

Do juízo à acção: pragmática das condições *a priori* da  
argumentação no ensino da Filosofia

João Pedro dos Reis Barroso

Orientador: Paulo Jorge Delgado Pereira Tunhas

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Julho 2010

## Índice

Resumo.....	3
Sumário.....	4
Introdução.....	5
1. Estrutura transcendental da argumentação.....	16
1.1. Questões sobre a argumentação.....	17
1.2. A racionalidade argumentativa.....	23
1.3. Condições <i>a priori</i> da argumentação.....	31
2. Pragmática da argumentação.....	43
2.1. Abordagens pragmáticas educacionais.....	44
2.2. Análise crítica sobre a racionalidade argumentativa.....	52
2.3. Propostas argumentativas no ensino da Filosofia.....	63
Conclusões.....	75
Referências e bibliografia.....	80

## Resumo

Esta investigação-acção tem com âmbito de estudo a argumentação no ensino da Filosofia. Neste panorama temático, é fundamental estabelecer e investigar as condições *a priori* da argumentação, de modo a desenvolver práticas argumentativas no ensino da Filosofia no ensino secundário. Neste sentido, é necessário responder à seguinte questão: Será que as condições da argumentação são pressupostos *a priori* da compreensão e do entendimento, ou desenvolvem-se *a posteriori* nos processos dialógicos? A identificação de condições fundamentais para a argumentação, e compreensão intersubjectiva, é importante para o desenvolvimento das competências de problematização e argumentação dos sujeitos da comunidade de comunicação. Esta comunidade de comunicação é constituída por quatro turmas de Filosofia dos 10º e 11º anos da Escola Secundária Carolina Michäelis. O desenvolvimento destas condições decorre na argumentação pragmática no contexto de sala de aula. As condições *a priori* da argumentação são justificadas pela pragmática do uso dos argumentos utilizados pelos intervenientes da comunidade de comunicação. Assim, são as aplicações argumentativas que determinam a importância das condições *a priori* da argumentação na compreensão intersubjectiva.

Palavras-Chave: *Argumentação; Compreensão; Ensino; Filosofia; Intersubjectividade; Racionalidade; Pragmática.*

## Sumário

Este estudo reflecte sobre a racionalidade argumentativa no contexto educativo através de um exame crítico, na tentativa de compreender os processos argumentativos na disciplina de Filosofia no ensino secundário. O trabalho pedagógico crítico e pragmático, que se insere no campo da argumentação em contexto de sala de aula, tem como finalidade promover as condições necessárias para o desenvolvimento das competências da problematização e argumentação. O pensamento crítico e reflexivo sobre a racionalidade argumentativa, que decorre no espaço intersubjectivo, determina as possíveis práticas dialógicas a implementar. Neste sentido, através de implementação estratégias argumentativas adequadas, e da exploração de condições *a priori* da argumentação, é possível estabelecer as bases para a prática argumentativa na sala de aula.

Assim, a investigação sobre os processos de argumentação é realizada através da implementação de estratégias pragmático-argumentativas no contexto de sala de aula. A observação e a reflexão crítica sobre algumas estratégias argumentativas também têm um lugar especial neste estudo, pois estas possibilitam identificar possíveis problemas a serem resolvidos na prática. O estudo das condições de argumentação e entendimento tem o desígnio de criar uma aprendizagem do uso da razão argumentativa. Deste modo, a questão central deste estudo gira em torno das condições e processos inerentes à argumentação. Será que as condições da argumentação são pressupostos *a priori* da compreensão e do entendimento, ou desenvolvem-se *a posteriori* nos processos dialógicos? As condições *a priori* da argumentação são indispensáveis para o desenvolvimento *a posteriori* de uma argumentação válida, contudo, é apenas na pragmática da argumentação que estas condições *a priori* da argumentação têm praticabilidade.

## Introdução

O problema fixa o fim do pensamento e o fim rege o processo do pensar. (Dewey, 1910, p.12)

Ao iniciar o estágio pedagógico no ano lectivo de 2009/2010, na Escola Secundária Carolina Michäelis situada no centro da cidade do Porto, emergiu uma necessidade pessoal e profissional de compreender o papel da filosofia no ensino secundário.

Sem querer pôr em causa a justificação e o contributo do pensamento filosófico, penso que é fundamental inquirir a Filosofia quanto à sua razão de ser. Deste inquérito apenas pode resultar uma Filosofia fortalecida. Qual a razão da existência da disciplina de Filosofia no *curriculum* programático dos variados cursos do ensino secundário? Porque é que esta disciplina está presente em cursos tão variados? Para responder a estas questões, a resposta deve ser procurada no próprio carácter do pensamento filosófico. Qual a natureza do filosofar e qual a sua contribuição para o conhecimento?

A aplicação da Filosofia à própria Filosofia, tal como a razão crítica a própria razão, é uma querela sem memória na sua história. Esta atitude de questionamento abre inúmeros caminhos possíveis na renovação da Filosofia. Na procura da uma justificação para o pensamento filosófico surge sempre associada a questão da sua utilidade. A Filosofia não deambula num deserto de questões velhas e adormecidas, mas persiste ao seu próprio questionamento, renovando constantemente as questões que se afiguram como intemporais. O despertar de um pensamento crítico e reflexivo é renovado cada vez que este se aproxima das questões filosóficas. Assim, ao compreender o significado da existência da Filosofia, ou de filosofias, num sentido menos essencialista, e qual a justificação da sua existência nos dias de

hoje, em que o saber se define como instrumental e prático, é possível definir uma prática filosófica que responda às necessidades do mundo contemporâneo.

A utilidade dos saberes confronta constantemente a Filosofia com uma necessidade prática e instrumental. É na prática da Filosofia que reside a natureza do filosofar. Assim, partindo do filosofar como um modo de pensar prático, o contributo que a Filosofia tem no ensino secundário é em ensinar um modo de pensar correcto, isto é, conceber a Filosofia como *órganon* do pensamento, um instrumento que é a propedêutica do pensamento científico e filosófico. Desta forma, ao ter em conta uma longa tradição originária dos escritos lógicos de Aristóteles, isto é, o conjunto de textos designado como *órganon*, considero que a Filosofia é um pensamento argumentativo. A Filosofia é o exercício correcto do pensamento que necessita de uma instrução. Este exercício correcto do pensamento é o preliminar da actividade do filosofar.

Seguindo o pensamento de John Dewey (1928), para quem era imprescindível a contribuição da racionalidade prática, tenho como impulso da presente investigação a racionalidade pragmática, pois é na aplicação prática e nas consequências que dela derivam, que a razão se efectua nas nossas acções. A racionalidade prática da Filosofia reside na sua actividade argumentativa e esta é a própria actividade do raciocínio. Tal como o pensamento argumentativo é necessário, o pensamento reflexivo também é indispensável para uma actividade de exame das crenças e acções, numa análise crítica aos fundamentos e conclusões dos raciocínios. A procura de uma solução para o problema é o que move o pensamento reflexivo. A necessidade de sair da perplexidade, na qual o problema nos coloca, desenha os passos seguintes na procura de uma resposta (Dewey, 1910).

É através da reflexão e da acção no contexto educativo, isto é, do exame crítico da acção educativa, que se pretende compreender o campo determinado da argumentação em Filosofia, de modo a desenvolver um trabalho pedagógico reflexivo e crítico. Desta forma, ao se pretender desenvolver contínuo um trabalho educativo, é necessária uma perspectiva que

tem em conta o desenvolvimento da dimensão pessoal e profissional do meu trabalho enquanto professor. É neste sentido que, nesta investigação-acção, se parte de uma perspectiva reflexiva deweyana sobre a acção desempenhada, para desenvolver um ensino da Filosofia enquanto prática argumentativa. A procura de soluções para implementar tem como finalidade o desenvolvimento da argumentação no ensino da Filosofia.

A presente investigação-acção pretende aperfeiçoar a racionalidade das práticas argumentativas através da sua compreensão. Assim, esta investigação envolve os participantes na procura da compreensão do papel de cada um nas práticas argumentativa desenvolvidas na sala de aula. A investigação-acção participativa, iniciada por Fals-Borda (2001), ao fundamentar-se na teoria social crítica de Jürgen Habermas (1991a; 1991b; 2002), pretende romper com o paradigma epistemológico da modernidade, assim como, com as metodologias explicativas, de modo a compreender os processos argumentativos no ensino da Filosofia. Desta forma, a investigação desenvolvida tem como princípio metodológico o pressuposto prático da participação-acção, que se distancia do princípio epistemológico positivista. Este modelo de investigação-acção, também designado como emancipatório, procura o envolvimento do professor na sua prática profissional. O professor é o próprio investigador da sua prática profissional, de modo que este se empenha no desenvolvimento do seu trabalho. Apenas os participantes se podem empenhar na transformação das situações em que vivem, ao compreenderem o significado inerente às suas acções.

A investigação-acção participativa articula teoria e prática perspectivando o campo de estudo através da experiência vivida das pessoas. Sem se limitar a uma filosofia do sujeito, própria do paradigma da modernidade, a investigação-acção participativa explora a racionalidade da compreensão intersubjectiva entre os elementos de um grupo (Kemmis, 2008). Neste sentido, a investigação-acção aproxima-se do mundo de vida na tentativa de compreender os indivíduos, os interstícios e as relações que se estabelecem entre estes. A investigação-acção, tal como Kemmis (2008) concebe, tem como foco de observação e de

possível transformação, as práticas, situações e compreensões dos indivíduos. Desta forma, esta abordagem crítica é utilizada de uma perspectiva objectiva e de uma perspectiva subjectiva, num modo dialéctico próprio da teoria social crítica. A prática deve ser compreendida da perspectiva dos indivíduos, assim como a partir dos efeitos que envolvem o colectivo. Com efeito, a transformação da prática necessita da mudança dos indivíduos e daqueles com quem estes interagem. Nesta perspectiva crítica participativa, posiciono-me dialecticamente no que diz respeito aos aspectos individuais e intersubjectivos da *praxis* argumentativa. É neste sentido que a verdade evidente epistemológica, apreendida na consciência de um sujeito, é posta em questão no espaço intersubjectivo da argumentação.

O espaço comunicativo e argumentativo que existe no campo intersubjectivo engloba a compreensão dos indivíduos nas diversas formas de discurso. A prática é compreendida através daqueles que estão envolvidos e são afectados por ela. A investigação-acção crítica interpreta o mundo de vida no qual os sujeitos estão envolvidos. Tal como todos os envolvidos neste mundo de vida, intervenho activamente, como investigador e professor, agindo de forma a criar as condições propícias para a argumentação, pois é no espaço argumentativo que as capacidades críticas e reflexivas são exercitadas e expressas. A finalidade desta investigação é emancipar as capacidades argumentativas através do exercício da razão prática. Consequentemente, um *saber fazer* é fundamental para uma *praxis* argumentativa que explora formas de pensar e agir autónomas.

Neste sentido, a razão prática investiga as condições, meios e fins da argumentação, que se apresentam como problemáticos, através de uma investigação-acção crítica e participativa. Este tipo de investigação tem com finalidade suscitar o uso da faculdade de julgar dos agentes, de modo a lhes fornecer uma forma de pensar prática e adequada aos problemas particulares com que são confrontados. Assim, os agentes estão envolvidos na prática dialéctica como *praxis* através da deliberação, compreensão e diálogo. É neste campo

que se situa a presente investigação, isto é, no domínio da racionalidade prática e *praxis* da argumentação. A prática argumentativa em contexto educativo é o tema desta investigação.

Numa vertente pragmática desta investigação, o pensamento crítico e reflexivo sobre a racionalidade argumentativa, que decorre no espaço intersubjectivo, determina as possíveis práticas dialógicas a implementar. Através da prática de uma argumentação filosófica é possível desenvolver uma investigação-acção que tem como motor de mudança a compreensão dos próprios processos a investigar. A investigação sobre os processos de argumentação é realizada implementando estratégias pragmático-argumentativas no contexto de sala de aula.

A compreensão e a prática dos processos argumentativos, no contexto do ensino da Filosofia, têm como finalidade o exercício da racionalidade prática. A investigação sobre as condições para uma argumentação, que têm em vista a compreensão e o entendimento, permite a mudança dos processos dialógicos que decorrem no contexto educativo da disciplina de Filosofia. Assim, esta investigação pretende dar resposta aos problemas colocados no âmbito do uso da razão filosófica e da prática argumentativa. Uma aproximação teórica ao problema a estudar é fundamental para que possa existir uma sistematização da prática argumentativa, mas é sobretudo através da prática desenvolvida que é possível delinear uma teoria da razão argumentativa no ensino da Filosofia. Para uma aproximação ao uso da racionalidade prática, é necessário compreender a sua configuração nos processos argumentativos e dialógicos. Neste sentido, o estudo das condições de argumentação e entendimento tem o desígnio de criar uma aprendizagem do uso da razão que é essencialmente prática. Este exercício da razão prática explora as condições de compreensão textual e argumentativa no sentido de uma autonomização do pensamento crítico.

O desenvolvimento do pensamento autónomo, como uma forma de pensar consequente em conformidade com a acção, é dinamizado no pensamento filosófico através do uso da argumentação. Ao querer compreender os modos de argumentação em Filosofia e

quais as estratégias argumentativas adequadas, esta investigação-acção tem como propósito desenvolver nos alunos um pensamento autónomo e crítico face a teorias e argumentos filosóficos. Para que a racionalidade prática seja exercida é necessário praticar uma descentração cognitiva, prática e discursiva no sentido de uma compreensão intersubjectiva alargada que conduza ao entendimento. Desta forma, observar em que medida as condições da argumentação são fundamentais para o entendimento, e interpretar os significados subjectivos dos alunos em relação às teses filosóficas, são pontos de partida para uma teorização e prática do pensamento argumentativo.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa através de estratégias adequadas é o objectivo central desta investigação. Para que a interpretação de questões, teses e textos filosóficos seja concretizável, com vista à compreensão intersubjectiva dos argumentos filosóficos, é fundamental esclarecer a seguinte questão:

Será que as condições da argumentação são pressupostos *a priori* da compreensão e do entendimento, ou desenvolvem-se *a posteriori* nos processos dialógicos?

A necessidade de compreender sob que condições é possível uma argumentação que conduz a um entendimento mútuo, dirige o estudo dos processos e relações dialógicas que decorrem na interpretação dos argumentos. Partindo do pressuposto que a argumentação é uma condição *a priori* do entendimento e do consenso, é através desta que se torna possível uma compreensão intersubjectiva. É necessário que as condições de argumentação estejam presentes para haver compreensão e entendimento. Mas quais são os pressupostos argumentativos *a priori*? Quais as condições argumentativas fundamentais para que seja possível um diálogo? Será que estas condições são suficientes para que seja possível a argumentação e o entendimento? Por outro lado, a capacidade argumentativa e as condições para a argumentação são concomitantes ao processo de argumentação. A argumentação deriva da experiência, mas contém condições que não provêm da experiência e estabelecem a possibilidade da argumentação. Estas são as condições *a priori* da argumentação.

O pensamento autónomo, descentrado e consequente é o pressuposto fundamental para a compreensão, entendimento e consenso sobre teses filosóficas. Dadas as condições de compreensão e de argumentação, é possível uma compreensão alargada e consequente entre os intervenientes num texto ou num diálogo argumentativo. Sabendo que a relação entre argumentação e compreensão tem um carácter interpretativo no entendimento entre leitor e filósofo, e entre locutor e interlocutor, as condições para a argumentação e compreensão são fundamentais, pois, sem estas não será possível um entendimento e uma acção comunicativa intersubjectivamente válida. Uma atitude intersubjectiva é fundamental para superar uma perspectiva meramente explicativa e objectivante, assim como uma perspectiva subjectiva e solipsista que não se abre à compreensão. É através de Karl-Otto Apel (1976), que esta investigação se afasta do paradigma epistemológico da modernidade, para se aproximar de uma filosofia pragmático-transcendental que subsume a filosofia do sujeito numa filosofia intersubjectiva do uso da linguagem.

Uma vez que os conceitos centrais desta investigação são a racionalidade prática, intersubjectividade, diálogo e argumentação, é essencial esclarecer as relações entre subjectividade, linguagem e comunicação para a efectivação das relações intersubjectivas. É neste sentido que a descentração de uma perspectiva autocêntrica é fundamental para conduzir a uma atitude autónoma e crítica face à Filosofia, às teses e argumentos do filósofo e daqueles com quem debatemos determinada questão. Para compreender o pensamento de um filósofo, também é necessária a mesma atitude dialogante e argumentativa autónoma, descentrada e consequente. Neste sentido, compreender o pensamento de um filósofo é pensar através dos argumentos dados por este. O aluno ao colocar-se no lugar do outro pode perceber melhor a posição, opinião e argumentos do colega ao lado, do pensamento do filósofo e do professor. Portanto, é através do exercício de uma razão autónoma e crítica que a argumentação tem lugar no ensino da Filosofia.

