



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Do Método Fenomenológico-Crítico A Devolução no Ensino de Filosofia

Luís Pedro Neves Mendes

Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José António Duarte Domingues
Co-orientadora: Prof^a. Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco

Covilhã, Junho de 2013

Dedicatória

A educação assenta a poeira imunda, na sua alquimia reduz o vapor impuro - que é rasto de transpiração do ser inanimado, a partículas gasosas de pura vida. A educação cheira-me a terra, a água, a afecto, a retorno... No limite, cheira a mundo. Não a qualquer mundo. Ao mundo relacional, sim, ao da responsabilidade, também! Ao da devolução, ao mundo vivido *com* e *em*. É umbilical a relação da filosofia com a educação. Ao espreitar, a filosofia, vislumbra a vida. Uma vida, que a ela se espreite, é uma vida filosófica. Uma vida que corra e flua e paire, e, além disso, se examine antes do sono, é da filosofia e do mundo onde a própria vida se encerra. É a esta última fluência, a um devir e à responsabilidade pelo tempo que corre comigo - enquanto eu for eu, que serve o presente trabalho e todo o seu lançado fazer.

À vida e à devolução, pela educação e filosofia.

Agradecimentos

À família, onda doce que ora abala ora impele. À Joana, concha de afecto. Ao João Henriques, por não ser preciso dizer mais que isto.

Ao corpo docente na sua globalidade e em especial ao Professor José António Domingues, pela sabedoria, transmissão e, principalmente, pela luta em prol da educação e filosofia.

Aos amigos João, Guilherme e Ivo, pelo companheirismo de anos.

Resumo

O presente trabalho visa abordar a devolução no ensino de filosofia no ensino secundário. A devolução cabe em vários aspectos do ensino: tem um pressuposto relacional, na primazia do ensino-aprendizagem, na intersubjectividade, e, ainda, entre os conteúdos leccionados e o mundo além da sala de aula. Exploramos no nosso percurso distintas concepções acerca da actividade filosófica neste sentido devolutivo, percorremos o movimento da pedagogia crítica, em particular o construtivismo crítico, analisamos o ensino da filosofia segundo um completo manual de didáctica e, finalmente, desaguamos num método, num procedimento didáctico em particular: o método fenomenológico-crítico. Entre objectivismo e subjectivismo, a tentativa vai no sentido de articular conhecimento e mundo envolvente, num pressuposto relacional enaltecendo, além disso, o ensino de filosofia no ensino secundário português como cultivo da presença e consciência crítica do aluno no mundo.

Palavras-chave

Ensino da filosofia, actividade filosófica, construtivismo crítico, método fenomenológico-crítico, devolução.

Abstract

The present work aims to defend the devolution on the teaching of philosophy. The devolution fits into various aspects of teaching: it has a relational assumption, the primacy of teaching and learning, intersubjectivity, and also between what is taught and the world beyond the classroom. In our path we explore distinct conceptions of philosophical activity, walked through the critical pedagogy movement, in particular the critical constructivism, we analyze the teaching of philosophy according to a comprehensive teaching manual and, finally, we culminate in a method, a teaching procedure in particular: the phenomenological-critical methodology. Between objectivism and subjectivism, the attempt is to achieve an articulation of knowledge with the surrounding world, with a relational and remanding assumption; praising the teaching of philosophy in secondary schools as cultivation of critical consciousness and consciousness of the world.

Keywords

Philosophical activity, critical constructivism, phenomenological-critical methodology, devolution.

Índice

	Págs.
Introdução.....	3
1. Da Actividade Filosófica Ao Ensino De Filosofia.....	6
1.1. Do Sentido que Permanece na Acção	6
1.2. Do Sentido Na Contemplação.....	8
1.3. Linguagem natural.....	10
2. Pedagogia Crítica.....	12
2.1. Acusação Do Subjectivismo, Orientação Hermenêutica	14
2.2. Da Hermenêutica Crítica	15
2.3. Ontologia Crítica.....	16
3. Educação E Ensino De Filosofia	19
3.1. Educação E Educação Filosófica.....	19
3.2. Finalidades Do Ensino Da Filosofia Na Educação Secundária.....	20
3.3. Do Método Fenomenológico-Crítico	23
3.4. Do Método Fenomenológico-Crítico: Prática Didáctica, Procedimento e Avaliação	25
Conclusão	29
Bibliografia.....	31
Anexos	32

“Uma filosofia compreende a sua própria estranheza, pois nunca está inteiramente no mundo e, no entanto, nunca está fora dele. A expressão pressupõe alguém que se exprima, uma verdade que se exprime e os outros perante quem é expressa. (...) A filosofia não pode ser um diálogo do filósofo com a verdade, um juízo superior sobre a vida, o mundo e a história, como se a filosofia estivesse fora deles, - e não pode também subordinar a qualquer instância exterior a verdade reconhecida interiormente.”¹

¹ Cf. MERLEAU-PONTY, Maurice, Elogio da Filosofia, Trad. António Teixeira, Lisboa: Guimarães Editores, 1998, p. 30.

Introdução

O presente trabalho insere-se no âmbito de um estágio pedagógico em ensino de filosofia no ensino secundário.

Divide-se este relatório em três partes distintas, cujo fio condutor consiste na busca de um modo equilibrado de ensinar filosofia e, também, de o fazer com base na devolução. Devolver significa reenviar, restituir, fazer a devolução *de*. A tentativa vai no sentido de dar de volta sem nunca ficar *sem* o que se dá. A temática da devolução que tenta acompanhar esta reflexão como um todo, cabe nos mais diversos parâmetros do que pretende defender para o ensino de filosofia. Existe, por trás deste pensamento, um forte pressuposto relacional, uma envolvimento *com*. O pressuposto relacional, entre professor e aluno, entre aluno e aluno, entre o mundo e o aluno, a vida e o homem, é o que pretende, ainda que de forma implícita, tratar este trabalho. Não se pensa de ânimo leve a devolução e um pressuposto relacional. Tentamos, numa reflexão que procura ser fecunda, explorar as implicações e repercussões que tal fio condutor tem no ensino de filosofia na formação de alunos como agentes cívicos.

Várias são as motivações que me levam a pensar neste circuito. O ensino de filosofia no ensino secundário segue as orientações de um programa homologado em 2001, este mesmo programa apresenta de modo conciso, além do conteúdo programático de décimo e décimo primeiro ano, objectivos gerais e específicos no domínio cognitivo, no domínio das atitudes e valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos. O grande lema do programa é: *viver juntos*. Este é um princípio básico, apresentado como valor fulcral no *Relatório Delors*, além de outros princípios como aprender a conhecer, a fazer e a ser. Com a recente (re)implantação do exame nacional de filosofia, os manuais de filosofia, as recentes orientações para o mesmo exame nacional e a avaliação externa exibem uma tendência de privilégio de uma certa metodologia acrítica no ensino de filosofia no ensino secundário. Também o sistema educativo secundário e as suas deficiências, o espírito submisso dos professores que paira nas escolas, a pressão constante pelo tão conhecido e temido factor “avaliação”, toda esta panóplia de factores faz com que se eleve na escola e suas salas de aula, por necessidade, um cenário que pouco fomenta uma atitude crítica, pelo contrário, tende a preferir a formatação em vez da formação dos alunos. Muitas vezes os alunos esperam (salvo raras excepções), da disciplina de filosofia em particular, utilidade imediata. Que poderá isto querer dizer senão o mais óbvio? Que ao longo da sua forma(ta)ção não houve fomento de uma atitude crítica, de uma capacidade reflexiva necessária e imprescindível para o exercício de uma saudável cidadania. Não se pretende, de maneira alguma, desvalorizar a função ou o papel da escola e do professor na nossa sociedade, antes enaltece-la. Não se visa, também, a desvalorização de metodologias impessoais da vertente analítica,

ou: a valiosa e interminável terminologia filosófica, apenas não guia, no presente trabalho, a radicalização no sentido de absolutismo de verdade, de alguma vertente.

Em primeiro lugar, neste trabalho, focamos a actividade filosófica. É de extrema importância que se apreenda o filosofar e o transporte para o ensino, Augusto Salazar Bondy considera, nas suas altas aspirações para o ensino da filosofia no secundário do seu país, o Perú, que não há como ensinar filosofia sem filosofar. Não defendemos, aqui, esta visão, porém, dá-se a devida importância às diferentes concepções filosóficas como modos distintos de encarar o ensino da disciplina. Daqui surge, em parte, o estudo de um *fazer* e, por outra, de um *contemplar*. Por outro lado, este tema suscita uma pergunta que tem implicações directas com uma devolução e um pressuposto relacional: Onde está a filosofia? No mundo, na história e na vida? Ou, por outro lado a olhar de longe, como que sentada na lua, olhando a terra? Sobre esta temática vão-se explorar duas concepções, com o auxílio de Cerqueira Gonçalves e Ortega y Gasset. É de realçar, também, uma abordagem sucinta à linguagem natural, no final desta primeira fase. Em segundo lugar abordamos um movimento influenciado pela pedagogia freireana, a pedagogia crítica, em particular o construtivismo crítico, com o auxílio de Joe Lyons Kincheloe. Esta corrente, apesar das críticas que se lhe vão tecendo, é importante na medida da sua componente crítica e da importância do subjectivismo. Voltada para a sociedade, o propósito do construtivismo crítico é o de fomentar, sobretudo, uma consciência crítica e vigilante, como se irá constatar nesta segunda parte. Em terceiro lugar entramos no pensamento didáctico de Augusto Salazar Bondy, além de uma abordagem à educação e ao ensino da filosofia em particular, explora-se a finalidade da filosofia enquanto disciplina, estabelecendo-se, no final, um paralelismo com o programa de filosofia português - supra mencionado. É ainda neste quadro que surge o método fenomenológico-crítico como ponto fundamental deste trabalho de relatório, e que nos acompanhou no planeamento, execução e avaliação das aulas que leccionámos durante este ano lectivo na medida em que tenta, quando implementado com eficácia, equilibrar o ensino de filosofia entre análise e descrição por um lado, e crítica por outro. Culmina este terceiro ponto na análise do alcance e fundamento do procedimento fenomenológico e crítico bem como nas suas vantagens e desvantagens.

Serve o presente trabalho, no limite, para um propósito que se entende de maior importância, e esse é o de atribuir à escola o reconhecimento devido, tal como ao professor e ao aluno. Não se pode ultrapassar a avaliação, no entanto, não poderemos sacralizá-la, sob pena de se perder de vista um retorno imprescindível, o do investimento educativo e formativo ao mundo da vida, em especial a uma cidadania democrática consciente e crítica.

Escreve-se no programa de filosofia: “Por todas estas razões, consideramos que o ensino da Filosofia se deve recortar de um conjunto de finalidades que proporcione um suporte de trabalho reflexivo a todos os níveis da vida e do viver. Neste contexto, e porque

não há autonomia do pensar que se constitua a partir do indiferentismo, ou sem enraizamento sócio-político-cultural (...)”²

² Cf. HENRIQUES, Fernanda, *et alii*, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2001, p. 5.

1. Da Actividade Filosófica Ao Ensino De Filosofia

A filosofia é, desde a sua génese, uma definição em aberto. Porém, ela ensina-se, está aí como disciplina. A indefinição que paira poderá ser um obstáculo quando se pretende apontar um método para o ensino de filosofia, principalmente no ensino secundário, onde lidamos com escolas e um programa fixo há mais de uma década.

