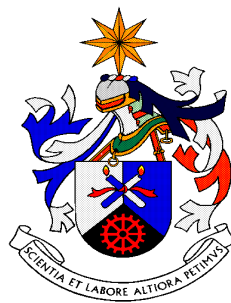


UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Comunicação e Artes

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário



***O ensino da filosofia através
do debate***

Ana Paula Alves Bettencourt dos Santos

Covilhã

2010

O ensino da filosofia através do debate

*Relatório apresentado à
Universidade da Beira Interior
para a obtenção de Grau de
Mestre em Ensino de Filosofia no
Ensino Secundário sob a
orientação do Prof. Doutor José
António Domingues.*

Ana Paula Alves Bettencourt dos Santos

Covilhã

2010

Agradecimentos

Ao divulgar o presente trabalho, não posso deixar de manifestar o meu profundo apreço e reconhecimento aos Professores da Universidade da Beira Interior que contribuíram para a minha formação no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Secundário.

Agradeço de forma especial ao Professor Doutor José António Domingues pela confiança que depositou em mim e pela forma como orientou este trabalho.

À minha orientadora de estágio, Professora Paula Saraiva, estou grata pela colaboração dentro e fora da sala de aula.

Agradeço aos meus colegas de curso que me deram boas dicas para melhorar este trabalho.

Por fim, agradeço à minha família que sempre me incentivou e apoiou no desafio de realizar este trabalho, especialmente os meus pais e irmãos.

Resumo

Com o presente relatório de investigação procura-se analisar o tema do *ensino da Filosofia através do debate*. O debate apresenta-se como um processo didáctico útil para o ensino da filosofia no contexto da aula do ensino secundário. A questão de fundo que percorre a temática enunciada é a seguinte: *será o debate um bom treino para fazer afirmações consistentes?* Pretendemos saber se o debate é um bom treino para fazer afirmações consistentes, se é uma boa “ferramenta” de ensino na disciplina de Filosofia.

No sentido de juntar a componente lectiva ao trabalho de investigação, realizámos uma sessão de debate numa turma de Filosofia de 11.º ano. A orientação da mesma segue a perspectiva didáctica do debate enunciado por Oscar Brenifier.

Índice

• Introdução	6
• Capítulo I – As práticas do debate	10
1. A história do debate	10
1.1. Noção de debate	10
1.2. Diálogo Socrático	13
1.3. <i>A quaestio disputata</i>	15
1.4. Práticas actuais do debate no ensino da filosofia	18
2. A relação pedagógica e a palavra	24
• Capítulo II – Didáctica do debate	28
1. Finalidades do Programa de Filosofia/ competências filosóficas	28
2. Didáctica do debate – A proposta didáctica de Oscar Brenifier	31
3. Actividades didácticas de desenvolvimento do debate	42
• Conclusão	49
• Bibliografia	51

Introdução

Importância do tema

O presente relatório de investigação, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, desenrola-se em torno do tema: *o ensino da Filosofia através do debate*. A escolha do tema deriva do facto de o debate se apresentar como um processo didáctico da filosofia no contexto da aula. Além disso, e de acordo com o programa de Filosofia em vigor, a argumentação surge como uma das competências especificamente filosóficas que devem ser trabalhadas no ensino secundário.

Com este relatório procura-se juntar a componente lectiva a um trabalho de investigação de âmbito didáctico. A questão de fundo que percorre a temática enunciada é a seguinte: *será o debate um bom treino para fazer afirmações consistentes?* Julgamos que o debate pode ser entendido como um meio de fortalecimento da estrutura lógica, no que concerne ao conhecimento dos conteúdos e, ao mesmo tempo, um fortalecimento da estrutura reflexiva. Deste modo, o debate terá carácter propedêutico enquanto for um método que prepara o aluno para receber um conhecimento.

Um dos autores fundamentais neste trabalho de investigação é Oscar Brenifier, filósofo que trabalha com a introdução da discussão em sala de aula como “ferramenta” de ensino em termos de filosofia e para todas as idades, do jardim-de-infância à universidade. Brenifier defende que é importante debater ideias porque ao debater-se está a justificar-se o que se pensa ¹.

A discussão/debate tem relação privilegiada com o saber sendo, por isso mesmo, de elevada utilidade pedagógica. “Da discussão nasce a luz”, diz o senso comum que, de forma simples e acrítica, compreende, desde logo, a importância do debate. O porquê da discussão emerge da necessidade humana de se questionar acerca de si mesmo, da sua origem e da sua orientação no mundo. Porque não há caminho, mas se faz caminho ao andar, a indagação constitui o trilho do caminho do saber discutir. A discussão põe em jogo o exercício de um

¹ Oscar Brenifier é Doutorado em filosofia. Actividades: filosofia para crianças, didáctica da filosofia, workshops de filosofia, práticas filosóficas. Esta actividade pode ser acompanhada em: *Institut de Pratiques Philosophiques* (<http://www.brenifier.com>).

pensamento. Trata-se de uma matéria que ajuda a estruturar o próprio pensamento. Esse exercício é dialéctico e a síntese de cada exercício é sempre no dizer de Hegel, uma *Aufhebung* (síntese), uma conservação e, simultaneamente uma superação. À luz de Hegel, este é o cerne do saber, *conservar* e *superar*. É nesse exercício que a atitude didáctica deve navegar, no sentido de fomentar no aluno, a partir do que conhece, do que sabe e do que experienciou, as alternativas que a discussão lhe permite explorar, problematizar. Problematizar não é, necessariamente, inventar mas saber articular um problema. O diálogo (*dialegein*) é o exercício privilegiado para apresentar, digamos confrontar, sustentar ou articular diversas orientações do mesmo problema.

Oscar Brenifier² diz-nos que existem vários tipos de debate, de discussões. Um deles é o de oposição. Este tipo de debate numa sala de aula é muito favorável, pois, ao *sim, mas* e ao *não concordo*. Marca oposição, uma posição oposta, mais ou menos consciente. O aluno aqui aprende a criar posição, aprende a pôr o seu pensamento e a exprimir-se para ser entendido pelos seus colegas. Pressupõe-se a necessidade de haver uma vigilância e uma intervenção por parte do professor, ou mesmo pelos alunos, para que o debate não entre por caminhos atolados de obstáculos.

Os debates que são desenvolvidos por Brenifier em aulas específicas visam levar o aluno a reflectir sobre a lição e a verificar o nível de interioridade do seu conteúdo. Os exercícios realizados, por pequenos grupos, têm como objectivo produzir um texto, na forma de um resumo, ou de uma síntese. Se a forma de debate é estabelecida pelos próprios alunos, o resultado, esse, corresponde ao esperado pelo professor. Aqui o que está a ser avaliado é a aprendizagem do aluno, a capacidade revelada de ele articular ideias e de as justificar perante os colegas, fazer resumos e análises.

Um outro tipo de debate de que Brenifier fala é o debate argumentativo, que corresponde à antiga forma de retórica, a arte de discussão, que visa, sobretudo, ensinar a argumentar a favor de uma determinada tese para defender contra uma outra tese. Para se fazer isto é preciso, de antemão, conhecer as várias formas de argumentação e utilizá-las convenientemente. Ora, este tipo de exercício é difícil para alguns anos de escolaridade, e o mais importante não é os alunos aprenderem as diferentes teses que existem em vários autores, mas terem uma posição esclarecida sobre os problemas.

² *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>)

O debate representa uma modalidade utilizada de acordo com um objectivo didáctico. Pode ser útil para os alunos aprenderem a distinguir os diversos estatutos da palavra e a formalizar o intercâmbio verbal. O seu principal objectivo é o de estabelecer os elementos de comparação para se compreenderem as questões e esclarecê-las.

Um debate é uma discussão de um determinado tema ou assunto, dentro de uma comunidade específica. Um debate é uma oposição de ideias, não de pessoas. É uma proposta colocada face a outra proposta. É uma exposição de alternativas, visando, naturalmente, chegar ao melhor.

Por vezes, o que se sucede num debate é que os intervenientes não se procuram esclarecer mutuamente, não colaboram na construção de um conhecimento, pelo contrário, os intervenientes procuram, simplesmente, a refutação do adversário, prestando pouca atenção à procura da verdade. E sempre que se encontram em desacordo ou que um deles considera que o outro não é claro, irritam-se, acusam o adversário de ser mal-intencionado, e alguns chegam mesmo às injúrias antes de se separarem, ficando mais longe de alcançar alguma luz através de tal discussão. Não é este tipo de debate que achamos que se deve utilizar em Filosofia.³

Organização do relatório

O presente relatório é constituído por dois capítulos, pelo capítulo I- As práticas do debate, e pelo Capítulo II- A didáctica do debate. O capítulo I é composto por dois pontos: ponto 1, onde é feita uma clarificação da noção de debate segundo André Lalande e Paul Foulquié. Ainda neste ponto, faz-se referência ao diálogo socrático, a partir de Platão na obra *Górgias* e da *quaestio disputata* de S. Tomás de Aquino. Trata-se de duas explorações de fontes históricas para apropriação do tema. As práticas do debate no ensino da filosofia segundo Matthew Lipman, no âmbito da Filosofia para Crianças, é um outro assunto em análise. No ponto 2, analisa-se a relação pedagógica e a importância pedagógica da palavra. Marcel Postic e Manuel Ferreira Patrício são os dois autores escolhidos. Estes autores abordam questões que são essenciais para o ensino em geral e para o ensino de Filosofia em particular

³ Referimo-nos ao exemplo tratado por Platão em *Górgias* no diálogo entre Sócrates e Górgias.

No capítulo II são explicitados três pontos. Um primeiro ponto corresponde às finalidades/competências filosóficas do programa de filosofia do 10.º e 11.º Anos. A seguir, neste capítulo, abordar-se-á a proposta didáctica de ensino do debate segundo Oscar Brenifier. Este filósofo, na sua obra *Enseigner par le débat*, apresenta uma metodologia, para uma sessão prática de debate. Esta metodologia não tendo sido posta em prática por nós, todavia inspirou o debate que decorreu na turma de Filosofia de 11.º ano tendo como tema: ***a autenticidade e ética no discurso argumentativo***. O terceiro ponto corresponde às actividades didácticas que foram desenvolvidas na referida sessão de debate.

Capítulo I – As práticas do debate

1. A história do debate

1.1. Noção de debate:

A palavra *debate* significa discussão. Representa a actividade em que os discutidores procuram trazer os assistentes à sua opinião. Também significa disputa, contenda, e é uma noção que está relacionada com a noção de dialéctica. A dialéctica é uma das disciplinas filosóficas mais antigas e permanece hoje actuante mais que nunca, apesar da crise da própria Filosofia.

Como toda a ciência, a dialéctica nasce na Grécia. Em grego, o verbo διαλέγω significa *pôr de lado, escolher, joeirar e conversar*. Já na voz média, διαλέγομαι, além de *falar*, exprime a ideia de *discorrer*. Daí que διαλεκτική, a *dialéctica*, se tornasse a *arte de discutir*, com o adjectivo διαλεκτικός a designar tudo o que se refere à *discussão*.⁴

A palavra *dialéctica* tem um longo passado e sofreu as suas vicissitudes. Segundo o *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, de André Lalande: «Esta palavra teve acepções tão diversas que só pode ser empregada com fecundidade quando se indica precisamente em que sentido é tomada.»⁵

Actualmente a palavra *dialéctica*, mais ainda o adjectivo que o substantivo, é empregada sem reserva alguma e sem a preocupação de a definir, ficando nós impossibilitados de saber aquilo que se pode entender por tal.⁶

De acordo com Paul Foulquié, existem duas dialécticas: a *dialéctica antiga* e a *nova dialéctica*. A *dialéctica antiga* prolongou-se até Hegel (1770-1831). Durante este longo período, a dialéctica é concebida como uma arte semelhante à lógica, ou mesmo identificando-se com ela. A *nova dialéctica* não integra os princípios fundamentais da *dialéctica antiga*.⁷

Segundo Diógenes Laércio, Aristóteles atribuía a invenção da dialéctica a Zenão de Eleia, discípulo de Parménides. Zenão baseia-se no princípio da contradição, mostrando que

⁴ André Lalande, *Vocabulário -Técnico e Crítico da Filosofia*, I Volume, pp. 300 – 301; Rés; Porto.

⁵ Paul Foulquié, *A dialéctica*; Publicações Europa América, 2ª Edição, pág. 36; M. Martins; 1979.

⁶ *Id, ibidem*, pág. 7.

