

ENSINAR E INVESTIGAR

Maria Luísa Ribeiro Ferreira *

Resumo

Este texto organiza-se em quatro tópicos: Ensino e/ou investigação - a pertinência de um dilema; O testemunho de um filósofo - Espinosa e a rejeição do ensino; Ensinar e investigar, um falso dilema ontem? Ensinar e investigar, um falso dilema hoje? Atenderemos em primeiro lugar à autonomia dos conceitos de investigação e de ensino, considerando a especificidade de cada uma destas atividades. Ilustraremos o dilema recorrendo a um filósofo - Espinosa - que rejeitou o ensino em prol da investigação. Depois analisaremos até que ponto essa escolha o impediu de ensinar. Transportando o dilema para a atualidade concluiremos pela necessidade de conciliar investigação e ensino, verificando que não só é possível mas também desejável que todo o professor investigue, sob pena de se tornar um mero repetidor, atraindo a sua vocação de amigo da filosofia.

Palavras-chave: Ensino. Investigação. Didática.

Ensino e/ou investigação - a pertinência de um dilema¹

É, sobretudo, para os jovens recém-licenciados que a relação entre ensino e investigação se coloca como dilema. Após um curso de três anos muitos optam por um complemento que lhes assegure uma formação mais sólida. A escolha parece ser entre duas carreiras: a docência e/ou a investigação, uma opção tanto mais difícil quanto dela parecem advir consequências para uma orientação de vida. Decorrem disto as indecisões e angústias que geralmente ocorrem no final da licenciatura, agravadas pela atual situação do mercado de trabalho, incapaz de responder às naturais expectativas de quem se forma.

Pergunto-me no entanto se, no caso da filosofia, a dicotomia investigação/ ensino mantém a sua radicalidade e se a oposição não é minorada quando atendemos às circunstâncias concretas em que se move aquele que opta pela docência.

* Maria Luísa Ribeiro Ferreira é professora catedrática de filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, onde tem lecionado Filosofia Moderna, Didática da Filosofia, Filosofia da Natureza e do Ambiente, Filosofia do Espaço Público, Filosofia de Género. É investigadora do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa onde coordena vários projetos. E-mail: luisarife@sapo.pt

¹ Dedico esta comunicação aos meus alunos de Didática que ao longo de anos tenho preparado para a docência e (espero que) para a investigação.

Iniciaremos esta comunicação atendendo à autonomia dos conceitos de investigação e de ensino, considerando a especificidade de cada uma destas atividades. Ilustraremos o dilema recorrendo a um filósofo - Espinosa - que rejeitou o ensino em prol da investigação. Depois analisaremos até que ponto essa escolha o impediu de ensinar. Transportando o dilema para a atualidade concluiremos pela necessidade de conciliar investigação e ensino, verificando que não só é possível mas também desejável que todo o professor investigue, sob pena de se tornar um mero repetidor, atraído a sua vocação de amigo da filosofia.

Vejamos em primeiro lugar algumas características inerentes ao conceito de ensino. Imediatamente verificamos que se trata de uma ação relacional, envolvendo pelo menos duas pessoas. Daí a presença do outro (ou dos outros) na atividade ensinante, tornando-a essencialmente comunicativa e dialógica. Ao debruçar-se sobre o que é ensinar, no início de um dos seus cursos, Heidegger sustenta que ensinar é mais difícil do que aprender pois ensinar é "fazer aprender"². E apela para a humildade que deve estar presente em todos os que ensinam pois eles nunca estão seguros que os seus alunos aprenderam. O ensino verdadeiro não é quantificável - provoca uma mudança de atitude e esta não é imediatamente verificada, podendo deixar dividendos que se manifestam ao longo de toda uma vida.

Ensinar implica alunos e o seu objetivo é otimizar as virtualidades que estes apresentam mediante uma mensagem que se lhes vai passando. A habilidade daquele que ensina é encontrar as mediações possíveis para partilhar o saber com quem não sabe, é descentrar-se de si mesmo e centrar-se nos outros. O que conseguirá se construir pontes de significado, se procurar boas metáforas, se fizer cedências na linguagem que utiliza. Ensinar é, como diz Hannah Arendt, fazer com que os outros acedam a um mundo, ao mundo da cultura e da tradição, laboriosamente tecido ao longo de séculos.³

Se ensinar implica sempre "companhia" investigar pode ser uma ação solitária embora se reconheça os benefícios de uma investigação em equipe.