É necessário pensar a filosofia e o seu ensino. Pensar o texto, a sua transmissão como teoria, mas também como acção, isto é, a filosofia como prática. Pode mesmo residir neste último ponto, no fazer, na prática filosófica, além do trabalho mental e da contemplação, o que nos ajudará a compreender a filosofia como um todo, o que nos ajudará a construir métodos de ensino. O estudo da actividade filosófica - o filosofar é necessário para que depois se parta para uma minuciosa análise do seu ensino, ou melhor, de como ensinar filosofia. Tendo sempre em conta que o seu ensino deve ser completo, na medida em que terá de envolver o trabalho mental e o desenvolvimento de competências específicas, bem como uma abertura para o mundo da vida e sua realização plena de quem aprende.

1.1. Do Sentido que Permanece na Acção

Joaquim Cerqueira Gonçalves escreve, em 1990, *Fazer Filosofia - Como e Onde?* Neste seu texto, Cerqueira Gonçalves refere que a tendência que existe é em se reconhecer a filosofia apenas como mera actividade teórica, ao invés dos modelos poiéticos³. Ora, pensar a filosofia na moradia da pura e única contemplação, isto é, como mera actividade teórica é, sem contorno, uma visão bastante limitada.

Um dos tópicos que sobressalta, na tendência teorética, segundo o autor, é a ligação permanente entre a filosofia e a sua meta - a Verdade. A partir deste prisma é possível que haja algum engano quanto ao que somos levados a induzir, isto é, será que a ligação entre filosofia e verdade poderá legitimar o argumento da filosofia como puro saber contemplativo? Na resposta a esta questão não se poderia partilhar mais da perspectiva de Cerqueira Gonçalves - é um erro pensar que aquele argumento é legítimo. Os profundos problemas filosóficos são encontrados na vivência (e sobre o ponto da vivência falaremos mais à frente), quando a vida nos esbofeteia.

Cerqueira Gonçalves defende a actividade filosófica na medida do fazer, na medida da acção. Ao longo do seu texto, o filósofo explica de que modo o esforço contemporâneo pretende ultrapassar a instância de uma relação *sujeito-objecto*, na medida em que esta última não encaixa as suas pretensões. Veremos mais à frente que mesmo este esforço

³ Do grego "Poesis": fazer, criar, produzir.

contemporâneo poderá não ser suficiente. “A diligência de superação da instância *sujeito-objecto*, mediante um esforço de radicalização, levado a efeito pela filosofia contemporânea, é frequentemente tipificada na estrutura de –*ser-no-mundo*, assim, um outro nível precede o *sujeito-objecto*, –dualidade que, mesmo com sentido, só pode ser compreendida a partir dessa dinâmica anterior.”⁴ Esta expressão, a de *ser-no-mundo*, apesar de apenas poder ser pensada partindo da anterior instância, vai ajudar a superação da primeira. É nesta abertura que melhor fica esclarecida a verdadeira estrutura do fazer filosófico; sem querer esquecer a componente e raiz ontológica da expressão, indispensável na sua profunda compreensão, esta terá a finalidade de melhor se enxergar que o desenvolvimento do homem e o desenvolvimento do mundo é o mesmo, aquilo que é criado no mundo, pela mão do homem, transforma ambos: “O fazer da filosofia integra-se nesta acção englobante, indicando, em relação a esta, mas sem dela se dissociar, a dimensão do mundo, sempre constitutiva e essencial.”⁵ É indiscutível a vantagem da expressão “*ser-no-mundo*”, quando se fala da estrutura do fazer filosófico, se se pretende a sua completude.

Assim o é, também, no seu ensino. Facilmente se reporta esta dimensão e arquitectura de *fazer filosofia* para a sua transmissão, ou, diríamos, para a sua devolução constitutiva de mundo e compromisso entre os diversos pólos: o *si-mesmo*, o *outro*, as *instituições* e o *eco*. Ainda que Cerqueira Gonçalves, no seu discurso, enalteça e privilegie o emprego desta última expressão, também a deixa em cheque, no sentido em que tanto esta última (*ser-no-mundo*) como a de (*sujeito-objecto*) se deixam repassar por uma terrível angústia, e a maior das limitações humanas - a da finitude. A *Verdade* confere à filosofia um ingrato papel, sempre que a certeza da finitude coloca a *Verdade* no infinito. É brilhante o modo como Cerqueira Gonçalves ultrapassa este contraste entre finitude e infinitude, remetendo-nos para a acção, para o desenvolvimento desta e a sua sensibilidade de abertura ao infinito: “De facto, a vida humana, bem como o exercício filosófico, não constituem martirizante subida para a inatingível montanha da verdade, como se se tratasse de um destino sádico inventado, para o homem, por diabólica divindade. (...) É por isso que a filosofia não é nem um método nem uma estratégia para aceder, com armas de conquistador, a níveis que estariam, por natureza, fora do seu alcance. Ela é, sim, acção construtora de sentido, colaborando com a realidade disponível, para a desenvolver, segundo as linhas da sua intencionalidade”⁶ A acção é enraizada no processo de fazer; este processo não se fecha, como poderia? Um modelo poiético não se transformaria numa *auto-poesis*. A acção assume um papel preponderante nesta concepção da actividade filosófica, tal qual flecha, lançada na linha do tempo e do espaço, constitutiva de sentido numa infinitude que é amparada pelo fazer filosófico e seu contexto de actividade - um mundo de vida e de devolução. A acção acolhe aquilo que é real e, ainda, a atitude optimista e realizada de quem afasta a atmosfera finitista, e acolhe, com o requerido descentramento de si mesmo, uma activa presença

⁴ Cf. GONÇALVES, Joaquim Cerqueira, *Fazer Filosofia - Como e Onde?*, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, Braga, 2ª Ed., 1995. p. 15.

⁵ *Idem*, p. 15.

⁶ *Idem*, p. 17.

englobante. Hannah Arendt, em *A Condição Humana*, enaltece também a acção, embora numa vertente mais política - a acção humana diria, por excelência, respeito à política e ética. Não obstante, Arendt alerta para a imprevisibilidade da acção humana: “O processo de um único acto pode prolongar-se, literalmente, até ao fim dos tempos (...). Que os actos, mais que qualquer outro produto humano tenham tão grande capacidade de perdurar constituiria motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar o ónus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, onde tem origem a própria força do processo da acção.”⁷ É deste modo, e perante algo que é imprevisível - o desencadeamento de determinada acção, que Arendt enuncia duas faculdades essenciais, o perdão e o compromisso. A capacidade de agir é sempre salva por estas duas faculdades, sem o perdão enfrentaríamos sem fim a dor da consequência, com a faculdade de prometer e de manter o compromisso o homem é capaz de *criar no futuro*.

Desta maneira, é incontornável a interpretação de um saber englobante, inerente à filosofia, à filosofia enquanto fazer, numa presença activa de *ser-no-mundo*, caso se ultrapasse a angústia da finitude. Pois, se tal não suceder é devido à tendência da condição humana em conspurcar-se na finitude, como uma contaminação, algo que nos limita a visão. Cerqueira Gonçalves faz mais que uma reflexão importante no que toca à natureza da filosofia e o seu trabalho, há, no seu texto, um alerta. Este alerta dirige-se ao ensino, não fosse o caso de, aquando de sua escrita, ano de 1990, estivesse em cima da mesa a reorganização dos planos curriculares do ensino secundário. Um ano depois foi aprovado o programa de filosofia para décimo e décimo primeiro anos.

Cerqueira Gonçalves acaba por ser demasiado radical em relação a esta nova posição da filosofia como fazer, parece-me indiscutível a existência dos parâmetros da filosofia enquanto acção, esta proposta é bastante útil no ensino da filosofia, dada a dimensão prática das vivências pessoais para as quais os alunos se reportam constantemente. Voltando um pouco atrás, e reforçando o supra dito, é na vivência e no *algures* da linha de sentido instituída que nos deparamos com a encruzilhada, que nos encontramos com um problema filosófico.

1.2. Do Sentido Na Contemplação

José Ortega y Gasset, em *O que é a filosofia?*, apresenta a sua posição relativamente à definição de filosofia, e em relação ao objectivo, à actividade de que a mesma se ocupa, tal como Cerqueira Gonçalves. Ortega y Gasset explicita que a filosofia não é mais que uma actividade teórica, onde não se vivem as coisas, onde não se fazem as coisas – como deuses circunstanciais. O máximo que poderemos fazer é teorizar as coisas, contemplar e tentar

⁷ Cf. ARENT, Hannah, *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Relógio D'Água, Lisboa, 2001, cap. V, p. 285.

fazer uma teoria do Universo. Para que isso seja possível não é necessário viver as coisas, mas sim estar fora, isto é, guardar a castidade da distância.

“Vamos considerar o conjunto da filosofia, o próprio filosofar, e vamos submetê-lo a uma rigorosa análise. Porquê no mundo dos homens existe esta estranha fauna de filósofos? Porquê entre os pensamentos dos homens há o que chamamos «filosofias?»”⁸ Encontramos facilmente este conjunto de perguntas na sociedade em geral, quando confrontados com a existência e o porquê da filosofia. Mesmo no ensino da filosofia este conjunto de perguntas poderá ser problemático, se aplicado de modo pejorativo ou com uma incompreensão explícita. Caberá ao professor, ao filósofo, desmistificar e batalhar em prol do esclarecimento da actividade filosófica, tal como o faz Ortega y Gasset, embora com algum contraste em relação à visão do *fazer filosófico* de Cerqueira Gonçalves. A distância implicada, entre o sujeito que contempla e o mundo que é contemplado, não implica que se afaste a possibilidade de viver num texto importante (mundo), o filósofo enuncia a favor do mundo: “(...) Feita esta observação fundamental, aplicamo-la imediatamente ao nosso estudo sobre a filosofia e dizemos: se o essencial no homo *theoreticus*, na actividade cognoscitiva, é o seu dom de converter as coisas em problemas, em descobrir a sua latente tragédia ontológica, não há dúvida de que tanto mais pura será a atitude teórica quanto mais problema for o seu problema, e vice-versa, (...) Por ser o da filosofia, o único problema absoluto, é ela a única atitude pura, radicalmente teórica. É o conhecimento levado à sua tentativa máxima, é o heroísmo intelectual.”⁹ Entendemos que o ser dotado de intelecto, neste caso, que fosse apenas dotado de intelecto, não iria atingir a plenitude dos problemas do mundo, dado que a sua tendência seria a de reconhecer os problemas teóricos e somente esses. Que espaço haverá para os problemas práticos? Ortega Y Gasset, neste esforço de contextualização da actividade filosófica, parece querer chegar a algo mais, o filósofo espanhol cita Fichte, idealista alemão, vincando ainda de modo absoluto esta concepção que esquece a vida: “*Philosophieren heisst eigentlich nicht leben, leben heisst eigentlich nicht philosophieren* - filosofar é, propriamente, não viver, e viver, propriamente, não filosofar.”¹⁰ Aquilo que Ortega y Gasset de seguida nos diz é que não esqueceu a vida, não fala num *fazer* ao modo de Cerqueira Gonçalves, porém, a sua filosofia inclui a vida enquanto trabalho mental; inclui o mundo enquanto possibilidade de conhecimento. Não entramos, no entanto, no adensamento do pensamento de Ortega y Gasset e dos pressupostos kantianos, pois interessa-nos, sobretudo, que fique clara a distinção entre uma concepção filosófica e outra. Entre um Fazer e um Contemplar. Ainda que distantes, Cerqueira Gonçalves e Ortega y Gasset, deixam-nos importantes pensamentos acerca da actividade filosófica e de um possível transporte até ao seu ensino.

