abordagem, os exemplos e o discurso utilizados é variável.

conjugação com os ensaios classificados em segundo e terceiro lugares) em um projeto do Grupo Europeu da ESAS.

Dada a importância do testemunho e do relato de colegas mais velhos, considerámos que seria importante a promoção de um encontro posterior com os estudantes do 10º ano, de modo a experienciarem a mobilização de capacidades e de competências filosóficas por parte de colegas que vivenciaram a disciplina de Filosofia na sua componente bienal. Constituir-se-ia, deste modo, como um encontro entre, por um lado, alunos que iniciam o contacto com esta disciplina e procuram, assim, atribuir-lhe um sentido (provisório) e, por outro, alunos que encerram a experiência escolar da disciplina, na sua componente bienal e que, detêm um sentido que foram construindo ao longo da vivência desta disciplina nos 10º e 11º anos.

5.3.2. A escrita de um artigo no jornal escolar

Considerando, também, a inscrição da escola na comunidade por meio dos grupos escolares existentes, considerámos pertinente incentivar os alunos a participarem com a publicação de um artigo para o JornalESAS. Apresentámos ([Anexo II](#)) alguns exemplos que referem o ano comemorativo da publicação de obras fundamentais da História da Filosofia, relacionadas com o programa curricular da disciplina, e o aniversário de nascimento do filósofo David Hume. O intuito desta proposta incidiria no aprofundamento do conhecimento filosófico acerca das obras e dos filósofos, ao incidirem sobre o contexto no qual surgiu a obra/nasceu o filósofo, a amplitude que a obra assumiu na tradição filosófica e o impacto do pensamento do filósofo no pensamento contemporâneo. A produção deste artigo pressupunha o acompanhamento do professor, visto que a atividade pretendia ser significativa para o autor do artigo e para os seus leitores, bem como, sob orientação, os alunos não se sentissem desorientados na elaboração do artigo.

5.3.3. (A ausência de) Resultados

Dadas as circunstâncias pandémicas, que obrigaram a um constante reajuste entre as modalidades de ensino-aprendizagem, não foi possível realizar as atividades

apresentadas. Graças a estas circunstâncias, os professores encontravam-se com maior carga de trabalho, na medida em que, tiveram de repensar o ensino-aprendizagem à modalidade de Ensino à Distância (na medida em que o ano anterior não possibilitou o desenvolvimento pleno dessa adaptação). Muitos professores tentavam, inclusive, à altura da proposta e da execução destes projetos, colmatar o atraso no cumprimento das planificações a médio e a longo prazo. O ano letivo de 2020-2021 foi, também, irregular, na medida em que, graças à implementação do confinamento entre janeiro e abril de 2021, existiu uma redução das férias da Páscoa, o que não só obrigou à aceleração do segundo período, como também, originou um maior cansaço no corpo docente.

Dado que a proposta de partilha de ensaios implicava, ainda, a participação de alguns elementos da comunidade escolar, as circunstâncias acima descritas tornaram-se uma condicionante para a elaboração do encontro. Para além disso, a escola esteve, durante este ano letivo, encarregue da elaboração do Projeto Cultural de Escola, um projeto que pretende envolver a escola e a comunidade no que diz respeito às diversas vertentes da cultura e da arte (música, representação, pintura, ...).

Por estas razões, considerámos não ser necessário dividir o trabalho em partes (por um lado a teórica e, por outro, a prática), na qual a segunda se dedicasse inteiramente à análise da dimensão mais prática da investigação-ação. Contudo não deixámos de considerar os projetos delineados.

5.4. Entre PF, PASEO, AE e redução de carga horária: o desafio da Filosofia na Escola

Neste subcapítulo, pretendemos refletir de um modo breve o que explorámos de um modo mais aprofundado⁹⁶ acerca das diretrizes do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, o PF (10º-11º anos e de 12º ano), o PASEO e as AE (10º, 11º e 12º anos).

A massificação do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, a partir da alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo para o alargamento de nove a doze anos de escolaridade obrigatória obrigou a um repensar dos respetivos programas curriculares. Todavia, o efeito dessa massificação, para além de constituir o desafio da operacionalização didática dos conteúdos, causou uma redução da carga horária semanal mínima da disciplina de Filosofia de 180 minutos (divididos, normalmente, em dois blocos de 90 minutos por semana) para 150 minutos (divididos em várias escolas, em um bloco de 50 minutos e outro de 100 minutos).⁹⁷

Assim, se a operacionalização do programa de 2001 causava, já, algum constrangimento no cumprimento dos seus cinco módulos (dos quais, os que não estavam sujeitos a avaliação sumativa externa eram, em alguns casos, alheados da lecionação), esta redução horária obrigou a um reequacionamento do programa em nome de «uma mudança de ótica curricular: substituição de acumulação enciclopedista enumerativa, pelo aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial» (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 9).

Todavia, se o PF era orientado por uma conceção antropológica, sustentada em documentos orientadores de organizações como a UNESCO⁹⁸, a estruturação das AE foi norteadada por um documento elaborado pela OCDE, o *OECD future of education and skills 2030*, com o objetivo principal de orientar os processos de ensino-aprendizagem

⁹⁶ Referimo-nos à Reflexão acerca do Programa e das Aprendizagens essenciais na disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, que se encontra presente no nosso portfólio.

⁹⁷ Referimo-nos aos 10º e 11º anos. No que diz respeito a Filosofia A, no 12º ano, existiu, também, a redução para 150 minutos mínimos semanais.

⁹⁸ Referimo-nos ao conhecido Relatório Delors, *Educação, um tesouro a descobrir*, de 1996.

para uma conceção de formação profissional, em nome do progresso económico dos países. Neste sentido, a conceção de competências do PASEO procura ir ao encontro do documento da OCDE, focando-se na formação não só de profissionais, como, também, do desenvolvimento do aluno como cidadão. Ora, se, como refere Taylor (2009), o alheamento do horizonte de sentido comum implica o insucesso da autenticidade, a ênfase na dimensão de cidadania implica, por sua vez, o insucesso daquela que é a finalidade educativa: a formação de pessoas, que, pelo seu carácter relacional e pela dimensão hermenêutica de compreensão crítica e de construção de sentido, a partir das experiências que vivencia, ultrapassam a dimensão do cidadão cumpridor.