Ao pretender exercer uma prática filosófica que assenta nas condições de argumentação e entendimento, este estudo tem em vista desenvolver atitudes fundamentais para a reflexão sobre os problemas filosóficos fundamentais. Esta reflexão decorre num espaço intersubjectivo, no qual o aluno necessita de se distanciar da sua perspectiva subjectiva, sem se reduzir a uma óptica objectivante. A consistência do pensamento, das razões e argumentos que fornecemos para as teses que defendemos, coloca-nos em estrita relação com estas, pois ao defendermos uma tese estamos a comprometer-nos com as consequências que dela advêm. Assim, além de um pensamento autónomo e crítico, é fundamental um pensamento consequente mediado pela argumentação com os outros. Para que seja possível que cada um de nós melhore a análise das nossas convicções e crenças pessoais, é fundamental colocar-nos no lugar do outro, de modo a estabelecer uma base comum para o diálogo e entendimento. Neste sentido, a defesa de uma posição filosófica tem como condição o julgamento argumentativo, que está como pressuposto *a priori* da compreensão e como processo *a posteriori* em direcção ao entendimento.

Na investigação sobre a racionalidade prática e argumentativa é fundamental ter como pressupostos alguns contributos teóricos e filosóficos provenientes do pragmatismo e das filosofias transcendentais. Uma vez que o estudo se debruça sobre as condições *a priori* da argumentação, os pressupostos filosóficos das filosofias transcendentais que, deste Kant, abordam os conceitos de racionalidade teórica e prática, são o ponto de partida para uma aproximação pragmática às relações que se estabelecem linguisticamente na compreensão dos problemas e argumentos filosóficos.

A questão do que é pensar está directamente relacionada com a questão do que é argumentar. Neste sentido, tenho como pressuposto que pensar é sobretudo argumentar, um argumentar que escapa a qualquer concepção de linguagem privada. Assim, para argumentar é necessário satisfazer condições que são linguisticamente e intersubjectivamente mediadas. Neste modo, está justificada uma abordagem semântica, sintáctica e pragmática da

argumentação. Uma lógica do pensamento apenas faz sentido na sua utilização pragmática. Desta forma, tendo como esquema a teoria da acção comunicacional de Jürgen Habermas (2002) e a filosofia pragmático-transcendental de Karl-Otto Apel (1980), o exercício da razão filosófica está presente na compreensão do pensamento argumentativo através da tentativa de desconstrução dos problemas e argumentos. Neste sentido, o modo de filosofar, subjacente a esta concepção, escapa a um solipsismo epistemológico. A filosofia como argumentação dialógica, contudo, não ignora a dimensão subjectiva do sujeito, isto é, a sua intencionalidade. O indivíduo não está isolado do resto do mundo que interpreta. Assim, o sujeito, mediado pela linguagem, encontra-se aberto ao diálogo.

As condições de pensamento autónomo, pensamento alargado e pensamento consequente revelam-se fundamentais na abordagem de uma validade argumentativa que está para além da validade lógico-formal. O desenvolvimento de uma compreensão autónoma e alargada das posições divergentes é fundamental para uma atitude filosófica descentrada direccionada para o entendimento. Neste sentido, a presença de condições *a priori* da argumentação é indispensável para a compreensão e entendimento. A argumentação tem o papel de fundamentar intersubjectivamente o diálogo filosófico numa acção comunicativa. Neste sentido, são os sujeitos, considerados como fins em si mesmo, e não como meios de uma acção comunicacional estratégica, que devem satisfazer as condições *a priori* da argumentação para que se estabeleça um entendimento direccionado ao consenso (Habermas, 2002).

Para uma abordagem a este tema de investigação, e uma análise das relações intersubjectivas mediadas linguisticamente, é fundamental uma interpretação hermenêutica. Esta opção metodológica pretende substituir a descrição por uma compreensão do significado, através da qual a estrutura *a priori* é revelada na mediação entre a forma e o conteúdo da argumentação que decorre numa forma de vida. A compreensão dos significados dos jogos de linguagem, recorrendo à noção de Wittgenstein (2002), revela-se no próprio jogo de

linguagem. A compreensão do significado existe dentro da estrutura de um jogo de linguagem. Neste sentido, a compreensão do significado pressupõe a participação no jogo de linguagem.

A objectivação da explicação das regras de argumentação é substituída pela compreensão da participação intersubjectiva num jogo de linguagem. Assim, o que se procura é um procedimento que escapa a uma concepção de uma linguagem privada, assim como a uma linguagem logicista *a priori*. Seguindo a perspectiva pragmático-transcendental de Karl-Otto Apel (1980):

Estamos, antes de mais, preocupados com um procedimento que é forçado a confrontar-se, até certo ponto, de uma forma objectiva, com uma regra semi-transcendental do jogo de linguagem – uma regra que distingue o sentido do sem sentido no comportamento humano e revele *a priori* uma estrutura de possíveis objectos num mundo situacional (pp. 35-36).

O método para compreender o mundo dos fenómenos da argumentação e entendimento, recorre à observação e interpretação da acção recíproca dos processos que ocorrem num mundo de vida. Assim, recorrendo à teoria social crítica e ao pragmatismo, é possível compreender os fenómenos e os processos que ocorrem na argumentação do pensamento filosófico, de modo a desenvolver uma prática argumentativa efectiva. A investigação das relações recíprocas, e contradições inerentes aos fenómenos subjectivos e intersubjectivos, necessita de uma abordagem circular na qual se parte de uma teoria de base. Esta teoria de base fornece uma estrutura teórica e categórica de orientação durante o processo de investigação (Flick, 2003).

A teoria prévia é passível de uma reformulação constante, num processo circular no qual os dados e a sua interpretação desempenham uma função de transformação dos

pressupostos teóricos. Os pressupostos teóricos, ao permitirem uma clarificação do problema a estudar, resultam na consolidação dos pressupostos teóricos ou na formulação de novas teorias. Para a clarificação do problema e das relações entre os processos a estudar, é necessária a investigação empírica. Face à complexidade dos fenómenos a estudar é justificada a diversidade das abordagens qualitativas utilizadas. Assim, para compreender as perspectivas subjectivas e intersubjectivas entre os intervenientes num processo argumentativo, é fundamental recorrer à teoria social crítica, assim como a uma abordagem pragmático-transcendental da linguagem. Através destas abordagens é possível uma interpretação dos significados subjectivos dos intervenientes dialógicos, assim como dos significados dos textos e argumentos filosóficos que são inerentes ao seu mundo de vida.

# Capítulo 1:

## Estrutura Transcendental da Argumentação

## 1.1. Questões sobre a argumentação

A procura de solução para uma perplexidade é o factor orientador de todo o processo de reflexão (Dewey, 1910, p. 11).

A Filosofia é uma actividade de constante discussão entre as diversas posições face às suas *aporias* fundamentais. A actividade filosófica tem por base as *aporias* que pretende dar resposta. O constante ressurgimento dos problemas filosóficos demonstram o carácter aporético da Filosofia. Esta tem como estado natural a disputa. Consequentemente, as oposições base do pensamento apenas tornam os problemas provisoriamente resolúveis, pois a sua oposição mantém-se. A controvérsia é o movimento de vida que ocorre nos problemas fundamentais da Filosofia. Através da dinâmica que implementa, a controvérsia conduz a uma multiplicação das teses tendo por base as *aporias* fundadoras da Filosofia que reaparecem constantemente sob diferentes formas. Assim, os mesmos problemas retornam eternamente no pensamento filosófico.

Neste sentido, a abordagem do pensamento filosófico necessita de uma compreensão específica dos seus problemas fundamentais. É sobre os problemas fundamentais que é possível desenvolver uma prática argumentativa no ensino da Filosofia, de modo que é na noção de problema que se desenvolve toda a actividade do pensamento. Desde do espanto aristotélico à dúvida cartesiana, o problema define o centro da própria actividade filosófica. É nesta actividade de inquérito que se desenvolve a argumentação, como o traço próprio do filosofar, na tentativa de resolver as *aporias* inerentes aos problemas, problemáticas e problematizações. Tal como Carrilho (1994) diz:

Esse traço, adiantemo-lo agora, encontra-se na argumentação: é ela que organiza a *focalização* dos problemas, desenvolve e orienta os vários momentos da sua *tematização*, define a *forma* que finalmente elas tomam; *argumentar* é, assim, coextensivo ao *problematizar* (p.43).

Neste registo filosófico, o desenvolvimento das competências de problematização e argumentação, na disciplina de Filosofia no ensino secundário, é crucial para uma prática filosófica discursiva e crítica. Uma vez que a problematização está presente em toda a actividade filosófica, a compreensão dos problemas é um requisito necessário para a argumentação aporética e dialéctica. A argumentação desenvolve-se no interior da problematização. Partindo do pressuposto que a argumentação é coextensiva a todo o *problematizar*, é necessário encontrar um fundamento que esteja na base de toda a argumentação com vista à compreensão e resolução das controvérsias, isto é, um fundamento que determina as condições *a priori* da argumentação. Neste sentido, o exercício da razão está baseado no fundamento de um projecto transcendental no qual é necessário determinar quais são os pontos basilares e as condições de possibilidade da argumentação. Estas condições estão na base de toda a educação, acção e compreensão da argumentação.

O gesto de procura de uma fundação última vai contra a destrancendentalização da Filosofia. A recusa da procura de um fundamento é a marca de um projecto anti-transcendental. Criticar um projecto relativista da fundamentação do discurso da Filosofia implica procurar uma fundamentação transcendental que estabelece as condições de discurso. É neste sentido que Karl-Otto Apel (1980), no seguimento de Peirce (1998), procura determinar uma pragmática-transcendental, de forma a compreender a possibilidade da argumentação através do seu uso linguístico dos signos. Na sua teoria da racionalidade argumentativa, Karl-Otto Apel retoma os argumentos de Peirce, Wittgenstein e de Austin. A recusa da linguagem privada e a teoria da argumentação que provêm de Austin e Searle estão

presentes no pensamento de Apel. Apel procura uma fundação última que não seja dogmática nem metafísica, mas que seja transcendental, isto é, uma fundação que permite discutir os pressupostos de toda a argumentação e reconstruir, tanto quanto possível, a argumentação. Neste projecto transcendental é fundamental determinar, de modo necessário e suficiente, as condições básicas da argumentação e estabelecer uma hierarquia no plano lógico-argumentativo. Assim, é possível determinar quais os argumentos válidos através das condições *a priori* da argumentação.

O projecto de Apel é procurar uma fundação última, isto é, um conjunto de condições básicas que o acto de argumentação não pode dispensar, através da reflexão transcendental. Estabelecer as condições transcendentais da argumentação, isto é, da origem e possibilidade da argumentação, é um projecto que está para além de uma descrição das condições particulares do discurso e do diálogo. Seguindo esta perspectiva, a presente investigação-acção tem como finalidade procurar as condições universais. Estas condições determinam as pretensões à validade do discurso e do diálogo no ensino da Filosofia. É neste sentido que é fundamental estabelecer os pressupostos que englobam a contingência dos argumentos particulares. Assim, na presente investigação-acção, e tal como Apel defende, não basta descrever regras para a prática da argumentação, mas é fundamental procurar critérios universais que estão presentes em cada tipo de argumentação.

Segundo Apel, as condições da argumentação são certezas indubitáveis que se fundam a si próprias. As condições da argumentação são transcendentais porque são as condições de possibilidade da argumentação. Estas condições são também pragmáticas, porque estão no mundo da comunicação e compreensão dos indivíduos que interpretam os argumentos. Consequentemente, este estudo situa-se também na dimensão pragmática do uso da linguagem no discurso filosófico, sustentada por uma dimensão *a priori* da argumentação. Neste sentido, em Apel (1980), ao contrário de Habermas (1991b), para quem as condições de argumentação são imanentes à própria argumentação, a argumentação funda-se em condições

*a priori*. A necessidade destas condições *a priori* da argumentação, no seu uso pragmático, revela a possibilidade de uma compreensão intersubjectiva.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa através de estratégias adequadas é fundamental para uma prática pedagógica de autonomização do pensamento. É na prática e exercício da argumentação que a pragmática tem lugar. Contudo, este estudo ao tratar de questões pragmáticas da argumentação, que englobam o contexto social e linguístico, sobretudo, tem em conta as condições fundamentais para o desenvolvimento e emancipação do pensamento crítico e argumentativo do aluno. Neste sentido, é fundamental esclarecer a seguinte questão, tal como foi referida na introdução:

Será que as condições da argumentação são pressupostos *a priori* da compreensão e do entendimento, ou desenvolvem-se *a posteriori* nos processos dialógicos?

É no sentido de um desenvolvimento do pensamento crítico que a argumentação tem lugar no ensino da Filosofia. No mundo de vida do ensino da Filosofia, o exercício da argumentação necessita de condições *a priori* que estabeleçam uma possível compreensão dos enunciados dos argumentos. Tal como num modelo transcendental kantiano, apesar de toda a argumentação começar no mundo de vida empírico, nem toda a argumentação deriva dela. São necessárias condições *a priori* da argumentação para determinar uma argumentação válida. Os elementos *a priori* da argumentação são fundamentais para estabelecer a compreensão intersubjectiva. Contudo a argumentação também se desenvolve em domínios precisos através do uso da pragmática da linguagem.

A argumentação está inserida no contexto de uma determinada comunidade de comunicação, mas para que a argumentação seja possível esta tem que satisfazer determinadas exigências. O desenvolvimento do processo argumentativo realiza-se na comunidade humana e no seu contexto, contudo existem elementos *a priori* fundamentais para a argumentação filosófica.

A abertura dialógica da argumentação insere-se no paradigma pragmático-transcendental (Apel, 1976), para o qual o uso da linguagem é fundamental no estabelecimento do conhecimento intersubjectivo. Portanto, ao ir contra uma concepção de linguagem privada, a superação de uma posição solipsista é realizada através de um uso argumentativo da razão. É no uso da linguagem e da argumentação no ensino secundário que é essencial uma abordagem pragmático-transcendental. Desta forma, as condições universais englobam as condições particulares a cada argumentação. Assim, é necessário saber quais as condições fundamentais, sem as quais não é possível uma prática argumentativa no ensino da Filosofia. Todavia, é o contexto que implementa dinâmica à argumentação. O contexto determina os movimentos argumentativos, mas a estes são transcendentais as condições *a priori* da argumentação.

A necessidade de compreender sob que condições é possível uma argumentação no ensino da Filosofia no ensino secundário, tem como finalidade a compreensão e entendimento mútuo entre os intervenientes da comunidade de comunicação. É através da argumentação que se torna possível uma compreensão intersubjectiva. Mas quais são os pressupostos argumentativos *a priori*? Quais as condições argumentativas fundamentais para que seja possível um diálogo? Certamente é necessário que as condições de argumentação estejam presentes para que seja possível a compreensão e entendimento. Contudo, será que as condições *a priori* da argumentação são suficientes para o desenvolvimento da compreensão e entendimento entre os sujeitos de uma comunidade de comunicação? Neste sentido, é essencial desenvolver estratégias argumentativas, de modo que a Filosofia no ensino secundário seja uma prática racional argumentativa. É a partir do estabelecimento das bases *a priori* para a argumentação, que a razão prática determina o uso dos argumentos na pragmática dos jogos de linguagem.

O desenvolvimento da racionalidade argumentativa dos alunos decorre do estabelecimento das condições *a priori* da argumentação no contexto de sala de aula. O

exercício reflexivo e crítico da Filosofia explora os efeitos práticos que as condições de compreensão textual e argumentativa proporcionam. A tentativa de compreender os processos argumentativos da linguagem natural, no contexto do ensino da Filosofia, tem como finalidade otimizar a prática da argumentação no ensino. Desta forma, as condições da argumentação são idênticas aos seus efeitos práticos. Nesta perspectiva pragmatista, as condições *a priori* permitem agir de forma mais efectiva. São os efeitos práticos que determinam qual é a adequação das condições da argumentação à sua exequibilidade. Logo, com a prática argumentativa é possível uma justificação das condições *a priori* da argumentação. Estas são fundamentais para a compreensão intersubjectiva.

O desenvolvimento da capacidade argumentativa realiza-se através do estabelecimento de condições fundamentais para a prática de um pensamento autónomo e crítico. Neste sentido, a racionalidade caracteriza-se pela abertura à reflexão e crítica na prática argumentativa. Tal como na concepção pragmatista instrumental de John Dewey (1938), a Filosofia deve ser uma prática, isto é, a investigação filosófica deve partir de problemas característicos da actividade humana, de modo a desenvolver ideias efectivas. O desenvolvimento da racionalidade através da argumentação não distingue razão teórica de razão prática, pois é a prática que justifica os pressupostos teóricos de uma razão argumentativa. É a razão prática que valida os pressupostos da razão teórica.