⁸ Cf. ORTEGA Y GASSET, José, *O que é a filosofia?*, trad. José Bento, Cotovia, Lisboa, 1994, p. 23.

⁹ *Idem*, p. 62.

¹⁰ *Idem*, p. 63.

1.3. Linguagem natural

Em ambas as concepções da actividade filosófica que antes explorámos existe algo de extrema importância, principalmente quando nos debruçamos sobre o ensino da filosofia, trata-se da linguagem.

Cerqueira Gonçalves aborda a linguagem a usar na concepção de *fazer filosófico*, que ultrapassa, na medida em que me interessa este transporte para o ensino, uma visão puramente contemplativa, como foi sendo referido. A linguagem científica é deixada de parte, já que esta forma *um* mundo. Dado isto, apenas e somente com a linguagem natural se tem a competência necessária para construir o mundo. Isto mesmo, com a linguagem natural. Sendo que é *o* mundo e não *um* mundo que torna possível a actividade filosófica. Na linguagem natural dá-se uma construção progressiva, dotada e contagiante de sentido. Ao falar de linguagem devemos obrigatoriamente falar da literatura filosófica e, quanto à literatura, Cerqueira Gonçalves é bastante objectivo, “(...) embora a literatura se alimente da atracção do melhor mundo possível (...) fica-se quase sempre, na construção de *um* mundo possível”¹¹ Ora, nestes casos, os critérios estéticos ultrapassam, sem perdão possível, a injunção da Verdade, e a esta última a Filosofia não pode nunca renunciar.

“Não parece haver motivos para se instituir uma terminologia filosófica nem mesmo para se falar de um género literário específico da filosofia. Este deve recorrer a todas as virtualidades dos textos tecidos pela linguagem natural.”¹² Esta citação é de extrema importância no nível do ensino da filosofia. A linguagem natural é aquela que, num ambiente controlado em sala de aula, é também a mais dilatada; dando oportunidade à semântica para que se *dê*, como nunca o pode fazer sob um manto de rigor terminológico obscuro e autoritário. A linguagem natural desvela o véu da vivência, busca sentido no lançado fazer.

Surpreendentemente, do mesmo modo Ortega y Gasset favorece a linguagem natural. Isto é, a filosofia metodológica e tecnicista é valorizada: no diálogo do filósofo para com ele mesmo. No entanto, num contexto expositivo ou dialógico, Ortega y Gasset diz-nos o seguinte: “o filósofo tem que levar até ao limite para si próprio o rigor metódico quando investiga e persegue as suas verdades, mas que ao emití-las e enunciar-las deve evitar o uso cínico com que alguns homens de ciência se comprazem, como Hércules de feira, em ostentar diante do público os bíceps do seu tecnicismo.”¹³

É certo que os jovens, ainda sem capacidade de abstrair profundamente o seu pensamento, se reportem às vivências pessoais, não obstante, nem isso poderá ser totalmente negativo. A linguagem natural é fundamental no diálogo, com isto não serei apologista do abandono do rigor terminológico na filosofia, apenas se defende que este seja flexível no

¹¹ GONÇALVES, Joaquim Cerqueira, *Fazer Filosofia - Como e Onde?*, p. 29.

¹² *Ibidem*.

¹³ ORTEGA y GASSET, José, *O que é a filosofia?*, p. 14.

contexto de aula no ensino secundário, e a flexibilidade que se pretende defender é a de unicamente haver um espaço específico para essa terminologia.

Há vários factores que condicionam a captação da essência nas aulas de filosofia, um deles poderá mesmo ser o preconceito, ou os preconceitos formulados pelas pessoas ainda antes de aprenderem filosofia, ligados, também estes, com o problema da definição da filosofia e da sua actividade, como diz J. MacIntosh: “Assim, além dos preconceitos religiosos, políticos e morais mais ou menos habituais inspirados pelo meio familiar, o ensino contemporâneo acrescenta outro preconceito, o relativismo moral e epistemológico, impresso nas escolas e reforçado por várias disciplinas não filosóficas – preconceitos que o filósofo em acção é chamado a remover antes de o verdadeiro ensino poder começar.”¹⁴ Ainda que haja todos estes problemas quando falamos da actividade filosófica, a filosofia e seu ensino existem. A filosofia enquanto disciplina está implementada no ensino secundário; esta recondução à linguagem natural pretende ajudar o professor, no árduo trabalho de desmistificação, também na adaptação de métodos e a ter em conta diversos espaços sociais. Acima de tudo, a linguagem natural pretende ser o campo mais fértil no ensino da filosofia, onde se faz filosofia e onde se dá a vida. A apologia da linguagem natural, porém, não se faz em todas as escolas, como sabemos a escola analítica com autores como Bertand Russel e Frege, consideram a linguagem natural imprecisa.

¹⁴ Cf. MACINTOSH, Jack, *Ensinar filosofia*, In: crítica na rede, 2004. (http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html) (20-05-2013).

2. Pedagogia Crítica

A pedagogia crítica é um movimento influenciado pelo pensamento de Paulo Freire, visa o livre pensamento dos educandos. Já o construtivismo¹⁵ é uma corrente que aborda a aprendizagem e a inteligência do homem tendo sempre em conta que este está em permanente interacção com o meio onde está inserido. O construtivismo crítico¹⁶, que pretendo aqui explorar, toma como seus os ideais da pedagogia crítica e também do construtivismo. O construtivismo é inserido em vários campos, desde a educação às ciências políticas e até à matemática. Esta corrente surge como entendimento de um discurso acerca dos alicerces do conhecimento científico, principalmente no âmbito das ciências matemáticas, mas rápido se proliferou em ideais políticos e outras áreas. Em relação ao construtivismo crítico Kincheloe diz-nos, de modo claro, o seguinte: “O construtivismo crítico afirma que nada representa uma perspectiva neutra - nada existe antes de ser moldado pela consciência em algo perceptível”¹⁷.

O conceito “crítica” não deve ser tomado com ânimo leve, este conceito pede um breve esclarecimento para que possamos de modo mais confortável prosseguir com este trabalho (o conceito, além de ser denotado neste âmbito - da pedagogia crítica, voltará a aparecer mais tarde). A palavra “crítica” surge, segundo Reinhart Koselleck, como tópico no século XVIII (século de Kant). A denominação daquela época - como época crítica, por parte dos contemporâneos, deve-se ao facto de a mesma ter esclarecido *com crítica*, mais do que as épocas precedentes: “Esta caracterização permite suspeitar que a importância da crítica ultrapassava em larga escala o campo das ciências.”¹⁸ Ora, a palavra crítica tem origem no grego *Kritike*: separar, julgar, discernir, medir. A raiz *Kri-* encontra-se no latim em *cerno* e *kribrum*, isto é, crivo. Podemos incluir a decisão como processo que mede pros e contras, nesta concepção de “crítica”. Aquilo que é “crítico” relaciona-se, desde Platão, à “capacidade e à arte de julgar, à decisão, à emissão de um juízo e, de modo geral, à consideração dos pros e contras, à actividade ‘crítica’ do juízo”¹⁹. A expressão crítica, ao passo da secularização, domina a vida pública, como acto de julgar, emitir um juízo; o sentido de ordem jurídica, no sentido cristão²⁰, desaparece. De modo sucinto, crítica diz

¹⁵ Jean Piaget (1896 - 1980, Neuchâtel), considerado pai do construtivismo.

¹⁶ Joe Lyons Kincheloe (1950-2008, Tennessee) foi professor universitário de educação e autor de várias obras sobre pensamento crítico, libertação e educação. *Construtivismo Crítico*, (Lisboa: Edições Pedagogo, 2006) é uma das suas obras.

¹⁷ Cf. KINCHELOE, Joe, Lyons, *Construtivismo Crítico*, Lisboa: Edições Pedagogo, 2006, p. 15.

¹⁸ Cf. KOSELLECK, Reinhart, *Crítica e Crise: Uma contribuição à patogénese do mundo burguês*, trad. Luciana Villas-Boas Castelo-Branco, EDUERJ: Contraponto, Rio de Janeiro, 1999, p. .

¹⁹ *Idem*, p. .

²⁰ “Crise”, segundo São João evangelista, ganha sentido de Juízo Final.

respeito ao “método filosófico que tem como objecto traçar os limites do saber e de reunir em uma síntese única os elementos que ficam depois desta investigação.”²¹

O Homem é o principal actor da sua vida, e sendo o sujeito central, este deve, segundo a pedagogia crítica, fomentar no seu texto da acção um pensamento racional e crítico, de abertura e livre pensamento. Existe sempre uma ligação entre a teoria e a prática, aquilo que nos sugere a pedagogia crítica é que a primeira volte à última e vice-versa, devolvendo uma à outra o conhecimento adquirido. É importante sublinhar que Paulo Freire é várias vezes referido como uma das principais influências na corrente e identidade da pedagogia crítica.

Kincheloe começa por introduzir a natureza do construtivismo na relação ensino e a aprendizagem. Um dos pontos fulcrais do seu estudo incide no acto de ensino e na produção de conhecimento, ambos são inseparáveis.

De modo a tornar conciso a sua linha de pensamento, Kincheloe introduz ideias chave. O conhecedor é um sujeito histórico e que vive em sociedade, pelo que a escola e os educadores devem ter em conta o nível social dos educandos, não obstante, a individualidade deve ser enaltecida. Kincheloe considera ainda que o actual sistema poderá anular a identidade e individualidade singular de cada educando.

No âmbito da doutrina do construtivismo, em particular do construtivismo crítico, Kincheloe induz várias problematizações no âmbito escolar, a nível do seu propósito, na sua organização, nos currículos propostos e na relação entre a escola e a sociedade.

Apesar do construtivismo crítico se fundamentar no construtivismo, o primeiro apresenta uma visão crítica em relação ao último, na medida em que a identidade dos alunos tem de ser mais valorizada, enaltecida. Sem o conhecimento da natureza do indivíduo, no seu campo social e cultural, os professores apenas se baseiam num modelo de transmissão algo tradicional; no construtivismo crítico o modelo de transmissão é acrescido pelo objectivo de enaltecer a liberdade do indivíduo, não obstante, enquadrado na sociedade e na sua individualidade. O construtivismo crítico implica o apoio de vários outros ramos, tais como a ontologia e a epistemologia, neste contexto o construtivismo crítico é *weltanschauung*²².

O conhecimento objectivo, é por isto, produzido a partir da subjectividade, de seres no mundo que moldam. No construtivismo poderá perguntar-se de que forma se moldam as informações, aquilo que obtemos do mundo na nossa consciência; o que está dentro e fora da nossa consciência, e que pode ser o contributo de tal área para a sua construção e projecto individual no mundo. Qual o interesse, afinal, do construtivismo crítico? “A teoria crítica interessa-se pela expansão da consciência que um ser humano tem de si, enquanto ser social, (...) no sentido de gerir o conhecimento. (...) O construtivismo crítico permite assim a construção de uma consciência crítica.”²³

²¹ Cf. LOBO, António, *Dicionário de Filosofia*, Plátano Editora, 3ª Edição, Lisboa, 1991, p. 41.

