

Rosa Alfredo Mechigo

Se, no início do século XX, a equivocada e absurda tese que negava a capacidade do continente africano de gerar pensamento filosófico, infelizmente, ainda era forte, nos anos 1970, alguns filósofos africanos já haviam obtido reconhecimento fora da África, inclusive na Europa. Como lembrou Kwasi Wiredu, a questão não era mais saber se havia ou não Filosofia elaborada por africanos, o problema se tornara outro, isto é, estabelecer o papel a ser desempenhado pelo pensamento filosófico africano dentro e fora daquele continente. No ano de 2022, numa entrevista para discutir a tarefa dos intelectuais africanos e a luta pela democracia, concedida ao Thinking Africa, Badié Hima defendeu que a filosofia africana deve ser crítica e engajada na luta pelos direitos humanos. Neste sentido, deve ser destacado que, na África, a produção filosófica dos últimos oitenta anos, aproximadamente, esteve bastante ligada à experiência da invasão europeia ao continente. Podendo ser detectado aí um pensamento voltado seja para animar as lutas pela independência (no primeiro momento), seja para ajudar a encontrar o caminho que poria fim às guerras civis, seja para orientar as ações e tomadas de decisões na reorganização dos seus diferentes países e territórios. Finalmente, considerando que vivemos em um mundo globalizado, diverso e plural, não mais centrado no Ocidente, a presente coleção África e Filosofia, nasce da certeza de que as epistemologias africanas são necessárias não apenas àquele continente, mas ao planeta. O Organizador.

A FILOSOFIA NA ACADEMIA AFRICANA

Coleção
África e
Filosofia

Francisco Antonio
de Vasconcelos (Org.)

Série
Filosofia
Além
dos
Trópicos



Entre Trópicos Ed.



Entre Trópicos Ed.

Rosa Alfredo Mechiço

A FILOSOFIA NA ACADEMIA AFRICANA

Teresina

2022

Rosa Alfredo Mechiço

A FILOSOFIA NA ACADEMIA AFRICANA



Entre Trópicos Ed

© Entre Trópicos Ed. (2022)

© Autores

Organizador: Francisco Antonio de Vasconcelos

Editor Responsável: Kassyus Teófilo

Revisão: Entre Trópicos

Curadoria: João Farias

O ebook desta obra é distribuído gratuitamente, sendo vetada a comercialização do mesmo.

Conselho Científico e Editorial:

Alexandrina Paiva da Rocha

Cláudio Augusto Carvalho Moura

Gabriel Kafure da Rocha

João Batista Farias Junior

Mariana de Mattos Rubiano

M432d Mechiço, Rosa Alfredo. A Filosofia na academia africana. Francisco A. Vasconcelos (org). Teresina - PI: Entre Trópicos Editora: 2022.

144 p.

ISBN: 978-65-86982-17-6

1. Filosofia. 2. Filosofia Africana. 3. Filosofia Contemporânea. I. Título.

CDD 100

Catálogo na Origem

Entre Trópicos Editora

Teresina - PI

2022

www.entretropicos.com.br

@entretropicos.ed

editor@entretropicos.com.br

Ensinar é, com efeito, ainda mais difícil do que aprender. Sabemo-lo bem mas raramente reflectimos sobre isso. Por que é que ensinar é ainda mais difícil do que aprender? Não é porque quem ensina deva possuir uma soma de conhecimentos tendo-os sempre disponíveis. Ensinar é mais difícil do que aprender porque ensinar quer dizer “fazer aprender”. Aquele que verdadeiramente ensina não ensina mais nada que não seja a aprender. É por isso que a sua acção desperta sempre a ideia de que perto dele, propriamente dito, não se aprende nada. E isso é porque entendemos por “aprender” uma aquisição exclusiva de conhecimentos utilizáveis, e entendemo-lo inconsideradamente. Quem ensina só ultrapassa os aprendizes nisto: no facto de dever aprender ainda muito mais do que eles, pois que deve ensinar a “fazer aprender”. Quem ensina deve ser mais dócil do que o aprendiz. Quem ensina está muito menos seguro do que faz do que aqueles que aprendem. É por isso que na relação daquele que ensina e daqueles que aprendem, quando é uma relação verdadeira, nem a autoridade do multisciente nem a influência autoritária do que desempenha uma tarefa entram em jogo. É por isso que é uma grande coisa ser-se um “ensinante” e é algo totalmente diferente o ser-se um professor célebre. Se hoje em dia – onde tudo se mede sobre a baixeza e consoante a baixeza, por exemplo sob o ponto de vista do lucro – ninguém quer mais tornar-se um “ensinante”, isso deve-se sem dúvida alguma ao que essa “grande coisa” implica, e à sua grandeza. Devemos manter sempre presente a verdadeira relação entre aquele que ensina e o aprendiz (...). (HEIDEGGER, 1959, p. 89)

Martin Heidegger “Was heisst denken?”

Apresentação da *Coleção África e Filosofia*

No final de 2020, fui convidado pelo Prof. Dr. João Batista Farias Junior a organizar uma coleção sobre filosofia africana. A intenção era trazer a público uma obra que servisse para aproximar os leitores de língua portuguesa da produção filosófica africana e, se possível, fosse útil também para apontar caminhos a quem decidiu adentrar esse difícil, mas empolgante universo que é essa vertente da filosofia. O convite foi aceito e, através de um trabalho de parceria entre pesquisadores brasileiros e moçambicanos, agora o resultado desse esforço coletivo é colocado em suas mãos, com a alegria própria daqueles que sabem estarem servindo a uma boa causa.

A obra, em seu conjunto, é composta de quatro volumes com seus respectivos autores:

- 1) *Da ideia do pensamento africano à concepção do Ubuntu: Uma breve introdução da filosofia africana contemporânea* – Professores doutorandos Gregorio Adelio Mangana e Manuel Cochole Paulo Gomane (Moçambique);
- 2) *A filosofia nos filósofos africanos* - Prof. Dr. Francisco Antonio de Vasconcelos (Brasil);
- 3) *A filosofia na academia africana* - Profa. Dra. Rosa Alfredo Mechiço (Moçambique);
- 4) *A filosofia na atualidade africana* - Prof. Dr. Luís Thiago Freire Dantas (Brasil).

A todos(as) que contribuíram, de modo direto ou indireto, para tornar essa proposta uma realidade, a nossa mais profunda gratidão.

O Organizador

Teresina, 10 de fevereiro de 2022.

Dedico esta obra a todos os professores de filosofia que me influenciaram na minha trajetória como aprendiz e professora.

SUMÁRIO

- 13** **Prefácio**
- 16** **Considerações Iniciais**
- 20** **Pensar a Filosofia e Apreender o seu Ensino desde a Tradição da Grécia Antiga**
- 42** **O Fazer Filosófico (Prática do Ensino/lectiva de Filosofia) na Academia**
- 72** **Modelos Metodológicos do Ensino de Filosofia: Propostas**
- 131** **Impasses e Desafios Actuais no Ensino de Filosofia**
- 139** **Considerações Finais**
- 142** **Bibliografia**

Prefácio

Esta obra expõe-se como um rosto que se revela em todas as suas nuances, constituindo-se, deste modo, em mais um testemunho do compromisso assumido pela Professora Rosa Mechiço, amiga e companheira de “trincheira”. Ela debruça-se sobre a problemática da Ensinabilidade da Filosofia.

Ademais, sua preocupação, seu interesse e seu empenho relativo a área das Didáticas de Filosofia, nitidamente, tem sido sua ocupação predileta em suas reflexões e pesquisas. Sem dúvida, a sua larga experiência na docência, quer no nível médio quanto no nível superior, cumulativamente, estabelece e embasa o seu forte alicerce em suas investigações filosóficas nesta perspectiva didático-pedagógica, isto é, atinente ao ensino de filosofia.

Assim, nada surpreende que o convite à escrita da presente obra intitulada *A Filosofia na Academia Africana*, decerto, tenha sido por ela acolhido com enorme satisfação, e a obra pensada e concebida como solicitação, exigência e, fundamentalmente, oportunidade para reflexão e apresentação de sua concepção de filosofia, do seu entendimento em torno do seu ensino e, essencialmente, uma ocasião ímpar para revelar como ela se apresenta diante da filosofia e, simultaneamente, expõe e pratica a própria filosofia ou seja o filosofar.

No interior do presente volume, o III dos cinco, da Coleção Filosofia Africana, a Professora Rosa Mechiço, de forma sucinta, partilha o itinerário da reintrodução da filosofia em Moçambique, que coincide com a sua institucionalização, facto que abriu espaço e possibilidade do seu ensino, e situa as práticas filosóficas

que contemplam o ensino e o estudo da filosofia cuja base forte de orientação é formação de professores de filosofia no interior da academia moçambicana. Igualmente, deixa assente umas das suas maiores inquietações que é a ausência de debates e divulgações de linhas de pesquisa dedicadas ao tema filosofia e seu ensino, seja na universidade quanto nas escolas. Assevera que a ausência sintomática, por parte da comunidade filosófica, ou no seio da considerada “nata da filosofia” desse tipo de abordagens, pesquisas e discussões consequentemente conduz a ausência de produção e de publicação de textos a respeito. Peremptoriamente, chama atenção para a necessidade e o esforço de se romper o profundo e moribundo silêncio em torno das reflexões atinentes a ensinabilidade da filosofia. Assegura que é impossível fazer-se filosofia, isto é, produção de filosofia e ensino adequado da mesma sem a promoção de reflexões e debates sobre o seu ensino. É, ainda, categórica em afirmar que enquanto, por razões diversas, considerar-se o tema do ensino de filosofia algo irrelevante ou marginal à própria filosofia esta será unilateral e, por via disso, será uma filosofia não contextualizada, que não considera a singularidade dos sujeitos a que se direcciona, não se mantém atenta às suas práticas e seus conteúdos concretos mas alheia-se da realidade, não permite a interação, ou seja, o movimento duplo de troca enriquecida e enriquecedora entre quem a “dá” e quem a “acolhe”, movimento esse que, de certa forma, conduziria à consolidação das práticas filosóficas, ao dinamismo de ideias e de pensamentos, às multifacetadas formas metodológicas de orientar as aulas de filosofia rumo à aprendizagem do filosofar.

No fundo, a mensagem subjacente nesta obra e, por assim dizer, pode-se, sem receio nenhum, ser considerada por um lado, a palavra de ordem e, por outro lado, um desafio premente, tem a ver

com a necessidade de criação de oportunidades de debates e reflexões em torno do ensino de filosofia, na perspectiva de se repensar a melhor forma de a dar a conhecer nas universidades e nas escolas.

Quiçá do contributo desta obra que, a meu ver, representa um passo a mais no processo didático-pedagógico relativo a filosofia, vislumbrem-se não somente tendências mas, sobretudo, atitudes precisas e bem delineadas que possibilitem o adensamento de actividades centradas no trabalho junto ao ensino de filosofia, assim como de discussões com tópicos que privilegiem as vivências quotidianas no âmbito do ensino de filosofia

António X. Tomo

Maputo, aos 7 de Abril de 2021

Considerações Iniciais

Antes de mais, é oportuno evidenciar que, reflectir e/ou pensar sobre o ensino de filosofia não é um assunto qualquer, muito menos mediano, mas parte essencial do ofício da própria filosofia. Este exercício, de certa forma, envolve e implica (compromete) todo aquele que é afeiçoado por ela, seja na qualidade de curioso, amigo, estudante assim como, e sobretudo, aquele que tem como profissão ser professor de filosofia. Do mesmo modo, ater-se sobre este assunto é, por si só, já fazer filosofia, ou seja, é iniciar uma tarefa filosófica, em suma, é filosofar.

Ora, o III volume da Colecção Filosofia Africana, com o título *Filosofia na Academia Africana*, compreende uma análise e uma reflexão comprometidas sobre o ensino de filosofia, ou seja, contém algumas considerações sobre o ensino de filosofia a partir de um lugar particular, no caso concreto a África, e em Moçambique. No entanto, este volume não tem a pretensão de ser um “tractatus” sobre o ensino de filosofia em África, no sentido de totalidade, ademais seria estultícia tentar tal façanha. Mas, apresenta-se como uma oportunidade ímpar de exercitação do movimento de partilha de algumas experiências didáctico-pedagógicas em torno da práxis lectiva filosófica na academia moçambicana, sem, contudo, tencio-nar exaurir e/ou esgotar a vastidão de experiências presentes nos vários quadrantes da África, que embora sejam díspares são ricas e, portanto, impulsionadoras da mente, da cultura e, por que não, também do próprio filosofar.

O presente volume divide-se, assim, em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, *Pensar a Filosofia e Apreender o seu Ensino desde a Tradição da Grécia Antiga*, dedica-se a reflexão sobre o pensar e ensinar a filosofia conforme as sugestões de quatro grandes mestres clássicos, Pitágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles. Estes filósofos são responsáveis por paradigmas diferentes e contraditórios sobre o ensino de filosofia. Ora, a contradição real no seio destes clássicos não é tão-somente indício mas, sobretudo, testemunho forte de que o ensino de filosofia encontra sua especificidade a partir da forma como ela é pensada e conceptualizada, posto que o termo filosofia não é unívoco, podendo ser tomado numa pluralidade de sentidos. Demonstra, igualmente, que a definição do que seja um filósofo, não raras vezes, também variará da singularidade como esse filósofo pensa, concebe e vive a filosofia, daí que encontrar-se-á um filósofo educador, hermeneuta, epistemólogo, politólogo, esteta, outro preocupado com questões éticas, e por aí em diante.

O segundo capítulo, *O Fazer Filosófico (Prática do Ensino/lectiva de Filosofia) na Academia*, assume que todo o processo de ensino é plural e complexo, e o ensino de filosofia não é excepção. Assim, alicerçado nas experiências docente partilha o itinerário, os percalços e as limitações do ensino de filosofia em Moçambique, isto é, o dia-a-dia do fazer filosófico nas academias moçambicanas, com o intuito de demonstrar que a peculiaridade da filosofia e da prática lectiva filosófica enquanto um exercício abstracto, *de per si*, pressupõem e despertam uma série de temáticas, teses, argumentos e questões de ordem teórica e prática que demandam uma atenção diferenciada em relação as outras disciplinas, e várias acções e/ou iniciativas que visam torná-la interessante e proveitosa.

O terceiro capítulo, *Modelos Metodológicos do Ensino de*

Filosofia: Propostas, tomando em linha de conta o facto de que toda a filosofia, em si, é portadora de uma dimensão informativa (filosofia) e formativa (filosofar), adverte para a conveniência da primazia de uma didáctica específica que priorize a construção do conhecimento a partir de um pensar autónomo, capaz de conduzir a uma aprendizagem significativa, sem, contudo, descurar a universalidade da filosofia. Para tal, é necessário que a preocupação da mediação metodológica e estratégica não seja somente com o ensino de filosofia mas também com a aprendizagem do filosofar. Esta abordagem conduz a uma grande guinada; por um lado, a inquietação da didáctica passa a não ser, necessariamente, a memorização e a repetição cega dos conteúdos ou de algumas máximas de filósofos mas o aprimoramento da habilidade do filosofar, o que redundará numa didáctica de filosofia que, mais do que um modo de didáctica, será um modo exclusivo do filosofar. Por outro lado, este novo conceito de didáctica conduzirá a uma nova forma de seleccionar conteúdos e métodos e, por conseguinte, de perceber e conduzir o trabalho e/ou prática filosófica na sala de aulas.

O quarto capítulo, *Impasses e Desafios Actuais no Ensino de Filosofia*, retrata e realça alguns aspectos apontados como parte das dificuldades que o ensino de filosofia enfrenta no seu quotidiano e, por conseguinte, influem negativamente nele. Notoriamente, trata-se de dificuldades inerentes a ausência de pesquisa e debates em torno da ensinabilidade da filosofia e a deficiência na produção literária atinente a área de sua didáctica, manifesta na escassez de subsídios (textos publicados) seja para o uso, isto é, para o auxílio na realização do trabalho docente, quanto para a consulta. Concomitantemente, expõe alguns pontos tidos como desafios no ensino de filosofia, desafios que, por um lado, não somente podem mas

também devem ser considerados crivos na edificação e identificação de uma filosofia cujo ensino e aprendizagem é mais significativo e, por outro lado, promovem uma docência de filosofia cujo prioridade é que a partir do ensino da filosofia, simultaneamente, se ensine a aprendizagem do filosofar. Dito em outras palavras, o ensino de filosofia deve privilegiar mais do que o ensinar a filosofar o aprender a filosofar.

Na impossibilidade de concluir a seguinte exposição em torno da filosofia na academia africana, caso particular de Moçambique, visto que nem sempre é possível concluir a partilha de um itinerário enquanto ainda se está em sua plena marcha, as *Considerações Finais* deixam em aberto a reflexão iniciada, ao apresentarem tão-somente algumas ideias e alguns propósitos susceptíveis a um aprofundamento e à possibilidade de serem rebatidas e, por conseguinte, contextualizadas, permitindo, dessa forma, outros aportes, assim como, outras e novas interacções em torno do ensino da filosofia e do aprender a filosofar em Moçambique. Outrossim, na impossibilidade intencionada de não encerramento, o que pode ser considerado uma espécie de “inconclusão”, implicitamente, está patente a ousadia de submeter o presente texto ao desafio do debate, com o intuito de construir-se outras intelecções e interpretações a respeito do tema em questão, particularmente, a partir da identificação de possíveis limitações e lacunas em torno da reflexão encetada e, deste modo, colectivamente avançar-se com novas perspectivas rumo a um fazer filosófico preferível, isto é, mais adequado para as gerações vindouras e, concomitantemente, em prol do florescimento e conservação/permanença da filosofia.

1. Pensar a Filosofia e Aprender o seu Ensino desde da Tradição da Grécia Antiga

Se hoje podemos (?) ensinar é porque ela foi **instituída** enquanto disciplina, com as suas regras, com a sua história e identidade. Por outras palavras, ainda que não seja um saber, a filosofia é uma tradição disciplinar e, enquanto tal e porque tal, susceptível de ser ensinada. (...) Por outras palavras, se os **filosofares** não tivessem sido partilhados, objecto de comunicação, desdobramento e memória, não poderia a tradição filosófica ter sido instituída enquanto forma cultural visível. (...) Por isso tiveram os homens que criar processos de transmissão do seu legado cultural às gerações vindouras, relações educativas marcadas por uma diferente e desigual relação ao saber dos sujeitos comprometidos na relação. Houve escolas, desde a Academia de Platão, e a sua história e as formas da sua evolução são indissociáveis da tradição filosófica e científica (...) (POMBO, Olga, 1988, pp. 88-89).

Embora exista uma forte e clara tendência de considerar e/ou tomar a filosofia como uma espécie de santuário há toda uma necessidade e conveniência de, num primeiro momento, conceituá-la como um espaço de movimento de reflexão (seguimento subjectivo) e, concomitantemente, um campo de discussão lógica, analítica e crítica (seguimento objectivo) e, por consequência, um ponto de interseções e de possibilidade de convergência na diversidade e, num segundo momento, como um instrumento de informação e formação de cidadãos.

Da tradição da Grécia antiga, quanto ao ensino filosófico, há que destacar no período pré-socrático ou cosmológico as escolas

Jônica, Itálica (da qual faz parte Pitágoras), Eleata ou Eleática e Pluralista ou da Pluralidade. No período socrático ou antropológico tem-se o próprio Sócrates que, mesmo não tendo fundado nenhuma escola, tornou-se um filósofo proeminente devido aos seus ensinamentos e seu modo peculiar de vida, igualmente neste período assiste-se ao movimento dos sofistas e, por fim, tem-se Platão. No período sistemático tem-se Aristóteles. Antes mesmo de passar para o último período é pertinente fazer referência à existência de um outro tipo de classificação de escolas, cuja categorização é feita de acordo com as escolas filosóficas fundadas a partir da linha de pensamento de Sócrates. Trata-se dos chamados pós-socráticos, os quais dividem-se em pequenos socráticos, que são responsáveis pelas escolas megáricas, cirenaicas e cínicas, e em grandes socráticos com menção a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles. Por último segue o período helenístico ou cosmopolita que deu origem as escolas estoica, epicurista, céptica e neoplatônica.

Todavia, nesta incontestável oportunidade e abordagem interessa apenas a alusão a quatro importantíssimas escolas juntamente com os seus respectivos precursores a saber, Escolas pitagóricas – Pitágoras, os núcleos significativos e essenciais da sabedoria e ensinamentos socráticos – Sócrates, a Academia de Platão e o Liceu (Escola peripatética) de Aristóteles.

1.1 Escolas Pitagóricas – Pitágoras

A nível de qualificação da identidade e coletividade científica e filosófica, Pitágoras é avaliado e conceituado como um grande sábio, e é a ele que se atribui a invenção do termo Filosofia. É também reputado como o “filósofo feminista”, posto que anuiu a presença de muitas mulheres em suas escolas, seja como discípulas

assim como mestres. Foi em resposta ao facto de, precisamente, ter sido apontado como sábio que retorquiu declarando que a sabedoria plena somente os deuses a têm, mas ele, simples humano, apenas poderia desejá-la ou amá-la, atitude que o torna filósofo e não forçosamente sábio. Em razão disso, resulta claro que

filosofia indica um estado de espírito, o da pessoa que ama, isto é deseja o conhecimento, o estima, o procura e o respeita. [E, portanto, nessa ordem de ideia assume-se que] a verdade não pertence a ninguém, ela é o que buscamos e que está diante de nós para ser contemplada e vista, se tivermos olhos (do espírito) para vê-la (CHAUI, 2000, p. 19-20).

Pitágoras faz parte de Escola Itálica. É fundador da Escola Pitagórica, da qual surgiram outras várias escolas pitagóricas. Ainda que tenha havido reconhecimento do real valor dessas escolas, há indícios segundo os quais, por um longo período da antiguidade, seja por desconhecimento e/ou desinteresse do tipo de actividades aí exercidas, tiveram uma reputação além do desejável e, conseqüentemente, foram mal interpretadas e vistas com alguma suspeita. Factos esses que, muito provavelmente, concorreram e conduziram a que tanto elas (as escolas) quanto os seus mestres, homens exímios, escrupulosamente, dedicados a profícuos ofícios do saber, fossem perseguidos, suas instalações e casas ateadas.

As escolas pitagóricas, enquanto círculos e/ou espaços de saberes, de certa forma, erguem-se e fortemente se estabelecem a partir da “vontade pitagórica de instituir puros espaços de sabedoria eventualmente dispostos a se descobrirem úteis ao mundo em que situam. (...) sob o nome de escolas sábias e filosóficas” (GALLO, CORNELLI, DANELON, 2003, p. 19).

No entanto, existem particularidades que, inegavelmente, ao mesmo tempo que apontam também qualificam estas escolas, a saber:

- (...) essas escolas parecem ter se mostrado visíveis no seu tempo e (...) parecem ter dado origem às primeiras dissociações a respeito das próprias palavras *filosofar* (*philosophhein*) e *filosofia* (*philosophia*) (GALLO, CORNELLI, DANELON, 2003, p. 17).
- (...) essas escolas parecem ter oferecido um ensino de uma progressividade minuciosamente definida: o aluno deveria ali efectuar um percurso que o levasse de uma periferia compartilhada com o conhecimento comum para graus que o introduzissem nos rudimentos da ciência e permitissem aos poucos os espíritos mais dotados e melhor aplicados terem acesso a um núcleo de conhecimento último da doutrina (Ibid., p. 17-18).
- (...) essas escolas parecem ter formado com esse método certos espíritos sábios que não teriam recusado, quando de alguma cidade lho solicitasse, pôr seu altos conhecimentos e sua profunda honestidade a serviço da resolução de problemas que podiam surgir no seio do mundo antigo e, sob esse aspecto, fazer o papel de peritos disponíveis para as cidades em apuros ou geralmente de elites políticas produzidas por instituições de formação de altíssimo nível (Ibid., p. 18).
- (...) as escolas pitagóricas se deixaram então compreender, como teriam sido, por um lado, unidades bem estruturadas de produção sábia e, por outro, como reservas de serviços de peritos (Ibid., p. 18).

Ao que tudo indica, os membros das escolas pitagóricas distinguiram-se por uma disciplina austera. Fazia parte dos ritos de admissão a obrigatoriedade de, pelo menos por um período aproximado de cinco anos, levar-se uma vida retirada de contemplação porém comunitária, de aprendizagem dos

princípios doutrinários os quais deveriam ser tomados como secretos e, de modo algum, nunca dados a conhecer a quem não fosse membro, de observância de absoluto silêncio e de compromisso com a verdade. Ademais, nestas escolas incentivava-se o uso incontestável da razão, a prática da obediência e da justiça como vias seguras para a aquisição da sabedoria. É provável que o sucesso destas escolas, testemunhado por longos séculos, se deva, justamente, ao tipo de disciplina por elas adoptadas.

1.2 Núcleos Significativos e Essenciais da Sabedoria e Ensina- mentos Socráticos – Sócrates

O momento socrático é o do silêncio ilustre que todos conhecemos; a filosofia é ainda uma atitude e não um saber instituído, um modo de vida e não o resultado do exercício de um pensamento: uma procura, um não saber... (MARNOTO, 1990b, p. 124).

Sócrates foi um pensador popular, excelente mestre e homem de vida simples. A tradição filosófica tem-no como homem sábio e de grande ciência. É considerado o patrono da filosofia. O primeiro a organizar a pesquisa/investigação (busca do conhecimento e da verdade) seguindo um método estritamente científico, o raciocínio indutivo. Teve o mérito de ter conduzido a ciência à objectividade, ao permitir que os homens pudessem, a partir do diálogo, associarem-se para uma pesquisa comum. Não teve um grupo específico ou selecto a quem dirigir seus ensinamentos, orientou e ensinou a todos sem excepção.

Conforme afirmara Platão, Sócrates

encarnava a própria filosofia (...) em quaisquer circunstâncias e diferentes ocasiões fazia participantes os seus interlocutores (...). Com Sócrates, as coisas passavam-se diferentemente. Ele não desempenhava a função do mestre que ensina alunos no sentido pedagógico-didático que vem de Aristóteles aos nossos dias, como quem dá alguma coisa, neste caso a verdade, o alimento do espírito aos necessitados, situando-se, por este motivo, em plano de superioridade. (...) Sócrates era, pois, pelo contrário, o amigo de quem quer que encontrasse no caminho da vida, o homem que se apagava para que os outros tomassem consciência das suas possibilidades e com elas se libertassem a si mesmos. Era o parteiro do espírito a dar à luz a verdade que liberta (GILOT, 1976, p. 36).