⁷ *Id, ibidem*, pág. 8.

as teses opostas levam a consequências contraditórias. As características essenciais da *dialéctica de Zenão* são: primeiro: o seu fim imediato não é construir um sistema ou provar uma tese, mas demolir as concepções do adversário: é uma dialéctica negativa; segundo parte, não de premissas tidas como verdadeiras, mas de premissas admitidas pelo adversário (Zenão argumenta *ad hominem*)⁸.

Para os sofistas, a dialéctica vai transformar-se facilmente em erística, arte de discutir com subtileza acerca de todas as coisas, na qual se distinguiu a escola de Mégara, e em sofística, arte de pôr a lógica ao serviço dos interesses. A dialéctica nos sofistas transformou-se em retórica e erística: não têm qualquer preocupação com a verdade, só o sucesso importa. A partir de Platão, o nome de «sofista» toma uma acepção pejorativa. O sofista é aquele que para conseguir os seus fins recorre sistematicamente a argumentos enganosos, cuja validade é apenas aparente, os sofismas. A sofística utiliza a dialéctica que, indeferente à verdade, se põe ao serviço dos interesses daquele que a utiliza, pronta para argumentar a favor, depois de ter argumentado em contrário⁹.

A dialéctica platónica é, em princípio, a dialéctica socrática, a arte do diálogo e da discussão, a arte de chegar a uma definição universal. A dialéctica aristotélica tem por objecto os raciocínios que partem de premissas prováveis, entendendo-se por este termo proposições aprovadas por aquele com quem se discute, na prática, as opiniões do senso comum. São proposições deste género que estão geralmente no ponto de partida dos diálogos socráticos.¹⁰

A dialéctica socrática, e platónica, tinha por objectivo a verdade, o conhecimento do real. Consistia na discussão das opiniões enunciadas que, tendo resistido à crítica, eram admitidas como certas. Para Aristóteles, pelo contrário, o papel da dialéctica não é discutir as premissas do raciocínio que examina, limita-se a observar se as conclusões estão deduzidas com legitimidade, não se pronunciando sobre a verdade das premissas¹¹.

A dialéctica opõe-se à analítica, que é a ciência da demonstração. Contrariamente ao raciocínio dialéctico, que se baseia em premissas prováveis, o raciocínio demonstrativo apoia-se em premissas certas e, por conseguinte leva, quando correctamente conduzido, a conclusões certas. Dando-lhe por objecto o raciocínio provável, Aristóteles deu a entender

⁸ *Id, ibidem*, pág. 11.

⁹ *Id, ibidem*, pág. 16.

¹⁰ *Id, ibidem*, pág. 19.

¹¹ *Id, ibidem*, pág. 23.

que a dialéctica é falha de certeza e não passa de um jogo de disputar subtilmente, de habilmente destruir as opiniões dos outros. Por isso, a palavra tem um sentido pejorativo¹².

S. Tomás de Aquino considera como pertencendo à dialéctica as tentativas de investigação por meio do senso comum, bem como as demonstrações rigorosas fundadas sobre premissas certas. Acontece-lhe também opor à discussão demonstrativa a discussão dialéctica que, procede de princípios prováveis e conduz à opinião. Uma outra acepção pejorativa da palavra dialéctica encontra-se em Duns Escoto, que opõe ao filósofo, que discute com uma reserva prudente, o dialecta e o sofista, que discutem acerca de tudo¹³.

A partir do Renascimento, a própria palavra dialéctica tende a desaparecer do vocabulário da filosofia, onde é substituída pela palavra lógica. Kant ressuscitou-a com uma acepção um tanto nova, mas que permanece específica da língua kantiana.

Tendo-se fixado o vocabulário francês sob o reino da filosofia escolástica, é o significado dado por ela à palavra dialéctica que continua a prevalecer. Como os seus predecessores do século XIV, o P.^e Boyer, no seu *Cursus Philosophie*, faz de *Dialéctica* e de *Lógica* termos sinónimos. No mesmo sentido, o *Petit Larousse illustré* define assim a Dialéctica: “a Arte de raciocinar metodicamente e com acerto.”¹⁴

Em *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*, de André Lalande, o artigo «Dialéctica» contenta-se com a indicação dos significados tomados sucessivamente por esta palavra e não dá o seu significado actual. Os vocabulários mais recentes mostram-se menos reservados e dão o sentido actual da palavra dialéctica: arte de discutir com sentido frequentemente pejorativo, falando de raciocínios subtis e vazios, arte de discutir com subtileza¹⁵.

Em suma, a dialéctica é fundamentalmente compreendida como uma aplicação facilmente abusiva ou mesmo uma perversão da lógica: a dialéctica é vulgarmente tomada num sentido pejorativo.

¹² *Id, ibidem*, pág. 24.

¹³ *Id, ibidem*, pág. 28.

¹⁴ *Id, ibidem*, pág. 34.

¹⁵ *Id, ibidem*, pág. 37.

1.2. Diálogo Socrático

O que é um Diálogo Socrático? Um diálogo Socrático é uma sessão de investigação filosófica em grupo na forma de um diálogo orientado por um filósofo, regido por determinadas regras e cujo intuito principal é o de promover o pensamento autónomo e crítico dos participantes. O objectivo específico de um diálogo socrático é responder a uma pergunta filosófica concreta, através da procura de um consenso em torno dos conceitos que a pergunta nos apresenta.

Sendo o objectivo específico de um diálogo socrático encontrar uma resposta consensual a uma pergunta não devemos, porém, ficar desapontados quando isso não acontece. Num diálogo socrático cultivam-se virtudes como o respeito, o saber ouvir, aceitar críticas às nossas posições, a aceitar o erro como natural a qualquer empreendimento humano, a aprendizagem com os outros e com as experiências dos outros. Numa palavra, num verdadeiro diálogo socrático cultivamos a nossa humanidade.

Um dos diálogos socráticos mais conhecidos é o *Górgias* de Platão. Este diálogo tem como tema principal a retórica, qual a sua função e como esta deve ser utilizada. Uma das personagens principais é o próprio Górgias, o famoso sofista siciliano conhecido em Atenas como o melhor orador. A disputa de Sócrates acerca da retórica e o seu valor vai permitir a Platão estabelecer o confronto entre dois usos opostos da linguagem, como instrumento de poder e como instrumento de verdade. Ou seja, a linguagem defendida pelos sofistas (representados por Górgias, Polo e Cálicles) e a linguagem defendida pelos filósofos: Sócrates, Platão, que conclui que esta é, não só, inútil, mas mesmo imoral.

Platão escrevia quase sempre em diálogo para que os leitores da época o conseguissem entender melhor. Com o seu diálogo, tenta reproduzir a “magia” do diálogo socrático, imitando o jogo de perguntas e respostas, com todos os meandros da dúvida, com as fugazes e imprevistas revelações que impulsionavam para a verdade, sem contudo a revelar de modo directo. As finalidades do diálogo socrático são a catarse (purificação) e a educação para o autoconhecimento.

Sócrates não escreveu textos, embora se lhe atribua a autoria de alguns poemas. Ele não queria ensinar, pelo contrário, dava a impressão de querer aprender. Em vez de dar aulas, como um mestre tradicional, debatia, simplesmente fazia perguntas, principalmente para começar uma conversa, como se nada soubesse. Segundo o seu discípulo Platão, Sócrates

achava que um livro era um mestre que falava mas não respondia e, talvez por isso, Sócrates preferisse debater os assuntos nas praças. A principal tarefa desempenhada por Sócrates era ensinar o Homem a cuidar do seu próprio pensamento.

Através da palavra, e não sendo sofista, Sócrates tinha autoconfiança no que dizia, por vezes podia arrebatá-lo, como também podia irritar os seus ouvintes. Sócrates podia mudar a opinião dos ouvintes através da palavra, mas teria sido mais difícil se tivesse usado a escrita. Ele convencia os que o escutavam de que o ponto de partida, na procura do saber, era o mesmo para todos: saber que não se sabe. O diálogo permite que as ideias fluam mais facilmente do que através da escrita. Na escrita divaga-se e dispersa-se muito mais do que através da dialéctica.

O *Górgias* é um diálogo com cinco personagens: *Polo*, que tal como *Górgias* é um sofista; *Querefonte*, um amigo de Sócrates, que o acompanha a casa de *Cálicles*; *Cálicles*, o grande adversário de Sócrates¹⁶, esta personagem ao contrário das outras é talvez uma figura fictícia, imaginada por Platão, e representa os políticos oportunistas próprios da época, a ausência ou inversão de valores que Platão combateu. Isto significa que *Cálicles* era uma imagem do que Platão teria sido sem Sócrates; *Górgias*, personagem venerável pela sua idade e prestígio, aceita as exigências de Sócrates e ouve-o com interesse e cortesia, ao contrário de *Polo* e *Cálicles* que são impetuosos, bruscos e impertinentes; Sócrates, diferente de *Górgias*, às vezes um pouco severo com *Polo*, mostra um pouco a sua ironia com *Cálicles*, a sua incapacidade de aceitar a derrota. Sócrates faz sobressair a sua extraordinária capacidade de argumentação, a ausência de vaidade, e o desejo pela verdade e justiça.

Os diálogos socráticos¹⁷ apresentam uma metodologia que se inicia com uma pergunta “*O que é?*”, que despoleta uma série de definições – com o *elenchos*- a técnica refutativa – mais a *epagoge* – a indução socrática – usada como forma de incorporar a informação aduzida por meio de exemplos e comparação.

A pergunta “*O que é?*” corresponde à pergunta de Sócrates que comanda o encadeamento de conversas que constitui um diálogo típico. A pergunta “*O que é?*” consente os mais variados tipos de respostas.

¹⁶ Platão, *Górgias*, pág. 457 c-d.; Lisboa: Lisboa Editora; 2003.

¹⁷ Trindade Santos, Introdução In *Êutifron, Apologia de Sócrates, Críton*, pp. 16 – 19; Lisboa; Imprensa Nacional; 1993.

O *elenchos* é uma lição aprendida nas refutações que imediatamente se seguem a cada definição. A técnica refutativa de Sócrates consiste na obtenção de proposições directa ou indirectamente incompatíveis com cada definição, ou seja a primeira resposta apresentada à pergunta “*O que é?*”.

O *elenchos* procede, pois, pela dedução de proposições derivadas da inicial, não directamente, mas através de exemplos introduzidos por Sócrates, sempre com o consentimento do respondente.

No momento da *epagoge* cabe às induções socráticas a função de incluir informação nova, associada por meio de exemplos aceites por ambas as partes. E para além desta finalidade puramente destrutiva, a *epagoge* obedece a um intuito construtivo, pois embora as definições nunca se atinjam por generalização a partir de casos particulares, cada novo *logos* engloba e supera as exigências que serviram para refutar o anterior.

1.3. A *quaestio disputata*

A *quaestio disputata* é uma técnica pedagógica, é a discussão sobre um determinado tema e caracteriza a própria essência da universidade medieval em geral. A obra de S. Tomás de Aquino, *De magistro (Sobre o ensino)*, discute a possibilidade do conhecimento e a sua imbricação com pressupostos antropológicos, o papel do mestre e do discípulo, se é possível ser mestre de si mesmo e se ensinar é um acto da vida activa ou da contemplativa.

Tal como o médico causa a saúde no doente pela actuação da natureza, com a ajuda de instrumentos e medicamentos, também se diz que o professor, por meio de sinais, causa o conhecimento no aluno com actividade da razão natural dele, isto é, a partir das potencialidades do mesmo, porque ensinar é um movimento que vai da potência ao acto.

Os pressupostos do ensino do processo de ensino em S. Tomás de Aquino apoiam-se na antropologia e no conhecimento. Sobre os aspectos que dizem respeito à relação pedagógica, S. Tomás de Aquino começa por destacar as objecções à temática apresentada, passando depois aos argumentos contrário às objecções, nos dias de hoje chamadas de tese e antítese e, por fim, apresenta as respostas às objecções.

No início da obra, S. Tomás de Aquino pergunta se o homem, ou somente Deus, pode ensinar e ser chamado mestre, de seguida, se é possível dizer que alguém é mestre de si

mesmo, terceiro, se o homem pode ser ensinado por um anjo e, por último, se ensinar é um acto da vida activa ou da contemplativa.

Relativamente a quem ensina e quem aprende, S. Tomás de Aquino inquire se é o homem ou se é Deus que é capaz de ensinar e de ser chamado de mestre. Após as objecções e as respostas contrárias no item solução, S. Tomás de Aquino elucida ou depreende algumas conclusões. Nestas, argumenta contra os neoplatónicos a afirmação de que para alcançar o conhecimento é necessário recordar.

