



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DO PORTO

Joana Cristina Coelho Dias

2º Ciclo de Estudos em Filosofia

Do método socrático ao ensino da filosofia na contemporaneidade

2014

Orientadora: Professora Doutora Maria João Couto

Classificação: Ciclo de Estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

**Resumo:** O presente trabalho surge no âmbito da iniciação à prática profissional docente, decorrente da formação de 2º ciclo do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O problema que aqui colocamos desenhou-se a partir da própria prática de ensino supervisionada – qual a pertinência do chamado *método socrático* para o ensino da filosofia na contemporaneidade? Será o seu uso (atualmente) uma questão mais cultural do que pedagógica? Será pertinente o seu uso numa aula de filosofia? E porquê? Nos processos de ensino-aprendizagem, nomeadamente no ensino e aprendizagem de filosofia, a procura pelas estratégias mais adequadas que correspondam aos conteúdos que se desejam promover e que, simultaneamente, estimulem o aprender dos alunos, assume especial relevância.

**Abstract:** This paper comes as part of the initiation into teaching professional practice of the 2nd cycle course of the Master's degree in Philosophy Teaching in Secondary education in the Faculty of Arts of the University of Porto. The problem that we put in here was created from the supervised teaching practice – what is the relevance of the so called *socratic method* of teaching in philosophy in the contemporary times? Does its use (currently) a more cultural issue than pedagogical? Will its use be relevant in a philosophy class? And why? In the process' of teaching and learning, especially in the teaching and learning philosophy, the search for the most suitable strategies that correspond to contents that want promote, and that simultaneously, stimulate the learning of students, is particularly relevant.

## **Agradecimentos**

No culminar de um trabalho desta natureza não posso deixar de agradecer, a diversas pessoas e instituições, a sua colaboração, estímulo, motivação e empenho para que o mesmo se tornasse realidade.

Começo por agradecer à orientadora da presente dissertação de mestrado, a Professora Doutora Maria João Couto, pela dedicação, pelos conselhos, pelas sugestões e pelos desafios lançados no sentido de um crescendo na elaboração do presente trabalho.

Uma palavra muito especial para a Professora Fátima Tavares, orientadora cooperante de estágio no Colégio de Nossa Senhora do Rosário, pelo incentivo, pela motivação e pelo apoio constante que me deu, em termos científicos e pedagógicos, durante o ano letivo 2013/2014 e que me permitiu evoluir durante a Prática de Ensino Supervisionada.

De uma forma geral agradeço à comunidade educativa do Colégio de Nossa Senhora do Rosário, desde professores e funcionários, não esquecendo os alunos. Todos, de diferentes maneiras, contribuíram para um ano especial e fizeram com que me sentisse em “casa” naquela instituição escolar.

Agradeço de forma muito especial, à minha família, nomeadamente, à minha mãe, ao meu pai, ao meu irmão e ao meu sobrinho, toda a paciência e apoio.

Obviamente, não me poderia esquecer, dos meus amigos e colegas que, este ano muito particularmente, demonstraram o seu companheirismo.

## Índice

<b>Resumo</b> .....	1
<b>Agradecimentos</b> .....	2
<b>Índice</b> .....	3
<b>Introdução</b> .....	4
<b>Capítulo 1 – A necessidade de uma educação</b> .....	5
1.1. Homo educandus – um ser perfectível .....	5
1.2. Ensino-aprendizagem: o que é “aprender?”, o que é “ensinar?”. .....	11
<b>Capítulo 2 – Questão da ensinabilidade da filosofia</b> .....	14
<b>Capítulo 3 – Estratégias de ensino-aprendizagem</b> .....	21
3.1. Estratégias de ensino-aprendizagem; métodos de ensino; técnicas de ensino. .....	21
3.2. Estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino da filosofia .....	27
3.3. Diálogo socrático: pressupostos, objectivos e finalidades .....	35
<b>Conclusão</b> .....	46
<b>Bibliografia</b> .....	50
<b>Webgrafia</b> .....	53

## Introdução

Ao longo do segundo ano do Mestrado em Ensino de Filosofia fomos sendo confrontados com algumas situações do ensino, e mais especificamente do ensino da filosofia. Um dos problemas com o qual todos os professores se deparam é: como aprender a ensinar? Como fazer com que outrem aprenda? O que é ensinar? O que é aprender? Os alunos são “depósitos” de conteúdos? Os alunos constroem o seu próprio conhecimento? De que forma poderão os alunos construir o seu corpo de saberes autonomamente?

Num trabalho que se configurou a partir destas interrogações, tornou-se imperativo pensarmos o problema da *ensinabilidade* da filosofia, saber se é possível ensinarmos filosofia, pensando a partir de Kant «aprender, não filosofia, mas a filosofar», com Hegel «um repisar rememorante do, no passado, pensado» e, também, com Izuzquiza e a sua noção de aula de filosofia como um laboratório de conceitos.

Seguidamente faremos uma abordagem a um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem, tentando num primeiro momento esclarecer a noção metodológica de estratégias de ensino-aprendizagem e, num segundo momento, aferir da sua pertinência e adequabilidade numa aula de filosofia.

Como antecipado no resumo do trabalho pretendemos perceber a pertinência atual da utilização do diálogo socrático no ensino da filosofia. Para isso é necessário visitar as origens da filosofia ocidental na Antiga Grécia, precisamos encontrar-nos com Sócrates e podermos “dialogar” com o mestre, tentando perceber quais as finalidades, objetivos, pressupostos, o que é que se entende por diálogo socrático e qual a diferença entre diálogo socrático e diálogo na contemporaneidade.

## Capítulo 1 - A necessidade de uma educação

### 1.1. *Homo educandus* – um ser perfectível

«O homem não é uma inutilidade num mundo feito, mas obreiro de um mundo a fazer»

Leonardo Coimbra

Se quisermos pensar o que distingue o homem dos demais animais, pensemos na fragilidade que o ser humano apresenta à nascença. Seria praticamente impossível um recém-nascido sobreviver nos primeiros dias/meses de vida se não lhe fossem prestados alguns cuidados essenciais.

Ao longo da sua vida o homem sempre necessitará de “alguns cuidados essenciais”, como a educação. A educação é um direito e um dever, um direito porque todos os homens devem poder ter acesso a uma educação, um dever porque é necessário, também, querer ser educado. O conhecimento é uma procura e uma descoberta, uma busca incessante.

Uma vez que nos referimos aqui à educação como um direito afigura-se algo pertinente enunciar o ponto que concerne a este mesmo assunto na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*:

“ARTIGO 26.º

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

A *Declaração* aponta para uma educação que vise o desenvolvimento da personalidade do Homem, de maneira a que cada ser humano seja capaz de reforçar as suas liberdades “básicas” como a liberdade de expressão. A educação deverá promover a tolerância na relação com o outro.

Acerca da noção de educação, na tentativa de uma aproximação etimológica da palavra e tendo por base a leitura do primeiro capítulo do livro *As ciências da educação* de Gaston Mialaret percebemos que retirada do latim, a palavra “educação” tem dupla origem: temos por um lado *educare* que nos remete para a ideia de “alimentar” e por outro lado *educere* que nos remete para a noção de guiar ou como afirma o próprio autor: “conduzir”. (Mialaret, 1980, p. 11)

Temos por um lado alimentar, como o mestre que “alimenta” o seu discípulo de saber, de conhecimentos, e por outro lado, temos guiar, no sentido em que podemos entender o professor como alguém que guia o aluno no seu caminho. A este propósito vejamos a noção de professor como “condutor de sentidos” de Maria João Couto:

“a comunicação educativa foi maioritariamente encarada sob o ângulo da informação, e o que tinha a ver com o sentido e com o sujeito muitas vezes foi posto entre parênteses – quer por se considerar que o sentido resultava de uma operação mecânica de codificação, ou porque se aceitava o princípio de que o sentido é uma propriedade intrínseca dos signos.” (Couto, 1999)

Vemos que a autora refere que a tónica na educação era posta na informação, menosprezando, pelas razões referidas, a questão do sentido. Sabemos que, através do trabalho conceptual a que os alunos vão acedendo e tomando como seu (porque lhes faz sentido) se dá a passagem da informação para o conhecimento.

“Todos nós, neste mundo cada vez mais complexo, precisamos de condutores entre os universos de significação cada vez mais plurais e paradoxais. Ora, uma das nossas funções enquanto professores (e de todos

os educadores em geral) é sermos precisamente condutores de sentido.”  
(Op. cit.)

Mialaret entende três sentidos para a noção de educação: o primeiro sentido diz-nos que a noção de educação está ligada à noção de instituição, uma escola, um ministério da educação, por exemplo. No entanto, pensar desta forma restringe-nos a perspectiva de educação, porque não são apenas os professores que educam. Existem outros modelos de educação, como o modelo de educação familiar e até as ferramentas tecnológicas podem em certo sentido educar. (Mialaret, 1980, p. 11)

Um segundo sentido refere-se à educação no sentido em que o aluno é entendido como um produto a ser formatado. (Op. cit. p.12)

Num terceiro sentido, temos a ideia de uma educação permanente, ou seja, uma educação ao longo da vida, um constante aprender. (Op. cit. pp. 12-13)

Vejamos uma outra definição de educação proposta por Mauro Laeng no *Dicionário de pedagogia* para que possamos confrontá-la com o que entendemos até aqui por educação:

“Actividade orientada intencionalmente para a promoção do desenvolvimento da pessoa humana e da sua integração na sociedade.”  
(Laeng, 1978, p. 141)

Temos que a educação é uma ação, uma “atividade intencional”, que através do desenvolvimento do humano visa a integração na sociedade. Pensamos que não será uma integração, no sentido de inserção, porque a partir do momento em que nasce, o bebé encontra-se desde logo inserido numa sociedade. Integração será, aqui, uma forma de o ser humano encontrar o *seu* lugar numa sociedade em que se encontra inserido desde a nascença.

Falamos em educação é inevitavelmente falamos nas questões do humano (*demasiado humano*). Adalberto Dias de Carvalho indica-nos uma aproximação entre questões antropológicas e temáticas educativas, introduzindo o conceito de “educabilidade”.