Adicionalmente, a elaboração das AE constituiu uma redução do programa da disciplina aos módulos sujeitos de avaliação sumativa externa, com modificações substantivas no domínio da Lógica (pela introdução da Lógica formal no 10º ano), da Filosofia Política (com a introdução das conceções libertarista de Robert Nozick e comunitarista de Michael Sandel), da Filosofia da Arte e da Filosofia da Religião (com a sua desvinculação do módulo “II A ação humana e os valores”, ficando este desmembrado). Com as AE, o ensino-aprendizagem de Filosofia nos 10º e 11º anos parece ter abandonado a conceção antropológica que, anteriormente, o orientava.⁹⁹

Perante estes desafios impostos ao ensino-aprendizagem de Filosofia, que procurámos, aqui, esquematizar, referimos que este não pode esquecer a dimensão antropológica que lhe está inerente, na medida em que o professor deve não só considerar quem está a coadjuvar a educar, como também, deve contribuir para a sua formação integral, aspeto que fica comprometido quer com o alheamento da conceção antropológica do programa, quer com a redução do tempo letivo semanal da

⁹⁹ Existiu uma preocupação em modificar a conceção orientadora do ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário nos 10º e 11º anos (que integram uma componente de formação geral de duração bienal). Curiosamente, já no que diz respeito à disciplina de Filosofia A (disciplina optativa do 12º ano de escolaridade paulatinamente esquecida nos *currícula*), as AE são uma ligeira readaptação do programa, predominando a dimensão hermenêutica que orientava esta disciplina. Dado que esta disciplina é raramente objeto de frequência no 12º ano, entende-se a desistência dos autores das AE em modificar a conceção filosófica orientadora.

disciplina, muitas vezes em função do aumento do tempo letivo em disciplinas da área científica suscetíveis a exame (como acontece, por exemplo, com a disciplina de Matemática).

Que tentativa de resposta podemos delinear? Dado que as AE foram recentemente homologadas como referenciais curriculares do ensino-aprendizagem de Filosofia (Cf. Despacho 6605-A/2021, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação), a exigência da sua reformulação é infértil. Dado, ainda, que o tempo letivo da disciplina dificilmente recuperará os 180 minutos semanais, é imprudente tentar abordar todas unidades temáticas do anterior programa; em vez de proporcionar experiências significativas, o ensino-aprendizagem de Filosofia poderia estar a proporcionar experiências negativas.

Face ao exposto, uma possível alternativa ao cumprimento da disciplina de Filosofia como contributo para a identidade pessoal pode residir numa proposta de Maria Luísa Ribeiro Ferreira (1994) acerca da relação entre Filosofia e a, já extinta, Área-Escola. Dada a insuficiência horária e o esquecimento da dimensão antropológica do ensino-aprendizagem, a Filosofia pode encontrar uma alternativa ao estender o domínio de proporcionar experiências filosóficas significativas a grupos escolares, nos quais os alunos procurariam envolver-se em problemas filosóficos que tenham por base a comunidade em que estão inseridos e, a partir deles, desenvolvem as competências e as capacidades filosóficas, produzindo respostas possíveis.

Este envolvimento deve passar, como refere Ribeiro Ferreira (1994) por uma abertura à dimensão social, abrindo-se ao exterior sem esquecer, contudo, a humanização das relações, na medida e, que, a *homonímia do real* (o seu carácter polissémico, como refere Ribeiro Ferreira) é possível graças à dimensão hermenêutica do ser humano, que o compreende criticamente. Deste modo, defendendo uma conceção plural da Filosofia, esperamos poder contribuir para a educação dos jovens, para a formação do seu carácter no reconhecimento da sua singularidade. Conscientes da circularidade epistemo-antropológica, pretendemos, assim, contribuir para a tríade pedagógica exposta por Adalberto Dias de Carvalho (1992), a liberdade, a dignidade e a identidade.

Considerações Finais

O percurso traçado neste relatório procurou encontrar o fundamento do contributo da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário para a construção da identidade pessoal, dimensão bastante importante quando trabalhamos com adolescentes. Poderemos, também, admitir que esta questão se inscreve numa outra que é fundamental: a pertinência da disciplina de Filosofia nos *curricula* do Ensino Secundário. Se esta é de frequência obrigatória nos cursos científico-humanísticos (cursos do Ensino Secundário com vista à prossecução de estudos), tal não se verifica na outra vertente do Ensino Secundário, os cursos profissionais; para estes últimos fica destinada uma disciplina que procura articular as disciplinas de Psicologia, História, Geografia, Sociologia e Filosofia: a Área de Integração. Todavia, no que diz respeito à componente da Filosofia, esta fica reduzida à análise da cultura e dos valores (uma aproximação ao módulo “II – A ação humana e os valores” tal como se encontrava estruturado no PF, recentemente revogado pelo Despacho 6605-A/2021 do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação), conteúdos que, não só são insuficientes para a atividade filosófica, como estão, ainda, sujeitos à escolha do professor responsável pela lecionação da disciplina.

Em relação à presença da Filosofia na Área de Integração, o problema avoluma-se, pois, como procurámos demonstrar, a pertinência da Filosofia não se encontra apenas nos seus conteúdos, mas, também, na atividade filosófica desenvolvida com e a partir deles (a leitura, a paciência, o recomeço, como defende Jean-François Lyotard, 1999). As atividades filosóficas em aula, articulando quer o contributo filosófico das perspetivas paradigmáticas, quer o contributo reflexivo dos alunos, potencia uma aprendizagem significativa por parte destes e, consequentemente uma construção de sentido.

Reconhecendo a orientação pragmática da Filosofia, considerámos pertinente a sua inspiração genealógica, que incita ao questionamento do real e das suas fontes de veracidade. Tal inspiração, relacionada com a inscrição contextual (histórico-social) do ser humano, aponta para o carácter provisório e intersubjetivo das estruturas sociais. Ainda que condicionado socialmente, o sujeito deve reconhecer que as estruturas a

partir das quais se rege são provisórias, dependem, de um modo específico, de relações sociais que se foram estabelecendo mediante práticas intersubjetivas. Deste modo, a orientação genealógica ganha importância face à orientação epistemológica, a qual pretende investigar um método que fundamente a veracidade das investigações de si decorrentes (de inspiração cartesiana).

Rejeitamos, assim, a orientação epistemológica, na medida em que a realidade não é homogénea e linear, mas complexa e heterogénea: o real (relembra-nos Maria João Couto, 2015c), diz-se de muitos modos (*homonímia do real*). Não poderemos admitir, igualmente, um único método que fundamente a veracidade das reflexões científicas e filosóficas, sobretudo quando este seria decalcado do método das ciências (formais e empíricas). Não admitimos, para tal, uma unidade do conhecimento científico – dado que a investigação nas Ciências Formais (como a Lógica e a Matemática) difere da investigação nas Ciências Empíricas (divididas em Ciências Sociais e Humanas e em Ciências Naturais) – nem a Filosofia como uma Ciência.