Com efeito, pode-se afirmar, sem margem de dúvida, que foi a partir do apotegma “conhece-te a ti próprio” que solidificou-se não somente toda a panóplia de conhecimentos e ensinamentos mas, cumulativamente, edificou-se um método e uma atitude (agir sempre de acordo com valores). Porquanto, de acordo com o seu entendimento, à medida que o indivíduo conhece-se, inevitavelmente, torna-se consciente da sua ignorância e da maior parte de suas limitações. Daí, por consequência, a razão de ser do outro apotegma “só sei que nada sei, e o facto de saber isso me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa”.

A bem dizer, durante as suas investigações filosóficas ao desaguar no primeiro apotegma acima referenciado, o qual inegavelmente toma-o seriamente como sendo a sua missão, Sócrates propõe-se a nobre tarefa de educar a cidade e tornar os homens em melhores cidadãos.

Ora, os factos colocam em evidência que, na excursão que se

propôs, o diálogo foi a estratégia metodológica socrática predileta no quesito ensino e aprendizagem de seus ensinamentos. Nesse sentido, concebeu o diálogo como o contacto instaurado a partir da palavra, cuja importância estava no facto dele implicar e permitir uma conversação presencial (interpessoal). Com base neste entendimento, em Sócrates o diálogo apresentou-se como

técnica fundamental empregada pelo pedagogo (...) [e ainda como] interrogação, espécie de sondagem perscrutadora de uma personalidade, ao mesmo tempo problemática e misteriosa, que importa conhecer, afim de melhor poder adaptá-la à realidade (Ibid., p. 40).

Há que considerar neste contexto que Sócrates supervalorizou a presença, porquanto entendera que dela resultava o diálogo proveitoso. Ademais, assumira o facto de que colocar-se em presença é sinal de proximidade, postura imprescindível na relação mestre e discípulo. Dito em outras palavras, conforme Sócrates é graças a presença de dois ou mais interlocutores que se possibilitava o início do diálogo (conversa baseada em questionamentos, refutação, troca de informações e argumentos, recolha de ideias e opiniões e, sobretudo, ocasião ímpar para cogitar (reflectir/meditar) em qualquer que fosse o assunto tratado) capaz de levar a reminiscência da verdade original patente na alma de todo o homem.

É, decerto, na presença que no fundo é “com presença” do mestre e seus discípulos, que tanto o mestre quanto os discípulos, na qualidade de indivíduos, encontram-se consigo mesmos e, nesse encontro, aprendem a conhecerem-se, a compreenderem e a aprofundarem a sabedoria e toda a verdade que se esconde na palavra comunicada, ou seja, que se descobre o real sentido da mensagem

dita e/ou transmitida.

Parece óbvio que em Sócrates e com Sócrates o diálogo (esta conversa, sobretudo, presencial) intrinsecamente traz consigo e revela o sentido da importância da relação que deve se estabelecer e prevalecer entre o mestre e o seu discípulo.

No nível da acção, isto é, da prática didáctico-pedagógica, o diálogo socrático detém dois desdobramentos: a Ironia e a Maiêutica.

Ironia

É uma indagação sutil porém astuta/perspícaz. Parte do pressuposto de que todo o indivíduo, de certa forma, é possuidor de sabedoria e, portanto, capaz de reflexão e chegar a verdade por meio de deduções cada vez mais precisas. Tem como propósito auxiliar o interlocutor a livrar-se do erro das possíveis superficialidades, absurdidades, contradições, dilemas e pseudo-certezas presentes em sua forma de pensamento, suas ideias, opiniões, argumentos e, desse modo, tornar-se cónscio das suas reais capacidades e potencialidades e, em face disso, chegar a um entendimento adequado e, por consequência, também a um epílogo satisfatório.

Na realidade, assume-se que a ironia socrática conduz ao apotegma “só sei que nada sei, e o facto de saber isso me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa”. De qualquer modo, este apotegma é um convite explícito a humildade intelectual. Humildade que deve ser o estandarte de todo o mestre, e deve passar pelo reconhecimento da própria ignorância, pois é sábio reconhecer a dimensão da ignorância própria para que se tenha a predisposição para a aprendizagem de algo e, por conseguinte, à

descoberta de novos e mais conhecimentos. No fundo o que não é dito neste apotegma, mas percebe-se sua perfeita adequação ao conceito sabedoria, é o facto de que admitir a ignorância é passo significativo para superar a ignorância, resultado do comodismo intelectual alicerçado na vaidade e soberba do pseudo-saber.

De mais a mais, a ironia apresenta-se em oposição a conceitos e sistemas excêntricos e fechados. É, igualmente, oposição às crenças limitantes que encerram a sabedoria num horizonte de limites estreitos a determinadas formas de pensamento. É um singelo apelo à tomada de consciência da inexistência de um saber absoluto, pois, sempre há algo a ser dito sobre qualquer assunto. Isto é, sobre qualquer que seja o assunto, jamais existirá uma última palavra, posto que, não há palavra capaz de ser dada como última.

Conforme se pode depreender, a intenção primordial da ironia socrática repousa e encontra eco na necessidade da busca incessante de um conhecimento e de uma verdade (sabedoria) que, antes de mais, tenha passado pelo crivo da análise crítica e de um julgamento despretenhoso ou, se quisermos, de uma reflexão/meditação. É, ainda, seu objectivo remeter as pseudo-certezas às justas proporções, demonstrando que, não raras vezes, aquilo que se julga como sendo verdadeira sabedoria pode ser uma pseudo-sabedoria. Observe-se, no entanto, que nem de longe nem de perto a ironia é sinónimo da verdade mas meio para buscá-la. Portanto, como um dos desdobramentos do diálogo socrático, modestamente, aponta que é essencial fazer um movimento iluminado de busca de outros e novos aportes em relação ao conhecimento e a verdade.

Isto posto, afigura-se oportuno sublinhar o seguinte: ainda que Sócrates tenha categoricamente afirmado “o filósofo ironiza”,

no entanto, facto curioso e interessante é o de nunca ter tomado a ironia no sentido satírico, de difamação, de desqualificação ou humilhação. Mediante tal prudência, pelo contrário, sempre aplicou-a com respeito e consentimento dos seus interlocutores.

Maiêutica

Em analogia com a parteira que auxilia a parturiente durante o serviço do parto a trazer um novo Ser ao mundo, ela é uma actividade e/ou arte por meio da qual ajuda-se a trazer ao mundo a verdade presente em cada indivíduo que, por vezes, a ignora. Todavia, esta arte, em parte, difere daquela (da parteira) à medida que a verdade “gerada” passa por um procedimento de averiguação. O processo de averiguação tem em vista aferir se, de facto, a verdade gerada trata-se de uma quimera e mentira ou de uma verdade correcta e vital.

Retenha-se por ora que, o valor da maiêutica está no facto de, implicitamente, reconhecer a capacidade do indivíduo ao dar-lhe a oportunidade, liberdade e responsabilidade de pesquisar/investigar por si próprio e, assim, poder chegar ao conhecimento e/ou a verdade. Dito de outra forma, a maiêutica incute e promove, em cada indivíduo, a possibilidade de encetar uma investigação própria a partir do diálogo consigo mesmo. Esta postura denota, claramente, que o “conhecimento não se transmite, não é coisa que se dê, não pertence à esfera do ter, mas simplesmente do ser, e, como tal, reside no sujeito que o elabora pessoalmente” (GILOT, 1976, p. 38).

Contudo, essa pesquisa individual não deve ter fim em si mesma, isto é, terminar fechada na individualidade. Pelo contrário, é convocada a transcender para a pesquisa comum que acontece no

diálogo contínuo com o outro ou outros, na partilha/socialização do pensado. É justamente esta atitude que permite e conduz a passagem da interioridade do pensamento particular para a interioridade universal do pensamento. Entenda-se o termo **pensamento** como sinónimo de raciocínio, concepção, consideração, preocupação e propósito. E, de seguida, entenda-se o termo **caso** como sinónimo de acto, contexto, evento, facto, situação.

Em termos práticos na acção da partilha, originada pela maiêutica, há quatro dados importantes que acontecem e merecem destaque, a saber: 1) manifesta-se, totalmente, à luz aquilo que estava oculto na consciência; 2) obtém-se do caso particular um pensamento que pode tornar-se universal. Desperta-se, por assim dizer, a consciência universal, que *a priori* é considerada essência imediata e é própria de todos os homens; 3) obtém-se do caso universal um pensamento particular; 4) cerceiam-se as generalidades antes aceites e, portanto, reconhecidas de imediato pela consciência.

Em coerência como exposto acima, resulta manifesto que, a maiêutica é convite à introspeção. Ela supõe a tomada de consciência do próprio pensamento e conhecimento e, ocasionalmente, desagua em um ou nos dois apotegmas: “conhece-te a ti próprio” e “só sei que nada sei, e o facto de saber isso me coloca em vantagem sobre aqueles que acham que sabem alguma coisa”. De alguma forma, demonstra que o conhecimento, isto é, a verdade universal válida, pode e deve ser construída pelo próprio indivíduo, não a partir da simples aceitação de opiniões mas mediante o processo dialético ou de conversação, inicialmente interior e posteriormente exterior. Nesta perspectiva, enquanto oportunidade, liberdade e responsabilidade para descobrir por si mesmo o itinerário a percorrer desperta e reforça o espírito crítico e a consciência criadora.

Em suma, neste enfoque, tanto a ironia quanto a maiêutica quando assumidos como os dois polos do diálogo socrático apontam para a imprescindibilidade do recurso à própria interioridade no exercício de busca do saber, posto que o verdadeiro conhecimento deve partir de dentro e, sempre, de acordo com a consciência. Logo, ambos realçam o facto de que,

a verdade só se define em relação à inteligência que a concebe como tal, precisamente porque o ser só é verdadeiro na medida da sua inteligibilidade. O máximo de exigência que realmente o mestre pode e deve ter em relação ao discípulo é desejar pô-lo em situação de aderir, sem constrangimento, apenas movido pelo dinamismo da sua inteligência, à verdade proposta, depois de a fazer sua (GILOT, 1976, p. 50).

Por aqui se depreende que, a ironia e a maiêutica revestem-se de importância fundamental conforme evitam a possibilidade de fornecer-se conclusões elaboradas e supostamente acabadas. Outrossim, permitem o progresso mental que conduz a um verdadeiro discernimento. Geram o poder do pensar, ou seja, de reflexão. Formam e firmam um espírito capaz de formular verdades por si mesmo.

Assim, nada mais razoável, portanto, senão admitir que com o diálogo, alicerçado na ironia e na maiêutica, Sócrates “provou ser todo homem, mesmo o mais ignorante, capaz de filosofar, com a condição, é evidente, de ter a seu lado alguém que o ajude a encontrar-se a si próprio” (Ibid., p. 36). De modo igual, comprovou que enquanto orientação didáctico-pedagógica o diálogo ao seguir, em via de regra, a lógica do interesse dos interlocutores motivados, e tal procedimento é vantajoso para uma aprendizagem efi-

caz e significativa. Assim, é justo afirmar que Sócrates com os seus dois apoteogmas e os seus dois métodos soube despertar nos homens a necessidade e o interesse por uma investigação/pesquisa capaz de conduzir ao conhecimento e à verdade (sabedoria).

À terminar, convém evidenciar que Sócrates ensinou e demonstrou que a prioridade no ensino de filosofia e na aprendizagem do filosofar deve ser estimular e fortalecer a habilidade do pensar e não a transmissão de conhecimentos. Além disso, revelou que o caminho seguro para a aquisição do conhecimento passa, necessariamente, por um processo subjectivo que pressupõe um pensar por si próprio (reflexão - estruturação do pensamento e das experiências) e, depois, segue um processo objectivo que pressupõe o diálogo (dialéctica-conversa). Realçou, ainda, que o conhecimento assim adquirido para além de possuir um carácter universal também possui um valor prático e funcional.

1.3 A Academia de Platão

O momento platónico é o da encruzilhada e ruptura. É certamente um lugar comum referir o facto de que, ao criar a Academia, Platão fez da filosofia uma instituição, um assunto escolar. Por outro lado, é possível ver nos diálogos de Platão, além de um acto de fidelidade ao silêncio literário de Sócrates, um compromisso entre a filosofia e a literatura. Compromisso no qual o ambiente da escola vai pesando cada vez mais; do diálogo efectivo com pessoas diferentes, caminha-se para o diálogo suposto entre participantes que depressa se transformam em discípulos. Os dados estão lançados, e, no *Ménon*, o escravo anuncia já o aluno ignorante, cujo erro e falso saber cabe ao mestre refutar (MARNOTO, 1990b, p. 124).

Platão foi o mais importante aluno e discípulo do mestre Sócrates. É o maior de todos os socráticos. Por seu intermédio “a filosofia socrática não está mais contida nas palavras, nos gestos e nos testemunhos de ensino de Sócrates, mas antes de tudo naquilo que se traduziu deles em certas almas” (GALLO, CORNELLI, DANELON, 2003, p. 21-22).

É no *Fedon*, quando relata-se a morte de Sócrates, onde se encontra a enorme preocupação manifesta na interrogação (ao mesmo tempo que denota uma dúvida também revela uma incerteza) “entre que mãos, sob que formas, em que lugares pode-se imaginar ou conhecer que o seu ensino tem continuidade?” (Ibid., p. 20), e “Platão fica sendo um pretendente tanto mais legítimo à continuidade do ensino socrático” (Ibid., p. 22), o candidato deste nobre legado da obra de Sócrates.

É, pois, claro que em virtude da relação havida entre o mestre Sócrates e o discípulo Platão é permitido asseverar que o ensino e a maior parte de toda a laboração filosófica de Platão é consequência da instrução adquirida a partir do seu mestre Sócrates. No entanto, bem analisadas todas as circunstâncias, pode-se assumir que as suas ideias quanto ao ensino de filosofia emanam num ambiente de hostilidade, antagonismo, inconformidade “e em um espaço de despreocupação do poder político ilustrados pelos célebres episódios do processo de Sócrates ou os percalços de Platão na corte dos tiranos de Siracusa” (GALLO, CORNELLI, DANELON, 2003, p. 19).

Com efeito, a Academia foi uma escola filosófica (instituição educativa e verdadeira universidade) dedicada a estudos superiores e, de modo igual, devotada a todo o tipo de investigação científi-

ca. Nasce e forma-se enquanto possibilidade de brindar os helenos com uma elite governativa. Em vista disso, desempenhou o papel de centro de formação filosófica, científica e política, cujo objetivo era formar uma elite altamente qualificada que futuramente pudesse resultar em ótimos dirigentes políticos, porquanto, Platão assumira que à luz do conhecimento verdadeiro é possível melhorar o homem e, por conseguinte, a sociedade e renovar o Estado. Por isso, nela, aprendia-se, sobretudo, o auto domínio, o auto governo e o governo dos outros.

A Academia estava ao dispor de quem quisesse ensinar e aprender. Possuía alunos internos e externos. No início do seu funcionamento, isto é, do exercício de suas actividades, a sua frequência era gratuita, contudo com o passar do tempo houve a necessidade da aplicação de uma taxa capaz de fazer face às despesas dos internos. Ela carecia de níveis, exames e limites de tempo para a sua frequência. O seu acesso era livre, isto é, tanto a sua entrada quanto a sua saída era da inteira responsabilidade do indivíduo. Os conteúdos dos estudos eram programados e agrupados em suas mais distintas áreas do saber. Do mesmo modo, a aprendizagem era escalonada e pensada em todos os pormenores.

No tocante à prática didáctico-pedagógica, é importante evidenciar que embora Platão fosse o fundador da Academia, e esta tenha rapidamente se tornado uma comunidade de estudiosos (eminentes sábios) de formação extremamente diversificada (várias tendências) e com diferentes graus de desenvolvimento académico, reforçou uma relação de primeiro entre iguais e jamais teve interesse em ocupar algum lugar de destaque. Na Academia o ensino e a investigação orientaram-se sob os auspícios de uma relação dialéctica entre seus membros. E pelo facto de nela conceber-se o

conhecimento como algo vivo e dinâmico, a verdade não era, de modo algum, considerada algo definitivo mas susceptível à discussão. Então, privilegiou-se uma aprendizagem dialéctica, em que a retórica, o diálogo vivo e a discussão (debate acirrado de ideias e opiniões) entre mestre e discípulos e discípulos entre si pudessem conduzir a um pensar por si próprio e com clareza, realidade que veio a tornar-se o grande distintivo da Academia.

Na academia, ao mestre jamais era permitido apresentar-se como grande sábio. De modo igual, não era autorizado tomar o discípulo como aquele que devia aprender as doutrinas do mestre e, à tudo o custo, dedicar-se a repetir as suas lições. O incremento do lema pensar por si próprio mirava a autonomia/independência de pensamento. Por isso, houve todo um esforço de um ensinar-se e um aprender-se para a liberdade do pensar, o livre espírito de pesquisa e o compromisso do pensamento apenas com a verdade.

1.4 O Liceu (Escola Peripatética) de Aristóteles

O momento aristotélico irá ser definitivo no estabelecimento e defesa (...) da filosofia. O filósofo deve procurar o rigor, a univocidade do sentido, exigir da língua clareza e transparência (...). A finalidade é um pouco a mesma por toda a parte: corrigir o auditor, converter a filosofia, confrontar o erro com a verdade ensinada e, em breve, estabelecida (MARNOTO, 1990b, pp. 124-125).

Aristóteles foi homem possuidor de um espírito científico bastante refinado, o mais brilhante aluno de Platão, porém não conheceu Sócrates. Após a morte de Platão fundou a sua própria escola, o Liceu, cujo interesse e foco era todo o tipo de problemas

científicos e filosóficos, orientando-se, desse modo, também para a cumulação e classificação dos conhecimentos. Desde cedo, tal facto condicionou a que o seu programa de estudos fosse de carácter totalitário, porém devidamente ordenado. É reverenciado como o grande sistematizador da ciência e o criador do método da verificação. Em sua incursão didáctico-pedagógica tomou a natureza (talento), o hábito (disciplina) e a razão (raciocínio lógico) como instrumentos indispensáveis.

Todavia, no que se refere à sua constituição, o Liceu era um grande complexo escolar, composto por residências, salas de aulas, laboratórios, salões onde realizavam-se conferências e simpósios, museu, biblioteca contendo importantíssimas colecções científicas e filosóficas, de insuperável originalidade e vastidão, bem catalogadas, desde a botânica, zoologia, mapas, política, ética, estética, astronomia, entre outras áreas e que, graças a esse tipo de ordenação e apetrecho, no primeiro momento, valeu para a criação de princípios de classificação bibliotecária e, no segundo momento, serviu de modelo para a célebre e mais rica biblioteca da antiguidade, a de Alexandria.

Ao lado dos elementos acima referenciados, acresce-se que quanto à organização o Liceu possuía normas complexas, porém bem estruturadas. No tocante ao funcionamento, o período da manhã era dedicado a cursos esotéricos ou acroamáticos, cujos temas eram mais abstractos (lógica, física, metafísica, astronomia, etc.), matérias com grau de dificuldade mais elevado e, portanto, exigiam um estudo intensivo e aprofundado, daí que eram estudos reservados somente a um grupo restrito de alunos, no caso, aos mais adiantados e que se apresentavam mais inteligentes. Por sua vez, o período da tarde era dedicado a cursos exotéricos ou populares,

cujos temas eram mais acessíveis (retórica, política, ética, literatura, etc.), disciplinas com grau de dificuldade menor e, em razão disso, requeriam menor esforço, logo eram extensivos ao público em geral, tanto é que possuíam uma audiência razoavelmente vasta.

É aqui necessário, portanto, destacar que o Liceu operou como uma autêntica cooperativa, pois de acordo com Aristóteles só assim poder-se-ia alcançar uma verdadeira *paideia* (formação da pessoa humana individual em estreita ligação com a vida em comunidade e para a comunidade, porquanto ao se tomar o homem como animal político parte-se do pressuposto de que o mesmo só deverá realizar-se vivendo em sociedade). Por essa razão, no entendimento de Aristóteles o avanço científico é apreendido como resultado da conjugação dos esforços e descobertas de diversos indivíduos e, similarmente, das tarefas partilhadas entre os diferentes membros cujo impacto apresentava-se, sem dúvida, de grande valia. Assim, Aristóteles acreditava e incutia piamente o facto de que somente de uma actividade filosófica realmente cooperativa poderia resultar o verdadeiro conhecimento científico. Ainda que na cooperação Aristóteles privilegiasse a unidade, pautada pela relação de amizade entre mestres e discípulos, advertira que, embora se deva valorizar a afeição entre amigos, deve-se, todavia, priorizar-se em demasia a verdade.

Uma observação, entretanto, se faz imperiosa a respeito da aprendizagem. Ao optar pela aprendizagem empírica deu prioridade a instrução, e acompanhou-a com diversas técnicas pedagógicas, dentre as quais diagramas, imagens, tabelas, símbolos, etc. com o intuito de clarificar com mestria os ensinamentos. Mesmo acreditando no valor comunicativo e comunitário da palavra, a instrução fê-lo, ao invés do seu mestre Sócrates que optou pela dialéctica,

preferir o método expositivo. Decididamente, Aristóteles seguia

a sequência expositiva e sistematizada de teses secas e abstractas, transmitidas a discípulos que, deste modo, ficariam subalternizados em relação àqueles de quem recebiam o conhecimento (...). Desempenhava a função do mestre que ensina alunos no sentido pedagógico-didático (...) como quem dá alguma coisa, neste caso a verdade, o alimento do espírito aos necessitados, situando-se, por este motivo no plano de superioridade (GILOT, 1976, p. 36).

É oportuno aqui deixar assente que,

a exposição, enquanto exposição, não é verdadeiramente ensino. Expor é transmitir, é apresentar doutrina feita ou a fazer, mas pressupõe sempre, em qualquer dos casos, o que está precisamente em causa e cujo esclarecimento constituiria a solução do problema do aprendiz, pressupõe dizia, que os alunos, por si sós, entregues a si próprios, sem a acção estimuladora e percuciente do mestre, a qual só pelo diálogo será exequível, são capazes de acompanhar aquele na digressão intelectual, assimilando, desta maneira, o seu pensamento (GILOT, 1976, p. 37).

Sumarizando, Aristóteles com o Liceu e no Liceu inaugurou uma relação de estreita cooperação entre mestre e discípulos e discípulos entre si, atitude que terá favorecido a pesquisa e o progresso científicos. O Liceu aplicou-se na recolha e organização sistemática de uma vasta gama de literatura composta por diversa informação e variado material, tornando, deste modo, possível uma visão mais ampla da ciência, isto é, trouxe, à tona, a amplitude dos diferentes campos que a ciência comporta. Graças ao seu espírito

comedido, Aristóteles sem ser movido por qualquer interesse de carácter metafísico, orientou e empenhou-se empiricamente na defesa e classificação sistemática dos seres.

De entre as instituições de ensino superior existentes na época, o Liceu teve como objectivo primário contribuir, de forma excepcional, para o avanço da ciência. A constituição, a organização e o funcionamento do Liceu, acima descritos, colocaram-no em uma posição notável, isto é, numa categoria bem distinta e muito famosa, o que, de um lado, terá permitido beneficiar-se do apoio financeiro de Alexandre Magno e, de outro lado, atraído para si um número incalculável de alunos.

Após ter sido descrito o característico da Academia e do Liceu em termos de similitudes, importa, em breve linhas, referir que ambas escolas surgiram com o enceramento total das escolas pitagóricas, devido a perseguição e assassinato dos seus mestres e a destruição da maior parte de suas instituições. Comumente, levantam-se duas hipóteses (especulação cujo resposta carece de fundamento sólido) quanto ao surgimento do Liceu. A primeira é considerar a sua fundação em oposição a Academia e, a segunda é tomar a sua constituição como ramificação e/ou continuidade da Academia.

Efectivamente, a Academia e o Liceu foram espaços públicos e integrantes da cidade, que constituíram-se em comunidades complexas e diversificadas, com fortes grupos de indivíduos, providos de bastante senso de liberdade de pensamento, interessados com a aprendizagem, o ensino e a pesquisa. A frequência a estas escolas era independente da raiz familiar, podendo ser o único entrave o aspecto financeiro, porquanto era exigido possibilidades materiais

para o auto sustento, sobretudo para aqueles que quisessem permanecer nelas por um considerável período de anos. A princípio, seus fundadores não haviam estabelecido nenhuma obrigação financeira relativamente aos seus ensinamentos, pois eram detentores de uma fortuna considerável. A nível da organização administrativa as escolas eram regidas democraticamente. Após a morte dos seus fundadores, o escolarca (director da escola filosófica e garante da coerência dos princípios da doutrina eleita) e os outros membros que ocupavam algum tipo de cargo eram democraticamente eleitos. De modo geral, estas escolas não possuíam qualquer vínculo contratual e, embora seguissem uma disciplina notável, também não havia, por assim dizer, uma hierarquia rigidamente convencionada.

Determinados os aspetos acima e em continuidade com o que foi discutido, ainda há uma questão que permanece por considerar em relação aos mestres Sócrates e Aristóteles, ao ensino de filosofia e à aprendizagem do filosofar. Com efeito, tomando em linha de conta a didáctica moderna, faz-se necessário uma breve nota que gravita em torno do legado outorgado por Sócrates e Aristóteles, a partir da relação por eles estabelecida com a filosofia e, da qual, até certo ponto, pode-se entender que resultou uma atitude frente ao seu ensino. A nota surge alicerçada na seguinte questão: qual dos dois mestres poderia ser autorizado para o ensino de filosofia? A resposta a esta ousada questão foi dada pelo Professor Guillemain na obra *De socrate au Lycée*.

- No conceito moderno de didáctica, o verdadeiro professor, o autêntico mestre, não pode ser Aristóteles, mas simplesmente Sócrates. Ensinar a filosofia não

é expor lição magistral. Ensinar a filosofia é problematizar, é pôr o espírito em permanente estado de interrogação, de dúvida actuante, de inquirição viva. Ensinar a Filosofia é, em suma, filosofar (GILOT, 1976, p. 38).

