



O que é Filosofia?

Um ponto de partida vivencial

É comum considerar a reforma como o fim de uma carreira. Aposentada há um ano, ainda não me foi dado sentir o corte com a vida académica. As solicitações sucedem-se e o trabalho mantém-se quase ao mesmo ritmo. A diferença consiste na ausência de serviço distribuído. O facto de presentemente não leccionar levou-me a pensar nas muitas aulas que dei e que constituíram momentos gratificantes na minha vida. Daí o desejo de os partilhar num testemunho.

Comecei como professora do ensino secundário e só mais tarde entrei na vida académica, onde ensinei e investiguei durante mais tempo. O presente texto constrói-se a partir dessa dupla experiência. A literatura existente sobre a docência nos dois registos referidos é muito vasta mas, mais do que teorizar conceitos e analisar práticas, optei por partilhar impressões e equacionar problemas. É um relato na primeira pessoa, na fronteira

¹ Maria Luísa Araújo de Oliveira Monteiro Ribeiro Ferreira é Professora Catedrática (Aposentada) da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa onde leccionou filosofia Moderna, Didáctica da Filosofia, Filosofia da Natureza e do Ambiente, Filosofia do Espaço Público, Filosofia de Género. Tem publicado inúmeros artigos nestas áreas, em revistas de especialidade e em colectâneas de textos. Última publicação: *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital*, Lisboa, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014. Para além deste livro publicou mais vinte e oito, individualmente ou como coordenadora, nas áreas de Didáctica da Filosofia, Filosofia de Género, Filosofia Moderna (nomeadamente sobre Espinosa). É investigadora do *Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa* onde tem coordenado projectos sobre Ensino/Aprendizagem da Filosofia, Filosofia Moderna e As Mulheres na Filosofia. É Coordenadora de Filosofia da *Sociedade Científica da Universidade Católica Portuguesa*, membro do *GT Benedictus de Spinoza*, da Universidade Estadual do Ceará, Brasil; do *Seminário Spinoza*, Espanha; da *Association des Amis de Spinoza*, França; e da *Accion Integrada Hispaña-Portugal*, Leibniz. Pertence aos corpos directivos da *Sociedade de Ética Ambiental*.

do confessional, o que por um lado o torna menos académico mas que, por outro, o defende de acusações (certamente justas) de superficialidade.

Ensinei dezasseis anos em escolas secundárias, ao longo dos quais me construí como professora. Como a maior parte das pessoas da minha geração comecei a dar aulas sem qualquer preparação pedagógica. Guiada por vagas reminiscências do que tinha sido a aprendizagem liceal estava convicta de que não iria trilhar o estilo autoritário seguido pelos meus professores, com os quais aliás muito aprendi mas cujos métodos me pareciam inadequados a um público de adolescentes.² Também não queria tomar como modelo o ensino universitário em que me formei, quase exclusivamente orientado pela aula "ex cathedra" assente na distância entre docente e discente. A insatisfação sentida pelo papel que me era atribuído como estudante - o de alguém a quem se solicitava uma restituição do saber apresentado nas aulas sem participação activa nas mesmas - impedia-me de enveredar pelos caminhos trilhados pelos meus mestres. No entanto, o modelo que me serviu, e que procurei adaptar, foi influenciado por um (então) jovem professor universitário que no primeiro ano da licenciatura provocava os alunos, levantando-lhes questões e obrigando-os a debatê-las, num diálogo em que ele próprio se assumia como participante, aceitando nem sempre ter razão.³

Não foi difícil encontrar uma escola que me contratasse, embora fosse impossível leccionar filosofia, uma disciplina apenas confiada a pessoas mais velhas, pelo perigo que os professores jovens pudessem contaminar os seus alunos com a sua irreverência intelectual. Comecei portanto por trabalhar sem rede, ensinando disciplinas que de certo modo me eram estranhas (História) ou desinteressantes (Organização Política) ou completamente alheias (Arte de Dizer). Só anos mais tarde consegui ensinar filosofia. Fi-lo depois de um estágio pedagógico no qual realmente me foi dado aprender a ensinar.⁴

Leccionei na Universidade ao longo de trinta anos. O começo foi institucionalmente problemático pois o momento que pontualmente se vivia interditava aos docentes do secundário a categoria de professor convidado. A passagem para o ensino superior obrigou-

² Escrevi sobre a minha experiência de aluna do secundário em "Um mundo estranho" in Sara Marques Pereira (coord.), *Memórias do Liceu Português*, Lisboa: Livros Horizonte, 2006, pp. 280-282.

³ Refiro-me ao Professor Joaquim Cerqueira Gonçalves que transformava as aulas de Introdução à Filosofia em verdadeiros combates de ideias, num arremedo da prática medieval da "disputatio", temática da qual era (e ainda é) especialista.

⁴ Aqui tive o privilégio de ser orientada pela excepcional pedagoga que foi Maria Emília Cordeiro Ferreira, alguém a quem a filosofia no secundário muito deve em termos de formação de professores.

me a renunciar à segurança de professora efectiva e ofereceu-me como primeiro degrau o estatuto de assistente estagiária, sem quaisquer garantias de vínculo ou de continuidade. Resolvi arriscar e começar de novo, sabendo que não mais deixaria de prestar provas, de ser avaliada e de ficar sujeita à contingência de concursos e de abertura de vagas. Não posso dizer que tudo tenha sido fácil mas o balanço final é positivo. À Academia devo um percurso de constante exigência, a abertura de horizontes que me possibilitou a entrada em novos continentes teóricos, a obrigação de aprofundar temáticas, a possibilidade de falar e de ser ouvida, de escrever e de publicar escolhendo os parceiros de diálogo, de encontrar novos interesses, de cultivar amizades diversificadas.