Um outro aspeto que nos leva a rejeitar a matriz de carácter exclusivamente epistemológica é o carácter retórico inerente à *condição pós-moderna*, na medida em que, mesmo no domínio de investigação científica, a argumentação da prova acompanha a apresentação dos resultados; a retórica tomou, assim, um lugar importante no domínio do saber após a desconfiança face às metanarrativas modernas. Ao apresentar-se como uma análise da veracidade dos discursos e dos seus fundamentos, a inspiração genealógica assume a importância da retórica no domínio do conhecimento e da ação e analisa os seus pressupostos, dado que esta é mobilizada pelos interesses dos dispositivos económicos, políticos e culturais que a regem.

Assim, a inspiração genealógica configura-se hermenêuticamente; exigindo uma análise crítica sobre os dispositivos retóricos e os fundamentos da veracidade do saber, compreendem-nos, isto é, interpretam-nos. A compreensão, e mesmo a interpretação, afirma-se face à apreensão, na medida em que os discursos retóricos, ao serem mobilizados a partir de dispositivos, estão inscritos num contexto histórico-social.

Se a retórica se configura mediante a linguagem, esta não pode ser entendida apenas como uma estrutura, dado que os sujeitos, inscritos em contextos histórico-sociais, atribuem sentidos diversos aos termos a que recorrem para comunicar. Se a linguagem fosse entendida, apenas, como estrutura, a análise da retórica seria reduzida à literalidade da mensagem. Todavia, recorda Paul Ricœur (s.d.), as mensagens e os termos detêm um caráter multívoco, isto é, ao sentido literal, primário, subjaz um sentido figurado, secundário; o significado que os termos detêm concorrem para um sentido, isto é, para um esquema de inteligibilidade. A linguagem é, assim, entendida como *praxis* interdiscursiva. Recorda Paul Ricœur (2019) que o domínio discursivo remete para o evento e para a significação, isto é, para o contexto no qual ocorre e para a relação entre os signos e o mundo no horizonte de sentido desse próprio contexto. Todavia, a linguagem não é privada, mas uma construção intersubjetiva que permite aos indivíduos significarem o mundo, que lhes permite *ser-em-relação*. Entendida como discurso, a linguagem permite que os sujeitos signifiquem o mundo, expressando o modo como o significam, aos outros e a si mesmos (ao contrário da conceção estruturalista, que entende o sentido como determinado pela estrutura linguística). Assim, os termos adquirem uma significação própria dentro de um contexto, o que origina os *conflitos de interpretações*. O sentido não é dado à partida é construído mediante uma relação hermenêutica com o mundo. O ser humano é, assim, um *ser hermenêutico*, na medida em que é um ser de linguagem e, por isso, um ser relacional.

De facto, é o ser relacional que nos impele a não considerar o ser humano apenas na sua determinação biopsíquica, ainda que esta seja imprescindível para a sua compreensão. Para além das ligações sinápticas e do desenvolvimento cognitivo, o ser humano não subsiste isoladamente. O fenómeno educativo apresenta-se como um exemplo deste caráter relacional, na medida em que, nascido biologicamente inacabado, o recém-nascido necessita dos outros para se poder desenvolver e formar-se integralmente enquanto ser humano. O próprio pensamento é relação, seja uma relação entre termos, seja, até, uma relação sináptica. A relação apresenta-se, assim, como uma realidade imposta ao ser humano. Apesar de adquirir uma sustentação

ontológica nas relações interpessoais, ela é, logicamente, anterior aos indivíduos, mediando os seus termos que, ultrapassando a estruturação EMEREC (emissor-recetor), assume nos interlocutores um envolvimento ativo que efetue a relação. Os polos emissor e recetor são, deste modo, substituídos pelos de locutor e de alocutário, na medida em que o alocutário não se reduz ao papel de recetáculo comunicativo; ele interage na com o emissor, a linguagem é, com eles, atualizada por meio do evento da relação e da significação que é atribuída aos signos que compõem a(s) mensagem(ns) transmitida(s) e as reações que proporciona(m). Locutor e alocutário existem, assim, enquanto se relacionam; eles não estabelecem uma relação, eles *são-em-relação*.

O carácter relacional do ser humano, ao estabelecer os polos de locutor e de alocutário como elementos ativos, impele a uma reconfiguração da relação educativa. Ele obrigou ao abandono do esquema tradicional EMEREC, dado que, por o alocutário se envolver ativamente na mensagem transmitida, a relação não é, já, linear nem simples. Todavia, a pedagogia tradicional assenta, precisamente, no esquema EMEREC; o professor transmite e o aluno recebe a mensagem. Este esquema não é, já, possível, não só pelo envolvimento ativo do aluno na comunicação educativa, seja por reações emocionais, seja pelo nível de problematização que apresenta seja, mesmo, pela própria compreensão da mensagem transmitida. Subjacente ao esquema tradicional está um horizonte de sentido comum, partilhado quer pelo locutor, quer pelo alocutário. Se entendêssemos a linguagem apenas como estrutura, concordaríamos com essa esquematização. Todavia, a *linguagem como discurso* obriga-nos a repensar este esquema.

Sendo um *ser hermenêutico*, o ser humano é um ser que significa a realidade, que lhe atribui sentido, na medida em que será este a base da sua mundividência, do seu esquema de inteligibilidade. É o seu envolvimento com o mundo a base da construção do seu esquema de inteligibilidade, o que torna imprescindível a experiência do mundo, a sua vivência, para lá da experimentação. Recordamos Paula Cristina Pereira (2008), quando refere que experienciar é *fazer o mundo em mim*.

Associado à experiência de mundo, a construção de sentido parece afastar-se de um sentido universal, na medida em que, sendo baseada na experiência de mundo plural e

enraizada em contextos histórico-sociais, está dependente do indivíduo. De facto, as experiências são vivenciadas pelos indivíduos em contextos mundanos e são essas experiências que permitem a construção de sentido. Contudo, como recordámos, por serem em relação, eles comunicam entre si. A dimensão discursiva da linguagem estabelece que os indivíduos, ao comunicar, partilham experiências, externalizando o seu esquema de inteligibilidade. É deste modo que, com Maria João Couto (2017) assumimos a linguagem como *praxis* interdiscursiva, isto é, como um modelo que possibilita a relação, cujos significados e sentidos comuns são resultado de uma construção intersubjetiva. Existem aspetos diferenciais nos indivíduos, mas tais aspetos apenas são compreensíveis em relação graças aos aspetos comuns, partilhados por eles. Através deste delineamento da linguagem, existe um par a ser considerado: o sujeito (figura construída intersubjetivamente) e o seu correspondente mundano, o indivíduo (a instância que permite construir o sujeito). Recordamos Adela Cortina (2007), quando defende a *transcendência na imanência*: a reflexão filosófica, partindo do domínio da contingência e da imanência, não pode, contudo, cingir-se a ela, deve ser criada uma instância que permita pensar para além do que há, não deixando, todavia, de o considerar. Assim a autora propõe uma matriz intersubjetiva, na medida em se inscreve num modelo praxiológico: a ação no mundo é orientada por princípios e por valores racional e razoavelmente acordados.

