

# POR UMA DIDÁCTICA PARA A FILOSOFIA

## análise de algumas razões

JOÃO BOAVIDA

### 1. Introdução com formulação de problema

1.1. Michel Tozzi (1989, 18), no que diz respeito aos fundamentos para uma didáctica da filosofia, coloca as seguintes questões: Será filosoficamente autorizada e competente a investigação das ciências da educação no campo específico da didáctica da filosofia? Poder-se-á fazer uma investigação em didáctica da filosofia que não seja, ela mesma, filosófica? E, conseqüentemente, poderá haver lugar a uma didáctica da filosofia:

- a) que não seja prioritariamente filosófica, «uma vez que é a filosofia que interpela antes de tudo a didáctica»?
- b) Que não pressuponha uma determinada filosofia da educação?
- c) E, finalmente, não seria o ensino da filosofia, se o subordinássemos a uma técnica, uma forma de positivismo, «quer dizer, ainda uma filosofia»?

1.2. As questões que Tozzi coloca — algumas algo redundantes e formuladas na perspectiva dos opositores — baseiam-se na ideia comum de que «étant [la philosophie] au fondement, ne pouvant que se fonder elle-même» não pode receber fundamento senão de si mesma. Daí que se sinta na obrigação de:

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

Uma vez que a filosofia é a disciplina ou actividade intelectual que, por natureza, fundamenta as formas do seu saber, todos os conhecimentos, incluindo os relativos ao ensino e aprendizagem da filosofia, estariam nestas condições. Daí não aceitar de bom modo que alguém fundamente a sua didáctica; ela própria seria o seu fundamento. E assim a didáctica da filosofia seria «um pleonismo, ou pior, um intruso».

É por certo neste sentido que Santiuste e Velasco (1984, 11) dizem que «a filosofia é a sua própria pedagogia», e Carrilho (1987, 15) considera que «os verdadeiros problemas do ensino da filosofia não são de ordem pedagógica mas filosófica». Vicente, (1994, 400) referindo-se aos que vêem com desconfiança esta questão, refere que, para estes últimos, «a filosofia é intrinsecamente didáctica».

1.3. Como já noutra ocasião dissemos (Boavida, 1993, 349-385) estamos de acordo com a necessidade de encontrar para o ensino aprendizagem da filosofia um fundamento que o seja realmente, isto é, que derive da própria filosofia e das exigências que impõe. Mas é preciso que todos nos entendamos sobre o que isto quer dizer. Não basta dizer que Sócrates o conseguiu, é preciso arranjar maneira de todos os professores de filosofia o conseguirem, e isso é pedagógico e não filosófico.

Com efeito, não se perceberá o que está em jogo enquanto não se entender a verdadeira relação que existe entre filosofia e pedagogia, ou entre a filosofia e o seu ensino-aprendizagem, numa relação que ultrapassa em muito a clássica relação vertical de um saber que se detém e se transmite, ou que alguém possuindo pode transmitir a outrem, e se se persistir na exigência de uma predominância da filosofia que a própria filosofia não pode aceitar.

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

E constitutiva de quê? Por um lado, da própria filosofia enquanto processo que se aprende na medida em que se cultiva; que se cultiva na medida em que se vive e pratica; e que só vive realmente enquanto os dois braços da relação que exige a cultivam. E, por outro lado, da própria especificidade pedagógica da filosofia, que só assim, por este processo e na dinâmica e intrínseca relação que entre si os dois braços estabelecem, se revela aos potenciais aprendizes.

Ou seja, os que dizem que a filosofia tem em si a sua própria pedagogia têm razão sem saber porquê. E não sabem, porque assentes na razão que julgam ter investem contra a pedagogia, o que os leva a perder a razão que teriam e a demonstrar desconhecer as razões da razão que dizem ter.

Na verdade, na medida em que adoptam uma posição anti pedagógica criam automaticamente as condições para se afastarem do problema e para não perceberem aquilo que dizem. Põem-se numa posição que inviabiliza a relação originária e profunda que a este nível ambas estabelecem. E sem o qual entendimento fica bloqueada a possibilidade de uma didáctica que proporcione a indispensável transformação qualitativa que a filosofia implica. E, portanto, fica inviabilizada uma didáctica específica, isto é, com fundamento e dinâmica filosóficos. Porque a questão é esta: o fundamento filosófico que exigem para a didáctica da filosofia só é obtido por via de uma concepção pedagógica específica. A qual é exigida pela própria filosofia, mas cuja concepção e processos são pedagógicos e não filosóficos, e que coincide em grande medida com aquilo que a pedagogia moderna anda dizendo há muito tempo e os filósofos em geral rejeitam com sobrançeria.

O fundamento filosófico que exigem é-o ao nível das razões, e ninguém lhes contesta esta exigência que impõem, mas essas razões «filosóficas», que incessantemente afirmam e de que garantem não se afastar, dependem de uma prática «pedagógica», ou só serão justificadas em função de uma prática pedagógica que, em geral, não seguem. E como umas e outras são dependentes de uma interacção que não compreendem, passam ao lado do que é importante.