S. Tomás de Aquino explica, ainda, que há no homem duas potências preexistentes, uma é a potência activa completa, ou seja, um princípio intrínseco capaz de actualizar-se mediante a ajuda de um agente externo, a outra é a potência passiva, onde o agente extrínseco deduz, de forma primordial, a passagem da predisposição ao acto “tal como o fogo faz do ar – que é a potência de fogo – acto de fogo”¹⁸. Da mesma forma, o conhecimento preexiste na alma intelectual do educando, não como potência puramente passiva, mas enquanto activa. Por outras palavras, o homem tem potencialidades para adquirir conhecimentos por si mesmo. E, como há duas formas de cura, uma originária pela acção da natureza e outra pela acção da natureza com a ajuda de medicamentos, assim “também há duas formas de adquirir conhecimento: de um modo, quando a razão por si mesma atinge o conhecimento que não possuía, o que se chama *descoberta*; de outro, quando recebe ajuda de fora, e este modo chama-se *ensino*”¹⁹.

A função do mestre ou do educador, do processo de ensino é inculcar conhecimento ao educando, porque este possui, imanente à sua natureza, uma predisposição para a aprendizagem. S. Tomás de Aquino não defende que o mesmo conhecimento que o professor possui seja transferido à mente do aluno, mas o que ocorre é que, pelo processo pedagógico, por meio de sinais, isto é, pelos instrumentos didácticos, pelos métodos de aprendizagem, é que se produz um saber semelhante ao do mestre no aluno, mas no sentido qualitativo, conforme o critério metafísico aristotélico do princípio do movimento da potência ao acto. Por isso, quanto à questão de quem realmente ensina e quem realmente aprende, a partir das potencialidades naturais do aluno e do saber em acto constituído no professor, S. Tomás de Aquino esclarece: “e do mesmo modo que se diz que o médico causa a saúde no doente pela actuação da natureza, também se diz que o professor causa conhecimento no aluno com a

¹⁸

S. Tomás de Aquino, *Sobre o ensino (De magistro)*, pág. 31; Martins Fontes; São Paulo, 2004.

¹⁹

Id, ibidem, pág. 32

actividade da razão natural do aluno. E é nesse sentido que se diz que um homem ensina a outro e se chama mestre²⁰.

Além deste processo de ensino, existe a forma de desenvolver o conhecimento no sentido de descoberta, ou seja, quando o homem ou o educando, por meio das forças naturais da razão, actualiza o saber por si próprio, tornando-se uma espécie de autodidacta. Este processo é possível mediante a aplicação do método dedutivo. Este parte de princípios gerais evidentes, no que toca a algumas matérias, a algumas conclusões particulares e, destas, a outras. Mas esta operação de busca de conhecimento só é possível por meio da actuação extrínseca do professor, através de sinais.

Segundo S. Tomás de Aquino²¹ para ensinar, da mesma forma como o médico cura não porque tem um corpo saudável, mas por causa do conhecimento da arte médica, também o professor ensina, precisamente porque tem o conhecimento em acto.

Quanto à questão: se ensinar é um acto da vida activa ou da vida contemplativa, S. Tomás de Aquino explica que o fim do conhecimento do intelecto activo é a actividade exterior, isto é, a prática das virtudes morais, na comunidade política, por meio da *prudentia*, passível a todas as formas de vicissitudes humanas. Assim, através da vida activa, praticando as virtudes morais, em conexão com a virtude teologal da caridade, concretiza-se o amor ao próximo. Já o fim do conhecimento contemplativo é a busca da verdade, os princípios primeiros do ser, a contemplação da essência divina, o princípio e o fim de todos os entes, de modo especial. A concretização desta actividade contemplativa é realizada, contudo, nesta vida de maneira imperfeita.

O acto de ensinar, tem uma dupla matéria: de um lado, ensina-se uma determinada matéria, isto é, a própria realidade de que aborda o ensino – função da vida contemplativa, e de outro ensina-se conteúdos a alguém, a quem o conhecimento é transmitido (função da vida activa). “Porém, quanto ao fim, o ensino é exclusivamente da vida activa, pois a sua última matéria, na qual se atinge o fim proposto, é matéria de vida activa, [...], [mas] se bem que, de algum modo, pertence também à vida contemplativa, como dissemos²²”.

²⁰ *Id, ibidem*, pág. 32.

²¹ *Id, ibidem*, pág. 43.

²² *Id, ibidem*, pág. 61.

1.4. Práticas actuais do debate no ensino da filosofia

Poderá a filosofia ser uma disciplina adequada aos jovens? Matthew Lipman diz-nos que os jovens precisam da filosofia e a sociedade precisa de jovens que tenham estudado filosofia. Segundo Lipman²³, o conceito usual de filosofia está enraizado na tradição da educação universitária. Então o que faz a filosofia para crianças? A filosofia levanta questões provocadoras que forçam o espírito a afastar-se das preocupações rotineiras e o leva a concentrar-se nelas. Frente à filosofia, a criança começa a pensar, ora de maneira rigorosa e lógica, ora de modo especulativo e inventivo, umas vezes, por tentativas, improvisadamente, outra, de modo decidido²⁴. É este tipo de pensamento que constitui o cerne, a essência da escolaridade que é genuinamente educativa. É por esta razão que é necessário saber quais as perguntas filosóficas que devemos fazer às crianças para obter discussão na sala de aula e perceber o que essas mesmas perguntas e discussões suscitam às crianças. O programa de filosofia para crianças contém um extenso conjunto de planos de perguntas e de discussão que desenvolvem os inúmeros temas filosóficos²⁵.

Com as crianças deve ser usada uma linguagem vulgar, pois a terminologia filosófica, por útil que seja na filosofia tradicional, tem de ser eliminada e substituída pela linguagem de todos os dias. Assim, a filosofia deixa de ser tão intimidante para as crianças, ou para os professores. Portanto, não é só o programa que tem de ser adequado às crianças, também o modo de apresentá-lo. É inútil falar de filosofia com as crianças. Aquilo que as crianças podem fazer, e querem fazer é discutir. Quando assim acontece, os seus desejos coincidem com a velha noção de que a filosofia é diálogo. Por isso, não basta permitir às crianças que se envolvam neste tipo de conversa. E o fio condutor será tentar alcançar um diálogo que seja verdadeiramente filosófico. Deve-se insistir para que dêem sempre as razões das suas opiniões, para que estejam preparadas para lidar com os exemplos contrários dados pelos colegas e para que procurem os princípios subjacentes que as suas posições pressupõem.

A filosofia para crianças é provavelmente o programa de *técnicas para pensar* mais usado nos Estados Unidos. A filosofia está em todo o tipo de aulas: urbanas, suburbanas,

²³ Revista de Educação, *Aprender a pensar*; Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, n.º 3; Vol.1; pág. 13; 1989.

²⁴ *Id, ibidem*, pág. 15.

²⁵ *Id, ibidem*, pág. 15.

rurais, turmas para alunos com dificuldades e turmas para deficientes auditivos. Não se ensina filosofia apenas em turmas para alunos especialmente dotados.

Este programa permitiu constatar que a filosofia consegue o que mais nenhuma outra disciplina faz: articular um programa fragmentado e que as crianças acham confuso. Como é que isto é conseguido? A Filosofia centra-se sobre as questões não resolvidas, nos aspectos problemáticos e controversos, tentando esclarecer alguns deles. Ao fazê-lo leva os especialistas dessa disciplina a tornarem-se mais lógicos, mais críticos, mais reflexivos, mais filosóficos.

Assim, o que a filosofia traz não é uma nova disciplina para a qual não há espaço no programa curricular, mas o elemento que faltava às disciplinas existentes, a filosofia deve ensinar-se primeiro como disciplina independente. As capacidades do pensamento que a filosofia cultiva e fortalece, como raciocínio, processo de investigação, clarificação de conceitos e técnicas de tradução, segundo Lipman²⁶ ensinam-se mais adequadamente do infantil ao 6.º ano de escolaridade na disciplina de Filosofia. Estas capacidades são genéricas. Quando as crianças forem capazes de as utilizar, elas próprias as aplicarão nas disciplinas do ensino secundário e universitário.

Lipman defende que depois do 6.º ano de escolaridade a filosofia não deve desaparecer como disciplina independente, e que há boas razões para que continue a ser ensinada como matéria autónoma de modo a assegurar que a metodologia crítica e auto-correctiva da filosofia se mantenha na sua integridade e continue a reforçar a reflexão nas outras disciplinas. Mas há outra razão para que se faça Filosofia para Crianças: a filosofia ajuda a uma melhor aprendizagem nas outras disciplinas. Segundo Lipman²⁷, a filosofia gera as capacidades cognitivas que não estão a ser ensinadas e que são essenciais ao sucesso escolar em que a Filosofia para Crianças desenvolve extraordinariamente a capacidade de raciocínio e esta, por sua vez, desenvolve a compreensão da leitura e de cálculo

Lipman²⁸, defende que se a filosofia fizer parte do programa do ensino básico e as crianças se familiarizarem com os procedimentos e técnicas de indagação filosófica, a sua aptidão para a filosofia tradicional será muito maior. Por outras palavras, a melhor maneira de assegurar o estatuto da filosofia pré-universitária no ensino secundário é ensiná-la como disciplina autónoma durante os primeiros sete anos de escolaridade.

²⁶ *Id, ibidem*, pág. 16.

²⁷ *Id, ibidem*, pág. 17.

²⁸ *Id, ibidem*, pág. 17.

Muitas vezes é sugerido que se trabalhem as capacidades que a filosofia desenvolve em si própria fora do contexto filosófico. As capacidades cognitivas devem ser desenvolvidas no contexto humanístico da filosofia, separadas deste contexto tornam-se técnicas e amorais.

As outras disciplinas não permitem que isto aconteça: o treino cirúrgico ou é ensinado na medicina ou não o é de todo, por se temer que seja mal utilizado se aprendido fora do contexto dos valores tradicionais que a medicina estabelece. O mesmo se passa com o treino lógico: é necessário que seja apresentado no contexto dos valores da profissão que a filosofia gera.

Lipman²⁹ diz que a educação está a mudar, e esta mudança é mundial. A filosofia é o cimento que falta e que é necessário para manter unidos os tijolos de que é formado. Para Ann Margaret Sharp³⁰, a disciplina de Filosofia para Crianças pode dar um maior sentido, uma maior consciencialização e até mesmo uma dimensão prática da ética. Um dos principais objectivos do programa de Filosofia para Crianças é ajudar as crianças a pensar melhor, quer através de histórias para crianças, quer através do método. A metodologia é muito importante, uma vez que se privilegia a investigação reflexiva gerada no âmbito de uma comunidade, as crianças aprendem a interiorizar os processos da investigação filosófica. Mas também as histórias têm um conteúdo importante. Se olharmos para qualquer página de qualquer um livro (novelas) de filosofia para crianças, podemos encontrar conceitos, temas, processos lógicos que têm sido tratados ou executados pelos filósofos durante dois mil e quinhentos e tal anos. Dependendo da formação que cada um possui, consegue detectá-los. O que se pretende não é ensinar às crianças a filosofia de Aristóteles, de Platão, etc., mas eles devem ter a noção que certas temáticas, como a justiça, igualdade, equidade, beleza, amizade, etc., têm sido tratadas sistematicamente pelos filósofos em diferentes épocas e que existe uma tradição muito rica que sustenta a introdução destes temas no nosso discurso normal quotidiano e, exactamente por serem professores, eles terão todas a facilidade em aprender, mediante a preparação adequada, a guiar as discussões das crianças sobre estes assuntos de modo que tenham alguma relação com elas, em vez de o professor se contentar em lhes fornecer a sua própria opinião. O método é importante, mas há um conteúdo que também é importante.

Nesta discussão filosófica promovida pela Filosofia para Crianças procura-se, sobretudo, a obtenção de respostas que levem a novas perguntas e não tanto a conclusões. Se as crianças estiverem muito envolvidas numa investigação, se estiverem a fazer uma

²⁹ *Id, ibidem*, pág. 17

³⁰ *Id, ibidem*, pág. 19

investigação filosófica umas com as outras durante um longo período de tempo sem notarem quaisquer ganhos, param ou dão sinais evidentes de que não lhes apetece continuar.