²² Cosmovisão, visão do mundo.

²³ KINCHELOE, Joe, Lyons, *Construtivismo Crítico*, p. 17.

2.1. Acusação Do Subjectivismo, Orientação Hermenêutica

Este conceito de construtivismo crítico, dada a sua carga de liberdade na abertura de um livre pensamento, poderá ser alvo de críticas, julgado na perda de objectividade no conhecimento. Com este forte argumento o construtivismo poderá ser destruído. Cabe, por isto mesmo, ao construtivismo apresentar contra-argumentos. A bom rigor o construtivismo crítico não pretende substituir a fria razão do objectivismo, pretende sim, voltar a tecer a rede conceptual do processo de pensamento.

Com estes parâmetros é certo que o construtivismo crítico traz profundas mudanças e repercussões no ensino, do que se trata é de construir a realidade, e não tanto de reflectir acerca dela numa vertente realista ou monolítica, é aqui que toca a orientação hermenêutica - dado este carácter do conhecimento, que é construído. A interpretação é enaltecida, ao invés do puro despejo da realidade, do saber ‘acerca de’, enfim, dos ditos “pré fabricados”, isto é, sem uma prévia modelação na consciência daquilo que é apreendido. A hermenêutica construtivista, baseada no texto da acção, é situada na sociedade e na projecção da individualidade dentro da mesma, ao invés do conhecimento objectivista que se contextualiza na individualidade, num caminho que se faz sozinho.

O construtivismo encara o sujeito e objecto inseparáveis. Num esquema social em que o conhecimento objectivo é predominante, não faz sentido a existência do construtivismo crítico, ou pelo menos não o faria. A visão tradicional aponta que o conhecimento produzido, ao invés de ser uma construção, é a verdade, muitas vezes tornando-se um dogma, no sentido pejorativo do termo. Todo o contexto do conhecimento objectivo é forte, dispensa a luz do construtivismo crítico na sua modelação e interpretação - uma hermenêutica que rompe com o tradicional - de tão peculiar. Os métodos de avaliação tradicionais e competitivos esquecem que usam fórmulas não críticas, que não têm em conta o desempenho e a inteligência, bem como não fomentam ou lutam por uma clarividência do modo como funciona a sociedade e os mecanismos de opressão quotidiana. Mesmo os oprimidos pelo sistema vigente acabam por construir e interpretar a realidade, alcançando outros meios alternativos na construção da realidade social. O construtivismo crítico usa quadros teóricos que têm em conta os diferentes modos de saber. Valoriza-se a interpretação - aplicando a razão e o pensamento livre para a construção e leitura da realidade.

O sistema cartesiano da separação entre espírito e matéria teve profundas e infelizes consequências no mundo científico e educativo. O professor passa a distribuir matérias fabricadas do mundo, este último que é feito de verdades ou evidências: “A troca de ideias acerca da interpretação é uma perda de tempo tola.”²⁴

²⁴ *Idem*, pág. 26.

2.2. Da Hermenêutica Crítica

O construtivismo crítico, implica, como vimos, a interpretação. No entanto, a hermenêutica crítica vai mais longe, esta última implica que se compreenda o mundo como um conjunto de sentidos, moldado. Isto é, a hermenêutica crítica preocupa-se com o modo como o poder molda os sentidos e manipula as interpretações. É clara e fulcral a insistência na interpretação por parte da doutrina que estudamos - a forte aposta na interpretação leva ao mais rigoroso conhecimentos e método pedagógico, dado que acorda a consciência para e com o mundo dotado de sentidos e significados. A significação, de que também se ocupa a hermenêutica, nada tem de reducionista, pelo contrário, é dotada de uma abertura, abertura que, não obstante, tem sempre em conta o espaço social e o ser/lugar no mundo.

Deste modo, e partindo dos pressupostos do construtivismo crítico para uma fiável e rigorosa produção de conhecimento, elaboram-se no texto de Kincheloe, as seguintes implicações (expostas no texto de modo claro e conciso) comprometidas com a hermenêutica supra mencionada e com um sentido pedagógico muito claro: “Associar o objecto de indagação aos muitos contextos em que está inserido. Valorizar a relação entre investigador e investigado. Relacionar a atribuição de significados com a experiência humana. Fazer uso de formas textuais de análise, sem perder de vista que os humanos que vivem e respiram são as entidades em torno das quais e com as quais os significados estão a ser atribuídos. Construir uma ponte entre estas formas de compreensão e acção informada. Compreender que o ensino rigoroso implica sempre a aplicação destes conceitos a qualquer matéria dada na sala de aula.”²⁵

O estudo do poder, por parte da teoria crítica da doutrina que estudamos, é um ponto fulcral. O poder quando representado por uma entidade, controla a significação no mundo, conseguindo com isso dominar outros seres. Cabe a estes seres, tendo como aliado esta teoria crítica, no esforço de sobrevivência, aperfeiçoar a sua condição. Ora, se este poder orienta, influência e molda as pessoas, surge uma preocupação e uma necessidade de consciencialização. Esta preocupação toma o seu lugar e a sua génese na hermenêutica crítica, perante a acção do poder nas redes de significação. A hermenêutica crítica vai além do olho que estuda a cultura, que de um certo modo poderá ser simplista. Como? Tendo em conta o que se encontra por trás da cortina. A aplicação deste método hermenêutico forma um complexo mundo social, não obstante, a visão sobre este mundo passa a ser muito mais rica, ou, diria, cada vez menos oprimida.

Existe uma clara proposta de mudança de paradigma que é possível no início do séc. XXI, pela maior familiarização com estes conceitos. Tem de se denotar que a interpretação tem de ser flexível, tendo em conta que é inerente à compreensão e interiorização de factores históricos, culturais e sociais. Num pluralismo, portanto.

²⁵ *Idem*, pág. 27.

Ainda de extrema importância é referir o conceito de libertação, isto é, no sentido em que o construtivismo crítico se emancipa para revelar os meios que perpetuam a opressão, meios que não são éticos e como vimos, com fraco teor educativo. Novamente aqui surge a influência de Freire.

2.3. Ontologia Crítica

“O esforço do construtivismo crítico no sentido de obter *insight* sobre identidade pessoal, não constitui, contudo, um apelo ao narcisismo; na verdade, representa exactamente o oposto.”²⁶ Nos cenários educativos da contemporaneidade, alunos e professores não são encorajados a pensar o seu próprio pensamento, ou, por outra, não manifestam uma tentativa de compreensão do modo como são levados a pensar sobre eles mesmos e do mundo que os rodeia, bem como não compreendem essa relação. Um debruçar sobre o modo como pensamos, sobre o modo como somos, traz à consciência o reconhecimento de que a contextualização é inseparável da acção. Quando ao corrente desta corrente pedagógica, os docentes e alunos adquirem um entendimento crítico do si-mesmo. O conhecimento ontológico tem uma estreita ligação com a experiência. Mais uma vez, na vertente da ontologia, surge uma obsessão com o controlo social, sendo que, as acções levadas a cabo segundo esta teoria, implicam uma predisposição para se escapar aos modos tecnicistas da produção de conhecimento. Um novo domínio ontológico, crítico, pede uma reconceptualização da vida, e assim, da pedagogia.

É muito difícil identificar, aqui, onde acaba o indivíduo e começa o social; nota-se porém um afastamento do modernismo cartesiano, com a noção de um agente independente. Se o modo como o conhecimento é construído for revelado, bem como o seu impacto na construção da identidade pessoal, tendemos para a compreensão de que a condição de ser é sempre social e histórica. “Um passo central neste processo implica libertarmo-nos das metáforas das máquinas do cartesianismo. O construtivismo crítico reconhece o reducionismo inerente à visão do universo enquanto máquina bem oleada e da mente humana enquanto computador. Estes modos de ver subvertem uma apreciação da impressionante força de vida que habita tanto no universo como nos seres humanos - uma força de vida que o positivismo procura incansavelmente negar.”²⁷ Assume-me, nesta crítica, que as pessoas perderam um sentido de ligação com o mundo e os demais seres. Perderam o sentido devolutivo. A obsessão com o poder é assumida pelos teóricos do construtivismo crítico, “não estará de todo errado se supuser que o construtivismo crítico é obcecado pelo poder e pelos seus efeitos”²⁸; além disto, poderá pensar-se que, pelos modos como corre o discurso de Kincheloe, que a humildade é algo que falta nesta teoria, ainda assim é sublinhado que não se pretende

²⁶ *Idem*, p. 52.

²⁷ *Idem*, p. 83.

²⁸ *Idem*, p. 88.

somente um olhar para dentro: “Como foi previamente observado, este esforço para compreender a nossa própria construção social não representa um convite ao narcisismo.”²⁹

A ontologia crítica visa uma autotransformação do ser, em constante interação com os seus ambientes, reformulando constantemente a subjectividade. Ora, se esta noção do *eu* surge numa relação multidimensional, ela também sugere uma mudança pedagógica, sem um espaço privilegiado para “pontos de vista”, para o individualismo. Sugere-se antes uma fusão do interesse pessoal com o interesse comum: “Se a noção do *eu* emerge na sua relação com múltiplas dimensões do mundo, é, pela sua natureza, uma entidade participativa. Tal dinâmica interactiva está sempre em progressão e, por conseguinte, exige uma reconceptualização do conceito de individualismo e interesse próprio.”³⁰

O construtivismo crítico e esta exploração no campo ontológico comportam responsabilidades e implicações a nível pedagógico, guiar alunos através de um processo construtor de identidade própria e que seja esta identidade, simultaneamente, participante e consciente das diversas formas históricas, sociais e culturais, é uma tarefa difícil e que pressupõe um extenso trabalho prévio. A nível curricular e dos processos de aprendizagem a transformação exigida é desafiadora uma vez que os currículos “são sempre conceptualizados em termos daquilo em que nos podemos tornar - tanto num contexto individual como colectivo. Na nossa imaginação socio-ontológica podemos transcender a categoria do individualismo abstracto, e mover-nos no sentido de um conceito mais estruturado do individuo relacional”³¹. Ainda assim, o construtivismo crítico apresenta-se, demasiadas vezes, como oferta dada, como receita sem contorno enquanto salvação para a educação. “Os construtivistas críticos evitam o reducionismo e o realismo ingénuo que o acompanha. Os educadores construtivistas críticos certificam-se de que a educação não sirva como uma força que doutrina e estupidifica em lugar de envolver e esclarecer.”³² Não podemos, por um lado, afastar doutrinas pré-feitas, enquanto que, por outro, aceitar uma doutrina que cometa o mesmo erro. Além disso, a queda no subjectivismo, em relação ao conhecimento e sua condição de possibilidade, não pode ser assumida com o ânimo leve, característica dos mais incautos que se deixam levar por discursos encorajadores.

Não deixo de parte, porém, esta corrente inserida na pedagogia crítica, pela qual tenho apreço. Levo comigo o pressuposto relacional - com o outro e o mundo; a atenção pelas formas manipuladoras de poder dominante, a consciência de futuro que tem sempre presente a questão: para onde vamos?