Estamos, pois, perante uma relação constitutiva sem a qual não são compreensíveis as razões filosóficas que, em geral, advogam, já que mais não seja porque por esta via errada elas perderam consistência. E assim se mantêm, muitos filósofos e professores de filosofia, numa posição que torna impossível a didáctica específica, sem a qual, ao nível do ensinar e do aprender, a filosofia se irá manter, muito provavelmente, ausente de si mesma.

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

Se não se perceber esta relação e o carácter duplamente constitutivo que a caracteriza, se não se partir dela para o ensino-aprendizagem da filosofia a especificidade didáctica desta não se revela. E se não se conseguir essa didáctica específica é a própria filosofia que, ao nível do ensino-aprendizagem, deixa de existir. E isto na medida em que não será substancialmente diferente das didácticas das outras disciplinas, ou, como

diz Quintás (1991, 126), «com métodos extrapolados de outras disciplinas». Ou seja, será subsidiária de uma didáctica geral cuja preocupação é ensinar um *corpus* de conhecimentos.

Não sairemos, pois, de uma pedagogia transmissiva e expositiva, mesmo que disfarçada, e, portanto, com as características da pedagogia tradicional. E voltamos ao mesmo: pela pedagogia tradicional jamais encontraremos a didáctica específica da filosofia. E sem esta jamais seremos capazes de revelar a filosofia e a maioria dos alunos não a compreenderão nem as razões profundas para a sua actividade.

Certamente que a filosofia continuará a existir em quem a pratica — os filósofos — mas se insistirmos numa didáctica clássica jamais ela sairá destes círculos restritos, não ganharemos alunos para ela e continuar-se-á a cavar um fosso entre uns e outros. Mas vamos por partes.

## 2. O filosofar e as suas condições

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

Também consideramos que a pedagogia tem uma dimensão inquestionavelmente filosófica porque lhe compete a definição de fins e meios, porque pressupõe um tipo de homem, de sociedade e, portanto, um conjunto de valores e uma cosmovisão. Na medida em que é teleológica, e mesmo utópica, ela tem uma dimensão filosófica inegável.

Poderão dizer-me que todas estas «funções» da pedagogia são filosóficas. E são, mas é um aspecto mais complexo do que parece à primeira vista. Porque serão de uma natureza filosófica, se forem respeitadas certas condições. Isto é, não o são necessariamente. Correcto é, portanto, dizer que o poderão ser.

Se alargarmos o campo de visão talvez compreendamos melhor. Isto é, se onde está «pedagogia» pusermos «educação», e entendermos as

coisas numa perspectiva mais alargada exigida pelo próprio conceito de educação, compreenderemos que a definição dos fins e a sua articulação com os meios, que a concepção de sociedade e de homem que qualquer educação pressupõe, ou seja, os valores subjacentes, são socioculturais *antes* de serem filosóficos. O que não quer dizer que não sejam filosóficos, mas que aparecendo a filosofia como fundamentação daquilo que é já socioculturalmente estruturante, pela sua profunda raiz cultural encontra, com a sua actividade ( e na sua actividade ), as razões para um ser e um tempo de cada educação, ou seja, encontra os fundamentos dessas práticas educativas. Assim se compreende que Octavi Fullat (3, 1983,74) diga que «o filósofo não inventa (...) finalidades educativas. Estas estão aqui, em pleno mundo. A tarefa filosófica a este respeito não é outra que descobrir a fonte da diversidade». Do mesmo modo, Barata Moura (1987, 96) diz que «a filosofia (...) pensa o real de dentro do próprio real».

Na mesma ordem de ideias note-se como os modelos educativos têm evoluído e a relação que essa evolução tem com os regimes políticos, económicos e sociais vigentes, ou seja, com a cultura. «Cada época da história, cada povo, cada grupo social, vem configurado pelos valores que determinam suas instituições, seu comportamento e seus produtos culturais» (Ibanez, 1989, 720), e pensa o próprio real «em relação dialéctica com ele», acrescenta Barata Moura (*Ibidem*, *idem*). Virgílio Ferreira, (1992, 36) di-lo de uma maneira quase emblemática: «Toda a época faz sistema. Ou a isso tende». Efectivamente o filósofo não cria educação, o filósofo reflecte sobre ela, fundamenta-a, teoriza-a. Pode, posteriormente, influenciar, ou mesmo conceber, sistemas e práticas educativas, e ter, neste sentido, uma função criadora, mas sempre dentro dos enquadramentos socioculturais donde partiu, quer para os fundamentar, quer para os reformular ou superar.

A própria maneira de pensar e teorizar sobre a educação, o modo como o fizer e os resultados que obtiver não são concebíveis sem a relação educativa em que se criou e onde, inclusivé, aprendeu a filosofar e estudou os filósofos que agora o influenciam. O carácter filosófico da pedagogia é um implícito a explicitar e a desenvolver e não um factor prévio. Poderão dizer-me que o implícito é ainda um factor prévio, mas será necessário recorrer à filosofia para o demonstrar, ou seja, será necessário filosofar *a posteriori*. Só no caso específico de um sistema educativo derivado directamente de um sistema filosófico, se poderia falar no carácter prévio da filosofia sobre a pedagogia, mas ainda aqui se terá que dizer que para o filósofo assim filosofar muito teve a educação que trabalhar antes.