À profissão de investigador são indispensáveis o rigor, a seriedade, a autodisciplina, a autocrítica, a criatividade, a resiliência, a capacidade de assumir falhanços. Norteia-a uma curiosidade à qual o dado não contenta e que leva a ir sempre mais longe. O investigador estabelece uma meta e propõe vários trajetos para alcançá-la. Exige-se-lhe que saiba formular hipóteses, que teste as hipóteses existentes e as suas próprias hipóteses, ou seja, que saiba reconhecer os erros e ultrapassá-los. E que tenha uma consciência clara do papel que desempenha na comunidade científica que, com o seu trabalho, ele ajudará a crescer.

² Martin Heidegger, *Was heisst denken*, (trad. francesa *Qu'appelle-t-on penser*, Paris, PUF, 1959, p. 89.

³ Hannah Arendt, "The crisis in education" in *Between Past and Future*, London, Penguin, 2006, pp. 182 e segs.

Pensamos que estas diferenças consensualmente admitidas, legitimam a existência de duas carreiras diferenciadas: a de professor e a de investigador. O primeiro deverá centrar-se nas necessidades dos seus alunos, preocupando-se essencialmente com a aprendizagem que estes irão desenvolver. O segundo dará relevância aos temas de estudo e quando ensina - o que também acontece - estará mais atento à transmissão e partilha de conhecimentos, não se mostrando tão preocupado com o modo como estes são apreendidos.

Nem sempre o bom investigador coincide com o bom professor e vice-versa. O ideal seria aproximar os dois. Vejamos até que ponto isso é possível.

Ensino e/ou investigação - a pertinência de um dilema. O testemunho de um filósofo - Espinosa e a rejeição do ensino

Admitamos provisoriamente como legítima a dicotomia ensinar/aprender. Reforcemo-la mesmo com o recurso a um filósofo com quem muito temos aprendido ao longo de anos de investigação - Espinosa.

Quase no final da sua curta vida (precisando melhor, em 1673, quatro anos antes de morrer) o autor da *Ética* recebe um convite aliciante para lecionar na Academia de Heidelberg. O mensageiro é Fabritius que em nome do seu "generosíssimo senhor" (*Dominus meus Clementissimus*) promete "uma amplíssima liberdade para filosofar" (*Philosophandi libertatem habebis amplissimam*) e uma vida agradável e digna de um filósofo. Propõe-lhe a remuneração habitualmente oferecida aos professores o que lhe asseguraria a tranquilidade econômica.⁴

A resposta do filósofo é paradigmática de uma época, de uma atitude e de um projeto de vida. Quanto ao primeiro aspecto Espinosa foi certamente sensível a um condicionalismo sutil que de certo modo ensombrou a promessa de uma liberdade de filosofar - "não perturbar a religião oficialmente estabelecida."⁵ E usando a cautela que sempre o caracterizou, o filósofo agradece ao Príncipe mas manifesta a sua indisponibilidade. Considera que se trata de uma "magnífica ocasião" (*praeclara occasio*) mas apresenta razões que o levam a recusá-la. E traça uma fronteira nítida entre ensinar e investigar mostrando-nos como são incompatíveis: "se me dedicasse ao ensino da juventude teria que renunciar à prossecução dos meus trabalhos

⁴ Ep. XLVII de Fabritius a Espinosa, G. IV, pp. 234-235.

Citarei Espinosa a partir da edição crítica *Spinoza Opera*, hersg. von Karl Gebhardt, Heidelberg, Carl Winters, 1972 (5 vols).

⁵ "qua te ad publice stabilitam Religionem consturbendam non abuserum credit." *Ibid* p. 235.

filosóficos.”⁶

Esta é a grande razão apresentada, que o filósofo enfatiza afirmando-a como primeira: "*primo*". Verificamos que o inquieta a perda da possibilidade de estudar e de se dedicar calmamente ao que considera interessante, sem ter de se preocupar com o modo de fazê-lo chegar a outrem. Porque enquanto filósofo (enquanto investigador) ele preza acima de tudo a tranquilidade, incompatível com as lições públicas. Não deixa, no entanto de aduzir outras razões, secundarizadas pela expressão *deinde* ("além disso").

Estas se prendem com os condicionalismos da sua liberdade de filosofar, tema referido na carta convite. Espinosa teme que o desejo expresso de não perturbar a religião oficialmente estabelecida possa impedi-lo de desenvolver o seu pensamento, e isto não porque ele próprio se considere herege, mas sim porque certas paixões como o amor pela contradição, poderiam eventualmente deturpar o verdadeiro sentido das suas palavras e levantar-lhe problemas. Ora o filósofo não quer desviar-se do seu rumo, reiterando um projeto de vida que passa pela meditação solitária e pelo amor desinteressado à filosofia.

Ao ler esta troca epistolar somos tentados a localizá-la no passado, num contexto de verdades ciciadas, de medos partilhados, de um pensar condicionado, diferente do ar que hoje respiramos. E no entanto estão aqui contidos temas perfeitamente atuais como por exemplo, a dialética (posteriormente problematizada por Kant, Hegel e tantos outros) entre filosofia e filosofar; a relação entre ensino e liberdade; a especificidade do ensino da juventude; a compatibilidade entre docência e tranquilidade de espírito.