Uma aula de filosofia no ensino secundário poderá ser feita nos moldes da Filosofia para Crianças, isto é, a metodologia própria do programa de Filosofia para Crianças poderá ser aplicada, substituindo os textos das narrativas pelos textos dos autores do programa do ensino secundário. Mas surgem problemas, pois os alunos do ensino secundário, o que acontece com alguma frequência, não conseguem ler esses textos. Não compreendem o sentido daquilo com que são confrontados e é aí que se nota que os jovens necessitam de uma preparação para fazer esse tipo de filosofia. Se já tiverem anteriormente encontrado estes temas presentes em Aristóteles ou Espinosa, de um modo que tenha feito sentido para eles, se já os tiverem trabalhado de maneira rigorosa, então quando estiverem perante os textos clássicos irão recordar-se deles e nessa altura esses textos poderão ser apresentados no contexto de uma comunidade de investigação e que já têm sentido para os jovens. Mas dar-lhes Kant sem nenhuma preparação pode ser muito inibidor.

Este programa pode preparar os alunos para fazerem filosofia e possibilita-lhes uma apropriação pessoal, sem aquela sensação de que se trata apenas de textos do passado. Pelo contrário, tornam-se textos que têm a ver com eles.

O programa de Filosofia para Crianças tem sido difundido em vários países com culturas diversas. O programa tem sido adaptado às diferentes culturas e a exploração dos vários temas tradicionais da filosofia no interior dessas diferentes culturas tem sido muito rica. Há qualquer coisa de muito universal na maneira como as crianças exploram os temas tradicionais da filosofia.

Um dos objectivos deste programa de habilidades de pensamento, que Ann Margaret Sharp chama de *thinking skills*, é transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, em que as crianças aprendem a ouvir-se umas às outras, a falar umas com as outras de uma maneira rigorosa, a pedirem contra-exemplos, a procurarem as suposições subjacentes, a pedir as razões. Outro objectivo, talvez mais importante, consiste no facto de as crianças que participam neste programa não estarem a fazer uma mera conversa, mas sim a falar de assuntos que são importantes para eles e que têm persistido ao longo de dois mil e quinhentos e tal anos de filosofia de que somos herdeiros. Todas as crianças gostam de falar acerca da verdade, amor, justiça, gostam de falar acerca da amizade, e estes tópicos são introduzidos, repetidamente, em cada uma das novelas de modo a poderem ser o tema das

discussões das crianças. Assim, a dimensão filosófica da experiência vulgar do quotidiano é trazida à sua consciência.

Em Abril de 1988 iniciou-se a primeira aplicação do programa, novela Pimpa, com crianças de 9 anos, da 4.^a Classe, numa escola particular. Lipman vê no programa «o protótipo de uma nova era na educação», isto é, vê a Filosofia para Crianças como um exemplo daquilo que a educação do futuro pode e deve a vir a ser.

Lipman insiste muito num modelo que privilegie o ensino para pensar melhor e não o ensino que tem como objectivo, ou função principal, fornecer conhecimentos e cujos programas de estudo assentam na transmissão de conteúdos de vária natureza, mais ou menos desligados entre si. É a *educação para instruir* versus a *educação para pensar*. A escolha da educação para pensar, mais do que a exclusão da educação para instruir, representa o reconhecimento da incapacidade, da educação para instruir para desenvolver as habilidades de pensamento que permitem à criança e ao jovem tirar pleno rendimento da sua passagem pela escola. Isso supõe, no que respeita à vida escolar das crianças e jovens, principalmente no ensino secundário, é importante que os alunos já tenham adquirido determinadas capacidades cognitivas que são necessárias para a apreensão e compreensão das matérias que integram as diferentes disciplinas, tais como: saber inferir, comparar, relacionar, classificar, definir, deduzir, etc. Para Lipman, o desenvolvimento destas capacidades deve ser iniciado o mais cedo possível, a começar na pré-primária, prosseguindo e reforçado na primária e no secundário.

No programa de filosofia para crianças há três aspectos que são indissociáveis uns dos outros: materiais, modelo de funcionamento da aula e formação de professores.

- Os materiais – a temática filosófica é contextualizada nas novelas, numa história. Trata-se de um modo de facilitar o despertar e a permanência do interesse das crianças pelo que lêem ao mesmo tempo serve de modelo para o funcionamento de uma comunidade de investigação.

- O modelo de funcionamento da aula privilegia a ideia de descoberta, de indagação, investigação ou busca, relativamente a um modelo em que o aspecto principal é a memorização de conhecimentos.

Regra geral, uma aula inicia-se com os alunos e o professor dispostos em círculo: cada um lê por sua vez, incluindo o professor, parágrafo a parágrafo, um ou mais episódios da narrativa apropriada ao nível etário da turma. Após essa leitura pede-se às crianças que digam

o que as interessou, intrigou, ou o que querem saber sobre o que acabaram de ler. Essas perguntas, citações do texto, ou até apenas uma palavra, são escritas no quadro com o nome da criança à frente e constituem o assunto ou matéria de trabalho da aula, ou aulas, pois podem não se esgotar numa só sessão. Elas são o ponto de partida para a discussão.

A discussão ou debate na aula, em moldes socráticos, é o melhor processo para estimular o desenvolvimento da capacidade de indagação na criança e a sua criatividade, proporcionando o meio óptimo para o exercício do pensamento de uma forma auto-correctiva. O que se pretende é não deixar que se perca na criança a sua capacidade de «espanto» e de a dotar dos meios que melhor possam pôr em exercício as suas capacidades cognitivas e que são o suporte de toda a aprendizagem nas outras disciplinas, bem como as capacidades básicas de leitura, escrita e de raciocínio na matemática. Isto implica que o professor de filosofia para crianças seja uma pessoa interessada, interrogativa em relação ao mundo que a rodeia e que demonstre pelo seu comportamento na sala de aula estar interessado no debate das ideias com os seus alunos, como modo de progredir no conhecimento. Interessa distinguir o que é uma mera conversa ou tagarelar e o que é um diálogo filosófico, tal como é praticado na filosofia para crianças. O professor deve recorrer aos exercícios e planos de discussão à sua disposição nos manuais de M. Lipman, bem como a forma como guiar o debate. Por isso, é muito importante que o tipo de perguntas que se fazem não feche o diálogo ou ponha as respostas na boca dos alunos, pois a discussão e com ela as aulas de filosofia para crianças deixariam de ter interesse.

É suposto este tipo de discussão ou debate na aula encorajar as crianças tímidas ou inibidas, e até mesmo com problemas graves de aprendizagem, ou de expressão verbal, a participarem. Do mesmo modo, com o tempo pode levar as crianças com um comportamento instável, ou agressivo e até violento, a pertencerem ao grupo de uma forma socialmente mais integrada³¹. “Quando se é solicitado a dar as razões das opiniões, ou a procurar as suposições subjacentes a pedir e dar clarificação das opiniões ou teorias emitidas, a elaborar hipóteses, todo o grupo efectua um diálogo disciplinado e portador de sentido crítico.”³²

A noção de “comunidade de investigação” é central. Nesta prática pedagógica - didáctica transformar uma sala de aula numa “comunidade de investigação” leva algum tempo e exige que o professor consiga pôr de parte a noção de autoridade como única forma de manter a disciplina. É importante que o professor se veja não como aquele que tem de dar ou

³¹ *Id, ibidem*, pág. 28.

³² *Id, ibidem*, pág. 28.

pedir as respostas todas, mas sim como um membro do grupo que participa no processo da descoberta. O que se exige ao professor não é que dê, mas sim que faça filosofia com as crianças, que as ajude a estimular o pensamento.

2. A relação pedagógica e a palavra

O que é a palavra? O termo **palavra** deriva etimologicamente da palavra grega *logos*. O *logos* apresenta-se, manifesta-se, mostra-se, dá-se em modos diversos de dizer, mas em modos que são dizer porque o *logos* se diz neles.³³

Para Manuel ferreira Patrício o professor é um homem que faz do dizer a sua profissão. A palavra está no centro da sua actividade profissional. O pintor diz, o músico diz e o professor também diz, mas ao contrário do pintor e do músico, o professor diz principalmente com a palavra verbal, principalmente e não exclusivamente. O discurso do professor inclui a palavra, mas não se reduz à palavra.³⁴

Compete ao professor dizer, e o seu dizer é um transmitir, mas um professor só pode verdadeiramente transmitir o que sabe e só sabe o que verdadeiramente investigou. Patrício diz-nos que um professor distingue-se de um explicador, pelo facto de falar por si, enquanto o explicador fala por outro³⁵.

Em que condições deve utilizar-se o método verbal? Patrício diz-nos que o método intuitivo é o adequado em muitas condições e nessas condições não deve utilizar-se o método verbal. Há também outras condições em que o uso do método verbal é absolutamente necessário. Para o autor, o uso apenas do método verbal na educação seria “retirar ao homem a palavra, expropriar-lhe a palavra. Ora não há homem sem palavra. Não há, na verdade, educação sem palavra”³⁶. O método verbal é, hoje em, dia desacreditado, não se cultiva o domínio da palavra, e segundo ele, devemos romper com este círculo vicioso e restaurar uma pedagogia da palavra. Patrício diz-nos que o ensino da filosofia está perfeitamente adequado para lutar pela restauração de uma pedagogia da palavra. Neste ensino, o professor deve expor, deve descrever, deve narrar, deve explicar, deve dialogar. Neste ensino deve-se pensar

³³ Manuel Ferreira Patrício, *Três Meditações Filosóficas Sobre o Método*, Revista Portuguesa, 50 (1994) p. 306; Universidade de Évora.

³⁴ *Id, ibidem*, pág. 307

³⁵ *Id, ibidem*, pág. 307

³⁶ *Id, ibidem*, pág. 309.

por meio do verbo. O uso da palavra pelo professor não deve perder a sua intenção, que é dar a palavra ao aluno. E dar a palavra ao aluno não é pô-lo imediatamente a falar, embora esse seja um dos fins. Dar a palavra ao aluno é dar-lhe o *logos*, que é a palavra na sua realidade profunda, e dando-lhe o *logos*, o aluno falará. Os gregos defendiam que o *logos* pode ser dado a todos e deve ser partilhado. A partilha do *logos* não diminui o *logos*, antes o acrescenta. O *logos* multiplica-se na partilha e esta multiplicação na partilha é o diálogo. Para Patrício, a pedagogia da palavra deve apostar na partilha do *logos*, ou seja no diálogo. Mas esta partilha não é fácil, pois o diálogo não é fácil. É fundamental, é fim, é meio para o fim. Mas é mais fim do que meio. Na pedagogia da palavra (pedagogia do *logos* e do *logos* partilhado) deve-se tentar utilizar a palavra para que o aluno viva gradualmente a experiência do *logos* até chegar à partilha harmoniosa e equilibrada da palavra que é o diálogo³⁷.

A acção do educador é dar a palavra ao educando. Mas dar a palavra ao educando não é dar-lhe a palavra que o educador tem e ele não tem, dar-lhe a palavra é deixá-lo falar. Porém, para o deixar falar é preciso pô-lo a falar. A doutrina da *anamnese*, a doutrina que nos diz que aprender é recordar, tem este sentido: a palavra mora na intimidade do educando, do aprendiz, e o mestre só tem que despertá-la, pois a palavra está adormecida na intimidade do educando.

Para Patrício “dar a palavra ao educando é calar-se o educador, fazer o silêncio necessário para que o educando comece por seu turno a falar. O educador fala para se calar e o educando cala-se para falar, ou seja, o educador fala para dar a palavra ao educando e este cala-se aguardando o momento de lhe ser dada plenamente a palavra”.³⁸

Os professores tentam conceber uma participação mais activa dos alunos, através de actos pedagógicos com a função de despertar, através de uma interrogação que leva a pôr o problema, que orienta a pesquisa, uma reformulação, uma síntese das participações dos alunos, o uso de sugestões dos alunos, pondo os alunos em relação. E tudo depende da concepção que os professores têm do aluno, dos fins da aprendizagem, e da sua própria posição de docente e do seu papel. Patrício diz que uma pedagogia de “doação da palavra” tem que ordenar-se para dar a palavra falada e a palavra escrita ao educando. Para o autor, estamos numa época que é desfavorável à palavra, pois fala-se e escreve-se mal. Os nossos alunos, que são representantes de uma geração que está a começar a viver, falam e escrevem mal. É necessário e urgente conseguir que falem e escrevam melhor, que falem e escrevam

³⁷ *Id, ibidem*, pág. 309.

³⁸ *Id, ibidem*, pág. 310.

bem. É da maior importância cultivar o rigor da palavra no ensino, cultivando o rigor do pensamento³⁹.