Ao longo de todos estes anos de estudiosa e de professora da filosofia manteve-se no entanto um mesmo deslumbramento: o de poder/dever trabalhar as temáticas que estudava e ensinava, numa atitude zetética de constante questionamento; o de poder/dever partilhar com os mais próximos (no caso concreto os estudantes de filosofia) uma comum paixão pelo saber, aquilo que segundo Espinosa nos conduz à suprema alegria;⁵ a consciência - que cada vez é mais profunda - de que ao ter escolhido a profissão de ensinante me coloquei no âmago da prática filosófica, devido à intrínseca relação que a filosofia estabelece com o seu ensino, quer este se situe na Escola quer na Academia.

Filosofar/ensinar/investigar

"Se tanto a filosofia como a educação colocam a racionalidade como uma meta comum, não pareceria ultrajante argumentar que (...) toda a verdadeira filosofia é educacional e toda a verdadeira educação é filosófica."

Matthew Lipman⁶

Ensinar e investigar são actividades com uma ligação intrínseca à filosofia. O filósofo, mesmo quando não pertence institucionalmente a uma escola, é por natureza um pedagogo. Ele escreve para leitores com os quais pretende partilhar as suas reflexões. As questões que levanta e as teses que vai construindo destinam-se a uma comunidade de interessados: os

⁵ "(...) continua, ac summa, in aeternum fruer laetitia." Espinosa, *Tractatus de Intellectus Emendatione*, G. II, p. 5.

⁶ Matthew Lipman, *Philosophy goes to School*, Temple University, 1988, trad. port. *A Filosofia vai à Escola*, S. Paulo: Summus, 1990, p. 62.

que comungam de um mesmo espanto fundador, rejeitando a opinião e questionando o óbvio. Filosofar é desafiar o outro a pensar connosco ou contra nós, mas é sobretudo desinquietá-lo das suas seguranças, abalar as suas certezas, propor-lhe outras visões, ampliar o seu leque de conceitos, avançar com novas maneiras de interpretar a vida; é uma procura de boas perguntas que por si mesmas são insuficientes mas que se validam pelas boas respostas a que conduzem.

Filosofar, tal como ensinar, é uma actividade essencialmente comunicativa e dialógica, um exercício de paciência, um trabalho demorado sobre conceitos. Como diz Deleuze, o filósofo é o amigo do conceito.⁷ Diferentemente do professor, o filósofo pode não conhecer o seu público mas este não deixa de estar presente, como interlocutor com quem estabelece elos de cumplicidade, a quem seduz e inquieta. Por isso, diferentemente das outras disciplinas que se afastam dos seus conteúdos quando reflectem sobre os métodos a adoptar, é grande a proximidade entre a filosofia e a sua didáctica, sendo esta por natureza intrinsecamente filosófica.⁸

O ensino da filosofia deve ser filosófico, sob pena de atraiçoar os seus objectivos. Não se trata de ensinar teorias nem de dar a conhecer pensadores pois a exigência de base é o envolvimento nas questões trabalhadas, o que não se compadece com uma abordagem extrínseca das mesmas. Quando tal ocorre e o ensinante se desliga do processo de ensino, apresentando-o como se tratasse de um problema circunscrito, não podemos dizer que aconteceu filosofia. Se a prática que o docente desenvolve na aula o coloca de um ponto de vista exterior aos conteúdos trabalhados, dá-se um desvio do rumo que norteia toda a prática filosófica: convidar o aluno a pensar por si mesmo, mergulhá-lo no terreno flutuante do questionamento e dar-lhe instrumentos para nele se orientar. É verdade que as metodologias pedagógicas devem adaptar-se à variedade dos auditórios a que se dirigem e que os estilos dependem da personalidade e das perspectivas de cada docente, ao qual se pede congruência.⁹ Há no entanto uma regra de ouro que nenhum professor de filosofia pode esquecer, sob pena de negar a sua própria profissão: trazer o outro para um mesmo

⁷ Gilles Deleuze e Félix Guattari, *Qu'est-ce que la Philosophie?*, Paris: Minuit, 1991, pp.12 e segs.

⁸ Armando Girotti "Didáctica da filosofia ou didáctica filosófica?" in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.) *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, pp. 25 -39.

⁹ Mau grado a tentativa de normalização do perfil de um docente, o tema rogeriano da congruência continua a ser actual. Daí a pertinência de uma revisitação à obra de Karl Rogers, *On Becoming a Person*, trad. port. *Tornar-se Pessoa*, Lisboa: Moraes, 1961.

território de procura, implantando nele uma semente de permanente espanto, ajudando-o de modo a que se constitua como parceiro conversacional. O professor não é um mero transmissor. Daí sustentarmos que em qualquer registo (secundário ou académico) em que se ensine filosofia, as práticas pedagógicas não são mediadoras mas constitutivas, tornando-se imprescindível reflectir sobre elas para que o acto filosófico seja eficaz, ou seja, interpele e envolva os que o praticam. O filósofo e o professor de filosofia lidam com conceitos, o que exige a ambos um mesmo exercício moroso, um trabalho que não se contenta com interpretações epidérmicas. É duro fazer filosofia tal como é duro ensiná-la. Izusquiza fala-nos de ascese, considerando-a essencial a toda a prática filosófica:

" (...) a filosofia deverá entender-se como um exercício de dureza e de rigor; e assim deverá ensinar-se. (...) a filosofia não é simples e exige, como todo o conhecimento verdadeiro, um núcleo de dureza e um pacto com a complexidade." Izusquiza¹⁰

O filósofo é um construtor de mundos; o professor convida os seus alunos a habitar e compreender esses mundos; ele é o elo de ligação que lhes permite aceder ao universo da cultura e da tradição, laboriosamente tecido ao longo de séculos.¹¹

É pacífica a identificação entre investigação e filosofia pois o filósofo é por inerência aquele que busca, norteado por uma inquietação que o impede de se instalar, possuidor de uma resiliência que não pactua com facilidades, consciente de que com o seu trabalho poderá abrir novos horizontes significativos, avançar com interrogações incomuns, propor soluções inesperadas, inventar conceitos, autorizar novos olhares. Quando desenvolve o seu pensamento, o filósofo não tem imediatamente presente os seus leitores, desconhece o público a que a sua mensagem se destina. Mas pretende que ela tenha eco, pelo menos perante aqueles que considera afins. Embora por vezes crie a sua própria linguagem, há nele uma intenção de comunicar e de ser compreendido. O filósofo e o investigador privilegiam a construção de teses e a problematização de conceitos dando menos atenção ao modo de os

¹⁰ "(...) la enseñanza de la filosofía, exige la práctica de una ascesis. La filosofía deberá entender-se como un ejercicio de dureza y de rigor, Y así, deberá enseñarse. (...) No tengo ningún reparo en afirmarlo mil veces: la filosofía non es sencilla y exige, como todo conocimiento verdadero, un núcleo de dureza y un pacto con la complejidad." Ignacio Izusquiza, "Enseñar filosofía en tiempos de reforma: una escuela de sensibilidad", in Revista *Íber*, *La enseñanza de la filosofía hoy*, Barcelona: Graó, 1999, p. 46.

¹¹ Hannah Arendt, "The crisis in education" in *Between Past and Future*, London: Penguin, 2006, pp. 182 e segs.

fazer passar. O professor centra-se nos alunos, preocupa-se essencialmente com a aprendizagem dos mesmos. Mas todo o que trabalha em filosofia deve ter presente a dimensão comunicacional da mesma, bem como as virtualidades de questionação que ela encerra, permitindo o desenvolvimento de uma nunca acabada criatividade. Estas duas vertentes deverão estar presentes, tanto na escola como na universidade. O que, como a seguir mostraremos, nem sempre acontece.

A filosofia no secundário¹²

A partir da revolução pedagógica iniciada nos anos sessenta do século XX não mais se considerou o ensino como conceito isolado, apresentando-se a aprendizagem como seu necessário complemento. A radicalidade das pedagogias não directivas levantou questões disruptivas, desautorizou a mera transmissão de conhecimentos, introduziu alterações no estatuto do professor, diluiu as dicotomias ensino/aprendizagem e ensinante/ensinado, relevando o aprender e concedendo um maior protagonismo aos alunos. O professor passou a ser encarado como aquele que aprende ensinando e não tanto como o detentor do saber. Daí a pertinência da observação de Ana Wuensch ao analisar criticamente a sua prática lectiva:

"Depois de alguns anos cumprindo este papel social de ensinar, dou-me conta de que ensinar é outro modo de aprender, é uma modificação contínua da aprendizagem, é um modo de continuar "fazendo questão" de algumas coisas, à minha maneira, perante os outros."

Ana Wuensch¹³

Acoplado à aprendizagem, o ensino é fruto da relação dialéctica que se estabelece entre professores, alunos, conteúdos, objectivos e actividades pedagógicas pois é na articulação destas diferentes instâncias que ele se constitui e que constantemente se repensa.

Nos anos 80 e 90 do século passado deu-se um forte movimento renovador na disciplina de Filosofia nalguns países europeus onde ela já constava dos currículos liceais - foi o caso de

¹² As considerações desenvolvidas neste tópico baseiam-se na minha experiência de professora nas escolas secundárias (então liceus) Maria Amália Vaz de Carvalho e Filipa de Lencastre.

¹³ Ana Miriam Wuensch, "Ouvir, ler e Escrever como campos da atividade filosófica nas escolas" in Maria Alice Coelho Ribas *et altera* (coord), *Filosofia e ensino*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, p. 345.

Portugal, Espanha, França e Itália, cujos programas do secundário se reformularam de modo a atender às profundas modificações socioculturais então ocorridas.¹⁴ Como sabemos, em Portugal os alunos do terceiro ciclo estudam obrigatoriamente dois anos de filosofia sendo a alguns oferecido um terceiro ano opcional.¹⁵ Trata-se de uma situação privilegiada que responde positivamente ao direito que a todos assiste de uma reflexão sobre questões existenciais, sobre o modo como se conhece, as regras a que deve obedecer um pensamento válido, os valores, etc. Surpreendentemente, verificamos que esta iniciação ao pensar filosófico tem poucas repercussões visíveis quer na melhoria da preparação académica dos estudantes quer no amadurecimento intelectual e cívico dos mesmos. Difunde-se entre eles a ideia da inutilidade da filosofia e do seu carácter enfadonho, um preconceito a que aderem mesmo antes de iniciarem o estudo da disciplina. Esta aparece no curso secundário como uma matéria nova, o que desperta curiosidade. É também uma disciplina transversal pois, ao reflectir sobre o conhecimento ela assume um papel interdisciplinar, oferecendo uma possibilidade de estabelecer elos entre saberes díspares. Uma das justificações para a integração da filosofia num currículo secundário consiste precisamente no papel que desempenha na articulação dos saberes, pensando sobre eles, questionando o seu crescimento, debruçando-se sobre os processos da invenção científica.