“a educabilidade remete, à partida, para as ideias de plasticidade e de maleabilidade como condições da perfectibilidade do ser humano.”  
(Carvalho, 2004, p.11)

Adalberto Dias de Carvalho mostra-nos que para compreendermos a noção de *educabilidade* temos de a tomar em relação com outras três noções: *perfectibilidade*, *defectibilidade* e *plasticidade*, sendo que as duas primeiras aparentam uma contradição:

“o homem aparece, à partida, como um ser que detém uma enorme e singular capacidade – e necessidade – de se aperfeiçoar, por outro lado, assim, ele é também originariamente caracterizado como um ser marcado pela carência. A verdade é que parece serem as suas limitações a própria condição e motivação do seu movimento ascensional para que se encontra, entretanto, estruturalmente habilitado. (...) parece ser a própria precariedade biológica que favorece a função antropológica da educação.”  
(Op. cit. pp.19-20)

Devido a esta plasticidade que caracteriza o Homem, os seres humanos possuem a capacidade de se aperfeiçoarem ao longo da sua vida, delinear um projeto de vida e trabalhar para o conseguirem cumprir, podendo alterá-lo de acordo com os desafios que lhe surgem, o Homem não é um ser estático, fixo, é um ser cheio de potencialidades e possibilidades. Educamos porque acreditamos na possível mudança do Homem.

“A categoria da plasticidade surge-nos, sobretudo, como o veículo da perfectibilidade.” (Op. cit. p. 20)

Por ser maleável o Homem poderá aproximar-se da perfeição, no entanto aproxima-se sem nunca lhe tocar, porque o Homem também se caracteriza pelas suas fragilidades, que o impedem de atingir a perfeição.

“O homem é maleável porque é um ser de projecto e, ao visar projectos, aprofunda essa ductilidade que, no mesmo movimento em que o aproxima da perfeição, impede-o de o alcançar.” (Op. cit. p.20)

A educação permitirá ao homem demarcar-se dos demais seres vivos, permitirá ao ser humano escapar a uma determinação biológica, porque ao contrário dos restantes animais que, segundo nos foi permitido conhecer até hoje, obedecem unicamente aos seus instintos básicos – necessidade de alimentação, descanso e preservação da espécie – os seres humanos são dotados de uma faculdade (razão) que lhes permite escolher, isto é, liberdade de decisão, mas também de ambicionarem da vida mais do que “comer e dormir”. Isto torna o ser humano um ser complexo e especial. A educação oferece ao Homem ferramentas para que possa conhecer todas as suas possibilidades de escolha. A educação é, neste sentido, uma marca distintiva entre homem, animal e objeto. É algo que é desejável ao homem, mas não é aplicável ao animal irracional, ou ao objeto / ser inanimado (sem alma).

“(…) não constituindo um fim em si, ela é, todavia, imprescindível para o cumprimento do homem como fim em si mesmo, privilégio de que ele é o único a desfrutar e que é corolário da sua própria não-determinação. Não-determinação esta estendida como disposição para a edificação de um futuro construído no fio do progresso.” (Op. cit. p. 57)

Daqui resulta a ideia de que um projeto só é educativo se se edificar como projeto antropológico.

«Se o homem fosse um ser fechado, feito e acabado, a educação não teria qualquer sentido, seria inútil e absurda. Todavia, o homem é um ser inacabado, sempre em constante evolução: por isso, há-de procurar um caminho que o conduza, a partir da sua incipiente imperfeição, à realização completa do si-mesmo.» (Neves, 2004, p. 105)

A *relação* surge como fundamental na noção de educação. O ato educativo dá-se *na e pela* relação com o outro. Mas que tipo de relação é essa estabelecida entre quem ensina e quem aprende?

“Que relação é esta em que os parceiros não se escolhendo se encontram implicados, onde o vínculo não é da ordem familiar mas pressupõe uma finalidade educativa, onde a legitimação de conteúdos culturais tem um peso significativo mas em que os valores da afectividade são preponderantes?” (Couto, 1999)

A autora Maria João Couto conclui que esta relação é, então, uma relação de comunicação. E como vimos anteriormente, o papel do professor nesta relação é o de conduzir sentidos, permitir aos alunos que os conteúdos abordados lhes façam sentido.

Após esta breve análise da noção de educação, voltamos a nossa atenção para uma outra noção – aprender/aprendizagem. O que é isso de “aprender”?

## **1.2. Ensino-aprendizagem: o que é “ensinar”? o que é “aprender”?**

Podemos falar numa noção de ensino sem que não se faça impreterivelmente ligação à noção de aprendizagem?

É possível afirmar que ensinamos e que outrem não aprende/aprendeu? Se não aprendeu não significa implicitamente que, verdadeiramente, não ensinamos?

“(…) aprender é uma actividade que acontece no aluno e que é realizada pelo aluno. Ninguém pode aprender por outro. O professor não pode obrigar o aluno a aprender. Ensinar não é o mesmo que aprender. Por isso, se o aluno não aprender, todo o esforço feito para ensiná-lo estará perdido.” (Bordenave & Pereira, 1991, p. 39)

Vemos que aprender implica um esforço por parte do aluno e que ensinar e aprender são duas diferentes noções, embora estejam intimamente ligadas.

Olivier Reboul na obra *O que é aprender?* Apresenta três sentidos da noção “aprender”.

Temos num primeiro sentido - “saber que”: o ato de aprender como um ato de informação: o seu resultado é o conhecimento. (Reboul, 1982, p. 11)

Num segundo sentido - “aprender a”: o ato de aprender é uma aprendizagem que deriva de «aprendiz» - adquirir um saber-fazer. (Op. cit. p. 12)

E num terceiro sentido - “aprender”: como experiência ou como educação. (Op. cit. p. 12)

“É evidente que aprender não é, necessariamente, o correlativo de ensinar, no sentido em que o primeiro verbo serviria de forma passiva ao segundo. Aprender não é, de forma nenhuma, um verbo passivo; «informa-se», «exercita-se», «instruir-se», nos três casos a construção pronominal indica bem que aprender é um acto, e um acto que o sujeito exerce sobre si próprio. (Op. cit. pp. 14-15)

O processo ensino-aprendizagem não é de forma alguma um processo passivo, nem por parte de quem ensina, nem por parte de quem aprende. É, antes, um processo ativo porque implica sempre uma ação, a transformação da informação em conhecimento através da conceptualização dessa mesma informação.

“(...) se mandar aprender não é fatalmente o resultado do ensino, é necessariamente o seu alvo, pelo menos se o ensino procura o seu próprio êxito. É aliás o que sugere a etimologia: *insignar*, mostrar, indicar.” (Op. cit. p. 101)

É necessário a existência de uma ação por parte de quem ensina e também por parte de quem aprende. É igualmente necessário que a finalidade da aprendizagem seja consciente, ou seja, a ação educativa terá de ser imbuída necessariamente de uma intencionalidade.

“Ensinar requer duas precisões «primeiro, é necessário que o fim seja consciente. (...) Em seguida, “fazer aprender” não tem o mesmo sentido que “fazer saber”. (...) Ensinar é uma actividade que visa suscitar uma actividade. Aqueles que reduzem o ensino a uma transmissão de saberes desconhecem-no totalmente.” (Op. cit. p. 101)

Porque é que “aqueles que reduzem o ensino a uma transmissão de saberes desconhecem-no totalmente”? Primeiro, porque desta forma o processo ensino-aprendizagem é transformado num processo passivo que não problematiza os conteúdos, em que o único esforço requerido ao aluno é, no máximo, de memorização de conteúdos.

Se um professor pede a um aluno a definição de ‘imperativo categórico’ de Immanuel Kant, nada poderá ficar a saber sobre a real aprendizagem do aluno do referido conceito, poderá apenas conhecer a sua capacidade de memorização. Se colocarmos um caso concreto de desrespeito ao ‘imperativo categórico’ e perguntarmos porque é que o concreto caso desrespeita o ‘imperativo categórico’, obrigando o aluno a problematizar os

conteúdos e dessa forma poderemos perceber se o aluno compreendeu o conceito de ‘imperativo categórico’.

Olga Pombo no artigo intitulado “A Proximidade do Ensino da Filosofia à Própria Essência do Ensino” procura pensar a questão “o que é ensinar?”.

A autora procura dar como exemplo o ensino da matemática e do português, afirmando que todos os professores deveriam voltar o seu olhar para a fase primeira da escola onde as crianças aprendem a ler, a escrever e a contar. A forma como os professores ensinam as crianças a juntar letras, a soletrar e fazer contas poderiam ser útil no sentido de uma didatização do saber para outras fases do ensino, estabelecendo uma comparação entre a matemática, o português e a filosofia e colocando as três disciplinas como vértices de um triângulo, criando uma ligação entre as três disciplinas. Se quisermos caracterizar a posição ocupada pela filosofia nesse triângulo diríamos que:

“No terceiro vértice, a Filosofia, simultaneamente desconfortável e incômoda, aspirando à luminosidade da Matemática mas ancorada na opacidade da Língua natural, desejando o rigor mas sem uma linguagem adequada a esse trabalho, condenada portanto a confrontar-se eternamente com as ambiguidades, flutuações e obscuridades das línguas nacionais em que se diz e constrói.” (Pombo, 1995, p. 23)

Simultaneamente “inconfortável e incômoda” porque não reúne, como se sabe, um grande número de adeptos. No entanto, porquê esse reparo à Filosofia se, a título de exemplo, a Matemática mesmo possuindo um carácter exato, é menosprezada por tantos alunos? A Filosofia necessita de uma linguagem para expressar os seus pensamentos, contudo essa linguagem por não se identificar com os símbolos matemáticos permite a origem de algumas ambiguidades, que resultam numa nem sempre total compreensão daquilo que os autores pretendiam transmitir. Daqui resulta que, uma vez mais referimos, o professor terá de guiar os alunos nessa mesma compreensão.

Falamos aqui em abstrato em ensinar e aprender, vejamos agora a questão do ensinar no ensino da filosofia.

## Capítulo 2 - Questão da ensinabilidade da filosofia

Após abordamos as noções de “educação” e a noção de “aprender”, colocamos aqui a questão da ensinabilidade da filosofia: é a filosofia ensinável? E porque é a ensinabilidade da filosofia uma questão necessária de abordar?