Segundo Marcel Postic, a função do docente não é apenas instrumental, é simbólica, porque se relaciona com finalidades, valores e é imagem de uma sociedade. O docente assume a sua função pedagógica em nome da sociedade instituída simbolicamente⁴⁰.

Desde sempre o debate pedagógico se trava entre o instrumentalismo e o dramático. Por um lado, a preocupação em colocar os dispositivos, em aperfeiçoar os métodos e as técnicas, em controlar os resultados, ou seja, em racionalizar o acto educativo, especialmente o acto de ensinar, com vista uma maior eficácia. Por outro lado, a preocupação de apreender as situações particulares, as suas múltiplas dimensões e desenvolvimentos com a sensibilidade e o rigor que exigem a presença, a atenção.

O professor tem a necessidade de se apoiar em múltiplos meios, nomeadamente numa extensa gama de técnicas de trabalho em grupo, numa variedade de instrumentos de avaliação formativa (e não apenas sumativa) e alternar os métodos pedagógicos complementares. O conhecimento de meios diferenciados permitem verificar a sua adequação ou não a uma relação educativa equilibrada e aos objectivos pretendidos⁴¹.

É o próprio homem que constrói o seu processo de conhecimento, a sua aprendizagem informal e formal, com a ajuda do mestre.

O diálogo, na situação pedagógica, apresenta um carácter assimétrico, resultante da natureza das funções assumidas por cada um dos parceiros e da dimensão temporal aberta sobre o futuro: o docente desencadeia o processo educativo e age segundo a percepção que tem do futuro do aluno⁴².

O diálogo pedagógico apresenta-se com uma configuração triangular, pois tem um objectivo o conhecimento, por finalidade o desenvolvimento da pessoa e por mediador o docente. Se não tivesse esta finalidade, o diálogo não existiria e o ensino seria apenas uma aculturação⁴³.

No diálogo educativo, o educador tem necessidade de estar centrado na criança ou no adolescente, aceitando as coações da sua própria posição. Ele mostra o caminho, depois deixa

³⁹ *Id, ibidem*, pág. 311.

⁴⁰ Marcel Postic, *A relação pedagógica*; Departamento de Educação da Faculdade de Ciências Da Universidade de Lisboa, n.º 3; Vol. 1; pág. 192;1989.

⁴¹ *Id, ibidem*, pág. 192.

⁴² *Id, ibidem*, pág. 161.

⁴³ *Id, ibidem*, pág. 162.

o aluno partir, descobrir; intervém para que o aluno evite o passo em falso e a queda, guia-o porque conhece o termo da etapa, mas deixa-lhe a escolha do itinerário. O educador situa o aluno em relação aos objectivos e tenta perceber, para além da criança que tem diante de si, o adulto em que esta se pode tornar⁴⁴.

⁴⁴ *Id, ibidem*, pág. 160

Capítulo II – Didáctica do debate.

1. Finalidades do Programa de Filosofia / competências filosóficas

Visto que o presente relatório de investigação tem como tema *o ensino da filosofia através do debate*, foi realizado um debate na disciplina de Filosofia no 11.º ano. Este debate decorreu na Turma D do 11.º Ano de Filosofia da Escola Secundária Campos Melo, Covilhã, e teve como participantes os 25 alunos da referida turma, a professora da disciplina Paula Saraiva, que também é orientadora de estágio, e as duas alunas estagiárias: Ana Paula Santos e Vera Agapito.

O debate teve como tema: *a autenticidade e ética no discurso argumentativo* (nas relações interpessoais; no debate político; na comunicação social; na Justiça - ao nível dos tribunais).

O referido debate foi realizado no âmbito da unidade 2 – Argumentação e Retórica do programa de Filosofia do 11.º Ano.

Nesta unidade 2 do programa do 11.º Ano são leccionados conceitos importantes, tais como: argumentação e retórica. Começamos então por definir o que é a argumentação. Chamamos argumentação à actividade social, intelectual e discursiva que, utilizando um conjunto de razões bem fundamentadas (argumentos), visa justificar ou refutar uma opinião e obter a aprovação e a adesão de um auditório, com o intuito de alterar o seu comportamento. A argumentação apresenta algumas características: é pessoal e supões sempre um auditório disposto a ouvir/discutir os argumentos apresentados; é essencialmente comunicação, diálogo, discussão, mesmo no caso de um diálogo íntimo; é uma arte que consiste na utilização hábil das técnicas que permitem a sedução do auditório; está sempre situada num contexto preciso: visa um auditório concreto e particular; visa exercer um poder sobre o auditório (fazê-lo aceitar uma tese ou uma nova perspectiva ou conduzi-lo a uma acção imediata ou futura); o poder é exercido através do discurso racional/emocional e não pela força; utiliza uma língua natural (exemplo: português), tirando partido de palavras e expressões equívocas. Coloca-nos no domínio do verosímil – o que pode ser verdadeiro – ou do preferível – o que é, provavelmente, o melhor.

Quanto à retórica, é arte (um conjunto de teoria e prática) de falar com eloquência, com o objectivo de persuadir (isto é, levar alguém a crer, a aceitar ou a decidir fazer algo).

Esta arte de persuasão, de grande importância no regime democrático de Atenas e no Senado de Roma, foi estudada tanto pelos gregos como pelos Romanos, mas com algumas diferenças. Os Gregos: valorizavam sobretudo o conteúdo da mensagem e a utilização de estratégias de argumentação, apelando à razão; concebiam a comunicação como meio de persuadir pessoas e obter influência (os mesmos objectivos da retórica contemporânea). Os Romanos: preferiam valorizar a forma e a utilização de figuras de estilo, apelando continuamente à emotividade do ouvinte; concebiam a comunicação como um meio de mostrar superioridade intelectual ou eloquência.

O objectivo da retórica (arte do discurso persuasivo) não era transmitir o que é verdadeiro ou certo, mas, sim, levar o receptor à conclusão de que a mensagem, implícita ou expressa no discurso do emissor, representava aquilo que era preferível, ou razoável, isto é, a melhor opção. E porque se privilegiava o discurso oral, a retórica nasceu conjuntamente com outra arte ligada à palavra; a oratória (a arte de composição e apresentação dos discursos).

Ainda na unidade 2 do programa de Filosofia do 11.º Ano é importante falar nos elementos da comunicação argumentativa, que foram referenciados no debate realizado na sala de aula. E esses elementos da comunicação argumentativa são: o *ethos*, o *pathos* e o *logos*.

Se estivermos atentos aos processos de comunicação em que participamos, ou ao observarmos os das outras pessoas, percebemos que estes processos comunicativos apresentam certas características e uma certa estrutura e organização. Supõem, a existência de um orador e de um auditório, que aceitem implicitamente algumas condições e mantenham entre si um determinado tipo de relação. O orador é o falante, o emissor. O auditório é o conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso. O auditório é, portanto, a pessoa ou o conjunto de pessoas que aceitam ouvir um determinado orador e cuja adesão ou persuasão o orador pretende conseguir.

Não há comunicação argumentativa sem orador, sem auditório e sem discurso. Foi Aristóteles quem primeiro utilizou os termos *ethos*, *pathos* e *logos* para designar as diferentes dimensões da comunicação argumentativa, considerando que a inter-relação *ethos-pathos-logos*, constitui o cerne do processo comunicativo. Chamamos *ethos* à dimensão do orador; *pathos* à dimensão do próprio discurso.

O *ethos* do orador consiste no poder persuasivo que lhe advém do seu prestígio, da sua autoridade moral ou científica, das virtudes do seu carácter, das potencialidades da sua

personalidade e mesmo do seu aspecto físico, encanto ou beleza natural; o *pathos* do auditório é aquilo a que Aristóteles chamou a «disposição dos ouvintes». Refere-se às emoções despertadas nos ouvintes e consiste na receptividade com que estes escutam o orador, pois é do mais elementar bom senso que, pretendemos persuadir uma pessoa, não devemos hostilizá-la; o *logos* é a dimensão do próprio discurso argumentativo, refere-se àquilo que é dito, à racionalidade dos argumentos, mais ou menos convincentes; é o lugar próprio da racionalidade na acção comunicativa.

Uma vez que o objectivo do discurso argumentativo é persuasão e esta resulta de uma inter-relação entre o auditório por intermédio do discurso, nenhum destes elementos pode ser negligenciado. Assim sendo, embora a credibilidade do orador seja decisiva para a eficácia da argumentação, pois desperta a atenção do auditório criando uma predisposição para confiar nos argumentos apresentados, a argumentação tem de ter em consideração as características do auditório e encontrar os meios adequados para captar o seu interesse. Para isso, podem ser utilizadas estratégias argumentativas, tais como: exemplos e analogias – situações reais ou fictícias, conhecidas do auditório, para facilitar a compreensão da mensagem, estabelecendo comparações; metáforas e alegorias (com ou sem imagens visuais e auditivas) – apelo à imaginação do auditório para agradar, despertar interesse a atenção e facilitar a compreensão da mensagem; repetição de uma ideia – insistência, em tom de voz diferente, numa ideia-chave que queremos deixar bem marcada no auditório; representação de emoções – os exemplos maiores são o teatro, a sedução amorosa e o jogo; linguagem gestual e poses – comunicar, não através da palavra, mas do movimento (como num bailado, por exemplo); ironia – usando a ironia podemos dizer o contrário das nossas palavras, apenas alterando ligeiramente o tom de voz ou sorrindo.

Voltando à retórica, esta pode ser usada para muitos fins, que foram referidos ao longo do debate. Usamos a retórica no quotidiano e, de uma maneira mais técnica, nos discursos político e jurídico, no discurso dos meios de comunicação social, no discurso publicitários e na formação e controlo da opinião pública, entre outros.

Historicamente, a retórica desempenhou desde sempre um papel importante na política, quer nos regimes democráticos quer nos regimes totalitários. Lenine e Estaline, na ex-União Soviética, Mussolini em Itália e Hitler na Alemanha, por exemplo, usaram todas as técnicas retóricas para controlar e manipular a opinião pública e legitimar as suas pretensões ditatoriais.

Também os meios de comunicação social adoptaram procedimentos retóricos para captar a atenção do auditório. Mesmo o jornalismo informativo nunca é neutro, pois, conscientemente ou não, orienta os leitores para determinados factos em detrimento de outros, contribuindo para a formação e o controlo da opinião pública.

2. Didáctica do debate – a proposta didáctica de Oscar Brenifier

Segundo Oscar Brenifier⁴⁵, a instalação de um debate onde todos falam é uma conquista em termos de filosofia. O simples facto de não interrompermos o discurso do outro e sabermos ouvir o que os outros têm para nos dizer é uma importante forma de aceitação. De acordo com o investigador de didáctica filosófica um debate, é um trabalho, é uma actividade, um exercício que requer certas regras. Essas mesmas regras são indispensáveis ao exercício do debate. Em primeiro lugar, é necessário nomear os árbitros, que garantem o bom funcionamento do mesmo. E estes evitam que os participantes os alunos se precipitem e que falem todos ao mesmo tempo. É importante que os participantes falem, mas também que sejam capazes de ouvir. Os árbitros do debate gerem uma certa tensão que possa haver e que esteja relacionada com a precipitação. Para filosofar é necessário ter tempo, ter as palavras certas, uma certa liberdade para respirar e pensar para conseguir ter uma boa resposta e manter uma boa conversa. Há muitas pessoas que adaptam uma certa teatralidade quando estão a debater determinado assunto, são capazes de uma boa dramatização do verbo e destacam-se individualmente falando. Uma regra eficaz num debate é aquela que propõe que uma palavra seja pronunciada para todos ou para ninguém. Esta mesma regra protege os participantes dos grupos que se podem formar nos debates dos ruídos de fundo que possam ocorrer e que podem limitar o ouvir e podem distrair. Também evita a propagação de energia verbal em muitas interjeições e pequenas observações.

Devemos saber escolher as palavras certas, ter ideias mais cautelosas, utilizar os termos mais correctos se nos queremos expressar bem. Ter auto-consciência, preocupar-nos com a nossa própria vontade para nos posicionarmos para enfrentar as críticas que nos são dirigidas. Sermos capazes de compreender as questões, as implicações e consequências e também nos

⁴⁵ *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>)

tornar conscientes das nossas próprias suposições e apercebermo-nos quando entramos em contradições.