Entre os alunos o primeiro embate com a filosofia costuma ser de agrado pois esta apela ao pensamento crítico e à contestação das aparências. Há uma afinidade de base entre a filosofia e o público de adolescentes a que se destina, a quem agrada as atitudes de questionação, de inconformismo e de irreverência. Mas estas atitudes implicam competências de expressão, de interpretação e de leitura, raramente consolidadas no ensino básico, o que já levanta problemas à leccionação. Pede-se aos alunos que argumentem correctamente e que apresentem boas razões para justificar os posicionamentos defendidos. É um requisito que não se coaduna com a conversa fácil e rápida a que estão habituados. E não podemos esquecer a inevitável pergunta do "para que serve", invariavelmente colocada

¹⁴ Vj. Roger-Pol Droit, *Philosophie et Démocratie dans le monde*, Paris: Le livre de Poche, Biblio, 1995; Luís Cifuentes "El Nuevo Contexto" in Luis Maria Cifuentes e José Maria Gutiérrez (coord.), *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona: GRAÓ, 2010, pp. 35-54. Para o caso português, consultem-se os programas oficiais de filosofia.

¹⁵ O Decreto-Lei N.º 74/2004 baixou a frequência da disciplina pois muitos cursos que a exigiam como cadeira de acesso deixaram de o fazer, o que levou a uma quase morte da filosofia no 12º ano.

ao professor nas primeiras aulas da disciplina, tanto mais difícil de responder quanto ele próprio nem sempre tem ideias firmes a esse respeito.

É cada vez mais difícil ensinar filosofia no secundário com a dignidade que a disciplina exige. Tal como acontece noutras matérias, entre ensinantes e ensinados há o hiato da idade, do saber, da mentalidade, dos interesses, dos valores, dos universos de referência. Mas porque se debruça sobre questões existenciais, em que cada um se sente implicado, a filosofia evidencia esta distância; a dificuldade em superá-la agrava-se pelos requisitos pedidos aos alunos, imprescindíveis à construção de um terreno possível de entendimento e de diálogo. Assim, a tarefa primordial do professor é a de um tecedor de fios, um tradutor de linguagens, um construtor de terrenos partilháveis. Dele se pretende que estabeleça mediações entre o saber e os seus alunos, na maior parte dos casos desinteressados. É um trabalho difícil pelo perigo constante de resvalar para a facilitação e trivialidade, desvirtuando-se a mensagem. Esta não prescinde de um exercício de pensamento, o que não dispensa algum esforço.

Ensinar filosofia implica otimizar as virtualidades que os estudantes apresentam, através das teorias que lhes vão sendo propostas, construindo pontes de significado, fazendo cedências no vocabulário usado. O desafio que se apresenta ao professor do secundário é conseguir que os alunos simultaneamente se interessem pelos conteúdos e se apropriem deles, pensando-os de um modo pessoal e exprimindo-os numa linguagem correcta.

O professor é responsável pelo clima de abertura perante o saber. É ele que estimula o interesse pela aprendizagem, interesse esse que pode não ser imediato, que geralmente não o é no que concerne à filosofia, mas que pode/deve ser colocado como uma meta a atingir.

Aludindo às dificuldades do ensino no início de um dos seus cursos Heidegger escreveu: "ensinar é mais difícil do que aprender porque ensinar quer dizer "fazer aprender" ¹⁶, acrescentando que "é mais difícil ensinar do que aprender porque o verdadeiro ensinante não ensina mais nada que não seja a aprender".¹⁷ Note-se que esse desejo natural e desejável, em todos os ensinantes, de que os seus alunos aprendam, pode ter efeitos

¹⁶ "lernen lassen" in Martin Heidegger, *Was heisst denken?*, in *Gesamtausgabe*, Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, B.8, p. 17.

¹⁷ "Der eigentliche Lehrer lässt sogar nichts anders lernen als - der Lernen." Heidegger, *ibidem*, p. 18.

perversos. Vemo-lo nas práticas pedagógicas mais frequentes no ensino secundário. Delas destaco duas, situadas em polos opostos: transmitir e entreter. No primeiro caso o professor segue de perto o modelo universitário em que foi educado, encara a aula de filosofia como um local de transmissão de conhecimentos, expõe a matéria, responde às dificuldades, faz sínteses esclarecedoras. É frequente este modelo coincidir com uma linguagem hermética, dificilmente compreendida pelos aprendizes de filosofia. Quando bem aplicado poderá eventualmente beneficiar os bons alunos mas é inevitável o desinteresse da maioria.

O polo oposto, cada vez mais generalizado, é o recurso aos audiovisuais e ao mundo em rede que habitamos. Há que conhecer as novas linguagens e saber usar as novas tecnologias, nomeadamente as digitais¹⁸. Ao trabalhar as competências linguísticas dos alunos percebemos que o livro já não é o seu veículo primordial de conhecimento e que é importante explorar outros recursos, nomeadamente os que a internet nos propõe. No entanto, importa encontrar um justo equilíbrio entre as estratégias de motivação e o grau de esforço e de disciplina intelectual necessariamente presentes em tudo o que se estuda. Não se pode cair na tentação do permanente "Powerpoint," verdadeiro adormecimento intelectual quando é reiteradamente usado nas aulas. Nem fazer do "Youtube" a fonte privilegiada de informação.