Telegraficamente mencionarei cada um destes tópicos sobre os quais todo o professor que se preze certamente já refletiu. Não basta ensinar filosofia, é preciso que o próprio ensino seja filosófico. O que quer isto dizer? Que não nos podemos limitar a transmitir o que os filósofos disseram mas sim obrigar os alunos a pensar com eles, e/ou contra eles. Há que ultrapassar o primeiro momento, de conhecimento e reconstituição das suas teses e conceitos, momento imprescindível porque nos possibilita a passagem a um patamar seguinte que é fazê-las nossas, verificando até que ponto nos interpelam, até que ponto delas somos devedores pois grande parte do património intelectual que usamos como se fosse nosso nos vem dos grandes mestres que no-lo legaram.

E não pensemos que a relação entre ensino e liberdade, que Espinosa teme, seja um problema do passado. Dirijo-me sobretudo aos colegas do ensino secundário lembrando que todo o professor se sente naturalmente constrangido ao lecionar programas que lhe foram

⁶ "Nam cogito primo, me a promovenda Philosophia cessare, si instituendae juventuti vacare velim." Ep. XLVIII de Espinosa a Fabritius, G. IV, p. 236.

impostos e com os quais muitas vezes não se sente identificado; ao usar manuais escolhidos pela escola cujos conteúdos lhe parecem desajustados; ao defrontar-se com turmas desinteressadas que esperam ser entretidas e/ou divertidas com motivações que justifiquem a sua atenção e participação.

Sem dúvida que o professor deve abdicar da tranquilidade de espírito, pois ensinar é uma tarefa esgotante, que exige uma constante atenção sem pausas, na qual cada minuto é vivido intensamente. O professor é permanentemente posto à prova com perguntas difíceis, ou absurdas, ou impossíveis de responder em segundos; é assim agredido pelo desinteresse manifestado pelos alunos relativamente a matérias que ele considera fascinantes, já que lhes dedica grande parte do seu tempo. E essa ausência de sintonia, essa luta constante para ganhar alguns momentos de atenção desalenta-o e frustra-o.

Talvez que uma das saídas possíveis para que o ensinante de filosofia não sinta que abandonou os seus interesses, seja aliar ensino e investigação. Um dos caminhos poderá ser aprofundar teoricamente alguns dos temas que o programa lhe impõe, um campo vastíssimo que lhe oferece inúmeras possibilidades de escolha. Outra hipótese é investigar orientado pelas situações com que se confronta diariamente, ou pela especificidade do público com quem constantemente dialoga, refletindo sobre as ligações entre filosofia e didática. O que é o mesmo que dizer que é possível e mesmo imprescindível articular ensino e investigação para manter a sanidade mental que todo o professor deve possuir. E o que fazer de Espinosa?

Ensino e/ou investigação - a pertinência de um dilema. O testemunho de um filósofo - Espinosa e a rejeição do ensino. Ensinar e investigar, um falso dilema ontem?

Note-se que a recusa de Espinosa em ocupar o cargo de professor não implicou o seu total afastamento do ensino pois a antinomia claramente expressa na resposta a Fabritius não foi assumida pelo filósofo na sua prática filosofante. Na verdade ele ensinou, teve alunos particulares (pelo menos um); cultivou um círculo de discípulos a quem esclareceu dúvidas, produziu textos em que a vertente didática ocupou um lugar central. Podemos dizer que para ele "ensinar ou investigar" constituiu um falso dilema, um pretexto para tornar mais convincente a recusa ao Eleitor Palatino.

Para fundamentar esta posição basta lembrar que uma das primeiras obras de Espinosa, aliás das poucas a ser publicada durante a sua vida foi *Renati Des Cartes principiorum philosophiae pars I e II*, um curso sobre o pensamento de Descartes que o

filósofo numa carta a Oldenburg identificou como tendo sido ditado a um jovem "a quem não queria comunicar livremente a sua maneira de pensar"⁷. Este curso sobre Descartes foi ampliado posteriormente com outros contributos que o tornaram mais consistente. Espinosa enviou a totalidade do escrito a um grupo de amigos que se propunham estudar suas teses. Foi também para o mesmo grupo de amigos que Espinosa escreveu o *Tratado Breve (Kurt Verhandelng)* que podemos considerar um primeiro esboço da *Ética*. As teses desenvolvidas nestes escritos eram comentadas e discutidas em sessões periódicas a que hoje chamaríamos seminários abertos. Embora o filósofo não estivesse fisicamente presente nestes encontros acompanhou-os de perto através de cartas pelas quais percebemos a relação de ensino/aprendizagem entre o filósofo e os seus discípulos.