Brenifier introduz a noção de debate pedagógico com a dimensão do “jogo”. Baseia a noção de jogo numa alienação, na perda de si mesmo no outro. Uma das dificuldades encontradas na filosofia manifesta-se através de três sintomas, em proporções variadas. Portanto, é importante perceber a melhor forma de exigir e qual o rigor a ter com essas pessoas. Algumas têm que ser encorajadas a enfrentar o problema, outras ao invés de serem apoiadas devem-se tentar eliminar algumas imperfeições. Os exercícios realizados devem ser feitos com algum divertimento, com algum humor, se possível pois, segundo Brenifier, podem servir como “epidural” no parto. A outra forma de apresentar o exercício usa a analogia de um grupo de cientistas que constituem uma comunidade de pensamento. Por esta razão, cada caso deve ser submetido a um teste, lentamente, com cuidado e paciência. Um após outro, cada conceito deve ser estudado e trabalhado através de perguntas do grupo, para testar o seu funcionamento e eficácia, a fim de se verificar o limite de tolerância. Deste ponto de vista, é prestar serviço a si e aos outros que aceitam e incentivam este questionamento, sem medo de não ser agradável.

Então o que queremos? Os desafios comuns para qualquer professor que queira participar neste tipo de exercício são compreender a natureza e finalidade, um pouco compensado, provavelmente, a partir da sua prática habitual, cuja finalidade é a transmissão, principalmente, de pré-conteúdos. Se a discussão está instalada, ou deve levar a conclusões aceitáveis, como no caso de um conselho de turma, ou serve apenas para se expressar, e não conhece outras questões a não ser a liberdade de expressão.

A prática filosófica é baseada em competências específicas que são as seguintes: identificar, problematizar e conceptualizar. Identificar os meios para aprofundar o sentido do que é dito por nós ou pelos outros, as implicações e as consequências das palavras pronunciadas. Problematizar significa fornecer as objecções, as questões diferentes, as interpretações que demonstram os limites das respostas iniciais e que as enriquecem. Conceptualizar significa produzir termos, ser capaz de identificar problemas e resolvê-los, permitindo a articulação de novas propostas. Neste contexto, não estamos longe do esquema hegeliano e familiar: tese, antítese e síntese.

Quadro síntese – competências específicas

Identificar	Problematizar	Conceptualizar
- os meios para a aprofundar o sentido do que é dito por nós ou pelos outros; - as implicações e as consequências das palavras pronunciadas.	- significa fornecer as objecções, as questões diferentes; - as interpretações que demonstram os limites das respostas iniciais e que as enriquecem.	- significa produzir termos; - ser capaz de identificar problemas e resolvê-los, permitindo a articulação de novas propostas

O trabalho filosófico organiza-se em torno de três operações básicas: conceptualizar, problematizar e argumentar.⁴⁶ Estas operações têm a sua concretização privilegiada em três domínios particulares: no debate filosófico, na análise e comentário de textos e na composição filosófica.

O objectivo do professor não é tentar chegar a uma conclusão particular, mas sim pôr em prática um tipo de jurisdição, conforme o nível do grupo. O professor deve ter tempo para reservar certos momentos na vida da turma às actividades para garantir que o pensamento surja, o que por vezes é difícil de ver e de trabalhar. O professor vai à luta para tentar compreender melhor as dificuldades do aluno. Portanto, o professor é parte do exercício. A situação pode ser incongruente, mesmo desagradável, para a qual o professor ainda pode divertir-se e concordar em jogar o jogo. Filosofar é ver tudo antes do pensamento, ele pode ser desenvolvido, tornando-se consciente das questões que surgem e, assim, criar através de palavras. O professor vai andando, observando, mas não se envolve numa corrida contra o tempo.

Que tipo de discussão é que deve realizar-se em sala de aula? O que se quer dizer com a discussão filosófica? Brenifier⁴⁷ traça uma espécie de breve tipologia da discussão. Começa por definir um número de grandes categorias de discussão para esclarecer a natureza do que

⁴⁶ Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos

⁴⁷ *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>)

procura inspirar. Não que os outros tipos de discussão não tenham qualquer tipo de interesse, mas sim porque cada um desempenha um papel diferente, desempenha uma função que ele não quer tratar. Cada exercício tem requisitos específicos, qualquer exercício pede a realização de tarefas específicas.

O que se encontra de novo nesta proposta? Os professores tentam com que os alunos falem cada um por sua vez e que estes últimos expliquem o que lhes aconteceu, quais são as suas preocupações, sem nenhuma restrição dos professores, além de falarem cada um por sua vez, e com clareza, para que possam ser entendidos pelos seus pares. O desafio deste método é, em primeiro lugar, existencial: ele permite que os alunos aprendam a partilhar com os outros as suas próprias vidas, os acontecimentos que enfrentam, as preocupações que os afligem. Sabendo que, para alguns, este tipo de discussão em sala de aula será o único local onde poderão pacificamente partilhar as suas alegrias, os seus problemas e socializar. Por outro lado, é verbal: encontrar as palavras e articular frases para expressar o que prezam dizer, sem se preocuparem com o que é necessariamente justo, bom ou verdadeiro, apenas para ser ouvido pelos outros.

Encontra-se outro tipo de discussão na sala de aula. Este tipo de discussão tem como objectivo principal descobrir problemas, resolver problemas, especialmente quanto ao funcionamento social da turma. É principalmente resolver problemas práticos e éticos, para que se consiga encontrar a melhor solução, embora nem sempre isso seja possível. As decisões são tomadas democraticamente, supostamente envolvendo toda a turma, o que pressupõe que o grupo chegue a algum tipo de acordo, e quando terminada a discussão a maioria deve prevalecer sobre a minoria.

Outro tipo de discussão é o debate de opiniões. Neste tipo de discussão tenta-se resolver, também, assuntos particulares. Aqui é importante o grau de vigilância e intervenção do professor para recentrar a discussão e não levá-la por outros caminhos. Outro factor determinante: em que medida o professor tenta regularizar a situação no que diz respeito ao conteúdo e ao pedido de esclarecimento ou justificação? O aluno aprende a esperar pacientemente pela sua vez de falar, para que os seus pensamentos possam ser entendidos pelos outros. O debate de opiniões é muito favorável ao *sim, mas* ou *não concordo*, que marca a oposição amor e ódio. Neste tipo de discussão é importante a sinceridade, a convicção e a paixão, sentimentos que, em geral, desempenham um papel bastante acentuado devido à espontaneidade de resposta.

Uma outra forma de discussão, é a discussão baseada no modelo americano que se assemelha ao “brainstorming” Este modo de discussão é projectado como um todo e o que é importante é gerar nos alunos ideias ou fragmentos de ideias, palavras simples. As ideias são anotadas numa ficha e o professor selecciona aquelas que acha mais interessantes para discutir. Este tipo de exercício tem como principal qualidade o dinamismo e a vivacidade. Escolhe-se as ideias de modo a encontrar respostas correctas, mas também se procura a participação da turma.

Existem, ainda, mais exercícios de discussão, discussões destinadas a pôr em prática exercícios de vocabulário, gramática, ciência, ou outros. Eles são projectados para aplicar lições específicas, em especial para levar os alunos a reflectir o tipo de lição e verificar o grau de apropriação do seu conteúdo. Estes exercícios, em geral, têm lugar em pequenos grupos e, muitas vezes, têm como objectivo produzir um documento escrito, sob a forma de um resumo ou análise. Se a forma de discussão, não determinada, continua a ser estabelecida pelos próprios alunos, mais ou menos aleatória, o resultado é o esperado, no entanto serão os professores específicos que avaliam de acordo com o grau de compreensão.

Acerca do debate argumentativo - este modelo de debate é utilizado tradicionalmente nos países anglo-saxónicos, embora a sua influência esteja a começar a ser entendida na França. Também corresponde à forma anterior (*antiga*) da retórica, a arte da discussão, que já foi considerada indispensável ao filosofar. No essencial significa um aprender a argumentar a favor de uma tese particular para defender outra tese. Por isso, às vezes é necessário aprender com antecedência as várias formas de argumentação. Por vezes, algum desalinhamento é necessário, uma vez que nem sempre é uma questão de defender a tese de que nós aprovamos. Oscar Brenifier⁴⁸ diz que este tipo de exercício é mais difícil de usar na escola primária e está reservado para classes do 3.º ciclo.

Outro modo de discussão é a discussão formalizada, que corresponde à discussão filosófica e que é caracterizada pela sua lentidão. Geralmente opera no vazio, uma vez que o seu principal objectivo é a instalação de mecanismos formais destinados a permitir a articulação de uma meta-reflexão que é essencial para filosofar. É pedido aos participantes, neste tipo de discussão, não só para falar e agir, mas para olhar, falar e agir, moverem-se, distanciarem-se, tornarem-se conscientes, conseguirem analisar as suas palavras e o seu comportamento e o dos seus colegas. Este tipo de exercício também é possível noutros modos

⁴⁸ *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>)

de discussão, mas neste contexto este aspecto é pouco “forçado”. Por isso é importante propor, impor regras que podem ser discutidas e postas em prática, o que por si só já é um exercício que pode ser muito exigente. Se o professor impõe regras, numa primeira instância, os estudantes também podem estimular o debate e articular as suas próprias regras, sabendo que serão respeitadas por todos. Essas regras podem ser muito diferentes e vão orientar a natureza do debate, seja por uma análise de conteúdo ou sobre a produção do resumo ou sobre os problemas emergentes. Com estas regras os alunos mais tímidos podem sentir-se mais facilmente satisfeitos, mais protegidos, e terem mais espaço. Assim, qualquer exercício de reflexão, necessariamente específico de um modo particular, tende a favorecer determinadas operações e, portanto, algumas categorias de alunos, em detrimento de outros, pelo menos inicialmente.

Cada um dos tipos de discussão expostos podem ser produtivos e podem-se usar em vários trabalhos, permitindo aos alunos aprenderem a distinguir os vários artigos da fala e da troca verbal. Estas modalidades diferentes também podem, por vezes, misturar-se, sem que, por isso, por si só, constitua um problema real. Os resumos ou definições que foram estabelecidos acima não têm a vocação para serem exclusivos. O seu único objectivo é estabelecer uma base de comparação para entender melhor as questões e esclarecer as expectativas e as regras. E se é para filosofar, filosofa-se para clarificar o significado que Brenifier atribui ao debate, clarificar as competências que quer utilizar e analisar as regras propostas

Quadro-síntese dos tipos de discussão (Oscar Brenifier)

Tipos de discussão	Características
Em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir problemas; - Resolver problemas quanto ao funcionamento social da turma; problemas práticos e éticos.

<p>Debate de opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver assuntos particulares; - É importante o grau de vigilância e intervenção do professor; - Recentrar a discussão; - O professor tenta regularizar a situação no que diz respeito ao conteúdo e ao pedido de esclarecimento; - O aluno aprende a esperar pela sua vez de falar.
<p>Discussão baseada no modelo americano - - “brainstorming”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gerar nos alunos ideias ou fragmentos de ideias, palavras simples; - As ideias são anotadas numa ficha e o professor selecciona as mais interessantes para discutir; - Dinamismo e a vivacidade; - Escolher as ideias de modo a encontrar as respostas correctas e procura a participação da turma.
<p>Discussões destinadas a pôr em prática exercícios de vocabulário, gramática, ciência, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - São projectados para aplicar lições específicas; - Levar os alunos a reflectir o tipo de lição e verificar o grau de apropriação do seu conteúdo. - Exercícios realizados em pequenos grupos, com o objectivo de produzir um documento escrito sob a forma de resumo ou análise.

Debate argumentativo	- Aprender a argumentar a favor de uma tese articular para defender outra tese.
Discussão formalizada	- Instalação de mecanismos formais destinados a permitir a articulação de uma meta-relexão que é essencial para filosofar.

O debate como ferramenta de ensino

No mundo da educação muitas vezes o debate é mal visto, como nos diz Oscar Brenifier⁴⁹. Do jardim de infância à universidade, muitos professores são relutantes, em usar este tipo de prática como uma modalidade de ensino. Isto apesar das várias inovações educacionais que têm ocorrido nos últimos anos e que incluem desenhos que podem incentivar os estudantes a falar “do que há de novo”. Por exemplo, o debate argumentativo utilizado na faculdade ou os métodos activos de ensino das ciências na escola. Além disso, quanto mais avançamos no nível, mais o fenómeno de negação parece exacerbado. Tanto assim é que existem várias sessões, intituladas de seminário, na universidade onde se utiliza a discussão. Nestas sessões de seminário os alunos utilizam a discussão e, posteriormente, estes alunos poderão vir a ser também professores e utilizarão esta prática da discussão com os seus futuros alunos. Mas, no entanto é difícil de acreditar que um aluno que fala pouco, que diz pouco na sala de aula, de repente pode tornar-se num professor que saiba facilitar a discussão.