Todavia,

- Se naturalmente, se atender ao conteúdo, bem como à índole do nosso ensino de filosofia, indubitável é que ele não poderá nem deverá ser ocasional, de pura circunstância, à mercê da inspiração do momento, dado que temos um programa definido, mais ou menos pormenorizado, com tais e tais alíneas para desenvolver. Neste sentido, sim, é perfeitamente lógico admitir que Aristóteles salvou o professor de Filosofia, pois deu aos conhecimentos uma ordem, um método, uma sistematização, a fim de mais facilmente poderem ser expostos (GILOT, 1976, p. 37).

2. O Fazer Filosófico (Prática do Ensino/lectiva de Filosofia) na Academia

2.1 Contextualização e Conceptualização

Desde o seu surgimento e início da sua ensinabilidade (prática didáctico-pedagógica, isto é, lectiva) a filosofia, quer a nível teórico quanto prático, esteve profundamente ligada aos aspectos inerentes a cosmologia (origem do universo e seus fundamentos), a antropologia (quem é e/ou o que significa ser Homem), ética (conduta humana desejável e/ou aceitável, isto é, modelo de ser humano), epistemologia (historicidade do conhecimento humano, tipo de saberes e/ou conhecimentos que convém ao homem e como alcançá-los), política (melhor forma de governo e/ou organização humana) e metafísica (fim último do homem). Temáticas estas que junto com tantas outras na quotidianidade do ensino de filosofia, de uma e de outra forma, continuam actuais, isto é, prosseguem sendo assunto de estudo, reflexão, análise e debate.

Em geral, a academia, por muito tempo, consignada como o repositório da erudição (sabedoria, sapiência, conhecimento), apresenta-se como instituição social de ensino superior que, diferentemente da escola comum cujo distintivo é providenciar a educação/instrução básica, é vocacionada para a pesquisa e a obtenção de altos graus de saberes e, em função disso, pauta por uma pedagogia que concomitantemente é arte, ciência e crítica e privilegia, sobremaneira, o uso da razão no itinerário para a verdade.

A academia é, também, “no sentido educacional e formativo,

(...) o *locus* da formação” (PEREIRA, 2008, p. 78). Outrossim, é concebido como o centro de aquisição dum tipo de saber/conhecimento que resulte em competências capazes de, no futuro, favorecer a criação e manutenção de postos de trabalhos, ou, garantir a empregabilidade. Neste contexto,

a empregabilidade vem a ser a capacidade profissional em ordem a ganhar o sustento próprio de forma autónoma, por meio do exercício de uma actividade laboral e profissional em que mutuamente se correspondem o talento, a possibilidade de desenvolvimento deste e o horizonte de auto-realização (Ibid., p. 84).

Verticalmente considerada, a academia representou e ainda continua a representar a hierarquia do agir e do saber (conhecimento) humano em suas diferentes mundividências e, em razão disso, tem estado referida ao grande horizonte da educação do homem, (facilmente constatável na desenvoltura da capacidade de raciocínio, sobrepondo-o a todas as outras faculdades) “ao que se pretende seja a sua melhor expressão (...), o ponto de referência de toda a conduta humana orientada pela pedagogia” (GONÇALVES, 1984, p. 31). Entenda-se o termo pedagogia no sentido prospectivo, cujo objectivo é flexibilizar as virtualidades e as potencialidades da mente para uma capacidade maior do pensar e do aprender, sobretudo de aprender a ser, fazer e estar, precavendo, por assim dizer, o homem da alienação formalista e dos pseudoconhecimentos.

Sem dúvida, nesta perspectiva, o homem educado em consequência da frequência da academia, seria pois, ou talvez, aquele que, conforme a pedagogia kantiana, ao perceber-se como ente de inteligência e, de modo igual, ao tomar a educação como aquela

que possibilita ao homem vida plena, embora ela seja sinónimo de violência da natureza humana, à medida que obriga o esforço da mente e as suas estruturas cognitivas para que seja possível a apreensão e assimilação do conhecimento, peremptoriamente, também compreendeu que a plenitude e a nobreza da sua humanidade só será adquirida ou far-se-á pela educação. Desse modo, consentira o processo inevitavelmente doloroso e árduo de aprendizagem e de aperfeiçoamento, em larga medida, do âmago da sua racionalidade, isto é, da violência necessária à natureza humana, processo que embora seja doloroso vai ao encontro da natureza humana e não necessariamente contra ela e, assim, aceitou forçar a sua mente/razão em prol da constituição civil muito refinada (“civilização”), da sua integração no corpo social (na *pólis*), por forma a ocupar o seu devido lugar na estrutura orgânica da sociedade e beneficiar da universalidade desta e, por conseguinte, no exercício da sua função social contribuir consciente e convenientemente para o desenvolvimento e progresso da humanidade em todas as frentes e/ou esferas (MARNOTO, 1990, pp. 187-188, GONÇALVES, 1984, pp. 31-34).

Importa advertir que, nesta abordagem, ao referir ao ensino da filosofia e aprendizagem do filosofar na academia, o conceito filosofia será tomado e/ou aludido a partir da distinção feita por Kant ao estabelecer a filosofia no sentido escolar (*schulbegriff*), que corresponde à dimensão teórica e designa-se filosofia como doutrina da habilidade, e é justamente nesta perspectiva que a filosofia é algo que se domina e, portanto, é um saber, e no sentido geral (*weltbegriff*), que corresponde à dimensão prática e designa-se sabedoria e está ligada à prática e, por via disso, é colocada no

âmbito da utilidade. Trata-se do lado pragmático da filosofia.

Neste contexto a conceptualização do termo aprendizagem está assente no quadro da temática filosófica e, por isso, a aprendizagem é entendida como problema filosófico. Portanto, para além do carácter eminentemente epistemológico (relativo ao conhecimento), que é o que *a priori* sobressai, a aprendizagem é referida tendo em consideração outros aspectos que a ela remete, tais como: antropológico (transformação integral manifesta na modificação do próprio estatuto do homem que aprendeu), ontológico (resulta em uma profunda modificação do Ser) ético (respeita a dignidade humana, logo não descarta de princípios e valores), processual (Piaget – é processo progressivo que respeita os estágios e ritmos do aprendiz), globalidade (Spinoza – refere a um aprender que deve ser entendido no sentido cognitivo; ter informação), prático e operacional (ser formado e, por isso, saber fazer) e experiencial e vivencial (saber ser e estar).

2.2 Breve Historial sobre a Filosofia em Moçambique

Ao tomar-se como ponto de partida a pressuposição de que

(...) nas raízes da sociedade moçambicana, na Identidade e na Unidade Nacional há toda uma continuidade de factos sociais, culturais e políticos numa sequência de séculos. (...) [da convicção que tais factos] Todos interpenetraram-se, cruzam-se, misturam-se. (...) enfim, um reboiço histórico que ainda hoje continua criando novas realidades, escrevendo novas páginas na História (MAGAIA, 2010, p. 17),

é então justo e, de certa forma, conveniente que antes de adentrar no tema em questão, em breves linhas, haja um relato dos

meandros da filosofia em Moçambique, cujo origens estão assentes na educação colonial e, de modo igual, mencione-se parte do que pode ser considerado factor decisivo da presença e busca pela consolidação da filosofia na academia moçambicana e, por conseguinte, na sociedade moçambicana.

De facto, a reflexão que se pretende levar a cabo acerca da filosofia na academia no contexto actual moçambicano permaneceria defeituosa e incompleta se se suprimisse a brevíssima análise sobre o passado, quer colonial (passado distante ou remoto) assim como o da pós-independência (passado próximo ou recente), visto que, este passado, condicionou o projecto educacional moçambicano, enquanto processo teórico e prático e, por consequência, a evolução e o progresso da escola moçambicana e da filosofia em particular, sobretudo como disciplina. Assim, é mister perceber que a educação e a escola moçambicanas reorganizaram-se a partir dos destroços e/ou ruínas deixadas pelo regime colonial, do imensurável esforço empreendido pela sociedade moçambicana no processo de luta pela conquista da libertação nacional rumo à construção de uma pátria livre, independente, no primeiro estágio nacionalista, socialista e liberal e no segundo estágio democrática.

No período Colonial 1930 - 1975 (Do Estado Novo à Independência) cujo escola e educação eram de carácter civilizadora e assimilacionista, sobretudo, nos últimos anos da acção colonial portuguesa, Moçambique conheceu a filosofia como disciplina no currículo dos liceus, particularmente, no 6º e 7º anos do liceu. No ano lectivo 1964 -1965 o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas Ultramarino, com base no estatuído no seu programa de extensão universitária para Moçambique, decretou o seguinte: “o

ensino de filosofia garante, em parceria com o ensino da literatura e o da história portuguesa, o desenvolvimento da consciência de ser um **bom português**".

Conforme se pode depreender, durante o período colonial o ensino de filosofia em moçambique era um instrumento ao serviço da política colonial. Uma política intransigente de educação civilizadora e assimilacionista que visava, acima de tudo, enfraquecer a formação da consciência nacionalista. Assim, com a Lei nº 238 de 15 de Maio de 1930 e a concordata de 1940, ficou claro que a intenção primordial da educação colonial "era conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada" (GÓMEZ, 1999, p. 62), a partir da política de assimilação dos valores do colonizador e, deste modo, atingir-se a "portugalização" dos moçambicanos.

Efectivamente, as acções civilizadora e assimilacionista, da qual a filosofia foi um dos instrumentos, estavam relacionadas com o acto de incorporação e/ou apropriação de elementos estranhos à cultura autóctone e, deste modo, tornar os "indígenas" semelhantes ao colono e integrados na sua cultura. Os dois actos foram um processos de alienação cultural e forma de encobrir o racismo, ou melhor, forma cultural de dividir o povo nativo/autóctone em "indígena" e assimilados (ex-indígena). As duas acções (civilizadora e assimilacionista) consistiam no "reconhecimento oficial da entrada de um homem na comunidade lusíada" (MAZULA, 1995, p. 97). Outrossim, "por este processo, no dizer de Mondlane, o ex-indígena, o assimilado, podia "legalmente beneficiar de todas as facilidades dos brancos, e **supostamente** ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso" (MONDLANE, 1975, pp. 45-46).

No fundo, encaminhar à adopção e assimilação da cultura alienante do colonizador sob o pretexto de os moçambicanos tornarem “**bons portugueses**” foi sinónimo de aculturar, despersonalizar e difundir os costumes portugueses, desumanizar e infantilizar os “indígenas”, oprimir e promover uma mentalidade de submissão e inferioridade, por forma a garantir a estabilidade e exercer o domínio nas colónias, marginalizar, acomodar e criar contradições internas no seio da população nativa (“indígena”) e, deste modo, obstruir o processo de construção de sua historicidade e identidade. Directa e indirectamente a filosofia serviu a estes interesses conforme o estatuído no programa de extensão de estudos ultramarino.

Entre as décadas 50 e 60, Inocêncio Galvão Teles, ministro de educação de Portugal, trouxe uma nova perspectiva em relação ao ensino de filosofia nos liceus ao afirmar que o seu ensino “destina-se entre vários propósitos proporcionar uma formação literária e científica adequada aos estudantes do Liceu” (TELES, 1968, p. 100). Sem dúvidas o pronunciamento de Teles em relação ao novo múnus da filosofia no interior no currículo, ou seja do ensino, constituiu uma guinada salutar. A filosofia ganhou, assim, centralidade, isto é, ela assumiu o papel de “eixo em volta do qual gravitam as outras disciplinas ou matérias curriculares. (...) [visto que] pressupõe a dinamização do processo de aprendizagem e construção do argumento e discurso coerente” (CHAMBISSE, 2006, p. 59).

Ainda neste período colonial, exactamente em 1950, na Vila de Namaacha, província de Maputo, inaugurou-se o Seminário Maior Católico e deu-se o início do estudo de filosofia como curso, com a duração de 3 anos, e junto com o curso de teologia faziam parte dos estudos reservados àqueles que aspiravam a vida sacer-

dotal.

No período pós-Independência 1975-1992 (cuja escola e educação situavam-se entre a visão nacionalista, socialista e liberal), já no início do período de transição (1974) a filosofia foi banida nos liceus porque a partir da pretensão do regime colonial as autoridades responsáveis pela educação moçambicana entenderam que o papel da filosofia havia sido desvirtuado ao servir a política colonial, anulando-se, deste modo, o esforço subjacente na proposta de Teles quanto à função da filosofia.

É oportuno evidenciar que, embora a filosofia tenha sido oficialmente banida nos liceus, entre os anos 79/80 foi lecionada na Universidade Eduardo Mondlane (primeira instituição moçambicana de ensino superior) na Faculdade dos trabalhadores de Vanguarda como disciplina, cujos conteúdos eram essencialmente ligados a ideologia do Marxismo-Leninismo, sobretudo ao materialmente dialético.

No período de 1992 à actualidade é tido como o período rumo à edificação e consolidação da escola e educação democráticas. De certo modo, com o término de um período considerável de conflito armado que teve o seu começo em 1979 e, lamentavelmente, se estendeu até meados de 1992 culminando com a assinatura dos Acordos de Paz e início do processo de reconciliação nacional aos 4 de Outubro de 1992 e, por consequência, com a adopção do regime democrático e a realização das primeiras eleições gerais (presidenciais e legislativas multipartidárias) em 1994, a nação moçambicana experimentou uma guinada ímpar na sua história em todos os níveis.

Todavia, “temos que reconhecer que (...) a nação democrática que se auto-proclamou novo actor histórico e social, em 1994, pou-sa sobre a identidade construída com uma inegável contribuição da escola pós-colonial” (NGOENHA, 2000: p. 81). Por conseguinte, da assinatura dos Acordos de Paz e entrada em vigor, no país, do regime democrático, revelou-se de forma douradora e incontestável que o progresso

de todas as nações obedece a um processo de sedimentação de valores, aspirações e sentimentos. Em resumo, passado e futuro comuns. (...) [Ademais, denota, igualmente, que] Muitas vezes, é necessário demolir uma parte já construída para voltar a edificá-la de outra maneira, num processo que leva tempo. E, no caso de uma nação, um tempo não previsto nem limitado (MAGGIA, 2010, p. 21).

Foi sob estes auspícios e mediante a orientação do Ministério de Educação, através do ofício nº 1598/GM/MINED/97 de 16 de Setembro, que a Universidade Pedagógica, particularmente, a Faculdade de Ciências Sociais, delegação de Maputo, na altura chamada UP-Sede, introduziu, pela primeira vez e a nível nacional, o curso de filosofia designado Curso Especial e Intensivo de Licenciatura em Ensino de Filosofia, que compreendia 2 anos curriculares. Este curso teve 3 edições. O critério usado para a selecção dos estudantes para a frequência deste curso foi possuir, no mínimo, o nível de Bacharelato em Ciências de Educação ou em Filosofia (feito no seminário católico, por jovens que após discernimento decidiram não mais continuar com os seus estudos teológicos previstos para o seguimento da vida sacerdotal) e Licenciatura em Ciências Religiosas. Este grupo de candidatos foi considerado como tendo

alguma iniciação razoável e/ou suficiente capaz de lhes possibilitar o prosseguimento, com certo êxito, com a licenciatura em ensino de filosofia. De referir que foi, justamente, o grupo de professores saídos desta formação especial e intensiva que constituiu o primeiro corpo docente da disciplina de introdução à filosofia no ensino médio, também designado por 2º Ciclo (que corresponde ao 11º e 12º anos) aquando da sua introdução em 1998 (institucionalização da disciplina de filosofia), depois de ter sido reintroduzida, à título experimental, somente em duas escolas (Escola secundária Francisco Manyanga e Escola secundária Josina Machel) na capital do país (Maputo), em 1997.

Quadro comparativo do Currículo do 2º Ciclo (11º e 12º anos) organizado em função do grupo de disciplinas indicando a inclusão da disciplina de introdução à filosofia

Primeiro Cenário (1998 - 2008)		Segundo Cenário (2009 – a actualidade)	
Grupos	Disciplinas	Áreas	Disciplinas
A	Português, Inglês, Francês, Filosofia , História, Geografia, Matemática, Educação Física.	Tronco Comum	Português, Inglês, Filosofia , Matemática, Empreendedorismo, Educação Física.
B	Português, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia Educação Física.	Opção A	Francês, História, Geografia.
C	Português, Inglês, Matemática, Física, Química, Desenho Educação Física	Opção B (Escolhe três disciplinas)	Biologia, Física, Química, Geografia
		Opção C	Física, Química Educação Visual, Desenho e Geometria descritiva.

Sumário dos Conteúdos Programáticos do Primeiro e Segundo Currículos

Primeiro Cenário (1998 - 2008)	Segundo Cenário (2009 – a actualidade)
Programa do 11º Ano	Programa do 11º Ano

UD1 – Introdução à Filosofia	UD1 – Introdução à Filosofia
UD2 – A pessoa Como Sujeito Moral	UD2 – A pessoa Como Sujeito Moral
UD3 – A Relatividade do Conhecimento	UD3 – Teoria do Conhecimento
UD4 – A Convivência Política entre os Homens	UD4 – Introdução à Lógica I
Programa do 12º Ano	Programa do 12º Ano
UD5 – Introdução à Lógica	UD1 – Introdução à Lógica II
UD6 – A Filosofia Africana	UD2 – A Convivência Política entre os Homens
UD7 – A Paz como um Problema e Valor Moral	UD3 – A Filosofia Africana
	UD4 – Metafísica e Estética

É no interior do texto introdutório do próprio programa do ensino de filosofia do 2º ciclo que, de modo sucinto, se encontram os objectivos específicos da disciplina, dos quais interessa citar alguns, a saber:

(...) visa responder a uma necessidade pertinente e urgente, resultante do vazio criado pela sua ausência no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG2) em Moçambique.

A sua introdução resulta da constatação de que os estudantes que iniciam os seus estudos superiores não conseguem satisfazer as exigências cognitivas e metodológicas próprias deste nível de ensino. Neste sentido, o presente programa foi concebido com vista a alterar o quadro conceptual dos alunos que ingressarão no Ensino Superior e não só, dotando-os de capacidade de abstracção e de critérios metodológicos de estudo.

Por outro lado, face à perplexidade perante os desafios presentes impostos pelas mudanças na esfera de valores, o programa visa fornecer aos alunos de ESG2 elementos sobre as várias dimensões do Homem, em fun-

ção das quais possam ter referência teóricas para a sua existência no plano moral e cívico.

O programa tem também a finalidade de, sobretudo numa realidade caracterizada pela multiplicidade de opiniões e ainda influenciado pelos mass-media e pelo pluralismo político, habilitar os alunos a pensar autónoma e criticamente perante os desafios que a moçambicanidade apresenta, por um lado, e a saber agir perante eles, por outro lado.

Em resumo, a elaboração do presente programa de Introdução à Filosofia orientou-se pelos seguintes problemas, resultantes da inexistência da disciplina no Ensino Secundário: o défice epistemológico e abstrativo dos estudantes à entrada do Ensino Superior, o défice moral que se vive em Moçambique e os desafios resultantes da construção da moçambicanidade.

O programa fornece aos alunos as mais variadas linhas do pensamento filosófico, com o intuito de os levar a tomar atitudes críticas mediante as mesmas e, a partir daí, serem capazes de realizar as suas acções de forma orientada e independente, sem deixarem de respeitar as fronteiras que as liberdades dos outros e os imperativos morais e normativo-legais estabelecem (DNEG1, 2000, p. 1)

Definidos os assuntos acima, há que considerar ainda mais um ponto referente ao início da leccionação dos Cursos de Licenciatura em Filosofia nas universidades moçambicanas, comumente designados “cursos de raiz” como forma de diferenciá-los daquele curso especial e intensivo, precedentemente aludido.

Em 2004 a Universidade Pedagógica, pela primeira vez, introduziu o Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ensino de Filo-

sofia, Bacharelato com 3 anos e Licenciatura com 4 anos, na Faculdade de Ciências Sociais, delegação de Maputo (UP-Sede).

Com o passar do tempo o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia expandiu-se para as delegações da UP-Beira, UP-Nampula, UP-Quelimane, UP-Niassa e, por último, UP-Maxixe.

Com a reestruturação da Universidade Pedagógica em 2018 da qual resultaram 5 novas universidades nomeadamente a UPMaputo, UniSave (da qual fazem parte as extintas delegações UP-Gaza, UP-Maxixe e UP-Massinga), UniPungué (da qual fazem parte as extintas delegações UP-Manica e UP-Tete), UniLicungo (da qual fazem parte as extintas delegações UP-Beira e UP-Quelimane) e a UniRovuma (da qual fazem parte as extintas delegações UP-Nampula e UP-Niassa). Destas novas universidades a única que não possui o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia é a UniPungué.

Em 2005 foi a vez da Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), instituição pública privada, católica, introduzir o Curso de Licenciatura em Filosofia e em 2006 introduziu o Mestrado em Filosofia.

Em 2010 a universidade Eduardo Mondlane (UEM), instituição pública Estatal, fundou a Faculdade de Filosofia e em simultâneo introduziu o Curso de Licenciatura em Filosofia, em 2014 introduziu o Mestrado em Filosofia, e tem previsto para julho de 2021 o início do Programa de Doutoramento em Filosofia.

Em 2013 o Instituto Superior Maria Mãe de África (ISMMA), instituição pública privada, católica, introduziu o Curso de Licenciatura em Filosofia e Ética.

Isto posto, observe-se, que no universo de mais ou menos

um total de 50 instituições do Ensino Superior (entre públicas do Estado e públicas privadas) somente 7 instituições (5 instituições públicas estatais e 2 públicas privadas) é que têm o curso de filosofia em seus diferentes níveis, as restantes instituições, uma e outra, somente leccionam algumas cadeiras ligadas ao ramo de filosofia.

É oportuno salientar dois aspectos; primeiro que em Moçambique a reintrodução da filosofia, que veio garantir a sua presença lectiva em sala de aulas, quer no ensino superior quanto no médio, deveu-se, em grande parte, ao facto de a sociedade moçambicana ter optado e se orientado politicamente pelo regime democrático. Segundo, que a filosofia em Moçambique e conseqüentemente na academia está fortemente ligada a formação do professor de filosofia para o ensino médio e não propriamente a formação do filósofo. Isto permite que em relação ao currículo do curso de ensino de filosofia haja preferência, certa valorização e maior atenção em relação à formação psicopedagógica, metodológica, didáctica e daquelas áreas de saberes cujo conhecimentos constituirão a maior parte dos conteúdos programáticos do ensino médio. Nota-se claramente que há vinculação (encadeamento, conexão) teórica (conteúdos) e prática (práticas pedagógicas e estágios pedagógicos supervisionados, com vista ao contacto com a realidade escolar e o ambiente de sala de aulas por parte dos estudantes) no interior do curso.

As outras universidades que, ao invés de oferecer o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia, somente oferecem o Curso de Licenciatura em Filosofia, é o caso das Universidades Eduardo Mondlane, São Tomás e o Instituto Superior Maria Mãe de África, após o término dos estudos os seus graduados tem enfrentado imensas dificuldades no mercado de emprego. No entanto, não ra-

ras vezes, a única saída airosa que se lhes oferece tem sido recorrer as universidades que oferecem o Curso de Licenciatura em Ensino de Filosofia e frequentar as disciplinas psico-pedagógicas por forma a obterem um diploma que lhes possibilitem abraçar a docência na área de filosofia.

2.3. Experiências do fazer filosófico na Academia Africana: Moçambique

Há uma idade em que se ensina o que se sabe” (a isso chama-se repetir) “mas surge em seguida uma outra em que se ensina o que se não sabe: a isto se chama procurar”. Chega agora, talvez, a idade de uma outra experiência: a de desaprender, de deixar germinar a mudança imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessámos. Esta experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda que ousarei aqui arrebatá-lo, sem complexos, à própria encruzilhada da sua etimologia: Sapiencia: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria e o máximo do saber possível (BARTHES *Apud* MARTINO, 1990b, p. 137).

Como tem sido a prática lectiva da filosofia na Academia moçambicana?

Se se partir do pressuposto de que “o modo como se diz também diz” e de que a escolha e a preferência de uma certa concepção do que é a filosofia não será indiferente ao modo como ela será realizada (produzida e/ou conduzida) mas, pelo contrário, irá condicioná-la e, por conseguinte, também condicionar os seus resultados é importante ter-se a noção do que se diz dela e o que ela tem sido ou tem tentado ser. No fundo o que está sendo dito é que

o facto de possuir-se uma clara compreensão de que a forma ou o modo como o docente de filosofia realiza a sua aula é resultado da sua concepção sobre a filosofia, isto é, é expressão dessa concepção filosófica, condiciona o que se dirá da filosofia e, de modo igual, o tipo de saber e conhecimento construído na aula. Em suma, a conduta (postura, atitudes, procedimentos, disposições, discursos, etc.) do professor de filosofia seja diante da instituição, da hierarquia, da prática lectiva, dos seus pares, dos seus estudantes contribui em muito para revelar a sua concepção filosófica.

E então, que noção se tem da filosofia, ou o que se diz da filosofia? Sem dúvidas o que sempre se disse dela, a saber:

i) (...) diz e diz por que diz e justifica a necessidade de dizer o que diz. (...) ii) sempre ditou as regras da verdade porque foi ela, finalmente, quem sempre estudou as condições da possibilidade de toda a verdade, [no entanto] como fazer determinar outras verdades? [sem apelar ou depender dela?]. (...) iii) ainda, como discurso que impõe a lei (diz o que é) e sempre delimitou o seu espaço, demarcando-se de todos os discursos marginais, como fazer irromper, à margem do seu discurso, o próprio discurso da margem? [tal atitude e/ou façanha parece impossível] (MARNOTO, 1990b, 123). iv) (...) trata de produzir um discurso capaz de convencer e satisfazer qualquer indivíduo de boa fé, capaz de responder com eficácia a todas as questões que se lhe ponham, mesmo às “mais extravagantes suposições dos cépticos” (Ibid., p. 125).

E ainda, o que ela tem sido ou tem tentado ser?

“Com a lúcida consciência (...) o que ela mais tem sido é procurar quem ela é” (Ibid., p. 123).

