

ENSI(G)NAR FILOSOFIA?

A presente oficina didáctica tem por tema, como sabem: CONCEPTUALIZAR. Ela é suposta articular-se em relações transversais de complementaridade com as restantes oficinas temáticas, sobre PROBLEMATIZAR e sobre ARGUMENTAR, deste Encontro. Com efeito, o conjunto das oficinas pretende cobrir os três traços formais gerais que, segundo o actual *conceito escolar* da filosofia, definiriam a prática filosófica e, por conseguinte também, o seu ensino, ou os grandes objectivos, em competências «cognitivas» e atitudinais, desse ensino. Não vamos aqui questionar a pertinência dessa tripla caracterização. Não foi para isso que nos convidaram, não foi a isso que viemos, nós e vós. Digamos apenas no imediato que ela é tudo menos evidente, tudo menos inocente, que é *uma* imagem moderna do filosofar que faz da filosofia, ou da famosa «racionalidade» filosófica, o modelo formal da ideologia demo-liberal. Adiante voltaremos a falar um pouco disto. Voltemos para já ao tema da oficina.

Conceptualizar significa: elaborar, formar, fixar conceitos. Mas para nós, professores de filosofia aqui presentes, significa sobretudo: *ensinar* a conceptualizar, fazer «conceber», fazer formar conceitos. Não obviamente conceitos quaisquer, não conceitos no sentido lógico-linguístico corrente, mas certos conceitos filosóficos, e filosóficos ou porque criados pela tradição da filosofia ou porque, sendo em primeira instância noções empíricas ou comuns (as noções de bem e de mal, do belo ou da arte, de valor, de liberdade, etc. etc.), «pedem» pela sua densidade problemática um tratamento filosófico. Mais exactamente, os conceitos em causa, os conceitos que temos que fazer

conceber ou conceptualizar, são os conceitos «nucleares» ou fundamentais de cada um dos módulos do novo programa «reformado» da disciplina. Todos esses conceitos, por via da sua origem filosófica ou do seu reflexivo devir-filosofia, são mais ou menos abstractos, e tal é a nossa dificuldade de ensinantes, tal é a nossa questão pedagógico-didáctica. Por outro lado – e é a outra parte desta questão – os conceitos não aparecem nunca por si mesmos, nem podem aparecer assim aos alunos sob pena de trocar a pedagogia do «conceber» por uma definitiva abstractização. Os conceitos dão-se, e devem ser «dados» por nós, em função daquilo a que eles, ou as redes conceptuais da filosofia (vulgo: teorias), servem de resposta sistematizada: de problemas ou de problematizações propriamente filosóficos e de expressões (definidas na filosofia escolar como argumentos, expressões argumentativas) desses problemas. Os objectivos gerais enunciados do programa da disciplina insistem expressamente na articulação problemas/argumentos/conceitos e na transversalidade da sua leccionação nesse programa: essa articulação é como o objectivo dos objectivos e a condição de acesso dos discentes à «especificidade da Filosofia». Regressamos assim à organização triádica das oficinas deste Encontro.

E regressemos também à nossa proposta de tematização do conceito de argumentação. Não sendo propriamente uma aula-exemplo aquilo que vos propusemos, tentámos, todavia, ser exemplares no modo como encarámos a dinâmica da abordagem conceptual: a explanação da rede, dos pressupostos e das implicações, em complexidade crescente, em que se deve articular a problematicidade da noção em causa.

O que é que aqui nos propusemos, pois, apresentar, ou representar, dar-vos a ver numa espécie de cena de

teatro pedagógico? Evidentemente – tomando como caso o conceito de argumentação e nos exíguos limites temporais de uma única aula –: a nossa concepção de *como* ensinar, transmitir, conceitos. Mas não só. Porque, não tenhamos dúvidas, não há concepção desse «como» qualquer que ela seja, não há aula de filosofia, que não dependa de uma concepção sobre *o que é que* está em causa no que se chama ensinar filosofia, sobre o que é que se pode, ou não, fazer com o «ensino da filosofia». Não há pedagogia da filosofia (por exemplo, do conceptualizar) que não remeta já para uma «filosofia» dessa pedagogia. Precisamos pois decidir primeiro do que se joga, ou pode jogar-se, no «ensinar filosofia» para explicar depois a nossa proposta prática sobre o «como» (fazer) conceptualizar.

Consideremos nesse sentido, em termos muito sumários, três eventuais possibilidades ou finalidades desse ensino, três hipóteses sucessivas.