O modo como se processou o acompanhamento tutorial de Espinosa aos seus amigos fica bem claro na correspondência com Simon de Vries, um dos membros desse grupo. Na carta VIII este lamenta estar longe do filósofo e inveja Casearius, o referido jovem a quem Espinosa dá "explicações" pois habitam a mesma casa e frequentemente conversam sobre temas de filosofia. De Vries manifesta o seu desejo de uma igual proximidade, embora se considere privilegiado por poder corresponder-se com o autor da *Ética*, expondo-lhe as suas dúvidas. Este lhe responde na carta seguinte manifestando alguma ambivalência quanto a Casearius, cuja presença lhe é pesada (o termo usado é aliás, muito forte - *odiosus*) e do qual desconfia, de tal modo que alerta de Vries a ser cauteloso. Considera este seu aluno demasiado infantil e inconsistente embora tenha esperança de que venha a amadurecer; mas enquanto tal não acontece recomenda prudência a de Vries, aconselhando-o a não divulgar certos aspectos menos "ortodoxos" do pensamento espinosano, sob pena de consequências nefastas para a sua segurança e a do seu círculo de amigos.

Por esta correspondência percebemos o modo como este círculo funcionava, assumindo-se os seus elementos como aprendizes de filosofia e evidenciando-se o estatuto de mestre desempenhado pelo filósofo. A ideia que se divulgou de um Espinosa eremita, afastado de todos e entregue a meditações solitárias é posta em causa por estas cartas, nas quais fica patente a relação contínua com um conjunto de alunos, que constante e pacientemente vai esclarecendo.

O processo de ensino/aprendizagem fica claro na carta VIII. No grupo de "espinosistas" que se reúne periodicamente e que de Vries designa por colégio⁸, há um dos

⁷ "... quem ego cuidam juveni, quem meas opiniones aperte docere nolebam, antehac dictaveram."
Ep. XIII de Espinosa a Oldenburg, G. IV, p. 63.

⁸ "Collegium quode attinet, eo istituitur modo..."

membros que primeiramente lê os textos procurando explicá-los seguindo a ordem das proposições. Qualquer passagem mais confusa é anotada e enviada ao filósofo, de modo a que este a clarifique e encontre uma explicação pela qual todos possam defender a verdade contra os supersticiosos religiosos e cristãos.⁹

É uma metodologia eficaz para o grupo, que tenta penetrar no texto da *Ética*. É igualmente útil para todos os estudiosos do filósofo, do seu tempo ou da atualidade: as dúvidas não resolvidas são às vezes as que continuam levantar-se aos estudiosos contemporâneos e para elas temos a explicação do autor que infalivelmente as explica. A correspondência também confirma o modo como a *Ética* foi progressivamente redigida pois algumas das passagens que de Vries cita desta obra não correspondem ainda à redação final.

A carta VIII preocupa-se com o estatuto das definições e, na ausência do filósofo, de Vries recorre a duas autoridades matemáticas - Borelli e Clavius, pretendendo depois remeter para Espinosa a última palavra. Para além desta dúvida levantam-se outras, relativas ao pensamento, à substância, aos atributos, a Deus, o que nos permite compreender determinados passos da *Ética*.

As explicações de Espinosa nas cartas IX e X não só respondem às dúvidas como mostram que algumas delas não têm razão de ser, citando excertos da *Ética* onde se encontra solução para as questões levantadas. São também importantes para percebermos que o filósofo se situa no registro das essências, atribuindo à experiência um papel meramente orientador da pesquisa: "com efeito a experiência nunca nos ensina as essências das coisas; o mais que pode fazer é determinar a nossa mente para que apenas pense nas essências das coisas."¹⁰

As explicações de Espinosa são dadas de um modo direto e conciso, resolvendo-se em poucas linhas algumas das teses mais complexas do seu sistema. Um dos casos refere-se à classificação dos modos como verdades eternas, uma designação pouco habitual para designá-los, mas extremamente esclarecedora para quem tenha dúvidas sobre a maneira como o filósofo encara a eternidade, identificando-a com a necessidade.

Referimos à correspondência com de Vries porque nela fica patente o modo como o pensamento espinosano era estudado, aprendido e problematizado. Mas poderíamos tomar como representativas da relação ensino/aprendizagem muitas das outras cartas pois grande parte do seu conteúdo é dedicado a esclarecer noções, clarificar teses, problematizar

Ep. VIII de Simon de Vries a Espinosa, G IV, p. 39

⁹ "... et duce te contra superstitione religiosos, Christianosque veritatem defendere...", *Ibidem*.