Assistimos hoje ao reverso da alegoria da caverna sendo neste caso o professor que "desce" ao universo das imagens em que os alunos se situam e comprazem. Defendo as virtualidades filosóficas contidas nos diferentes textos icónicos e parece-me louvável o esforço empreendido na construção de um patamar de um interesse comum. Mas o aparente sucesso motivacional destas técnicas geralmente eficazes no silenciamento de uma turma indisciplinada, pode induzir em erro. A filosofia não pretende domesticar os alunos nem torná-los receptores silenciosos de informação, embora neste modelo ela seja veiculada por uma linguagem apelativa. A filosofia acontece quando se provoca o diálogo, quando se partilha, se discute e se argumenta. Os alunos não podem transformar-se em ouvintes passivos pois o objectivo do docente é torná-los parceiros de diálogo, o que só se alcança com trabalho de parte a parte. Acautelemo-nos pois quanto à crescente vertente lúdica no ensino da filosofia. Ela tem a intenção benéfica de chegar aos alunos, mas as mais das vezes

¹⁸ Vj. Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.) *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012 e António Moreira Teixeira e Maria Luísa Ribeiro Ferreira, (coord.) *Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo Digital*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2014.

esquece o terreno próprio da filosofia. Interessa-nos salvaguardar uma didáctica verdadeiramente filosófica que substitua o facilitismo por uma pedagogia do esforço, sendo este ponderado e medido, não prescindindo no entanto das motivações adequadas. Discordo de Lyotard quando sustenta o carácter negativo e enganador da sedução intelectual¹⁹ pois entendo que ela é desejável e mesmo indispensável para chamar os alunos para a filosofia. Procurar meios que respondam às diferentes turmas com que se deparam é um desafio que se coloca em cada ano aos docentes, instigando a sua criatividade e impedindo-os de serem meros repetidores. Há que dosear a transmissão de conhecimentos com o trabalho sobre os temas, dissecando-os e problematizando-os numa atenção permanente às capacidades e possibilidades dos adolescentes. Há que cativá-los procurando atender aos seus interesses mas salvaguardando as exigências da filosofia. Ora esta não pactua com a opinião e com a conversa de café. O desafio que se coloca ao professor é resolver este dilema, mostrando que, embora exigente, a prática filosófica pode ser agradável e interessante. O que nos leva ao problema dos conteúdos e ao programa existente.

O programa homologado em 2001 e desde então sujeito a diferentes interpretações e ajustamentos foi fruto de um grande inquérito realizado aos docentes.²⁰ Nunca se procedeu a uma avaliação séria deste documento. Dispomos no entanto de elementos para constatar que a maioria dos professores lhe é favorável, encontrando nele um chão comum com o qual se identificam e, sobretudo, no qual se instalaram.

A experiência de muitos anos de trabalho na profissionalização dos professores autoriza-me a falar sobre os conteúdos habitualmente trabalhados. Sustento que a extensão do programa pode constituir um obstáculo para as boas práticas. Na verdade, o programa do 10º e 11º anos é uma espécie de mini-licenciatura que procura abordar num tempo reduzido a quase totalidade dos problemas filosóficos. Ora se pretendemos abordar os temas de um modo mais tranquilo e aprofundado, apelando ao envolvimento e à participação activa dos

¹⁹ "Instruir os professores no sentido de que sejam conviviais, preconizar a sedução, prescrever que captem a indulgência das crianças através de estratégias demagógicas ou "gadgets" é pior do que o mal. Todos tivemos, nas nossas aulas Alcibíades..."

Jean François Lyotard, *Le Postmoderne expliqué aux enfants*, trad. Tereza Coelho, *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa: Dom Quixote, 1987, p. 124.

²⁰ Veja-se a este respeito Manuela Bastos e Fernanda Henriques (coord.) *Os actuais programas de Filosofia do Secundário*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998; Fernanda Henriques (org.) *O Ensino da Filosofia. Figura e Controvérsias*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

alunos, há que circunscrever a matéria, seleccionando tópicos que os interessem e lhes permitam um melhor relacionamento com as outras disciplinas, nomeadamente na compreensão e utilização dos conceitos que nelas se utilizam, o que é feito de um modo quase mecânico. Inclino-me para que, no 10º e 11º anos, se insista em temas de epistemologia, de antropologia, de lógica e de ética, na sua vertente prática. Esquecemo-nos que a maior parte dos alunos não irá cursar filosofia e que a única possibilidade que tem para questionar certas temáticas lhe é dada nos dois anos em que a obrigatoriamente a estudam. A actual profusão de temas obriga a uma abordagem superficial dos mesmos, impedindo o envolvimento dos alunos.

O 12º ano deveria retomar o estatuto perdido de disciplina de acesso aos cursos de humanidades, de artes e de direito. Parece-me acertada a ideia de mergulhar os alunos na leitura dos filósofos. Mas urge estabelecer uma ponte entre o que trabalharam nos dois anos de iniciação e o que poderá ser aprofundado neste ano conclusivo. As obras deverão ser criteriosamente escolhidas em função da idade e maturidade dos estudantes. Forçá-los a trabalhar um texto desligado do seu contexto e das questões até então levantadas no curso de filosofia pode conduzir a um exercício formal de leitura, deturpando o que realmente se pretende - o coroamento de um percurso filosófico no diálogo directo com os autores, patenteando a relação essencial do pensamento filosófico com a sua própria história.²¹ Seria desejável que o trabalho sobre os filósofos através dos textos por eles produzidos não se limitasse a explicá-los e a compreendê-los mas sim a considerá-los como reais parceiros de diálogo, constituindo uma propedêutica para o tratamento das grandes questões filosóficas, de ontem e de hoje. Este ano terminal seria o culminar de uma aprendizagem em que se lançassem as sementes de um pensar reflexivo, constituindo uma verdadeira preparação para a vida e não só para a Academia. Muitos alunos nunca mais terão um contacto tão estreito com a filosofia. E é bom que dela levem uma recordação gratificante.