Considerando que a argumentação necessita de elementos da razão teórica e da razão prática, a prática da racionalidade argumentativa une a lógica à pragmática da linguagem. É neste sentido que Apel, influenciado pelos escritos de Peirce, incide sobre a linguagem de modo a apurar as condições *a priori* que possibilitam a pragmática da argumentação. Assim, é no uso da linguagem que as condições da argumentação têm efectividade. É neste plano conceptual e prático que se circunscreve a investigação sobre a racionalidade argumentativa, com a finalidade de desenvolver as condições necessárias de compreensão intersubjectiva no espaço da Filosofia no ensino secundário. Tendo em conta que a Filosofia é uma actividade de

problematização, crítica e argumentação, esta investigação-acção tem como finalidade o desenvolvimento do pensamento crítico e da racionalidade argumentativa do aluno (Fisher, 2001). É através do estabelecimento das condições fundamentais para o exercício da razão argumentativa que se poderá desenvolver a capacidade problematizadora, crítica e argumentativa do aluno. Neste sentido, as condições *a priori* da argumentação são as condições de possibilidade da actividade do pensamento crítico. É neste sentido que Carrilho (1994) escreve o seguinte:

A interrogatividade revela aqui a sua função operatória essencial, nomeadamente pela positividade que permite revelar ao nível dos problemas, pela orientação da abertura e acolhimento da complexidade ao nível da argumentação e pela exigência de pluralismo ao nível do espaço da racionalidade (p.130).

O confronto com os problemas fundamentais da Filosofia, e a argumentação que daí decorre, contribuem para o exercício e desenvolvimento da racionalidade prática. Assim, a Filosofia é uma actividade crítica e argumentativa, na qual o conhecimento se define como intersubjectivo. É na concepção da Filosofia como uma actividade argumentativa que é possível estabelecer as condições de possibilidade de compreensão intersubjectiva.

## 1.2. A racionalidade argumentativa

A investigação sobre as condições *a priori* da argumentação necessita de inquirir a justificação que fundamenta os processos racionais argumentativos. O problema da impossibilidade da justificação filosófica tem lugar neste presente trabalho, pois a

investigação e inquérito sobre as condições *a priori* da argumentação, reclama uma abordagem crítica na tentativa de fundamentação da actividade filosófica, nomeadamente, no sentido das práticas argumentativas no ensino da Filosofia. É neste sentido que a procura de condições *a priori* da argumentação requer uma abordagem crítica pragmático-transcendental (Apel, 1976). Assim, a tentativa de fundamentação das condições *a priori* da argumentação deve ser realizada através de um racionalismo crítico, de modo a analisar a possibilidade do conhecimento intersubjectivamente válido.

O problema da justificação fundamental do conhecimento surgiu relacionado com a impossibilidade de fundamentação dos princípios lógico-matemáticos, isto é, dos axiomas do pensamento matemático e das ciências demonstrativas, pois estes axiomas lógico-matemáticos são princípios que aparentemente não necessitam de prova. Neste sentido, a justificação dos argumentos lógico-matemáticos não pode fundamentar a verdade das premissas nem a validade das regras, apenas pode garantir a transferência do valor de verdade de um conjunto de premissas para a conclusão.

Desta forma, a sintaxe lógica negligência propositadamente as dimensões semântica e pragmática da semiose, a fim de se concentrar na estrutura lógico-gramatical da linguagem, isto é, sobre a dimensão sintáctica da semiose.

A sintaxe, enquanto estudo das relações sintácticas dos signos entre eles, sob abstracção das relações dos signos aos objectos ou aos intérpretes, é a parte mais desenvolvida de todos os ramos da semiótica. Uma grande parte do trabalho na linguística propriamente dita tem sido feita sob esta perspectiva, posto que frequentemente de modo inconsciente e com muitas confusões à mistura. Os lógicos ocuparam-se desde os tempos mais remotos com a inferência, e esta, embora historicamente cumulada de muitas considerações de outro tipo, envolve o estudo das relações entre certas combinações de signos no seio da linguagem. Especialmente

importante foi a apresentação primitiva que os gregos fizeram da matemática sob a forma de um sistema dedutivo ou axiomático; foi isto que se manteve constantemente aos olhos dos homens como o padrão de um sistema fortemente ligado de signos, tal que, mediante operações a partir de determinados conjuntos iniciais, são obtidos todos os outros conjuntos de signos (Morris, 1938, p. 91).

Assim, segundo esta perspectiva, o problema da justificação fundamental não pode ser concebido como um problema puramente lógico-formal. A aplicação dos princípios lógicos tem grande importância para a formação de uma argumentação correcta. Contudo, a lógica formal desenvolveu-se numa direcção que se afasta das questões práticas a que deve dar resposta. A lógica, ao afastar-se das formas naturais do discurso, desenvolveu-se na direcção de uma completa autonomia em relação aos conteúdos de que tratam os argumentos. Neste sentido, a lógica torna-se num estudo teórico, livre das implicações pragmáticas. Por outro lado, tal como Charles Morris (1938) defende, a lógica desempenha uma função fundamental na determinação das regras de inferência e de argumentação.

Deste modo, as línguas formalizadas estudadas na lógica contemporânea e na matemática claramente revelam ser a estrutura formal das línguas reais e possíveis do tipo usado ao fazer asserções acerca das coisas; ponto por ponto reflectem as características significativas da língua no seu uso efectivo. A abstracção deliberada que o formalista faz das outras características da língua, e os modos em que a língua muda, constitui uma ajuda para isolar um objecto particular de interesse: a estrutura linguística (p. 99).

Tendo em conta estas considerações teóricas coloca-se a seguinte questão:

Como é possível então a lógica ser uma ciência formal e, ainda assim, manter uma aplicação pragmática em estrita relação com os diversos campos argumentativos da Filosofia?

Os princípios lógicos são as regras que dizem como se deve pensar correctamente. Assim, a lógica fornece as regras para como se deve argumentar correctamente. Desta forma, pensar correctamente é seguir as regras da argumentação, de modo a que os argumentos que utilizamos nos conduzam a conclusões aceitáveis e justificadas. Para estabelecer argumentos que justificam as conclusões, é necessária uma estrutura lógica sob a qual os argumentos devem estar de acordo. Portanto, a lógica está preocupada com a solidez dos fundamentos que produzimos para suportar os argumentos.

Neste sentido, a análise lógica decorre da implicação prática das regras operativas no uso dos argumentos. As conclusões que chegamos e as asserções que avançamos são de diferentes tipos, pois estas estão de acordo com a natureza do problema sobre o qual pronunciamos um juízo. Assim, o tipo de argumentos que produzimos e o tipo de factos que utilizamos são diferentes, porque dependem da natureza do problema e do domínio do pensamento em questão (Toulmin, 1958).

Para enfrentar o problema da justificação do conhecimento é necessário um método falibilista que não exclui nenhum conhecimento de um possível criticismo. Este método sujeita à crítica todos os conhecimentos que são considerados certos, aceitando a incerteza permanente das nossas justificações. A aceitação do criticismo tem uma grande importância no presente estudo, não só para examinar problemas, teorias e argumentos, mas também na sua utilidade metodológica cuja aplicação tem consequências práticas no uso da argumentação no ensino da Filosofia. A investigação sobre as condições *a priori* da argumentação pressupõe um criticismo das diversas formas pragmáticas da argumentação.

A subordinação da lógica à procura de um critério de evidência na teoria do conhecimento distingue-se da justificação lógico-matemática, pois o apelo à evidência é um princípio epistemológico. Contudo, esta justificação através da evidência introduz-se como uma causa de si mesmo que não necessita de uma justificação. Deste modo, este princípio de justificação do conhecimento não está aberto ao criticismo (Apel, 1976).

O inquérito sobre as condições de possibilidade de um criticismo intersubjectivamente válido, isto é, de um exame crítico do conhecimento científico, assim como das normas morais, abrange a dimensão pragmática da evidência do conhecimento. A demonstração da inutilidade do postulado da evidência não pode ser realizada apenas por processos lógico-formais. Tal demonstração não deve assumir que o apelo à evidência não implica arbitrariedade no decisionismo, mas que ela é indispensável para a argumentação. A evidência, apesar de ser indispensável, é restringida à consciência do sujeito. Assim, a teoria epistemológica tradicional do conhecimento, não pode mostrar como a evidência dos juízos pode levar a uma validade intersubjectiva das proposições linguisticamente formuladas.

A validade intersubjectiva de proposições, baseada na discussão crítica, é configurada por Karl Popper (1974), influenciando Karl-Otto Apel, como uma finalidade metodológica na procura filosófica e científica da verdade. As condições pragmáticas da possibilidade do conhecimento científico podem ser compreendidas como condições de possibilidade do conhecimento intersubjectivamente válido. Neste sentido, a importância dada à dimensão pragmática considera que os estados linguísticos e extra-linguísticos constituem o contexto, incluindo os estados de facto que constituem o contexto das actividades do conhecimento humano. Isto é, não só as actividades isoladas de reflexão e observação realizadas por indivíduos singulares são importante para a pragmática da argumentação, mas sobretudo esta assenta na discussão crítica, considerada como um modelo de interacção na comunidade de comunicação em que decorre.

Assim, Apel postula como finalidade da sintaxe e da semântica lógica de uma linguagem ideal, uma pragmática-transcendental da linguagem que está interessada na reflexão sobre as condições subjectivas e intersubjectivas da possibilidade de um conhecimento intersubjectivamente válido formulado linguisticamente.

A possibilidade e necessidade de um questionamento pragmático-transcendental e de um método filosófico de exame são, na minha opinião, demonstráveis, de uma forma radical, através da reflexão sobre as condições de possibilidade e validade intersubjectiva da lógica sintáctica e da semântica (Apel, 1975, p. 247).

Neste sentido, tal como Peirce (1998) reconheceu, é na implicação lógica das três dimensões da função dos signos, assim como da argumentação mediada pelos signos, na qual a função intralinguística dos signos e da realidade referida pelos signos, que se pressupõe uma interpretação pragmática dos signos através de uma comunidade de interpretação. De outra forma, Charles Morris (1938) também salientou a importância da pragmática nos processos semióticos:

Numa exposição sistemática da semiótica, a pragmática pressupõe tanto a sintaxe como a semântica, tal como esta última pressupõe a primeira, já que discutir adequadamente a relação dos signos aos seus intérpretes requer o conhecimento da relação dos signos entre si e às coisas que referem aos seus intérpretes (p. 111).

Uma vez que a lógica sintáctica e a semântica são dependentes da realização e integração da argumentação pragmática, estas, como componentes abstractivas da semiótica, são meios de elucidação indirecta da argumentação teórico-científica. Desta forma, a pragmática deve tornar-se na disciplina filosófica que lida com as condições subjectivas e

intersubjectivas do acordo e consenso sobre o significado e a verdade numa comunidade de argumentação ideal ilimitada (Peirce, 1998; Apel, 1980). Tendo em vista a exigência de uma transformação semiótica da filosofia transcendental, é possível caracterizar a função teórica da pragmática transcendental como a reflexão sobre as condições de possibilidade e validade das regras pragmáticas do uso da argumentação.

A dedução lógica destas condições de possibilidade apenas é possível através de uma prévia abstracção da dimensão pragmática do uso argumentativo da linguagem. Apenas ao abstrair da situação na qual o sujeito está argumentativamente empenhado, isto é, no contexto em que performativamente defende as suas convicções e dúvidas na discussão, é que se torna possível deduzir as condições de possibilidade de um conhecimento intersubjectivo. Do mesmo modo, ao investigar como decorre a argumentação no ensino da Filosofia, é possível aferir as condições *a priori* da argumentação, no sentido de estabelecer as bases para o desenvolvimento da racionalidade argumentativa. Do ponto de vista pragmático-transcendental, o processo lógico-dedutivo, pelo qual as proposições são deduzidas de proposições, apenas pode ser considerado como um meio dentro do contexto argumentativo. Neste sentido, a lógica apodíctica de Aristóteles é um instrumento do discurso argumentativo, isto é, a dedução lógica de proposições para proposições não é a justificação da validade do conhecimento, mas apenas é um momento de mediação nos processos argumentativos de justificação.

Do ponto de vista de um jogo de linguagem pragmático-transcendental, a justificação da validade do conhecimento pode não ser equacionada através da dedução lógica de proposições para proposições num sistema axiomatizado, nem através do apelo à evidência intuitiva não linguística (Apel, 1975). Na formação de juízos, o conhecimento por evidência está relacionado com o uso da linguagem e os actos dos sujeitos cognoscentes. Assim, a fundamentação da validade conhecimento deve sustentar-se na possível evidência dos sujeitos cognoscentes e nas regras *a priori* intersubjectivas do discurso argumentativo, pois não faz

sentido falar num apelo à evidência sem pressupor um discurso linguístico logicamente coerente como contexto interpretativo. Da mesma forma, não faz sentido falar de um discurso argumentativo formal, sem pressupor um certo conhecimento evidente que os participantes num discurso aplicam como critério de verdade nos procedimentos argumentativos de construção de um consenso (Apel, 1975).

Assim, o apelo à evidência não pode ser equacionado como um apelo ao dogma ou a uma decisão arbitrária. O criticismo não pode ser uma justificação auto-suficiente da argumentação racional. O criticismo pressupõe uma estrutura pragmático-transcendental, na qual a crítica dos argumentos e a sua possível justificação, através de uma evidência, correspondem em princípio uma à outra.

A evidência consciente e a validade intersubjectiva de argumentos linguisticamente formulados, por um lado, não são estádios da problemática da verdade mutuamente redutíveis, e por outro lado, são estádios peculiarmente interligados um ao outro nos jogos de linguagem. A função de mediação da linguagem é concebida como uma condição transcendental de possibilidade de uma interpretação intersubjectiva válida.

A resposta à questão da validade do conhecimento intersubjectivo não pode ser dada recorrendo somente ao conhecimento evidente da consciência do indivíduo, mas apenas pode ser obtida postulando um consenso a ser alcançado na base de discurso argumentativo numa comunidade de interpretação. Por outro lado, a discussão de uma possível e necessária elevação da evidência à evidência paradigmática dos jogos de linguagem, mostra que o procedimento de alcançar um consenso numa comunidade de interpretação, na base do discurso argumentativo, não pode ser compreendido sem a perspectiva epistemológica do conhecimento evidente.

As conexões necessárias *a priori* entre o discurso argumentativo e o apelo à evidência são fundamentais. Apesar de a evidência não garantir sempre a validade intersubjectiva do conhecimento, ainda assim, a justificação argumentativa da validade num jogo de linguagem

deve referir-se à evidência que, em princípio, pode ser afirmada por cada membro da comunidade de interpretação. A evidência alcança a validade intersubjectiva, apenas com o conhecimento público dos paradigmas dos jogos de linguagem. Esta evidência corresponde, do ponto de vista pragmático-transcendental da linguagem, à necessidade de um apelo argumentativo ao conhecimento evidente.

A evidência pressuposta na argumentação dos jogos de linguagem é, em princípio, considerada como revisível. O criticismo permanente, que pode pressupor em qualquer contexto o apelo à evidência, determina o critério da reflexão transcendental realizada sobre os jogos de linguagem particulares. Estes jogos de linguagem estão fundamentados na ideia de um jogo de linguagem do qual todos os jogos de linguagem podem ser discutidos afirmando a validade universal. Este jogo de linguagem ideal é pressuposto, ainda que contrafactualmente, como uma condição da possibilidade e validade dos argumentos filosóficos.

### 1.3. Condições *a priori* da argumentação

Para iniciar a reflexão sobre as condições *a priori* da argumentação é necessário estabelecer o fundamento sobre o qual esta se sustenta. A procura de um princípio metodológico de investigação pragmático-transcendental tem a finalidade de identificar as pressuposições sem as quais a argumentação não é possível. Neste sentido, a interpretação pragmático-transcendental dos resultados da metalógica ou metamatemática, apenas pode dar uma indicação do problema que a filosofia transcendental enfrenta, isto é, de que a afirmação kantiana da completude definitiva do sistema da razão pura não pode mais ser sustentada. O

problema que se coloca é antes uma questão da exposição reflexiva progressiva dos horizontes pragmático-transcendentais da razão argumentativa.