Se a intersubjetividade permite que o mundo não receie uma incompreensibilidade absoluta entre indivíduos encerrados no seu esquema mental, a construção subjetiva de sentido mediante a experiência de mundo apresenta-se como um desafio à comunicação educativa, na medida em exige a reformulação do seu esquema tradicional.

Dada que o sentido não se encontra no mundo, mas que é construído pelo sujeito, a relação professor-aluno apresenta-se como assimétrica. Não existe só uma figura que, com um determinado conjunto de conhecimentos, pretende estabelecer o contacto entre o aluno (que desconhece) e o saber, de modo que este construa conhecimento. Os esquemas de inteligibilidade que estas figuras possuem diferem entre si e o aluno tem menos experiências vivenciadas do que o professor.

A comunicação educativa é, assim, constituída como uma relação hermenêutica, de sentido; o esquema que lhe subjaz não é simples e linear, mas complexo e reticular (em rede). Educar não significa, apenas transmitir, mas, antes, coadjuvar à compreensão e, com isto, proporcionar experiências que permitam aos alunos significar, organizar nos esquemas de inteligibilidades.

O desafio educativo, parecendo avolumar-se, encontra uma tentativa de resolução na base do sentido, isto é, na experiência. Se, como referíamos, com Paula Cristina Pereira (2008), esta é o ato de *fazer o mundo em mim*, devemos repensar o ensino-aprendizagem de Filosofia em torno da possibilidade de experienciação de experiências filosóficas efetivas (sobretudo no Ensino Secundário).

A nossa tentativa de resposta enraíza-se na reflexão da referida autora, que defende a experiência filosófica como *experiência radical do pensar*, isto é, como «olhar por cima do que há, do que está aí, do que se vê e do já pensado» (Pereira, 2008, p. 79). Que significa experiência radical do pensar? Vejamos, se a experiência filosófica consiste em olhar por cima do que há (um olhar distanciando), a tarefa pedagógica do professor consiste, então, em orientar o olhar do estudante, distanciá-lo do já pensado. Assim, a experiência radical do pensar, ao deter uma raiz poiética, detém uma raiz de criação de sentido.

Ao incidir na radicalidade do pensamento, a autora remete para a consideração da sensibilidade como o motor para o pensamento. Reconheçamos que algo só adquire sentido se for vivenciado pelo sujeito; do mesmo modo, o pensar apenas adquire sentido no aluno quando este o vivencia efetivamente de modo singular? Como? Através da sensibilidade, isto é, do sentir o problema em si próprio. Assim, a experiência filosófica torna-se, de facto, criadora de sentido, na medida em que o aluno se sente impelido a responder ao problema que se tornou, para ele, significativo.

Já Manuel Maria Carrilho (1994), ao abordar a inspiração genealógica da Filosofia referia a importância do problema, ao configurar uma relação dupla relação tensional: sujeito-mundo e sujeito-sujeito. Os «*problemas*, por sua vez, são os núcleos de expressão e de desenvolvimento das diversas genealogias, mas também, os seus

pontos de rutura e de invenção» (Carrilho, 1994, p. 14). Citando Gilles Deleuze, Sílvia Gallo (2012, p. 72) adianta: «[p]ensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do *ainda-não* pensado e *construir* algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar».

Se Gallo (a partir de Deleuze), e Carrilho (1994) nos abrem as portas, Fabre (2009) permite-nos entrar, quando refere: «[s]aber questionar não é saber responder, mas poder antecipar a forma que deverá ter a resposta. Para que a resposta seja boa, é realmente necessário que contenha os pressupostos da questão» (Fabre, 2009, p. 26). Com esta análise, Michel Fabre pretende realçar o papel da problematização: é o modo como o problema se torna problemático para o sujeito que o convoca a delinear a sua resposta. É no problemático que deve, assim, incidir a mobilização para a experiência do pensar.

Enquanto estratégia pedagógico-didática, a problematização apresenta-se como a mobilização da atividade filosófica junto dos alunos que, recordamos, deve permitir-lhes construir sentido, isto é, através da comunicação educativa, serem capazes de significarem e de organizar a experiência vivida no seu esquema de inteligibilidade. Todavia, reconhecemos que, se pode iniciar a atividade filosófica, a problematização deve concorrer para a conceptualização, na medida em que é apenas esta capacidade filosófica que possibilita a organização da experiência no esquema de inteligibilidade do sujeito. Apenas com a capacidade de problematização, não existiria um referencial que permitisse organizar os problemas e as suas respostas (ainda que provisórias).

O problema inicia o ato filosófico, mas não é suficiente; é o conceito que permite a sua inscrição no esquema de inteligibilidade do sujeito por meio do problemático, isto é, da significação do problema. Ao relacionar-se com o mundo e propor uma possível configuração à situação vivida, o sujeito aponta para uma mundividência, para um esquema de inteligibilidade. O conceito de *vontade boa* aponta para o esquema de inteligibilidade kantiano e pressupõe a sua conceção de Filosofia, tal como o de *cordura* remete para o esquema de inteligibilidade da razão cordial de Adela Cortina. Deste modo, concordamos com Gallo (2012) quando define (tal como Ignacio

luzquiza) a aula de Filosofia como *oficina de conceitos*, o que pressupõe um trabalho ativo de significação do problema e de delineamento do conceito.

Todavia, no Ensino Secundário, não esperamos que os alunos criem conceitos. Esperamos, apenas, que, por meio da experiência do problema eles encontrem um espaço para, mediante os conceitos filosóficos, construírem o seu esquema de inteligibilidade, experienciando, também, a construção conceptual por meio da reconstituição da sua configuração filosófica (que tem origem no problema), através dos diferentes filósofos estudados. Recordemos: esquema esse que está sempre sujeito a modificações. Por essa razão, Sílvio Gallo (2012) defende que o ensino-aprendizagem de Filosofia tem de passar da experiência do problema à criação do conceito.

Sendo um trabalho assente na metodologia de investigação-ação, a operacionalização do projeto que pretendíamos desenvolver ficou comprometida. Era nosso intuito desenvolver atividades com os estudantes que, com base no esquema comunicacional reticular, permitisse aferir da construção de sentido singular em experiências partilhadas não só a partir dos ensaios filosóficos (que desenvolveram a partir de um problema que se propuseram autonomamente abordar — e, por isso, com eventual significado para eles), como, também, da sua partilha com os colegas de várias turmas e de vários cursos (científico-humanísticos, é certo¹⁰⁰), procurando um encontro diverso e amplo o suficiente para verificar se havia lugar para a alteração da atribuição de sentido inicialmente expressa, através da partilha e construção de sentido.