Na realidade, o acto de ensino e aprendizagem da filosofia na academia em Moçambique, por um lado, está repleto de problemas e dificuldades resultantes do estigma do preconceito que sempre acompanhou-a, à ponto de ser vista com bastante suspeita e, por esse motivo, concebida como aquela disciplina ou área de conhecimento que ao invés de trazer luz ao pensamento/raciocínio traz consigo o propósito e o gosto, quase cruéis, de incomodar e complicar a vida das pessoas a partir do tipo e da forma de abordagens que ela impõe.

Mas, felizmente, por outro lado, o ensino e aprendizagem de filosofia inspiram confiança e esperança, isto é, a filosofia aparenta ganhar espaço e, simultaneamente, adquirir maior e mais decisiva importância à medida que sua notoriedade aliada à respeitabilidade vão se impondo paulatinamente, a partir da ousadia, seriedade, profundidade e clareza com que ela problematiza e discute assuntos de quase toda a índole.

Ora, imperativamente, de modo geral, o ensino na academia pressupõe certas disposições, ou seja, formalidades legais que juridicamente validam as actividades nela exercidas e, de modo igual, uma série de requisitos, isto é, condições sem as quais seria impossível alcançar os objectivos previamente definidos.

No entanto, a partir do pressuposto que toca essencialmente as condições; a organização institucional concernente ao espaço – a própria academia e a sala de aulas, o plano bem elaborado, a intenção de ensinar em vista a um aprender ou seja metas e objectivos, os conteúdos programáticos patentes no currículo, os métodos de ensino, o tempo reservado para o ensino, os professores como indivíduos com estatuto científico reconhecido para o exercício do acto

didáctico-pedagógico, os estudantes como o centro da actividade pedagógica, tentar-se-á trazer à tona o fazer filosófico na academia moçambicana.

Para melhor abordagem e percepção deste capítulo ele será desenvolvido de forma descritiva e explicativa tendo em conta os elementos que compõe a trama didáctico- pedagógica (professores, estudantes, conteúdos programáticos, métodos de ensino e de aprendizagem e a relação professores e estudantes).

I. Professores

Os professores que lecionam filosofia nas academias moçambicanas, na sua maioria, são mestres e Doutores, cujo parte ou toda formação foi feita não só em moçambique mas em diferentes países, tais como Alemanha, Brasil, França, Itália, Portugal e Quênia. Assim, é comum a designação de escola alemã, brasileira, francesa, italiana, portuguesa e moçambicana para identificar o país onde certo professor realizou seus estudos. Outrossim, é comum referir-se ao termo escola moçambicana para indicar a linha de pensamento que vem sendo adoptada pelos filósofos moçambicanos.

Contudo, esta miscelânea de concepções, percepções, métodos, etc. que, em parte, deveria ser vantajosa e, de certa forma, oportunidade de partilha enriquecedora de diferentes experiências e, ainda, pretexto para a criação de um momento ímpar de criação de novos espaços de escuta um do outro, no sentido de inteirar-se do que o outro faz e como faz e do que lhe preocupa e interessa em suas pesquisas e, deste diálogo, resultar a conjugação esforços e de novos aportes em termos da prática lectiva, lamentavelmente abre brecha para uma série de conflitos e constrangimentos, a saber:

- No âmbito da lecionação, revela-se uma supervalorização das linhas de pensamento, de autores e métodos preconizados nas instituições frequentadas. Note-se, o que não é de se estranhar e, decerto, até havendo ponto de equilíbrio não seria de todo algo mau, que não raras vezes alguns professores transportam e reproduzem em suas aulas somente concepções filosóficas e até mesmo a forma de pensamento (linhas de pensamento), percepção, relação e vivência com relação a filosofia resultantes das influências por eles tidas aquando da formação. Dito em outras palavras, alguns professores, consciente ou inconscientemente, em suas aulas comportam-se sobremodo (excessivamente/imoderadamente) de acordo com o que fora estabelecido e preconizado nas universidades por eles frequentados e pelos seus professores e, aliado a isso, priorizam certos conteúdos e autores em detrimento de outros, e isto, em determinados casos, se estende aos métodos de ensino e em alguns casos aos modos de avaliação.
- Tem sido evidente a dificuldade (descaso e desprezo) de adopção da literatura produzida pelos pares, por mais que seja actual e bem contextualizada, ou seja, é perceptível certa negligência e fechamento em relação à tudo o que é endógeno, mas, em contrapartida, há abertura e reconhecimento do exógeno.
- O facto de haver uma enorme convicção no sentido de que os países e as universidades frequentadas “têm nome” isto é, são possuidoras de um certo *status*, amiúde movidos por tal pretexto chega-se a falácia de que existe conhecimento e produções válidas que outro e outras. Tal postura conduz a segregação, a sustentação dos complexos de superioridade e

inferioridade, a ostentação de atitudes de exclusão e inclusão e, por conseguinte, assiste-se a uma espécie de desconfiança epistemológica (possui conhecimento somente aquele que frequentou a universidade x ou que estudou no país y), cresce a tendência de criação de grupos, feitos conforme o país de formação, porquanto assume-se a vil ideia de que entre os indivíduos que compõem tal grupo haverá mais entendimento.

II. Estudantes

A nível da graduação existe dois tipos de destinatários do ensino de filosofia: 1) Estudantes do curso de filosofia: estes, geralmente, por opção frequentam o curso de filosofia. Mas, neste grupo de estudantes existe aqueles que, por inúmeras dificuldades, não conseguem frequentar os cursos desejados e, “meio que caídos de paraquedas”, acabam caindo na filosofia como último recurso e meio para obterem um diploma em licenciatura, posto que não possuem outras alternativas. Então, para estes estudantes fazer filosofia funciona como uma espécie de consolo. Na maior parte das vezes, salvo exceções, este grupo já teve contacto com a filosofia no ensino médio e, portanto, têm alguma afeição, em maior ou menor grau em relação a ela. 2) Estudantes de outros cursos, mas que no currículo do curso constam uma ou duas disciplinas do ramo da filosofia que forçosamente devem frequentar. Habitualmente, tais disciplinas não passam de duas e, dentre elas, tem sido antropologia filosófica, filosofia da educação, filosofia do direito e fundamentos de ética.

Conforme o descrito acima, o nível de interesse no universo destes estudantes, sejam os do primeiro grupo quanto os do segundo, indubitavelmente será variável. Da análise global do cenário

dos estudantes acima exposto, *a priori*, a ideia que subjaz é a de que, provavelmente, haverá mais interesse pela disciplina por parte daqueles estudantes que durante o ensino médio tiveram a ocasião de ter o primeiro contacto com a filosofia, ou seja, têm uma certa iniciação em relação a filosofia, mas tal probabilidade nem sempre corresponde à realidade. Há vezes que, contrariamente, são justamente estes estudantes que não revelam nenhum interesse pela disciplina, porque no ensino médio simplesmente teriam feito a cadeira em cumprimento do já estipulado no currículo. Nestes casos, surpreendentemente nota-se um interesse manifesto por parte daqueles estudantes que têm o contacto com a filosofia pela primeira vez no ensino superior.

Diante disto, uma questão importante se levanta: Como seria, no entanto, fazer filosofia, ou melhor ensinar a filosofia e guiar o processo da aprendizagem do filosofar na academia diante destes cenários?

No nível da graduação, da experiência que se tem na docência, paradoxalmente, resulta claro que há menos dificuldade na lecionação de filosofia nos cursos que não são de filosofia que no curso de filosofia. Parece mais tranquilo e, até certo ponto, cómodo, lecionar uma ou duas disciplinas no rol das quatro disciplinas apresentadas anteriormente, que lidar, a tempo inteiro, com estudantes do curso de filosofia, embora, sem dúvida seja gratificante, todavia no curso de filosofia as exigências são maiores, e elas vão desde a necessidade de demorar-se nos conteúdos com vista ao seu aprofundamento, o uso de linguagem e conceitos filosóficos, cujo sentido deve ser muito bem dominado pelos estudantes, etc. Como se pode depreender isto exige um grande preparo por parte do docente, seja a nível

dos conteúdos quanto das metodologias de ensino de filosofia.

Em contrapartida, é decerto natural observar que, os estudantes que optam por um mestrado e mais tarde por um doutorado na área de filosofia comumente fá-lo por opção. E, quase sempre, trata-se de estudantes que tenham feito licenciatura em filosofia para o caso da frequência do mestrado, e mestrado em filosofia para o caso da frequência do doutorado. De um modo geral, o trabalho com estes estudantes tem sido mais tranquilo, posto que, para além da motivação para a frequência do grau pretendido, possuem bases sólidas em relação à própria filosofia.

Os factos colocam também em evidência que o mesmo pode ser dito em relação àqueles estudantes que embora não estejam a fazer a pós-graduação na área de filosofia mas, de alguma forma, devem frequentar um ou dois módulos relacionados com cadeiras filosóficas o trabalho com eles não tem apresentado dificuldades de grande realce.

Com isso, tanto num e noutro caso, tratando-se de grupos bem diferenciados, cabe ao professor preparar-se no sentido de poder ter um nível de abordagem mais elevado e de acordo com o grupo ao qual se dirige.

III. Conteúdos Programáticos

Em qualquer curso e disciplina é preciso ter claro o que transmitir, ter claro o porquê disponibilizar aos estudantes certo tipo de conhecimento (saberes) e informação e, ainda, o para quê a preferência pela disponibilização de tal conhecimento e informação em detrimento de outros, e o curso de filosofia não constitui excepção neste quesito.

Sempre, em respeito e atendendo a diferença dos vários estágios e ritmos de aprendizagem e assimilação, os conteúdos são organizados levando em consideração os saberes e limites próprios de cada disciplina que compõem o curso de filosofia, por forma á que haja equilíbrio entre o currículo no geral e as competências cognitivas em particular.

Em vista a uma aprendizagem significativa é comum, em quase todos os níveis, a preocupação em dar a conhecer aos estudantes o significado e a importância da disciplina no horizonte do currículo, os conteúdos e as suas linhas de força e a disponibilização do material e/ou bibliografia a ser usado ao longo do caminho a ser percorrido. Alguns professores, os mais atentos e cuidadosos, têm informado as expectativas que se projectam em relação aos próprios estudantes após o término da lecionação da disciplina e do curso e, também, os estudantes são advertidos em relação a possíveis dificuldades.

Ainda assim, não se pode deixar de referir que, em vista ao ensino e aprendizagem progressiva e metódica, em termos de conteúdos, considerada a identidade do curso e da disciplina, o seu estatuto epistemológico, axiológico, reflexivo, problematizador, analítico, e crítico, “há (...) um corpo de saberes organizados, bem estabelecido, bem seguro, - de ordem lógico-linguístico, ou epistemológico, – que cada professor, melhor ou pior ” (MARNOTO, 1990a, p. 12) ao tomar seriamente sua responsabilidade docente, ou seja consciente da sua tarefa, estará apto para trabalhar com eles.

Concomitantemente, acautelando a índole interpretativa, compreensiva e reflexiva, a seleção e organização dos conteúdos na componente de formação geral e específica obedece as tendên-

cias antropológica ou pedagógica (aposta na formação integral do homem e realização pessoal do estudantes), psicologista (procura ir ao encontro do que poderá interessar e motivar os estudantes), sociológico (considera a importância dos conteúdos com relação ao futuro, tanto dos próprios estudantes quanto da sociedade, seu desenvolvimento e progresso) e a epistemológica (não ignora o papel e o valor que os conteúdos têm e adquirem no quadro geral da organização dos saberes na contemporaneidade) (POMBO, 1988, pp. 79-89).

IV. Métodos de Ensino e de Aprendizagem

No concernente aos métodos há, e nota-se, quase sempre, unanimidade no sentido de que o ensino de filosofia deve ser activo e, por consequência, formar para autonomia (iluminismo kantiano – saída da menoridade para um ousar pensar e agir autonomamente). Esta atitude, em grande parte, implica mudança e renovação do tipo de ensino de filosofia a praticar. Será necessário, ou melhor, até certo ponto forçoso, não mais privilegiar e nem valorizar em demasia a aquisição de conhecimentos através da intervenção ou exposição somente do professor mas, pelo contrário, a partir da informação por ele disponibilizada estimular e instruir como trabalhar adequadamente com essa informação e daí obter-se o conhecimento. Neste caso, é preciso desmitificar a actividade do professor em sala de aulas, visto que por muito tempo a sua actividade era sinónimo de transmissão e reprodução de conhecimentos rigidamente organizados e estruturados.

Conforme se pode depreender, sem dúvida, em filosofia os métodos remetem para além de uma simples série de técnicas para melhor ensinar. Pelo carácter peculiar da filosofia pensar em méto-

dos é pensar em um modo razoável de ensinar que equivale a um modo de pensar (teoria) e de viver (prática). Isto supõe que, antes de mais, atente-se aos princípios intrínsecos à filosofia, reconheça-se o seu valor educativo, a sua importância formativa, a sua força científica,

mas fundamentalmente, o efectivo trabalho crítico e reflexivo, (...) trabalho de interrogação, de análise, de problematização, de interpretação, de discussão e compreensão, de argumentação, de criação, de trabalhos a partir dos textos que o professor diz e dá a ler, a partir dos problemas colocados e circunscritos, a partir das questões que o próprio (...) [estudante] descobre e aprende a formular (Ibid., p. 83).

Na realidade moçambicana, quanto ao modo de condução do ensino de filosofia, sobretudo na graduação mas também em alguns casos na pós-graduação, os professores, por via de regra, num primeiro momento de leccionação da disciplina elegem a exposição, que não raras vezes denominam-na de conferência e equivale a tradicional lição magistral, e num, segundo momento opta-se por seminários.

Geralmente, nas circunstâncias em que o professor elege em suas aulas somente a exposição transmite um saber acabado e, claramente, recusa-se a ser questionado, não aceita nem dá espaço de o seu discurso ser contestado. Somente ele se autoriza a gerir a comunicação em sala de aulas e em momento nenhum facilita a intercomunicação. Decisivamente o professor comporta-se como um autêntico comandante, ou ainda, como um pequeno monarca que, embora aparentemente tenha renunciado à coroa e ao ceptro, institui uma relação de dependência e passividade Trata-se de uma

situação de prática docente alicerçada no autoritarismo e de corte com a realidade e, por conseguinte, a aula resume-se em uma relação de assimetria e bipolarização hierarquizada. Dada esta situação ao estudante nada mais lhe resta ou tem a fazer senão adoptar a atitude conformista e, por consequência, de passividade, de fiel e puro receptor e, mais tarde, na avaliação, será reproduzidor do discurso do “mestre” como demonstração da assimilação do seu discurso. Trata-se, no caso, de simplesmente, sem nenhum tipo de preocupação, restituir ao professor aquilo que dele escrupulosamente recebera.

Vale aqui realçar que não se trata de votar à exclusão absoluta da exposição, muito menos de negar a importância da aula expositiva inovada, isto é, activa. Trata-se, sim, de uma advertência no sentido de que naqueles casos é que o professor elege somente a exposição, como forma de condução de suas aulas, seja capaz de mobilizar a pluralidade de métodos que valorizam e estimulam a iniciativa intelectual e autonomia do estudante e, igualmente, não ignore que a maiêutica socrática é uma apologia directa a emancipação do estudante.

Em contrapartida, há, porém, professores que em suas aulas adoptam o binómio ensino e aprendizagem, e conduzem suas aulas a partir de uma relação dialéctica e dialógica, porquanto creem, resolutamente, que o processo de ensino é um aprender ensinando e, simultaneamente, que a aprendizagem e o conhecimento fazem-se fazendo, ou seja, é ao fazer-se que, indubitavelmente ambos (aprendizagem e conhecimento) se completam e se constituem, em suma aprende-se fazendo, agindo. Mais que transmitir conhecimentos este tipo de professores coloca-se, basicamente, em uma dimensão comunicativa e de partilha, tanto de conhecimentos, experiências e/ou vivências e de suas pesquisas. Neste quadro, o estudante tem

vez e voz, graças a atitude de abertura por parte do professor. Deste modo, em respeito à sua individualidade é-lhe dada a oportunidade de se manifestar como um sujeito pensante ao-lhe permitir tecer toda a espécie de questionamentos e opinião em relação ao discurso de professor. Assim, é bem-vinda toda a sua criatividade/iniciativa e todo o seu intervencionismo. No entanto, este procedimento para além de torná-lo num estudante activo cria-lhe condições para contestar, recriar e ampliar os conhecimentos em pauta.

O outro método que, pouco a pouco, mas de força satisfatória, tem ganhado espaço e captado bastante atenção é o da leitura, análise e interpretação de textos. Trata-se do método hermenêutico. Este método será melhor explorado, em todos os seus detalhes, no capítulo seguinte, posto que é um dos métodos que se apresenta como proposta metodológica sólida a ser empregue nas aulas de filosofia.

V. Relação Professores e Estudantes

O tempo, sabiamente, tem vindo a demonstrar a necessidade de, cada vez mais, evidenciar-se uma relação e intercâmbio salutareos, baseados no respeito, a partir do reconhecimento do papel inerente ao professor e daquele que cabe ao estudante. O contexto didáctico-pedagógico revela a necessidade de instituir-se entre o professor e o estudante

um exercício de solidariedade que, [embora esteja] partindo das diferenças e das separações, tenta estabelecer, por um movimento dinâmico, os pontos de encontro, de cooperação. (...) [onde, de certa forma] a inclusão do outro alarga a relação cognitiva do sujeito com o objecto para uma relação de estima, de amor, que é aqui de

re-conhecimento e de aceitabilidade positiva, a qual vai reciprocamente do sujeito ao sujeito outro (PEREIRA, 2000, p. 56).

Aos poucos o orgulho sistemático e assintomático assente na “autoridade científica”, que leva o professor a assumir uma posição vertical, o carácter ininteligível do seu discurso que, infelizmente, torna-se traço de superioridade e grandeza, a feroz arrogância manifesta sob a capa de mestre e de grande sábio e que gera efeitos perversos de poder, tende a conhecer, de forma satisfatória, o seu declínio.

A renovação estrutural que a didáctica e a pedagogia impõem no sentido de deslocamento do ensino da ordem do ter, do transmitir, que equivale a atitude, por parte do professor, ao eu tenho conhecimento, por isso, eu sei, e que pode ser designado de maturidade epistemológica, para a ordem do ser, do transformar, que equivale ao eu sou um com o outro ou melhor convosco (vós estudantes) e, por isso, tenho responsabilidade em relação a vós, no sentido de crescimento e mudança, sobretudo de pensamento e acção (comportamento/atitudes) e que pode ser designado de maturidade ontológica (MARNOTO, 1999a, p. 33 e PEREIRA, 2000) postulam mudança no interior da relação professor e estudante. Mudança que, obviamente, não é de ordem qualificável, do previsível e imediatamente captável, contudo perceptível na postura de humildade, abertura, acolhimento e nos procedimentos adoptados pelo professor à medida que mira e aposta no estudante como “parceiro” na sua nobre tarefa de ensinar e, em função disso, percebe e assume que vale a pena tê-lo nesta odisséia única (viagem de factos diversos e estranhos, de eventos imprevistos, histórias singulares,

peripécias fantásticas e experiências irrepetíveis), por um lado de partilha e de outro de busca e construção conjunta de conhecimentos.

Embora ainda se observe certa resistência por parte de alguns professores pouco a pouco, decerto, nota-se a

diluição da dicotomia tradicional entre ensinante e ensinado pois subverte o estatuto do ensinante, encarando-o como aquele que constantemente aprende e se dispõe a aprender. Aprende através do que ensina, dos conteúdos permanentemente revisitados, problematizados, repensados de modo a que se tornem perceptíveis para um público de ensinados. Aprende sobretudo numa atitude de espelhamento naqueles a quem ensina. (...) [posto que estes] reflectem permanentemente os ensinamentos do mestre, através da reapropriação que fazem do seu discurso, apropriação personalizada e como tal diferente, cujo objectivo visa uma modificação de atitudes.

Dilui-se então a fronteira entre ensino e aprendizagem, pois que o ensino apenas ganha sentido **na e pela** aprendizagem. Podemos dizer com Heidegger que o ensino se descentra do professor e que, elegendo [os estudantes] como interlocutores privilegiados, se transforma inteiramente em aprendizagem (MARNOTO, 1999a, p. 33).

O ensino de filosofia, a partir dos conteúdos que lhe são intrínsecos, tende a impor uma relação empática, afectiva, cooperativa e solidária entre professor e estudante. Relação alicerçada na responsabilidade pelo outro e na compreensão do outro, responsabilidade e compreensão que transcendem a simples obtenção de maior quantidade de informação e/ou de conhecimentos a respeito do outro, para a compreensão das suas limitações, que podem cons-

tituir a causa de uma série de problemas e dilemas e, sobretudo, compreensão da diferença cultural, responsável pela compreensão das necessidades alheias, diferenças axiológica, moral, ética, de pensamento, discurso, opinião, etc. e, por conseguinte, do acolhimento e da inserção do outro. Aqui talvez faça bastante sentido incluir o apotegma kantiano “comporte-se de tal forma que gostaria que a sua acção fosse tomada como uma lei universal”.

Em suma, o ensino de filosofia na academia moçambicana apesar de constituir uma realidade nova em relação a alguns países da região Austral e africanos em geral, que desde há bastante tempo têm vindo a fazer e/ou a percorrer o itinerário filosófico de modo mais maduro, manifesto em suas reflexões e seus debates e, portanto, apresentam uma tradição filosófica sólida, da qual para além de constituir orgulho africano é, sobretudo, referência mundial em diversas temáticas, tem vindo a ganhar passos não tão-somente largos mas firmes e autónomos, o que, de certa forma, permite com que se sonhe, num futuro próximo, com uma escola filosófica moçambicana.

3. Modelos Metodológicos do Ensino de Filosofia na Academia: Propostas

Formar professores de filosofia, fazer filosofia, ensinar filosofia, ensinar pedagogia ou didáctica da filosofia não podem ser sectores separados (A. Cerletti).

A legislação educativa, ou seja do ensino em geral e a complexidade da tradição filosófico-pedagógica em particular, aliados a experiência institucional, profissional e existencial (estórias de vivências) são, em grande parte, os responsáveis pelas directrizes curriculares para os cursos de filosofia e estas, por sua vez, tomando em linha de conta as tendências antropológicas, sociológicas, epistemológicas e pedagógicas, definem os critérios a ser usados para a seleção das disciplinas a serem lecionadas e dos conteúdos programáticos das mesmas, igualmente são responsáveis pela formação da linguagem, pela forma de estar e ser diante da filosofia e, por via disso, também do seu ensino.

Embora seja excessivamente cónico nada obsta que se reitere o seguinte:

quando a filosofia reflecte **genericamente** sobre o modo como é recebido o saber, está no domínio da pedagogia, coincide com a pedagogia. Quando se preocupa **especificamente** com os processos particulares de aquisição do saber, com os métodos e estratégias de que nos devemos servir, está no domínio da didáctica (MARNOTO, 1990a, p. 25).

Então, ao entender e assumir a importância de ambos termos

no quesito educação, particularmente no ensino, ao longo da exposição em curso nota-se a preferência do uso conjugado dos dois termos (didáctica e pedagogia) resultando no binómio didáctico-pedagógico, onde a didáctica ganha prioridade em relação à pedagogia.

Ora, da atenção inevitável em relação às claras mudanças que vem acontecendo em torno da compreensão do que seja o ensino de filosofia resulta a necessidade forçosa de equilibrar o ensino da filosofia entre dois pêndulos: i) o ensino de “algo” no caso da filosofia, que é um conhecimento objectivamente racional quanto à fonte e subjectivamente histórico quanto ao modo. Ensinar a filosofia é ensinar a tradição filosófica, é ensinar um sistema organizado de pensamentos já construídos, ii) o ensino de uma “atitude” no caso do filosofar. O filosofar alude a uma atitude sempre pessoal, subjectiva e concreta. Uma atitude que forma-se/constrói-se progressivamente, mediante uma laboração vagarosa, cujo professor tem uma tarefa e responsabilidade acrescidas.

Os estudantes aprendem a filosofar (a atitude crítica, o olhar problematizador, a capacidade de reflectir, analisar, julgar, etc.) não do nada, mas a partir da filosofia já constituída, isto é, recorrendo aos autores filosóficos, aos textos dos filósofos, para posteriormente construir um pensamento próprio. Este processo dá-se **pensando com** os autores, isto é a favor, ou **pensando contra** os autores, isto é discordando. Assim, o estudante aprende a pensar, a filosofar, pelo contacto com o pensamento dos filósofos, daí que o filosofar define-se como um pensar autónomo que conduz à saída da menoridade. Deste modo, os autores filosóficos junto com os seus sistemas de pensamento ganham importância à medida que desempenham uma função propedêutica e histórica.

Em relação aos dois pêndulos do ensino de filosofia (ensino de filosofia e ensino do filosofar) na *Crítica da Razão Pura* Kant faz uma gigantesca e conveniente advertência, ao afirmar que “de certo modo, se pode aprender a filosofia sem se ser capaz de filosofar” (KANT, 1985, p. 406). No fundo este pronunciamento equivale a dizer, pode-se aprender a filosofia num certo sentido sem, contudo, aprender-se a filosofar, assim como pode haver uma aula de filosofia dinâmica sem que necessariamente seja uma aula filosófica, isto é, sem que aconteça nela a prática filosófica, o filosofar.

Hegel em sua obra *Discursos sobre a Educação*, obra que reúne suas lucubrações pedagógicas, consequência da sua longa experiência na área de ensino de filosofia, retoma a questão anteriormente levantada por Kant por achá-la crucial no ensino de filosofia. Corroborando a ideia kantiana, Hegel assevera que realmente não é uma ótima ideia a possibilidade de que se pode filosofar sem conhecer o conteúdo filosófico. Por isso, em conformidade com o seu entendimento, faz a seguinte asserção,

para que se possa possuir qualquer ciência, arte, habilidade, ofício, prevalece a convicção de que seja necessário um multifacetado esforço de aprendizagem e exercício. Se alguém tem olhos e dedos, recebe o couro e o instrumento, nem por isso é capaz de fabricar sapatos (HEGEL, 1974, p. 42).