“É a filosofia ensinável? É óbvio que sim. É uma disciplina dos nossos curricula liceais, com seus programas e compêndios há décadas e décadas; tem cursos nas universidades, tem história, tem autores, tem sistemas e problemas, enfim, tudo o que é necessário para ser ensinada e aprendida.” (Boavida, 2010, p. 37)

O autor explica-nos que o debate em torno da ensinabilidade da filosofia surge devido aquilo que se costuma ensinar numa aula de filosofia não é filosofia mas sim “alguns dos seus produtos”. (Op. cit. p. 38)

“(…) o que se ensina, ou tem ensinado, é a filosofia feita, sistemática, é a filosofia deste ou daquele autor, de um ou outro problema ou sistema filosófico”. (Op. cit. p. 38)

O problema da ensinabilidade coloca-se quando passamos de uma filosofia feita para uma “filosofia a fazer”. (Op. cit. p. 39)

“A filosofia, em verdade, não é ensinável, mas sim os seus produtos. E como estes não garantem a reposição filosófica, e esquecem por vezes o indivíduo concreto (o aluno) em que isto tem que acontecer, a filosofia tem um problema particular que só a pedagogia poderá resolver. E, por outro lado, embora a filosofia não seja ensinável, são ensináveis os seus métodos na medida em que são susceptíveis de ser postos em prática, exercitados e disciplinados; mas ainda aqui segundo exigências pedagógicas modernas.” (Op. cit. p. 39)

A filosofia é pedagógica na sua dialogicidade, analiticidade e criticidade.

“A este nível a sua preocupação de compreender, de integrar em contextos, de relacionar, de construir-se à medida que o discurso se constrói é identificável com a vocação pedagógica, tanto em modelos mais clássicos como em vertentes modernas.” (Op. cit. p. 22)

A pedagogia, por sua vez, é filosófica, no sentido em que:

“(…) definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, implica uma preocupação e uma função filosóficas. E, por outro lado, uma vez que projecta e aperfeiçoa, se organiza segundo padrões e se dinamiza de acordo com referências, é teleológica e, por vezes, utópica. Em qualquer dos casos, portanto, filosófica.” (Op. cit. p. 22)

Pensemos então o que tem impedido a especificidade do ensino da filosofia?

“Dir-se-ia que é a ausência daquilo que define, pela actividade, o especificamente filosófico; além da preocupação doutrinal e formativa, mediante conteúdos seleccionados, e servida por um método basicamente didáctico e comunicacional. Ou seja, uma filosofia *ex datis*, na expressão de Kant (1988), a qual não permite muito mais que um conhecimento histórico; ou a assimilação de certos problemas, autores e soluções ao serviço de determinadas ideias “formativas”. (Op. cit. p. 80)

O aprender da filosofia encontra-se “condicionado” pelo promover da atividade filosófica (“filosofia a fazer”):



“O ensino-aprendizagem da filosofia está, pois, condicionado pela actividade filosófica que for capaz de desencadear. Sem esta não há educação filosófica no sentido pleno e fundamentado do termo. (...) A transmissão ou comunicação de conteúdos filosóficos não garante, do mesmo modo que o filosofar do professor face aos alunos não é garantia de assimilação, por estes, da dimensão filosófica do seu trabalho, como também se disse.” (Op. cit. p. 121)

Parece-nos adequado aquilo que João Boavida estabelece como finalidades do ensino da filosofia, uma promoção do pensamento crítico com rigor racional, problematizando e conceptualizando os problemas com que o Homem se tem defrontado. (Boavida, 2006, p. 134)

“Se é preciso adquirir terminologias, criar quadros, utilizar e relacionar teorias, será preciso ouvir, compreender, dialogar e argumentar filosoficamente, o que desenvolverá sensibilidade, tolerância, capacidade reflexiva e honestidade intelectual, isto é, comportamentos indispensáveis à formação filosófica e capazes de transformar a filosofia numa disciplina de facto formativa.” (Boavida, 2006, p. 136)

Os problemas da filosofia, problemas com que o Homem se tem defrontando ao longo do tempo, possuem um carácter iminente conceptual. Quando procuramos dar resposta aos problemas, no caso da área de saber aqui abordada, perante os problemas da filosofia, esboçamos uma alternativa de resposta à qual designamos “tese” e tentamos apoiá-la em “bons” argumentos, não considerando que a nossa alternativa de resposta é a única alternativa, fechada em si mesma.

Vejamos a perspectiva de dois filósofos – Kant e Hegel - sobre o ensino da filosofia.

A tese de Kant encontra-se nas seguintes expressões: “aprender, não filosofia, mas a filosofar», «a filosofia não pode ser ensinada” e “não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim aprender a filosofar.” O que nos parece que Kant queria defender seria

que a filosofia não é um conjunto de informações que possamos adquirir, trata-se antes de mais “um exercício de racionalidade que o filósofo tem de assumir originalmente como criação sua.” (Barata-Moura, 1995, p. 53)

A tarefa de um estudante de filosofia não será a de meramente “decorar pensamentos” mas sim “aprender a pensar”. É necessário que o professor de filosofia tenha, também ele, filosofado, feito uso da faculdade da razão, para que possa permitir aos seus “discípulos” uma “experiência do pensar”.

Kant considera que o ensino da filosofia deve promover fundamentalmente o ato de filosofar.

“(…) não se aprende Filosofia, mas aprende-se a filosofar, não se ensinam pensamentos, mas ensina-se a pensar. Esta distinção kantiana ganha toda a sua pertinência se tivermos presente o conceito kantiano de razão e o de Filosofia como ideia de uma sabedoria perfeita que cada esforço filosófico se propõe atingir como que num esquema, mas que em si mesma não foi nem é realizada por homem algum.” (Santos L. R., 2008, p. 132)

Relativamente à História da Filosofia, Kant entende-a como a história do uso da razão, ou seja, das alternativas de resposta que ao longo da história do pensamento filosófico foram apontadas por diferentes pensadores. Por exemplo, apontadas por diferentes pensadores. Por exemplo, acerca do tema 3. *Dimensões da acção humana e dos valores*, da subunidade 3.1.3. *A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas* do *Programa de Filosofia*, é comum apresentar a posição de dois diferentes autores: Kant de acordo com uma ética deontológica e Stuart Mill de acordo com uma ética consequencialista. Apesar de apresentarmos os produtos de pensamento de Kant e Mill, desta forma, permitimos que os alunos se posicionem face ao apresentado.

Sobre a forma como Hegel conduzia as suas aulas possuímos o seguinte relato:

“Assim, o método de ensino proposto não se afasta da forma como o próprio Hegel orientava as suas aulas, segundo o testemunho dos seus antigos alunos. Em relação a cada tema, Hegel ditava um parágrafo, em seguida procedia à explicação oral, recorrendo também ao questionar de vários alunos. O ditado tinha de ser passado a limpo e a explicação oral devia ser resumida por escrito. No início de cada aula um aluno apresentava uma síntese oral da aula anterior. Os alunos podiam sempre interromper para colocarem as suas dúvidas.” (Hegel, 1994, p.12)

Vemos que Hegel valoriza um papel ativo da aprendizagem, não se colocando no extremo da passividade, mas também não dando primazia aos raciocínios elaborados pelos próprios alunos acerca dos conteúdos abordados.

“De facto, Hegel recusa tanto a aprendizagem passiva como a valorização excessiva da reflexão e raciocínio próprios. A actividade do aluno é indispensável, mas entendida como apropriação e aplicação de conhecimentos objectivos.” (Op. cit. pp. 12-13)

Hegel coloca claramente a tónica do ensino da filosofia na história do pensamento filosófico.

“Penso que não afirmo demais quando digo que quem não conheceu as obras dos Antigos viveu sem conhecer a beleza.” (Op. cit. p. 32)

Relativamente à tese de Kant de que não se aprende filosofia, o que se aprende é a filosofar, Hegel contrapõe se alguém pode ensinar a carpintear, mas não a fazer uma cadeira, ou uma mesa? É possível aprender a filosofar sem conteúdo? Tal como em qualquer ciência, também a filosofia tem de ser ensinada e aprendida, e o aprender filosófico é um pensar e agir por si. (Barata-Moura, 1995, p. 66)

Temos, portanto, a posição de Kant e de Hegel acerca da ensinabilidade da filosofia. Ambos os autores defendem que sim, é possível o ensino da filosofia, como é

possível o ensino de qualquer outra disciplina. No entanto, devido à especificidade da filosofia, podemos entender dois contrastes nas suas posições. A posição de Kant como o privilegiar de uma atividade filosófica e a posição de Hegel, aceitando o ensino da filosofia mais como o ensino dos seus produtos.

Se nos quiséssemos posicionar relativamente à ensinabilidade da filosofia diríamos como Desidério Murcho no artigo *online* da revista *Crítica* “A natureza da filosofia” que comparando o ensino da filosofia ao ensino do atletismo ou da pintura, afirma que os alunos não devem apenas aprender teorias sobre atletismo ou pintura, mas essencialmente aprender como correr e como pintar.

Deixamos aqui três hipóteses apresentadas por Rui Grácio Sousa Dias no artigo “Ensi(g)nar filosofia” acerca da questão da ensinabilidade da filosofia.

A primeira hipótese diz-nos que “a filosofia é inensinável” - ensinamos “cognitivamente” filosofia, transmitimos como filosofia um pretense saber, é sempre ensinar *uma* filosofia, atribuída ou vaga, nada mais.

A segunda hipótese diz-nos que ensinamos a filosofar:

“(…) uma leitura mais atenta dos mesmo 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 a dialogante» (...)” (Dias, 2004, pp. 4-5)

Numa terceira hipótese diz-nos que “induzimos o filosófico”:

“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” (Op. cit. p. 6)

Concluimos este ponto dizendo que, ensinar seria «dar a ver», e este «dar a ver» em filosofia não é sinónimo de «mostração» ou de «demonstração» mas de «clarificação». Clarificação num sentido de clarificar conceitos e a relação entre eles.

“Significativamente, há ainda um suplemento de ensinabilidade que decorre desta dupla proximidade do ensino da filosofia à essência do ensino: o facto de, no ensino da filosofia, mais do que no de qualquer outra disciplina, ser dada a ver ao aluno a própria essência do ensino. Se pensarmos que o ensino, enquanto desejo de visibilidade do invisível, é uma das experiências em que o homem mais se aproxima da sua humanidade, percebemos porque razão ensinar filosofia é permitir o encontro de cada um com o seu destino e a sua condição.” (Pombo, 1995, p. 27)

Aceitando a ensinabilidade da filosofia passaremos para uma análise de como o fazer analisando a noção de estratégias de ensino-aprendizagem.

## **Capítulo 3 - Estratégias de ensino-aprendizagem**

### **3.1. Estratégias de ensino-aprendizagem; métodos de ensino; técnicas de ensino.**

O professor necessita clarificar propostas pedagógicas que possam tornar possível a aprendizagem dos alunos.

No entanto alguns fatores interferem neste processo estratégico: o tipo de conteúdos e objetivos desejados, as condições da sala de aula, os recursos disponíveis, entre outros.