O princípio do falibilismo e o princípio do criticismo são válidos apenas se forem restringidos à sua validade de tal forma que, pelo menos, algumas evidências filosóficas sejam desde o início excluídas de um possível criticismo. Apenas neste sentido, é que a dimensão pragmático-transcendental das condições da possibilidade de um criticismo intersubjectivamente válido adquire o estatuto fundacional da argumentação. Neste sentido, certas pressuposições de prova não podem ser negadas sem autocontradição, nem ser provadas sem petição de princípio.

Assim, as regras de uma lógica mínima são retiradas *a priori* do criticismo porque elas estão ligadas analiticamente à ideia de instituição do criticismo (Apel, 1976). As regras de uma lógica mínima pertencem à evidência paradigmática da instituição do jogo de linguagem, que apenas pode ser exposto por uma reflexão pragmático-transcendental sobre as condições do próprio criticismo. Este jogo de linguagem pertence à essência dos argumentos como o seu elemento de vida.

Ao abranger a presente reflexão pragmático-transcendental a uma concepção teórica da linguagem, a semiótica apresenta-se como ciência que faz uso de signos especiais para estabelecer factos acerca de signos. A semiótica tem as três secções subordinadas da sintaxe, semântica e pragmática, que se ocupam respectivamente das dimensões sintáctica, semântica e pragmática do processo da semiose. Estas várias dimensões são apenas aspectos de um processo uno, no qual existem certas relações entre os termos das várias secções.

Assim, a redução do problema da justificação fundamental, no sentido da dedução de proposições a partir de proposições, é uma redução ilegítima que se sustenta na tese de que a lógica é orientada sintáctica e semânticamente. Neste sentido, a lógica formal sustenta-se na falácia abstractiva, na medida em que afasta a dimensão pragmática da argumentação para o âmbito empírico.

A discussão da impossibilidade da justificação filosófica fundamental prova, neste sentido, ser uma consequência da confusão entre a argumentação relacionada no diálogo, a contradição sob a qual Sócrates fundamentava o filosofar, e a justificação apodíctica de Aristóteles que apenas pode ser um instrumento da argumentação purificado de todas as possíveis intrusões pragmáticas (Apel, 1976, p. 263).

Uma vez que a análise formal não é suficiente para abordar a totalidade dos processos semióticos, a questão prática que se prende com esta problemática é como se deve avaliar os argumentos. Como é possível que a lógica possa ser utilizada para criticar a diversidade dos argumentos? Como podem os argumentos ter a mesma forma nos diferentes tipos de casos que a argumentação considera?

Tal como Stephen Toulmin (1958) defende, a avaliação dos argumentos também varia conforme o campo de análise. Os procedimentos utilizados variam conforme os tipos de passos e factos que os argumentos contêm, pois os argumentos em alguns campos são mais abertos a asserções racionais do que em outros. Mas quais os modos que permanecem os mesmos independentemente dos campos de argumentação? Que traços são independentes e que traços são dependentes dos campos de argumentação?

Apesar da variedade implícita nos diferentes campos de argumentação, é certo que existe uma certa similaridade entre os padrões e procedimentos que são utilizados na argumentação em geral. A formalização da argumentação é a tentativa de encontrar padrões e regras utilizados na argumentação.

Ao admitir que um conjunto de normas está presente em todos os campos de argumentação, tal conjunto de normas universais deve ser aplicado na prática. Desta forma, o que a lógica pretende é formular um conjunto de normas que se aplicam a todos os campos argumentativos.

Quando utilizamos e criticamos argumentos e conclusões em diferentes campos, quais as características dos procedimentos que adoptamos? O significado de certos conceitos, e os critérios invocados para justificar a decisão das conclusões, são os mesmos nos diversos campos de argumentação?

Segundo Toulmin (1958), ao mudar de um campo argumentativo para outro campo de uso da argumentação, os critérios mudam, mas a força dos termos modais permanece a mesma. As categorias modais da necessidade, da possibilidade e da existência estão presentes em todos os campos de argumentação, mas os critérios de justificação, ou os tipos de fundamentações requeridas para justificar as conclusões é que variam de campo para campo.

Uma vez que os critérios invocados são diferentes, outra problemática ainda se pode colocar. As diferenças entre os padrões de argumentação que empregamos em diferentes campos são irreduzíveis à análise?

Neste sentido, a racionalidade argumentativa têm diferentes competências e critérios em questões filosóficas de diferentes tipos. Assim, uma vez que a argumentação é uma actividade racional que envolve formalidades, os argumentos não devem ter apenas uma forma particular, mas devem ser apresentados em conformidade com as regras de inferência lógica, que se efectivam em regras básicas de procedimento. É através destas que, na prática, é possível reconhecer argumentos que são formalmente correctos. Contudo, a força da conclusão está relacionada como a fundamentação que é apresentada no campo específico de argumentação. Neste sentido, uma conclusão necessita de uma fundamentação que a suporte. Assim, da mesma forma, a fundamentação é considerada de modo diferente nos diversos campos de argumentação.

A validade de um argumento, e a verdade da sua conclusão, são consideradas em função das normas do criticismo argumentativo. Como Toulmin (1958) defende, por sua vez, estas normas são dependentes das circunstâncias nas quais o argumento decorre, isto é, no campo argumentativo em que se insere.

Se os campos de argumentação são irreduzíveis à análise lógica, então, qual é a função de uma lógica elementar e dos termos modais em cada campo de argumentação?

A lógica é indispensável para pensar correctamente. A lógica não apresenta as regras através das quais pensamos, mas diz como devemos pensar para pensarmos correctamente. Neste sentido, para que os argumentos que apresentamos sejam válidos, é fundamental seguir as regras de inferência lógica.

A adopção de um sistema formal que garanta a validade dos argumentos tem que ter em vista a sua aplicabilidade, isto é, numa prática argumentativa. Neste sentido, a lógica formal estabelece a configuração que um argumento deve ter para estabelecer conclusões apoiadas em fundamentações seguras.

Contudo, para uma lógica idealizada não é possível manter um contacto directo com as suas implicações práticas. A formalização da linguagem natural em linguagem lógica colocou vários problemas no que diz respeito à aplicabilidade da lógica. Neste sentido, o que está em jogo é uma antinomia entre conhecimento teórico e conhecimento prático da argumentação. A lógica é uma deontologia do pensamento ou é um cálculo matemático que apenas lida com símbolos?

É necessário especificar esta problemática para prosseguir no presente inquirido. Para uma lógica deontológica é fundamental a importância das suas implicações práticas, porque a lógica desempenha um papel regulativo no pensamento. Este papel regulativo do raciocínio tem como finalidade estabelecer modos de argumentar correctamente, de modo a evitar erros de raciocínio. Por outro lado, uma lógica formal é um estudo teórico livre de todas as preocupações pragmáticas da argumentação.

Neste sentido, Paul Grice (1989) afirma o seguinte: “Então deve haver lugar para uma lógica natural não simplificada, mais ou menos assistemática; esta lógica pode ser suportada e guiada por uma lógica simplificada, mas não pode ser superada por esta.” (Grice, 1989, p.24)

Na tentativa de uma solução, que se pode retirar de tal oposição antinómica, é aconselhável adoptar uma posição sintética: nas inferências e raciocínios que realizamos, as regras e os princípios da lógica são fundamentais na performance da argumentação, de modo que os argumentos que utilizamos sejam válidos.

Perante a diversidade aparente de sistemas lógicos, o problema que se levanta é em que sentido que estes sistemas são indispensáveis para o pensamento. Ainda que uma multiplicidade de sistemas possa ser admitida, é possível defender um núcleo comum a todos. O fundamental é saber em que medida uma lógica elementar é indispensável para o pensamento. Neste sentido, poder-se-á colocar a seguinte questão prática, de forma que esta questão seja um teste às diversas concepções lógicas: Poderá ser possível pensar contra o princípio da não contradição? Com esta questão pretende-se inquirir a necessidade de certos princípios lógicos como princípios do pensamento argumentativo.

Os argumentos necessitam de ser enquadrados em formas mais gerais para ser possível a sua análise lógica. A finalidade da lógica é estabelecer procedimentos que definam os passos sob os quais os argumentos devem estar em conformidade. Por conseguinte, a forma como devemos configurar os argumentos estabelece as diferentes formas e padrões de análise da validade ou invalidade dos argumentos. Não se deve esquecer, que as categorias lógico-formais aristotélicas foram construídas a partir do estudo dos silogismos válidos ou inválidos, que levam a conclusões correctas ou erradas. Neste sentido, certos padrões de análise tornam mais explícitas as bases que sustentam um argumento e a forma que configura os passos argumentativos.

Contudo, em que sentido a aceitabilidade do argumentos depende apenas da sua estrutura formal? Qual o papel desempenhado pelo conteúdo das premissas e conclusões? Devem estas deixadas de lado numa análise puramente formal dos argumentos?

Neste sentido, é sabido que qualquer argumento válido pode ser expresso unicamente devido à sua forma lógica, isto é, na relação estabelecida entre as premissas e a conclusão.

Mas, para justificar as nossas afirmações, necessitamos de suportar as nossas conclusões com factos. Então como devemos configurar um argumento de modo correcto?

Apresentar um conjunto particular de dados como a base para alguma conclusão específica de um campo de uso argumentativo, implica um passo lógico que deve ser justificado. Como é que este passo pode ser legítimo no modo de estabelecer argumentos válidos e correctos?

Este passo das premissas para a conclusão, tal como é expresso, por exemplo, nos silogismos aristotélicos, necessita de premissas gerais e hipotéticas que possam autorizar o tipo de passo que um argumento particular implica. A força das premissas universais desempenha o papel de justificação das conclusões. A premissa universal expressa uma garantia, de acordo com a qual podemos dar o passo dos factos para a conclusão. Portanto, são as justificações que conferem diferentes tipos de força nas conclusões que justificam. Uma vez estabelecida a justificação das conclusões, qual é então a aceitabilidade da justificação?

Estabelecemos as nossas justificações em diferentes campos de argumentação. Contudo, a variabilidade das justificações está relacionada com a dependência dos campos. As justificações variam conforme o domínio dos objectos de pensamento e da problemática em questão.

Segundo Toulmin (1958), a força das proposições é invariável em todos os campos de argumentação. Por contraste, o tipo de fundamentação que suporta a justificação depende do campo de argumentação, pois o mais importante é o conteúdo factual e não a estrutura lógica do argumento. A autoridade de uma justificação depende dos factos, de modo que a justificação varia de acordo com o campo de argumentação no qual a justificação opera. Em todos os campos de argumentação, a força das nossas justificações autoriza-nos a dar o passo de certo tipo de factos para certo tipo de conclusões, contudo, a dependência dos critérios, que empregamos na prática argumentativa, estabelece diferentes tipos de procedimentos.

A configuração de uma lógica elementar tem uma organização que se apresenta num conjunto de regras universais aplicáveis a todos os campos. A ambição dos lógicos em configurar os argumentos de vários campos numa mesma forma comum, tem como objectivo criticar e analisar os argumentos e as conclusões como fracas, fortes e válidas. Contudo, os lógicos deram mais importância a questões de facto do que a questões da moral e da estética. Mas será que, nestes campos disciplinares, a razão argumentativa não tem as competências necessárias para julgar correctamente?

Assim, apesar de, na prática, os lógicos admitirem a possibilidade de que, de facto, não aplicamos nenhum conjunto de regras universais a todos os argumentos, a ambição de descobrir e formular estas regras é um esforço teórico para sistematizar os critérios que empregamos nos diferentes campos de argumentação.

Ao ter conhecimento das diferenças implícitas a cada campo de argumentação, como é possível desenvolver um método de avaliação mais geral do que aqueles que utilizamos no criticismo pragmático dos argumentos?

Para poder responder a esta questão, é necessário analisar cada campo de argumentação, pois os argumentos em certos tipos de investigações filosóficas são intrinsecamente mais abertos à crítica do que em outros. É neste sentido que o tribunal da razão, ao limitar-se a uma lógica formal, tem um âmbito restrito no julgamento dos vários argumentos, pois não é competente para julgar questões diferentes tipos da mesma forma.

Seguindo a análise de Toulmin (1958), que considera a diferença dos fundamentos sob os quais cada argumento se sustenta, encontramos muitas diferenças ao comparar um campo de argumentação com outro. Contudo, nada nos indica que o tribunal da razão não seja competente para proferir juízos sobre os argumentos dos diversos campos.

As questões e os argumentos dos diferentes campos não são do mesmo tipo, contudo não é claro porque é que certo tipo de argumentos possam ser vistos como mais racionais e lógicos do que outros.

As mesmas diferenças encontram-se nos procedimentos racionais de argumentação. Não é apenas o tipo de fundamentos, que apresentamos para as conclusões de um argumento, que varia nos diferentes campos, mas também a forma como os fundamentos suportam as conclusões também varia conforme os campos a que pertencem. Da mesma forma, os critérios invocados, que dão as regras de uso nos diferentes tipos de argumentos, são também específicos a cada campo.

A objectivação e externalização da argumentação, na interpretação dos sistemas sintáctico-semânticos, podem e devem ser analisadas em abstracto a partir da dimensão pragmático-transcendental do sujeito arguente. Sob esta pressuposição abstractiva, a evidência paradigmática do jogo de linguagem transcendental deve desempenhar o papel de uma pressuposição que não necessita de qualquer prova. Contudo, a lógica sintáctica e semântica apenas pode desempenhar uma clarificação indirecta dos argumentos apresentados na linguagem natural. A lógica desempenha uma clarificação, na base de uma abstracção da dimensão pragmática, que em princípio deve reflectir sobre a argumentação do sujeito arguente.

A intuição de certas evidências que não podem ser justificadas dedutivamente sem se pressuporem a elas próprias, prova ser, não a prova de impossibilidade da justificação fundamental filosófica, mas uma intuição pragmático-transcendental reflexiva na fundação incriticável da própria argumentação. Para Apel, a evidência é articulada linguisticamente no contexto da intersubjectividade. Apel reformula a tese cartesiana do “eu penso” em “eu argumento”. O “eu penso” supõe o isolamento de qualquer comunidade de comunicação. O “eu argumento” supõe a existência de uma comunidade de comunicação real, de modo que a evidência é dada no contexto argumentativo.

A certeza do pensamento é uma condição pragmático-transcendental da possibilidade de um jogo de linguagem da argumentação. A parte proposicional contradiz a parte performativa dos actos de fala expressos pela proposição auto-referencial. A certeza

irrefutável do *cogito* repousa, não no contexto proposicional axiomaticamente dedutivo, mas na reflexão pragmático-transcendental que é mediada pela auto-reflectividade do pensamento e dos actos de fala.

Ainda mais, a certeza irrefutável do *cogito* repousa, não na experiência interior ou na introspecção da consciência, mas na situação que é simultaneamente comunicativa e reflexiva, de modo que a auto-compreensão e a compreensão da existência do outro são igualmente originais.

A confirmação da existência pessoal na compreensão performativa do “*ego cogito, ergo sum*” apenas é possível como uma compreensão de um próprio sobre um próprio, isto quer dizer, como uma parte de uma discussão pública virtual - mais precisamente, como um modo deficiente de tal discussão na qual eu sou para mim próprio o outro (Apel, 1976, p. 266).

Para Apel o verdadeiro sujeito encontra-se, mediado pela estrutura da linguagem, aberto ao diálogo. Não há argumentação que não passe pela intersubjectividade numa comunidade de comunicação.

Neste jogo de linguagem, a existência de um mundo de vida real e da comunidade de comunicação são pressupostos com a evidência actual do *cogito*, no contexto da evidência paradigmática do jogo de linguagem. A interpretação pragmática-transcendental da intuição cartesiana deve ser reexaminada e confirmada pela comunidade de comunicação ilimitada. Assim, segundo Apel (1976) esta interpretação é válida na forma de uma certeza *a priori* e, ao mesmo tempo, de um julgamento intersubjectivamente válido *a priori* numa comunidade de comunicação real.

A comunidade ideal deve transformar-se numa comunidade real de comunicação. A antecipação contrafactual, da comunidade de comunicação ideal, é um passo real em direcção a melhores condições de argumentação na comunidade real de comunicação.

A racionalidade argumentativa não é uma racionalidade puramente estratégica que se institui na relação dos meios com os fins. Desta forma, Habermas (2002) afirma o seguinte:

A acção comunicativa pode assim ser distinguida da acção estratégica no seguinte aspecto: a bem sucedida coordenação da acção não assenta na racionalidade propositada dos respectivos planos de acção específicos, mas sim no poder racionalmente motivante do cumprimento dos feitos de se obter entendimento, isto é, uma racionalidade que se manifesta nas condições para um acordo racionalmente motivado (p.111).

A racionalidade argumentativa considera os parceiros de argumentação como possuidores de valor de racionalidade. A vontade de argumentar é uma vontade racional que deve ser pressuposta nos fundamentos da possibilidade de um conhecimento intersubjectivamente válido. Para conceber a argumentação com sentido, tem que se pressupor a vontade de argumentar nos indivíduos, de modo que esta vontade é um pré-requisito da argumentação e da pretensão de um conhecimento intersubjectivamente válido.