Hegel, implicitamente, no fundo clarifica que entre fazer e/ou produzir filosofia e ensinar filosofia, embora sejam duas atividades que não se contrapõem mas complementam-se, a prioridade vai para a actividade de introspecção, actividade essencialmente individual que é o conhecimento da filosofia, o que na perspectiva de

Spinoza equivale ao momento monológico, de reflexão, de produção, de singularidade meditativa. E, depois, segue-se para o ensino da filosofia e do filosofar que supõe a presença do público, o que na perspectiva de Descartes equivale ao encontro com o auditório real, momento de confronto, diálogo, objecção, contra-argumento, etc.

Destarte, no seguimento do que acabou-se de referir, afigura-se demasiadamente urgente e significativo um trabalho constante com a dimensão didáctico-pedagógico filosófica com os estudantes, futuros professores de filosofia, para que no desempenho de sua prática lectiva sejam capazes de realizar o exercício do filosofar e não apenas ensinar a filosofia como repetição de saberes, porquanto ela é, simultaneamente, conhecimento e produção, isto é, ela, necessariamente, se faz à medida que se ensina. Outrossim, faz-se necessária uma didáctica de filosofia que não privilegie somente o ensino de filosofia mas a aprendizagem do filosofar, uma didáctica que equilibre os conteúdos filosóficos, habilidades e competências, em suma, uma didáctica capaz de disponibilizar o essencial ao futuro professor de filosofia na sua actividade docente.

Portanto, o professor de filosofia ao ensinar filosofia deve, conjuntamente, ser capaz de exercitar a actividade do filosofar, posto que

o professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, com a história da filosofia e, claro, com os alunos, fazendo da aula de Filosofia algo essencialmente produtivo. Portanto, a Filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo (GALLO & KOHAN, 2000, p. 182).

Ademais,

todos os filósofos da história fizeram isso, por isso são ao mesmo tempo filósofos e educadores, os melhores ensinantes de Filosofia! Quer melhores professores de Filosofia que os textos filosofantes dos bons filósofos? O professor que não se assume como filósofo não tem a menor chance de ensinar Filosofia, assim como o professor que não se reconhece como pesquisador não poderá fazer outra coisa do que reproduzir aquilo que outros pensaram, uma marca da antifilosofia (Ibid., p. 183).

Paralelamente à advertência Kantiana retomada e assumida também por Hegel subsiste uma segunda observação kantiana, não menos importante, por destacar, referente a necessidade de se ter claro a diferenciação existente entre a filosofia e a sua própria história diante do ensino de filosofia. Efectivamente,

(...) para Kant, a filosofia é diferente da história da filosofia. As filosofias existentes são uma oportunidade para exercitarmos o pensamento. Na história da filosofia interessa essencialmente a revelação da razão. As verdades da razão escapam à história, são anónimas, intemporais. Há nelas uma objectividade que as torna imutáveis, quase rígidas. A razão coloca-as pois como algo de absoluto, como algo fora do tempo e da história (MARNOTO, 1990a, p.194).

Com isso, fica claro que, o professor de filosofia deve ter um excelente entendimento/domínio do campo de sua actuação, isto é, primeiro deve entender de filosofia, segundo dominar os conceitos fundamentais da filosofia, terceiro conhecer amplamente a história da filosofia, pois só assim será capaz de actualizar e/ou contextua-

lizar os conteúdos patentes nesta história da filosofia, quarto deve entender e ser capaz de interpretar as teorias dos vários autores e relacioná-las com a realidade, quinto ser conhecedor dos problemas filosóficos fundamentais, sexto e último, guiado pelo espírito crítico, aliado as competências epistemológicas, deve ser capaz de operar uma transposição didático-pedagógico de todos esses conhecimentos na sua prática lectiva sem, contudo, descurar da realidade.

Em virtude, pois, dos aspectos acima determinados, apresenta-se imprescindível que em relação ao fazer filosófico se proceda desta forma porquanto “se não definirmos um modo apropriado para o ensino, corremos o risco de ver ensinada como qualquer outro domínio, de a ver tratada de um modo que, na realidade, a não respeita nem a preserva” (BOAVIDA, 1991, p. 5).

Conforme facilmente se pode notar, esta sábia afirmação de Boavida novamente aduz a reflexão sobre a imprescindibilidade de uma didáctica própria da filosofia enquanto espaço de reflexão filosófica sobre o ensino de filosofia, espaço que é oportunidade ímpar para pensar sobre as melhores condições e as melhores formas/modos de ensino de filosofia sem que haja separação entre didáctica e filosofia.

Isto significa que importa inaugurar o território filosófico “Filosofia do ensino filosófico” e dentro dele pensar as condições e possibilidades de transmissão e ensino dos saberes, das atitudes e práticas filosóficas” (GALLO, CORNELLI, DANIELONL, 2003, p. 67).

Desde já, ao entrar na abordagem metodológica, intenção primária deste capítulo, é preciso evidenciar que, actualmente, mode-

los de ensino têm sido frequentemente comutados por serem tomados como ultrapassados e os modelos substitutos, isto é, aqueles que entram em vigência, com o tempo também são superados e assim sucessivamente.

Embora haja uma diversidade de métodos em uso, no caso particular do ensino de filosofia, as vezes assiste-se, talvez ingenuamente, a transposição de métodos usados em outras ciências para o seu ensino, sem se pensar nem ao menos questionar-se sobre a viabilidade dos mesmos para a aprendizagem adequada e mais efectiva da filosofia e do filosofar. Em razão disso, mostra-se necessário que se tenha uma atenção redobrada em relação a articulação que deve existir entre tais métodos com as perspectivas filosófica e didáctico-pedagógica.

Ora, dos vários e prováveis modelos para o ensino da filosofia e, por consequência, do filosofar, nesta dissertação, de forma privilegiada, são eleitos e apresentadas como alternativas, não somente possíveis mas sobretudo viáveis, a simulação gnosiológica de Ignacio Izusquiza, a hermenêutica, porém trata-se de uma hermenêutica resultante da conjugação entre a hermenêutica de Heidegger e Gadamer e o Zetético de Kant, porquanto parecem ser modelos renovados e actuais sobre como deve ser a aula de filosofia e da aprendizagem do filosofar. Daí importa apresentá-los como aqueles que, talvez, quando postos em prática em sala de aulas, possam ser algumas das vias que poderão tornar o ensino da filosofia e a aprendizagem do filosofar mais cativante e interessante.

3.1 Perspectiva de Ignacio Izusquiza: Aula de Filosofia como Espaço e Tempo de Simulação Gnosiológica

Para que a aula de filosofia, de facto, se transforme em uma actividade de simulação gnosiológica, isto é, em trabalho filosófico, Izusquiza sustenta sua posição asseverando que é imprescindível ter em linha de conta quatro pressupostos teóricos, a saber: aula de filosofia como um “laboratório conceptual”, a própria “simulação gnosiológica”, o material de trabalho em uma aula de filosofia que são os problemas filosóficos e o desenho de experiências conceptuais.

3.1.1 Aula de Filosofia como “Laboratório Conceptual”

De uma concepção tradicional da aula de filosofia é impreterível passar para uma concepção da aula de filosofia como “laboratório conceptual”.

De facto, tomar a aula de filosofia como laboratório conceptual pressupõe, antes de mais, uma nova forma de conceber a prática didáctico-pedagógica. Implica a coragem e a capacidade de suplantar toda a gama de valores pedagógicos tradicionais, a partir da introdução de novos procedimentos didácticos, que vão desde uma nova estrutura organizacional do tempo e espaço (nova programação), novo programa de estudos, novas técnicas e estratégias educacionais, novos modelos de avaliação e um novo tipo de relação a ser estabelecido entre professor e estudante.

Tradicionalmente a aula de filosofia é aquele tempo concreto do horário, semanalmente bem definido, reservado à transmissão de informação e à recepção passiva de conhecimentos que ocasionalmente poderão ser postos em prática. É uma aula que desenrola-se de forma mecânica e passiva, e que deve ser reproduzida, taxativamente, na avaliação.

Em oposição, a aula de filosofia como laboratório conceptual adquire um novo sentido, e jamais será reduzida a mera passividade, posto que trata-se de um tempo e espaço reservados para a realização de uma série de actividades e/ou tarefas através de práticas activas entre professor e estudantes. Ela converte-se em um ambiente e atmosfera propícia para desencadear-se o processo de investigação. É uma aula que desenrola-se de forma dinâmica, e a actividade é concebida como algo necessário e não adicional. Nela os estudantes estão em constante actividade de investigação, e isso constitui a parte essencial da aula e contribui para que a informação que circula na sala de aulas seja funcional. Portanto, o centro de atenção já não é o professor e a informação a transmitir mas a série de problemas por resolver, e que obrigarão a que os estudantes se coloquem em “movimento”, isto é, em actividade, pondo em acção um conjunto de mecanismos racionais jamais imaginados.

Ora,

la clase de filosofía puede ser considerada como un “laboratorio conceptual”. Para la descripción de ese laboratorio, tomamos como modelo la noción de un laboratorio científico, y hacemos insistencia en el carácter gnoseológico que plantea la actividad de la clase concebida como investigación de laboratorio (IZUSQUIZA, 1982, p. 29).

De este modo, podemos afirmar que un laboratorio es un lugar determinado, donde se llevan a cabo ciertos experimentos, se desarrollan unas conductas metodológicas determinadas y se ponen a prueba diferentes hipótesis. Y, junto a los experimentos, la metodología y las técnicas especializadas, se encuentra toda una serie de importantes procesos cognitivos como son los procesos

de descripción, corroboración, explicación e invención (Ibid., pp. 22-23).

Una vez realizada una “traducción” del concepto de laboratorio a la clase de filosofía, podemos precisar cómo cambian algunos aspectos que parecían fijos en la concepción tradicional de una clase de filosofía como una “asignatura” que debe “impartirse” en una determinada “hora”. La clase de filosofía se ha convertido en un ámbito especial que existe en función de una tarea determinada que se va a realizar: ya no es solamente un lugar y una hora determinados, sino un “ambiente” peculiar que posibilita determinada forma de trabajo y que es construido por el mismo trabajo que se realiza en la clase de filosofía (Ibid., pp. 25-26).

De qualquer modo, o importante a reter, por ora, e que está contido, implícita ou explicitamente, nos textos acima citados, é que, efectivamente, tomar a aula de filosofia como laboratório é torná-lo um lugar e ambiente de investigação, isto é, é tomá-la numa nova perspectiva visto que passa a incorporar elementos de procedimentos próprios do laboratório, dentre os quais a actividade no lugar de passividade, colocando, desse modo, em prática os aspectos fundamentais da metodologia científica e, igualmente, os processos cognitivos que o constituem.

Entretanto, concretamente, no nível da acção, o conjunto de actividades levadas a cabo no laboratório são extremamente ricas. À partida, devem conceber-se e/ou tomar-se determinados problemas; especificá-los e/ou qualificá-los e trabalhá-los com vista à sua resolução; são empregues diferentes técnicas e determinadas metodologias, próprias de uma tradição teórica; há o desenho contínuo de experiências distintas tencionando a resolução dos problemas

em causa. É de referir que este é um aspecto essencial porquanto dela advém a possibilidade do surgimento de problemas novos, ou seja, a criação de novas questões, o que, de certa forma, pode ser considerado o desiderato mais importante que a solução que se pretendia, isto é, que se está em busca, pois deste procedimento abrem-se novas perspectivas de investigação.

Todavia, há que prestar bastante atenção a um dado da tradição histórica de investigação própria do laboratório que embora seja de grande valia há ocasiões que dela podem resultar consequências negativas no processo da investigação. Esse dado é relativo a certas atitudes e modo de comportamento conceptual ligados, sobretudo, ao facto de adoptar e seguir determinada rotina aceite pela comunidade científica que, não raras vezes, é adoptada “cegamente” sem ser permitida nenhuma espécie de crítica. Assim, é necessário considerar que, durante a investigação poderá surgir um tipo de problema cuja resolução terá que contar com o uso de técnicas procedentes de outros campos científicos. E, nestes casos, é preciso a coragem e a ousadia de não limitar-se ou acomodar-se no que sempre tem sido feito mas transcender para outras áreas de saberes, pois nesta atitude é que reside a potencialidade da interdisciplinaridade.

Então, enquanto laboratório conceptual, a aula de filosofia é perpassada pelos seguintes traços (IZUSQUIZA, 1982, pp. 24-25):

- imperativamente é, simultaneamente, um lugar e um tempo determinados na qual realiza-se actividades. Nela, realiza-se uma série de actividades de investigação que, explicitamente, constituem a aula de filosofia como laboratório. Atente-se, aqui, ao facto de que a aula

de filosofia só se torna tal à medida que nela realiza-se uma série de actividades de investigação, portanto, não se pode falar de aula de filosofia como laboratório conceptual onde existe recepção passiva de conhecimentos.

- O que constitui o centro de atenção nela são o conjunto de problemas e as suas perspectivas de solução. Então, o problema será, sem dúvidas, o fio condutor que conduzirá a aula e em torno do qual deverão ser pensadas e estruturadas todas as actividades que se julgarem pertinentes.
- Na essência, nela desenvolve-se um trabalho rigoroso com informação adequada e capaz de levar à resolução do problema com êxito.
- A aula, de forma imprescindível, se estrutura de tal forma que nela se realizem experiências com todas as implicações que elas supõem.
- Obejectivamente a aula leva em linha de conta a tradição filosófica, no sentido de observar a forma como os problemas e as soluções semelhantes as actividades de investigação que estão sendo realizados na aula foram tratados e resolvidos na tradição filosófica. Não no sentido de buscar soluções idênticas mas no sentido académico de esmero na busca de conhecimento e/ou solução com profundidade e com abertura à possibilidade de tecer-se todo tipo de críticas conceptuais em relação à tradição filosófica.
- É crucial que haja nela aproximação interdisciplinar, a partir da consideração da exigência da natureza e dificuldade dos problemas em questão, sem, contudo des-

curar o perigo que pode advir da análise não adequada, portanto, pouco rigorosa das diferenças inerentes a cada área do saber.

Nesse caso, na aula de filosofia como laboratório conceptual o estudante ao ser colocado diante do problema sentir-se-á impelido a buscar uma solução como resposta ao mesmo. Adquire e assume uma nova atitude, a postura de sujeito, que deve desempenhar uma série de tarefas investigativas, isto é, deve colocar-se diante do problema, descreve-lo, criar e realizar experiências até encontrar a solução por si só. É importante aqui realçar que a nova atitude que ele adquire, a de ser um sujeito activo, é mais importante que os resultados a que ele se propõe buscar, pois essa atitude constitui o momento de verdadeira iniciação filosófica. Então, como observância do seu dever, empenhar-se-á na actividade de investigação como forma de procurar e buscar uma informação adequada. Por si só buscará e ampliará a sua informação a partir da formulação de novos problemas no lugar de repetir, de forma mecânica, uma série de soluções já memorizadas. Ademais, a sua curiosidade, gerada pela ansiedade e interesse em solucionar o problema, fará com ele passe por um exercício intelectual de associação dos conhecimentos e informações já adquiridos em outras áreas do saber e, por conseguinte, com o uso de certas técnicas o problema em causa será analisado sob diversos ângulos o que, certamente, enriquecerá a solução. Esta atitude torna o estudante um verdadeiro investigador, igualmente o torna, sem dúvida, em um estudante de filosofia.

O professor, por sua vez, nesta aula de filosofia como laboratório conceptual, igual aos seus estudantes, é da sua responsabilidade desempenhar um novo papel e uma função determinante. Deve

comportar-se, também, como alguém que se encontra no laboratório, logo, deve comportar-se como um investigador e não somente aquele que prepara actividades práticas e/ou experiências para os seus estudantes. Ademais, seria bastante estranho ter um professor que não fosse, em sua essência, investigador. Um investigador que tem um nível plausível de proximidade com o que ensina, que possui um conhecimento aprofundado sobre o que investiga e, em razão disso, ensina o que investiga com propriedade.

Com efeito, à medida que é um professor investigador deve, simultaneamente, ser tradutor de problemas (em coordenação com os estudantes os auxiliará na tradução dos problemas tendo, sempre, em linha de conta as suas experiências quotidianas e conceptuais, levando-lhes a que se envolvam, cada vez mais, no processo de investigação), técnicas, métodos e atitudes por forma á que os conhecimentos que os seus estudantes vão adquirindo sejam assimilados com proveito, isto é, que a aprendizagem daí resultante seja significativa e, de modo igual, torne os estudantes em investigadores autónomos e criativos. Acima de tudo, deve colocar-se como um animador do laboratório que, ao invés de apenas preparar e coordenar as actividades, entusiasma e inspira paixão nos seus estudantes em relação a todo o processo didáctico-pedagógico.

3.1.2 A Simulação Gnosiológica

A simulação gnosiológica é o centro e o princípio que deve reger a aula de filosofia quando tomada como laboratório conceptual. Note-se que a este propósito, ela é o marco que define e distingue a aula tradicional (convencional) da aula como laboratório conceptual. Embora, a sua caracterização exija muita precisão pelo facto dela poder possuir vários sentidos, de modo geral,

entendemos por “simulación gnoseológica” una imitación no mecânica de un modo de trabajo gnoseológico y de una determinada estructura conceptual. En la clase de filosofía se pretende simular gnoseológicamente el comportamiento conceptual de los filósofos, tal como éstos han actuado a lo largo de la historia de la filosofía. (...) el alumno (y, mucho más, el professor) debe recrear el modo propio de trabajo de la filosofía tal como aparece en los grandes modelos de la historia del pensamiento. (...) No se trata de duplicar, en modo alguno, una serie de pautas de comportamiento conceptual, sino de tomar, como punto de partida, la imitación del comportamiento conceptual de un filósofo con el fin de llevarlo a la práctica en una clase de filosofía. La simulación gnoseológica es, en realidad, un punto de partida para una nueva creación. (...) El objeto de la simulación es una actividad gnoseológica, y se lleva a cabo mediante el ejercicio de un proceso gnoseológico; advertir ese doble nivel es importante: se simula un proceso gnoseológico mediante una actividad que es, también, gnoseológica. (...) El contenido de la clase de filosofía y el trabajo de laboratorio que en ella se ejecuta es, na realidad, un proceso de simulación. En definitiva, el alumno se comportará en clase como un filósofo, “simulando” la actividad conceptual e diferentes modelos filosóficos (IZUSQUIZA, 1982, p. 31).

De facto, em uma aula de filosofia como laboratório conceitual o específico da simulação gnosiológica é orientar-se no sentido de proporcionar diversas oportunidades para o desenvolvimento de uma actividade semelhante a que um filósofo realiza quando está no processo de construção do seu pensamento. Em decorrência disso, três elementos fundamentais se fazem necessários na simulação gnosiológica, a história da filosofia, a teoria da simulação e a teoria

do conhecimento. Estes elementos devem ser conjugados de tal forma que a simulação seja realmente uma actividade de imitação intelectual de um filósofo conforme a sua postura aparece nos paradigmas da história da filosofia. Dito em outras palavras, a simulação gnosiológica deve ser aquela ocasião em que o professor e os seus estudantes ao longo da sua aula comportam-se e trabalham como filósofos, imitando (reproduzindo) atitudes próprias de um filósofo em plena construção filosófica.

Importa aqui ressaltar o facto de que, a simulação gnosiológica não é um trabalho aleatório ou de improviso, mas, trata-se de uma actividade que requer uma preparação prévia que consiste na construção e escolha de situações a serem simuladas. Portanto, a simulação gnosiológica enquanto um modo de trabalho filosófico em uma aula de filosofia exige que a aula de filosofia “*se considere como una amplia teoria del conocimiento “puesta en práctica”* en la que el alumno actualiza distintas teorías filosóficas y diferentes comportamientos conceptuales” (Ibid., p. 38). Por via de regra, deve ter como base e denominador comum as operações conceptuais que ordinariamente o filósofo realiza em sua laboração filosófica, a saber:

- 1) Detectar un problema; 2) precisar y formular el problema; 3) buscar información acerca de ese problema; 4) situarse críticamente frente a la información recogida y frente a soluciones anteriores al problema planteado; 5) tratamiento técnico del problema, aplicando la información recogida; 6) construcción de soluciones y/o nuevas preguntas en torno al problema que le preocupa; 7) resolución del problema o proposición de vías de solución para el mismo; 8) comprobación de las soluciones propuestas y defensa argumentada de las mismas; 9) encuadramiento del

problema y las soluciones propuestas en un marco amplio (que puede ser el de un sistema); 10) apertura a la crítica y tratamiento de la misma siempre que se presente.

Todos estos puntos, con diferentes niveles de exactitud (...) aparecen en el trabajo de simulación en una clase de filosofía. (...) el que la clase de filosofía sea una simulación de esos momentos, supone: a) atender a la génesis del pensamiento filosófico, que supone una consideración dinámica del mismo (...); b) atender a la perspectiva del pensamiento creador de los filósofos, lo que da margen al alumno para construir sus propias “creaciones” (que deben criticarse y argumentarse con rigor); c) considerar el conocimiento humano desde la amplia perspectiva de los diferentes problemas que debe enfrentar, y no solamente desde las diferentes “disciplinas” o “asignaturas” que intentan resolver esos problemas (IZUSQUIZA, 1982, pp. 36-37).

Com efeito, ao longo da simulação gnosiológica há que ter em conta a seguinte série de elementos e situações, que tencionam orientar tanto a selecção de modelos quanto o tipo de objectivos a serem alcançados (Ibid., pp. 32-34):

- Manter uma relação permanente entre o princípio da simulação gnosiológica e a história da filosofia (conjunto colossal de teorias e aproximações conceptuais). Este aspecto reveste de capital importância porquanto é na história da filosofia que, por um lado, recupera-se o complexo de situações, modelos, métodos, teorias, etc. que devem servir de base e objecto da simulação gnosiológica e, por outro lado, é nela que o professor deve buscar as referências necessárias para tornar possível a

simulação dos inúmeros e especiais momentos de comportamento dos filósofos. Portanto, é importante que o professor conheça (tenha bases sólidas sobre) a história da filosofia e a leia sob uma perspectiva capaz de lhe permitir e facilitar a simulação gnosiológica.

- É na história da filosofia onde, de forma inequívoca, estão patentes os imensos e diversos modelos conceptuais de muitos filósofos, ou melhor de todos, fruto da diferença de seus interesses e da diferença da conformação de actividade filosófica por eles eleita, consequência dos objectivos particulares que se propuseram perseguir. Neste caso, os diferentes modelos conceptuais deverão servir de base, não tão-somente para a leitura crítica da própria história da filosofia mas, sobretudo, de inspiração para a simulação.
- Os modelos conceptuais manifestos na história da filosofia devem ser concebidos como dinâmicos à medida que, para além de darem a conhecer os resultados das lucubrações conceptuais dos filósofos, permitem perceber e analisar o percurso de seus trabalhos, isto é, o modo como eles construíram e desenvolveram seus sistemas filosóficos e, complementarmente, permitem perceber as rupturas e aproximações no interior da própria história conceptual. Isto equivale a tomar em linha de conta a génese da história do pensamento filosófico. No entanto, inicialmente, o objecto primordial da simulação parte da análise do comportamento conceptual dos filósofos antes de analisar o resultado desse comportamento e desagua na definição dos vestígios e/

ou indícios comuns existentes no comportamento dos filósofos ao longo da história da filosofia. É este legado que deve constituir o objecto da simulação gnosiológica.

- Embora a história da Filosofia e a maior parte dos manuais faça referência aos ditos filósofos clássicos é importante não perder de vista a importância dos também ditos autores menores, posto que, bem analisado, em muitos casos, os ditos menores exerceram grande influência sobre os clássicos. Ademais, nestes menores também reside, e é notória, uma riqueza de aspectos do fazer filosófico que pode ter sido deixado de lado nos considerados grandes sistemas filosóficos. Portanto, considerar e prestar atenção a estes autores menores pode resultar interessante e produtora no interior da simulação, porquanto, neles pode-se perceber o nível de aguçamento de sua intuição e descobrir que muitas das questões que constituíram preocupação e centro de suas investigações encontram-se reflectidos e resolvidos nos grandes sistemas de pensamento, pelos ditos clássicos.
- Pode resultar erróneo e contraproducente o acto de limitar o trabalho filosófico baseando-o unicamente nos autores da história da filosofia. Há vezes que, dependendo do tema e/ou assunto, será imperioso abrir o leque para outras áreas científicas, literárias, e até mesmo de artísticas, pois nelas também se encontram operações conceptuais rigorosas, criativas, de grande valor e com nível de clarividência (discernimento, lucidez,

alcance) maior. Há casos que pode ser mais enriquecedor simular uma atitude intelectual de um cientista, escritor, ou artista que de um filósofo clássico. Assim, é impreterível considerar o facto de que, quem é capaz de entender o trabalho conceptual de um cientista, escritor ou artista está em condições de facilmente, também, compreender o de um filósofo. No entanto, resulta claro que, na simulação há que tomar em linha de conta a manifestação do pensamento humano como um todo e não apenas o que faz parte ou foi tratado na história da filosofia, pois o que importa é compreender o fazer conceptual humano.

- É necessário, no entanto, reconhecer que a simulação não ocorre de qualquer maneira mas supõe seleção de modelos de actividades conceptuais e um ponto de partida cujo base seja a delimitação precisa da actividade filosófica. Embora em qualquer área do saber possam ser encontrados contornos filosóficos, a delimitação reveste de capital importância pois consiste em impedir o perigo de introduzir num mesmo conjunto saberes e/ou conhecimentos nada afins, sob o pretexto de que o importar é a simulação gnosiológica. É preciso ter claro que a filosofia não é feita de qualquer maneira, e na simulação interessa a simulação gnosiológica de actividade filosófica e não forçosamente qualquer sistema de pensamento.

De qualquer forma, na simulação gnosiológica o estudante, em definitivo, é convidado a comportar-se como um filósofo. Este

propósito, em certa medida, aguça o seu interesse pela filosofia, e essa atitude redundará em uma leitura proveitosa da história da filosofia. Então, ao longo da simulação, cabe-lhe, ainda, como parte do seu comprometimento, reflectir sobre a actividade que está a levar a cabo e, em razão disso, reviver as atitudes conceptuais do filósofo, isto é, todos os mecanismos próprios da construção filosófica. Deverá, ainda, ser cónscio que o progresso é alcançado paulatinamente, portanto precisará assumir os obstáculos como oportunidade adequada para progredir no nível de análise, de reflexão e, por conseguinte, na resolução de problemas e, paralelamente, na aquisição de conhecimento, mas sobretudo na aquisição de habilidades que lhe auxiliem na construção e/ou ampliação de um tipo de discurso filosófico bem fundamentado e, adicionalmente, na criação de uma cultura filosófica.