Além da acusação de subjectivismo, a pedagogia crítica tem sido alvo de críticas que atacam a sua eficácia, acusando-a de se enquadrar numa luta de classes trabalhadoras - o alvo é a teoria marxista. A teoria crítica poderá também ser vista como um movimento lunático, os debates sobre a Verdade devem ser pautados pela objectividade. Peter McLaren e Nathalia E. Jaramillo, num artigo intitulado *Pedagogia Crítica, Educação da/dos Latinas/os e*

²⁹ *Idem*, p. 88.

³⁰ *Idem*, p. 93.

³¹ *Idem*, p. 97.

³² *Idem*, p. 99.

Política de Luta de Classes, tenta de certo modo “apresentar a pedagogia crítica à luz daquilo que entendemos ser a pertinência da teoria marxista, particularmente no que diz respeito ao seu pendor humanista.”³³ Não entrarei, no entanto, num campo de discussão política ou educativa que se cinge a um determinado espaço social e ideológico. É de ressaltar esta exploração da pedagogia crítica como uma dialéctica de uma práxis, isto tendo em conta os ideais marxistas.

³³ AA.VV. *Reinventar a Pedagogia Crítica*, Edições Pedago, 2005, p.32.

3. Educação E Ensino De Filosofia

Neste ponto debruçar-me-ei numa obra de Augusto Salazar Bondy³⁴, escrita em 1967: *Didáctica De La Filosofía*. Esta última obra é um completo manual didáctico que assenta no ensino da filosofia. Iremos percorrer a especificidade do ensino de filosofia no secundário, as suas finalidades, e, finalmente aborda-se o método fenomenológico-crítico, o seu fundamento, alcance e procedimento. O interesse desta exposição é procurar colher ensinamentos úteis para o serviço de uma metodologia do nosso ensino.

3.1. Educação E Educação Filosófica

A educação diz respeito a um aspecto particular da *práxis* humana, A educação visa a acção do homem sobre o próprio homem, e isto é denotado, principalmente, no campo do ensino. No ensino introduz-se na conduta dos alunos mudanças em vários níveis, nas atitudes, nos valores, no comportamento, entre outros. “Educar es, según esto, actuar sobre un sujeto para evitar que se malforme o para corregir sus deformaciones y, sobre todo, para lograr que adquiera su forma propia. La praxis educativa es coesencial al hombre”³⁵ Sobre esta petição de Salazar Bondy, interessa realçar, sobretudo, a ideia de alcance de forma própria, isto é, o argumento de que uma educação tem como finalidade a construção pessoal e consciente dos alunos. De denotar duas relações que se traduzem em objectivos: Educação e Socialização; Educação e Personalização. A socialização comporta que o educando adopte valores e condutas que encaixem na sociedade onde vive, no limite, que visem a própria humanidade, a sociedade global. Por outra, a personalização comporta que a acção educativa preserve o indivíduo e o proteja daquilo que pode constituir ameaça à sua mente e corpo; enaltecem-se aqui elementos distintivos de cada educando.

Apesar destas considerações generalistas sobre a educação, é o ensino que nos interessa, em particular o ensino de filosofia no ensino secundário. Há muitas maneiras de entendermos a filosofia, cada concepção invoca argumentos distintos, como vimos na primeira parte deste trabalho. Também Salazar Bondy nos chama à atenção para um certo entendimento da filosofia, segundo o filósofo peruano a actividade filosófica caracteriza-se pelo abraçamento das seguintes tarefas: “a) Una reflexión crítica sobre el conocimiento y la acción, b) Una concepción del mundo como totalidad e y c) Una orientación racional,

³⁴ Augusto Salazar Bondy (1925 - 1974, Lima) foi um filósofo e educador peruano, escreveu vários livros como *Filosofía marxista en Merleau-Ponty*, *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, e, a obra sobre a qual me debruço em particular, escrita em 1967: *Didáctica De La Filosofía*.

³⁵ Cf. BONDY, Augusto Salazar, *Didáctica de la filosofía*, UNMSM - Oficina General del Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central, Lima, S/D, p. 15. (http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/salazar_bondy/publicaciones/didactica_filosofia/indice_didactica.htm) (25-04-2013).

universal, de la existência.”³⁶ Poderíamos sempre apontar deficiências nas tentativas de caracterizar a actividade filosófica, isto tem sido, aliás, um dos pontos onde os manuais de filosofia para o ensino secundário sofrem mais críticas. O que se pretende aqui denotar é que, em nenhum dos pontos anteriores, ou em algum caso, o filosofar se pode apoiar em supostos prévios - em conteúdos estabelecidos, na sua reflexão. Sendo que, e partindo do princípio de que nem toda a reflexão é filosófica, tão pouco o é toda a educação, o ensino de filosofia tem, desta feita, as suas particularidades. Se ensinar filosofia significasse simplesmente uma instrução de matéria ou conteúdos cujos contornos estejam bem delimitados, esperando que o aluno a aprenda e a utilize, este processo esvaziar-se-ia daquilo que é propriamente filosófico: “el acto de análisis de ideas, de reelaboración de conceptos y de iluminación del mundo y la vida (...)”³⁷

Para melhor se entender a especificidade do ensino de filosofia, Salazar Bondy faz uso do contraste deste em relação a outras classes educativas, nomeadamente a classe científica, a do ensino da religião e, finalmente da arte. Não aprofundaremos, no entanto, este campo. O principal da especificidade da filosofia - e seu ensino, é o melhor mote para que passemos a uma abordagem sucinta das finalidades do ensino de filosofia no ensino secundário.

3.2. Finalidades Do Ensino Da Filosofia Na Educação Secundária

A incorporação da filosofia, enquanto disciplina, nos currículos do ensino secundário é, analisando os argumentos, bastante favorável. É esta reflexão em si que toma importância, na consciência dos desafios e também do potencial da filosofia para os jovens do futuro, ao invés dos resultados da própria reflexão, que, apesar de tudo, nos levam a crer e a pensar num currículo do ensino secundário onde a disciplina de filosofia assume um papel basilar, e em qualquer dos cursos disponíveis aos alunos, na oferta educativa.

A época e o meio sociocultural são factores determinantes quando pensamos no ensino da filosofia - a adaptação do ensino deverá ter em conta o meio. Com isto em mente, analisamos as finalidades do ensino da filosofia, na escola secundária. A análise seguinte é, incontornavelmente, uma formulação em aberto de quatro pontos centrais, dizendo respeito, cada um deles, a uma finalidade enunciada por Salazar Bondy. É de realçar o seu estilo incisivo e pertinente. 1) Uma nova visão do mundo; “La enseñanza de la filosofía no puede consistir, según sabemos, en la simple transmisión de un sistema establecido de conocimientos o en la adquisición de un determinado conjunto de productos cognoscitivos que serían representativos del saber filosófico a la altura de nuestro tiempo.”³⁸ Ora, a filosofia não poderá nunca ser encerrada num único sistema ou determinada época, este carácter fechado faria com que a filosofia se afastasse da reflexão, da auto-reflexibilidade. Isto não

³⁶ *Idem*, p. 19.

³⁷ *Idem*, p. 20.

³⁸ *Idem*, p. 37.

quer dizer que a filosofia e o seu ensino carecem de metas de conhecimento. Ao invés, há um significado que se atribui à actividade filosófica, ao filosofar, este significado é o da participação na construção do conhecimento como campo aberto³⁹. Ensinar filosofia a alguém comporta que o professor oriente o aluno para uma meta muito específica, a da consciência do mundo e da vida. Sabemos que no ensino secundário a finalidade teórica proposta, que deve seguir o ensino da filosofia, nem sempre é conseguida. O ensino da filosofia no secundário (tendo em conta o seu possível alcance) deve, no entanto, encarregar-se de transmitir ao aluno, fundamentalmente, uma iniciação: “la enseñanza de la filosofía tiene que llevarlo a una concepción a la vez crítica y universal que, dentro de las condiciones y alcances propios del ciclo secundario, le permitan cuando menos iniciarse en un nuevo estilo de conocimiento riguroso e integrador.”⁴⁰

2) Formação racional; “la actitud crítica, la capacidad de iluminación de la totalidad de lo existente y del sentido del mundo, la tamización [*triagem*] racional de la vida a que aspira toda enseñanza filosófica no pueden estar ausentes de la secundaria.”⁴¹ O pretendido é que o aluno, ao terminar o secundário, ou, no nosso modelo, terminando o décimo primeiro ano, tenha a capacidade de ajuizar acerca da realidade e da existência, sem esquecer os modelos racionais e a lógica do pensamento, bem como o carácter aberto das problemáticas. Nunca excluindo, por isto, a objectividade do conhecimento. Esta finalidade formativa não despreza a articulação do ensino da filosofia com outras disciplinas, ao contrário, habilita que, com essa articulação o aluno seja habilitado para a vida.

3) Orientação prática; a devolução no ensino de filosofia, entre conteúdos abordados na aula e o mundo da vida está presente um pouco por todo este manual de filosofia bem como no programa de filosofia de décimo e décimo-primeiro anos, ainda assim, é nesta finalidade - da orientação prática, que mais ressalta a temática da devolução. Salazar Bondy ressalva que esta orientação não se poderá desligar da formação racional (ponto anterior), apenas o fazemos para que sejam salientes os passos, um por um, desta análise. A orientação prática não pretende, de modo algum, justificar eficácia, isto é, não se trata aqui de uma utilidade imediata. No entanto, muitas vezes o professor terá de lidar com a procura da utilidade concreta e imediata por parte dos seus alunos, Bondy refere-se a estes alunos como estando menos despertos ou menos cultivados, não adoptarei, por razões óbvias, esta visão. Até que ponto os alunos que se deparam com a filosofia têm o seu sentido crítico cultivado? Em nenhum ponto, salvo raras excepções. Os cursos humanísticos, bem como a componente cívica e social dos cursos científicos, têm vindo a desvalorizar no mercado, o descrédito em relação a estes, por parte da sociedade, é também evidente. Uma educação do efeito imediato, de uma cultura tecnocientífica, acarreta perigos no desenvolvimento crítico dos alunos e não só, na sua habilitação para que devolvam à vida as fundamentais reflexões filosóficas, bem como as suas redes conceptuais. Esta orientação prática proporciona, nas

³⁹ De certo modo, esta posição vai ao encontro dos pressupostos do construtivismo crítico, sem, no entanto, se esvaziar em subjectividade.

⁴⁰ *Idem*, p. 38.

⁴¹ *Ibidem*.

palavras de Salazar Bondy, “un medio de conceptuar la realidad, de analizar y fundamentar la ciência y la acción y abrirse a la comprensión del mundo y la vida como totalidad.”⁴² Sublinho a importância da filosofia e esta sua finalidade, como meio de abertura para a vida e o mundo.