Dado que não foi possível desenvolver esta parte do trabalho, adquirindo, assim uma componente mais “prática” no domínio identitário, a nossa investigação teve de privilegiar o domínio analítico e crítico. Apesar disso, consideramos que a identidade

¹⁰⁰ Não queremos contradizer-nos quando referimos a importância da disciplina de Filosofia nos cursos da via profissionalizante do Ensino Secundário. Incluir as turmas dos cursos de Ensino Profissional seria mais difícil, na medida em que não existiria uma relação direta da pertinência da sua participação no encontro no que diz respeito à atividade educativa institucionalizada.

Além disso, os resultados a aferir não poderiam ser organizados do mesmo modo, dado que esses alunos — que não assistiram a uma única aula de Filosofia — não poderiam ter as bases suficientes para experienciar a pertinência da partilha filosófica e da construção de sentido do modo pretendido. Tal inclusão, dentro destes moldes, poderia resultar numa experiência negativa na significação da Filosofia.

pessoal é construída a partir da experiência filosófica de problemas que adquirem um especial significado para os alunos, tal como foi possível aferir em diversas atividades na Prática de Ensino Supervisionada.

Recordemos: o carácter relacional e a dimensão hermenêutica do ser humano possibilitam-lhe construir uma relação específica com o mundo, relação essa com base na compreensão, ao invés da apreensão. A linguagem, mediadora da relação com o mundo, possibilita a expressão de mensagens; contudo, o modo como o sujeito configura a mensagem é indutor do modo como ele se relaciona com o mundo, como ele o compreende, sendo esta a base para a ação (e até transformação intencional, porque consciente). Assim, ele constitui uma mundividência ou esquema de inteligibilidade que possibilita significar as relações que estabelece e as interpretações que elabora do mundo. No que diz respeito à educação, esta, enquanto processo de ensino-aprendizagem, apenas se efetiva quando o aluno é capaz de dotar de sentido as experiências vivenciadas (sejam elas diretas ou indiretas – por meio de experiências de pensamento, por exemplo).

Deste modo, o contributo fulcral da Filosofia, enquanto disciplina obrigatória nos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário, é fornecer as experiências de problematização e de desconfiança acerca do mundo e da realidade que envolve o aluno, de modo a ser construído autonomamente um esquema de inteligibilidade que compreenda e que signifique o mundo, ultrapassando o mero conformismo e a adesão acrítica às normas sociais e aos comportamentos padrão de uma faixa etária que se encontra numa fase específica que potencia a desconfiança face à estrutura da sociedade, enquanto procuram significar-se e significar as relações que vão experienciando. Esta questão está plasmada na introdução às AE, que referem:

Enquanto componente da formação geral de todos os cursos científico humanísticos do ensino secundário, a disciplina de Filosofia deve ser considerada como atividade intelectual na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um pensamento

autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos. (Ministério da Educação, 2018, 2018b, p. 1)

O contributo da Filosofia para o Ensino Secundário é, assim, proporcionar a assunção da autenticidade, o tornar-se pessoa, procurando problematizar quer o atomismo social (decorrente de posições individualistas extremadas) que defende a primazia da vontade e da originalidade do indivíduo face ao meio no qual se insere, quer a diluição do eu (decorrente de perspetivas comunitaristas extremadas) que defende a predominância do meio face ao indivíduo que não tem, assim, um carácter diferencial. Ora, reconhecendo que a autenticidade, o carácter diferencial do indivíduo, apenas se dá em relação, reconhecemos que aquela deve compreender os horizontes de sentido comuns partilhados pelo contexto no qual este se insere. Todavia, enquanto *ser hermenêutico*, o ser humano é, também, crítico (a compreensão contém a dimensão crítica), pelo que, por meio da educação, tem as competências para poder modificar esses horizontes, na medida em foram criados intersubjetivamente. A realidade deve ser problematizada, na medida em que, por estar inserido num contexto histórico-social, o ser humano é *fluxo*, não é estático. Os seus contornos modificam-se, assim, também, as suas necessidades.

Deste modo, conseguimos cumprir os contornos de uma Filosofia de orientação pragmática: problematizadora, por partir de problemas sentidos como tal pelo sujeito, e procurar configurá-los e confrontá-los com outros; praxiológica, porque, a partir da problematização elaborada, o sujeito é capaz de refletir acerca da sua ação no mundo e de guiá-la mediante valores.

Falta, ainda, abordar uma questão que, propositadamente deixamos para último: que relação entre a Filosofia da Educação e o ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário? Recordemos que, na introdução deste trabalho, referimos que o nosso estudo era de cariz antropológico, procurando esboçar uma caracterização da Filosofia, do educando e da comunicação educativa. Ora, o percurso, que passou pelo

caráter relacional, pela dimensão hermenêutica, pela reflexão acerca das dimensões biopsíquicas, da comunicação educativa foi, apenas, possível por meio da Filosofia da Educação que, procurando elucidar as finalidades educativas, para além dos fins e dos alvos e, com isso, fornecer consistência e coerência à atividade pedagógico-didática no processo de ensino-aprendizagem.

Concordámos com Octavi Fullat (1987, p. 15) quando o autor refere: «[n]ão importa à filosofia nem *como* educar, nem *com quê*, nem *em que meio*, nem *a que sujeito psicobiológico*». Certamente. Contudo, devemos reconhecer que o *como*, o *com quê* e o *em que meio* apenas adquirem significado educativo quando concorrem para uma finalidade educativa, para além dos objetivos. Caso contrário, equivaleria um professor agir de um determinado modo como do seu contrário, se os resultados imediatamente observáveis e mensuráveis fossem, também, equivalentes, assumindo-se a importância do resultado sobre o processo.

Recordamos, com Adalberto Dias de Carvalho (1992), que a pedagogia decorre de uma conjugação da reflexão epistemológica com uma reflexão antropológica, resultando, assim, de uma circularidade epístemo-antropológica, na medida em que, se são importantes os dados oriundos das Ciências da Educação para tornar funcional o ensino-aprendizagem, a sua aplicação dá-se em função do cumprimento da humanidade (aberta, claro) do ser humano. Eles inscrevem-se em fins que concorrem para finalidades. É, pois, para um modelo de ser humano que as técnicas pedagógicas e didáticas concorrem.