Numa ordem de fundamentação a filosofia continua a ser prévia, já que é o próprio fundamento. Mas o mesmo não acontece na realidade

concreta em que o processo ocorre. Para se chegar a esta ordem racional há um longo caminho a percorrer, o qual acabará por torná-lo evidente se, e só se, houver um correcto processo pedagógico. E, portanto, temporal. O “anterior” ou atemporal do filósofico está dependente do “posterior” temporal do pedagógico. Dependente para que se revele, mas a revelação ou manifestação aqui é factor constituinte, é o próprio acesso à existência.

Deste modo, quando, por exemplo, Vicente (1992, 344) diz «que qualquer proposta de uma didáctica da filosofia tem que ser prioritariamente (...) filosófica, porque à filosofia cabe o direito e a responsabilidade de se pronunciar, em primeira instância, sobre o seu ensino e a sua própria pedagogia», está numa espécie de pressuposto carteseano que aqui não tem sentido. E não o tem porque as práticas educativas aparecem sempre interpenetradas com as teorias. Talvez em nenhuma outra área se consubstancie tanto a inter-relação profunda, quase poderíamos dizer substancial, entre a teoria e a prática. Por mais elementar e rude que seja a prática educativa sempre haverá, implícitas ou explícitas, algumas razões a justificá-la. Mesmo quando incoerentes ou até absurdas.

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

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

2.2. Assim, a base filosófica da didáctica específica da filosofia, que é uma realidade, vive na restrita dependência da raiz pedagógica que a torna possível. Ou seja, para que a didáctica filosófica possa concretizar-se como deve ser, isto é, filosoficamente, é indispensável respeitar condi-

ções pedagógicas muito anteriores. *Aquilo* que agora exige a autonomia para a filosofia e reconhece a prioridade desta sobre todos os saberes, não seria o que é nem exigiria nada a este nível se antes não tivesse havido toda um processo de razão constituinte. E que, portanto, nunca chegaria a ser filosófico se antes não fosse pedagógico no sentido amplo do termo.

O que significa que a relação filosofia/pedagogia é não só incontornável mas também duplamente constituinte, como se disse. Isto é, com uma predominância pedagógica no percurso concreto e individual ao longo do tempo, e uma predominância racional ou filosófica a partir do momento em que, reconhecendo-se, se constitui retroactivamente e em totalidade. Considerando, porém, que a primeira, a ordem temporal em que a educação acontece, sendo constitutiva da segunda, não deve nem pode ser desvalorizada. Ou de outro modo, tendo consciência que cada uma destas prevalências, particularmente no caso da filosofia, pouco ou nada vale, porque está vitalmente dependente da relação de ambas.

A partir de um sistema filosófico, como vimos, podem-se ordenar e esclarecer práticas educativas. Por outro lado, a organização de um sistema educativo é sempre subsidiária de uma ideologia. Mas como já anteriormente as práticas educativas exerceram a sua influência sobre o sistema, entender a predominância da filosofia sobre a pedagogia, sem a relação que estabelecem entre si, é compreender somente uma parte da realidade, porque é colocar entre parêntesis a própria base de tudo. É esquecer que o processo pedagógico, acompanhando e transformando, ou obrigando essa base a reformulações contínuas, condiciona todo o conjunto.

### 3. Da dimensão pedagógica da filosofia

3.1. Por outro lado, a dimensão pedagógica da filosofia merece também atenção. De um modo geral os filósofos reconhecem-na através de casos paradigmáticos, como o de Sócrates e das escolas filosóficas gregas, helenísticas, medievais, renascentistas, modernas, etc.. Mas é vista sob o preconceito do domínio da filosofia sobre a pedagogia. Isto é, de que as ideias são a origem, o percurso e a razão de ser da sua transmissão, e de que valem por si independentemente do modo e da forma de serem trabalhadas. E que a própria razão, discorrendo, seguindo a sequência das suas deduções, é pedagógica porque exige por um lado, e por outro cria, um interlocutor. E que nesta transmissão ou comunicação se esgota o pedagógico que à filosofia diz respeito. Em resumo, que o didáctico é, em última análise, dispensável.

A filosofia «é por constituição e tendencialmente comunicável», diz Barata Moura (1987, 96). E isto na medida em que é racional, em que congrega, numa mesma razão, os elementos de que se serve a transmissão de uma ideia, de que vive a própria comunicação. Teria, pois, em si, a filosofia, as condições da sua pedagogia (e, mais especificamente, da sua didáctica), na medida em que estuda, e de algum modo domina, os modos do pensamento, os processos racionais. Assim, ela daria a si mesma as leis e normas da sua transmissão. Nesta perspectiva os problemas da pedagogia limitar-se-iam, no fundo, a problemas de comunicação. E é assim que Vicente (1992) escreve todo um artigo para a justificação de uma didáctica «comunicacional» para a filosofia.