²¹ Para uma abordagem didáctica no âmbito do Ensino Secundário entre as relações da filosofia e da sua história vj. José Gutiérrez Gonzalez, "Enseñar y aprender historia de la filosofía en el bachillerato", *Revista Íber, La Enseñanza de la filosofía hoy*, nº 20, Ano VI (1999), pp. 51-61; José Gutiérrez Gonzalez, "El eje diacrónico: la Historia de la filosofía" in Luis Maria Cifuentes e José Maria Gutiérrez (coord.) *Filosofía. Complementos de formación disciplinar*, Barcelona: GRAÓ, 2010, pp. 129-143.

A filosofia na Universidade ²²

Durante anos as escolas e a Academia andaram de costas voltadas no que concerne ao trabalho filosófico. As primeiras por se alhearem da investigação considerando-a dificilmente realizável no seu contexto; a segunda por desprezar a didáctica entendendo-a dispensável para a leccionação filosófica universitária. Não defendo que a Escola esteja subordinada aos critérios da Academia e que um curso universitário de filosofia seja a sequência directa do que se faz no ensino secundário. Mas é desejável que haja entendimento e alguma sintonia entre as duas instâncias. Esta começa a fazer-se sentir na reciprocidade de serviços entre a Universidade e as escolas, um contacto que cada vez mais se intensifica. Concretizam-no a formação de professores decorrente em sede académica, as múltiplas acções de formação que as diferentes Faculdades ministram aos seus colegas do secundário, o trabalho em equipa desenvolvido na organização de provas nacionais de avaliação, os cursos de mestrado e de doutoramento cujo público é predominantemente constituído por docentes liceais, os mestrados em ensino que visam formar futuros professores. Na ocorrência dos inúmeros colóquios e seminários organizados pelos departamentos de filosofia a presença dos docentes do secundário é uma constante. São eles os principais interlocutores nas tarefas ligadas à educação permanente e às acções de reciclagem.²³

É verdade que relativamente à filosofia há quem defenda o paradigma da "torre de marfim", entendendo a universidade como uma comunidade de estudo auto-suficiente, esgotando-se na investigação que produz e nos alunos que forma. É uma orientação que se compraz com a espécie de idioleto a que apenas alguns eleitos têm acesso; dela decorre um modo peculiar de considerar o ensino, em que os não académicos são deliberadamente ignorados, olhando-se os seus interesses e exigências com alguma sobrançeria. É uma atitude perigosa pois corre o risco de circunscrever a filosofia a um espaço institucional, o que a privaria da sua dimensão dialógica com o mundo e com a vida.

Contrastando com este posicionamento temos aqueles (muitos) que, na sequência da *Weltphilosophie* kantiana, defendem uma filosofia mundana aberta a dimensões sociais e

²² As considerações desenvolvidas neste tópico baseiam-se na minha experiência de professora na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

²³ Note-se que esse público tem diminuído substancialmente. A política de endurecimento quanto às possibilidades oferecidas aos professores para actividades de formação torna muito difícil a assistência a tudo o que se passa fora da escola.

políticas. Para estes a filosofia tem um papel imprescindível na cultura, não só na sua produção mas também na sua divulgação pois entendem ser missão da Universidade ensinar a cultura do seu tempo ao homem médio, estar atenta aos grandes temas do dia, impor-se como princípio promotor da história.²⁴ Na verdade, a filosofia não pode esquecer a realidade social da qual se alimenta e na qual encontra o substrato para as concepções inovadoras que permanentemente oferece. No âmbito do ensino filosófico, a polémica Sacristán/Bueno surgida em Espanha nos anos setenta do século passado é representativa de duas perspectivas bem diferenciadas.²⁵ Sacristán, defende a tese de uma filosofia académica mas considera que esta carece de substantividade por ser um saber adjetivo. Consequentemente, critica a existência de faculdades de filosofia que, na sua opinião, deveriam ser substituídas por institutos, frequentáveis por professores das diversas áreas. A radicalidade desta tese foi contestada por Bueno, partidário de um curso de filosofia aberto ao mundo. Deste debate surgiu uma reflexão que ainda hoje nos interessa, sobre o papel da filosofia na cultura.

Em 2008 a Universidade de Lisboa sofreu uma profunda alteração com a implementação do Acordo de Bolonha. Foi um processo disruptivo e, como é próprio de todas as mudanças, suscitou forte polémica. Quero crer nas boas intenções dos seus promotores ao pretenderem a livre circulação de estudantes e professores num espaço europeu, construindo um terreno de entendimento com a normalização dos conteúdos e dos métodos e com o acolhimento das diferenças de línguas e mentalidades. Mas a pretensão de renovar a Universidade esqueceu a situação real dos intervenientes que nela deveriam colaborar. Não é possível alterar o *statu quo* sem uma modificação de mentalidades e no caso presente estas mantiveram-se inalteráveis. Adaptou-se a moldura aos mesmos figurantes e, as mais das vezes, à revelia deles. Sem a adesão destes os métodos propostos revelaram-se de difícil concretização.