4) Ensino da filosofia e o homem; os pontos anteriores confluem para um reconhecimento em relação ao ensino da filosofia, o reconhecimento de um fim humanista⁴³. No ensino da filosofia pretende-se também uma ênfase no estudo do homem e o seu sentido, sem querer, no entanto, fazer uso deste argumento em detrimento de outros objectos de estudo. A consciência do seu *ser*, no aluno, permitirá uma mais profunda visão acerca dos seus potenciais e limitações, e, mais que isso, permite ao aluno enquadrar-se numa realidade conjunta, tendo em conta os demais. Uma educação que tenha em conta a sociedade e a personificação é aquela que, segundo Bondy, tem em conta a finalidade humanista. Martha Nussbaum, na sua obra *Cultivating Humanity - A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, e ainda a propósito da consciência da pluralidade humana no mundo, diz-nos de modo claro o seguinte: “Citizens who cultivate their humanity need, further, the ability to see themselves not simply as citizens of some local region or group but also, and above all, as human beings bound to all other human beings by ties of recognition and concern.”⁴⁴

Além destas finalidades gerais, o autor ainda apresenta alguns objectivos específicos, particularizando cada domínio de questionamento filosófico, não irei expor, porém, na sua minuciosidade cada objectivo específico possível. Enunciarei agora um ponto, propositadamente, de forma lacónica. Será a última nota a tomar antes de avançar para um método didáctico em particular, proposto pelo mesmo autor.

O que não se deve fazer aquando do ensino da filosofia? Os fins do ensino da filosofia são melhor compreendidos se passarmos, ainda que de modo breve, sobre o que o ensino da filosofia, ou o professor que lecciona a dita disciplina, não deve desempenhar. Em primeiro lugar; o ensino da disciplina de filosofia terá de rejeitar qualquer posição doutrinal ou ideológica, sob risco de ser transformar em proselitismo. Em segundo lugar; a aula de filosofia não deve ser transformada numa aula de retórica, isto é, dotar os alunos de um espírito destruidor, que não mais tem em mente a busca da verdade mas sim o uso frequente de argumentos que apenas visem derrotar uma teoria adversária. A persuasão deve ocorrer no sentido do estabelecimento de bases objectivas. Em terceiro lugar; a aula de filosofia não deve percorrer caminhos plenamente abstractos, em que se ignora a vivência dos alunos e a vida em si: “la abstención de hacer proselitismo no obligan a entender la enseñanza de la filosofía como un quehacer que se mueve en un terreno descarnado y abstracto, sin contacto com la experiencia viva del alumno y com el conjunto de la realidade social, cultural y

⁴² *Idem*, p. 40.

⁴³ Augusto S. Bondy sublinha que o conceito “humanista” tem sido desvirtuado, é usado para múltiplos fins, em vários contextos e com vários sentidos. O sentido aqui salvaguardado engloba a importância do homem para a filosofia, tanto como objecto de conhecimento como também como centro irradiador de valores, doador de sentido numa relação com o mundo.

⁴⁴ Cf. NUSSBAUM, Martha, C., *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press, 1997, p. 10.

geográfica. (...) Hay un compromiso filosófico com el mundo”⁴⁵. Em quarto e último lugar; deve evitar-se, ainda assim, que o relato das vivências (referente ao ponto anterior) por parte dos alunos peque por excesso: “La ressonância subjectiva y el dramatismo no aseguran autenticidade filosófica o una reflexión”⁴⁶. Na experiência do ensino notamos que por várias vezes, e não me descuidando das vivências, assuntos que não tenham uma relação directa com uma componente afectiva, - os episódios neutros são também frutíferos na medida em que permitem uma especulação imparcial por parte dos discentes.

Uma abordagem paralela ao programa português, de filosofia de décimo e décimo primeiros anos, homologado em Fevereiro de 2001, facilmente encontra alguns universalismos. O dito programa visa, no ensino secundário e sem particularizar o ensino da filosofia (apesar de que o ensino da filosofia poderá ajudar bastante neste ponto), um *aprender a viver juntos*, na medida em que se investe na maturidade de cada jovem, a nível pessoal e social. É flagrante, e bem declarada pela UNESCO, a relação entre filosofia e cidadania, entre a primeira e a democracia. Daqui surge o apelo favorável à implementação da filosofia no ensino secundário, tendo como finalidades as acima enumeradas. De sublinhar a contribuição do ensino da filosofia para um pensamento ético-político, crítico, e ainda, no campo das atitudes e valores em específico: “Assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de interesse público, nacionais e internacionais.”⁴⁷

É desta feita que passamos ao método fenomenológico-crítico.

3.3. Do Método Fenomenológico-Crítico

Começaremos pela caracterização geral do método fenomenológico-crítico, seguida do seu alcance e fundamento.

Neste proceder didáctico consideram-se dois métodos que, na actividade filosófica, facilmente são distinguidos: o método fenomenológico e o método crítico-transcendental. O método fenomenológico diz respeito a determinada corrente filosófica, a fenomenologia, cunhada por Edmund Husserl. Este método é um recurso flexível, na medida em que se adapta e é usado por investigadores das mais diversas áreas e tendências. De modo semelhante, o método crítico-transcendental não se poderá apenas vincular à filosofia kantiana, diversos filósofos procedem também, criticamente. Ainda que reconhecendo a devida importância destas teorias filosóficas, não é no seu adensamento que reside o interesse para o momento; centrar-nos-emos no exame de um método que, segundo Bondy, é importante na filosofia. Além disso, se considerarmos que esta versão didáctica é restrita e

⁴⁵ BONDY, Augusto Salazar, *Didáctica de la filosofía*, pp. 42 - 43.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cf. HENRIQUES, Fernanda, *et alii*, *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2001, p. 8.

dirigida a alguns campos de investigação, a sua universalidade cai por terra, bem como a sua pertinência no ensino secundário.

O filosofar fenomenológico e crítico é uma possibilidade, assim o é também a aplicação de um método fenomenológico e crítico pela parte da didáctica da filosofia. Veremos agora, distinguindo um e outro, em que consiste cada um dos géneros. 1) Filosofar fenomenologicamente; este método consiste numa descrição imparcial acerca daquilo que se dá à consciência “con exclusión de toda idea previa, teoría o tesis interpretativa, así como de todo supuesto o convicción sobre la existencia o no existencia de aquello que se da. Ateniéndose a tales datos inmediatos no se pierde, como podría temerse, la riqueza del mundo y de la vida, pues se conserva como fenómeno, como lo que aparece en tanto que aparece.”⁴⁸ Importante denotar dois pontos, salvaguarda-se a riqueza do mundo e da vida e, mais que isso, o sujeito que procede deste modo liberta-se das amarras daquilo que é experimentado empiricamente. Esta pura descrição dá a possibilidade de uma atenção clarividente sobre a estruturação dos fenómenos: “la descripción revela lo que muchas veces está oculto (...)”⁴⁹ Em suma, este método é recomendado dada a sua *skepsis* - acto de por em suspenso. Assim se procede directamente sobre o que é vivido sob o signo do imediato.

O filosofar crítico-transcendental toma a sua consistência na pergunta. E que perguntar é este? É o perguntar pelas condições de possibilidade seja do conhecimento, da consciência, de determinada instância. “Si el método fenomenológico permite, como hemos dicho, apreender las psibilidades ideales de toda entidade y su modo de constituirse en la conciencia, los fundamentos de tal possibilidade, el sustento gracias al cual ella puede darse a la conciencia, son investigados por la reflexión crítica.”⁵⁰ O questionamento crítico pode aceitar, a título de exemplo, a ciência, no entanto, o seu enfâse dirige-se para a condição de possibilidade, isto é: como é possível a ciência? Pergunta que leva ao domínio dos fundamentos, neste caso, do saber científico.

Este método de ensino articula estas duas concepções, a filosofia, na sua actividade, engloba um momento descritivo e um momento crítico - “sea que coincidan o no plenamente en sus resultados, se puede y debe enseñar utilizando convergentemente una metódica fenomenológica y crítica.”⁵¹ Desta feita, e tendo em conta o carácter misto do método, passamos à análise do procedimento.

⁴⁸ BONDY, Augusto Salazar, *Didáctica de la filosofía*, pp. 42 - 43.

⁴⁹ *Idem*, p. 176.

⁵⁰ *Ibidem*.

⁵¹ *Idem*, p. 177.

3.4. Do Método Fenomenológico-Crítico: Prática Didáctica, Procedimento e Avaliação

Distinguimos, na aplicação do método, duas fases distintas, a saber: 1) momento fenomenológico; 2) momento crítico. Exploramos, além do procedimento, o que cabe em cada momento em particular. Por fim iremos avaliar este método, suas vantagens e desvantagens.

1) Procedimento, momento *fenomenológico*:

Cabe ao professor conduzir, com base nas observações perceptivas e elaborações intelectuais da turma, a atenção dos alunos para determinado fenómeno⁵². É tarefa do docente advertir para a necessidade de se focar apenas e somente ao que se dá, tal como se dá. Esta moderação que o docente terá que desempenhar visa um exercitamento dos alunos: “de no recurrir a los conocimientos, conviciones, modelos o conceptos prévios.”⁵³ Procura-se nesta etapa que os alunos descrevem e analisem na sua iniciativa determinado fenómeno considerado para a discussão. O professor será levado, e sem obstáculo para o procedimento, a desenvolver ele mesmo uma descrição inicial, para que os alunos acompanhem o discurso sem esquecer a meta final - a de chegar à apreensão de determinado fenómeno em particular.

São dois os passos fundamentais que poderemos retirar desta primeira fase do procedimento:

- a) Os alunos examinam e descrevem as instâncias consideradas na aula, com a moderação e orientação do professor;
- b) O professor assume a descrição enquanto que os alunos, por sua vez, retiram apontamentos e participação de modo sucinto com elaborações intelectuais.

2) Procedimento, momento *crítico*:

Esquematizaremos este momento, de modo sucinto, em três passos distintos:

- a) A partir da descrição inerente ao momento fenomenológico, cabe ao professor orientar a turma na formulação da pergunta base: “Qual ou quais as condições de possibilidade?” O espanto pela estranheza deve aqui ter um papel importante na medida em que é fonte de filosofar, esta atitude deve ser fomentada em todos os alunos, para que tenha este efeito global, o professor terá de formular perguntas orientadoras: “¿Cómo es esto

⁵² Poderíamos aqui introduzir alguns apontamentos sobre a concepção de “fenómeno” (do grego: *phainomenon*), desde J. Lambert, I. Kant, ou F. Brentano. Importa porém reter, como principal, uma concepção husserliana em que o fenómeno é o *ser das próprias coisas*, o fenómeno, aquilo que aparece, é a própria coisa.

⁵³ *Ibidem*.

posible?”, “¿No es paradójico [paradoxal] que suceda?”, “¿Por que esto y no aquello?”⁵⁴ Estas questões introduzem uma inquietação crítica nos alunos.

b) Este segundo passo consiste na elaboração crítica das perguntas, tendo em vista a obtenção de uma resposta, seja total ou parcial. Esta resposta deve reportar-se às condições de possibilidade. A importância deste aspecto é flagrante, da solidez deste passo dependerá uma consciência do rigor crítico, aspira-se a que os alunos atinjam esta consciência, redefinindo problemas - contornando os seus limites.

c) Neste passo dá-se a confrontação da anterior fundamentação com instâncias concretas. Há um ênfase muito especial neste passo, dado que esta confrontação, nas palavras de Salazar Bondy, “está destinada a poner a prueba la solidez de la fundamentación y, a la vez, a mostrar como el mundo es visto com una nueva óptica (...) El grado de aceptabilidad (...) de tal fundamentación en el conjunto de la experiencia y de la vida dará cuenta de la bondade del trabajo crítico.”⁵⁵ Referimos aqui, muito concretamente, instâncias que se oferecem na experiência humana, de ordem moral, científica, artística, entre outras.