As estratégias de ensino-aprendizagem devem ser desenhadas por forma a estimularem os alunos a observar, analisar, tomar posição, formular hipóteses, procurar soluções e desta forma serem os sujeitos deste processo de ensino-aprendizagem, é preciso, acima de tudo querer aprender.

“O processo de ensino define-se, assim, como o conjunto de ações intencionais do professor em ordem a estimular, facilitar ou provocar a aprendizagem dos alunos.” (Ribeiro & Ribeiro, 1990, p. 438)

É importante que o professor organize a aula de maneira a possibilitar a autonomia dos alunos, para que estes se sintam responsáveis na sua própria aprendizagem, evitando a, mais vezes do que desejada, típica passividade dos alunos. Quando isto acontece, quando os alunos não participam na aula, cabe ao professor perceber porque os alunos não o fazem. Poderá ser por falta de oportunidade, por timidez, por insegurança. Desta forma, o professor deverá abrir espaço a que essa mesma participação tenha lugar, incentivando os alunos a fazê-lo.

Importa definirmos o que entendemos por estratégia de ensino-aprendizagem, para isso contaremos com diferentes definições desta noção. Começamos por ver a definição de António Carrilho Ribeiro e Lucie Carrilho Ribeiro:

“(…) um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista. O termo «estratégia» implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção a objectivos fixados, traduzindo-se tal plano num determinado modo de servir de métodos e meios para atingir esses resultados.” (Op. cit. p. 439)

Quando as estratégias de ensino se articulam com princípios pedagógicos costumam tomar o sentido de *modelos de ensino*.

“Um modelo de ensino caracteriza-se, assim, por ser uma estratégia docente articulada, assente em princípios teóricos (e não uma mera colectânea de métodos e técnicas independentes), resultando em acções do professor e actividades dos alunos, que obedecem a uma certa estrutura e sequência e que, no fundo, criam um determinado «clima» ou ambiente de aprendizagem.” (Op. cit. p. 439)

Quando as estratégias não se articulam com modelos pedagógico-didáticos confundem-se com métodos de ensino.

Existem diferentes alternativas de estratégias de ensino-aprendizagem, e o modo como ensinamos estabelece, claramente, diferenças no modo como se aprende.

“Dada a enorme diversidade de alternativas na seleção de estratégias e actividades – com características, potencialidades e limitações variadas – face a objectivos visados e não havendo qualquer estratégia ou actividade universalmente válida para qualquer objectivo e sob quaisquer condições, torna-se necessário que o professor seja capaz de estabelecer diferentes combinações adequadas entre objectivos que visa, métodos e situações de ensino-aprendizagem e, ainda, características ou estados dos alunos.” (Op. cit. p. 438)

As decisões que o professor se vê na circunstância de tomar segue um raciocínio de tipo condicional:

“(…) se o objectivo que visa é «tal e tal», tendo presente as características e condições de aplicação de «tal e tal» estratégia/actividade, então será de adoptar «esta» em vez «daquela», por parecer a mais adequada ao objectivo em análise.” (Op. cit. p. 438)

Seguindo a classificação de António Carrilho Ribeiro e Lucie Carrilho Ribeiro vemos estabelecida a diferença entre estratégias de ensino, métodos de ensino e técnicas de ensino:

“A estratégia de ensino não directivo, preconizada por Rogers (1969) ou a estratégia de exposição dedutiva e estruturada de conteúdos de Ausubel (1968) constituem exemplos de **modelos de ensino**; o ensino baseado na discussão de assuntos em grupo relativamente pequenos ou o ensino individual são exemplos de **métodos gerais de ensino**; os processos didácticos de aprendizagem da leitura, do ensino da história ou de formulação de perguntas representam exemplos de **técnicas de ensino**” (Op. cit. p. 439)

Ora esta distinção não é consensual, Juan Díaz Bordenave considera a dinâmica de grupo como sendo uma estratégias de ensino-aprendizagem e não como sendo um método geral de ensino. A confusão entre estas noções é comum, confundem-se algumas vezes estratégias com recursos, ou estratégias com actividades/técnicas.

Os referidos autores apresentam um conjunto de estratégias gerais e actividades comuns a diferentes tipos de aprendizagem: “motivação” para as tarefas ou temas de aprendizagem; “clarificação” ou “percepção” dos pressupostos e objectivos sobre o que se pretende que os alunos aprendam; “verificação dos pré-requisitos necessários” tornando possível a relação entre novas aprendizagens e o já adquirido; “apresentação do conteúdo ou componentes da tarefa” como estando a um nível superior aos conteúdos



anteriormente aprendidos por forma a estimular a aprendizagem; “orientação contínua” na tarefas propostas aos alunos; e de “*feedback*” sobre os resultados (sucesso ou insucesso) da tarefa realizada. (Op. cit. p. 442)

Na tentativa de trazermos outra definição da noção de estratégia de ensino-aprendizagem recorreremos a Maria do Céu Roldão que caracteriza o conceito de estratégia de ensino como “um processo intencional orientado para a maximização da aprendizagem do outro”. (Roldão, 2009)

Vemos que esta noção se aproxima da que inicialmente apresentamos, a tónica está sempre colocada na “maximização da aprendizagem”.

Um bom planeamento de ensino obriga professores e outros responsáveis pela dimensão educacional a estabelecer um conjunto de objetivos. Qual será a função e a importância da colocação dos objetivos? São eles que vão guiar todo o restante processo e estabelecer quais as finalidades desse mesmo processo. O definir dos conteúdos deve estar relacionado com os objetivos que propomos.

Definidos os objetivos e os conteúdos o professor deverá delinear os procedimentos que o auxiliarão no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os objetivos estabelecidos, e os conteúdos determinados, como deve o professor proceder na sua ação? O professor deve, por isso, escolher um conjunto de recursos que vão permitir a assimilação dos conteúdos por parte dos alunos, respeitando um conjunto de objetivos.

Neste ponto o professor deverá, ainda, estabelecer e ser claro no que respeita ao processo de avaliação. Neste momento voltamos uma vez mais o nosso olhar aos objetivos inicialmente estabelecidos, determinando diferentes níveis de rendimento.

Quando selecionamos as atividades devemos ter em atenção os conceitos mais importantes a serem leccionados. É necessário tomar em consideração as características do nosso público/auditório, daqui resulta a importância de um forte conhecimento da turma onde o professor lecciona.

Após vermos a noção de “estratégia”, pensamos ser útil ver, também, alguns exemplos de métodos pedagógicos.

No método expositivo o professor expõe, apresenta a matéria aos alunos. Deverá ter em atenção alguns aspectos como o tom de voz, a duração da exposição, e até a forma como transmite os conteúdos.

“Embora parecendo um método mais apassivante dos alunos enquanto intervenientes no processo de aprendizagem, o método expositivo pode exigir um grande esforço por parte dos alunos num grande número das suas características psicológicas. Na verdade ele põe em jogo a atenção, a memória, a inteligência, a organização perceptiva, a coordenação perceptiva-motora, ... como todos os outros métodos.”  
(Marnoto, p. 278)

A exposição torna-se um apoio rigoroso de um diálogo que não cai no improvisado, centrando-se numa temática, bem definida, seleccionada de acordo com os programas, com as planificações do professor, e ainda, tantas vezes determinada pela dinâmica educativa da atividade das aulas. A exposição é uma apresentação lógica dos conteúdos e a possibilidade de complemento dessa formulação por meio de metodologias várias que analisem e reflitam sobre o valor desse saber.

O método “interrogativo” de pergunta e resposta – como o método dialógico de Sócrates, por exemplo – requer uma grande habilidade por parte do professor porque as respostas dos alunos poderão conduzir a aula para um caminho diferente daquele inicialmente delineado, mas por isso se diz que uma aula não é uma concretização da planificação elaborada pelo professor mas, antes, um acontecer. Tudo isto obriga, como é evidente a um domínio total dos conteúdos abordados, o que numa conjuntura de redução da licenciatura a três anos nem sempre acontece.

Guy Palmade faz uma análise dos métodos pedagógicos e refere-se aos “métodos tradicionais” em educação como sendo “os métodos donde advém sempre uma boa parte dos nossos procedimentos pedagógicos”. (Palmade, 1983, p. 9)

Estes métodos encontram-se organizados segundo alguns princípios: “simplicidade, análise e progressividade” como o método cartesiano – primeiro dividimos o complexo em simples, depois analisamos cada uma das partes e finalmente poderemos

progredir no ensino. (Op. cit. p. 9); “formalismo” – a análise simplificadora de carácter dedutivo arrisca-se a permanecer formal e verbal “só funcionando de certo modo aparente.” (Op. cit. p. 10); “memorização” – facilitada pela decomposição em elementos. (Palmade, 1983, p. 10); “autoridade” – não se deve confundir com poder, baseia-se num “regime de sanções adequadas”. (Op. cit. p. 10); “emulação” – que para alguns pedagogos significa competição/rivalidade, no entanto há uma coisa básica antes da emulação que é o reconhecimento do outro. (Op. cit. pp. 10-11)

Após esta excursão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem num sentido geral e abstrato convergimos para as estratégias ao nível do ensino da filosofia.

### 3.2. Estratégias de ensino-aprendizagem no âmbito do ensino da filosofia

Num momento anterior abordamos a noção de estratégias de ensino-aprendizagem num sentido mais geral, agora será o momento de atentarmos naquelas que são as estratégias mais utilizadas numa aula de filosofia, para que possamos chegar àquele ponto que é, de certo modo, a alma deste trabalho – a pertinência do método socrático na contemporaneidade.

Cada ciência possui a sua especificidade, aquilo que a define e a caracteriza.