O indivíduo pode garantir uma certeza *a priori* da sua existência no pensamento apenas com referência a este jogo de linguagem transcendental. No entanto, o indivíduo não pode entrar ou sair da instituição deste jogo de linguagem transcendental da argumentação crítica. Antes pelo contrário, ele é que se identificou com o ideal comunidade de comunicação e aceitou implicitamente as regras transcendentais-pragmáticas da comunicação como normas eticamente pertinentes. Nesta comunidade de comunicação, reside uma base transcendental-pragmática da ética através dos pressupostos *a priori* da comunicação que decorre na

argumentação racional. O elemento de vida dos argumentos filosóficos é um jogo de linguagem transcendental, através do qual as regras e normas pragmático-transcendentais da comunidade ideal de comunicação são pressupostas.

## Capítulo 2:

### Pragmática da Argumentação

## 2.1. Abordagens pragmáticas educacionais

O pensamento reflexivo é como um curso aleatório que se dá na mente e que consiste na sucessão das coisas pensadas; contudo é diferente, na medida em que a mera possibilidade de ocorrência de qualquer hipótese numa sequência irregular não é suficiente. A reflexão não envolve apenas uma sequência de ideias, mas uma consequência – um ordenamento consecutivo de tal forma que cada ideia determine a próxima como o seu resultado adequado, enquanto cada uma se inclina para trás sob as suas antecessoras. As parcelas sucessivas do pensamento reflexivo crescem e apoiam-se umas nas outras; elas não vêm e vão misturadas. Tecnicamente falando, cada fase é um passo de algo para algo, é uma expressão de pensamento (Dewey, 1910, pp. 2-3).

Para descrever a metodologia utilizada nesta investigação, é fundamental apresentar uma definição de investigação-acção de modo a justificar as opções metodológicas utilizadas no decorrer do trabalho de pesquisa. A investigação-acção adequada ao problema em estudo tem como meios, instrumentos e métodos de análise qualitativa. Assim, ao partir de uma definição de investigação-acção, é possível estabelecer os métodos de análise e de procedimento utilizados na presente investigação.

Investigação-acção é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo para especificar um plano de acção –, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os

participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e autoreflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática (McKernan, 1998, p. 5).

Neste sentido, a investigação-acção realizada tem como ponto de partida uma atitude reflexiva, de modo a identificar possíveis problemas, assim como possíveis soluções. Seguindo a proposta pragmatista de John Dewey (1910), o pensamento reflexivo na educação tem como finalidade apresentar uma solução possível para um problema, através de uma atitude crítica num processo activo. Este processo envolve passos sequencializados que consistem num exame activo. Este exame aponta para uma via de solução possível, de modo a obter uma hipótese que é a ideia condutora da acção a implementar. Esta ideia condutora obtém-se após a observação e reflexão de alguns aspectos problemáticos. Assim, com o estabelecimento da hipótese é possível comprovar esta através da acção e avaliar o seu pragmatismo.

Neste plano metodológico, é defendida uma abordagem qualitativa e interpretativa quanto à questão da possibilidade de um conhecimento intersubjectivamente válido, que tem como objecto de estudo a argumentação. A argumentação, como condição *a priori* do entendimento e do consenso, necessita de uma investigação-acção na qual o pensamento autónomo, descentrado e conseqüente é o pressuposto fundamental para a compreensão reflexiva das condições de possibilidade de um conhecimento intersubjectivamente válido.

Neste sentido, Apel (1980) afirma que o “desenvolvimento do significado no *continuum* da conversação humana é obviamente um tópico da compreensão e interpretação no sentido da hermenêutica e da hermenêutica das ciências sociais.” (p. 15) Da mesma forma, numa perspectiva investigacional, Frederick Erickson (1986) afirma que a investigação qualitativa tem um propósito interpretativo.

A investigação interpretativa de trabalho de campo envolve uma minúcia invulgar ao reflectir sobre a observação e descrição dos eventos diários no ambiente de campo, na tentativa de identificar o significado das acções nos eventos dos diferentes pontos de vista dos próprios actores (p. 121).

Neste plano metodológico, a presente investigação-acção pretende aperfeiçoar a racionalidade das práticas argumentativas através da compreensão destas. Esta investigação envolve os participantes na procura da compreensão do papel de cada um nas práticas argumentativas desenvolvidas. Apenas ao compreenderem o significado inerente às suas acções, é que os participantes se podem empenhar na transformação das situações em que vivem. Deste modo, o professor é o próprio investigador da sua prática profissional, de modo que este se empenha no desenvolvimento do seu trabalho.

A investigação decorre em ambiente natural numa perspectiva de observadora participante. Como interveniente no processo, também estou incluído na investigação, no sentido em que as condições de argumentação estão presente em toda a comunidade de comunicação. Ao partir de uma perspectiva subjectiva e reflexiva, esta investigação tem como finalidade alargar a compreensão dos significados dos sujeitos que constituem a comunidade de comunicação.

O que se pretende é investigar os processos de argumentação em situações educativas naturais estando atento a todos os acontecimentos. Uma vez que o objecto de investigação é qualitativo, apenas faz sentido uma abordagem qualitativa aos processos a investigar. Assim, dá-se primazia à interpretação dos contextos e significados subjectivos nos discursos e argumentos, bem como aos processos inerentes ao diálogo.

A análise e interpretação hermenêutica e crítica adquirem a principal relevância neste estudo. A consolidação da teoria de base, e a sua possível alteração, é realizada no decorrer da

análise e interpretação das actividades argumentativas realizados com os alunos. Desta forma, a selecção dos conteúdos programáticos na disciplina de Filosofia é fundamental para o aprofundamento e aproximação ao tema em questão.

Neste sentido, a comunidade de comunicação em estudo consiste nas turmas onde é leccionada a disciplina de Filosofia. Estas turmas são a comunidade de comunicação real, à qual pertenço como professor e investigador, no ensino da Filosofia no ensino secundário. É na participação nesta comunidade real que a compreensão, a argumentação e o entendimento são possíveis e praticáveis.

A investigação-acção participativa articula teoria e prática, perspectivando o campo de estudo através da experiência dos próprios actores. A participação nesta comunidade de comunicação é fundamental para a compreensão dos processos argumentativos. Assim, a investigação-acção participativa explora a racionalidade da compreensão intersubjectiva entre os elementos de um grupo (Kemmis, 2008). Neste sentido, a investigação-acção aproxima-se do mundo de vida na tentativa de compreender os indivíduos e as relações que se estabelecem entre estes.

A investigação-acção, segundo Kemmis (2008), tem como foco de observação e de possível transformação as práticas, situações e compreensões dos indivíduos. Desta forma, é utilizada uma abordagem crítica, de uma perspectiva objectiva e de uma perspectiva subjectiva, num modo dialéctico próprio da teoria social crítica. A prática deve ser compreendida da perspectiva dos indivíduos, assim como a partir dos efeitos que envolvem a intersubjectividade. Nesta perspectiva crítica participativa, posiciono-me dialecticamente no que diz respeito aos aspectos individuais e sociais da *praxis* argumentativa, mais concretamente, na prática argumentativa no ensino secundário.

A investigação-acção crítica interpreta o mundo de vida no qual os sujeitos estão envolvidos. Tal como todos os envolvidos neste mundo de vida, intervenho activamente, como investigador e professor, agindo de forma a criar as condições propícias para a

argumentação, pois é no espaço argumentativo que as capacidades críticas e reflexivas são exercidas e expressas. A finalidade desta investigação é emancipar as capacidades argumentativas através do exercício da razão prática. Consequentemente, um *saber fazer* é fundamental para uma *praxis* argumentativa que explora formas de pensar e agir autónomas. Neste sentido, com esta investigação, não pretendo apenas investigar as condições de possibilidade de uma prática argumentativa intersubjectiva, mas também desenvolver as competências filosóficas necessárias para a argumentação e problematização.

Assim, um método dialéctico, que tenta compreender o mundo dos fenómenos da argumentação e do entendimento através da observação e interpretação da acção recíproca dos processos que ocorrem na argumentação, permite uma aproximação reflexiva às condições *a priori* da argumentação. Recorrendo à teoria social crítica, é possível compreender os fenómenos e processos de mudança que ocorrem na argumentação e na problematização do pensamento filosófico. A investigação das relações recíprocas e das contradições inerentes aos fenómenos subjectivos, sociais e intersubjectivos requer uma abordagem circular na qual se parte de uma teoria de base, de modo a ser possível uma revisibilidade dos pressupostos teóricos. É através de Karl-Otto Apel (1980) e Jürgen Habermas (2002) que é possível ter um ponto de partida nesta investigação. Tendo em conta estes dois autores, é possível delinear uma teoria de base que fornece uma estrutura teórica e categórica de orientação durante o processo de investigação.

Esta teoria prévia é passível de uma reformulação constante num processo circular, na qual a interpretação dos dados desempenha uma função de transformação dos pressupostos teóricos. Assim, os pressupostos teóricos, ao permitirem uma clarificação do problema a estudar, resultam na formulação de novas teorias ou na consolidação dos pressupostos teóricos.

Por outro lado, para a formulação de novas teorias e clarificação do problema e das relações entre os processos a estudar, é necessária a investigação empírica. Desta forma, ao ter

em conta que os processos a estudar são qualitativos e intersubjectivos, é fundamental uma triangulação dos métodos investigacionais, pois face à complexidade dos fenómenos argumentativos é justificada a diversidade das abordagens qualitativas.

Assim, para compreender as perspectivas subjectivas e intersubjectivas entre os intervenientes num processo argumentativo e compreensivo, é fundamental recorrer à teoria social crítica e ao pragmatismo. Através destas abordagens é possível uma interpretação dos significados subjectivos dos intervenientes dialógicos e das relações argumentativas estabelecidas. A abordagem crítica e a abordagem pragmatista são as principais alternativas na investigação-acção, contudo, podem estas orientações serem complementares?

Por exemplo, ao nível da teoria é de salientar que enquanto os investigadores pragmaticamente orientados querem fundir teoria e prática e vêem a prática com mais importância, os investigadores criticamente orientados querem realçar o papel da teoria como guia para a emancipação, e focam a importância da reflexão neste processo. Ambos têm em vista aspectos da acção relevantes para a investigação científica, mas dão ênfase a diferentes facetas da acção (Johansso & Lindhul, 2008, p.96).

A orientação pragmática, ao dar ênfase ao desenvolvimento do conhecimento prático, tem em conta a necessidade de construir uma base comum para os intervenientes na comunidade de comunicação. Neste sentido, os critérios pragmatistas para a construção de uma boa base de acção é a exequibilidade. Desta forma, o investigador está envolvido no processo de desenvolvimento de estratégias de acção com todos os intervenientes na comunidade de comunicação. Por outro lado, na abordagem crítica, o investigador intervém no processo de investigação apenas como um observador. O investigador reflecte sobre o significado das actividades, nas quais a teoria desempenha um papel fundamental na

interpretação das situações específicas. Esta perspectiva cria algum distanciamento do investigador face ao objecto de estudo, apesar de ter atenção às situações concretas a investigar.

A orientação crítica leva a uma posição em que o investigador não intervém no processo. Assim, do ponto de vista desta investigação-acção, a orientação pragmatista tem um papel fundamental, pois é com esta que a prática pode validar a teoria. A orientação pragmática integra a teoria na prática, de modo que a interacção entre investigação e acção conduz a uma avaliação da teoria e a um consequente aperfeiçoamento da prática. A actividade experimental pragmática desenvolve novos conhecimentos tendo em vista sua aplicabilidade. Por outro lado, a orientação crítica focaliza-se na actividade reflexiva, de modo a articular a teoria com a prática. É de salientar que ambas as perspectivas metodológicas podem ter utilidade na investigação das condições de argumentação. Neste sentido, a prática reflexiva permite identificar problemas, para que seja possível à racionalidade pragmática apresentar soluções exequíveis. Assim, segundo estas considerações, e tendo em conta as diferentes abordagens metodológicas, são utilizados os seguintes instrumentos de investigação:

-Teoria social crítica e etnometodologia: reflexão crítica

- Diário actualizado semanalmente que inclui reflexões das aulas leccionadas, situações relevantes para estudo e o percurso pessoal do estagiário no decorrer do processo de investigação-acção. Este diário tem em conta as reflexões e significados atribuídos do estagiário enquanto interveniente na comunidade de comunicação;
- Notas de campo em que figuram aspectos concretos e situações reais no ensino da filosofia e no exercício da argumentação e compreensão;

- Observação naturalista com recurso a fichas de observação de aula, nas quais se regista situações e aspectos relevantes para a investigação. A análise destas fichas, que já contêm em si uma divisão aspectual e temática, é realizada através de um enquadramento categórico tendo em conta os aspectos a investigar.

- Pragmatismo: participação-acção

- Textos e exercícios realizados pelos alunos sobre temas e problemas filosóficos relacionados com as condições de argumentação e compreensão. A análise destes é realizada mediante uma análise temática que tem como função inferir possíveis categorias a ser usadas no decorrer do processo. Assim, é fundamental proceder a uma análise categorial para estruturar os processos estudados;
- Trabalho e actividades de interpretação de texto com os alunos, em que o diálogo surge como forma de confronto entre as posições. Para compreender os significados atribuídos, tem-se em conta uma descrição do processo da actividade através de uma análise temática agrupando os dados em três grandes vertentes: intervenientes, relações e contexto;
- Estratégias e actividades argumentativas na sala de aula. Debates sobre temas éticos, antropológicos e científicos, recorrendo a exemplos significativos para a compreensão dos problemas e argumentos centrais da filosofia de modo a suscitar a descentração filosófica necessária para a compreensão. O exercício de uma filosofia prática é um dos pilares desta investigação. Com estas estratégias, pretende-se o desenvolvimento da capacidade argumentativa no sentido de uma discussão aberta à diferença e à compreensão.

- Hermenêutica: Análise temática e teórica

- Interpretação dos textos e trabalhos de grupo realizados pelos alunos. Recorrendo a uma hermenêutica do significado e do diálogo é possível aferir e compreender o significado implícito dos textos, diálogos e argumentos proferidos pelos alunos. Nesta interpretação de textos aplicam-se as condições para a argumentação;
- Análise de registos e conteúdo. Esta análise é realizada no decorrer da investigação através de uma análise temática, mais flexível, que permite estabelecer uma análise estrutural;
- Actividades de trabalho de grupo e de interpretação de texto com os alunos. Esta interpretação é realizada através de uma interpretação dialógica em que os alunos participam e confrontam diferentes perspectivas e interpretações filosóficas. A abertura a outras interpretações é uma condição fundamental para a compreensão e argumentação.

## 2.2. Análise crítica sobre a racionalidade argumentativa

Ao partir da argumentação como a principal competência filosófica a desenvolver no ensino da Filosofia, a introdução de certas metodologias de análise lógica é essencial para que o aluno analise as articulações lógico-sintácticas dos argumentos e textos filosóficos (Murcho, 2003a). Assim, introduzindo a análise dos procedimentos argumentativos através da lógica, de modo a identificar argumentos válidos e argumentos inválidos, é possível a clarificação da estrutura de argumentos dedutivos, assim como as suas condições de verdade. É neste sentido que a distinção entre argumentos válidos e argumentos inválidos é realizada através da relação

necessária entre premissas verdadeiras e a conclusão verdadeira. Desta forma, ao avaliar um argumento, não precisamos de saber qual a verdade factual das premissas e da conclusão, mas fazer esta pergunta hipotética: têm as premissas uma natureza que se fossem verdadeiras a conclusão estaria obrigada a ser verdadeira?

Os conteúdos leccionados, no que diz respeito à lógica, são fundamentais na compreensão dos argumentos. A leccionação da lógica formal é um assunto que não se pode distanciar do conteúdo veiculado na interpretação. Não podendo apenas ficar na formalização lógica, a interpretação pragmática das proposições e dos fundamentos dos argumentos é fundamental para explicar validade do argumento. Tal como Stephen Toulmin (1958) afirma:

Não é necessário congelar declarações em proposições intemporais antes de admiti-las na lógica: as afirmações são realizadas em situações particulares e estas têm de ser compreendidas e avaliadas no seu contexto. Podemos agora argumentar que, o mesmo é verdade para as relações estabelecidas entre as afirmações na maioria dos argumentos práticos. O exercício do julgamento racional é uma actividade realizada num contexto particular essencialmente dependente deste: os argumentos que encontramos são enunciados em situações particulares, e quando os avaliamos têm de ser julgados no seu plano de fundo (pp. 182-183).