Para a tradição francesa de ensino, a lição é muito importante. Esta palavra deriva do termo latino *lectio*, que significa leitura. Há quem defenda que a leitura é um termo que se manteve do inglês e que significa «progresso», que se refere à atenção dada a um texto já escrito, um trabalho concluído onde o docente realiza o trabalho de um autor. O trabalho oral é mais provável à inépcia do que a obra escrita, visto que o autor anda sempre à procura das

⁴⁹ *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>)

palavras, mas o autor sabe transformar as suas ideias. Enquanto que o trabalho escrito é congelado para sempre. Esta diferença, como nos diz Oscar Brenifier⁵⁰, não é trivial. Aqueles que falam em público, escrevem com antecedência, porque conhecem a situação. Fazem uma leitura em voz alta, pois assim conseguem ler mais facilmente e rapidamente. O actor concentra-se menos no trabalho de leitura. Mas em geral, o professor está mais inclinado a trabalhar a leitura de um texto e não tanto a oralidade, o que limita o debate. Para Brenifier não é importante trabalhar o texto pois este trabalho de texto é incompatível com o debate. Outra razão de aceleração, é a aparente falta de trabalho intelectual do momento, a ansiedade, que precipita as palavras em si, dando mais importância ao corpo ou substância do texto.

Além do ritmo, a atmosfera não é a mesma. Existe uma espécie de distância constrangedora entre o orador e o seu público. A falta de cumplicidade ainda é mais crítica para quem acompanha a leitura de um livro, enquanto que o leitor pode fazer uma pausa para pensar, voltar e até pular, na conferência ou palestra impõe-se uma sequência específica, um tom, um determinado ritmo, etc. O ouvinte pode perder-se, ou até acostumar-se ou não. Quem não tem experiência em sala de aula ou palestra, pode não conseguir acompanhar e entender e não ser capaz de digerir a informação que ouviu, que recebeu.

Por outras palavras, nada é neutro na transmissão de conhecimentos. Além do conteúdo transmitido, além do esforço de transmissão e intenção da sua origem, tem a sua própria realidade, uma realidade com uma natureza única e com consequências específicas. Para os leitores e ouvintes, algumas formas de transmissão são preferíveis e mais eficazes do que outras. Algumas pessoas vêem melhor o que lhes é apresentado de forma intensiva, mais condensada, mais explicativa. A capacidade de concentrar-se, a capacidade para armazenar na memória a informação, a importância relativa entre o trabalho realizado em sala de aula e em casa, são todos parâmetros que variam consideravelmente, dependendo dos estudantes. A diversidade de muitos factores não permite ao professor satisfazer a todos os alunos. Além dos recursos exclusivos, um docente não é capaz de mudar radicalmente um aluno, o seu modo de funcionamento.

A capacidade de fugir de si mesmo, continua a ser um dos principais desafios da educação para o aluno e para o professor.

⁵⁰ Oscar Brenifier; *Enseigner par le débat*, pág. 7; CRDP de Bretagne; Maio 2002.

Oscar Brenifier⁵¹ fala de uma imersão total que nos leva, precisamente ao interesse principal da discussão como uma modalidade de ensino. A grande dificuldade do ensino reside na capacidade que o aluno tem para mergulhar num mundo que não é o dele, quer se trate de aprender a ler ou a matemática. Duas das “lesões”, das maiores dificuldades, mais comuns encontradas pelos alunos nos seus primeiros anos escolares. Como chegar a todos esses conhecimentos, essas habilidades? Alguns alunos encaram como a forma mais natural do mundo, outros enfrentam um mundo que parece muito estranho. Alguns aprendem sozinhos outros são totalmente dependentes da ajuda, do auxílio dos professores, e sentem-se desamparados se não tiverem essa ajuda. Estes alunos são os que estão no cerne da discussão, mesmo se o professor de acordo com as suas inclinações, não se sentir atraído por elas. Por vezes alguns professores, por várias razões, centram-se mais nos alunos com dificuldades, e não apoiam tanto os com menos dificuldades, o que coloca outros problemas.

O aluno nestes casos o que tem de fazer é adaptar-se para sobreviver. O aluno pode mobilizar as suas forças necessárias para desfrutar da experiência para lidar com o sucesso. O que acontece muitas vezes é que vêem-se os professores como mágicos, capazes de resolver todos os problemas. O professor é visto como aquele que está pronto a ensinar tudo e ele é aquele que sabe tudo.

Voltando à discussão, ela é utilizada para problematizar, mas problematizar não é inventar um problema. Um problema é aquilo que nos impede de agir, é um obstáculo. A pintura será sempre um problema para o pintor, a matemática um problema para o matemático e a filosofia um problema de um filósofo.

Condições do debate filosófico em sala de aula

Segundo Oscar Brenifier,⁵² as discussões filosóficas realizadas nas turmas do ensino primário dos colégios de França têm tido um certo sucesso nos últimos anos e têm acontecido de múltiplas formas. Em particular, os seus professores são desprovidos da real, da verdadeira formação filosófica, mas isto não levanta problemas, não leva a uma guerra, a um conflito, pelo contrário, representa uma vantagem. E a concepção tradicional e pensante da filosofia não levantou problemas a esta natureza de discussão.

⁵¹ *Id, ibidem*, pág. 8.

⁵² *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie (<http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumeroBis.aspx>)

Quando é que uma discussão é filosófica? O que se aborda numa questão filosófica? Estas não são as questões principais numa discussão, o que importa neste tipo exercício é justamente perceber o conteúdo e não tanto a forma das questões. Esta é uma situação relativamente nova para os docentes.

Para Oscar Brenifier, um ponto importante da prática da discussão é o trabalho de opinião. Para muitos, filosofar é obter a opinião, ela mesma atravessa a análise, a problematização, a própria experiência. Dito de outra maneira, o exercício filosófico resume-se a trabalhar a ideia, formada como a terra, a argila, o barro, a ter a sua estátua de evidência petrificada, a agitar num instante os seus fundamentos. Em geral, pelo simples facto, uma ideia transforma-se ou não se transforma, mas não será muito idêntica a ela mesma. Pois filosofar exige um trabalho, uma transformação e não um simples discurso. O discurso não representa com rigor o produto final, ou aparentemente o fim.

Brenifier defende a importância da palavra na discussão filosófica em sala de aula.

Não é o professor que detém o conhecimento. Não é ele que deve divulgar aos alunos o que sabe. E o que ele sabe? - O conhecimento que eles vão construir juntos. O professor já deve conter esse conhecimento para ser professor. O interesse é saber se o conhecimento é sólido ou se é neutro, de forma canónica, objectiva e universal, ou não. Nessa perspectiva, o professor tem um papel limitado num debate. O professor deve pedir aos alunos para trabalharem, mas não se debruçarem unicamente sobre o seu próprio trabalho. O debate não deve ocorrer apenas entre um aluno e o professor. Toda a turma deve estar envolvida no debate. Todos devem participar, fazer perguntas, mas também é importante que saibam ouvir-se uns aos outros e respeitar o outro quando este fala, ou seja, não falarem todos ao mesmo tempo. Mas, muitas vezes, o professor tem de ser o último a ter a palavra, porque ele é a autoridade dentro da sala e tem de apaziguar os ânimos quando num debate não se estão a respeitar as regras.

Por vezes o papel do professor, como nos diz Oscar Brenifier,⁵³ assemelha-se ao de um árbitro, ou mediador. Seja qual for o nome, não devemos subestimar o papel do árbitro ou mediador, que é crucial e delicado. A sua responsabilidade abrange dois pontos: primeiro, é ele que define a forma, ou seja, as regras, e como aplicá-las; segundo, é ele que define a estrutura, o conteúdo do debate.

⁵³ *Id, ibidem*, pág. 35.

Para cada actividade, uma exposição rápida das regras e de um padrão de conduta pode ser dada, transmitida oralmente. As regras não devem ser apenas respeitadas, por um mera questão de forma, mas sim porque são importantes, para que os alunos fiquem esclarecidos sobre o que lhes é pedido para fazer. Muitas vezes, se não lhes forem apresentadas tais regras eles não entendem o interesse, a intenção das actividades que lhe são propostas, por exemplo, no caso de um debate.

A maior dificuldade reside no facto de que é difícil ao professor levar os alunos a desenvolver os seus pensamentos, a serem capazes de se expressar. Para Brenifier⁵⁴, um debate/discussão deve ter a duração de uma hora e meia a duas horas. Para este autor, uma discussão é um processo lento, e não deve durar apenas uma hora. Mas o tempo também depende da escolha do trabalho e as limitações do professor. Além do tempo, é importante o ritmo, ou seja, deve-se entender quando é que se deve insistir num ponto particular. Não devem fazer-se pausas, pois podem criar uma ruptura na coerência do trabalho, mas pode haver turmas em que isso pode revelar-se necessário.

O que deve fazer o professor? O professor deve destacar os argumentos que os alunos vão dando e discuti-los com todos os alunos em conjunto para evitar que a discussão se resume a uma série de palavras. Os argumentos devem ser claros e podem ser destacados oralmente ou por escrito, mas de preferência os dois. É importante acompanhar os alunos, indicar-lhes uma direcção para o pensamento, mas não apenas aqueles que mais participam, mas toda a turma em geral. Toda a turma deve estar envolvida neste tipo de exercício. O que o professor pode fazer é garantir a ligação entre um discurso de um aluno de outro.

3. Actividades didácticas de desenvolvimento do debate.

Como já foi referido anteriormente, foi realizado um debate na disciplina de Filosofia no 11.º ano. Este debate decorreu na Turma D do 11.º Ano de Filosofia, teve como participantes os 25 alunos da referida turma, a professora da disciplina Paula Saraiva, que também é orientadora de estágio e as duas alunas estagiárias: Ana Paula Santos e Vera Agapito.

O seguinte debate teve como tema: *a autenticidade e ética no discurso argumentativo* (nas relações interpessoais; no debate político; na comunicação social; na Justiça - ao nível dos tribunais).

⁵⁴ *Id, ibidem*, pág. 36.

Nesta actividade foi pedido aos alunos que pensassem num conjunto de argumentos e contra-argumentos sobre o tema em discussão. Foi solicitado aos alunos que indentificassem esses mesmos argumentos e contra-argumentos em diversos domínios, tais como: na política; no direito; na comunicação social; na Justiça (ao nível dos tribunais) e nas relações interpessoais.

A intenção deste debate era que os alunos reflectissem sobre a autenticidade dos argumentos; a veracidade dos argumentos; as relações interpessoais (família); singularidade do interlocutor; as características do orador: *ethos*, *pathos* e *logos*.

Os alunos durante o debate foram identificando algumas características que se utilizam por vezes nos discursos políticos e também nos tribunais, ao nível da justiça. No discurso político os alunos destacaram: a ironia; a sedução; a manipulação.

Com este debate pretendia-se que os alunos adquirissem algumas competências ao nível de três domínios: cognitivo; das atitudes e valores e das competências, métodos e instrumentos.

No domínio cognitivo os objectivos pedidos aos alunos, eram: que desenvolvessem a capacidade para analisar e avaliar argumentos criticamente; desenvolvessem a capacidade de expressar as ideias de forma clara e rigorosa; desenvolvessem a habilidade de elaborar e apresentar argumentos de forma convincente.

No domínio das atitudes e valores, pretendia-se que os alunos desenvolvessem atitudes de discernimento; comprometessem-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelas ideias do outro; ser capaz de desenvolver rigor intelectual; adquirirem trabalho autónomo.

Por fim, no domínio das competências, métodos e instrumentos, pretendia-se que os alunos desenvolvessem as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo e fossem capazes de participar adequadamente num debate.

Ao longo da sessão de debate foi pedido aos alunos que não se esquecessem de conceitos anteriormente leccionados, alguns acima já referidos, e que eram importantes para a referida discussão. Os alunos não se esqueceram de conceitos que já tinham sido leccionados até no 10.º Ano na disciplina de filosofia.

Os alunos deveriam ter em mente os seguintes conceitos específicos: Ética; normas; valores; responsabilidade; consciência cívica; dimensão pessoal; dimensão social, acção; razão; sensibilidade; direito; política; justiça social; equidade; retórica; discurso argumentativo; argumentação; *ethos*; *pathos*; *logos*; persuasão; manipulação; opinião.