“A filosofia é viva. É uma disciplina no pensamento que nos leva a criar conceitos, é pensamento que confere significado à cultura na medida em que pratica sua síntese conceitual, sendo assim, em cada época, a sua verdade. O pensamento filosófico, se considerando assim, não é apenas exercício de pensamento reflexivo e rigoroso, mas é, talvez principalmente, criação.” (Aspis & Gallo, 2009, p. 13)

Manuel Maria Carrilho aponta de entre todas as estratégias de ensino a que podemos recorrer podemos reduzir todas elas a apenas duas:

“(…)uma que reforça a posição escolar do aluno, a sua docilidade, o seu acriticismo, o seu «habitus», no louvor de uma filosofia que, de um modo mais ou menos impreciso, mais ou menos intuitivo, proclama como objectivo o «esclarecimento» daquilo que «toda a gente sabe», e que procura assim sempre reduzir, o que de novo, inesperado ou imprevisto possa surgir a esquemas de reconhecimento; e outra que procura fazer com que o ensino da filosofia seja uma prática crítica, uma actividade de efectiva descoberta.” (Carrilho, 1982, p. 111)

O autor esclarece que filosofar não é uma atitude tão natural quanto por vezes se acredita quando afirmamos que o filosofar é próprio da condição humana:

“A filosofia é sem dúvida exercício do pensamento e estudo das condições que o tornam possível, mas pensar talvez não seja uma actividade tão natural como por vezes se pretende fazer crer, talvez não seja simplesmente uma questão de aptidões, de capacidades e da sua aplicação mas, pelo contrário, algo que exige uma certa violência, um certo choque que paralise ou corra os esquemas de reconhecimento que o próprio ensino veicula, tornando assim possível a emergência de um autêntico pensamento, de um pensamento outro.” (Op. cit. p. 111)

O problema de ensinar coloca-se não no sentido de o que deve o professor dizer aos alunos, mas numa ótica de o que deve o professor fazer com que os alunos façam para que sejam capazes de filosofar. (Tozzi, 1992, p. 27)

Michel Tozzi, ideólogo do atual *Programa de Filosofia* aponta as estratégias para o ensino do filosofar:

“Tornar o aluno capaz de conceptualizar, de problematizar e de argumentar é, em consequência, ter o fio condutor metodológico, para guiar o programa, tratar filosoficamente uma dissertação, preparar o exame e (...) aprender a filosofar.” (Op. cit. p. 36)

Quando conceptualizamos uma determinada noção podemos apresentar a sua etimologia, a sua história, a relação com outras noções, e até, a sua aplicação ao real. Por vezes a apresentação de metáforas permite uma aproximação ao conceito e facilita o domínio de abstracção por parte do aluno. Por exemplo, a *Alegoria da Caverna* de Platão permite com maior facilidade aos alunos compreenderem a distinção entre duas noções: a noção de opinião (*doxa*) e a noção de verdade (*aletheia*), associando a opinião às “sombras” e a verdade à “luz”.

A problematização supõe colocar em questão o que é afirmado, formulando alternativas de resposta.

A argumentação baseia-se numa procura por argumentos e contra-argumentos, ou seja, argumentos a favor ou contra a tese e a sua análise (lógica).

Um das propostas daquilo que poderia ser uma aula de filosofia é apresentada por Ignacio Izuzquiza. Uma aula de filosofia como um laboratório, onde não tocamos em materiais físicos como produtos naturais ou químicos, mas “tocamos” em conceitos.

Concebendo, brevemente, a filosofia como um trabalho com conceitos, de carácter dialógico e a sua componente de crítica radical, podemos entender a aula de filosofia como um laboratório de conceitos – proposta de Ignacio Izuzquiza em *La clase de filosofía como simulacion de la actividade filosofia*. Desta forma entendemos a aula de filosofia como *oficina de conceitos*.

Ignacio Izuzquiza defende uma ideia do ensino da filosofia como um laboratório conceptual – um laboratório onde não trabalhamos com materiais físicos ou químicos, trabalhamos com a análise e problematização de conceitos.

Numa tentativa de perceber o que é um conceito recorreremos a Gilles Deleuze e Félix Guattari, nomeadamente à obra *O que é a filosofia?*. Percebemos assim, que todos os conceitos são constituídos por componentes, não existindo por isso *conceitos simples*.

“Todo o conceito remete para um problema, para problemas sem os quais não haveria sentido e que por sua vez só podem ser isolados ou compreendidos ao mesmo tempo que a sua solução: estamos aqui dentro de um problema que diz respeito à pluralidade dos sujeitos, à sua relação, à sua apresentação recíproca.” (Deleuze & Guattari, 1992, p. 22)

Os autores defendem o conceito como um ato de pensamento. (Deleuze & Guattari, 1992, p. 26)

“O conceito é o contorno, a configuração, a constelação de um acontecimento que há-de vir. Os conceitos neste sentido pertencem de pleno direito à filosofia, porque é ela que os cria e não deixa nunca de os criar.” (Op. cit. p. 34)

Após esta análise da noção de ‘conceito’ voltamos à abordagem da proposta de Izuzquiza, uma vez que vimos que a filosofia é um trabalho com o conceito, e o conceito é o próprio ato de pensamento.

“Entendemos por “classe de filosofia” o tempo dedicado ao trabalho com os alunos e que, na maioria das vezes, se encontra distribuído ao longo da semana, de acordo com o horário escolar. Mas, ao mesmo tempo, a aula de filosofia é o lugar onde se realizam uma série de atividades.” (Izuzquiza, 1982, p. 20)

Izuzquiza considera um laboratório como um lugar de investigação onde pomos em prática uma metodologia experimental e trabalhamos com problemas determinados.

Colocando um dado problema numa aula e trabalhando possíveis respostas a esse problema, poderão surgir problemas-outros, diferentes questões relativamente ao problema inicialmente colocado pelo professor – estamos perante um filosofar.

Na aula de filosofia, concebida como um laboratório, realiza-se uma investigação, investigação essa que deverá potenciar o carácter ativo de uma aula. A atividade de investigação é a que constitui a aula de filosofia enquanto tal: apenas haverá aula de filosofia na medida em que se está a realizar uma determinada investigação. (Op. cit. p. 24)

“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.” (Dias, 2004, p. 2)

E qual seria então o lugar ocupado pela História da Filosofia em tal “classe de filosofia”? A aula de filosofia terá sempre em consideração a tradição filosófica e a forma

como os problemas abordados na aula têm sido tratados e resolvidos na tradição filosófica.

Devemos conscientemente perceber a enorme dificuldade de numa aula de filosofia serem elaboradas novas abordagens de teor filosófico, com o rigor terminológico e conceptual exigível.

Concluindo a análise da proposta de Izuzquiza passamos a outra estratégia de ensino comumente usada nas aulas de filosofia. Numa aula de filosofia é bastante comum o professor optar por elaborar trabalho de texto como os alunos. O elemento textual assume uma importância assinalável no ensino da filosofia.

“Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar. A sua seleção adequada representa um dos maiores desafios para as professoras e os professores.” (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p. 17)

O professor deverá proceder num primeiro momento à seleção de textos, tendo em conta as finalidades e objetivos que estabeleceu. Sabemos que na maior parte das vezes o que acontece com um grande número de professores é recorrerem a uma seleção já feita – os manuais. Facilmente percebemos como isso é redutor. Cada manual é apenas uma interpretação do Programa de Filosofia e cabe a cada professor fazer a sua própria interpretação, escolhendo e produzindo materiais para as suas próprias aulas, sempre que for possível.

Quando o professor concluir a seleção de textos, deve ele próprio trabalhar o texto num momento que anteceda a aula. Deverá produzir uma espécie de “guião de texto” e esclarecer quais os objetivos que pretende que os alunos sejam capazes de alcançar com aquele elemento. Deverá desconstruir o texto, analisando conceitos e possíveis definições e elaborar questões pertinentes que serão dirigidas aos alunos ao longo da análise de texto.



“(…) contacto com textos filosóficos modernos e da tradição, mas para trabalhar no imediato modos de apreensão «vívida» das suas questões, das suas linguagens, dos seus conceitos.” (Dias, 2004, p. 7)

O trabalho com o texto poderá ser usado para mais tarde um momento de dramatização. Pense-se por exemplo em convidar os alunos a interpretar um dos diálogos platónicos, ou um excerto de um diálogo. Dessa maneira os alunos estariam a vivenciar eles próprios a obra.

O recurso ao debate deverá poder acontecer numa aula de filosofia. Para organizarmos um debate deveremos escolher um tema, e num momento antecedente à discussão deverá ser apresentado aos alunos um elemento, seja ele textual ou visual que sensibilize os alunos para o tema abordado. O moderador do debate poderá ser o professor ou até mesmo aluno. Uma vez que a filosofia trabalha com vários problemas filosóficos, teorias, e argumentos são várias as oportunidades de abrir espaço ao debate, como por exemplo quando abordamos a questão da fundamentação da ética e mostramos duas teorias explicativas – uma ética deontológica e uma ética consequencialista. Poderemos antes mesmo de leccionar os conteúdos apresentar algo que cativasse os alunos para o problema e pedir então que tomem a sua posição fundamentando-o.

Vejamos agora algumas características da dinâmica de grupo:

“A *Dinâmica de Grupo* estuda as interacções (influências mútuas) entre as pessoas que estão juntas para divertir-se ou para trabalhar. Pode ser chamada também de **MICROSOCIOLOGIA**. Descobriu-se, em psicologia, que é muito mais profunda do que se pensava a influência que as pessoas exercem sobre as outras quando estão juntas (face a face).” (Bordenave & Pereira, 1991, p. 140)

Os alunos poderão aprender a dividir tarefas e relacionar-se de forma saudável na competição e, de certa forma, prepará-los se possível para uma dimensão profissional.

“Na verdade, reunir pessoas para que realizem um trabalho (papel produtivo) é também levá-las a encontrarem-se (papel de proporcionar a relação). O papel do trabalho dum grupo define-se segundo os modos de orientação e os objectivos fixados, mas também segundo a própria dinâmica.” (Vanoye, 1979, p. 117)

Por escassez de tempo seleccionamos apenas duas das muitas possíveis técnicas de trabalho de grupo.

A primeira técnica escolhida designa-se por “Tempestade Cerebral”. Esta técnica poderá cumprir o objectivo educativo de produzir uma grande quantidade de ideias em curto prazo, marcadas por um alto grau de originalidade e desinibição. Este tipo de técnica de trabalho de grupo privilegia o processo de desenvolvimento racional através da criatividade. A “tempestade cerebral” incentiva e instiga à produção de novas ideias.

“As imaginações individuais coordenadas fazem o capital criativo de uma sociedade e contribuem para aumentar a produtividade, melhorar a técnica, ativar a investigação. A “tempestade cerebral” constitui um modo de estimular a geração de novas ideias.” (Bordenave & Pereira, 1991, p. 157)

O propósito é captar as ideias antes de serem submetidas aos esquemas fechados e rígidos dos processos de pensamento. Os alunos devem expor as suas ideias de forma livre e simples. Devem aceitar as ideias dos seus colegas e evitar emitir juízos de valores sobre as ideias dos seus colegas e sobre as suas próprias ideias. O que se pretende é que numa fase inicial as ideias surjam de uma forma espontânea.

No final podemos comparar as ideias por pares ou encarregar alguém que sistematicamente tente encontrar falhas nas ideias dos outros.