A avaliação dos argumentos é o principal pressuposto para a possibilidade da análise e refutação lógica. Deste modo, saber identificar argumentos e quais os seus elementos constituintes é um pré-requisito para determinar a validade e força dos argumentos. Assim, dominar os instrumentos conceptuais, fornecidos pela lógica formal e informal, permite ao aluno avaliar, refutar ou corroborar argumentos. Deste modo, ao partir dos elementos constituintes da proposição, é possível estruturá-los em função de uma crescente complexificação dos conteúdos, integrando-os em argumentos. Assim, os objectivos

específicos da lógica formal e da argumentação pragmática estão intimamente articulados, de modo que, para compreender argumentos, é necessário identificar as proposições universais e particulares e compreender as proposições condicionais que poderão estar presente nas premissas dos argumentos.

A determinação da validade de argumentos é realizada através de instrumentos e métodos apropriados para tal. Assim, os alunos, ao adquirirem estes instrumentos, desempenham as suas competências argumentativas na análise formal dos argumentos. Deste modo, ao determinar a validade dos argumentos a partir do valor de verdade das proposições que formam um argumento, a relação entre validade e verdade torna-se mais clara para o aluno.

A análise de um texto, e do argumento que nele está implícito, é realizada através da identificação do tema/problema, das teses que contraria ou que são sustentadas através dos argumentos apresentados. Deste modo, a análise da estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, tendo em conta o percurso argumentativo, é fundamental para explorar possíveis objecções. Ao verificar se o argumento é válido ou inválido, o aluno é introduzido na dimensão discursiva do trabalho filosófico.

Esta dimensão instrumental da filosofia permite ao aluno desenvolver actividades de análise e confronto de argumentos através de métodos adequados. Através da introdução dos indicadores de premissas e de conclusão é possível identificar num argumentos a(s) premissa(s) e a conclusão. Assim, é essencial apresentar aos alunos quais são estes indicadores para ser possível identificar as premissas e conclusão ao ler um texto argumentativo. A importância da definição de validade é fundamental para a identificação e distinção de argumentos válidos, de modo que compreender a relação entre as premissas(s) e a conclusão é um pré-requisito para a análise dos vários argumentos que se apresentam. Deste modo, os conceitos de proposição, definição, argumento e validade são conhecimentos indispensáveis para a análise de argumentos filosóficos.

Na introdução à retórica e à teoria da argumentação, é necessário recapitular as noções de argumento e tese, no âmbito da interpretação e análise de textos. Assim, analisar a problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá e contraria ou que explicitamente refuta, é um objectivo fundamental a desenvolver nas aulas de Filosofia. Neste sentido, a avaliação de argumentos, pela detecção de erros e ponderação do seu valor, é um instrumento que se torna indispensável no trabalho filosófico e, em particular, na análise de textos argumentativos. Assim, novos argumentos poderão ser formulados pelos alunos, de modo que a aceitação de que as suas ideias e argumentos sejam discutidos é uma competência argumentativa a ser avaliada.

O desenvolvimento das capacidades de discursividade filosófica tem um desempenho próprio na análise das articulações lógico-sintáticas e nos procedimentos retórico-argumentativos. O desenvolvimento da competência filosófica da argumentação é realizada através do recurso a instrumentos de análise, pois estes tornam possível analisar textos discursivos e diálogos nos quais se debatem diferentes perspectivas sobre determinada questão.

Por exemplo, na comparação entre as perspectivas empiristas e racionalistas, tendo em conta a análise do argumento de Locke contra a existência de ideias inatas, a abordagem lógica deste argumento permite uma análise e compreensão dos problemas em questão, isto é, qual a origem do conhecimento e em que se fundamenta a possibilidade deste. A análise deste argumento, com recurso a excertos do “Ensaio sobre o Entendimento Humano” de John Locke, é realizada através de um tratamento lógico da sua estrutura lógico-argumentativa, dando conta do percurso argumentativo, explorando as possíveis objecções e refutações inerentes à questão da possibilidade do conhecimento. Com esta abordagem lógica é possível inquirir os argumentos dados pelos autores para defender a sua perspectiva sobre a origem e possibilidade do conhecimento. Uma vez que o filósofo defende uma verdade que é

compreendida através dos seus argumentos, torna-se imperativo conhecer e interpretar estes, de modo que também é importante comparar a sua perspectiva com as perspectivas que pretende refutar. Neste sentido, a análise da resposta de Kant ao problema da origem do conhecimento é fundamental para determinar os problemas inerentes ao racionalismo e ao empirismo.

Desta forma, a apresentação dos argumentos de Locke para refutar o racionalismo, nomeadamente contra as ideias inatas, tem como possível abordagem a análise lógica recorrendo ao *modus ponens* e ao *modus tollens*. Uma vez que estas formas lógicas são pré-requisitos leccionados anteriormente, devem ser aplicados na interpretação da validade do argumento contra a existência das ideias inatas.

Ainda de outra forma, a interpretação dialogada e estruturada de alguns excertos da “Crítica da Razão Pura”, tornou possível clarificar a argumentação de Kant em relação ao conhecimento *a priori* e *a posteriori*. Sabendo que todo o conhecimento começa pela experiência, mas que nem todo o conhecimento deriva da experiência, concluiu-se que existe um conhecimento independente da experiência, isto é, um conhecimento que se denomina *a priori*. A partir da análise lógica e argumentativa de um texto de Kant, estabeleceu-se qual é a origem do conhecimento. Assim, a identificação do problema e dos termos centrais no texto interpretado identifica-se com as questões centrais deste capítulo: como é possível conhecer e quais os limites do conhecimento? Para responder a esta questão, a interpretação dos argumentos de Kant é fundamental para terminar este capítulo.

Uma vez realizada a abordagem argumentativa a filósofos como Descartes, Locke e Kant, o desafio de uma abordagem pragmática lógica e argumentativa tem como âmbito de aplicação o conhecimento científico. Este campo filosófico necessita de uma utilização lógica nas suas metodologias de investigação, mais concretamente, na lógica do conhecimento científico. A compreensão da possibilidade do conhecimento científico, e da validade dos seus métodos, necessita de uma abordagem lógica de modo a investigar os raciocínios inerentes à

racionalidade científica. A investigação da validade da indução e da dedução, implícita nos métodos científicos, é uma das formas de introduzir a lógica no campo da Filosofia da Ciência. Ao fornecer os instrumentos lógicos de análise formal e informal, é introduzida uma vertente crítica, através do pensamento lógico, na capacidade de avaliação do aluno, quanto aos argumentos e métodos utilizados. A análise dos argumentos dos filósofos, e dos métodos científicos propostos por estes, é fundamental para a compreensão da especificidade da Filosofia da Ciência. Assim, a Lógica deve ser ensinada para depois ser aplicada aos diversos problemas filosóficos. Neste sentido, a Lógica tem uma grande importância na abordagem dos métodos, das hipóteses e das teorias científicas. Por exemplo, a análise do problema da indução é um requisito necessário para uma aproximação lógica à Filosofia da Ciência. É neste sentido que se pretende uma integração cada vez mais relacionada dos conteúdos leccionados na Filosofia no ensino secundário.

Assim, ao leccionar os métodos científicos é possível estabelecer uma crítica e análise lógica dos problemas da demarcação e da validade da estrutura argumentativa que sustenta os métodos científicos. Neste sentido, a leccionação destes problemas através da argumentação e da lógica formal tem como finalidade tornar pragmática a lógica. Desta forma, uma abordagem lógico-formal aos raciocínios inerentes às descobertas científicas permite estabelecer a validade dos raciocínios científicos.

Da mesma forma, para iniciar a problematização da testabilidade das hipóteses científicas é fundamental recordar algumas noções lógicas. Assim, a distinção entre raciocínio indutivo e raciocínio dedutivo é essencial na análise dos métodos indutivo e hipotético-dedutivo. A análise da forma lógica de um argumento dedutivo válido permite estabelecer a relação de necessidade entre a verdade das premissas com a verdade da conclusão. Da mesma maneira, a noção de possibilidade é fundamental na análise de um argumento indutivo, no sentido de a conclusão apenas ser possivelmente verdadeira, isto é, a verdade das premissas não garante a verdade da conclusão. Neste sentido, a análise lógica das descobertas científicas

permite um pensamento crítico e rigoroso quanto à validade das conclusões dos raciocínios que estão implícitos nos métodos utilizados.

Para ser possível estabelecer uma ligação entre os conteúdos abordados anteriormente, nomeadamente no que diz respeito à lógica, epistemologia e filosofia das ciências, é justificada uma abordagem lógica às teorias da verdade. Assim, as teorias da verdade, estando em estrita relação com a lógica e com a epistemologia, podem ser problematizadas pelos alunos de um modo mais produtivo, pois é um conceito que esteve implícito durante todo o ano lectivo. Desta forma, a questão do que é a verdade, é uma questão que pode ser investigada em vários pontos do programa, mas só agora tem um lugar central, pois neste ponto do programa de Filosofia é possível um tratamento lógico e argumentativo da questão da verdade. Assim, a utilização da lógica é a estratégia correcta e adequada para analisar a verdade como uma propriedade.

A avaliação de argumentos pela detecção de erros e ponderação do seu valor é um instrumento que se torna indispensável no trabalho filosófico e, em particular, na análise textos argumentativos. Assim, a formulação de argumentos por parte dos alunos tem como pressuposto a compreensão intersubjectiva, de modo que a aceitação de que as suas ideias e argumentos sejam discutidos é uma atitude filosófica a ser desenvolvida. Ao dar especial atenção às atitudes filosóficas, isto é, ouvir, respeitar e responder às ideias e argumentos alheios, tem-se em conta que o aluno compreende e sabe distinguir um argumento de uma mera afirmação.

Ao partir de uma concepção da atitude filosófica como um acto de descentração e de compreensão, as condições *a priori* da argumentação têm como finalidade desenvolver as capacidades argumentativas e interpretativas dos alunos através de estratégias adequadas. Neste sentido, tendo em conta as três máximas kantianas do entendimento humano comum, isto é, pensar por si próprio, pensar no lugar de todo o outro e pensar sempre de acordo consigo próprio, (Kant, 1998, p. 196), é fundamental o estudo dos significados de cada um na

relação que se estabelece com a alteridade, seja esta o professor, o aluno ou o filósofo. Ao compreender o pensamento do outro, o interlocutor desenvolve a capacidade argumentativa e interpretativa exercendo um pensamento mais sólido e autónomo. É neste sentido que o desenvolvimento da sensibilidade ética é fundamental para a compreensão crítica do outro. Tal como Jürgen Habermas (2002) defende na sua teoria da razão comunicacional:

O *telos* de se conseguir entendimento inerente às estruturas da linguagem, obriga os agentes comunicantes a alterar a sua perspectiva, num processo que tem expressão na necessidade de se passar de uma atitude objectivante do agente orientado para o sucesso, que procura *conseguir* algo no mundo, para uma atitude performativa do falante, que tenta *entender-se* com uma segunda pessoa acerca de algo (p.177).

O respeito das crenças, ideias e valores diferentes é uma condição necessária para a consciencialização do significado ético da argumentação. Assim, as diferentes posições assumidas pelos alunos, face à diversidade de argumentos, permitem a problematização e argumentação das temáticas éticas e políticas. Da mesma forma, o debate sobre as posições dos filósofos, e das disputas entre eles, é fundamental para compreender o problema da origem do conhecimento. Ao conhecer as propostas racionalistas, empiristas e aprioristas torna-se possível estabelecer relações teóricas entre os argumentos apresentados por estes autores. Contudo, é apenas na análise lógica das teses e argumentos dos autores tratados que se torna possível um confronto das posições. Desta forma, uma abordagem lógica e analítica dos argumentos fundamentais dos autores depende da estrutura do seu pensamento e método filosófico. Apenas se conhece o pensamento do autor através dos seus argumentos.

Assim, a análise lógica, ao estar em conformidade com o sistema dos autores e com o método utilizado, permite investigar os argumentos que são dados para sustentar a verdade defendida por cada autor. Uma vez que o filósofo defende uma verdade que é compreendida

através dos seus argumentos, torna-se imperativo conhecer e interpretar estes, de modo que também é importante comparar a sua perspectiva com as perspectivas que pretende refutar. Ao identificar os argumentos dados por John Locke, que sustentam que a experiência é o princípio que sustenta o conhecimento, é possível uma análise sistemática e alargada do pensamento do autor em relação com outras teorias do conhecimento. Desta forma, para compreender um filósofo é preciso compreender o que ele diz a partir das suas teses fundamentais. Este tema em questão permite um confronto das respostas filosóficas. Cada resposta filosófica não se limita a uma explicação dos seus enunciados gerais, mas, para ter uma verdadeira compreensão dos seus argumentos, é necessária uma compreensão do pensamento do autor. Tal como defende Ferdinand Alquié (2005), é fundamental compreender o carácter universal da verdade vinculada pela particularidade do pensamento do autor. A verdade filosófica não é uma verdade científica universal e impessoal. Mas, pelo contrário, para compreender a filosofia de Descartes, Locke e Kant, é preciso compreender a natureza pessoal dos argumentos concebidos pelos autores. A finalidade é sustentar o seu pensamento numa verdade particular, isto é, uma verdade universal e subjectiva. Para compreender os argumentos apresentados pelo filósofo é fundamental uma posição crítica face aos seus argumentos. Só com a compreensão do seu pensamento é que podemos questionar a sua validade. Ao estabelecer um campo em que é possível o confronto de argumentos entre os filósofos, a compreensão das posições e oposições, dos argumentos e contra-argumentos permite uma crítica às diversas tentativas de fundamentar a Filosofia por parte destes filósofos.

Ao passar do plano da reflexão individual para o diálogo, os alunos apresentam as suas ideias estruturadas, assim como objecções às teses contrárias. A dinâmica argumentativa que se estabelece entre os alunos é importante nos processos dialógicos, mas é necessária a intervenção do professor nos diversos grupos argumentativos estabelecidos ao longo desta investigação-acção. Não devendo ficar apenas no domínio do opinativo, é necessária a

solicitação de os alunos justificarem as suas afirmações perante as objecções contrárias colocando as devidas refutações. Neste sentido, Dewey (1910) delinea o percurso que a inferência atravessa através de uma série de juízos:

(1) Uma controvérsia, que consiste nas afirmações opostas tendo em vista a mesma situação objectiva; (2) um processo de definir e elaborar estas afirmações, e de mudança dos factos aduzidos para suportá-los; (3) uma decisão final que fecha a questão particular em disputa, e que serve também de regra e princípio para decidir em casos futuros (p.101).

Assim, segundo estas considerações esquemáticas, para que os alunos se compreendam mutuamente, ao experimentarem a argumentação na qual se encontram, é necessária uma sistematização das diversas posições através de uma exposição oral clara. Assim, as posições debatidas no conjunto da turma, e não apenas em grupos fragmentados, têm como plano de fundo as teses que necessitam de um agrupamento esquemático, de modo que as objecções e refutações se tornam explícitas a todos. Ao identificar o problema, a tese, os argumentos e as objecções e refutações estabelecidas, experimentação da argumentação tem em conta a análise da estrutura do discurso argumentativo. Tal como Jürgen Habermas (2002) defende, são necessárias as condições universais de compreensão mútua para estabelecer o percurso argumentativo intersubjectivo que se realiza no entendimento. Neste sentido:

O falante deverá ter intenção de comunicar uma proposição verdadeira (*warh*) – ou seja, um conteúdo proposicional, cujas pressuposições existenciais estejam satisfeitas – de forma a que o ouvinte possa *partilhar o conhecimento* do falante. Este último deverá assim pretender exprimir as suas intenções de *uma forma verdadeira*

(*wahrhaftig*), de forma a que o ouvinte possa considerar o seu discurso credível (ou seja, digno de confiança). Por fim, o falante deverá escolher um discurso que esteja correcto (*richtig*) que respeita às normas e valores permanentes, de forma a que o ouvinte possa aceitá-lo e que ambos possam, nesse discurso, *concordar mutuamente* no que toca a uma base normativa reconhecida (p.12).

Assim, para chegar a um entendimento é necessário estabelecer um processo que assente numa base mutuamente reconhecida que, neste estudo, tem lugar na argumentação entre os intervenientes numa acção comunicativa. Neste plano argumentativo, as competências filosóficas, que são observáveis através da participação e intervenção orais, tais como ouvir e aceitar que os argumentos sejam discutidos, são objecto de uma avaliação formativa e contínua na presente investigação. O desenvolvimento de uma sensibilidade ética, social e política é fundamental para a compreensão crítica do outro. O respeito pelas crenças, argumentos, ideias e valores diferentes é uma condição necessária para a consciencialização do significado ético-argumentativo e da importância da abertura à diferença.