Acontece, porém, que a clareza das ideias no professor não significa clareza de ideias nos alunos, e comunicação correcta do professor não implica necessariamente um correcta assimilação, e que é justamente na matriz pedagógica desta relação que se joga todo o filosófico que a filosofia possibilita ou pode possibilitar. Que terá que possibilitar se quiser ser filosófica, poderíamos ainda dizer.

Certamente que a questão tem a sua importância, como aliás tem em todas as didácticas, mas ou entendemos a comunicação numa perspectiva muito para lá do esquema cibernético, com a activação dos factores psico-afectivos que estão em jogo e a dinamização concreta e específica que a situação exige, ou não ultrapassaremos um esquema que deixa de fora o essencial.

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

3.2. E se esta questão pode não ser essencial com as outras disciplinas, é-o sem dúvida com a filosofia. E isto porque as outras disciplinas, pressupondo embora toda a complexidade do fenómeno educativo, podem, sem grande risco, submeter-se a um esquema clássico de transmissão, sem que isso altere a sua natureza. Enquadrando-se, pois, numa atribuição clássica de papéis para o professor e para o aluno, independentes da disciplina propriamente dita e sem excessivos efeitos condicionadores sobre ela. É, aliás, o que acontece com a filosofia se ela se limitar aos sistemas constituídos e às teorias feitas, que poderão ser transmitidas e ensinadas como qualquer outra matéria. Mas que desviando o aluno da

filosofia enquanto actividade e relação a condicionam a uma perspectiva particular e, portanto, a inviabilizam naquilo que de facto mais a caracteriza.

Por isso se fala numa didáctica específica para a filosofia, por isso se diz que a filosofia tem em si a sua própria didáctica (mesmo que não se perceba o que isto quer dizer). Ou seja, só perspectivando este problema se poderá tornar compreensível tudo o que está em jogo antes e depois da filosofia; considerando, porém, que o *antes* não só condiciona o *depois* como se identifica de algum modo com ele, e o *depois*, ou seja, a transmissão didáctica, tanto pode ser o correlato dessa dinâmica anterior como a sua destruição. Vamos novamente por partes.

Por que é que a questão é essencial em filosofia e não o é tanto com as outras disciplinas? Porque o ensino-aprendizagem das outras disciplinas não tem sobre elas grande interferência, não afecta a sua natureza profunda. Coisa que não é garantido que aconteça com a filosofia. Antes pelo contrário. Tudo indica que o modo de ensinar e aprender filosofia tem influência sobre a própria filosofia, transforma aquilo que se ensina e aprende sob esse nome e, naturalmente, revelará diferentes faces do que se entende por filosofia. Tanto da que se ensina (perspectiva do professor), como da que se aprende (perspectiva do aluno); em qualquer dos casos, da que se praticar ou não praticar. «Quando se faz filosofia com a devida intensidade, tudo vibra», diz Quintás (1991, 131). Não só a relação pedagógica e as estratégias e a metodologia adoptadas influenciam, desde a base, os seus produtos, como tudo isso acaba por ser (ou é-o desde o começo) elemento constitutivo da própria filosofia.

Por este facto colocávamos (Boavida, 1989, 49-55) os problemas do *que* ensinar e do *como* ensinar em interdependência. Quando se trata de filosofia, o que eu ensino e o que os alunos aprendem, ou seja, a filosofia que é transmitida pelo professor e a que é compreendida pelos alunos, não são necessariamente a mesma coisa. Isto não porá em causa, talvez, o valor das suas produções, mas terá influência sobre o conceito de filosofia produzido nos alunos, e que lhes será residual. O que revela o fundo pedagógico de todo o problema.

3.3. Quem quer que trate do ensino da filosofia começa, porém, por aqui, pelo que ensinar e pelo modo de o fazer. A primeira questão levanta o problema do domínio específico que há que ensinar; a segunda, como fazê-lo. As mesmas questões se colocam, aliás, para qualquer outra disciplina: há que definir o que ensinar (objecto) e o como fazê-lo (método).

Mas este simples objectivo é, em Filosofia, apesar da sua aparente simplicidade, muito complexo. Em primeiro lugar, porque é — sempre

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

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

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

3.3.1. Se aceitamos como natural a prioridade das duas primeiras questões relativamente às outras, caímos inevitavelmente numa didáctica clássica. Definido o que se ensina cria-se logo um corpo de conhecimentos a transmitir, e adoptam-se natural e necessariamente os estatutos e os papéis tradicionais de quem sabe (o professor) e de quem tem de aprender (o aluno). Ou seja, privilegia-se uma relação vertical, um sentido unilinear predominante, um tipo de avaliação, em suma, reproduzimos uma relação educativa nos moldes clássicos. E então todo o problema didáctico terá que ver com a comunicação ou transmissão desses conhecimentos, e os grandes problemas serão o ensinar com rigor e o fixar e reproduzir com qualidade, a avaliação não poderá evitar estes problemas, a preparação irá atrás, condicionada por esta, e tudo o resto virá por acréscimo. O *quê* condiciona inevitavelmente o *como*, c. q. d.