Efectivamente, a aula de filosofia com a simulação gnosiológica decorrerá num genuíno ambiente de laboratório conceptual, onde o estudante terá diversas oportunidades para inventar e/ou criar e rever conceitos e teorias, analisar, problematizar, criticar, e reflectir. E, graças à simulação, a aula reverter-se-á em autêntica e salutar investigação filosófica e na capacidade, não só de leitura conceptual mas, também, de elaboração de um discurso conceptual firmado em convicções amadurecidas e filosoficamente assumidas, e não em simples opiniões (objecto e objectivo primordial da simulação).

O encargo do professor em qualquer situação de simulação gnosiológica será elencar diferentes situações de simulação capazes de conduzir o estudante ao questionamento, à reflexão e ao envolvimento e/ou empenho na tarefa que lhe foi proposta e, por consequência, comportar-se como um verdadeiro filósofo durante

a aula de filosofia. Deverá prever e preparar situações capazes de conduzir o estudante à reprodução de métodos e modos de comportamento dos filósofos clássicos. Para tal fim, o professor deve, atempadamente, de acordo com o modelo previamente eleito, criar bases que tornem possível a simulação. Deve seleccionar determinadas condutas epistemológicas; preparar problemas inteligíveis; propor diversos métodos para a resolução dos mesmos, cuja provável solução deve ser capaz de, na maior das possibilidades, levar a novos questionamentos, antes ignorados pelos estudantes; orientar as actividades e todos os exercícios propostos na simulação e garantir que a simulação sugerida conduza, de facto, à imitação de atitude de um filósofo, sobretudo quando o filósofo está no processo de resolução de um problema pontual ou na situação em que o filósofo está envolvido no processo de elaboração de uma teoria.

3.1.3 O Material de Trabalho em uma Aula de Filosofia: Os Problemas Filosóficos

Antes de mais, convém evidenciar que, é nos problemas filosóficos que se esconde o pensamento dos filósofos. No entanto, o despoletar e o enfrentamento desses problemas filosóficos, implícita e explicitamente corresponde à leitura e à interpretação de seus pensamentos, ou seja dos sistemas filosóficos por eles forjados.

O material de trabalho em qualquer aula de filosofia deve ser constituído, essencialmente, por um conjunto de problemas filosóficos e /ou questionamentos filosóficos e não por soluções. Os problemas são elementos constituintes da filosofia e estão presentes desde a sua origem até a actualidade. No entanto, trabalhar com problemas equivale a investigar. E, no interior da aula de filosofia concebida como laboratório, a simulação gnosiológica que se es-

pera e/ou se deseja também trabalha com os problemas filosóficos.

Em tese, considera-se problema a uma questão que exige resolução e, na maior parte dos casos, apresenta-se em forma de pergunta. Os problemas estão presentes em diversas áreas de saber e da actividade humana no geral e, em função disso, determinam-se em níveis de especificidade e enquadram-se de modo concreto em um contexto particular. Por isso, ao invés de referir aos problemas de forma generalizada, há toda uma conveniência de, tecnicamente, fazer-se uma alusão aos problemas a partir do seu enquadramento e sua contextualização, ou seja de forma contextualizada. Logo, poder-se-á falar de problemas didáctico-pedagógicos, psicológicos, ambientais, políticos, éticos, e por aí em diante, todavia tendo em linha de conta que cada um destes problemas encontra-se enquadrado num determinado contexto e, por conseguinte, a sua resolução demandará uma metodologia adequada proveniente do âmbito em que tal problema sobrevém. Não obstante, pode-se considerar a existência de um denominador comum em todos os problemas, nomeadamente:

que es su carácter de tensión, de no resolución, de ignorancia confesada, de reto: ello implica algo no resuelto, que precisa un esfuerzo de resolución, y para cuya consecución han de emplearse diferentes procedimientos (IZUSQUIZA, 1982, p. 39).

No caso concreto,

los problemas filosóficos participan del rasgo general de todos los demás problemas; pero, al mismo tiempo, tienen un carácter peculiar, ya que ellos son, eminentemente, problemas conceptuales. Teóricamente, los problemas filosóficos pueden estar presentes en cada una de

las principales áreas en que se divide, tradicionalmente, la filosofía: lógica, teoría del conocimiento, teoría de las ciencias, ontología, historia de la filosofía, etc.; en cuanto problemas, deben resolverse de acuerdo con las peculiaridades del tema tratado y del área en que se encuadran. No quiere esto decir, en modo alguno, que los problemas filosóficos tengan un modo de resolución especial frente a los demás problemas. De hecho, existe un mínimo nivel lógico que debe respetarse en la resolución de todo problema. En realidad, la lógica de resolución de problemas será la misma, aun cuando las variables que intervienen sean específicas, y los mismos problemas puedan abordarse desde una perspectiva peculiar coherente con el ámbito a que pertenecen (IZUSQUIZA, 1982, pp. 39-40).

De acordo com a proposta inicial, se se considerar a aula de filosofia como laboratório conceptual, onde ocorre a simulação gnosiológica, então os problemas filosóficos, em paralelo com os demais materiais, serão elementos fundamentais sobre os quais irá incidir todo o trabalho filosófico a ser realizado no laboratório e na simulação.

Ora, o ensino tradicional da filosofia teve como preocupação ensinar a solução dos problemas, disponibilizando toda a gama de informação exigida e/ou necessária para obter uma solução adequada. Ensinava as respostas das perguntas feitas pelos filósofos e as perguntas que os mesmos haviam criado. Conforme se pode depreender este ensino convencional de filosofia mirava tão-somente as respostas ou as soluções aos problemas previamente criados e levantados pelos filósofos aquando da construção dos seus sistemas e a disponibilização da informação que os mesmos dispunham para resolvê-los.

Contrariamente, o ensino de filosofia que se propõe a tomar a aula de filosofia como laboratório conceitual onde ocorre a simulação gnosiológica e que, dentre outros materiais, privilegia os problemas filosóficos jamais tratará os problemas à semelhança do que acontecia no ensino tradicional. Neste caso, a eleição dos problemas filosóficos como o centro da aula supõe e implica uma postura teórica e prática diferente àquela adotada quando o centro da aula era buscar ensinar as soluções dos problemas.

Neste sentido, pretender elaborar uma aula de filosofia cuja essência é desenvolver um trabalho filosófico a partir ou em torno de problemas criados pelos filósofos e se pretende que os mesmos possam, durante a simulação, ser criados (imitados, reproduzidos) pelos estudantes exige mudança metodológica, porquanto,

situarse en el nivel de los problemas representa, al mismo tiempo, atender al serio problema consistente en enseñar a preguntar, en aprender a formular cuestiones y plantear problemas adecuados. Ya es un tópico afirmar, como decía Bergson, que, en filosofía, un problema bien planteado conlleva parte de su solución. Aprender a plantear cuestiones no es una tarea fácil y es algo que puede verse obstaculizado cuando se ha estado mucho tiempo aprendiendo únicamente soluciones. Aprender a preguntar, aprender a plantearse y a formular preguntas y atender, fundamentalmente, a una lógica de las preguntas, es una tarea fundamental de la clase de filosofía (Ibid., pp. 40-41).

A bem dizer, colocar no centro da aula de filosofia os problemas filosóficos como aqueles em torno dos quais irá incidir a simulação gnosiológica realizada no interior de uma aula concebida como laboratório, supõe o domínio dos elementos essenciais da

teoria dos problemas filosóficos. Supõe, portanto, um fazer filosófico cujo centro é a actividade de perguntar. Actividade essa que possui um carácter prioritário na génese do processo de conhecimento, pois é a partir desse procedimento (do perguntar) que o discurso teórico, tratando-se de algo não definitivamente dado, irá, paulatinamente, sendo construído.

Há, aqui, um salto a ser considerado; da aula tradicional de filosofia limitada a oferecer, gratuitamente, respostas construídas (“já acabadas”) pelos filósofos e, por assim dizer, a perpetuar o equivalente a uma enciclopédia estática, passa-se para uma aula cujo à partida privilegia-se um processo dinâmico de construção do conhecimento, posto que tem-se a consciência que a filosofia *de per se* é substancialmente um processo dinâmico assim como é o processo do conhecimento. E, portanto, agir de forma contrária seria trai-la. Se ensina um modo de trabalhar a partir de uma sensibilidade onde a possibilidade de compreensão baseia-se na epistemologia e na pedagogia da pergunta.

A criação de problemas filosóficos, isto é, a formulação de problemas adequados e fecundos ou, ainda, se quisermos, a concepção de questões rigorosas, impõe um elevado nível de conhecimento do âmbito do que se está perguntando, por forma á que não se faça questões triviais, sem sentido nenhum e, logicamente, sem possibilidade de soluções coerentes. Assim, a formulação de problemas deve levar em linha de conta o manuseio de informação, e quanto mais actualizada for essa informação maior será a probabilidade de as questões elaboradas serem mais interessantes. Outrossim, há necessidade dessa informação manter-se contextualizada, facto que permitirá a sua problematização. Um outro ponto

a considerar é que a informação disponível, logo, a que se dispõe, advém de respostas e/ou soluções confirmadas e aceites de uma sequência de perguntas e problemas criadas antes da mesma. Por isso, a criação adequada de um problema, sem dúvidas, conduzirá a um excelente entendimento da informação e, por conseguinte, à possibilidade de se servir dela para a criação de muitos outros novos problemas.

Um problema filosófico, para além de poder ser analisado e resolvido a partir de diversos ângulos e distintas perspectivas teóricas, dependendo da sua profundidade poderá demandar outras áreas científicas. Logo, ao tratar ou trabalhar com problemas filosóficos didacticamente é permitida a interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade funciona como a multiplicidade de âmbitos teóricos e práticos a que se pode recorrer e dela socorrer-se para aprender a formular problemas. De facto, ela é um importante recurso didáctico, todavia deve ser usado com bastante cautela e rigor.

Entretanto, assume-se, desta forma, que é obrigação do estudante usar de todos os meios de que dispõe (sobretudo o seu nível intelectual, de abstração, compreensão, interpretação, associação, etc.) para criar problemas semelhantes ou aproximados aos criados pelos filósofos, posto que além de ser de extrema importância também constitui uma mais-valia que trabalhe com problemas por ele mesmo criados e, concomitantemente, vá simulando melhores estratégias e/ou habilidades de resolução dos problemas, tal como aconteceu no horizonte da laboração dos filósofos. É essencial que aprenda a formular questões e a processar seus problemas quotidianos e de forma progressiva dê passos significativos em sua capacidade de conceptualização.

Em tudo isto, o segredo para a aprendizagem significativa e eficaz está em tomar como ponto de partida os problemas que o próprio estudante sente-os e assume-os ou, pelo menos, conhece-os, portanto, que não lhe são estranhos e, por via disso, encontra-se em condições de percebê-los. Então, paralelamente, irá prosseguir com os problemas filosóficos em questão, que se supõe terem sido adequadamente traduzidos, rumo à sua compreensão, interpretação e solução. É de extrema sabedoria jamais iniciar tal “façanha” com conceituadas teorias, porquanto para além de ser contraproducente, tal procedimento, poderá trazer resultados não animadores, o que pode ser deveras frustrante e desalentador.

Daqui, segue-se também que, é tarefa do professor ser constante tradutor de problemas, partindo, sempre, da experiência prévia dos estudantes adequadamente conceptualizada e problematizada. Compete-lhe, inclusive, auxiliar os estudantes a traduzir os problemas mais significativos que os filósofos criaram de modo que sejam inteligíveis.

En realidad, el profesor deberá “traducir” no solamente la información, sino también lo que ha dado origen a esa información. Traducir una pregunta o un problema es algo más difícil que traducir una información, ya que ello supone plantear la historia que ha llevado a la elaboración del problema, con todas sus vicisitudes, de modo que sea accesible al alumno y eso supone también “traducir” una determinada sensibilidad. Al traducir un problema, el profesor debe hacer inteligible al alumno el mismo nivel de planteamiento y reflexión en el que se mueve el filósofo, y no solamente lo que escribe o el sistema que ha construido; hablando en términos kantianos, el profesor de filosofía debe comprometerse en la “traducción de las condiciones de posibilidad” de

unos determinados planteamientos filosóficos, más que en la traducción de los mismos planteamientos y sus resultados. Y ello supone, evidentemente, un cambio cualitativo en su labor didáctica (IZUSQUIZA, 1982, pp. 42-43).

É, de modo igual, incumbência do professor ensinar o estudante a trabalhar com determinados problemas ao invés de aprender somente a buscar soluções. Peremptoriamente, saber lidar com problemas ou com situações problemáticas é, de facto, imiscuir-se na senda da investigação. Similarmente atender a gênese dos problemas filosóficos equivale a atender ao âmago da tarefa filosófica. Sem embargo, justamente é conforme a atenção e o cuidado no trato com os problemas filosóficos e a sua gênese o que irá direccionar a forma como dever-se-á proceder e trabalhar no laboratório conceptual e, de modo igual, ir-se-á orientar a simulação gnosiológica.

3.1.4 O Desenho de Experiência Conceptuais

Efectivamente, a aula de filosofia tomada como laboratório conceptual ocupa-se e/ou trata de problemas filosóficos. Nela simula-se gnosiologicamente o comportamento de filósofos, que concretiza-se a partir de problemas filosóficos postos à prova mediante a realização de determinadas experiências conceptuais previamente desenhadas, e posterior reflexão sobre os resultados por elas produzidas.

Conforme se pode depreender, o desenho de experiências conceptuais e a sua adequada realização constitui umas das tarefas essenciais da aula de filosofia. Dito em outras palavras, o trabalho com problemas filosóficos que se concretizam na aula de filosofia, isto é, no laboratório conceptual, a partir de simulação gnosiológica-

ca, é traduzido através de determinadas experiências conceituais, previamente desenhados conforme a natureza dos problemas propostos. Problemas que não existem isoladamente mas, sempre, imbricados em uma trama concreta de relações e situações.

Por natureza, a experiência realizada na aula de filosofia carrega consigo um problema filosófico, isto é, normalmente ela atende a um problema. Na realidade, a experiência é um elemento primordial de tradução de um problema. É este problema que motiva a investigação e, por sua vez, a investigação não é outra coisa senão o propósito de enfrentar o problema em busca de sua resolução. De modo geral, a experiência é desenvolvida com a intenção de provocar determinada situação cuja consequência, ou se preferirmos o resultado, será, certamente, de natureza cognoscitiva, em condições de gerar e/ou conduzir a situações novas, a outros problemas, a novas experiências, a novos aprendizados (mudança de atitudes) e assim sucessivamente.

De facto,

diseñar un experimento es construir una determinada situación para poner a prueba un cierto tipo de comportamiento conceptual, tratar una serie de problemas y poder plantear otros. La técnica del diseño de experimentos tiene, en este sentido, una gran importancia.

El trabajo fundamental de la clase de filosofía consistirá en la realización de una serie de experimentos y la reflexión sobre los resultados a que han conducido esos experimentos. En el trabajo experimental se simula el comportamiento de un investigador, se trabaja con determinados problemas, y se convierte la clase en un laboratorio. Un laboratorio conceptual, puesto que los

problemas tratados en la clase de filosofía son, fundamentalmente, problemas conceptuales (IZUSQUIZA, 1982, p. 46).

Un experimento conceptual será una situación artificial creada para ser realizada en una clase (con un control y una planificación) que, de un modo indirecto, llevará al alumno a plantearse el problema a analizar, “traduciendo” los elementos fundamentales presentes en toda investigación científica y filosófica. (...) en un experimento se encuentran concentrados el problema, la simulación gnoseológica y el propio trabajo del alumno (Ibid., p.47).

Ora, ao partir do pressuposto de que na aula de filosofia é essencial que se realizem experiências conceptuais logo é, também, imperioso o desenho de experiências apropriadas com vista a intenção postulada. No fundo o que está sendo dito é que, de acordo com a finalidade requerida, é necessário que seja elaborado determinado tipo de experiências que permitam o estudante trabalhar conforme um filósofo trabalha, ser capaz de lidar com os problemas essenciais da filosofia e toda a série de laboração conceptual rigorosa.

Na verdade, a importância e o mérito da experiência conceptual reside no facto dela lidar com problemas filosóficos e, concomitantemente, através dela ser possível a concretização da simulação gnosiológica na aula de filosofia. Sem dúvida, se a experiência tiver sido desenhada adequadamente, conseqüentemente, com muita facilidade também os problemas serão identificados e sua percepção mais aguçada, podendo, deste modo, efectivar-se um trabalho filosófico com rigor e profícuo. Caso isto aconteça o estudando, certamente, converter-se-á em alguém que realmente está a fazer

filosofia, isto é, a filosofar.

Resulta evidente, portanto, que o desenho de experiência pressupõe, antes de tudo, que se tenha em linha de conta algumas cláusulas básicas, a saber:

- Definir com perspicuidade a finalidade do desenho de experiência. A finalidade do desenho deve ater-se na criação de diversos protótipos de exercitações categorizados como experiências, que posteriormente auxiliam a intenção subjacente na simulação gnosiológica do comportamento de um determinado filósofo, a de o estudante ascender ao nível de um investigador por excelência. Deve ocupar-se com problemas e contribuir no despertar e progresso da sensibilidade filosófica dos estudantes.
- Observar as técnicas de desenho de experiências cujo alicerce encontra-se implícito numa série de metodologias contemporâneas.
- Ter claro que não existe experiência sem problema e, de modo igual, não pode existir experiência sem simulação gnosiológica.
- Priorizar os problemas e as condutas teóricas que o estudante, inevitavelmente, irá desenvolver. Isto é de suma importância, pois contribui para que o tema do desenho de experiência influencie fortemente a programação da filosofia enquanto disciplina. Assim, a programação dos temas de filosofia será feita tendo em conta a estruturação e a programação de uma série de possíveis experiências.

- Evitar equívocos quanto à essência do problema que sustém a experiência. Seja como como for, é forçoso que seja claro o problema que constitui a base da experiência. Isto explica, de resto, por que razão há necessidade de definir com rigor os elementos que constituem o problema. Comumente o problema guia-se pela busca ou necessidade de adquirir constituintes básicos de conduta teórica (capacidade de análise, dedução, descrição, argumentação, entre outras), e de operações conceptuais próprias da filosofia e de toda a investigação científica rigorosa, etc.

No seguimento do exposto acima, por ora fica assente que, no itinerário do desenho de experiências há toda a conveniência de cuidar da separação, ou melhor da divisão, dos âmbitos dos problemas, pois, percebe-se e assume-se que há um conjunto de problemas que simulam operações conceptuais elementares e aqueles que simulam comportamento conceptual e, por consequência, ambos demandam um tipo diferenciado de procedimento. Assim sendo, neste enfoque, há que considerar os seguintes cenários:

I. Desenho de experiências que simulam operações conceptuais básicas

Comumente estas experiências têm como base determinados elementos pontuais do comportamento conceptual, razão pela qual, analisam-se como categorias independentes.

De certo modo, à nível da acção, é sabido que, por via de regra, tanto o filósofo quanto o cientista ao elaborarem o seu pensamento socorrem-se do uso de uma série de operações conceptuais

que lhes permitem pensar e reflectir coerentemente diante do trabalho que se está a levar a cabo. Ora, decorre daqui que

una enumeración básica de operaciones conceptuales elementares incluiría, como mínimo, las siguientes: observación, descripción, comparación, ordenación, clasificación, formulación de hipótesis, comprobación, construcción de proyectos, definición, sistematización, inducción, deducción, análisis, síntesis, explicación (IZUSQUIZA, 1982, p. 49).

É aqui oportuno, salientar que é de extrema relevância reflectir sobre as operações conceptuais, sobretudo, no concernente ao seu funcionamento concreto e, particularmente, quando realizam-se em torno das vivências quotidianas do estudante, posto que, inevitavelmente, portam nova luz sobre esse universo chegando mesmo a convertê-lo como material problemático e crucial para a reflexão. Referir, também, que a realidade comprova que o trabalho com esta série de operações durante a realização de experiências não tão-somente presta a uma enorme diversidade de aplicações e reflexões mas também possibilitam o seguinte (Ibid., 49-50):

- Colocam em acção aspectos constitutivos de uma conduta conceptual completa.
- Fortalecem a percepção do óbvio e toda a riqueza que a obviedade abrange.
- Constituem matéria adequada para o trabalho filosófico. Ademais, sempre resulta interessante trabalhar com duas ou mais operações pois formariam um bloco ou conjunto específico que, com tratamento adequado, podem constituir matéria para disciplina inteira. Graças ao facto de possuírem a capacidade de misturarem-se,

visto que todos são elementos de um conjunto amplo de uma conduta conceptual, quase que nunca aparecem separados. Todavia, nada obsta que em uma ou mais temáticas, mesmo que sejam extensas, prefira-se trabalhar apenas com uma única operação.

- Valorizam, sobremaneira, a reflexão e, em razão disso, levam em linha de conta o que a especulação presume na qualidade de função conceptual especial.
- Consideram tudo o que concretamente se aplica em relação a operação conceptual em questão (porquanto é todo esse material o que realmente qualifica e/ou avalia essa operação).
- Permitem que o resultado da aplicação de qualquer operação conceptual à uma série de realidades conjecture a extensão do conhecimento evidente.

II. Desenho de experiências que simulam o comportamento conceptual do tratamento de determinados problemas

Habitualmente, o conjunto destas experiências, diferentemente das analisadas acima, simulam o comportamento dos filósofos diante de diferentes problemas, e têm em vista resgatar e colocar em funcionamento determinadas operações conceptuais com base no manuseio de problemas precisos, portanto, previamente estabelecidos.

Com efeito, para o desenho deste tipo de experiências é salutar observar o seguinte (IZUSQUIZA, 1982, pp. 51-52):

- Identificar, definir e delimitar o problema (ou o conjunto a que ele pertence) a ser tratado na aula. Após a sua

delimitação é imprescindível que seja traduzido, a fim de que tornando-se inteligível o estudante possa entendê-lo melhor e decididamente trabalhar sobre o mesmo.

- Providenciar um acervo/património histórico que aborde acerca do comportamento em relação ao problema sugerido e, similarmemente, aponta as diversas formas e/ou modos como esse problema foi e tem sido estudado, analisado, interpretado, etc. por diferentes pensadores. Esta postura e/ou procedimento faculta dados suficientes que auxiliam no processo de simulação do comportamento em questão.
- Recolher a informação técnica necessária para a resolução do problema identificado, mesmo que por variados motivos revele-se insuficiente e, por via disso, não completa. Há que advertir que se o problema em causa tiver sido bem seleccionado, o nível de informação conseguida, mesmo que insuficiente, pode ser útil e ser bem utilizada pelo estudante. Lembrar que, conforme geralmente ocorre com os problemas filosóficos, a informação deve provir de diferentes áreas do conhecimento, posto que a filosofia, por natureza, é uma actividade reflexiva que permite bastante abertura e intercâmbio com outros tipos de saber.
- Isolar, quanto possível, as diferentes operações conceptuais que conduzem à resolução do problema ou ao seu adequado manuseio, por forma á que possam ser seguidas pelos estudantes, colocando-os em situações similares àquelas que os filósofos se colocariam em suas elucubrações ou em seus trabalhos com vista a re-

solução de determinados problemas Neste caso, é justo e, por assim dizer, cobra algum sentido, afirmar que o conjunto de experiências que singularmente analisam as diferentes operações conceptuais antes de serem aplicadas à resolução dos problemas sejam dominadas como técnicas operativas

Ainda assim, vale a pena considerar e/ou observar que este tipo de experiências cujo objectivo é simular o tratamento de problemas conceptuais auxiliam no atendimento daquelas soluções que se apresentam como erradas aquando da resolução de um determinado problema. De mais a mais, simular um erro, identificá-lo, detectar qual a razão de ser do referido erro ao longo da simulação e envidar esforços no sentido de ultrapassá-lo é um procedimento enriquecedor à medida que esse exercício suscita uma reflexão que demanda o manuseio de uma série de instrumentos conceptuais na aula de filosofia.

Em virtude, porém, da importância dos problemas filosóficos, a possibilidade de sua simulação pode ser feita tendo em linha de conta quatro áreas de trabalho que, intrinsecamente, apresentam-se como um conjunto interessante de ideias, em condições de serem convenientemente traduzidas na aula de filosofia a partir do desenho de experiências adequadas, a saber:

Pueden realizarse experimentos para simular el planteamiento de un problema (experimentos de problematización y tematización conceptual), para simular la solución de un problema (experimentos de operaciones conceptuales que llevan a la adecuada manipulación, y en su caso, a la solución, de un problema), para simular

*el error (experimentos que llevan a conclusiones erróneas respecto a algún problema) y para simular la historia de algún problema y sus diferentes **tratamientos** (IZUSQUIZA, 1982, p. 52).*

Dado que, habitualmente, as experiências têm como bases determinados aspectos do fazer intelectual do filósofo ou investigador científico, no momento de criação ou construção do desenho, há que ter em conta dois pilares essenciais, nomeadamente:

al diseñarlos, se explicita la reflexión de un investigador que piensa sobre su propio método; en este sentido, los experimentos deben tener una finalidad muy clara y explicitar adecuadamente la base en torno a la cual se constituyen como tales experimentos. Asimismo, es importante advertir que, en el diseño de experimentos, se debe ser muy consciente de los *elementos esenciales de la teoría del conocimiento y de la metodología de la investigación científica* (IZUSQUIZA, 1982, p. 53).

Em conformidade com tudo o que vem sendo aludido, seguem alguns passos básicos a ser observados em todo o desenho de experiências conceptuais (Ibid., pp. 55-56):

- É crucial seleccionar de forma adequada o problema ou a operação intelectual que se converterá em base da experiência que se pretende levar a cabo.
- É determinante unir o problema e operação conceptual que constituirão o material da experiência com a experiência quotidiana do estudante. Este procedimento recebe o nome de tradução e por seu intermédio o problema em questão é tornado inteligível para o estudante.
- É decisivo simular situações não estranhas mas que

tenham ligação com a vida quotidiana, portanto situações acessíveis ao estudante, posto que permitirão a realização de uma experiência concreta e proficiente.