Não é razoável, assim, contribuir para a educação de um ser quando o professor não se responde à pergunta “para quê?”, dado que corre o risco de ser uma repetição ou dos discursos políticos (que, relembramos com a retórica, são resultado de dispositivos político-económicos) ou de manuais de técnicas didáticas que se contrariam entre si. A Filosofia da Educação orienta o ensino-aprendizagem de Filosofia, permite-lhe construir sentido. Só deste modo podemos contribuir para a construção de sentido e, por isso, da identidade pessoal dos alunos.

Concluimos esta reflexão com a questão que, a partir de Pico della Mirandola, a iniciou:

Quem não admirará este nosso camaleão?

Referências Bibliográficas

- Assoune, G. (2020). La neuroéducation, les compétences socio-émotionnelles et la philosophie. *Diotime: Revue internationale de la didactique et des pratiques de la philosophie*(85). Obtido em 25 de outubro de 2020, de diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/085/009/
- Bernardo, L. M. (2001). O regresso da Filosofia da Educação: novos desafios para uma velha disciplina. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*(14), pp. 203-210.
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. (E. Pinheiro, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Boavida, J. (1991). A adolescência como transformação e especificidade. Dans J. Boavida, *Filosofia: do ser e do ensinar* (pp. 213-300). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Boavida, J. (1998). Do ensino de Filosofia à Filosofia da Educação. Dans A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, M. J. Couto, P. C. Pereira, & Z. Almeida (Éd.), *Diversidade e identidade. Actas da 1ª conferência internacional de Filosofia da Educação* (pp. 553-558). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica: sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Borderie, R. L. (1994). Poderá falar-se de comunicação educativa? *Colóquio educação e sociedade*(5), pp. 31-86.
- Carrilho, M. M. (1994). *Filosofia*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Carrilho, M. M. (2012 [1982]). O saber e o método. Dans M. M. Carrilho, *Pensar o mundo: obras 1982-2012* (Vol. I, pp. 3-63). Coimbra: Grácio Editor.
- Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Carvalho, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Eduições Afrontamento.
- Cerletti, A. (2009). *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. (I. M. Xavier, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Cortina, A. (2000 [1986]). *Ética mínima: introducción a la Filosofía práctica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Cortina, A. (2008). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Llanera: Ediciones Nobel.
- Cortina, A. (2016 [1995]). *Ética civil y religión*. Madrid: PPC Editorial.
- Couto, M. J. (1999). O professor como condutor de sentidos. *A página da educação*, 8. Consulté le novembro 22, 2019, sur www.apagina.pt/?aba=7&cat=76&doc=7574&mid=2
- Couto, M. J. (2000). Sujeitos, apesar de tudo. Dans A. D. Carvalho, *A educação e os limites dos direitos humanos* (pp. 99-108). Porto: Porto Editora.
- Couto, M. J. (2007). O ser relacional da pessoa: uma perspectiva dialógica. *Reflexão*, 32(91), pp. 59-63. Consulté le julho 10, 2021, sur www.redalyc.org/pdf/5765/576562025008.pdf
- Couto, M. J. (2013). *Comunicação e sentido: instâncias de mediação e modalidades de relação*. [Tese de doutoramento não publicada], Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Couto, M. J. (2015a). Comunicação: o impróprio da Filosofia? *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 32, pp. 113-126. doi:dx.doi.org/10.21747/21836892/
- Couto, M. J. (2015b). Hospitalidade e subjetividade: identidades tecidas na contingência. *Cadernos de Pedagogia Social(especial)*, pp. 17-24. doi:doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2015.1959

- Couto, M. J. (2015c). Sentidos insignificantes. *Utopía y praxis latinoamericana*, 20(70), pp. 107-113. Consulté le março 17, 2021, sur produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/20348
- Couto, M. J. (2017). Sujeito: configurações plurais. Dans V. C. Ramos, M. T. Santiago, & P. C. Pereira, *Corpo e pensamento: espaços e tempos de afirmação da vida na sua potência criadora* (pp. 195-210). São Paulo: Hucitec.
- De la Garanderie, A. (2000). *Crítica da razão pedagógica*. (J. Chaves, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Descartes, R. (2004 [1640]). *Meditações de Filosofia Primeira*. (F. Castilho, Trad.) Editora Unicamp.
- Despacho nº 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2017). *Diário da República: 2ª série, nº 128*. Obtido em 27 de julho de 2021, de dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized
- Despacho nº 6605-A/2021 do Gabinete do secretário de Estado Adjunto e da Educação. (2021). *Diário da República: 2ª série, nº 129*. Obtido em 27 de julho de 2021, de dre.pt/home/-/dre/166512681/details/maximized?serie=II&dreld=166512679
- Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme. *Recherches en éducation*(6), pp. 22-32.
- Fullat Genís, O. (1987). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educar*, 11, pp. 5-15.
- Fullat, O. (1998). La razón educacional. Dans A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, M. J. Couto, P. C. Pereira, & Z. Almeida (Éd.), *Diversidade e identidade. Actas da 1ª conferência internacional de Filosofia da Educação* (pp. 111-121). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fullat, O. (2011 [1997]). *Homo educandus. Antropología filosófica de la educación*. Nezahualcóyotl: Universidad Iberoamericana Puebla.

- Gallo, S. (2012). *Metodologia do ensino de Filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papirus Editora.
- Ghiraldelli Jr, P. (2007). Virada linguística e filosofia analítica da educação. Dans P. Ghiraldelli Jr, *Filosofia da Educação* (pp. 137-158). Editora Ática.
- Habermas, J. (2006). *O futuro da natureza humana: a caminho de uma eugenia liberal?* (M. B. Bettencourt, Trad.) Coimbra: Almedina.
- Henriques, F., Neves Vicente, J., & Barros, M. R. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*. (M. M. Almeida, Éd.) Ministério da Educação. Consulté le setembro 20, 2019, sur dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf
- Henriques, F., Neves Vicente, J., & Barros, M. R. (2006). *Programa de Filosofia A*. (M. M. Almeida, Éd.) Ministério da Educação. Consulté le fevereiro 21, 2020, sur www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/Recurrente/filosofia_a_op_12.pdf
- Hessen, J. (1980 [1925]). A possibilidade do conhecimento. Dans J. Hessen, *Teoria do conhecimento* (pp. 37-57). Coimbra: Arménio Amado Editor.
- Lei 49/2005 da Assembleia da República. (2005). *Diário da República: 1ª série, nº 166*. Obtido em 17 de outubro de 2019, de dre.pt/pesquisa/-/search/245336/details/maximized
- Lóia, L. (2009). A exigência do reconhecimento. Dans C. Taylor, *A Ética da Autenticidade* (pp. 185-209). Lisboa: Edições 70.
- Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1999 [1986]). Mensagem a propósito do curso filosófico. Dans J.-F. Lyotard, *O pós-moderno explicado às crianças* (pp. 117-126). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Martins, G. d., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrilho, J. A., Silva, L. U., . . . Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. (Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação, & J. V. Pedroso, Éds.) Consulté le setembro 30, 2019, sur dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Medeiros, E. O. (1998). Filosofia da Educação e ensino de Filosofia: que relação? Dans A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, M. J. Couto, P. C. Pereira, & Z. Almeida (Éd.), *Diversidade e identidade. Actas da 1ª conferência internacional de Filosofia da Educação* (pp. 529-540). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Medeiros, E. O. (2002). *A Filosofia na educação secundária: uma reflexão no contexto da reforma curricular e educativa*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Miguens, S. (2019). Introdução: o que significa «filosofia contemporânea»? Dans S. Miguens, *Uma leitura da Filosofia Contemporânea. Figuras e movimentos* (pp. 13-36). Lisboa: Edições 70.
- Ministério da Educação (Éd.). (2018a). *Aprendizagens essenciais, articulação com o perfil dos alunos: Filosofia 10º ano*. Consulté le setembro 20, 2019, sur www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf
- Ministério da Educação (Éd.). (2018b). *Aprendizagens essenciais, articulação com o perfil dos alunos: Filosofia 11º ano*. Consulté le setembro 20, 2019, sur www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf
- Ministério da Educação (Éd.). (2018c). *Aprendizagens essenciais, articulação com o perfil dos alunos: Filosofia A*. Consulté le maio 31, 2020, sur www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_filosofia_a.pdf