¹⁰ "(...) nam experientia nullas rerum essentia docet; sed summum, quod efficere potest, est mentem nostram determinare, ut circa certas tantum rerum essentias cogitet." Ep. X de Espinosa a Simon de Vries, G. IV, p. 47.

conceitos, de modo a responder às dúvidas dos seus correspondentes. Ora o que é isso senão ensinar?

Ensinar e investigar, um falso dilema hoje?

Como acima referimos entendemos que ensinar e investigar são atividades diferentes para as quais é legítimo considerar duas carreiras cada uma delas com aspectos cognitivos, caracteriais e éticos próprios. No que respeita ao ensino assinalamos em primeiro lugar a competência cognitiva. Esta se traduz no domínio da matéria a lecionar, que não pode reduzir-se (como infelizmente às vezes acontece) a conhecer os manuais da disciplina e a planificar as aulas em função desses. Como escreve Agostinho da Silva ao definir os requisitos de um bom professor “(...) exigiremos que esteja na posse segura da matéria em que pretende instruir; só assim o teremos sereno”¹¹. Mas não basta ao licenciado, mestre ou doutorado em filosofia dominar os assuntos que irá trabalhar com os seus alunos. Ele deverá assumir o papel de mediador entre os conhecimentos que detém e o público alvo ao qual os pretende transmitir. Daí a proeza difícil, por carecer de inteligência e de criatividade, de se manter fiel ao rigor da filosofia e de simultaneamente tornar suas aulas atrativas.

Também é importante atender ao vocabulário utilizado pois é a partir dele que os alunos se inserem num universo cognitivo, aprendendo a expressar-se. Pede-se-lhe que exponha com clareza pois a obscuridade é um primeiro fator de desinteresse. De igual modo deverá demonstrar capacidades de motivação, de problematização e de argumentação, pois sem elas a matéria lecionada fica reduzida a um amontoado de teorias e conceitos, com um eventual recurso aos filósofos, geralmente chamados para reforçar temáticas ou dirimir conflitos entre correntes opostas.

Para além destes requisitos quanto aos aspectos cognitivos, há outras igualmente importantes que se colocam num registo caracterial. E aqui ressalvamos em primeiro lugar o amor à profissão docente que não pode ser encarada como a saída que imediatamente se encontrou, mas sim como resposta à dimensão vocacional, como compromisso que diariamente se renova e se afirma, não obstante as vicissitudes do quotidiano. Ao professor pede-se interesse e otimismo. Como diz Savater “como educadores temos apenas o dever de ser otimistas.”¹² Esse otimismo traduz-se na atitude de entusiasmo que deverá acompanhar

¹¹ Agostinho da Silva, *Considerações e Outros Textos*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1994, p. 51.

¹² Fernando Savater, *O Valor de Educar*, Lisboa, Presença, 1997, p. 20.

todas as aulas, na receptividade às intervenções dos alunos, procurando tanto quanto possível adaptá-las aos temas explorados.

Ensinar requer uma adaptação permanente às circunstâncias, aos casos concretos, aos incidentes críticos de modo a conseguir superá-los sem que o ritmo das aulas seja perturbado. Nem sempre o que entusiasmo e atrai o docente é partilhável com os alunos. Por isso o equilíbrio psíquico do professor impõe-se como condição determinante para o estabelecimento de uma relação cordial e estável na sala de aula.

A empatia com os estudantes não é mensurável mas patenteia-se na capacidade de motivá-los, de entendê-los como diferentes em idade e interesses, sem que o ensinante abdique da sua personalidade própria, o que implica um desejável autoconhecimento. A congruência é uma virtude da qual nenhum professor deverá prescindir¹³. Ela leva a que cada um se mostre como é naquilo que faz, sem procurar vestir um fato que não lhe serve, por muito interessante que este possa parecer. Há que refletir sobre a seleção de estratégias e métodos a utilizar nas aulas conciliando as matérias lecionadas com o estilo adequado a cada uma delas, levantando interrogações como por exemplo: "Quando será conveniente usar um método expositivo"? "O que devemos problematizar?", "Como se constrói um argumento?" "Como manter os alunos seguros quando constantemente pomos em causa as suas certezas?". Requer-se uma desejável prudência que impede o ensinante de adotar certos métodos e estratégias pouco afins com a sua personalidade. Para ensinar de um modo eficaz ele deverá sentir-se à vontade com a matéria que ensina e com os métodos escolhidos pois só assim conseguirá fazer passar a mensagem.

Todos temos preferências e não é crime mostrá-las. Um professor asséptico e eclético é uma utopia não desejável.