PRIMEIRA HIPÓTESE. *Ensinar filosofia.* É a hipótese por excelência impossível, impraticável. Tomada em si mesma, como um domínio particular de cognição, a filosofia é inensinável. Porquê? Porque não existe. Ora, o que não existe não pode, como é óbvio, ser ensinado. Já Kant afirmava – e a situação, como sabemos, não se alterou com ele ou depois dele – que para ensinar filosofia seria preciso primeiro que existisse A filosofia como coisa distinta das doutrinas filosóficas. Ora o que há, o que sempre houve e haverá, é a pluralidade dessas doutrinas ou, antes, a pluralidade do que elas corporizam: dos problemas, das teses e dos conceitos, sempre *específicos* (relativos a *uma* filosofia) introduzidos pelos filósofos. O que há, em suma, é um irreduzível pluralismo a-científico como modo de existência da filosofia. Todos nós conhecemos isto. Nenhum de nós ignora que não há, de

facto, uma qualquer «ciência filosófica», um saber filosófico em sentido próprio (cognitivo), que não há «a» filosofia na acepção em que há «a» matemática, «a» física, etc. etc. Ensinar «cognitivamente» filosofia, transmitir como filosofia um pretenso saber, é sempre ensinar *uma* filosofia, atribuída ou vaga, nada mais. Convém por isso evitar dar aos nossos alunos, mesmo que com todas as reservas e limitações, e como uma simples ideia inicial sujeita a ulterior correcção, a imagem da filosofia como saber, conhecimento, ciência especial. Preferível abordar essa noção inicial, à entrada do 10º ano escolar, em termos negativos, sublinhando o que a filosofia *não* é (que não é um saber, etc.), e assim começando a preparar os aprendizes para pouco a pouco *sentirem* a especificidade (não cognitiva) da filosofia. Porque tentar provocar essa «sensibilidade», procurar fazer sentir a diferença do filosófico, é – mas já lá vamos – a nossa *única* possibilidade ou tarefa pedagógica.

SEGUNDA HIPÓTESE. *Ensinar a filosofar*. Era o que Kant contrapunha como o que se pode ensinar, como o que, da filosofia, é ensinável. Uma leitura apressada do enunciado dos objectivos gerais dos novos programas reformados da disciplina poderia levar a pensar que é exactamente isso o que está em causa nesses programas e por conseguinte, como finalidade, na nossa acção de pedagogos. Que é para aí que aponta a ênfase programática em «temas e problemas» (e não em doutrinas ou num qualquer saber) através dos quais se trataria de operacionalizar uma iniciação dos discentes ao filosofar, quer dizer, ao modo de pensar do qual a cultura filosófica fornece o modelo. Mas uma leitura mais atenta dos mesmos objectivos parece-nos mostrar que os autores dos programas, quando falam de «desenvolvimento progressivo do pensamento autónomo» e de «apropriação

progressiva da especificidade da Filosofia», tiveram em mente, com lucidez a nosso ver, uma finalidade mais modesta, de ordem, aliás, eminentemente prática. Trata-se de, pelo contacto com a interrogatividade característica da filosofia, despertar no aluno uma *atitude* «crítica, racional e dialogante» ou, como já veremos, de fazer da educação filosófica no ensino secundário um espaço privilegiado de educação para a cidadania e a democracia. Quando muito, só no programa da disciplina no 12º ano escolar é que se insinua uma experiência elementar do filosofar, na forma de uma iniciação literária dos discentes ao ensaísmo da filosofia. Parece-nos justificada a referida modéstia da finalidade geral dos programas renovados da disciplina. Porquê? Porque dar-se como objectivo pedagógico «ensinar a filosofar» afigura-se-nos pretensioso, de sucesso mais do que improvável, se se tiver em conta o conflito, por assim dizer, entre as exigências próprias do filosofar e o exigível aos nossos aprendizes: se se tiver em conta a abstracticidade das experiências «conceptivas» que definem o filosofar, a prática genuína da filosofia, de todo em todo estranhas aos interesses «naturais» (psicologicamente naturais) dos nossos muito jovens alunos, adolescentes ainda. Não podemos crer que entre os presentes haja alguém que tenha a veleidade de conseguir com os seus alunos, por mais excelentes que sejam, «filosofar», «fazer filosofia». Todos sabemos que não é nunca disso que se trata, excepto para quem quisesse dar do filosofar a mais maltrapilha das imagens, pseudo-socrática, de mera discussão de opiniões (por mais «crítica» que a discussão se pretenda).