A análise de problemas éticos e políticos através de exemplos e textos tem como finalidade a aproximação à problemática sobre a qual um texto toma posição, identificando o tema/problema, a(s) tese(s) que defende ou a(s) resposta(s) que dá, as teses ou respostas que contraria ou as teses ou respostas que explicitamente refuta. A análise da problemática sobre a qual um texto assenta, através do confronto de teses e argumentação a favor ou contra, é uma condição necessária, mas não suficiente, para o consenso.

Assim, tendo em vista a consciencialização crítica das questões éticas como finalidade de proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática é um dos pontos fundamentais desta investigação-acção. O desenvolvimento de uma sensibilidade ética é um dos pontos-chave

para estabelecer a argumentação na comunidade de comunicação real na sala de aula. Através da enunciação de alguns exemplos de ética aplicada, é possível introduzir no espaço de sala assuntos já conhecidos pelos alunos como sendo questões éticas, de modo a debater estas questões apresentando argumentos contra ou a favor.

### 2.3. Propostas argumentativas no ensino da Filosofia

Considerando o espaço que o ensino da Filosofia faculta para a concretização de uma prática problematizadora e argumentativa, a análise do Programa de Filosofia: 10 e 11º anos (Almeida, Barros, Henriques, Vicente, 2001) é fundamental para identificar em que momentos as competências de problematização e argumentação podem ser desenvolvidas. Por outro lado, esta análise poderá introduzir propostas no sentido de criar novos espaços de reflexão e argumentação. Deste modo, a crítica determina a finalidade da acção e a acção efectua a mudança. Assim, é possível apresentar uma proposta de alteração do programa tendo em conta a presente investigação-acção. Neste sentido, com o desenvolvimento do trabalho de investigação-acção, a perspectiva avaliativa, sobre o documento em questão, é mais completa do que uma perspectiva meramente teórica. É através da implementação de algumas propostas argumentativas que se justificam os pressupostos teóricos presentes no Programa de Filosofia.

O contacto directo com o programa de Filosofia e a tentativa de implementação de algumas propostas permitem reflectir sobre a pragmática do presente documento. Para iniciar a reflexão sobre este documento é fundamental ter em conta a definição de Filosofia nele presente. Uma definição precisa e abrangente de Filosofia, que atavesse todo o programa, é essencial na medida em que pode configurar unidade e totalidade ao programa de Filosofia

(Murcho, 2002). Assim, independentemente dos problemas e temas tratados nos conteúdos programáticos, a actividade filosófica partilha de certos pressupostos comuns.

A definição da Filosofia necessita de uma abordagem estruturante inicial, de modo que não se pode ficar por um esboço impressionista. A sua definição é construída ao longo de todo o Programa de Filosofia, no qual as competências filosóficas têm o papel fundamental de definir a Filosofia como uma prática argumentativa. Sem estas competências não é possível o exercício crítico e reflexivo sobre os problemas fundamentais da Filosofia. Assim, só se aprende Filosofia, filosofando.

A ideia confusa, vinculada pelo programa, sobre o que é a Filosofia, dificulta a compreensão da sua natureza e do seu contributo para o conhecimento em geral. É de salientar que o programa ao definir a Filosofia como uma prática interpretativa, deixa de lado a sua especificidade argumentativa através da qual se torna possível dar respostas aos seus problemas fundamentais (Murcho, 2003b).

O Programa de Filosofia (Almeida et al., 2001) prevê que esta disciplina proporcione os “instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (p.8)”. Contudo, o programa não faz referência às competências de problematização e de argumentação, nem aos instrumentos argumentativos tão necessários ao exercício do pensamento crítico.

Ainda neste sentido crítico, o programa inclui competências que não são específicas da Filosofia. Ao incluir competências que não exclusivamente filosóficas, inclui também conteúdos não filosóficos. Estas competências podem ser trabalhadas na disciplina de Filosofia, mas não constituem o núcleo da actividade filosófica. A confusão da importância das competências fundamentais a desenvolver, reside na falta de classificação hierárquica dos objectivos do Programa. Portanto, desta forma, é possível estabelecer finalidades e objectivos que não estejam em conformidade com a especificidade do trabalho filosófico a desenvolver.

Assim, após considerar as finalidades e os objectivos gerais do programa de Filosofia, é possível uma análise mais fundamentada do programa no que diz respeito aos conteúdos, metodologias e avaliação.

Para proceder à crítica dos conteúdos presentes no programa, é necessário fazer uma apreciação sintética da sua estruturação. Assim, posteriormente, é possível uma análise mais detalhada que justifique a primeira apreciação.

A estruturação dos conteúdos divide o programa em duas partes que correspondem ao 10º e 11º ano. Esta divisão dos conteúdos sustenta-se na diferenciação entre o agir e pensar. Assim, no 10º ano o programa é essencialmente dedicado à acção humana e aos valores, exceptuando o capítulo introdutório à Filosofia. No 11º ano, o programa dedica três unidades entre as quais apenas as duas primeiras estão relacionadas, pois a articulação entre a racionalidade argumentativa e a racionalidade científica é possível através da utilização do raciocínio lógico. Contudo, a unidade V não parece estar integrada no programa devidamente, assim como o capítulo final do 10º ano. É desta forma que alguns conteúdos não estão devidamente estruturados, pois estes poderiam ser integrados noutros pontos do programa, em vez de surgirem no final de cada ano.

Devido a uma falta de estruturação de certos conteúdos é difícil relacionar os problemas com os conceitos. A confusão entre temas e problemas, que é uma expressão que aparece continuamente no programa de Filosofia (Murcho, 2003b), dificulta a definição das problemáticas em questão ao introduzir conteúdos temáticos exteriores à actividade filosófica. O cerne da filosofia é constituído pela natureza dos problemas que aborda e não pelos temas sobre os quais pode reflectir. Assim, para superar esta dificuldade é fundamental ter em conta os conceitos que estão presentes no programa, pois através dos conceitos transversais e metodológicos é possível uma articulação entre as questões fundamentais da Filosofia.

É de salientar que o programa dá primazia aos conceitos transversais e metodológicos, de modo que estes atravessam todos os conteúdos presentes no programa. Assim, é possível

uma articulação entre os conceitos específicos e regionais com os conceitos gerais ou transversais através dos conceitos metodológicos ou instrumentais. Estes dizem respeito às competências e metodologias do trabalho filosófico. Com esta estruturação e hierarquização dos conceitos operatórios, é possível o desenvolvimento das competências da problematização e da argumentação, devidamente articuladas com os conteúdos em questão.

O programa ao propor um conjunto de princípios reguladores de avaliação, fontes privilegiadas da avaliação e critérios de referência de avaliação sumativa, assume um carácter não normativo. Contudo, ao estabelecer a avaliação com base em orientações, o programa faculta algum espaço para incoerências no modo como proceder à avaliação em Filosofia. Deste modo, um modelo demasiado rígido não cumpre uma avaliação apropriada em Filosofia.

O problema que se coloca é como avaliar, mas para tal é necessário saber o que avaliar. Em Filosofia avalia-se os conteúdos apreendidos ou as competências adquiridas? O fundamental é avaliar se o aluno compreendeu os problemas, teorias e argumentos para que possa desenvolver as competências filosóficas da problematização, argumentação e conceptualização. Mas como é possível avaliar estas competências filosóficas? Antes de mais, é necessário delinear precisamente os conteúdos e as possíveis estratégias de avaliação, de modo a desenvolver correctamente as competências filosóficas. Para enfrentar a diversidade de concepções de filosofias incomensuráveis é fundamental estabelecer critérios comuns de avaliação. Os critérios de avaliação devem ter em conta os princípios reguladores da avaliação, contudo o programa apenas refere critérios de referência para a avaliação sumativa. Estes critérios de referência são estabelecidos como finalidades a alcançar no final do 11º ano.

Para avaliar em Filosofia é necessário estabelecer claramente as competências e os conhecimentos a adquirir. Ao definir estas competências é possível delinear instrumentos e critérios adequados para a sua avaliação. Como já foi salientado nesta apreciação, a questão fundamental é saber em que consiste a actividade filosófica. Ao definir a Filosofia como uma

actividade racional e crítica, estabelece-se um conjunto de competências que são fundamentais para o desenvolvimento desta actividade. É sobre estas competências que a avaliação deve incidir.

Da mesma forma, a avaliação incide sobre os conteúdos da Filosofia que estão relacionados com as competências da problematização, conceptualização e argumentação. Assim, os conhecimentos a avaliar, incidem sobre os problemas, teorias e argumentos filosóficos. Para estes conteúdos serem abordados correctamente, os alunos devem possuir um método constituído pelas competências fundamentais. Neste sentido, uma avaliação contínua e formativa, sem dispensar uma avaliação sumativa, é adequada aos propósitos argumentativos, uma vez que o desenvolvimento das competências é realizado através de um trabalho constante orientado pelo professor.

Para continuar esta reflexão sobre o programa de Filosofia, é necessária uma análise analítica dos conteúdos presentes neste documento. Uma vez que uma análise sintética já foi realizada nesta reflexão, esta análise analítica visa salientar, mais concretamente, as dificuldades que o programa apresenta nas diversas unidades programáticas. Assim, ao analisar as diversas unidades programáticas, é possível delinear uma proposta, que tem como finalidade fornecer uma maior unidade ao programa da Filosofia, tendo em conta o desenvolvimento das competências filosóficas fundamentais.

Assim, para que o programa seja mais flexível na articulação entre os seus conteúdos, é fundamental ter em conta os conceitos que estão presentes no programa, pois através dos conceitos transversais e metodológicos é possível uma articulação entre as questões fundamentais da Filosofia. Uma vez que a estruturação débil de certos conteúdos torna difícil relacionar os problemas, conceitos e argumentos da Filosofia, a análise de cada unidade pode sugerir possíveis articulações e alterações no programa.

## I- Módulo Inicial - Iniciação à actividade filosófica

No Programa de Filosofia (Almeida et al., 2001) o módulo inicial “deve visar a iniciação à actividade filosófica e a mobilização das competências consideradas como pré-requisitos para a sua concretização.” (p. 27) Assim, a principal finalidade deste módulo é introduzir à especificidade do filosofar, de modo a responder à seguinte questão fundamental: O que é a Filosofia? Ainda que seja uma abordagem inicial à Filosofia, este momento é crucial para esclarecer a natureza do filosofar e distinguir a racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade, reconhecendo o trabalho filosófico como actividade interpretativa e argumentativa. Estes objectivos são claros nos objectivos gerais do presente documento.

A abordagem inicial à Filosofia é fundamental para uma iniciação à actividade filosófica, contudo a especificidade da definição da Filosofia é construída ao longo de todo o programa. Assim, este módulo deve ser articulado como as restantes unidades que constituem o programa. O lugar deste módulo não é apenas um ponto de partida, mas também tem a finalidade de fornecer instrumentos básicos de análise filosófica. Saliento que neste ponto do programa, além de uma estruturação das questões fundamentais da Filosofia, seria indispensável fornecer métodos de análise filosófica no 3º ponto cujo título é “A Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico”.

A abordagem às questões filosóficas, que podem figurar no segundo ponto deste módulo e que serão tratadas no decorrer do ano lectivo, deve, desde início, estabelecer as problemáticas fundamentais, de modo a conseguir aprofundar posteriormente os conteúdos. Assim, os alunos, desde o início do 10º ano, trabalham as questões da Filosofia tendo em vista os argumentos e as teorias a estudar. Neste sentido, a competência da problematização tem prioridade cronológica sobre as competências da conceptualização e da argumentação, pois é sobre os problemas fundamentais da Filosofia que o trabalho argumentativo e conceptual se desenvolve.

Neste sentido, é fundamental introduzir algumas noções lógico-argumentativas para que os alunos possam, desde o início do ano, argumentar e contra-argumentar correctamente sobre teses defendidas face a problemas filosóficos. Assim, como proposta a apresentar, seria proveitoso introduzir os conceitos, para além daqueles que já estão presentes no programa, de verdade e validade. A actividade filosófica é fundamentalmente argumentativa, mas o programa dá demasiada importância às competências interpretativas. Estas não devem ser excluídas, antes pelo contrário, devem ser reguladas por uma prática argumentativa.

## II- A acção humana e os valores

Após uma abordagem inicial à Filosofia, a unidade seguinte é dedicada à acção humana. Esta unidade é a mais longa de todo o programa, pois introduz o tema da acção humana e dos valores de uma forma geral, e em seguida desenvolve a dimensão ético-política, a dimensão estética e a dimensão religiosa, introduzindo no final uma unidade cujo título é “Temas/Problemas do mundo contemporâneo”.

De um modo geral, a estruturação deste capítulo sobre acção humana está de acordo com as problemáticas em questão, pois a abordagem inicial à acção humana e aos valores introduz a ética e depois a política. Neste sentido, o processo didáctico segue a complexificação científica dos conteúdos e problemas a tratar.

O aspecto menos conseguido deste capítulo sobre a acção humana é a parte que diz respeito aos temas/problemas do mundo contemporâneo pois nenhum problema é enunciado. Nesta parte do programa confunde-se temas e problemas, assim como problemas que não são filosóficos com problemas filosóficos, mas que são do âmbito das ciências sociais e humanas. Desta forma, o programa é susceptível a críticas por apresentar uma concepção psicologizante da Filosofia. Para resolver esta questão, os temas/problemas poderiam ser abordados de uma

perspectiva filosófica nos capítulos correspondentes à ética aplicada e à filosofia política, dando mais espaço e tempo de reflexão para aprofundar conceitos que estão configurados de forma muito vaga no programa.

No início deste módulo, o programa apresenta um percurso que vai da rede conceptual da acção para depois problematizar a questão do determinismo e da liberdade na acção humana. Assim, para tirar o melhor partido do programa, os conceitos leccionados na rede conceptual da acção humana devem ser integrados no problema do livre-arbítrio e determinismo da acção humana. Desta forma, a competência da problematização integra a competência da conceptualização no âmbito geral da acção humana. Contudo, saliento que este módulo da acção humana poderia ser leccionado no 11º ano devido à sua complexidade problemática, conceptual e argumentativa.

Em seguida, o tema dos valores surge após a reflexão sobre da acção humana introduzindo a noção de cultura. Apesar de esta parte do programa parecer demasiado sociológica, podemos identificar algumas questões filosóficas através das quais é possível uma abordagem filosófica às noções de valor e cultura. A questão dos critérios valorativos e do relativismo ético são fundamentais para introduzir o capítulo da ética. Contudo, estas duas questões poderiam parecer no interior do capítulo da dimensão ético-política, pois a ética é uma proposta para a superação do relativismo moral ao sustentar-se em valores universais.

Nesta parte do programa as competências de problematização e argumentação deveriam sobrepor-se à conceptualização, pois ao introduzir cada vez mais conceitos, corre-se o risco de a abordagem torna-se demasiado expositiva. Neste sentido, esta parte do programa deveria ser simplificada na sua estrutura. Assim, seria possível tratar as questões fundamentais da ética e da política através da abordagem a alguns autores. Outra proposta, já referida anteriormente nesta reflexão crítica, seria introduzir outras questões da ética aplicada e da filosofia política de forma a motivar os alunos para a pesquisa e debate. É de salientar que esta parte do programa é fundamental para a formação dos alunos, pois o

desenvolvimento das competências da argumentação e problematização é de grande importância para formar indivíduos responsáveis, activos e críticos.

Em seguida, o programa apresenta duas opções entre estética e filosofia da religião. É de salientar que os conteúdos tratados nestes dois pontos do programa sofrem de algumas incoerências, pois denota-se uma abordagem sociológica às questões estéticas e religiosas. A indefinição dos problemas, subjacentes às propostas do programa, torna esta parte do programa vaga, pois pode nem sequer abordar as questões fundamentais da Filosofia, tal como a questão da existência de Deus ou o problema do bem e do mal. Para abordar correctamente esta parte do programa, seria fundamental introduzir pelo menos uma questão da estética ou da filosofia da religião, de modo a desenvolver a compreensão dos problemas e argumentos apresentado (Murcho, 2003b).

### III- Racionalidade argumentativa e Filosofia

Esta parte do programa trata essencialmente da lógica, formal ou informal, e da argumentação. Considero que esta parte do programa é fundamental para o desenvolvimento da competência da argumentação. Este módulo tem uma grande importância no 11º ano, pois nos módulos seguintes terá uma grande utilidade na abordagem de alguns conceitos e problemas. Ainda que a lógica seja fundamentalmente tratada no 11º ano, a introdução de algumas noções de lógica no 10º ano teria uma função propedêutica na análise filosófica e metodológica dos problemas, teorias e argumentos. Assim, leccionar a lógica, tanto no 10º como no 11º ano, teria uma grande importância e vantagem metodológica na disciplina de Filosofia.