A autenticidade - que não é mais do que fidelidade a si próprio - terá que ser acompanhada de um imprescindível sentido de autocrítica pois só este defende o professor da fantasia e o mantém no caminho certo. Por isto se vê que o ensino está intrinsecamente ligado a uma ética em que predominam os valores do cuidado, da solicitude, do acolhimento e da paciência. É necessária uma abertura de espírito que aceite as diferenças; uma humildade que reconheça em alguns alunos qualidades de inteligência e de criatividade superiores às do docente; uma justiça que encare cada aluno como um caso, escolhendo para ele um programa de trabalho que melhor o realize, sem cair na tentação da uniformidade. O que exige uma probidade intelectual que recusa o nivelamento, e que prefere a tarefa difícil de propor a cada

¹³ Neste campo continua actual a tese de Carl Rogers quanto à autenticidade do docente, sustentada em *On becoming a person*, (trad. portuguesa *Tornar-se Pessoa*, Lisboa, Moraes, 1977).

um uma meta, avaliando-o em função do seu caminho para ela; finalmente uma honestidade que o faz aceitar as suas limitações e que em vez de desanimá-lo manterá aceso o desejo incessante de progredir. O entusiasmo pela docência só se consegue através de uma permanente atualização, de um estudo que não se confina aos anos de formação acadêmica mas se impõe como prática permanente durante toda a sua vida de ensinante. Daí saltarmos de novo para o patamar da investigação e regressarmos a Espinosa e ao problema por ele levantado, agora transposto para o nosso aqui e agora.

Porque o dilema ensinar ou investigar passa pela consciência de que embora ensino e investigação não se identifiquem o professor não se realizará na sua profissão se não for investigador, se não for, de certo modo, um professor filósofo. Pretende-se pois que o docente seja filósofo, um requisito determinante para evitar que o seu ensino caia na rotina.

O professor/filósofo não se situa perante as diferentes rubricas com total neutralidade pois não é um mero repetidor de problemas mas alguém que os vive e que, conseqüentemente, também os cria. Ele não debita teses nem sistemas, aprofunda-os pela investigação que desenvolve. Há todo um trabalho do conceito que o obriga a pensar como pensaram os filósofos, não se restringindo a reproduzir o seu pensamento mas desconstruindo e refazendo os processos que seguiram. Daí a substituição de uma prática informativa por uma prática problematizante.¹⁴ E assim, um primeiro passo que norteia qualquer investigação é a escolha de um projeto filosófico próprio. Como diz Derrida "o ecletismo não existe, pelo menos nunca com essa abertura que deixa passar tudo."¹⁵ O professor que se inicia na docência traz da sua formação acadêmica uma orientação, acompanham-no preferências que o levam a interpretar de um modo pessoal um programa que institucionalmente se lhe impôs. Embora os conteúdos sejam os mesmos, a lecionação é diferente para quem tem da filosofia uma perspectiva objetivista e representacional, ou um olhar hermenêutico ou uma inclinação analítica. O que implica a escolha do estilo que mais se coaduna com o modo como cada um habita a filosofia. Questões concretas e aparentemente simples como "Será que se ensina filosofia como se ensinam as outras disciplinas?" ou "Quais os requisitos necessários para provocar nos alunos uma atitude filosofante?" ou "Até que ponto é lícito abalar as crenças e preconceitos dos alunos"?, abrem caminhos de investigação que o professor conseguirá trilhar tomando como base as suas inclinações filosóficas e o modo como elas se concretizam na experiência letiva.

¹⁴ Vj. a este respeito Walter Omar Kohan, *Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar*, Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

¹⁵ Jacques Derrida, "Onde começa e como acaba um corpo docente" in François Châtelet e outros, *Políticas da Filosofia*, Lisboa, Moraes, 1977, p. 59.

Note-se que o estilo de ensino não é um modelo fixo que possamos aprender ou imitar. Ele vai tomando forma ao longo de uma prática, construindo-se em função de diferentes experiências.¹⁶

Num programa há sempre aspectos a destacar em função das preferências filosóficas de cada um. No aprofundamento das diferentes unidades que o constituem surge um outro caminho possível para a investigação na dupla vertente quer do seu tratamento teórico quer da sua adaptação ao nível etário dos alunos. Hoje se fala muito da filosofia para crianças e há programas especialmente vocacionados para um público infantil. Mas no nosso país onde a presença da filosofia no secundário se banalizou, pouca atenção se dá a uma filosofia para adolescentes. Parte-se do princípio que tudo lhes interessa e o resultado está à vista - a maior parte dos jovens tem perante a disciplina uma atitude de rejeição, de entediamento e de desinteresse. Aceitam a inevitabilidade da filosofia como parte de um currículo que se lhes impõe e pretendem despachá-la sem grande esforço, passando ao lado do desafio que é refletir com os filósofos.