3.3.2. Por que razão temos tendência a estabelecer *naturalmente* a prioridade daquelas duas questões em relação às outras duas? Só o fazemos porque partimos de uma certa concepção de filosofia. Ora isto se, por um lado, é natural, por outro é abusivo. Questionamos a filosofia e a sua natureza; não há professor que o não faça no início do ano nem manual que não comece por aí. Mas, apesar disso, partimos logo de uma

certa concepção e, conseqüentemente, de um determinado conteúdo. E acima de tudo não abdicamos de um papel de professor que, à partida, se vê obrigado a transmitir e ensinar, isto é, que não assume de facto a problematidade que diz que a filosofia deve ter; sujeitando os alunos a uma introdução na filosofia que a põe em causa enquanto actividade. Mas não enquanto conteúdo, porque toda a actividade está desde logo de tal modo submetida a um dado conteúdo, que acaba por atrofiá-la, ou, pelo menos, inibir algumas das suas vertentes.

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

E assim, *o que ensinar*, pela problematidade real que lhe é inerente, pela actividade que esteve na origem de tudo o que agora é ensinável e pela inflexão que aos mesmos conteúdos essa problematização acarreta, deveria obrigar-nos a um modo diferente de abordar a filosofia. Ou seja, a toda uma indagação, a uma efectiva procura e a uma prática em conformidade, que não deixariam de se reflectir em retorno. Não só sobre a concepção de filosofia com que os alunos ficariam, que seria forçosamente diferente, mas também sobre as capacidades acrescidas e as atitudes aprendidas que daí resultariam. As quais capacidades intelectuais provavelmente exigiriam mais actividade racional e filosófica sobre o real problemático. Inversamente, menos conteúdos eruditos desenquadrados e desinseridos dos problemas reais, e mais conteúdos a propósito da actividade racional que a filosofia desencadeasse.

Assim, aquilo que é evidente numa perspectiva clássica — e no que diz respeito à maior parte das disciplinas — poderá (ou deverá) inverter-se quando se trata de filosofia.

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

Talvez devamos, pois, começar pelo *como* abordar o ensino-aprendizagem da filosofia, porque da má ou boa condução desta questão

resultará uma concepção de filosofia, um *quê* filosófico tanto mais rico e potencial quanto mais consciência tivermos das suas consequências sobre a própria filosofia e a formação dos alunos.

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

#### 3.4. A questão dos objectivos/modelos

Vamos à famosa questão dos objectivos. Com que objectivos se ensina a filosofia? Para quê? Podemos começar pelos grandes objectivos, aqueles que geralmente aparecem consignados nos textos legais. São habitualmente textos empolados que ficam muito afastados da prática pedagógica e que visam, em geral, grandes metas como o civismo, a obediência aos princípios, tanto éticos como racionais, a capacidade intelectual acrescida, a interiorização e prática dos valores, etc.

Coisas com as quais todos estamos, em princípio, de acordo, mas que levantam o problema da operacionalização. Não basta ter boas intenções e atribuir ao ensino da filosofia grandes desígnios. É preciso encontrar processos concretos de alcançar essas metas. E é aqui que reside um dos grandes problemas do ensino-aprendizagem da filosofia.

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

Os objectivos, à medida que se restringem, ganham conteúdo e funcionalidade. E se se perde em âmbito e em intenção ganha-se em progressivas condições, as quais são indispensáveis para a concretização daquelas grandes metas.

Como fazer isto em filosofia? Ou de outro modo, como obter as grandes metas mediante objectivos mais restritos e com a indispensável coerência entre uns e outros? Como se sabe, entre objectivos específicos, objectivos gerais e finalidades estabelece-se, ou deve estabelecer-se, uma sequência coerente entre todos porque há uma relação de inclusão dos mais restritos (aqueles), nos menos restritos, (estes), pela ordem hierárquica subjacente que em ambos os sentidos se pode percorrer (Cf., Bloom, 1969; D Hainaut, 1980; Boavida, 1981a, Birzea, 1986). Essa ordem sequencial “obriga” a um trabalho de aquisições restritas e controladas que são, no fundo, a razão de ser e a condição de sucesso de uma pedagogia por objectivos.

As grandes finalidades do ensino da filosofia têm que se obter, pois, mediante objectivos mais concretos, restritos, e, além disso, operacionalizados, visto que só assim é possível alcançar aqueles.

Entendemos os objectivos gerais orientados principalmente para a formação de base, o conjunto das competências indispensáveis. «...fala-se de objectivo geral, quando a capacidade considerada compreende a mestria de um conjunto de tarefas necessárias para alcançar uma competência terminal» (Vandeveldt, 1982, 44), e por isso, ainda segundo o mesmo autor, «um objectivo geral tem um carácter relativamente extensivo e designa um resultado a atingir a médio prazo». Segundo Strauven (1994, 36) o objectivo geral «designa as grandes orientações de uma formação sob a forma de *performances* complexas, quer dizer, que resultam da combinação e da integração de *performances* simples que pode ser penoso isolar ou identificar como tais».