Depois de algumas tentativas de cumprimento das normas, professores e alunos foram progressivamente construindo plataformas de ajustamento que lhes permitissem

²⁴ Estas teses foram defendidas nos anos trinta do século passado por Ortega y Gasset e continuam plenamente actuais. Vj. José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad*, Madrid: Revista de Occidente, 1930.

²⁵ O livro de M. Sacristán, *Sobre el lugar de la filosofía en los estudios superiores*, Barcelona: Nova Terra, 1968 provocou uma resposta de G. Bueno, *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Madrid: Ciencia Nueva, 1970 originando-se uma interessante polémica sobre esta temática.

situar-se no novo modelo mantendo no entanto muitas das práticas do passado. Assistimos assim à transposição para o contexto académico da conhecida tese do Conde Salina, no romance *O Leopardo* de Giuseppe Tomasi di Lampedusa: é preciso que tudo mude para que tudo se mantenha.

Certamente que Bolonha abriu expectativas na classe docente universitária. Passados cinco anos da sua aplicação sou sobretudo sensível aos seus efeitos perversos no que concerne à filosofia: o encurtamento dos cursos, a menorização de cadeiras fundamentais, a abordagem inevitavelmente superficial dos conteúdos ministrados, a consequente impreparação dos estudantes quando terminam a licenciatura. É verdade que Bolonha trouxe um acréscimo de mestrados e de doutoramentos e que, no caso das humanidades, incrementou a frequência de alguns cursos impedindo o seu desaparecimento. Mas esta corrida às pós-graduações foi acompanhada de um inevitável relaxamento dos critérios de aceitação dos estudantes, dado que aos mestrados e doutorandos em filosofia não se exige uma formação filosófica.

É salutar o acolhimento de gente de outras áreas pois os diferentes olhares são enriquecedores. Admiro estes alunos que vindos das mais variadas proveniências (Engenharia, Economia, Arquitectura, Artes, Direito, etc. etc.) se vêm lançados em cursos de especialidade filosófica sem outras bases que não os dois anos obrigatórios há muito tempo tirados no secundário. Acontece que nos cursos de mestrado e de doutoramento em filosofia se abordam temáticas complexas que pressupõem requisitos prévios, dificilmente atingíveis por quem não tenha alguma familiaridade com pensadores e problemas; também é pedido a estes estudantes que dominem um vocabulário conceptual rigoroso e adequado. Mas perante a realidade dos mestrados e doutorandos de áreas não filosóficas, é necessário haver cedências, pactuar com falhas, fechar os olhos a inevitáveis lacunas.

Para captar esses amantes de filosofia sem preparação prévia e, simultaneamente, para manter a exigência de um trabalho filosófico há que fornecer aos que vêm de fora alguma iniciação à disciplina. Quando examinamos o elenco de matérias que constitui os programas de mestrado e de doutoramento damos-nos conta do carácter de especialização das mesmas o que aliás se compreende num curso de formação avançada. Seria desejável e útil oferecer a estes estudantes uma ou duas cadeiras que os introduzissem nas grandes questões, que fomentassem a leituras de textos básicos, que os ajudassem a perspectivar filosoficamente questões, que os levassem a construir bons argumentos, a escrever textos, a

problematizar. Bastaria integrar nos seus programas de estudo algumas cadeiras da licenciatura como mediação necessária para atenuar algumas das lacunas destes estudantes de filosofia, carentes de informação e de treino filosóficos.

Relativamente aos docentes, Bolonha não modificou grandemente a prática habitual que continua a centrar-se no ensino, na investigação e na consequente publicação de artigos e de livros. Alteraram-se sim (mas negativamente) as actividades extra filosóficas pois redobram as tarefas burocráticas, as reuniões, a gestão financeira das diferentes áreas, a participação em diferentes comissões, a organização de eventos. Paralelamente ao estudo, à preparação das aulas e à pesquisa, o professor universitário vê-se assoberbado por uma série de ocupações laterais que o entediam e cansam, roubando tempo ao que deveria ser essencial - pensar, ensinar e investigar.

Continuando a centrar-me no campo da filosofia, espanta-me que não haja uma reflexão teórica (ou mesmo prática) sobre essas actividades. No domínio do ensino, o docente universitário está em piores condições do que o seu colega do secundário pois não tem ajudas da instituição quando inicia a sua actividade lectiva, nem quando pretende aperfeiçoar os seus métodos de ensino, visando uma maior eficácia dos mesmos. É como se o próprio facto de leccionar lhe concedesse automaticamente as competências básicas para tal função.²⁶ Em todos os graus de ensino é oferecida (ou melhor exigida) uma preparação para a docência mas tal não ocorre na Universidade. Neste âmbito, parte-se do princípio de que ao professor basta o saber que detém e que pretende transmitir, sem qualquer reflexão sobre o modo como fazê-lo. O resultado é a reprodução do modelo tradicional e tacitamente aceite - a aula expositiva a que os alunos assistem durante duas ou três horas. Quando o docente possui dotes oratórios, pode ser gratificante ouvir o desenrolar do seu raciocínio e a exposição das suas interpretações. Mas sabendo nós que a capacidade de atenção é oscilante, dificilmente se aceita um modelo de aula em que alguém expõe ininterruptamente. A autoridade que explicitamente é atribuída ao docente pelo saber que se lhe reconhece deveria ser ocasião para motivar os alunos, apelando à participação e criatividade dos mesmos.