Também aqui, e ao longo destes passos, o professor toma a seu cargo a formulação de questões críticas. Obviamente que se deixa aos alunos a liberdade da formulação interrogativa, de suscitar questões. É de ressaltar o papel moderador que tem, em todo o caso, de ser assumido pelo docente. Há vários métodos que podem ser utilizados aqui, as questões críticas podem ser levantadas pelos alunos, surgindo na aula, ou, por outra, o professor pode trazer algumas questões fixas de casa, sendo que não se inibe a formulação de mais questões. A colaboração dos alunos na resolução das interrogações é imprescindível.

Vejamos agora, num caso específico, o emprego deste método fenomenológico-crítico. Exploramos aqui o que de essencial ressalta no procedimento fenomenológico-crítico em relação à temática da liberdade⁵⁶ (conteúdo presente no programa de filosofia, especificamente na Unidade II - A Acção Humana E Os Valores: A Acção Humana: Análise e Compreensão do Agir) servindo assim a título de exemplo da aplicação do dito método.

O que inclui o momento fenomenológico no tratamento deste tema:

a) Orientar a atenção dos alunos para tipos de comportamento humano imediatamente identificados pela sua experiência: Escrever, levantar o braço, estar feliz/triste, etc.;

b) Identificar, entre os actos enumerados, aqueles cuja experiência é livre. Podem anunciar-se, em contraste, actos que não são experienciados do mesmo modo: Batimento cardíaco, respiração, etc.;

c) Descrever tais actos, os supra mencionados em primeiro lugar, que englobam a vontade (conceito integrador da rede conceptual da acção). Após a descrição, estabelecer a

⁵⁴ *Idem*, p. 178.

⁵⁵ *Idem*, p. 179.

⁵⁶ Planos de Aula e Ficha de Trabalho: Ver anexo.

diferença entre o que fazemos e o que acontece, entre actos voluntários e involuntários. O conceito de vontade aparece no estabelecimento das comparações, bem como outros conceitos integradores da rede conceptual;

d) A orientação para estas vivências levanta, nos alunos, a indagação sobre quem é o sujeito da acção e que sujeito é esse que se experimenta como livre, nasce a noção de agente;

e) Orienta-se a atenção para a experiência dos actos livres, de modo singular, denotando outro conceito basilar na teia da acção - o de decisão; este conceito é imprescindível na medida em que antecede qualquer comportamento experimentado como livre. Recuperando um exemplo concreto - levantar o braço, faz-se luz sobre um processo de decisão que visa um fim. Assim o agente vive um acto livremente;

f) Desaguamos na experiência da decisão como antecedente e fazendo parte da acção livre, surge a problemática das consequências e dos efeitos. É aqui que reforçamos a vivência da liberdade ao mesmo tempo como elemento problemático, aproveita-se o mote para passarmos ao momento crítico.

O que inclui o momento crítico no tratamento deste tema:

a) Segue-se o modelo de formulação e posterior tratamento de questões acerca das condições de possibilidade da liberdade - o seu fundamento. Podemos aqui adoptar duas abordagens distintas, a primeira no sentido dos correlatos da experiência moral e a segunda na necessidade de uma compreensão metafísica do homem e o mundo;

b) Primeiramente, numa abordagem da experiência moral, o professor deverá formular perguntas sobre a possibilidade da liberdade, e, mais além, em que limites esta é possível. Formulam-se, também, questões que envolvam a culpa e a responsabilidade - qual o alcance da liberdade se se tiverem em conta factos morais em específico? No dever, na responsabilidade, na culpa? Abre-se, seguindo esta abordagem, uma possibilidade de fecunda discussão e reflexão acerca da ciência e da moral.

c) Numa abordagem que situe a liberdade num campo metafísico, nessa compreensão do homem e do mundo, a aula é animada pela necessidade de compreensão dos actos livres, porém, não mais como instâncias particulares e isoladas, mas sim no conjunto da realidade. Esta abordagem leva-nos ao domínio de questionamento metafísico: Como se insere o homem num mundo concebido para que a liberdade seja possível? Se o mundo é determinado (aqui surge a temática do determinismo e liberdade na acção humana) como é possível que o homem seja dotado da capacidade de agir livremente nele? Nesta fecunda reflexão o que importa, fundamentalmente, é iniciar nos alunos a compreensão de que a temática da liberdade tem implicações metafísicas, bem como consequências.

Sublinho enfaticamente que as conclusões de um exame crítico têm, necessariamente, que contactar com a experiência humana no mundo - com uma vida moral. A interdisciplinaridade está pois presente neste processo: “La elaboración de estas cuestiones

demanda haceres cargo de problemas y resultados de muchos campos (...), pues se trata de lograr una explicación satisfactoria en el contexto general de la realidade.”⁵⁷

Tendo em conta o que foi dito acerca do método e a sua aplicação, seguimos finalmente para a sua avaliação, enumeramos, portanto, algumas vantagens e desvantagens do mesmo. O método visa uma completude entre um pensamento voltado para o si mesmo e um pensamento voltado para o mundo, sem perder o objectivismo este processo permite que uma abordagem conceptual, colhida do mundo, se devolva ao mundo.

Começamos pelas vantagens do método para que depois, e em título reflexivo, se enumerem algumas limitações.

Virtudes:

a) Um tratamento fenomenológico-critico permite implantar o ensino filosófico de um sujeito na sua experiência de vida;

b) Apesar de não ser obcecado com um poder dogmático e manipulador⁵⁸, o método fenomenológico-crítico exercita o rigor e cautela no pensamento crítico, prevenindo o aluno contra preconceitos, etc.;

c) Quando a moderação, por parte do docente, é eficaz, o método permite uma clara apreensão dos fenómenos em si;

d) O método fomenta, também, uma consciência da fundamentação necessária à filosofia;

e) Por último, o método permite um rigoroso trabalho que promove a cidadania.

Limitações:

a) Este método, desde o seu início até o seu término - na descrição fenomenológica e no exame crítico, requer um longo período de tempo de aula;

b) A preferência, para que este método seja o mais frutífero possível, é trabalhar com grupos mais pequenos; as salas de aula, como se sabe, estão lotadas. Com a diminuição de alunos por turma seria possível um trabalho e exercício mais proveitosos, na medida em que cada um dos alunos teria o apoio necessário;

c) Se o método não for bem aplicado corre-se o risco de transmitir uma mensagem errada, podendo perder o interesse ou cair numa espécie de discurso reaccionário que em nada ajuda no ensino de filosofia;

d) É necessária uma sólida cultura para que os alunos não caiam no superficialismo aquando da reflexão pessoal, descrição e crítica.

⁵⁷ *Idem*, p. 181.

⁵⁸ Crítica que pode ser apresentada ao construtivismo crítico.

Conclusão

A reflexão que transporta este trabalho não se dá por terminada, respira-se agora, com maior profundidade para que este trabalho, tal qual acção, se explique ao longo do tempo. As motivações experienciais dos alunos mantêm-se e a urgência de cidadania também.

Procurou-se no decorrer da escrita manter, ainda que por vezes de modo implícito, o fio condutor que une objectos soltos. Cada vez mais a sociedade impõe-nos desafios, cabe a nós, enquanto cidadãos críticos, pensar estes desafios e encontrar, entre as ideias que fluem, modos de melhorar o programa vigente. Como poderemos manter as nossas crenças e esperanças sem olharmos ao nosso redor? O pressuposto relacional, ainda que cauto e incerto em cada um de nós, abraça a possibilidade de olhar o mundo com o *outro*, de agir no sentido de fazer, operar e criar uma rede verdadeiramente cívica - sem rendição ou submissão às conhecidas condicionantes exteriores. O vínculo exige um labor que não acaba, por sua vez a devolução exige isso mesmo, um carácter indeterminado. Aspirar a ter uma sala de aula sem paredes, um circuito atento ao mundo e à vida é uma pedra basilar da intenção deste texto. Ainda assim, é necessária sensatez e rigor científico quando falamos do ensino de filosofia, tomamos isto como dado assente. A crítica, conceito bastante denotado ao longo do trabalho, apresenta-se como algo mais que racional, fazemos crítica com afecto, com experiências e recordações.

Procurou-se aqui, também, a valorização da educação e do papel da escola enquanto elemento basilar deste processo. Sentimos que há algo de errado no processo de devolução, como se os anos de investimento formativo se transformassem num pacote de massa opaca que, ao serem devolvidos ao mundo e à cidadania, são rejeitados por essas instâncias. A luta em prol da escola como instituição de saber vivo e pragmático não deve cessar, somos responsáveis pelo futuro, por determinado futuro.

O estudo do método fenomenológico-crítico mostrou ser bastante proveitoso, a partir da consciência e da percepção apreendemos o mundo, para que depois a ele retornemos com uma consciência crítica que comporta um agente e é movida pelo fazer. Uma perspectiva analítica e matemática diz respeito a uma visão do mundo, já a fenomenologia, que influencia o dito método, procura na sua visão do mundo a existência, ao invés de representação do mundo. O sujeito que conhece não está isolado de um mundo experiencial; quando o individuo experimenta o mundo está a experimentar-se a si mesmo. O objectivismo teve as suas consequências, na educação surgiu uma preocupação com a utilidade imediata, e, pior ainda, acresceu o individualismo. O ênfase deveria ser direccionado para um *dever ser*, para uma construção paulatina do conhecimento interdisciplinar que, no final, reverte para um fim maior no mundo.

O conhecimento, enquanto construção, deverá assentar na devolução e na relação com os demais. Sujeito e objecto não podem ser separados, tal como teoria e prática.

Enquanto reduzimos a educação à avaliação e a um objectivismo no conhecimento estamos também a afastar-nos do mundo. Usando, para terminar, as palavras de Maurice Merleau-Ponty: “A nossa relação com a verdade passa pelos outros. (...) O enigma da filosofia está em que, por vezes, para si, para os outros e para a verdade, o caminho é o mesmo. São estes momentos que a justificam.”⁵⁹ Além de que com os outros, diríamos que a relação com a verdade passa pelo mundo. Transportemos esta noção para o ensino de filosofia. Talvez com isto melhor se apreenda o fio condutor deste trabalho, o seu pressuposto relacional e a devolução.

⁵⁹ MERLEAU-PONTY, Maurice, *Elogio da Filosofia*, 1998, pp. 41-42.

Bibliografia

- AA.VV. *Reinventar a Pedagogia Crítica*, Lisboa, Edições Pedagogo, 2005;

- ARENT, Hannah, *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Relógio D'Água, Lisboa, 2001, cap. V;

- BONDY, Augusto Salazar, *Didáctica de la Filosofía*, UNMSM - Oficina General del Sistema de Bibliotecas y Biblioteca Central, Lima, S/D.
(http://sisbib.unmsm.edu.pe/exposiciones/salazar_bondy/publicaciones/didactica_filosofia/index_didactica.htm) (25-04-2013);

- GONÇALVES, Joaquim Cerqueira, *Fazer Filosofia - Como e Onde?*, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica, Braga, 1990, 2ª Edição, 1995;

- HENRIQUES, Fernanda, *et alii, Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, Lisboa, 2001;

- KINCHELOE, Joe Lyons, *Construtivismo Crítico*, Lisboa: Edições Pedagogo, 2006;

- KOSELLECK, Reinhart, *Crítica e Crise: Uma contribuição à patogénese do mundo burguês*, trad. Luciana Villas-Boas Castelo-Branco, Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999, p. 151;

- LOBO, António, *Dicionário de Filosofia*, Plátano Editora, 3ª Edição, Lisboa, 1991, p. 41;

- MACINTOSH, Jack, *Ensinar Filosofia*, In: crítica na rede, 2004.
(http://criticanarede.com/fil_ensinarfilosofia.html) (20-05-2013);

- MERLEAU-PONTY, Maurice, *Elogio da Filosofia*, Trad. António Teixeira, Guimarães Editores, Lisboa, 1998;

- NUSSBAUM, Martha C, *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*, Cambridge, Massachusetts and London, Harvard University Press, 1997;

- ORTEGA Y GASSET, José, *O que é a filosofia?*, trad. José Bento, Lisboa, Cotovia, 1994.