É de referir algumas imperfeições que estão na base da estruturação deste módulo do programa, por exemplo, relacionar complementarmente lógica e retórica, pois uma coisa é a

lógica formal e a lógica informal, e outra é a retórica (Murcho, 2003b). Estas têm objectivos diferentes. A lógica tem como objectivo estabelecer a verdade e a validade, e a retórica tem como objectivo a persuasão. Desta forma, critico que a argumentação não pode apenas ser objecto de um capítulo da retórica. A argumentação deve ser desenvolvida em todo o programa nos seus aspectos formais e informais. A argumentação é uma expressão da racionalidade, de modo que deve ser desenvolvida em todos os campos onde ela se pratica.

A escolha entre a lógica aristotélica e a lógica proposicional e de predicados é um dos aspectos menos conseguidos neste módulo. Ao tratar das duas lógicas como paradigmas diferentes não se está a dar devida atenção a certos aspectos formais que foram desenvolvidos na Lógica (Murcho, 2003). Cada lógica tem uma função específica na análise dos argumentos. Por exemplo, a lógica de predicados fornece instrumentos para analisar a forma lógica dos argumentos cuja validade depende da estrutura interna das proposições que a constituem. Contudo, a lógica proposicional é insuficiente para avaliar as condições de validade de um silogismo. Assim, leccionar ambas as lógicas traria vantagens ao nível da análise formal dos argumentos e das proposições que os constituem.

A inclusão de um módulo dedicado à lógica e argumentação tem como objectivo sistematizar alguns métodos de análise que poderão ser utilizados nas restantes unidades. Neste sentido, a proposta de introdução de algumas noções de lógica e argumentação no início do 10º ano tem um propósito propedêutico e didáctico quanto à argumentação. A inclusão de algumas noções de lógica e argumentação no 10º ano, não excluiria um estudo detalhado da racionalidade argumentativa no 11º ano, nem o recurso a estes instrumentos no decorrer dos dois anos lectivos.

#### IV- O conhecimento e a racionalidade científico-tecnológica

Esta unidade do programa de Filosofia estrutura-se no conceito de conhecimento. Em primeiro lugar, é fundamental estabelecer a noção de conhecimento e a estrutura do acto de conhecer. O primeiro capítulo, dedicado à actividade cognoscitiva, introduz os conceitos fundamentais para, posteriormente, ser possível analisar duas teorias explicativas do conhecimento. Neste sentido, a definição de conhecimento, e a problematização deste conceito, é fundamental para a introdução à Filosofia do Conhecimento. Contudo, nesta unidade, alguns problemas fundamentais não têm uma devida abordagem. Alguns dos problemas centrais são deixados de lado para proceder a uma abordagem descritiva do acto de conhecer. Sem a devida problematização não se compreenderá as teorias explicativas do conhecimento.

Quanto ao tema seguinte, o conhecimento científico, o programa estabelece três capítulos a tratar. O primeiro capítulo tem como finalidade distinguir conhecimento científico do senso comum, contudo este capítulo coincide com o problema da demarcação que irá ser tratados posteriormente no seguinte capítulo. Assim, sustentando-me na análise ao programa realizada por Desidério Murcho (2003b) o primeiro capítulo desta unidade é redundante.

O terceiro ponto do programa é a parte mais importante desta unidade, pois aborda a questão da objectividade científica e o desenvolvimento da ciência. Contudo, o programa não faz referência à maneira de como abordar esta questão. O programa apenas propõe autores a estudar. Nesta unidade, o recurso à lógica é fundamental para compreender os métodos científicos e as críticas de Karl Popper, porém o programa não qualquer alusão a tal estratégia. O problema da indução e as críticas de Karl Popper ao positivismo lógico necessitam de uma abordagem lógica para analisar as dificuldades que os métodos científicos enfrentam.

A parte que pode receber mais críticas negativas é o último ponto cujo título é temas/problemas da cultura científico-tecnológica. Esta parte do programa deveria ser

excluída pois as orientações dizem respeito a uma abordagem sociológica destes problemas/temas. Contudo, como já salientei, é possível abordar alguns destes temas através da ética aplicada, por exemplo, discutindo a eutanásia e o aborto. Estes são problemas éticos, não problemas epistemológicos, logo não faz sentido serem objecto de estudo nesta unidade.

#### V- Desafios e horizontes da Filosofia

A unidade final do programa de Filosofia está dividida em três capítulos opcionais, dos quais apenas um pode ser leccionado. O título não é muito sugestivo quanto aos seus conteúdos. Da mesma forma, os conteúdos aparecem desenquadrados do resto do programa. Esta unidade deveria ser excluída ou ser integrada noutras unidades, pois os temas abordados são do âmbito da filosofia política e da ética. O programa pretende que esta unidade seja uma síntese final e conclusiva, contudo apenas torna ainda mais vago o âmbito da Filosofia.

Apenas a primeira opção está em relação com a unidade anteriormente leccionada, pois ao propor o conceito de verdade, um conceito que atravessou todo o programa, especifica-se o lugar deste conceito com os problemas anteriormente leccionados, quer sejam lógicos ou epistemológicos. Contudo, apesar de este tema ser de grande interesse para o desenvolvimento do programa, deveria ser integrado em momentos mais adequados.

Neste sentido, é necessária uma estruturação do programa que relaciona os conteúdos e os problemas a leccionar, pois uma abordagem estanque aos problemas da Filosofia não cumpre a organização sistemática do pensamento filosófico.

## Conclusões

A Filosofia no ensino secundário tem como finalidade essencial fornecer instrumentos de análise crítica e reflexiva. A questão da natureza do filosofar coloca-se ao investigar qual a sua justificação no ensino secundário. Em que pode a Filosofia contribuir para o conhecimento nos dias de hoje, e mais concretamente, qual é o seu contributo no ensino secundário?

Esta investigação-acção, ao ter como objecto de estudo a racionalidade argumentativa, tem como finalidade identificar condições fundamentais para o desenvolvimento da argumentação, na tentativa de compreender o mundo de vida no qual se encontram os sujeitos da comunidade de comunicação no ensino da Filosofia. Assim, a racionalidade argumentativa, ao ser objecto de estudo desta investigação, é compreendida nos processos desenvolvidos nas práticas argumentativas que são implementadas no ensino da Filosofia no ensino secundário.

Para identificar as condições presentes na argumentação válida e na compreensão intersubjectiva, é necessário inquirir os processos argumentativos que se estabelecem no âmbito do ensino da Filosofia, pois com um adequado uso prático da razão e da argumentação é possível desenvolver o pensamento autónomo, alargado e conseqüente através de estratégias adequadas. Assim, é fundamental colocar a seguinte questão como princípio orientador desta investigação:

Será que as condições da argumentação são pressupostos *a priori* da compreensão e do entendimento, ou desenvolvem-se *a posteriori* nos processos dialógicos?

A compreensão das condições de argumentação, que estão implícitas nos processos dialógicos, permite estabelecer uma prática argumentativa válida. A necessidade de compreender a argumentação e os processos, tem como objectivo identificar os pressupostos que estão presentes em todas as práticas argumentativas.

A defesa de uma posição filosófica tem como condições o julgamento argumentativo, que é o pressuposto *a priori* da compreensão, e o processo dialógico, que decorre *a posteriori* tendo em vista o entendimento mútuo. A presença de condições *a priori* da argumentação é indispensável para a compreensão e entendimento intersubjectivo. Assim, é necessário encontrar um fundamento que determine os pontos basilares e as condições de possibilidade da argumentação. A procura de uma fundação última que não seja dogmática nem metafísica, tem a sua fundamentação transcendental nos pressupostos de toda a argumentação. Assim, a finalidade deste estudo é procurar as condições fundamentais que determinam as pretensões de validade do discurso e do diálogo filosófico no ensino da Filosofia.

Neste sentido, o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos tem como propósito a autonomização do pensamento crítico. É no sentido de um desenvolvimento do pensamento crítico que a argumentação tem lugar no ensino da Filosofia. Assim, o exercício da argumentação no ensino da Filosofia necessita de condições *a priori* que estabeleçam uma possível compreensão dos enunciados dos argumentos.

O exercício da argumentação situa-se no mundo de vida do ensino da Filosofia, e uma vez inserida neste contexto, a argumentação necessita de satisfazer determinadas exigências. Desta forma, é indispensável saber quais são as condições fundamentais sem as quais não é possível a argumentação.

O desenvolvimento da racionalidade argumentativa decorre do estabelecimento das condições *a priori* da argumentação e da sua implementação pragmática no contexto de sala de aula. É através da compreensão dos processos argumentativos estabelecidos no contexto de sala de aula, que é possível otimizar a prática da argumentação no ensino da Filosofia.

A Filosofia é uma actividade racional e crítica que decorre da prática intersubjectiva argumentativa. Desta forma, a investigação sobre as condições *a priori* da argumentação tem como finalidade explorar a adequação das condições da argumentação à sua prática didáctica.

Assim, o desenvolvimento da racionalidade tem em conta os pressupostos teóricos nas práticas argumentativas.

Para iniciar a reflexão sobre as condições *a priori* da argumentação é necessário estabelecer o fundamento sobre o qual estas se sustentam. Assim, a procura de um princípio metodológico de investigação pragmático-transcendental, que identifique os pressupostos sem os quais a argumentação não é possível, investiga as condições *a priori* da argumentação. A argumentação decorre numa determinada comunidade de comunicação, mas para que a argumentação seja possível, é necessário satisfazer determinadas exigências que são pressupostas em qualquer processo argumentativo.

Neste sentido, a identificação destes pressupostos fundamentais da argumentação é necessária para a efectivação de uma argumentação válida. Assim, as condições *a priori* da argumentação são indispensáveis para o desenvolvimento *a posteriori* de uma argumentação válida. Por outro lado, é apenas na pragmática da argumentação que estas condições *a priori* da argumentação têm praticabilidade. O estabelecimento destas condições deve ser realizado na comunidade de comunicação real. Sem estas condições *a priori*, a argumentação não é possível. O desenvolvimento destas condições decorre na argumentação pragmática no contexto de sala de aula. As condições *a priori* da argumentação são justificadas pela pragmática do uso dos argumentos utilizados pelos intervenientes da comunidade de comunicação. Neste sentido, as condições de argumentação situam-se na pragmática dos processos semióticos que engloba as dimensões sintáctica e semântica da argumentação.

É a razão prática que valida os pressupostos teóricos da argumentação. Assim, são as aplicações que determinam a importância das condições *a priori* da argumentação na compreensão intersubjectiva. É através do estabelecimento das condições *a priori* da argumentação que é possível um desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno. Estas condições são pressupostos necessários para argumentação intersubjectiva, contudo não são suficientes para estabelecer uma compreensão intersubjectiva.

A pragmática da argumentação, no contexto de uma comunidade de comunicação real, é que torna efectiva a compreensão intersubjectiva. Desta forma, as condições pragmáticas da possibilidade da argumentação são as condições de possibilidade de um conhecimento intersubjectivo.

Neste sentido, as regras de validade lógica são um pressuposto necessário para uma argumentação intersubjectivamente válida. Contudo, a racionalidade argumentativa tem diferentes modos de proceder nos diversos campos de argumentação, pois alguns campos são mais abertos à discussão do que outros. O lugar que a lógica ocupa, na diversidade da argumentação que pode ser estabelecida face às várias questões filosóficas, proporciona elementos de análise argumentativa. Assim, a lógica tem um papel regulativo no raciocínio ao estabelecer as regras para argumentar correctamente.

A avaliação dos argumentos é o pressuposto da análise e refutação lógica. O domínio dos instrumentos lógicos é necessário para que os alunos avaliem, refutem e corroborem argumentos. Assim, com estes instrumentos de análise, os alunos desempenham a sua capacidade argumentativa correctamente através de métodos de inferência adequados. A avaliação dos argumentos é realizada através das regras lógicas que são comuns a todos os raciocínios dos sujeitos na comunidade de comunicação. A função mediadora da lógica é um instrumento que se torna indispensável no trabalho argumentativo, assim como na compreensão intersubjectivamente válida. Os instrumentos lógicos de análise introduzem uma vertente crítica ao nível da formalização dos argumentos e raciocínios. Deste modo, a avaliação dos argumentos é um instrumento que é indispensável no trabalho filosófico, isto é, na análise de textos e diálogos argumentativos que decorrem na comunidade real de comunicação no ensino da Filosofia.

Neste sentido, a Lógica apenas pode desempenhar uma clarificação dos raciocínios inerentes aos argumentos, abstraindo-se da dimensão pragmática do uso da linguagem pelos indivíduos. É na afirmação dos indivíduos no contexto intersubjectivo da comunidade de

comunicação que a compreensão intersubjectiva é concretizável. A compreensão dos argumentos do outro apoia-se numa compreensão autónoma, alargada e conseqüente do sujeito enquanto membro da comunidade de comunicação, isto é, na comunidade real do ensino da Filosofia no ensino secundário. O ensino da Filosofia necessita de uma atitude de descentração e compreensão, de modo que a argumentação é a principal estratégia no desenvolvimento das competências filosóficas fundamentais. O pensamento autónomo, e a compreensão dos argumentos do outro sujeito, têm como finalidades o desenvolvimento de um pensamento coerente e uma argumentação sólida. É neste sentido que, a prática argumentativa tem lugar na intersubjectividade da comunidade de comunicação real do ensino da Filosofia.

## Referências e bibliografia

ALMEIDA, M. (Coord.); BARROS, M.; HENRIQUES, F.; & VICENTE, J. (2001). *Programa de filosofia: 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

ALQUIÉ, F. (2005). *Que ´est-ce que comprendre un philosophe*. Paris: La Table Ronde.

APEL, K. (1975). The problem of philosophical fundamental-grounding in a light of a transcendental pragmatic of language. *In Man and World*. 8. 239-275. Netherlands: Springer.

APEL, K. (1976), The transcendental conception of language. Communication and the idea of first philosophy. *In H. Parret (Ed.), History of Linguistic Thought and Contemporary Linguistics*. 32-61. Berlin: Walter de Gruyter.

APEL, K. (1980). *Towards a transformation of philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.

CARRILHO, M. (1994). *Jogos de racionalidade*. Porto: Edições Asa.

DEWEY, J. (1910). *How we think*. New-York: B. C. Heath & Co.

DEWEY, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. New-York: Henry Holton & Co.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. *In M. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching*. 119-161. Chicago: Macmillan.

FALS-BORDA, O. (2001). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. *In Peter Reason and Hilary Bradbury (Eds.), Handbook of Action Research*. 38-47. London: Sage.

FERNANDES, J. (2008). *Racionalidade e educação: Entre Popper e Dewey*. Porto: Edições Afrontamento.

FISHER, A. (2001). *Critical thinking: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

FLICK, U. (2003). *An introduction to qualitative research*. London: Sage.

GRICE, P. (1989). *Studies in the ways of words*. Harvard: Harvard University Press.

HABERMAS, J. (1991a). *Comentários à ética do discurso*. Lisboa: Instituto Piaget.

HABERMAS, J. (1991b). *The theory of communicative action*. Cambridge: Polity Press.

HABERMAS, J. (2002). *Racionalidade e comunicação*. Lisboa. Edições 70.

JOHANSSO, A. , & LINDHULT, E. (2008), Emancipation or workability? Critical versus pragmatic scientific orientation. *Action Research*. 6. 95-115. London: Sage.

KANT, I. (1998). *Crítica da faculdade do juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

KEMMIS, S. (2008). Critical theory and participatory action research. In Peter Reason and Hilary Bradbury (Eds.). *The Sage Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. 121-138. London: Sage.

MÁXIMO-ESTEVEVES, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

MCKERNAN, J. (1998). *Curriculum action-research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.

MORRIS, C. (1938). Foundations of the theory of signs. In O. Neurath, R. Carnap and C. Morris (eds.). *Foundations of the Unity of Science: Towards International Encyclopedia of Unified Science: volume I*. 79-137. Chicago: The University of Chicago Press.

MURCHO, D. (2002). *A Natureza da filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano.

MURCHO, D. (2003a). *O Lugar da lógica na filosofia*. Lisboa: Plátano.

MURCHO, D. (2003b). *Renovar o ensino da filosofia*. Lisboa: Gradiva.

PEIRCE, C. (1998). *Antologia filosófica*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

POPPER, K. (1974). *Objective knowledge*. Oxford: Clarendon Press.

REASON, P. (2003) Pragmatist philosophy and action research: readings and conversation with Richard Rorty. *Action Research*. I. 103–123. London: Sage.

TOULMIN, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

WALTON, D. (1998). *Informal logic: A handbook for critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

WITTGENSTEIN, L. (2002). *Tratado lógico-filosófico/Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.