- É essencial identificar muito bem o tipo de experiência que se pretende realizar, prever e ordenar a sequência dos momentos da sua realização.
- É obrigatório buscar todo o tipo de informação pertinente em relação ao problema em questão. Ora, para que tal informação seja usada com maior proveito pelo estudante deverá ser técnica, especializada e, sobretudo, adequadamente traduzida.
- É imprescindível desenvolver a experiência conforme a sequência dos passos previamente traçados.
- É imperioso que a experiência conduza a um determinado resultado e, posteriormente, esse resultado seja devidamente analisado. É necessário também analisar se o estudante simulou de forma correcta o comportamento do filósofo, sobretudo se a solução a que chegou é correcta ou errada, quais foram as dificuldades por ele enfrentadas, se durante o seu procedimento manteve um nível razoável de questionamentos, se processou adequadamente a informação facultada e usou-a durante a experiência.
- É fundamental comparar a experiência realizada com as anteriores e com a estrutura global da disciplina. Para tal é necessário que anteriormente tenha-se inserido a experiência recém-realizada no programa da disciplina em curso.

Além disso, após as considerações precedentes, importa sa-

liantar que,

el ámbito de donde pueden proceder las ideas para diseñar experimentos conceptuales es muy amplio; aún cuando debe estar precedido de una delimitación rigurosa. Ello equivale a no cerrar los límites de la racionalidad (aun cuando éstos sean precisos) y a plantear una gran historia de la razón humana para que el alumno, pueda experimentar, simulando los ejemplos más importantes de esa historia (IZUSQUIZA, 1982, p. 54).

Portanto, revela-se, assim, que é possível obter abundante material, sobretudo em termos de ideias, para a realização de experiências, se se prestar redobrada atenção nas biografias conceituais dos filósofos. Num certo sentido, poder-se-ia afirmar, então, que o facto de prestar atenção à vida dos filósofos, na qualidade de pessoas que souberam fazer face a toda a sorte de vicissitudes próprias da existência humana, ou seja, dito em outras palavras, enfrentaram problemas de toda a índole e corajosamente venceram-nos, e a consideração de seus interesses intelectuais que se converteram em suas paixões intelectuais, sem dúvida pode constituir uma referência precisa e excepcional para o trabalho filosófico em sala de aulas.

Deste modo, resulta claro que,

es necesario rescatar la antigua tradición de la consideración biográfica y, en cuanto sea posible, conocer elementos biográficos, cartas, reflexiones personales (no estructuradas en sistemas) y borradores de los filósofos o de quienes han desarrollado una seria y apasionada actividad intelectual (Ibid., p. 54).

Do que foi dito segue-se, necessariamente, que ao estudante cumpre-lhe, a partir de experiências conceptuais concretas, pacientemente, reconstruir a génese do problema e situá-lo adequadamente no interior da trama de relações e situações a que pertence, do mesmo modo que o filósofo (investigador profissional) fizera. Sem dúvida, é graças a realização de experiências que o estudante tem a oportunidade de entrar em contacto com problemas semelhantes aos grandes problemas filosóficos que ao longo dos tempos os pensadores despoletam e enfrentam e, a partir de manuseio conceptual adequado dos mesmos, ao agir em busca da sua resolução, tem a ocasião certa para reproduzir o comportamento dos filósofos e se inspirar nele para resolução de futuros problemas.

Então, de qualquer modo, o importante a reter, por ora, e que está contido, implícita ou explicitamente, no parágrafo anterior é o entendimento segundo o qual partindo do pressuposto de que o acto de compreender é uma actividade e, similarmemente, o acto de realizar experiências também o é, é preciso considerar o estudante como sujeito de actividade, porque somente enquanto ele se empenhar na realização de actividades é que poderá aprender e desenvolver técnicas filosóficas fundamentais e, por conseguinte, adquirir uma indispensável sensibilidade teórica.

Deste modo, fica também claro que, ao professor cabe-lhe, então, antes de mais, centrar seus esforços e sua atenção no sentido de, com rigor e controlo necessário, poder desenhar experiências que possibilitem ao estudante a efectivação da simulação gnosiológica, a partir do trato adequado dos problemas filosóficos, visto que pelo facto de serem sido adequadamente elaborados, obviamente, serão facilmente inteligíveis ao estudante e, por conseguinte, de fácil manuseio durante a aula.

Ele deve ser um exímio desenhador de experiências. Para além de identificar e organizar o conteúdo (material teórico a ser ensinado) deve, estrategicamente, cogitar a melhor forma de articular tal conteúdo de modo que o estudante trabalhe com o mesmo de maneira proficiente. De forma criativa deve possibilitar que a aula de filosofia seja uma contínua actividade de experiências onde o estudante tem a oportunidade de valer-se do uso de todas as técnicas conceptuais, se possível crie outras e, efectivamente, se comporte como se de um filósofo profissional se tratasse.

Tabela Síntese e Explicativa da Aula de Filosofia como Espaço e Tempo de Simulação Gnosiológica

Aula de Filosofia como “Laboratório Conceptual”	Um ambiente e uma atmosfera com caracter gnosiológico para o desenvolvimento de um trabalho concreto de investigação orientado pela simulação gnosiológica. Nele o estudante e o professor têm uma atitude dinâmica (são sujeitos activos), investigam, descrevem, interpretam, criam, realizam experiências conceptuais, resolvem problemas.
A Simulação Gnosiológica	Imitação actualizada de diversos níveis de uma actividade intelectual de um filósofo. Tem como base toda a série de elementos presentes na história da filosofia e na teoria do conhecimento. Momento especial de extensão da teoria de conhecimento pondo-a em prática. O estudante e o professor comportam-se e trabalham como filósofos e repetem, de modo criativo, os mecanismos próprios da construção filosófica, ou seja, actualizam distintas teorias filosóficas e diferentes comportamentos conceptuais. Ela acontece mediante a realização de experiências conceptuais.
O Material de Trabalho em uma Aula de Filosofia: Os Problemas Filosóficos	A aula de filosofia converte-se em um espaço para detectar e resolver problemas e não espaço de transmissão de um tipo de informação separada do contexto problemático que originou tal informação. Trabalhar com problemas filosóficos é essencialmente investigar. Exige a capacidade de conceptualização, de formulação de questões, de processar problemas quotidianos, analisá-los e avaliá-los, e busca progressiva de solução. O trabalho com problemas (que se concretiza na simulação gnosiológica) decorre mediante a realização de experiências, previamente desenhadas conforme a natureza dos problemas por tratar, adequadamente conceptualizados e problematizados.
O Desenho de Experiência Conceptuais	É uma tarefa fundamental na aula de filosofia. O material para o desenho de experiências conceptuais são as operações conceptuais e os problemas filosóficos. A tarefa de desenhar experiências exige rigor, sequência e controlo adequado. Todavia, dependendo dos casos o material para o desenho de experiência pode não limitar-se ao âmbito filosófico mas abranger outras áreas do saber humano, desde que seja devidamente observada a precisão de limites de racionalidade. É de suma importância considerar as referências biográficas conceptuais de distintos filósofos posto que nelas se escondem valiosas ideias.

3.2 Método Hermenêutico

Este é, por excelência, um método essencialmente filosófico

a ser adoptado e privilegiado nas aulas de filosofia. Trata de um método que basicamente consiste na leitura, análise, interpretação e compreensão de textos.

Por conseguinte, da alteridade entre as diferentes abordagens hermenêuticas, quer antiga, medieval, moderna ou contemporânea, nomeadamente hermenêutica como actualização e tradução (Grécia Clássica), teoria da exegese bíblica (Patrística), metodologia filológica, ciência da compreensão linguística, ou seja sistemática e científica (Schleiermacher), base metodológica para as *Geisteswissenschaften* (Dilthey), fenomenologia de *Dasein* e da compreensão existencial (Heidegger e Gadamer), dialéctica (Gadamer) e sistema de interpretação ou cultural (Ricouer), a que se propõe como metodologia para o uso nas aulas de filosofia é a que oscilará, substancialmente, na conjugação entre a hermenêutica de Heidegger e Gadamer.

Entretanto, a escolha da hermenêutica baseada no entendimento destes dois grandes filósofos deve-se ao facto de ambos, triilhar e compartilhar uma linha comum – a fenomenologia, a ontologia e a dialéctica – na edificação do seu projecto hermenêutico. Categoricamente, souberam colocar a hermenêutica no centro de convergência e irradiação dos problemas filosóficos actuais, asseverando que ela é essencialmente filosofia, “hermenêutica, a filosofia inevitável” (MAGALHÃES, 2002, p. 10).

Outrossim, defenderam, veemente, que “a “compreensão” e a “interpretação” são modos fundantes da existência humana” (PALMER, 1989, p. 51). Daqui, resulta que a mesma não pode fugir nem colocar-se à margem das questões epistemológicas e ontológicas mas, efectivamente, deve imiscuir-se “nos problemas puramente fi-

losóficos da relação da linguagem com o *Ser*, com a compreensão, a história, a existência e a realidade” (Ibid., p. 52).

Para melhor situar e clarificar a hermenêutica no âmbito de uma metodologia e procedimento de cunho e orientação filosófica a ser necessariamente adoptada em sala de aulas, considera-se interessante, realçar, *a priori*, o seu carácter geral e, de seguida, debruçar-se sobre o seu carácter particular, porém, sem nenhuma pretensão de trazer um tratado enciclopédico ou estudo acabado sobre a hermenêutica, aliás essa tarefa não cabe na exposição em curso.

De modo geral, a hermenêutica é a arte ou ciência da compreensão e interpretação. “É uma instância específica do evento compreensão: envolve sempre a linguagem, a confrontação com um horizonte humano, um acto de penetração histórica do texto” (PALMER, 1989, p. 77). Ainda, “constitui no entanto, um verdadeiro espaço de encontro do pensamento com os seus limites, as suas possibilidades e as suas idiossincrasias” (MAGALHÃES, 2002, p. 15).

É um acto que possui três formas e/ou níveis de compreensão, nomeadamente a histórica, relacionada com o conteúdo da obra, seja ela artística, científica ou de carácter geral, a gramatical, que faz referência a linguagem, e a *geistige* que tem a responsabilidade de evidenciar a afinidade correspondente entre a visão do autor e a visão da época (PALMER, 1989, p. 85).

A par das formas e/ou níveis de compreensão, acima mencionados, vale considerar os três níveis de explicação, designadamente: (i) a hermenêutica da letra, (ii) do sentido ou significado e (iii) do espírito. A primeira elucida as palavras e supostamente envolve a compreensão gramatical. A segunda tem como foco de

seu interesse perscrutar o espectro da época e do autor. Por último, a terceira busca a ideia fundante, que controla e/ou confere o ponto de vista em autores históricos e a concepção básica em obras filosóficas (Ibid., p. 86).

Recuperando a concepção de Schleiermacher, na perspectiva de pai da hermenêutica moderna, e “correntemente considerado como o fundador da hermenêutica como disciplina filosoficamente autónoma” (MAGALHÃES, 2002, p. 31), a hermenêutica é o processo de reconstrução que assenta no círculo hermenêutico (interacção dialéctica entre o todo e a parte onde cada um confere sentido ao outro), com o intuito de extrair dum texto o seu significado, a partir da relação dialógica que o intérprete institui com o texto e o espírito que o gera.

Dilthey faz parte dos filósofos da vida (Filosofia da vida) e é tido como pai da hermenêutica contemporânea. Assegura que a hermenêutica enquanto essencialmente filosófica torna-se “a base metodológica de todas as disciplinas humanísticas” (PALMER, 1989, p. 164), isto é, de todas as humanidades e ciências sociais. Interpretar um texto é relacionar-se com ele e entrar em conexão coerente com a sequência da sua história (MAGALHÃES, 2002, p. 35).

Assim sendo, afirma que a

compreensão” era a palavra-chave para os estudos humanísticos. A explicação é para as ciências. (...) sustenta que os estudos humanísticos devem tentar formular uma metodologia da compreensão que transcenda a objectividade reducionista da ciências e que regresse à plenitude da “vida”, da experiência humana (PALMER, 1989, p. 112).

O compreender é o reencontro do eu no tu; mas o espírito atinge graus sempre superiores de conexão e esta identidade do espírito no eu, no tu, num qualquer sujeito de uma comunidade, em qualquer sistema de cultura e, finalmente, na totalidade do espírito e na História Universal, torna possível a colaboração das diversas operações nas ciências do espírito (MAGALHÃES, 2002, p. 35).

Em decorrência disto, a hermenêutica “torna-se teoria, não só da interpretação mas do modo como a vida se revela e se exprime nas obras” (PALMER, 1989, p. 120). Eis aqui a finalidade fundamental da hermenêutica por ele trazida.

De modo particular, no sentido em que a hermenêutica será basicamente tomada em sala de aulas, importa trazer, de uma forma mais elaborada, as perspectivas de Heidegger e Gadamer.

Heidegger destaca-se como o mais poético e hermenêutico dos filósofos ocidentais desde Platão até a sua época (Ibid., p. 146). A sua inquietação e propósito foram por uma hermenêutica fenomenológica, o que lhe impeliu à busca permanente por uma ontologia fundamental do *Dasein*. Contudo, “o seu pensamento torna-se mais hermenêutico, no sentido tradicional de centração na interpretação de textos. (...) em Heidegger a filosofia torna-se histórica, é uma reconstrução criativa do passado, uma forma de interpretação” (Ibid., p. 131).

Peremptoriamente circunscreve “a essência da hermenêutica como o poder ontológico de compreender e interpretar, o poder que torna possível a revelação do ser das coisas” (Ibid., p. 135). Daqui, segue que a compreensão torna-se, efectivamente, a base de toda

e qualquer interpretação e a interpretação a explicitação da compreensão. Heidegger capitaliza a prioridade da compreensão sobre a interpretação e garante que “o que é hermenêutico quer dizer não inicialmente interpretar, mas antes mesmo disso: anunciar e trazer conhecimento” (MAGALHÃES, 2002, p. 43), e isto só é possível a partir da compreensão.

Concomitantemente afirma que, sendo a compreensão um processo ontológico e não mental, que traz à luz a realidade do *Ser*, é temporal, intencional e histórica. Daí, adverte que, todo o trabalho hermenêutico, isto é, de construção compreensiva e interpretativa, não escapa dos pressupostos e/ou preconceitos do sujeito intérprete, o que designa de “estrutura prévia” própria da compreensão e que influi sobremaneira no acto de interpretação.

Heidegger prossegue com a ideia de que o processo hermenêutico interpretativo de uma obra, não é e nem pode ser um exercício arqueológico. Com efeito, passa, necessariamente, pela compreensão daquilo que o texto diz (exprimi, anuncia ou afirma), e explica (racionaliza ou clarifica). Portanto, estes dois momentos orientadores constituem o suporte para a entrada no horizonte significativo do texto, com o intuito de descobrir o significado escondido, revelar e esclarecer o desconhecido ou seja desocultação.

Assim, por consequência, é tarefa da interpretação desvendar e apresentar o que não está explicitamente presente nas palavras mas no entanto é dito. Todavia, isto só é possível à medida que o intérprete é capaz de colocar-se “para além do texto, interrogando-se sobre o que é que o autor não disse e não podia dizer e que no entanto aparece no texto como sendo a sua mais íntima dinâmica” (PALMER, 1989, p. 152).

Por último, Heidegger recomenda a enveredar por uma compreensão e interpretação que busca o essencial da obra, de forma crítica sem que, em momento algum, estigmatize o que transcende os limites humanos (Ibid., p. 161), pois, o encontro com qualquer texto, acontece no contexto espaço temporal coerente com o horizonte de experiências e interesses do intérprete.

Gadamer adota uma hermenêutica, essencialmente, centrada na linguagem, marcadamente ontológica, dialéctica e especulativa, que conjuga a teoria da compreensão, a fenomenologia e a ontologia de Heidegger, sem nenhuma contrariedade radical em relação ao pensamento daquele. Na sua óptica, a hermenêutica é “experiência de revelação ontológica imediatamente significativa” (Ibid., p. 210), é ainda “um meio universal do ser da filosofia e não apenas uma base metodológica para as disciplinas hermenêuticas” (MAGALHÃES, 2002, p. 45).

Na perspectiva de Gadamer, “o texto tem um conteúdo significativo específico, independentemente de toda a relação com a pessoa que o diz. (...), pois o poder de dizer não reside na pessoa que diz mas naquilo que é dito” (PALMER, 1989, p. 200). Portanto, “compreender e interpretar textos não é só uma instância científica mas pertence com toda a evidência à experiência humana do mundo” (MAGALHÃES, 2002, p. 46). Consequentemente, é imprescindível uma autêntica estrutura de abertura, mais do que uma simples atitude de abertura, capaz de permitir com que o texto fale e interrogue, o que desembocará numa relação adequadamente dialéctica ou seja dialógica, interactiva, criadora do evento ímpar que é a compreensão (tarefa da hermenêutica).

Ora, para que a dialéctica hermenêutica ocorra o intérprete

deve colocar uma questão orientada (interrogação dentro de fronteiras pré-estabelecidas) ao texto, apesar da rigidez da sua forma escrita e, o texto, por sua vez, também, deve colocar uma questão ao intérprete, possibilitando, deste modo, um movimento de conversação, do tipo pergunta (tirar) – resposta (dar). Esta relação dialógica é indispensável, porquanto, põe à prova as asserções do intérprete à luz do próprio texto e é, justamente, este percurso o que torna a experiência hermenêutica altamente significativa.

Assim, Gadamer, na sequência de Heidegger, defende que “a compreensão é um acto histórico e que como tal está sempre relacionada com o presente” (PALMER, 1989, p. 55), portanto, “o “significado” da obra passada define-se em termos das questões que se lhe colocam a partir do presente” (Ibid., p. 185). Então, toda a interpretação é em relação ao presente, pois a compreensão da obra apenas deve ocorrer na situação em que a mesma se encontra, quer dizer, em função do presente.

De mais a mais, ressalta que a compreensão humana “é sempre um evento histórico, dialéctico, linguístico – nas ciências, nas ciências humanas, na cozinha. A hermenêutica é a ontologia e a fenomenologia da compreensão” (Ibid., p. 216). Linguístico pela linguagem que utiliza, histórica pelo momento em que ela acontece, dialéctica pela interacção que pressupõe e implica. Assim,

os efeitos históricos fazem parte integrante do trabalho de interpretação e o que importa é a tomada de consciência das condições em que se realiza essa interpretação; daí que a consciência da história efetual seja, em primeiro lugar, a consciência da situação hermenêutica (MAGALHÃES, 2002, p. 47).

De modo igual, aponta para a tensão *presente* versus *passado*, resultante da distância temporal, como factor essencial e proveitoso para a experiência hermenêutica. Apela ao intérprete a munir-se de uma sensibilidade aguçada de modo a transpor o texto, transcendendo a questão que o originou e, deste forma, melhor distinguir o que a obra possui de significativo e aplicável, do suplementar e dispensável.

De facto, o intérprete deve deslocar-se do seu próprio horizonte (a partir da tomada de consciência da sua situação hermenêutica), mas não em direcção ao horizonte do outro no sentido de passar a assumir o seu ponto de vista. A deslocação necessária não é (...) nem empatia de uma individualidade na outra, nem submissão do outro aos próprios padrões; pelo contrário, significa sempre a subida a uma generalidade superior que abaixa quer a particularidade própria, quer a do outro (Ibid., pp. 47-48).

Paralelamente à questão da distância temporal, Gadamer acrescenta dois aspectos importantes, a saber: a fusão de horizontes (ponto fulcral da experiência hermenêutica) e a aplicação. (...) “a emergência de um horizonte comum é aquilo a que Gadamer chama a fusão de horizontes” (PALMER, 1989, p. 210). Na fusão de horizontes “há alguns elementos do nosso horizonte que são negados e outros que se afirmam; há elementos no horizonte do texto que recuam e há outros que avançam” (Ibid., p. 245).

O horizonte comum emerge do facto de tanto o texto assim como o intérprete pertencerem à linguagem. A linguagem destaca-se como o meio que possibilita a nossa experiência existencial no mundo e a revelação do *Ser* das coisas. Parafraseando Heidegger,

“Linguagem é a casa do *Ser*”. A pertença a ou a participação na linguisticidade é o que sustenta a compreensão humana.

No que se refere a aplicação, Gadamer salienta que a unidade hermenêutica reside “no reconhecimento da aplicação como momento integrante de toda a compreensão” (MAGALHÃES, 2002, p. 50). Daí que, “compreender o texto é sempre já aplicá-lo” (PALMER, 1989, p. 191), dito em outras palavras, “a compreensão inclui sempre uma aplicação ao presente” (Ibid., p. 194). Mas, ao mesmo tempo, a aplicação se impõe como a tentativa e a prova de que é possível edificar-se uma ponte sobre a distância que desvincula o texto da situação presente. Aplicar a obra ao presente corresponde a explicitar o seu significado nos nossos dias.

Em razão da combinação cambiante da hermenêutica de Heidegger com a de Gadamer na qualidade de metodologia eleita e sugerida a ser posta em prática nas aulas de filosofia seguem os seguintes passos:

- Tomada de consciência de que os processos de compreensão e interpretação são dinâmicos e não fixos, por conseguinte, evoluem e se formam historicamente. A hermenêutica não é uma auto-certeza metódica, tem seus pontos fortes mas também uma série de limitações. Portanto, não é nem deve ser dogmática mas sim uma permanente prontidão à experiência hermenêutica (encontro entre o horizonte texto e horizonte do intérprete). Porquanto, jamais existirá uma interpretação certa, acabada e para todo o sempre, pois cada época e intérprete reinterpreta as mesmas obras de acordo com ângulos e/ou pontos de vista que lhes interessam, e de forma di-

ferente. Todavia, mesmo que esses ângulos e/ou pontos de vista e formas coincidam, a interpretação nunca será exactamente a mesma, eis o paradoxo da interpretação. Logo, toda a interpretação é especulativa, susceptível à controversa e debate, dado que os seus resultados não têm um valor absoluto apenas relevante.

- Percepção da obra como um “*Ser*” autónomo (com estatuto objectivo), um outro “*Tu*” (na espécie, forma, linguagem, nas palavras, intenções, no género, arranjo e contexto), com vida (poder de existência) e dinâmica, e não como um objecto manipulável ou a ser coisificado, “mas como textos que falam, criados por seres humanos” (PALMER, 1989, p. 19) pois são acontecimento oral no tempo, cuja voz humana “vem do passado, uma voz à qual temos de certo modo que dar vida” (Ibid., p. 18). Deste modo, é imperioso deixar que a obra (o outro tu) fale, visto que o fundamento do nosso encontro e união é justamente o que ela diz. Porém, ela deve ser concebida independente das intenções e emoções do autor, mantendo-se o foco de interesse no tema e na verdade que a mesma pretende trazer à tona. Ademais “para o intérprete não interessa que o que é mediado pelo texto seja essencialmente o sentimento ou a opinião do autor, interessa sim o facto de ser algo significativo de seu pleno direito” (Ibid., p. 188), pois a tarefa primordial da hermenêutica é apreender o texto e não o autor, a partir do tema que o próprio texto comunica no presente contemporâneo.
- Assumpção dos pressupostos ou pré-juízos (ídolos de

Francis Bacon) presentes no horizonte subjectivo do intérprete, como constituintes indispensáveis para e na percepção da obra. “Gadamer defende que os nossos juízos prévios têm a sua importância na interpretação” (Ibid., p. 185), e graças a distância temporal que elimina certos juízos prévios não essenciais (tarefa negativa) também impõe a aparição dos que levam à uma compreensão substancial (tarefa positiva). Este processo não coloca em causa a objectividade da experiência hermenêutica, pois a mesma mais do que de índole científica é sobretudo histórica, e reside na realidade expressa e manifesta na e pela linguagem e não na subjectividade do autor da obra/texto.

- Efectuação de uma laboração hermenêutica que exige a reconstrução do passado, que equivale a reedificação, na perspectiva de integração do texto no presente (contexto actual), e posterior explicitação do modo como o texto se dirige à condição humana hodierna. A efectivação deste processo só é possível, se o intérprete realmente permitir que a exigência do texto (questão ou tema responsável pela existência ou aparecimento do texto) tal como ela se apresenta, o guie, a partir dos questionamentos feitos à obra na actualidade, de modo a que o seu significado final seja resultado dessa integração.
- Colocação em acção dos requisitos para compreender e interpretar verdadeiramente uma obra, dentre os quais os seguintes: identificar a questão ou tema que o texto suscita ou responde, determinar a sua orientação, per-

correr e perceber o seu horizonte, quer afirmativo ou interrogativo. Para tal, é fundamental ter a ousadia de sondar a obra de forma interrogativa, para confirmar e/ou criticar a sua ideia e o objectivo fundantes, englobando outras questões e respostas possíveis, por forma a extrair não apenas o explicitamente dito mas, também, o explicitamente não dito, visto que, de forma indirecta, é evocado e discutido, porque mantêm-se presente por detrás das palavras e, de certo modo, concorre para a transformação da compreensão que se tem do tema.

- Valer-se das chaves da hermenêutica particularmente a abertura, participação, experiência e seguir na dialéctica à maneira socrática. Trata-se de uma dialéctica interrogativa, que rodeia a obra, o texto ou tema em causa de forma flexível, e oscila entre o saber e o não saber, o desejo de tudo arriscar e ser instruído. Deixar-se iluminar pelo texto, sem centrar-se única e exclusivamente na sua positividade (pois isso configuraria uma arbitrariedade hermenêutica) de modo a que a sua compreensão seja real e concreta.
- Aceitação do facto de que a compreensão e interpretação situam-se na ordem histórico-temporal e, sempre, é tomada de posição, conquanto, não totalmente destituída de ambiguidades. Por fim, demonstrar que a posição tomada sobrevém da ruptura e do alargamento epistemológico revigorante do modo particular de conceber o mundo e as coisas, pois, não há e jamais deverá haver rendição absoluta e acrítica à obra. Ademais, em hipótese nenhuma, a ninguém é autorizada a prerrogativa de

considerar-se senhor da obra nem, tão pouco, também considerar-se seu escravo.