Por sua vez, os objectivos específicos não introduzem neste processo grande alteração, a não ser ao nível de uma especificação dos gerais. Para De Ketele (1975, 10) o objectivo específico é uma «formulação que, pelo seu menor grau de generalidade, especifica um objectivo enunciado a um nível superior». Estarão, pois, mais adstritos à filosofia propriamente dita, seja no que diz respeito às funções filosóficas e às operações intelectuais de que necessita, seja na aquisição de conteúdos doutrinários indispensáveis.

Mas como conseguir as grandes finalidades que se pretendem com o ensino da filosofia, sem os objectivos gerais, ou seja, sem levar os alunos a alcançar as «*performances* complexas» que permitirão obter as grandes orientações de uma formação? E como alcançar estas sem ser com a ajuda dos objectivos específicos, que, segundo Birzea, (1986, 19) são ainda «enunciados gerais, mas limitados ao conteúdo particular de uma certa disciplina (conceitos, princípios, aplicações, etc.)»? E, chegados a este ponto, para a concretização indispensável do processo anterior, como não avançar para os operacionais, que não são mais do que «objectivos específicos definidos em termos de actividades pedagógicas», como diz ainda Birzea (1986, 20)? Com efeito, são eles que «permitem a realização concreta dos objectivos gerais sob a forma de uma sequência de aquisições escolares (saber, saber-ser, saber-fazer, atitudes, valores, etc.)».

Como noutra ocasião dissemos (Boavida, 1993, 376) «todos concordamos com o desenvolvimento da capacidade de análise e do espírito de síntese, com o aguçar do espírito crítico, com a aquisição de certos conceitos fundamentais» etc., mas como conseguir tudo isto? E será viável através de um só processo? E a melhor maneira de o conseguir será com o professor a *ensinar* os alunos?

É evidente que não. Mas por detrás de tudo isto há ainda algumas questões sobre as quais temos que nos entender:

- a) Estamos de acordo sobre o que se pretende com o ensino da filosofia?
- b) Temos uma noção real do que podemos obter com os conteúdos dos programas propostos?
- c) Estarão os conteúdos adaptados aos objectivos?

A questão não é retórica. Desejamos formar jovens de pensamento crítico e autónomo, e logicamente rigoroso, ou antes de tudo sensíveis e respeitadores dos grandes valores e das grandes estruturas racionais da nossa cultura? Qualquer destas opções é legítima, mas temos que decidir previamente. Porque em função dessa decisão, ou seja, da opção que tomarmos relativamente a cada um destes objectivos, há estratégias pedagógicas e didácticas diferentes a adoptar. O resultado em termos de formação a obter nos alunos será diferente, do mesmo modo que o conceito de filosofia que de cada um deles formar, como é evidente. E, em conformidade, diferentes o tipo de ensino-aprendizagem e as didácticas utilizadas.

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

3.5. Consideremos a questão posta atrás, ou seja, o *a quem*, ou o alvo do ensino da filosofia. A quem ensinamos a filosofia? Ou quem são as pessoas que queremos que aprendam? É outra questão que não pode ser deixada ao acaso. Será diferente a filosofia se o aluno for um adolescente, um adulto ou um idoso, por exemplo. E é evidente que cada uma destas situações se pode verificar e, naturalmente, as formas de acesso não deverão ser as mesmas. Não só porque a filosofia, exigindo operações formais, implica uma capacidade intelectual que não é possível antes dos 12/13 anos, embora se possa pensar em filosofia para crianças, como o pensou Lipman, (Cf. também Moura, 1988, 202-206) usando todavia estratégias muito diferentes do habitual; como as operações formais estão

longe de ser alcançadas por toda a gente e de uma maneira generalizada, como pensava Piaget. (Cf., por exemplo, Goodnow & Benthon, 1966, Dasen, 1972; Dulit, 1972;). O que coloca novamente o problema da importância fundamental das estratégias pedagógicas alternativas ao ensino clássico.

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

Mas a questão tem ainda outros cambiantes. O adulto, por um lado, e o idoso por outro, mesmo que com eles não se coloque o problema das condições necessárias do pensamento formal, o qual podemos partir do princípio que existe, não recorrerão à filosofia da mesma maneira nem com iguais intenções, nem sequer com idêntica base de experiências; igualmente o não farão com idênticas expectativas, se acaso o fizerem. Nada disto é neutro, tudo tem reflexos imediatos e mediatos sobre as competências (desenvolvidas e a desenvolver) sobre o conteúdo e o seu valor relativo e, em última análise, sobre a disciplina de filosofia (seus conteúdos e objectivos).

## CONCLUSÃO

### 1. Função/formalização

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

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

A natureza filosófica das coisas está mais na dinâmica racional que as agita (ou pode agitar), e as atravessa, que nas formalizações que dessa actividade possam ter resultado. É possível que estas formalizações, ao serem comunicadas, desencadeiem em algumas pessoas novas formas de actividade filosófica. Mas não necessariamente. Nem enquanto formalizações, mas somente enquanto dinâmica racional. E, contudo, o que em verdade se pode ensinar são as formalizações.