Percurso didáctico da unidade II. Argumentação e Retórica;
sub-unidade - O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório.
(Programa de Filosofia do 11.º Ano)

PLANIFICAÇÃO DE AULA



ESCOLA: SECUNDÁRIA CAMPOS MELO

NÍVEL: 11ºAno

GRUPO / DISCIPLINA: 410 / FILOSOFIA

ANO LECTIVO: 2009/2010

UNIDADE DIDÁCTICA: II- Argumentação e Retórica

SUB-UNIDADE: O Domínio do Discurso Argumentativo – A Procura de Adesão do Auditório.

TEMA: Autenticidade e ética no discurso argumentativo (nas relações interpessoais; no debate político; na comunicação social)

Objectivos/ Competências	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo Lectivo
A – No Domínio Cognitivo	A dimensão ética – política – análise e compreensão da experiência convivencial.	Realização de um debate	Trabalho de pesquisa.		1 aula de 90 minutos
Desenvolver a capacidade para analisar e avaliar argumentos criticamente	A dimensão argumentativa do discurso.				
Desenvolver a capacidade de expressar as ideias de forma clara e rigorosa.					

Desenvolver a habilidade de elaborar e apresentar argumentos de forma convincente

Elementos da comunicação argumentativa: *ethos, pathos, logos.*

B - No Domínio das Atitudes e Valores

Desenvolver atitudes de discernimento crítico perante a informação.

Comprometer-se na compreensão crítica do outro, no respeito pelas ideias.

Desenvolver rigor intelectual.
Adquirir trabalho autónomo.

C - No Domínio das Competências, métodos e Instrumentos

Desenvolver as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo.

Participar adequadamente num debate.

Conceitos

específicos:

Ética; normas;
valores;
responsabilidade;
consciência cívica;
dimensão pessoal;
dimensão social,
acção; razão;
sensibilidade;
direito; política;
justiça social;
equidade; retórica;
discurso
argumentativo;
argumentação;
ethos; pathos; logos;
persuasão;
manipulação;
opinião.

O referido debate foi realizado seguindo algumas sugestões de exercícios propostos por Oscar Brenifier. O autor apresenta, por exemplo, um exercício de *questionamento mútuo*⁵⁵. E dá algumas pistas de como é que os exercícios podem ser apresentados aos alunos. Segundo Brenifier⁵⁶, cada aluno deve escrever três respostas diferentes à questão que é proposta no início. Depois para cada hipótese, cada aluno deve escrever três questões diferentes. Por fim, estas propostas diferentes podem ser comparadas e discutidas oralmente.

Também se pode fazer um exercício de escrita mais completo. Os alunos quando questionados pelo professor deverão apresentar numa folha separada as questões que propuseram e as dos seus colegas. Todos os alunos devem analisar a proposta dos colegas e essa deve ser uma análise qualitativa.

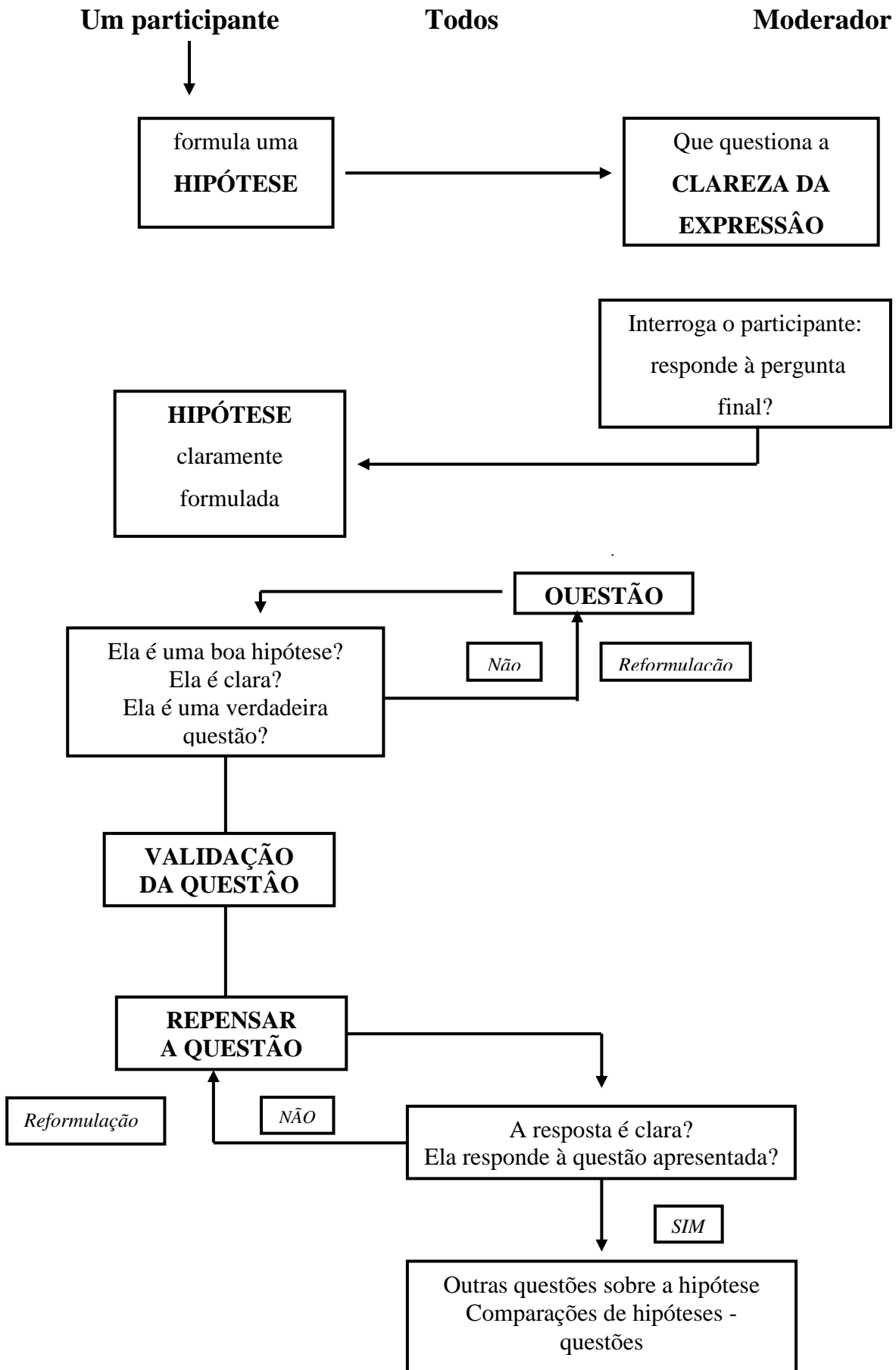
Outro exemplo de exercício proposto por Brenifier⁵⁷ é um exercício de escrita ou oral: cada aluno produz uma resposta por escrito à pergunta inicial. Esta pode ser uma resposta pessoal ou citação de um autor. Este exercício é feito numa mesa redonda, onde cada aluno lê a sua resposta. Todos devem fazer uma pergunta por escrito a um colega. Em seguida, o trabalho sobre as perguntas e as respostas é realizado oralmente por um aluno de cada vez.

⁵⁵ Vide esquema do questionamento mútuo de Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*, pág. 48; CRDP de Bretagne; Maio 2002.

⁵⁶ Oscar Brenifier, *Enseigner par le débat*, pág.45; CRDP de Bretagne; Maio 2002.

⁵⁷ *Id, Ibidem*, pág. 45.

Esquema do questionamento mútuo de Oscar Brenifier



Conclusão

Neste relatório de investigação foi possível juntar a componente lectiva ao trabalho de investigação. Foi realizado uma sessão de debate na turma de Filosofia de 11.º ano, co-orientado por mim, a aluna estagiária Ana Paula Santos, e pela orientadora de estágio.

Há muitas pessoas que consideram que o debate (discussão) é concebido como uma forma simplista, apenas como uma simples troca de perspectivas particulares e que nada acrescenta ao conhecimento. E que o debate não pode ser visto como um processo educativo. Discordamos totalmente, e por isso tentámos desmistificar essas opiniões, pois o debate pode ser visto como um bom treino para fazer afirmações consistentes. Consideramos o debate uma boa “ferramenta” de ensino na disciplina de Filosofia e nas demais disciplinas do ensino secundário.

Tal como Oscar Brenifier, e outros autores como Matthew Lipman, consideramos que se deve leccionar Filosofia desde a infância e não apenas no secundário. Claro que na infância e no primeiro, segundo e terceiro ciclos não se deve falar numa filosofia nos mesmos termos, ou seja, igual à que é leccionada no secundário ou na universidade. Temos que utilizar outros termos, outras palavras, pois estamos a lidar com crianças que ainda não estão preparadas mentalmente para receber esse tipo de informação. Devemos utilizar uma linguagem mais comum, do quotidiano, do dia – à - dia. As crianças gostam do método que é utilizado na Filosofia para Crianças, gostam de ler as histórias (novelas) que suscitam um leque de questões e ficam todas entusiasmadas a respondê-las, ao contrário dos jovens hoje em dia. A Filosofia é uma disciplina que nos dias de hoje não é bem vista como as restantes disciplinas do secundário. Os jovens consideram esta disciplina “uma seca”, pois não é tão objectiva como a Matemática, a Biologia, etc., e quando chegam ao 12.º ano não optam pela opção de Filosofia nesse ano. Quando chega a hora de escolherem um curso superior a maioria não opta pelo curso de Filosofia.

Cada vez menos, as universidades Portuguesas têm menos alunos no curso de Filosofia e até em muitas o curso ou já fechou ou está em vias de fechar. Mas lamento que isso esteja a acontecer, pois a filosofia é das disciplinas mais antigas, e no tempo dos Gregos era uma das mais importantes, tanto é que, a maioria das grandes personalidades, desse tempo, além de serem matemáticos, físicos, médicos, etc., eram também filósofos, alguns deles grandes filósofos, como Descartes por exemplo.

Voltando à questão do debate em filosofia, este não é um exercício fácil para o professor avaliar, não é tão objectivo como um teste ou uma ficha de trabalho. Mas considero uma boa metodologia a ser utilizada nas aulas de filosofia seguindo as indicações de Oscar Brenifier, utilizando alguns tipos de exercícios propostos por este autor.

Quanto ao debate que foi proposto e realizado em sala de aula, foi inspirado na metodologia de Brenifier. O tipo de exercício realizado foi uma discussão oral entre os alunos, tendo como mediadora a professora e onde as intervenções, as respostas dos alunos, quanto ao tema do debate, foram anotadas no quadro.

O debate correu dentro das expectativas da professora e dos alunos, todos os alunos participaram e ficaram muito entusiasmados. Com este exercício, pareceu-nos, os alunos mostraram estar muito disponíveis para o estudo da filosofia e até os mais tímidos ficaram menos acanhados e participaram mais.

Bibliografia

- BRENIFIER, Oscar (2002). Enseigner par le débat, CRDP de Bretagne.
- DOMINGUES, José António; Santos, Ana Paula; Serra, Bruno; Pinho, Pedro; Oliveira, Paula; Agapito, Vera (2009). Uso da quaestio disputata medieval na didáctica da filosofia; ICPEd (1ª Conferência Internacional de Psicologia e Educação) - Universidade da Beira Interior, Covilhã.
- FOULQUIÉ, Paul (1979). A dialéctica; Publicações Europa América, 2ª Edição; M. Martins.
- LALANDE, André (1979). Vocabulário -Técnico e Crítico da Filosofia, I Volume, pp. 300 – 301; Rés; Porto.
- Logos, Enciclopédia – Luso-brasileira de Filosofia, Vol. 1, pp. 1392 - 1399, Editora Verbo, Lisboa, 1997.
- PATRÍCIO, Manuel, Ferreira (1994). Três Meditações Filosóficas Sobre o Método,
- PLATÃO (1993). Êtífron, Apologia de Sócrates, Críton. Lisboa; Imprensa nacional.
- PLATÃO (2003). Górgias; Lisboa: Lisboa Editora.
- POSTIC, Marcel (1984) Relação pedagógica; Coimbra; Coimbra Editora.
- Revista de Educação, Aprender a pensar; Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, n.º 3; Vol.1; 1989.
- Revista Portuguesa, 50; pp. 305 – 312; Universidade de Évora.
- TOMÁS, Aquino (2004). Sobre o ensino (De magistro),; Martins Fontes; São Paulo.

Web sites:

- *Diotime*, Revue internationale de didactique de la philosophie.
(<http://www.brenifier.com>).
- <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/dernierNumero.aspx>.
- *Institut de Pratiques philosophiques* (<http://www.brenifier.com>).