Uma linha de investigação que também se abre aos docentes é a relação da filosofia com a sua didática. Esta não é um problema à parte, como Alejandro Cerletti e Armando Girotti nos fizeram ver.¹⁷ Porque há uma relação privilegiada da filosofia com a sua didática Girotti propõe que substituamos a designação de "Didática da Filosofia" por "Didática Filosófica". Na verdade quem se debruce sobre a didática da matemática, ou da física, ou da história, imediatamente percebe que deixou o terreno dessas disciplinas para entrar num plano diferente onde a perspectiva pedagógica tem primazia. O que quer dizer que não se faz matemática nem história quando se trabalha a didática destas disciplinas mas que é possível (e desejável) abordar a didática da filosofia sem deixar de filosofar.

Um caminho que alguns pedagogos nos convidam a trilhar é o da formação para a docência pela investigação pedagógica. Esta teria como ponto de partida uma prática e desenrolar-se-ia em função dos problemas concretos vividos na lecionação. A formação de professores implicaria a colaboração dos mesmos, introduzindo-se as noções teóricas na medida em que elas se impusessem como necessárias para resolver dificuldades. A investigação processar-se-ia assim através do estudo de casos, da análise de inquéritos, de

¹⁶ Tenho notado que os professores "em formação" são mais diretivos do que os que já têm mais treino; são mais herméticos tendendo a usar uma linguagem desajustada aos alunos; temem acima de tudo a indisciplina.

¹⁷ Armando Girotti, "Didattica della Filosofia o didattica filosofica? Dalla teoria all prassi", comunicação ao Colóquio *Ensinar/Aprender Filosofia num mundo em rede*; Alejandro Cerletti "A didáctica da filosofia como problema filosófico" Veja. também do mesmo autor: *O Ensino da Filosofia como problema filosófico*, Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

situações problema, de incidentes críticos, de práticas pedagógicas.¹⁸

Outra temática susceptível de ser investigada e com a qual todo o docente de filosofia inevitavelmente se depara é a questão clássica da sua ensinabilidade. Há um fantasma que, desde Platão, ensombra o inconsciente de alguns professores: o da não ensinabilidade da filosofia, ampliado pelo dilema kantiano de ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, um tema exaustivamente trabalhado por Leonel Ribeiro dos Santos.¹⁹ Esta dicotomia foi retomada (e caricaturada) por Hegel, em diferentes textos onde o filósofo contesta que se possa filosofar sem conteúdos, usando a metáfora da viagem e do carpinteiro. É uma controvérsia que tem sido estudada por José Barata Moura.²⁰ Não abordarei nenhum destes dois posicionamentos, apenas lembrando que Kant nos alerta para um percurso crítico no qual a filosofia é construída e não recebida, não negando no entanto que a filosofia se ensine. O texto por demais conhecido da *Introdução ao Semestre de Inverno de 1765-1766*²¹ termina lembrando que aprendemos a pensar com os filósofos e mesmo contra eles. A oposição entre filosofia e filosofar coloca o problema de como ensinar filosofia, alertando-nos para os conteúdos de aquisição - os instrumentos operatórios necessários para que o filosofar ocorra. A finalidade do ensinante é familiarizar os seus alunos com determinados conteúdos indispensáveis para que o filosofar se processe. São eles os conceitos, as teorias filosóficas, os problemas, os argumentos, tudo aquilo que se constitui como "filosofema", ou seja, tudo aquilo sobre o qual é legítimo filosofar. E não se trata de conteúdos neutros pois possuem uma força e um poder que nos leva à questionação, à reflexão e à procura de sentido.

Ainda um outro problema com o qual o ensinante de filosofia se depara e que poderá ser um campo fecundo de aprofundamento investigativo é o da utilidade da disciplina.²² Não é fácil o público de adolescentes que chega à filosofia cheio de preconceitos e de ideias feitas, nomeadamente quanto à sua inutilidade, pouco atreito a levantar problemas que não tenham uma solução imediata e constantemente perguntando para que serve filosofia. Deverá ser

¹⁸ Vj Maria Teresa Estrela e Albano Estrela, *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*, Lisboa, Estampa, 1977; Albano Estrela *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma Estratégia de Formação de Professores, Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

¹⁹ Kant, *Nachricht Kant, Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, AK, II, p.308.

Leonel Ribeiro dos Santos, "Kant e o Ensino da Filosofia" in Leonel Ribeiro dos Santos, *A Razão Sensível. Estudos Kantianos*, Lisboa, Colibri, 1994, pp. 177-187.

²⁰ José Barata Moura "Hegel e o Ensino da Filosofia nos Liceus", conferência apresentada ao *Colóquio Ensinar/Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 25 de Novembro de 2011.

²¹ Kant, *Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, AK, II, p. 308.