A segunda técnica de trabalho de grupo designa-se “Simpósio”.

“O simpósio é uma série de breves apresentações de diversas pessoas sobre diferentes aspetos de um mesmo tema ou problema.” (Op. cit. p. 163)

O papel do professor será orientar os alunos na bibliografia indicada. Cada grupo fará a sua apresentação e no final abre-se o espaço para o debate.

O arranjo físico recomendado seria colocarem as pessoas que apresentam o trabalho de frente para o público e ligeiramente de lado estaria a tribuna onde figuraria o moderador do debate.

O “simpósio” é útil para motivar os alunos pois pode envolvê-los numa situação admissível de conflito susceptível de ser interpretada de maneira diferente pelos alunos. Desenvolve a capacidade crítica, científica e de análise dos alunos. Ajuda os alunos a adquirirem mais vocabulário e aprenderem novos conceitos. Pode capacitar os alunos na tomada de decisões.

Ao sugerirmos aos alunos que trabalhem em grupo devemos ter em atenção o número de alunos que temos na turma e devemos tentar arranjar os grupos de modo a todos os grupos serem funcionais. Devemos ter grupos heterogéneos para que os alunos possam aprender uns com os outros e assim a experiência de trabalhar em grupo seja verdadeiramente enriquecedora, não apenas porque vão adquirir novos conhecimentos mas também porque vão poder estabelecer relações com os colegas.

Convergindo para o final deste trabalho no ponto seguinte e dentro das estratégias de ensino-aprendizagem ao nível da filosofia analisaremos com uma maior profundidade aquela que por nós foi elegida.

### 3.3. Diálogo socrático: pressupostos, objetivos e finalidades

De acordo com tudo aquilo que abordamos anteriormente, a análise das diversas estratégias de ensino-aprendizagem elege-se, agora, o diálogo socrático como uma estratégia de ensino-aprendizagem privilegiada no ensino da filosofia, porque consideramos que o ensino da filosofia consiste primordialmente num trabalho com conceitos e o diálogo socrático inaugura uma filosofia dos conceitos na medida em que através de um método de pergunta e resposta procura encontrar uma definição para um determinado conceito, através do diálogo com o outro.

«É corrente e não destituído de fundamento afirmar que Sócrates abriu caminho para a chamada filosofia do conceito e, portanto, para a lógica clássica, na medida em que incita à busca persistente de uma definição satisfatória de cada noção.» (Pereira, 1989, p. 1218)

O diálogo socrático é um método dinâmico utilizado por Sócrates há séculos atrás, consistindo num processo pergunta-resposta com a finalidade de destronar o falso saber – as opiniões (*doxa*), dogmas, preconceitos – e construir um saber, que progressivamente se aproxime da verdade. Consideramos que a seguinte passagem presente na *República* de Platão é exemplificadora daquilo que caracteriza o diálogo socrático que aprofundaremos a sua análise mais à frente:

«- Queres que acrescentemos à definição de justiça, tal como a formulámos primeiro – de que é justo fazer bem ao amigo e mal ao inimigo – que acrescentemos agora que é justo fazer bem a um amigo bom e mal a um inimigo mau?

- Exactamente – disse ele -; parece-me que isso seria falar com propriedade.

- Então – prosseguiu - é próprio de um homem justo fazer mal a qualquer espécie de homem.

- Precisamente. Deve fazer-se mal aos malvados e inimigos?

- Quando se faz mal a cavalos, eles tornam-se melhores ou piores?
- Piores.
- Em relação à perfeição dos cães ou dos cavalos?
- À dos cavalos.
- Mas, se se fizer mal a cães, eles tornam-se piores relativamente à perfeição dos cães e não à dos cavalos?
- Forçosamente.
- E quanto aos homens, ó companheiro, não teremos de dizer o mesmo: que, se se faz mal, se tornam piores em relação à perfeição humana?
- Exacto.
- Mas a justiça não é a perfeição dos homens?
- Também isso é forçoso.
- E, se se fizer mal aos homens meu amigo, é forçoso que eles se tornem mais injustos.
- Assim parece.» (Platão, 2008, pp. 17-18)

Não é precipitado considerarmos Sócrates como um marco na História da Filosofia junto dos seus contemporâneos e, também, das gerações “pós-socráticas”.

«Dedicado, não ao lucro, mas a dialogar gratuitamente com quem estivesse interessado, Sócrates teria permanecido pobre e modesto, portanto indefeso, em contraste com os sofistas e seus discípulos, a quem Platão o opõe.» (Pereira, 1989, p. 1217)

Sobre Sócrates não possuímos nenhuma linha escrita pelo próprio, nenhuma obra, nenhum fragmento. O conhecimento acerca do filósofo ateniense é-nos dado por alguns dos seus contemporâneos como Xenofonte, Platão, Aristóteles, entre outros. De facto, contra aqueles que consideram a humildade socrática do «só sei que nada sei» uma falsa modéstia, podemos contrapor este facto: Sócrates nada escreveu, porque acreditava que não possuía nenhum conhecimento digno de ser imortalizado sob a forma de escrita.

No estudo de Sócrates e apoiando-nos na fonte privilegiada – o seu discípulo Platão – deparamo-nos com uma dificuldade – demarcar o que são as ideias de Platão e o que são as ideias de Sócrates. Estaria Platão a colocar na figura de Sócrates aquilo que o próprio pretendia afirmar? Vários estudos têm vindo a ser elaborados acerca desta demarcação, contudo por escassez de tempo “confiaremos” que Platão atribui a Sócrates o que é de Sócrates.

A seguinte passagem da obra *Paideia* de Werner Jaeger mostra-nos a diferença entre a posição ocupada por Sócrates nos diálogos de Platão da fase da juventude e os da fase da maturidade:

« Esta é a situação típica [término dos diálogos sem que se encontrasse uma solução] dos diálogos platónicos iniciais, chamados, por isso, aporéticos ou também socráticos. Sócrates ficará, por essa razão, conhecido tradicionalmente como o filósofo da *douta ignorância* (ele deixava transparecer que só sabia que nada sabia), mas, nos seus diálogos da maturidade e velhice (tal como nos diálogos de Xenofonte), Platão atribui a Sócrates opiniões concretas e positivas que não sabemos se são inteiramente da autoria do escritor desses diálogos, mas que não podem ser tão-pouco da plena autoria de Sócrates. Não poderemos nunca resolver cabalmente esta questão, mas apenas abordá-la com crescente clareza: Sócrates aplica-se curiosamente ao próprio Sócrates.» (Op. cit. pp. 1217-1218)

A intenção com que Sócrates parte para o diálogo não é a de doutrinar nem incutir uma determinada ideologia a ninguém. O seu interesse é de estabelecer uma pesquisa comum – ele não possui nenhuma descoberta que possa transmitir aos outros, apenas os pode auxiliar no processo de recordação do conhecimento.

«A sua arte é a de ajudar a «dar à luz» (as almas), ou seja, a maiêutica, e o seu alvo é levar os outros a uma disponibilidade autêntica para a sabedoria (disponibilidade que é, afinal, já sabedoria) e conduzir a

uma revolução interior, em si indefinível, e, enfim, provocar uma perda das ilusões egoístas, a purificação (*kátharsis*) do espírito. (Jaeger, 1936, pp.1218-1219)

Através do método interrogativo Sócrates convida os seus interlocutores a refletirem sobre os conceitos em análise.

«Pode discutir-se indefinida e pertinentemente se a ciência de Sócrates abrange também conteúdos positivos, concretamente formuláveis, e quais pudessem ser exactamente esses conteúdos, mas é inegável que esse saber consistia, talvez acima de tudo, nesse *método interrogativo*, nesse convite à reflexão. Por esse motivo, se tem afirmado que a filosofia de Sócrates consistiria revolucionariamente no método reflexivo, se consistia em mais, como sugerem os seus principais testemunhos, e até que ponto, é matéria de um debate que aqui não se abordará. (Pereira, 1989, p. 1219)

Tentamos perceber porque Werner Jaeger no capítulo que dedica a Sócrates na sua *Paideia* o inicia, praticamente, dizendo: «Sócrates é o mais espantoso fenómeno pedagógico da história do Ocidente.» (Jaeger, 1936, p. 475)

A formação socrática é marcada pelo esforço do homem, o próprio sujeito implicado no processo de conhecimento através do diálogo conseguirá alcançar o conhecimento que outrora contemplou. Segundo a nossa fonte – Platão – nos permite compreender, sabemos que Sócrates partilha da teoria platónica das ideias<sup>1</sup>.

O historiador citado anteriormente compara a figura de Sócrates a um médico e a um ginasta:

---

<sup>1</sup> «Porquanto pareceu-nos possível que alguém, ao perceber uma coisa por meio da vista, do ouvido ou por qualquer outro órgão de percepção, fosse levado por causa dela a pensar noutra, de que se tinha esquecido e que estava relacionada com a primeira, quer se lhe assemelhasse, quer não. De sorte que, como já disse, de duas uma: ou nós através da vida ou aqueles, de quem afirmamos que se instruem, depois de nascerem, não fazem senão lembrar-se: e, neste caso, instruir-se seria apenas reminiscência» (Platão, 1995, p.50)

«Há uma certa analogia interior entre o diálogo socrático e o acto de se desnudar para ser examinado pelo médico ou pelo ginasta, antes de se lançar no combate, na arena.» (Op. cit. p. 484)

Sócrates põe a “nu” os seus interlocutores, que na sua maioria são cidadãos que se dizem possuidores de um certo número de conhecimentos, e através do diálogo com o filósofo ateniense, esses mesmos conhecimentos revelam-se bastante frágeis, caindo numa série de contradições.

É necessário fazer uma comparação entre aquilo que era a educação sofista e o que era a educação socrática. Os sofistas marcam uma viragem antropológica na educação. Os filósofos jónicos procuravam respostas para as suas questões na natureza, os sofistas vão tomar como objeto de estudo o Homem – as questões antropológicas.

Depois de séculos de governação assente na aristocracia, a prosperidade económica das cidades gregas, justificada por um domínio naval do Mediterrâneo, propiciou o aparecimento de uma nova figura no contexto social grego. A figura do comerciante, que pelo seu estatuto económico não seria já integrado na plebe, junto dos artífices, dos agricultores e dos pastores, todavia estes também não se integrariam junto dos *aristhos*.

Esta classe mercantil, vista hoje como uma espécie de proto classe média, foi talvez a maior responsável pelo aparecimento da democracia, pois foram eles que exigiram a participação democrática, e foram eles que com a força do capital conseguiram colocar-se em pé de igualdade com os “melhores dos homens”.