TERCEIRA HIPÓTESE. *Induzir o filosófico*. É, do nosso ponto de vista, a hipótese a reter, a única possibilidade exequível. A única tarefa pedagógica que nos parece poder ser produtiva (e mesmo assim de uma

produtividade muito eventual) enquanto ensino de algo que tenha a ver de facto, e não só nominalmente, com a filosofia, com o «espírito» da filosofia. O que queremos dizer com: induzir o filosófico? Temos que partir do que temos, e o que temos, enquanto destinatários do nosso ensino, são jovens cujos interesses «espirituais» característicos, insistimos, para mais sobredeterminados pelos valores da actual tecnocultura, não só são pré-filosóficos mas, digamos mesmo, anti-filosóficos. Não tenhamos ilusões: a nossa tarefa navega a contra-corrente das necessidades culturais dos nossos alunos. Nada neles ou, pelo menos, no comum deles pede filosofia. Damos-lhes o que não querem, o que não podem querer já (é cedo de mais), e ensinar filosofia, seja qual for a concepção que desse ensino se tenha, é tentar criar um apetite que não existe. E também aqui, como na parábola, muitos são os chamados mas poucos, pouquíssimos, os escolhidos, ou seja, os seduzidos. O que fazer, então, com este conflito cada vez mais marcado de interesses e até de linguagens entre a disciplina (ou o professor) e os aprendizes? Como dirimi-lo pedagogicamente de forma a produzir uma hipótese de sensibilização para a filosofia e a sua razão de ser, uma sensibilidade eventual dos alunos ao filosófico? Como fazer, se tal é possível, para que eles «sintam» por si mesmos, em vez de simplesmente o «saberem» de um modo desmotivado, a justificação do filosofar? Uma coisa é certa: não haverá nunca abertura dos discentes aos interesses da filosofia (ou a um interesse pela filosofia) se o ensino desta não se abrir primeiro aos interesses deles. Há que partir do pré-filosófico ou do não-filosófico para, de maneira progressiva, *induzir*, como dizemos, o filosófico, há que «insinuar» o filosófico, a interrogatividade da filosofia e a pertinência dessa interrogatividade, no não-filosófico.

Parece-nos de privilegiar, nesta perspectiva, duas estratégias pedagógico-didáticas complementares:

- Pôr os alunos em contacto com textos filosóficos modernos e da tradição, mas para trabalhar no imediato modos de apreensão «vivida» das suas questões, das suas linguagens, dos seus conceitos. Trata-se de, a partir pois de uma compreensão não filosófica do filosófico, pouco a pouco dar a ver, ou a sentir, a legitimidade dessa prática abstracta a que se chama filosofia, das suas problemáticas e teorizações, e como esse abstracto é apenas uma forma rigorosa superior de compreensão da problematicidade, a fazer consciencializar pela discussão dos textos, do próprio vivido.

- Apresentar sempre os conceitos nucleares do programa como eminentemente perspectivados, como respostas também «problemáticas» aos problemas a que respondem, e confrontando os alunos, sempre que possível, com diferentes propostas para o mesmo conceito, ou com conceitos alternativos para o mesmo problema. Visa-se assim estimular o gosto pelo exercício crítico e analítico e, conjuntamente com a estratégia antes referida, a sensibilizar os aprendizes para as limitações inerentes ao mero opinar. Foi exactamente esta última estratégia que a **performance** do Rui G. tentou encenar, fazendo passar o conceito de argumentação, matricialmente instável, através de um confronto entre conceitos diversos, e contraditórios entre si, de racionalidade. Em vez de um dogma, de um saber fixado e ensinável como tal, uma pluralidade de perspectivas como estratagema indutivo (indutor do filosófico).

Repetimos: na medida em que se atribua o desígnio de transmitir de facto, sob a designação de «ensino da filosofia», o espírito do filosofar, a tarefa pedagógica a que nos entregamos é de uma eficácia mais do que

improvável, e de sucesso insusceptível de aferição «objectiva» dada a invisibilidade seminal desse sucesso se o há: nunca conheceremos o que inoculámos ou não, como vírus metafísico, na mente dos aprendizes! Vamos mesmo mais longe. A improbabilidade desse sucesso é tão óbvia que não justificaria a continuada existência da disciplina de filosofia no ensino secundário, não fôra essa disciplina dar-se, em última análise, outros objectivos que não de educação propriamente filosófica.

O que nos leva a propor-vos duas notas finais.