- Mora, J. F. (1964). Conciencia. Dans J. F. Mora, *Diccionario de Filosofía* (Vol. I, pp. 322-326). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Mora, J. F. (1964). Identidad. Dans J. F. Mora, *Diccionario de Filosofía* (Vol. I, pp. 903-906). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Not, L. (1986). Point de vue sur la notion de personne. *Revista da Faculdade de Letras: Filosofia*, 3, pp. 125-162. doi:doi.org/10.21747/187
- OECD. (2019). *OECD Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. (OECD, Éd.) Consulté le março 4, 2021, sur www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- Pereira, P. C. (2008). De la especificité philosophique de l'éducation. *Penser l'éducation*(23), pp. 77-87.
- Perniola, M. (1993). *Do sentir*. (A. Guerreiro, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- Pombo, O. (1990). Pedagogia por objetivos/Pedagogia com objetivos. Dans I. Marnoto, *Didáctica da Filosofia* (Vol. I, pp. 160-179). Lisboa: Universidade Aberta.
- Quintana Cabanas, J. M. (1998). La Filosofía de la Educación como "crítica de la razón pedagógica" y como "filosofía aplicada". Dans A. D. Carvalho, E. Vilela, I. Baptista, M. J. Couto, P. C. Pereira, & Z. Almeida (Éd.), *Diversidade e identidade. Actas da 1ª conferência internacional de Filosofia da Educação* (pp. 175-180). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. (A. Rocha, & A. Morão, Trads.) Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro Ferreira, M. L. (1994). Considerações sobre a "Área Escola" e o possível contributo da Filosofia para a sua concretização. *Caderno de Filosofias*(6/7), pp. 209-220.

- Ricœur, P. (2019 [1976]). A linguagem como discurso. Dans P. Ricœur, *Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação* (A. Morão, Trad., pp. 11-40). Lisboa: Edições 70.
- Ricœur, P. (s.d. [1969]). Existência e hermenêutica. Dans P. Ricœur, *O conflito das interpretações: ensaios de hermenêutica* (M. F. Sá Correia, Trad., pp. 5-26). Porto: Rés Editora.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Curriculo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Consulté le março 12, 2021, sur www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Rousseau, J.-J. (1999 [1755]). *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Sá, A., Bastos, M., Themudo, M. C., Alves, P., & Santos, R. (2011). *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia - 10º e 11º anos*. Ministério da Educação e Ciência. Consulté le setembro 20, 2019, sur www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf
- Silva, M. A., & Fernandes, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5), pp. 271-300. doi:10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108
- Taylor, C. (2009 [1991]). *A Ética da Autenticidade*. (L. Lóia, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Teixeira, J. d. (2009). Ética da Autenticidade. Dans C. Taylor, *A Ética da Autenticidade* (pp. 211-232). Lisboa: Edições 70.
- Tozzi, M. (2000). *Comment formuler un sujet philosophique?* Consulté le janeiro 04, 2020, sur Philotozzi. L'apprentissage du philosopher: www.philotozzi.com/2000/05/comment-formuler-un-sujet-philosophique/

Tozzi, M. (2001). *Philosopher sans les philosophes, est-ce bien philosopher?* Consulté le janeiro 04, 2020, sur Philotozzi. L'apprentissage du philosophe:
www.philotozzi.com/2001/12/philosopher-sans-les-philosophes-est-ce-bien-philosopher/

Tozzi, M. (2003). *Les paradigmes organisateurs de l'enseignement philosophique.* Consulté le janeiro 13, 2020, sur Philotozzi. L'apprentissage du philosophe:
www.philotozzi.com/2003/11/les-paradigmes-organismateurs-de-l-enseignement-philosophique/

Tozzi, M. (2007). *Philosopher avec des adolescents.* Consulté le janeiro 10, 2020, sur Philotozzi. L'apprentissage du philosophe:
www.philotozzi.com/2007/06/philosopher-avec-des-adolescents/

Tozzi, M. (2008). *De la question des compétences en Philosophie.* Consulté le abril 26, 2020, sur Philotozzi. L'apprentissage du philosophe:
www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-comptences-en-philosophie/

Anexos

Anexo 1 - Projeto de partilha dos ensaios filosóficos

Escola Secundária Aurélia de Sousa



Partilha de ensaios filosóficos entre os estudantes de 11º ano

Professor-estagiário Bruno Alves

Núcleo de Estágio em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

As linhas possíveis de orientação da proposta desta atividade seguem o modelo de planificação anual divulgado pelo grupo 410 da Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS). Devido às adaptações à modalidade de E@D (nomeadamente a adaptação às aulas síncronas e assíncronas) e devido, também, às modificações do calendário escolar, entende-se necessário, uma maior ponderação acerca da sua amplitude foi tida em conta e deverá, ainda, ser discutida com a coordenadora do Grupo 410 da ESAS (e, também, coordenadora do Departamento de Ciências Sociais e Humanas) e orientadora-cooperante do Núcleo de Estágio de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário¹, a professora Blandina Lopes.