A participação democrática exigia uma formação académica cujo anterior paradigma educativo já não conseguiria sustentar, Homero foi suficiente para o início da *Paideia*, mas a poesia de Homero já não seria suficiente, pois baseava-se numa exaltação de uma *arethé* guerreira que apenas se enquadraria numa mentalidade militarista e aristocrática.

O discurso democrático necessitaria de uma sistematização, que mais tarde tomaria a forma da retórica, contudo, não advogamos de forma dogmática que a educação sofística surgiu apenas de uma necessidade política e prática, mas advogamos que: «A retórica é, em si, um meio de acção política» (Op. cit. p. 1095)



Os sofistas foram apenas a expressão de pluralidade existente e desejável em qualquer democracia. Os sofistas apresentavam-se como mestres da cultura. Segundo Sir Anthony Kenny “o mais versátil destes, Hípias de Élis, arrogava-se ser conhecedor de matemática, astronomia, música, história, literatura e mitologia, assim como detentor de competências práticas como as de alfaiate e sapateiro.” (Kenny, 2010, p.46)

Os sofistas eram notáveis polímatas, mas não será isso que os perpetuará, o seu ensino tornar-se-á sustentáculo para a democracia e simultaneamente tornar-se-ão fatores de grande perigosidade para a democracia, pois devido ao poder do seu *logos*, estes conseguiriam defender o indefensável e manipular o i-manipulável.

A retórica unida à gramática e à dialética, tornou-se o fundamento da formação democrática ocidental e, substituiu de forma definitiva a ginástica, vista como necessária para subjugar fisicamente os adversários.

«A «dialética» socrática era uma planta indígena peculiar, a antítese mais completa do método educativo dos sofistas, que tinha aparecido simultaneamente com aquela.» (Jaeger, 1936, p. 485)

Os sofistas eram mestres vindos de fora da cidade que se gabavam de possuírem discípulos. Faziam-se cobrar pelos seus serviços. A educação ministrada pelos sofistas versava sobre artes ou disciplinas específicas. Seleccionavam o seu público, normalmente filhos de cidadãos abastados que procuravam instrução. Por sua vez, Sócrates era um cidadão simples, os seus diálogos abordavam qualquer tema e ao contrário dos sofistas não se diz mestre nem possuir discípulos, apenas «amigos, camaradas.» (Jaeger, 1936, p. 486)

«A «maneira socrática» caracteriza-se em duas formas fundamentais «a exortação (*protreptikos*) e a indagação (*elenchos*). Ambas são elaboradas na forma de perguntas. Estas enxertam-se na forma, mais antiga, da *parenese*, que através da tragédia, podemos seguir até à epopeia.» (Op. cit. p. 488)

É corrente Platão nos seus diálogos colocar a figura de Sócrates a dialogar com sofistas, ou outros indivíduos que se dizem possuidores de um conhecimento. O «papel» desempenhado por Sócrates é testar a consistência e rigidez desse suposto conhecimento.

A atitude de Sócrates continuará a ser interrogar, questionar, investigar e provar o valor ou não valor daqueles que se dizem preocupar com a sabedoria, a verdade e a perfeição da alma:

« «Atenienses, respeito-vos e estimo-vos, mas antes obedecerei ao deus do que a vós, e, enquanto me restar um sopro de vida, não deixarei de filosofar, continuarei a exortar-vos e a aconselhar-vos, e a cada um de vós direi, segundo o meu velho costume (...). Hei-de interrogá-lo, hei-de analisá-lo, hei-de prova-lo. Se achar que não é virtuoso, ainda que finja sê-lo, reprovarei energeticamente a sua conduta, ao desprezar o mais digno da nossa consideração, atribuindo maior valor ao que realmente é indigno de valor.» (Platão, 2002, pp. 63-64)

A forma como Sócrates dialoga com os seus interlocutores possui uma especificidade que lhe é própria. Através do método de pergunta e resposta Sócrates usa a ironia para que os seus interlocutores percebam as contradições em que caem quando afirmam determinados conhecimentos.

«Este diálogo [*Protágoras*], que põe frente a frente Sócrates e os grandes sofistas, faz desfilar diante de nós, em toda a sua variedade, as formas fixas através das quais se desenvolvia a actividade doutrinal sofística: o mito, a prova, a explicação dos poetas, o método de pergunta e de resposta. E transmitem-se igualmente, com o mesmo humor e a mesma força plástica, em todo o seu pedantismo e irónica insolência, as peculiares formas socráticas de falar. Platão descreve em dois diálogos, a *Apologia* e o *Protágoras*, o modo como se encontravam essencialmente entrelaçadas aquelas duas formas fundamentais da conversação socrática, *protreptikos* e

elencos. Na realidade, não passam de duas fases distintas do mesmo processo educativo.» (Jaeger, 1936, p. 488)

Existe um tema unificador dos diálogos platônicos nos quais Sócrates participa:

«O tema do diálogo socrático é a vontade de chegar com outros homens a uma inteligência, que todos devem acatar, acerca dum assunto que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida. Para alcançar este resultado, Sócrates parte sempre daquilo que o interlocutor ou os homens de modo geral aceitam. Esta aceitação serve de «base» ou hipótese, após o que se desenvolvem as consequências que dela resultam, confrontando-as com outros dados da nossa consciência, considerados factos estabelecidos.» (Op. cit. p. 523)

A finalidade da educação sofística era a formação de homens capazes de ocupar cargos políticos, de governarem os restantes cidadãos, daí a ênfase atribuída à retórica – a arte de bem falar – por forma a poderem ascender a este tipo de cargos.

A finalidade da educação socrática é, num primeiro momento destronar o falso saber, para que num segundo momento, sempre através do diálogo com o outro, possam aceder ao conhecimento. Normalmente este conhecimento é um conhecimento de um determinado conceito como: o que é a justiça? O que é a virtude? etc.

«A «filosofia» que Sócrates aqui professa não é um simples processo teórico de pensamento: é ao mesmo tempo uma exortação e uma educação. Ao serviço destes objetivos estão ainda o exame e a refutação socrática de todo o saber aparente e de toda a excelência (arete) meramente imaginária.» (Op. cit. p. 489)

Também a educação socrática possui a pretensão de educar para a vida política:

« (...) toda a educação deve ser política. Tem necessariamente que educar o Homem para uma de duas coisas: para governar ou para ser governado.» (Op. cit. p. 508)

A educação para governar deve caracterizar-se pela «abstinência e para o autodomínio.» (Op. cit. p. 508)

«Artes liberais são aquelas que formam parte da cultura liberal, que é a *paideia* do cidadão livre, em oposição à incultura e mesquinhez do homem não-livre e do escravo. Foi Sócrates que fez da liberdade um problema ético, problema logo desenvolvido com intensidade diversa pelas escolas socráticas.» (Op. cit. p. 511)

Sócrates, em contraste com os sofistas não se diz professor, ele não acredita que possa ensinar algo, ele apenas acredita que foi incumbido de uma missão pelo Deus – procurar incessantemente a verdade última das coisas.

«Sócrates não é um «professor» mas vemo-lo constantemente atarefado «na busca» do verdadeiro mestre, sem jamais o encontrar. O que ele descobre sempre é um bom especialista para este ou aquele assunto, e a quem pode recomendar na sua especialidade. O que ele não encontra nunca é o mestre no pleno sentido da palavra.» (Op. cit. p. 518)

Sócrates faz ver aos seus contemporâneos que os talentos naturais também precisam ser cultivados e treinados. Daí falarmos numa noção de esforço por parte de quem aprende, porque é necessário avaliarmos sempre aquilo que julgamos saber. Sócrates diz-nos que a riqueza não é uma virtude, mas antes, a riqueza pode provir da virtude.

«São precisamente as naturezas mais bem dotadas que precisam de desenvolver o seu discernimento e o seu juízo crítico, para poderem dar os

frutos correspondentes ao seu talento. E aos ricos, que julgam poder desprezar a cultura, abre-lhes os olhos para que vejam a inutilidade duma riqueza que se não sabe empregar ou se emprega para mau fim.» (Op. cit. p. 519)

Vejamos com maior pormenor uma das etapas do método socrático – a análise e a refutação (*elenchos*), no que consiste e o que a caracteriza.

«Os diálogos elênticos decorrem, geralmente, sob a forma das repetidas tentativas para captar o conceito geral que serve de base à palavra que usa para exprimir um valor moral, como a valentia ou a justiça. A forma da pergunta, «que é a valentia?», parece indicar que a finalidade por ela visada é a definição deste conceito. Aristóteles diz expressamente que a definição dos conceitos é uma conquista de Sócrates e Xenofonte sustenta a mesma afirmação.» (Op. cit. p. 522)

A leitura e análise dos «diálogos socráticos» (terminologia utilizada por Werner Jaeger) permitem-nos o estudo de um «método», um caminho que guiará a ação educativa.

«Através dele [conceito socrático do fim da vida], a missão de toda a educação é banhada por uma luz nova: já não consiste no desenvolvimento de certas capacidades nem na transmissão de dados conhecimentos, pelo menos, agora isto só pode ser considerado um meio e uma fase no processo educativo. A verdadeira essência da educação é dar ao Homem condições para alcançar o fim autêntico da sua vida. Identifica-se com a aspiração socrática ao conhecimento do bem, com a *phronesis*.» (Op. cit. pp. 531-532)

Em suma e de forma breve podemos distinguir quatro etapas no diálogo socrático: a ironia onde Sócrates finge a ignorância e elogia a habilidade dos interlocutores, para

que estes exponham abertamente as suas ideias; o *elenchos* que pode ser caracterizado como um interrogatório; a dialéctica que surge como um processo que permite, por perguntas e respostas, refutar os oponentes expondo as contradições e as dificuldades das suas posições e por último a fase da maiêutica, ou “parto de ideias”, onde Sócrates orienta os seus interlocutores para que possam chegar à verdade.

Sabemos que o diálogo socrático devido aos seus pressupostos e finalidades se distingue do diálogo na contemporaneidades, porém, no nosso entender os ideais socráticos deveriam ser resgatados na contemporaneidade. Sócrates conduzia os seus interlocutores, os professores deverão guiar os seus alunos para que estes se sintam acompanhados na sua caminhada pelo “aprender”.

## **Conclusão**

Cabe agora pensar se valeu então a pena todo este percurso. À maneira de Fernando Pessoa poderíamos afirmar que “tudo vale a pena, se a alma não é pequena”.