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

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

## 2. Para uma didáctica específica

2.1. A partir daqui é óbvio que a didáctica da filosofia só pode ser específica, quase poderíamos dizer, duplamente específica. Que haja mil e uma razões para isso, umas aparentemente fortes outras débeis, em nada altera a questão. É por demais evidente, por exemplo, que a pós-modernidade veio acentuar a necessidade de uma didáctica da filosofia que vá ao encontro da vocação unitária do pensamento. Numa época em que predomina a fragmentaridade, a dispersão, quando a exterioridade e o desprendimento parecem constituir a realidade de muitos espíritos, todas as tendências curriculares ou programáticas que assentam em modelos

didácticos mais ou menos fragmentários ou eclécticos são, tudo o indica, contraproducentes. São fórmulas que retirando o fundamento e o suporte de um pensamento que se fortalece pensando vêm ao encontro de todas as condições que estão fragmentando e enfraquecendo o pensamento.

Por outro lado, o pós-modernismo, enfraquecendo a mensagem dos sistemas passados, está a destruí-los por dentro, a partir do descrédito da própria razão e dos seus princípios. «... o desencanto ante noções como a razão, a história, o progresso e a emancipação», como diz Mardones (1991, 21) não são mais do que manifestações dessa mesma realidade. Insistir unicamente nos sistemas passados, sem uma base efectiva e constante de actividade racional suficientemente forte e interiorizada é, assim, pelo descrédito em que estão, insistir na degradação da própria razão que os produziu e que, por esta mesma atitude, parece não ser capaz de produzir outros.

Contra este estado de coisas a via mais eficaz não parece ser um «pensamento forte que crê saber objectivamente o que é a realidade» (*Ibidem*, *idem*), nem a multiplicação de pensamentos fortes ou pseudo-fortes, ou ainda a selecção dos momentos supostamente mais fortes de cada um deles, mas o regresso à via de um pensamento autónomo que experimenta em si mesmo e no seu trabalho a força da razão que o alimenta e na qual, em verdade, ela se evidencia, se cultiva e se desenvolve e, por esta via, pode recuperar, com os outros, uma razão comum.

2.2. Apresentar como razões para uma didáctica específica da Filosofia — outro exemplo — a «alteração quantitativa e qualitativa dos alunos» e a «investigação sobre a didáctica das disciplinas que se desenvolve fortemente», como diz Tozzi (1989, 18) em nada afecta a necessidade anterior dessa didáctica. De certo modo até enfraquece essas razões pela introdução de argumentos de segunda ordem, que nos ofuscam o mais importante.

O facto de o estudo da filosofia ser reservado até há pouco a uma minoria e os seus alunos constituírem agora uma massa muito mais vasta e heterogénea não altera o principal. É certo que uma minoria escolhida de estudantes tem muito mais condições para apreender e reproduzir um pensamento abstracto, subjacente a uma cultura dominante, mas não é por essa via que devemos ir, porque a razão não é essa, e isso tem sido, ao longo do tempo, uma das desgraças da filosofia.

Do mesmo modo, não é pelas didácticas específicas se terem desenvolvido que a didáctica específica da filosofia se deve desenvolver. Afinal onde está a tão cantada particularidade da filosofia?

Não é isso que nos deve fazer também correr, mas sim o ser fundamental para o ensino-aprendizagem da filosofia. Como já dissemos, a especificidade didáctica da filosofia é exigida acima de tudo pela natureza da própria filosofia. A deficiência cultural e vocabular de grande número dos actuais alunos, o abaixamento do nível das provas, as más notas, serão provavelmente razões, mas onde estão os estudos que nos confirmem estas hipóteses para a filosofia? É muito provável que a nova didáctica venha resolver ou reduzir alguns destes problemas, mas não é garantido, sabendo como o número de variáveis que interferem no ensino-aprendizagem é grande e reduzida a nossa capacidade de as controlar. Nada pois nos garante que a razão principal seja essa.

Ora, o que é seguro é que há muitas razões para uma didáctica específica para a filosofia. Apontamos algumas ideias que nos forcem a essa conclusão, mas há bastantes mais. Podem até agrupar-se as razões para essa didáctica específica: Razões de carácter psicológico, tendo em conta os alunos do Secundário a que o ensino se destina, e aqui convém considerar os contributos da psicologia em variados campos (Cf. Boavida, 1991, 215-300). Razões de carácter pedagógico, assentes em alguns dos mais significativos contributos da teoria e da prática pedagógica modernas (*Ibidem*, 303-415). E, principalmente, razões filosóficas, ou seja, assentes na própria filosofia (*Ibidem*, 29-211).

Como tudo isto já foi longamente exposto não voltaremos ao tema, mas que a questão é importante, é. E felizmente começa a preocupar os filósofos e os professores de filosofia. Oxalá não seja esquecido ou, pior ainda, ignorado. Note-se, porém, que para alguns, a preocupação por este assunto e o seu estudo não é de agora; começou há muitos anos (cf. Boavida, 1981; e mais para trás podem encontrar-se ideias interessantes, embora só esboçadas, em autores como Miguel, (1959), Louro, (1959), por exemplo.