Isto posto, urge colocar em evidência uma advertência sem a qual, provavelmente, a aplicação deste método em sala de aulas poderia não ser profícua. Tal a advertência refere ao facto de “o professor tem de dispor-se a aceitar o risco que toda a reflexão envolve, aceitar a aventura do pensamento do outro, neste caso do estudante, que vai pensar o texto em função de valores que são os dele e não necessariamente os nossos ” (MARNOTO, 1990b, p. 136). Ainda assim, caberá a ele junto com os seus estudantes sempre que pretender, a partir do texto filosófico, buscar ideias, conceitos, filosofias, discorre-lo, analisá-lo, reflectir, compreendê-lo e interpretá-lo, sem jamais descurar as condições históricas do aparecimento do discurso que ele faz referência, o seu autor, a personalidade dele, os conflitos e os problemas que se lhe impunham a ele e ao período em que ele viveu ou vive, descobrir o que nele é invariável, perene e universal, e que pode ser do entendimento de todo o humano independentemente do lugar. Para tal, o professor e seus os estudantes podem, mediante o tipo de intenção proposta, ao trabalhar com o texto em questão explicá-lo a partir dos métodos linear, analítico ou sintético, quer partindo do geral (ideia geral) para o particular (detalhe) ou inversamente e do método cruzado. É preciso que em qualquer um destes procedimentos a explicação/partilha da compreensão e interpretação do texto possa obedecer ou seguir a forma pura (somente o professor faz a explicação/partilha da compreensão e interpretação), aplicada (os estudantes fazem a explicação/partilha da compreensão e interpretação seguindo as linhas anteriormente exploradas pelo professor por imitação a esses procedimentos) maiêutica (a actividade de explicação/partilha da

compreensão e interpretação é da responsabilidade dos estudantes, todavia na realização da compreensão e da interpretação são conduzidos pelo professor) e a mista que é a conjugação de todas as formas anteriores.

3.3 Método Zetético

Trata-se do método proposto por Kant. De acordo com ele,

o método próprio do ensino na Filosofia é o *zetético*, como alguns antigos o denominaram (de *Zetein*) isto é, **investigativo**, e só, numa razão já mais exercida em diferentes domínios se tornará dogmático, isto é, **decidido**. Assim, o autor filosófico que serve de base para a instrução deve ser considerado, não como modelo do juízo mas simplesmente como uma oportunidade para cada qual pronunciar um juízo sobre ele, ou mesmo contra ele; é o método de reflectir e concluir **por si mesmo**, é aquilo cuja prática o estudante essencialmente procura, o que, aliás é a única coisa que lhe pode ser útil, e os juízos firmes que eventualmente tenha adquirido devem ser considerados como corolários contingentes, para cuja rica profusão ele apenas tem de plantar em si as fecundas raízes (KANT, 1988, p. 172).

A seu ver, este é o método que melhor se presta para auxiliar o homem a sair da sua menoridade e colocar-se em condições de produzir a própria filosofia, porquanto permite ao estudante não aprender pensamentos mas a pensar, impõe que ao invés de “carregar” no sentido de levá-lo, transportá-lo ou ainda suportá-lo mas guiá-lo, possibilitando que futuramente possa caminhar com seus próprios passos, isto é, por si mesmo, sem necessitar da presença constante do mestre e nem dos ditados de ninguém.

Com este método Kant tem profunda certeza que formar-se-á

o homem **que entende**, depois, o que **raciocina** e, finalmente, o **sábio**. Um tal procedimento tem a seguinte vantagem: mesmo que o estudante não chegue a atingir o último grau, como geralmente acontece, terá, no entanto tirado proveito da instrução e ter-se-á tornado mais hábil e prudente, se não para a escola, pelo menos para a vida (KANT, 1988, p. 169).

Para Kant a não implementação deste método nas aulas de filosofia tem resultados nefastos, e a respeito assevera o seguinte:

esta é a causa por que não raro se encontram sábios (mais propriamente, gente que fez estudos) que dão mostras de pouco entendimento e porque as Academias enviam para o mundo mais cabeças destituídas de senso do qualquer outro estado da república (Id.)

Ao decidir trabalhar com este método competirá ao professor o desafio de aguçar a sua capacidade criativa, inventiva e imaginativa por forma á que desperte nos estudantes a preocupação em suscitar problemas reais e pertinentes e, decerto, o interesse em procurar resolvê-los. Deste modo, a prática lectiva filosófica, isto é, todas as actividades desenvolvidas na sala de aulas, sem dúvida, serão consequência desta série de problemas previamente suscitados pelos estudantes. Dito em outras palavras, a aula irá decorrer como resposta positiva aos problemas levantados pelos estudantes.

Duas observações, entretanto, se fazem necessárias a respeito deste método, a saber: trata-se de um

método que recorre à filosofia constituída, aos autores,

para se processar. Pensamos **com** um autor, ou **contra** um autor. Para construir um pensamento próprio não partimos do nada, não fazemos tábua rasa de uma tradição (MARNOTO, 1990a, p. 193).

O problema e a atitude problemática, zetética, interrogativa, constituem a oportunidade inicial (e essencial) para o exercício do pensamento que é a aula de filosofia. Só que nem toda a interrogação é problema. Nem sempre a aula viva e dinâmica é verdadeiramente filosófica. E o filosofar não se esgota num mero levantamento de questões (Ibid., p. 195).

Então, concernirá ao estudante desde a colocação dos problemas até a busca das respectivas soluções três exercícios: primeiro o esforço de pensar por sim mesmo, segundo pensar colocando-se no lugar do outro (no caso, dos filósofos que na ocasião os tem como referência em relação ao assunto/problema em questão) e terceiro, novamente, pensar de acordo consigo mesmo.

Conforme o que se assegurou na primeira proposta metodológica, a simulação gnosiológica, similarmente, este método ao privilegiar o levantamento de questões/problemas, debates, análise de casos, busca de soluções, inequivocamente, também concorre na perspectiva de tornar a aula de filosofia em laboratório de trabalho essencialmente filosófico. Trata-se, pois, de um método essencialmente dinâmico em condições de promover uma aula de filosofia que verdadeiramente será filosófica.

4. Impasses e Desafios Actuais no Ensino de Filosofia na Academia

Antes de mais é imperioso admitir que apesar de decorridas duas décadas da institucionalização do ensino de filosofia os factos testemunham que é prudente considerar que Moçambique ainda encontra-se no processo de consolidação desta fase, embora se trate de uma fase muito bem adiantada. Similarmente, é justo declarar que actualmente, mais do que nunca, se fazem necessários debates e reflexões em torno da pertinência da sua ensinabilidade, isto é, do sentido da sua necessidade e, até certo ponto, da oportunidade do seu ensino e obrigatoriedade relativa a sua aprendizagem, (introdução obrigatória da disciplina de filosofia no ensino secundário em todos os níveis dado e o impacto efectivo que poderá gerar na formação cidadã das crianças e adolescentes) aliados à clara compreensão da sua importância e finalidade no constructo social, cultural, ético, epistemológico, político, económico, etc.

4.1 Impasses

Posto que a filosofia na academia moçambicana está estreitamente ligada à formação de professores de filosofia e não necessariamente à formação de filósofos uma das grandes dificuldades, e que também constitui embaraço, é ausência de debates filosóficos que discutem temas e questões relevantes relacionados com a actividade de ensino de filosofia, por forma á que

se faça novamente da filosofia [e do seu ensino] uma tarefa séria. (...) Ao contrário, no que diz respeito a filosofia parece dominar presentemente o preconceito de

que qualquer um saiba imediatamente filosofar e julgar a filosofia, já que para isso possui a medida na sua razão natural (HEGEL, 1974, p. 42).

Bem analisado, o facto de não se levar em linha de conta o ensino de filosofia como tema inequivocamente filosófico e abertamente constituir tema de debate, sem dúvida, concorre para que prevaleça o prejuízo, a hostilidade, a rejeição e a intolerância não tão-somente em relação a filosofia mas também em relação ao seu ensino. Por isso, torna-se deveras necessário repensar o sentido e o ensino da didáctica de filosofia. Provavelmente

se pensarmos, então a didáctica de filosofia em sentido mais amplo, como um ensino filosófico da filosofia, talvez possamos superar aquela polaridade reconhecendo dois caminhos: por um lado, a filosofia pensará as condições de sua própria didáctica e, por outro, a didáctica especial poderá gerar estratégias específicas inéditas para ensinar a filosofia (GALLO, CORNELLI, DANELON 2003, p. 67).

Como não se trata [somente] do ensino da filosofia, mas da aprendizagem do filosofar, a questão *didáctica* muda de *sentido*: não vai do *conteúdo* (por exemplo certos sistemas filosóficos ou a história destes) aos modos com se põem à disposição dos estudantes, mas se trata de despertar uma *atitude* filosófica, de *fazer filosofar*, através dos conteúdos, através das metodologias e das técnicas empregadas, inclusive através do desenvolvimento de aptidões e procedimento peculiares da *Filosofia* e dos esforços para *filosofar* na aula (Ibid., 2003, p. 92-93).

De qualquer forma, numa primeira observação do processo de ensino de filosofia e de aprendizagem do filosofar nas academias,

percebe-se que existe uma grande precariedade de material, textos e pesquisas concernentes a didática de filosofia, e caso existam algumas pesquisas à respeito elas são mínimas e insuficientes. O déficit de produção em didática de filosofia é praticamente notável a olho nu. Implicitamente parece que a filosofia tem dado pouca atenção a esta área, isto é, aparenta não se interessar muito com a sua dimensão didático-pedagógica, ignorando que ela é uma área absolutamente relevante e imprescindível para o seu ensino, isto é, sua existência, seu desenvolvimento, sua expansão e sua eternização.

A outra dificuldade tem a ver com a fragilidade inerente à própria academia que, não raras vezes, permite que a mesma aparente estar a “perder o pé na realidade firme, subsistindo apenas ao nível mental [intelectual]” (GONÇALVES, 1984, p. 35).

Tal atitude, por um lado, faz com que a academia acabe “ por se identificar com a ideia de um modo inteligível imutável” (Ibid., p. 36) que vive de memória congelada que, num e noutro caso, não passa de um acumulado do passado

antes atraído irresistivelmente ora para um processo de reminiscência em direção a um mundo originário, ora pela cristalização do cosmo cultural, formando uma reserva sempre disponível para um uso erudito ou para o estabelecimento de padrões de verdade (Id.).

A bem dizer, parece privilegiar um passado que, de qualquer modo, tende a eternizar-se como memória que enquanto se identifica, prestigia e diviniza o passado, tornando-o, de todo, o exemplo máximo que resiste à mudança e à abertura ao novo em nome da

vã tradição. Tradição essa que, as vezes, tem muito pouco ou até, dependendo dos casos, quase nada a contribuir na actualidade. No entanto, nestas circunstâncias, é impreterível que se tenha claro o facto de que

a memória-tradição não é já constituída pelos objectos do sistema da razão – independentemente da proveniência destes - mas pela realidade viva de uma comunidade itinerante, vertical e diacronicamente entendida. O homem frequenta (...) [a academia], não para se recheiar de objectos mentais, mas para se integrar nessa onda comunitária, a distender-se no homem de cada época, que lhe dá voz e abre o seu futuro. Se a inteligência pode iludir-se e alimentar-se com coisas mortas, a vontade só pode ser abastecida por organismos vivos, por uma comunidade de vontades. Por outro lado, se a inteligência sente segurança em objectos imutáveis, imunes das contingências do tempo e da história, refugiando-se por isso no passado, a vontade, pelo contrário, acolhe da comunidade viva do passado a intencionalidade do futuro, a interpretação duma comunidade renovada e nova (GONÇALVES, 1984, p. 37).

Por outro lado, faz com que a academia acabe transformando-se num espaço de aglutinação de diversas tendências racionalistas, em corredor de exibicionismo e de busca, cada vez mais desenfreada, de títulos e posições académicas que em nada engradem o conhecimento, esquivando-se, melhor dito, negligenciando, anulando, em suma, abandonando a vitalidade da sua missão de ser estímulo de pesquisa, estímulo científico, ontológico, epistemológico, antropológico, ético, estímulo de interdisciplinaridade, intercultural, mundividência, etc., e mormente um estímulo do seu entorno e da sociedade em geral. Isto posto, a academia deve propor-se e

esforçar-se em ser a tradução da unidade, diferença e dinamismo de ideias, opiniões, argumentos, pensamentos, sentimentos, anseios, discursos/dizeres do homem, rumo ao bem-comum e ao bem-estar, isto é, rumo ao progresso (humano, social, cultural, político, económico, ecológico, etc.) e jamais lugar de elitismo e espaço de digladição intelectual infundada.

4.2 Desafios

Sem embargo, a filosofia deve possuir uma postura decisiva da qual ao mesmo tempo que supõe também implica a disposição de poder erguer-se como uma ciência humana cujo compromisso é com o homem e o presente e, sem excepção, com tudo o que diz respeito tanto a este homem quanto ao presente e, similarmemente, como um projecto em aberto para o futuro, sem, contudo, negar-se a apoiar-se no passado caso este apresente-se válido e pertinente.

Desse modo, é preciso expor a filosofia como um tipo de ciência que apesar da consciência do facto de ter herdado uma pluralidade de saberes sobre mesmos assuntos, advinhas de diversos mundos (estruturas) mentais e particularidades linguísticas, o que de certa forma pode causar equívocos, sua pretensão é educar para integração no plano racional e, em função disso, assume como prioridade formar para o exercício de actividade racional (do raciocínio) aguçada, a análise, a interpretação, a problematização, a crítica, a conscientização, a argumentação, etc.

Portanto, resulta manifesto que, deve haver urgência por partes dos ensinantes da filosofia em fazer do momento lectivo desta, ou seja, da aula de filosofia, um espaço privilegiado de debates e reflexões apoiadas em diálogos palpitantes, que transformam a aula

em fonte perene do dinamismo racional, em um ponto de referência viva, actuante e inesgotável que, a partir de uma série de debates e reflexões, aproxima os homens, cada vez mais, à verdade

Assim, é mister fazer da prática lectiva filosófica o garante da inteligência e da reflexão unitária da vida humana, da desenvoltura da cultura e não somente uma ocasião para “depositar” sabedoria e discutir teorias. Para tal, é imprescindível partir-se das problemáticas que são intrínsecas à filosofia para que o seu ensino se processe em ponderação conjunta dos aspectos informativo e formativo, contudo sempre contextualizados e jamais além da realidade.

Sem embargo, a filosofia deve ter a ousadia de servir-se das várias temáticas que ela aborda, atravessá-las, reflexivamente, com diversos aspectos vivenciais e fazer do seu ensino um espaço cujo discurso é, de certa forma, amoroso. Ao transmutar/converter o discurso filosófico para a perspectiva de um discurso amoroso imediatamente passa a ser um

discurso dos espaços das vivências e o espaço do discurso das experiências (...) sem deixar de ser de cariz racional, alimenta-se de novos elementos nitidamente afectivos. A epistemologia deixará de dizer o *só* e ser o *só* para passar a ser e a dizer o *so-lidário*. (...) [tartar-se-á de uma] epistemologia que se afigura agora renovada, vigilante, aberta (...) (PEREIRA, 2000, p. 51).

Revela-se mesmo como uma trans-noção necessária e, por isso, aberta ao desfazer fronteiras; aberta ao diálogo entre o que sou e o que penso, e não como simples comunicação do que sei. Comunicar o que sei “é comunicar a minha objectividade”, comunicar o que sinto, o que penso, o que sou, é comunicar a minha objectividade (Alta-rejos, F., 1986, p.10 *Apud* PEREIRA, 2000, p.

51).

É preciso ter claro que neste contexto filosófico o discurso amoroso

apresenta-se num *espaço de descentração* que não pode olhar o *outro*, a *outra cultura*, como *deficiência* ou como mera diferença, mas como uma *diferença dialógica*. (...) dá-nos o *outro* como diferente, mas também o dá como *condição do discurso*. O que implica “”pluralidade de sujeitos. São os monólogos das diferenças que se transmutam em colóquios dialectizados com o objectivo de uma maior inteligibilidade da dimensão vivencial. A diferença dialógica é o que valoriza o “outro” como “outrem” sem com ele deixar e estabelecer uma relação. É o constituinte da “reciprocidade existencial” (PEREIRA, 2000, p. 55).

Peremptoriamente, a filosofia e o seu ensino devem valer-se do facto de serem um espaço, por excelência, da interdisciplinaridade e, por via disso, aberto a todo e qualquer tipo de discussão/debate, para despertar, cada vez mais, a consciência e a sensibilidade para os problemas prementes na actualidade, tais como o agravamento de conflitos políticos internos e externos que resultam em guerras, deterioração do meio ambiente, dificuldades no trato de resíduos tóxicos, disparidades entre os países ditos do primeiro mundo (ricos) e do chamados terceiro mundo (subdesenvolvidos) (que, muitas vezes, para aligeirar a vergonha e/ou a linguagem são designados países em via de desenvolvimento, mas, no entanto, de todas as formas possíveis lhes é tolhida a capacidade para ascender ao tal desenvolvimento largamente propalado), pobreza, os problemas nucleares, problemas climáticos, desertificação, desflorestação, de-

cadência da proteção ecológica, progressivo afastamento aliado a discriminação das culturas tradicionais e das minorias étnicas, problema de inserção, inclusão e exclusão de grupos minoritários, problemas ideológicos, etc., e facultar toda a informação necessária para fazer-se face a esta vasta gama de problemas em destaque.

Conforme o exposto no parágrafo acima, resulta claro que, a filosofia e o seu ensino têm, a seu favor, um amplo espaço

para um discurso global que implica tomada de decisão, atitude e opções axiológicas, necessárias para o equilíbrio entre o mundo humano e o mundo natural, isto porque aquele é também um discurso “preventivo” e, por isso, ético e educativo (Id.).

Há que se considerar ainda neste contexto o facto de que, a filosofia a partir da sua natureza essencialmente multidimensional tem a possibilidade de fazer da academia o locus de desenvolvimento e consolidação de novas práticas de convivências (contactos, tratos) e solidariedade humana. Através da filosofia a academia pode tornar-se um espaço público de interacção de pensamentos, de debate e avigoramento de ideias, de abertura para a alteridade, à medida que proporcionará cooperação e reciprocidade a partir da partilha de experiências e vivências advindas de diferentes sujeitos e diversos espaços.

Considerações Finais

Pesem embora todos os constrangimentos aludidos ao longo da exposição, a filosofia na academia moçambicana tende a ser um lugar aberto, atento, interessado e disponível para o pensar, o diálogo e a reflexão. De modo igual, a filosofia tem-se evidenciado e ganho um terreno decisivo para o progresso do pensamento, desenvolvimento da problematização, debate de ideias, aprofundamento da crítica, e florescimento da criatividade investigativa. Embora de forma tímida, começam a aparecer grupos de transversalidades (equipes de trabalhos disciplinares e interdisciplinares) com interessante aproximação, cruzamento não hegemónico e confronto sadio de pensamentos e de toda a sorte de problemas filosóficos ou, aparentemente, não filosóficos.

O grande desafio da filosofia na academia, seja como curso, área de investigação e disciplina deve ser o de tornar-se um espaço, por excelência, de confluência de diferentes ideias científicas, de busca de oportunidades capazes de sugerir pontes de articulação e pronunciamento entre aqueles domínios de saberes que à primeira vista parecem díspares e habitualmente tidos como não-relacionáveis.

De alguma forma, deve haver todo um esforço para que a aula de filosofia, em qualquer nível (licenciatura, mestrado e doutorado) seja espaço ímpar do exercício de um pensar autónomo, de experiência cognitiva e de desafio reflexivo á inteligência.

Neste enfoque, cabe advertir, portanto, que o professor, “ensinante de filosofia”, deve possuir plena consciência da responsabilidade intrínseca ao seu ofício e, também, dos riscos relacionados

à possível alienação caso não cuide do compromisso contínuo da sua actualização, que, não raras vezes, passa pelo interesse e compromisso pela leitura, capacitações e outros tipos de formações. Mais que simples animador, orientador e mediador deve ser um provocador. Provocador no sentido de problematizador e, a partir dessa atitude, ser capaz de despertar nos estudantes a capacidade de pensar (raciocinar e reflectir adequadamente) e por si só criarem o conhecimento, firmarem uma segurança crítica a partir da investigação por eles encetada e da assimilação conveniente dos seus resultados e, por conseguinte, sentirem-se em condições de interpretar problemas e fazerem parte de debates em plano essencialmente crítico. Dito em outras palavras, sempre que possível, o professor ao concretizar a sua aula deve valer-se de todas as oportunidades que cada momento didáctico-pedagógico lhe apresenta e/ou oferece para cultivar uma atmosfera propícia à reflexão, à construção do conhecimento e ao despertar do espírito investigativo. Deve, ainda, ter a sabedoria de esquivar e resistir ao perigo da atitude da pretensão de impor algum conhecimento, pensamento, ideia e/ou opinião como verdade última, porquanto cabe-lhe, somente, após o dinamismo inteligente manifesto no seu discurso, com toda a prudência, deixar a liberdade do estudante, por forma á que este, sem nenhum constrangimento, adira a tudo o que lhe foi apresentado como sendo verdade, após assumir e considerá-la realmente tal, uma vez que a verdade se define com tal somente em relação ao entendimento/inteligência que a concebe e aceita-a justamente como tal. É oportuno asseverar que, neste contexto, ao realçar a primordialidade do estudante aprender a pensar garante que em todas as ocasiões de sua vida e em qualquer domínio pensará bem.

À terminar a filosofia na academia africana, em especial, moçambicana, deve permitir que esta seja um espaço de sinergias, de comunicação e co-participação, de desenvolvimento da sensibilidade diante dos problemas actuais e, por consequência, também de busca de soluções, de fomento do desenvolvimento intelectual baseado na cultura científica, de promoção do conhecimento que resulta em epistemologia solidária, convivência cooperativa, relação de aceitação das diferenças (diversidades), inclusão e integração, de estímulo moral e reforço ético, um lugar cumulativo do poder investigativo e criativo que resulte em grandes paradigmas inventivos, uma comunidade cujas relações, seja entre o conhecimento, as pessoas e a sociedade são de união e partilha e jamais de concorrência de que a competição redunde em conflitos desconexos e em ambiente tóxico e, por via disso, contraproducente. Enfim, em um reduto privilegiado de pesquisa rumo à ciência humanística e humanizadora.

Bibliografia

BOAVIDA, João. **Filosofia do ser e do ensinar**: proposta para uma nova abordagem, Coimbra, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

CHAMBISSE, Daniel Ernesto, **Ensino de Filosofia em Moçambique**: Filosofia como Potencia para Aprendizagem Significativa, Dissertação de Mestrado em Educação/Curriculo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, Puc-SP, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**, São Paulo, Ed. ÁTICA, 2000.

DIRECÇÃO NACIONAL DO ESG: **Programa de Introdução à Filosofia**, 11^a e 12^a Classes, Maputo, 2000.

GALLO, Sílvio, CORNELLI, Gabreile, DANELON, Márcio. (Orgs.). **Filosofia do ensino de Filosofia**, Vol. VII, Petrópolis, Rj, Edições Vozes, 2003.

GALLO, Silvio, KOHAN, Walter O. (Orgs.). **Filosofia no Ensino Médio**, Petrópolis, Rj, Edições Vozes, 2000.

IZUSQUIZA, Ignacio. **La Classe de Filosofia como Simulación de la Actividad Filosófica**, Madrid, Anaya, 1982.

GILOT, Fernando. **Do ensino de Filosofia**, Lisboa, L. Horizonte, 1976.

GOMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana**: História De Um Processo: 1962-1984, Ed. Livraria Universitária (UEM), Maputo, 1999.

GONÇALVES, Cerqueira. **A Escola em Debate** – Educar ou Profissionalizar?, Braga, Fac. de Filosofia da Universidade Católica, 1984.

HEGEL, George, W. F. **Discurso sobre Educação**, Lisboa, Colibri, 1994.

HEIDEGGER, Martin. **Was heisst denken?**, Trad. Qu'appele-t-on pense? Paris. P.U.F., 1959.

MAGAIA, Albino. **Moçambique: Raízes, Identidade, Unidade Nacional**, Ed. Ndjira, Colecção Horizonte da Palavra, Maputo, 2010.

MAGALHÃES, Rui. **Introdução à Hermenêutica**, Coimbra, Ed. Angelus Novus, 2002.

MARNOTO, Isabel. (Org.). **Didáctica de Filosofia I**, Universidade Aberta, Lisboa, 1990a.

MARNOTO, Isabel. **Didáctica de Filosofia II**, Universidade Aberta, Lisboa, 1990b.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**, Lisboa, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ofício nº 1598/GM/MINDE/97**, Maputo, 1997.

MONDLANE, Eduardo Chivambo. **Lutar Por Moçambique**, Lisboa, Sá da Costa, 1975.

NGOENHA, Severino Elias. **Estatuto e Axiologia da Educação: O Paradigmático Questionamento da Missão Suíça**, Maputo, Livraria Universitária (UEM), 2000.

KANT, Immanuel. **Informação acerca da orientação dos seus**

cursos no semestre de inverno de 1765-1766, in Rev. Filosofia, Vol. II, nº 1/2, 1988.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**, Lisboa, Fundação Calouste Guilbenkian, 1985.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**, Lisboa, Ed. 70 Lda., 1989.

PEREIRA, Paula Cristina. **Amor e Conhecimento**: Reflexões em torno da razão pedagógica, Porto, Porto Editora, 2000.

PEREIRA, Paula Cristina. **A Filosofia e a Cidade**, Coleção Campo da Filosofia, Porto, Ed. Campos das Letras, 2008.

POMBO, Olga. “**Do texto no ensino da Filosofia**: algumas questões”, texto adaptado da comunicação ao II Encontro de Professores de Filosofia, Fev. 1980.

POMBO, Olga. “**Nota sobre as instituições de Filosofia**, in A Filosofia face à Cultura Tecnológica”, APF, Coimbra, Fac. de Letras da Universidade de Coimbra, 1988.

PROGRAMA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA MOÇAMBIQUE. Ano lectivo 1964/5, Lourenço Marques, 1964.

TELES, Inocêncio Galvão, In **Estatuto da Educação Nacional I** – Projecto versão 1968, Secção III, Artigo 128, Lisboa, 1968.