Curiosamente concluímos com algumas interrogações: o que é mais importante no processo de ensino-aprendizagem? Os conteúdos? A relação humana? A didatização do saber? Avançamos que todas estas questões são essenciais para o aprender dos alunos e que nenhuma assume a primazia.

Outra questão conexa assolou-nos durante todo este percurso. Ao abrigo do Processo de Bolonha as universidades portuguesas reduziram a duração da licenciatura em Filosofia de 4/5 anos para 3 anos. Ora questionamo-nos se desta redução não advirão lacunas a nível científico por parte de quem quer aprender, e acreditamos que uma frustração por parte de quem quer ensinar, difíceis de ultrapassar. Os alunos não têm tempo para assimilar, aprofundar e consolidar os conteúdos propostos. Por outro lado, a ideia que esse aprofundamento poderá ocorrer num curso de 2º ciclo afigura-se quase impossível de ser cumprida no Mestrado em ensino de filosofia, o qual sendo um Mestrado profissionalizante, não pode, nem é seu desígnio, cumprir com tais propósitos.

Claramente não se ensina algo que não se sabe e, portanto, os alunos que se vêm no ano de estágio perante a dicotomia aluno/professor serão obrigados a, ambivalentemente, combater lacunas ao nível científico e ainda adquirir conhecimentos acerca da didatização do saber – como tornar os conteúdos ensináveis?, não esquecendo o conhecimento educacional: modelos de ensino, princípios pedagógicos, etc. Ou seja, terão que operacionalizar simultaneamente conhecimentos e procedimentos científicos, pedagógicos, didáticos e profissionais ao mesmo tempo que estruturam a sua identidade como jovens adultos num contexto de incerteza presente e imprevisibilidade futura.

Diálogo socrático não é o mesmo que diálogo na contemporaneidade. O diálogo socrático parte do pressuposto de que através de um momento dialógico o saber outrora esquecido poderá ser lembrado, e a finalidade é essa busca do saber esquecido. Na contemporaneidade entendemos o diálogo como encontro entre o eu e o outro (cf. Buber).

Pensando sobre a possibilidade do diálogo como prática pedagógica efetiva, ou ainda, se há de facto “diálogo” nas relações de ensino e aprendizagem, percebemos que

raramente este tem lugar, o que frequentemente acontece é um questionamento. Contudo, um questionamento é já uma abertura a novas possibilidades.

Assim como o fez Sócrates valorizando o ato de perguntar, de questionar, apontando novos rumos para a educação. E o diálogo efetiva-se enquanto legitimação de saberes, de experiências e de sensações trazendo à luz a possibilidade do conhecimento.

Relativamente às finalidades daquilo que se pede à disciplina de filosofia os professores costumam enunciar a promoção do pensamento crítico. Contudo, parece haver um desnível entre o dizer e o fazer... queremos alunos críticos e autônomos, porém obedientes! Não abrimos espaço ao diálogo "vivo".

Deixamos aqui a nossa proposta de retorno aos ideais socráticos com base no ato de um dialogar reflexivo.

A tarefa à qual o professor se entrega não é leve nem breve, é árdua e profunda. Parece-nos que nunca foi tão difícil chegar até aos alunos como o é agora. A ponte que separa estas duas gerações parece ser longa e o caminho *tenebroso*. Mas valerá a pena desistir? Ou antes, procurar perceber a nossa época e adaptar estratégias, meios, técnicas? Na mente do professor só poderá figurar o pensamento de que quanto maior for o desafio mais aprazível será o sentimento no final do ano quando podermos dizer: conseguimos, demos o nosso melhor, fizemos tudo pelos alunos, pela sua aprendizagem.

## **Cântico Negro**

**José Régio**

"Vem por aqui" — dizem-me alguns com os olhos doces

Estendendo-me os braços, e seguros

De que seria bom que eu os ouvisse

Quando me dizem: "vem por aqui!"

Eu olho-os com olhos lassos,

(Há, nos olhos meus, ironias e cansaços)

E cruzo os braços,

E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:



Criar desumanidades!  
Não acompanhar ninguém.  
— Que eu vivo com o mesmo sem-vontade  
Com que rasguei o ventre à minha mãe  
Não, não vou por aí! Só vou por onde  
Me levam meus próprios passos...  
Se ao que busco saber nenhum de vós responde  
Por que me repetis: "vem por aqui!"?  
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,  
Redemoinhar aos ventos,  
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,  
A ir por aí...  
Se vim ao mundo, foi  
Só para desflorar florestas virgens,  
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!  
O mais que faço não vale nada.  
Como, pois, sereis vós  
Que me dareis impulsos, ferramentas e coragem  
Para eu derrubar os meus obstáculos?...  
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,  
E vós amais o que é fácil!  
Eu amo o Longe e a Miragem,  
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...  
Ide! Tendes estradas,  
Tendes jardins, tendes canteiros,  
Tendes pátria, tendes tetos,  
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios...  
Eu tenho a minha Loucura!  
Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,  
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...  
Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém!

Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;  
Mas eu, que nunca principio nem acabo,  
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.  
Ah, que ninguém me dê piedosas intenções,  
Ninguém me peça definições!  
Ninguém me diga: "vem por aqui!"  
A minha vida é um vendaval que se soltou,  
É uma onda que se alevantou,  
É um átomo a mais que se animou...  
Não sei por onde vou,  
Não sei para onde vou  
Sei que não vou por aí!

## **Bibliografia**

- Aspis, R. L., & Gallo, S. (2009). *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação.
- Barata-Moura, J. (1995). Filosofia e Filosofar: Hegel versus Kant? *Philosophica* 6, pp. 51-69.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia do ser e do ensinar*. Coimbra: Inst. Nac. de Investigação Científica.
- Boavida, J. (2006). Ensino da filosofia. In A. D. Carvalho, *Dicionário de Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica - Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bordenave, J. D., & Pereira, A. M. (1991). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem* (12<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.
- Carrilho, M. M. (1982). *O saber e o método*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Carvalho, A. D. (1994). A Educabilidade Como Dimensão Antropológica. In A. D. Carvalho, *Utopia e Educação* (pp. 51-62). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. D. (2004). *Problemáticas filosóficas da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Châtelet, F. (1997). *Platão*. Porto: Rés-Editora.
- Chauí, M. (2000). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ed. Ática.
- Coménio, J. A. (1957). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Couto, M. J. (Janeiro de 1999). O Professor como Condutor de Sentidos. (a. P. Educação, Ed.) Porto.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* Lisboa: Editorial Presença.
- Dorion, L.-A. (2005). *Sócrates*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Garcia, M. G. (1969). *Didactica General*. Salamanca: Anaya.
- Gelamo, R. P. (2009). *O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Académica Editora.
- Hegel, G. W. (1994). *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri.

- Henriques, F., & Almeida, M. B. (1998). *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspectivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da U.L.
- Henriques, F., Vicente, J. N., & Barros, M. d. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos*. Ministério da Educação.
- Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofia como simulacion de la actividad filosofica*. Madrid: Anaya.
- Jaeger, W. (1936). *Paideia: a formação do homem grego*. Lisboa : Editorial Aster.
- Kenny, A. (2010). *Nova História da Filosofia Ocidental - Filosofia Antiga*. Lisboa: Gradiva.
- Laeng, M. (1978). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Marnoto, I. (1990). *Didáctica da Filosofia I*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, J. d. (1986). *Didáctica Geral*. São Paulo: Editora Atlas.
- Mialaret, G. (1980). *As ciências da educação* (2ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Neves, I. A. (2004). O Homo Educandus, ser agónico ou ser para a felicidade? - o contributo da educação para o desvelamento da intencionalidade própria do homem enquanto ser-em-situação-limite. In A. D. Carvalho, *Problemáticas Filosóficas da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nunes, Á. (31 de Outubro de 2004). Uma defesa do pensamento crítico nas escolas.
- Palmade, G. (1983). *Os Métodos em Pedagogia*. Editorial Notícias.
- Pereira, P. S. (1989). SÓCRATES. In R. Cabral, *Logos: enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia* (Vol. 4, pp. 1216-1221). Lisboa: Verbo.
- Pinto, F. C. (2002). *Sócrates - Um filósofo "bastardo"*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Platão. (2008). *República*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O. (1995). A Proximidade do Ensino da Filosofia à Própria Essência do Ensino. *Philosophica* 6, pp. 15-27.
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, R. R. (2007). *A utilização de processos midiáticos na escola: um olhar redimensionador na interface comunicação-educação*. São Paulo: PUC-SP.

- Roldão, M. d. (2009). Conceção Estratégica de Ensinar e Estratégias de Ensino . In M. d. Roldão, *Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor* (pp. 55-67).
- Romeyer-Dherbey, G. (1985). *Les Sophistes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Santos, A. (1995). Filosofia e Educação para o pensamento crítico. *Philosophica* 6, pp. 71-79.
- Santos, L. R. (2008). KANT E O ENSINO DA FILOSOFIA. In M. J. Pinto, & M. L. Ferreira, *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Filosofia.
- Serrão, A. V. (2008). HEGEL E O ENSINO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS. In M. J. Pinto, & M. L. Ferreira, *Ensinar filosofia? O que dizem os filósofos*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Tozzi, M. (1992). *Apprendre a philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- Vanoye, F. (1979). *Trabalhar em grupo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

## **Webgrafia**

- Almeida, A., & Costa, A. (28 de Março de 2014). Avaliação das aprendizagens em filosofia - 10º/11º Anos. Porto, Portugal. Obtido em 28 de Março de 2014, de [http://www.aartedepensar.com/aval\\_aprend\\_filosofia.pdf](http://www.aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf)
- Dias, R. G. (2004). *Ensi(g)nar filosofia*. Obtido de Associação de Professores de Filosofia: [http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracieoSousaDias\\_ENSIgnar.pdf](http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGracieoSousaDias_ENSIgnar.pdf)
- Kohan, W. O. (s.d.). *Uma experiência de filosofar: Sócrates*. Obtido de <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5422/4521>
- Murcho, D. (15 de Fevereiro de 2005). *Competências e conteúdos no ensino da filosofia*. Obtido de Crítica: <http://criticanarede.com/ed89.html>
- Murcho, D. (30 de Setembro de 2006). *Exames nacionais e sucesso escolar no ensino básico e secundário*. Obtido de Crítica: [http://criticanarede.com/ens\\_exames.html](http://criticanarede.com/ens_exames.html)
- Murcho, D. (18 de Novembro de 2008). *A natureza da filosofia e o seu ensino*. Obtido de Crítica: <http://criticanarede.com/naturfilosofia.html>