## Bibliografia

- BARATA-MOURA, J. (1987), Filosofia e ensino da filosofia, hoje, *Logos-publicação filosófica*, 7/8, 93-101.
- BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994), *Paradigmas educacionais*, Lisboa, Instituto Piaget.
- BIRZEA, C., (1986), *Operacionalizar os objectivos pedagógicos*, Coimbra, Coimbra Editora.
- BLOOM, B.; *et al.* (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques (domaine cogniti)*, Montréal, Éducation Nouvelle.
- BOAVIDA, J., (1981) *Voies d'accès pour l'enseignement de la philosophie*, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.

- BOAVIDA, J. (1981a), O carácter circular dos objectivos em pedagogia, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XV, 229-256.
- BOAVIDA, J., (1991), *Filosofia — do ser e do ensinar*, Coimbra, INIC.
- BOAVIDA, J., (1993), Pedagogia/Filosofia; Filosofia/Pedagogia, ou os braços reencontrados da Venus de Milo, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII, 3, 349-385.
- BOAVIDA, J., (1995), Filosofia — à procura de uma didáctica específica, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 2, 25-39.
- CARRILHO, M. M. (1987) *Razão e transmissão da filosofia*, Lisboa, I.N.C.M.
- DASEN, P. (1972), Cross-cultural piagetian research: a summary, *Journal of cross-cultural psychology*, 3, 23-39.
- D HAINAUT, L. (1980), *Educação, dos fins aos objectivos*, Coimbra, Almedina.
- De KETELE, J.-M. (1975), Les problèmes des objectifs dans le cadre d'une "préparation de leçon", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1, 7-45.
- DRÉVILLON, J. (1988), *Práticas educativas e pensamento operatório*, Coimbra, Coimbra Editora.
- DULIT, E. (1972), Adolescent thinking à la Piaget: the formal stage, *Journal of youth and adolescence*, 1, 28-301.
- FERREIRA, V. (1992), *Pensar*, Lisboa, Bertrand.
- FULLAT, O. (3, 1983), *Filosofías de la educación*, Barcelona, CEAC.
- GOODNOW, F. & BETHON, G. (1966) Piagets tasks: the effects of schooling and intelligence, *Child Development*, 37, 573-582.
- GRUBER, H.; VONECHE, J. (1976) Réflexions sur l'opération formelle de la pensée, *Archives de Psychologie*, 44, 46-54.
- IBAÑEZ, R., M. (1990), Axiologia educativa, in ALTAREJOS MASOTA, et al., *Filosofías de la educación hoy*, Madrid, Dykinson, 715-736.
- KEATING, D. (1980) Thinking processes in adolescence, in ADELSON, J. (Ed.) *Handbook of adolescence psychology*, New York, Jhon Wiley & Sons, 211-245.
- LIPMAN, M. (1988) Prática filosófica e reforma da educação, *Filosofia* II, 1/2, 183-201.
- LOURO, M. L. (1959), Objectivos do ensino da filosofia no curso liceal, *Palestra*, 7, 20-22.
- MARDONES, J. M. (2, 1991) El neo-conservadurismo de los posmodernos, in VATTIMO et al., *En torno de la posmodernidad*, Barcelona, Antropos. 21-40.
- MARNOTO, I. (Coord.), (1990), *Didáctica da filosofia*, Lisboa, Universidade Aberta.
- MIGUEL, C. A. (1959) A filosofia — seu valor formativo, *Palestra*, 7, 17-20.
- MOURA, Z. (1988), Filosofia para crianças, *Filosofia*, vol. II, 1-2, 202-206.
- QUINTÁS, A. López (1991) Experiencia creadora y enseñanza filosófica, in Eudaldo FORMENT et al. (1991) *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria*, Madrid, Ediciones Rialp, S. A., 125-176.
- SANTIUSTE, V.; VELASCO, F. (1984), *Didáctica de la filosofía — teoría, métodos, programas, evaluación*, Madrid, Narcea.
- SCHIRCKS, A.; LAROCHE, J.-L. (1970), Étude des opérations intellectuelles chez des adultes de la promotion supérieure du travail, *Le travail humain*, 33, 1/2, 99-112.
- STRAUVEN, C. (1994), *Construir uma formação*, Porto, Edições ASA.
- TOZZI, M. (1989), Vers una didactique de la philosophie, *Cahiers pédagogiques*, 270, 18-19.
- VANDEVELDE, L. (1982), *Aider à devenir*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor.

- VICENTE, J. (1992), Subsídios para uma didáctica comunicacional no ensino-aprendizagem da filosofia, *Revista Filosófica de Coimbra*, 1, 2, 321-358.
- VICENTE, J. (1994), Subsídios para uma didáctica da filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constiuição de uma Didáctica específica da Filosofia, *Revista Filosófica de Coimbra*, 3, 6, 397- 412.