Anexos



Ficha de Trabalho

Disciplina: Filosofia Ano: 10º Turma: B Data: 23/11/12

Unidade didáctica: A ação humana- análise e compreensão do agir

Nº _____ Nome: _____

«A ação poderá ser processual, isto é, ela não tem um início previsível, e poderá nem sequer ter um fim: “O processo de um único ato pode prolongar-se, literalmente, até ao fim dos tempos (...). Que os atos, mais que qualquer outro produto humano tenham tão grande capacidade de perdurar constituiria motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar o ónus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, onde tem origem a própria força do processo da ação.”⁶⁰ A ação é, de facto, espontânea. O homem enfrenta assim, por vezes, a **dolorosa dor da consequência**. Quanto a isso, e perante a imprevisibilidade do processo desencadeado pela ação, “a única solução possível para o problema da irreversibilidade – a impossibilidade de se desfazer o que se fez embora não se soubesse nem pudesse saber o que se fazia – é a **faculdade de perdoar**.”⁶¹ Por outro lado, o modo de manter a identidade é o de fazer promessas e as cumprir. As promessas são um modo de *criar no futuro*, **tanto a faculdade de perdoar como de prometer garantem a capacidade de ação, sem a primeira destas faculdades (perdoar) seríamos reduzidos no nosso campo de ação: constantemente e eternamente culpados por uma ação errada; sem a segunda - a faculdade de prometer, e a inerente obrigação de cumprir as promessas, a nossa identidade iria dispersar-se, os erros seriam sucessivos.**»

1- Indique, de modo sucinto e claro, o tema (assunto) do texto.

⁶⁰ Cf. ARENT, Hannah, *A Condição Humana*, trad. Roberto Raposo, Relógio D'Água, Lisboa, 2001, cap. V, p. 285.

⁶¹ *Idem*, cap. V, p. 289.

2- Baseando a resposta no texto supra mencionado, indique a faculdade e a solução apresentada perante a imprevisibilidade das consequências das ações humanas. Explique ainda de que modo essa faculdade nos poderá ajudar a excluir a culpa perpétua.

O professor estagiário: Luís Mendes

A professora: Paula Saraiva

UNIDADE	A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	SUBUNIDADE	1. A AÇÃO HUMANA – ANÁLISE E COMPREENSÃO DO AGIR	ANO/TURMA	10º B
				AULA N.º	31/32
SUMÁRIO	Introd. do tema “A Acção humana – Análise e compreensão do agir”. O que acontece e o que fazemos. Carácter voluntário e consciente do que fazemos. Análise de texto argumentativo.			DATA	21/11/2012

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECIFICOS	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
<p>-Coletar instrumentos cognitivos, conceituais e metodológicos fundamentais para desenvolver o trabalho filosófico;</p> <p>-Interpretar uma leitura crítica da linguagem audiovisual (cinema), tendo por base instrumentos de descodificação e análise;</p> <p>-Construir a discursividade filosófica, prestando particular atenção, nos discursos/textos, à análise concetual e retórico-argumentativa;</p>	<p>- Reconhecer o carácter complexo da ação humana, na presença de múltiplos fatores condicionantes que estão na sua génese.</p> <p>- Analisar a especificidade do agir: distinguir o que fazemos e o que acontece;</p> <p>- Definir a noção de atos voluntários e involuntários;</p>	<p>1. A ação humana – análise e compreensão do agir;</p> <p>1.1. A rede conceptual da ação.</p> <p>-O que nos acontece e o que fazemos;</p> <p>-O carácter consciente e voluntário do que fazemos;</p>	<p>-Ação humana;</p> <p>-Fazer/Acontecer;</p> <p>-Acidente;</p> <p>-Voluntário/Consciente;</p> <p>-Involuntário/Inconsciente;</p>	<p>-Exposição;</p> <p>-Esquematização;</p> <p>-Leitura e diálogo orientado;</p> <p>-Trabalho hermenêutico em grupo;</p> <p>-Debate crítico;</p> <p>-Atividade proposta, pág.56;</p>	<p><u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação;</p> <p>-Problematização;</p> <p>-Pertinência;</p> <p>-Escutar, respeitar e responder às ideias e argumentos dos outros;</p> <p>-Fundamentação das suas ideias e opiniões;</p> <p>-Confrontar as ideias com as críticas dos colegas.</p>
RECURSOS	ATITUDES E VALORES			METODOLOGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Quadro; • Compêndio, p. 51-56; • Texto argumentativo, (Jesús Mosterín, <i>Racionalidade y Acción Humana</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade e assiduidade; • Comportamento; • Espírito crítico; • Espírito de iniciativa; • Autonomia; 			<ul style="list-style-type: none"> • Exposição; • Interrogativo; • Diálogo orientado; • Trabalho com texto; • Trabalho de Grupo. 	

Fundamentação Científica: A presente aula introduz o tema da filosofia da Ação, pertencente ao ponto 1.1. A Rede Concetual da Ação, da unidade temática *A Acção Humana – Análise e Compreensão do Agir*. Pretende-se que através desta aula os alunos deem os primeiros passos num tema que, apesar de abrangente, é fulcral à sua identidade e cidadania. Serão abordadas as questões como «o que é a Ação humana?», «qual a distinção entre o que fazemos e o que nos acontece», bem como o reconhecimento de que nem tudo o que fazemos é uma Ação, devido à sua especificidade consciente e voluntária. Para uma construção lógica e concetual, adequada dos conceitos supra mencionados, os mesmos serão esclarecidos e definidos acompanhados de uma atividade presente no compêndio. A componente científica não seguirá uma componente linear vocacionada para apenas a exposição de conteúdos filosóficos, mas também da sua aplicação e resposta às questões a que se propõe.

Fundamentação Pedagógico-Didática: As estratégias pedagógicas escolhidas para a promoção das competências filosóficas pretendidas para este ponto foram:

Num primeiro momento, a seguinte: o comentário e interpretação crítica da longa-metragem “Limitless”, visualizado na prévia aula, como instrumento de motivação e introdução à temática ulterior;

Num segundo momento será efetuado trabalho de contextualização, interpretação e análise de um texto argumentativo sobre a ação humana, em grupo, de modo a explicar como se processa o trabalho textual e, simultaneamente, refletir os planos distintos do agir e do fazer;

Num terceiro momento será realizada, após explicação oral do carácter consciente e voluntário da ação humana, a atividade 1 proposta na página 56 do compêndio, de forma à verificação e aplicabilidade dos conhecimentos até então leccionados;

A aula terá diferentes momentos alternados entre argumentação, debate e trabalho com texto, bem como a realização das atividades como forma de manutenção da motivação. A avaliação irá ser feita de forma formativa, através da observação direta em aula.

UNIDADE	A AÇÃO HUMANA E OS VALORES	SUBUNIDADE	1. A AÇÃO HUMANA – ANÁLISE E COMPREENSÃO DO AGIR	ANO/TURM A	10° B
	SUMÁRIO			AULA Nº	33/34
			DATA		23/11/2012
OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	CONCEITOS	ESTRATÉGIAS	AValiação
<p>-Coletar instrumentos cognitivos, conceituais e metodológicos fundamentais para desenvolver o trabalho filosófico;</p> <p>-Demonstrar discursividade filosófica e análise concetual bem como a análise retórico-argumentativa;</p> <p>-Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa.</p>	<p>- Reconhecer o carácter complexo da ação humana, na presença de múltiplos fatores condicionantes que estão na sua gênese.</p> <p>- Reconhecer a ampla rede concetual, nos seus pressupostos nucleares</p> <p>- Definir cada elemento da rede concetual.</p>	<p>1. A ação humana – análise e compreensão do agir;</p> <p>1.1. A rede concetual da ação.</p> <p>-Composição e sistematização da rede concetual da ação.</p>	<p>Intenção, desejos, fins;</p> <p>Motivo, razão, projeto;</p> <p>Deliberação, decisão;</p> <p>Agente, liberdade, responsabilidade.</p>	<p>-Curta-metragem;</p> <p>-Exposição;</p> <p>-Trabalho com texto, grupo.</p> <p>-Esquematização;</p> <p>-Leitura e diálogo orientado;</p> <p>-Debate crítico;</p> <p>-Prezi.</p>	<p><u>Observação direta:</u></p> <p>-Participação;</p> <p>-Problematização;</p> <p>-Concetualização;</p> <p>-Pertinência;</p> <p>-Fundamentação das suas ideias e opiniões;</p> <p>-Confrontar as ideias com as críticas dos colegas.</p>
RECURSOS	ATITUDES E VALORES			METODOLOGIAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Curta-metragem; • Projetor; • Quadro; • Compêndio, p. 56-64; • Prezi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade e assiduidade; • Apresentação e organização dos materiais necessários; • Comportamento; • Espírito crítico; • Respeito pelo outro; • Autonomia; • Cooperação 			<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de texto; • Esquematização dos conteúdos; • Exposição; • Diálogo orientado; 	

Fundamentação Científica: A presente aula tem como objetivo a análise da Rede Conceptual da Ação, inserida no âmbito do tema *A ação humana – análise e compreensão do agir*.

Com vista ao trabalho hermenêutico, procura-se ao mesmo tempo descrever, definir, conceptualizar e distinguir os diferentes componentes da rede da ação. Bem como entender a relação existente entre esses conceitos. Abordar questões como “O que é uma intenção?”, “Quais os motivos que nos levam a agir?”, “Qual o processo de deliberação?”, “Quem é o autor da ação?” e “Qual é o fundamento da ação humana?”. Através desta seleção de conteúdos, pretende-se que os alunos sejam capazes de desenvolver uma consciência ética, denotando uma profunda reflexão acerca da ação humana, bem como a predisposição para a tolerância e a consciência de si próprios como agente para com o outro.

Fundamentação Pedagógico-Didática: As estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes, para a promoção das competências filosóficas nesta segunda aula, foram:

Num primeiro momento: a relação dialógica com os alunos, a leitura, análise e interpretação do texto presente no compêndio acerca da intenção;
Num segundo momento: desenvolver os diferentes tópicos referentes à rede conceptual da ação, através de sua esquematização e síntese com o auxílio da ferramenta Prezi; e, finalmente: a leitura, interpretação e análise de um texto sobre as consequências da ação humana e o perdão. A aula terá diferentes momentos alternados entre argumentação, debate e trabalho com texto, bem como a realização das atividades finais, como forma de manutenção da motivação.

A avaliação irá ser feita de forma formativa, através da observação direta em aula, com entrega de trabalho de casa no final.