A comunidade de ensino/aprendizagem/investigação foi um dos traços marcantes da universidade medieval, e constitui uma aquisição cultural relevante. Hoje constatamos um

²⁶ Lembro a reacção negativa de muitos professores da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa aquando da implantação do Ramo Educacional em 1987.

progressivo abandono dessa caminhada em conjunto, dessa partilha solidária do saber. O aluno é o ouvinte e o professor, o conferencista. Ele é alguém que pensa em voz alta perante um auditório que a maior parte das vezes o acompanha, tirando notas, que outras vezes se entusiasma com a originalidade do seu discurso mas que na maior parte do tempo é passivo. O mais que poderá fazer é "pensar com" faltando-lhe o desafio do "pensar contra". Das técnicas da "lectio, meditatio et disputatio" mantivemos as duas primeiras. O professor explica e interpreta e os alunos ouvem e restituem, quando para tal são solicitados. Raramente os estudantes são encarados pelos professores como parceiros no acto de ensinar e aprender, desempenhando preferencialmente o papel de auditório ao qual os docentes se dirigem.



Não está em causa a pertinência da aula expositiva, um meio importante para a transmissão do saber. Só que essa prática não anula a necessidade de uma reflexão sobre outras estratégias de ensino, bem como sobre os objectivos por elas pretendidos. É curioso analisar os programas oferecidos pelos diferentes cursos de filosofia e verificar que na maior parte dos casos eles são constituídos por conteúdos não havendo reflexão sobre os objectivos a alcançar nem sobre os meios usados para estimular o trabalho dos alunos, como se os tópicos enunciados se bastassem a si mesmos. Na verdade eles constituem um saber com enorme potencial motivador, que importa dar a conhecer e clarificar. Não podem, no entanto, constituir-se como uma espécie de mostruário de produtos filosóficos,²⁷ apresentados em linguagem que carece ser decodificada.

No início de um texto sobre o ensino universitário da filosofia, Manuel José do Carmo Ferreira refere-se ao desnorte dos incipientes estudantes quando se deparam com a multiplicidade de matérias, de professores e de consequentes abordagens dos programas

²⁷ A expressão "mostruário de produtos filosóficos" é usada por Alberto Revenga, "Las relaciones entre Filosofía y Didáctica" in Luis Maria Cifuentes e José Maria Gutiérrez (coord.), *Didáctica de la Filosofía*, Barcelona: GRAÓ, 2010, p. 14.

que irão trabalhar. É um desnorte que ele faz remontar a Schelling, lembrando a menção por este feita ao "caos, no qual o aluno se vê deslocado como num vasto oceano sem bússola nem estrela polar."²⁸

A falha dialógica acima referida não se faz apenas sentir entre docentes e discentes, ela existe na relação "inter pares" entre os quais é escassa ou quase nula a troca de impressões sobre as disciplinas que leccionam, sobre os alunos a que estas se destinam, sobre o modo como são ministrados os conhecimentos. As múltiplas tarefas de gestão e administração têm dificultado a boa prática (que durante anos existiu) de reuniões periódicas entre docentes. Nesses encontros trocavam-se impressões sobre os conteúdos das cadeiras bem como sobre as dificuldades sentidas no seu ensino.

É um lugar comum dizer que a filosofia ensina a pensar. Por diferentes que sejam as orientações dos docentes de um departamento de filosofia, nenhum deles questionará esta afirmação. Seria importante dela tirar ilações práticas, pensando em conjunto, discutindo e problematizando quer os conteúdos dos vários programas, quer as metodologias propostas para a concretização do trabalho dos mesmos. Nos programas apresentados no início do ano são raras as referências explícitas ao que os docentes esperam dos alunos, nomeadamente às modificações intelectuais e comportamentais que hipoteticamente decorrerão com o desenrolar do curso. Muito menos se faz uma apreciação do modo como essas expectativas foram ou não alcançadas.

Na avaliação dos docentes universitários o peso maior é atribuído à produção científica, tanto mais valorizada quando concretizada em artigos de revistas estrangeiras devidamente acreditadas.²⁹ E esquece-se ou secundariza-se o trabalho docente, os textos escritos expressamente para os alunos, a criatividade na selecção dos materiais usados, as múltiplas formas de avaliação. Como se na Academia a didáctica fosse uma parente envergonhada da prática filosófica.

Urge pois valorizar a leccionação mediante uma reflexão sobre a mesma, nos seus êxitos e também nas suas falhas, confrontando-a com o lugar institucional em que decorre e

²⁸ Manuel José do Carmo Ferreira "O ensino universitário da filosofia" in Maria Luísa Ribeiro Ferreira (coord.), *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2012, p. 123.

²⁹ Sobre o absurdo destes critérios de avaliação que dão mais peso a um pequeno artigo do que a um livro, veja-se o texto de Diogo Ramada Curto "O livro: contra a corrente?" publicado no *Público, ípsilon*, a 13 de Julho de 2012, p. 39.

com o público a que se destina. O que implica a necessidade de repensar a filosofia através de equipas mistas de professores universitários e do secundário. Este seria um passo determinante para a constituição daquela comunidade de sábios que Espinosa séculos atrás nos propôs, verdadeira meta orientadora para todo o que ensina filosofia: formar uma sociedade de modo a que o maior número consiga alcançar a plena realização a que tem direito.³⁰

³⁰ Spinoza, *Tractatus de Intellectus Emendatione*, G. II, p. 9.