Objetivo: Esta atividade tem como objetivo a partilha de conhecimentos construídos pelos alunos, através do desenvolvimento de trabalhos de estudo e de investigação autónomos. Pretende-se que, através de uma maior liberdade na determinação do objeto de estudo e de investigação, os alunos possam contribuir reflexivamente para a abordagem de um problema filosófico, desenvolvendo competências quer filosóficas (entre elas a conceptualização, problematização e argumentação) quer não filosóficas (sociais, comunicacionais, tais como a integração na comunidade por meio do seu contributo). Sendo este encontro perspetivado para o ensino-aprendizagem de Filosofia na ESAS, entende-se, contudo, que as circunstâncias pandémicas e logísticas impedem a total realização do encontro entre os estudantes dos 10º e 11º anos de escolaridade. Todavia, a partilha de experiências e de testemunhos entre os estudantes, contribuindo o encontro para uma partilha de trabalhos é, também, favorável à reinscrição da componente social na atividade escolar. O confinamento e a modalidade de E@D resultam numa eventual perda de socialização. Assim, este encontro, ainda que *online*, capacita-os (embora não totalmente) de desenvolverem tais competências.

¹ Atividade protocolada com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Medidas possíveis de concretização do objetivo: Dado que existem 10 turmas no 10º e 10 turmas no 11º ano de escolaridade, a partilha de todos os contributos dos estudantes torna-se incomportável para a logística dos horários escolares. Assim, perspetiva-se um encontro *online*, o qual terá como oradores um estudante selecionado de cada turma do 11º ano.

Antes da apresentação: Em cada turma², o professor e os estudantes, após a apresentação dos ensaios em tempo de aula, selecionam o melhor ensaio, que será apresentado numa atividade de escola

A apresentação: Estipular-se-á uma sessão de, aproximadamente, 100 minutos (com intervalo após 50 minutos). Dado que existem 10 turmas do 11º ano de escolaridade, serão 10 os estudantes a partilhar os seus ensaios. Este encontro, a ocorrer virtualmente, terá a assistência de todos os estudantes deste ano de escolaridade, dado que se perspetiva a partilha de experiências e do resultado de uma atividade de investigação e de estudo.

Após a apresentação: Após a sessão de partilha, os professores das turmas e, caso seja possível, os alunos que frequentaram a sessão, escolhem os 5 melhores ensaios apresentados. Após esta avaliação, os 5 melhores ensaios são submetidos a um júri que, após a avaliação, seleciona os 3 melhores ensaios. Estes 3 ensaios vencedores, destinar-se-ão a: 1) publicação do 1º lugar no *Jornalesas*, 2) partilha com os alunos de 10º ano e 3) integração num projeto em articulação com o Grupo Europeu da ESAS.

1) Entre estes 3 ensaios, o melhor será publicado (caso exista essa possibilidade) no *Jornalesas*, jornal trimestral da ESAS que partilha os contributos reflexivos e artísticos dos alunos, e que, no mês de junho, publicará um novo volume. Poder-se-ão publicar, também, os resumos dos outros dois ensaios;

2) A partilha e a participação de todos os alunos é o núcleo desta proposta. Dado que a partilha de um grande número de ensaios aos alunos do 10º ano

² Dado que não se tem acesso ao número de alunos de cada turma do 11º ano da ESAS, estipula-se uma média de 20 estudantes por turma.

pode ser menos benéfico, entende-se que o número de ensaios selecionado é o melhor possível dadas as circunstâncias;

3) De modo a poder concretizar a proposta reflexiva elaborada por estes ensaios, apela-se ao envolvimento do Grupo Europeu da ESAS, possibilitando a participação dos todos os estudantes que pretendam integrar os eventuais projetos desenvolvidos por meio dos ensaios selecionados pelo júri.

Elementos de colaboração: Apela-se, caso seja possível, à participação do Grupo 410 da ESAS, seja os professores-responsáveis pelo ensino de Filosofia às turmas do 11º ano, no desenvolvimento deste projeto e à avaliação dos ensaios, seja, ainda, aos restantes professores do grupo 410, na integração do júri avaliador dos ensaios. De modo a concretizar a apresentação e os momentos pós-apresentação, apela-se ao contributo do grupo responsável pelo *Jornalesas*, do Clube Europeu da ESAS e dos professores responsáveis pelas disciplinas de informática, dado que um encontro *online* poderá necessitar de uma preparação informática prévia.

Data possível: Dado que a professora Blandina Lopes estipulou a data de apresentação dos ensaios filosóficos para o início do mês de maio, este encontro poderá concretizar-se entre os 31 de maio e 4 de junho. Tendo em conta que o calendário escolar foi alargado para o dia 18 de junho (para o 11º ano de escolaridade) e para o dia 23 de junho (para o 10º ano de escolaridade), entende-se que, um momento não letivo, a ocorrer nesta semana, não prejudicará a preparação para os Exames Nacionais.

Localização: Dadas as circunstâncias pandémicas e o eventual constrangimento em momentos presenciais não letivos, entende-se como preferível a plataforma *Google Meet*. Esta plataforma é a utilizada pela ESAS para a modalidade de E@D, estando, já, os estudantes habituados a trabalhar com ela.

Considerações finais: Face ao enunciado, penso que podem ser reunidas condições de uma partilha (ainda que condicionada) das experiências e dos contributos entre os estudantes, possibilitando, também, um maior desenvolvimento de construção de sentido face ao envolvimento necessário quer para a redação do ensaio, quer para a partilha do trabalho desenvolvido. Sendo o propósito do “Programa de Filosofia 10º e 11º anos” «contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra

do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora»³, este encontro pretende concretizar essa orientação

Vila Nova de Gaia, 20 de março de 2021

³ Ministério da Educação (2001) Programa de Filosofia 10º e 11º anos, p. 5

Anexo 2 - Projeto de participação no jornal escolar

Escola Secundária Aurélia de Sousa



Atividades suplementares

Professor-estagiário Bruno Alves

Núcleo de Estágio em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Descrevem-se, de seguida, as datas comemorativa, em 2021, do surgimento de obras filosóficas e, ainda, do nascimento de um filósofo.

1641 - 380 anos da publicação de *Meditações de Filosofia Primeira*, de René Descartes

1711 – 310º aniversário de nascimento de David Hume

1781 - 240 anos da publicação de *Crítica da razão pura*, de Immanuel Kant

1951 - 70 anos da publicação de *As origens do totalitarismo*, de Hannah Arendt

1971 - 50 anos da publicação de *Uma teoria da justiça*, de John Rawls

Dado que as obras e o filósofo remetem para problemáticas filosóficas abordadas no ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário, pode apelar-se ao contributo dos alunos para o *Jornalesas*, jornal da Escola Secundária Aurélia de Sousa, possibilitando a inscrição da problemática filosófica na publicação escolar, enquanto possibilita a construção de sentido autónoma pelos alunos e a experiência não-letiva da partilha de conhecimentos.