NOTA 1. Deleuze/Guattari algures: o professor não ensina – *ensigna*. Isto é: ele inscreve os alunos no sistema das significações, ideológicas e científicas, dominantes ou estabelecidas. É isso o que ele faz independentemente da sua consciência profissional pessoal, é essa a sua «competência» (o que lhe compete). Com efeito os enunciados pedagógicos, lectivos, podem apresentar-se como proposições informativas, declarativas: de facto são proposições imperativas. O professor não diz: *dita*. E dita, «ensigna», quer seja, na sua relação pedagógica, ou no seu modelo de pedagogia, autoritário ou «participativo», magistral ou dialógico, directivo ou não directivo. Os meios, os processos, podem variar, mas não o resultado, não o fim. Em todos os casos o professor dita aos alunos o que eles *devem* saber, o que *devem* pensar, e a linguagem específica da disciplina, o idioma disciplinar em que *devem* significar o que pensam e sabem. Obviamente, uma ciência e uma técnica ou, melhor, uma disciplina de índole científica ou tecnológica não só se prestam à ensi(g)nabilidade como a pedem até: encaixam sem problemas na reprodução das competências cognitivas, quer teóricas quer práticas, como operação escolar. Mas, e a filosofia?

A filosofia escolar é um domínio privilegiado de ensinação *ideológica*. Claro que esta é uma afirmação

controversa que exige explicações que terão que aguardar por melhor vez. Mas que ninguém tenha dúvidas: é por virtude das suas especiais potencialidades como espaço de ensinação ideológica que a filosofia existe, continua a existir, a sobreviver a todas as reformas por mais tecnocratizantes, nos currículos do ensino secundário, e até mesmo a ver surgirem propostas da sua antecipação para o ensino básico. Basta ler o preâmbulo do texto oficial de apresentação e justificação dos novos programas reformados da disciplina, ou o relatório da UNESCO recomendando o alargamento da «formação filosófica» na educação secundária. Por toda a parte é citada nesses documentos um vínculo entre filosofia e democracia, filosofia e cidadania: entre educação filosófica e pedagogia dos valores democráticos e liberais. É exactamente esse vínculo, dado como evidente, que fundamenta os novos programas ou, antes, o «ajustamento» programático da disciplina nos conteúdos e nos objectivos enunciados. Em suma, a filosofia escolar existe, mais do que nunca, e mais do que nunca explicitamente, como veículo de *uma* ideologia, e é essa ideologia que constitui o «objecto» a transmitir por «educação filosófica», o objecto de ensinação da filosofia escolar, aquilo que permite falar, nos desígnios do programa, de «domínio cognitivo» (o filosofar como a formação de opiniões esclarecidas, como senso comum crítico, fundamentado, «razoável»). Ora, esse vínculo entre filosofia e ideologia, filosofia e democracia, é tudo menos apromblemático. Não é nada certo que a democracia seja o devir-mundo da filosofia (moderna) nem o pensamento filosófico, formalmente, a antecipação «ideal» da Cidade democrática ou da moderna cidadania cosmopolítica. Não estão em causa as eventuais convicções políticas pessoais dos filósofos nem as de cada

um de nós, vossas ou nossas (do Rui G. e minhas, S.D.). Trata-se antes de observar que a criação filosófica propriamente dita, e as relações críticas entre as filosofias, nisto parentes da criação nas artes e das relações entre correntes artísticas, não se compadecem de valores como diálogo ou discussão, debate de opiniões, culto dos argumentos e muito menos promoção de consensos (a filosofia não procede por opinião como o pensamento comum, não visa a consensualizar, e há grandes filósofos que expõem sem argumentar, por exemplo Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Deleuze ou entre nós – e é uma descoberta que vos convidamos a fazer – Carlos Couto S.C.). Para a filosofia, a democracia é quando muito uma condição exterior de possibilidade e um «meio», em todos os sentidos da palavra, nunca por si mesma uma finalidade.

NOTA 2. Sobre os exames nacionais finais da disciplina enquanto disciplina curricular universal (à saída do 11º ano escolar). Se ensinar filosofia, na única aceção viável da expressão como indução do filosófico, é já de per si um exercício de eficácia improvável, com os exames obrigatórios é esse exercício mesmo que se torna pouco menos do que impossível. Os exames de filosofia são, na prática, o fim desse ensino como ensino do filosófico. São a rigorosa equiparação da filosofia às disciplinas de natureza cognitiva, o descartamento puro e simples da sua especificidade, a confirmação da visão oficial da disciplina como um «saber» neste caso ideológico (pois o que é que é objectivamente examinável senão o que se sabe ou os valores, discursivamente formulados, que se aprendeu?). Os exames tornam-se a variável independente do ensino filosófico, aquilo de que tudo nesse ensino depende, doravante o efeito-de-exame está presente pela negativa, desde a primeira aula, na

nossa acção pedagógica. Esta questão merecia um debate exclusivo, e toda a atenção da A.P.F. Mas fiquemos por aqui.

RUI GRÁCIO
SOUSA DIAS