²² Veja José Barata Moura, "Filosofia e Ensino da Filosofia Hoje", in *LOGOS*, n.ºs 7-8, (1987), pp. 93-101.

tarefa do professor mostrar que nela e com ela poderão trilhar o caminho que conduz do vivido ao pensado, que lhes dá um distanciamento crítico dos problemas, que contribui para a flexibilidade de espírito desejável num mundo em constante mudança, que constrói núcleos de resistência impeditivos de uma assimilação passiva de estereótipos, que ajuda a uma visão integradora, inimiga de uma cultura de mosaico.

Note-se que eminentes filósofos têm assumido e defendido que a filosofia não serve para nada, ou antes, que se justifica pela sua inutilidade. Ortega y Gasset faz parte deste grupo, ao escrever: "(...) a filosofia não serve para nada, não há necessidade dela. Perfeitamente; mas, como se vê, é um fato que há homens para os quais o supérfluo é o necessário"²³. Também François Lyotard deliberadamente afasta a filosofia da utilidade, da eficácia e da pragmaticidade, alegando que ela não fala a linguagem do mundo pois "este idioma [o do mundo] é completamente diferente do curso filosófico, é-lhe incomensurável."²⁴

Pessoalmente sempre tomei o partido da serva trácia que ri da queda de Tales, incapaz de contornar um buraco na rua, imerso que estava em pensamentos transcendentais.²⁵ Entendo sim que um aprofundamento teórico necessariamente acarreta dividendos práticos. Tal como Mary Warnock²⁶, defendo uma filosofia que é útil em inúmeros campos da nossa vida e que permite resolver problemas tão diversos como a descoberta da identidade própria, o cuidado do mundo e dos outros, humanos e não humanos, a construção do próprio mundo e tantos mais. E que nos leva a uma atitude de sensibilidade ao quotidiano, de permanente alerta perante a norma que se nos impõe, de vigilância crítica quanto a preconceitos e ideias feitas.

A concluir diria que os benefícios da disciplina da filosofia não se põem só para os alunos mas também para quem a leciona. Seria interessante abrir uma linha de investigação que focasse a utilidade da filosofia do ponto de vista dos professores, inquirindo em que medida a lecionação nas escolas os ajuda a crescer como filósofos. É frequente os docentes de o secundário terem má consciência quanto ao ensino que praticam, considerando-o por vezes uma traição à filosofia e um desvio à sua aspiração a investigadores. Mas a possibilidade de organizar de um modo pessoal um determinado saber, de partilhar com outrem os interesses próprios, de reforçar aquilo que se estudou obrigando-se a repensá-lo para um público diferente constitui um repto permanente para a investigação. Daí uma linha possível desta ser

²³ Ortega y Gasset, *¿Qué es Filosofía?*, Madrid, Revista de Occidente, 1958, p. 97.

²⁴ François Lyotard, "Mensagem a propósito do curso filosófico" in *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa D. Quixote, 1987.

²⁵ Platão, *Teeteto* 174 a.

²⁶ Mary Warnock, *The Uses of Philosophy*, Oxford, Blackwell, 1992.

a construção de um curso de didática a partir do modo como os próprios filósofos pensaram o ensino da filosofia, o que escreveram sobre esse tema, que atualidade têm os seus escritos nessa matéria etc. É um percurso presente no projeto *Ensinar e Aprender Filosofia* e constitui algo a que todos os docentes podem ter acesso, sem abandonar o seu trabalho na escola pois este decorre num diálogo permanente com os grandes pensadores.

Todos temos consciência de que a filosofia não se esgota na docência e que o professor e o investigador não só têm formações diferenciadas como também têm estratégias e objetivos específicos. É aceitável e admissível que o professor de filosofia não se assuma como filósofo. Mas é desejável que mantenha sempre presente a chama da investigação, e tanto melhor se a conseguir conciliar com a sua atividade na sala de aula. Esta se apresenta como o palco possível da sua investigação. É aí que se realizará como profissional, pois terá que fazer filosofia e não se limitar a transmitir e a interpretar. Pede-se-lhe que não se reduza ao papel de comunicador, de mediador ou mesmo de provocador mas que produza, que crie, numa palavra, que investigue. O que conseguirá se tirar partido das possibilidades que a lecionação lhe oferece.

TEACHING AND INVESTIGATING

Abstract

This paper has four topics: Teaching and/or investigating – the pertinence of a dilemma; The testimony of a philosopher - Espinoza and the rejection of teaching; Teaching and investigating, a false dilemma yesterday? Is teaching and investigating a false dilemma today? First we will present the autonomy of the concepts in research and teaching, considering the specificity of each of these activities. We will illustrate the dilemma resorting to a philosopher - Espinoza - who rejected teaching in favor of investigation. Then we will analyze to what extent this choice prevented him from teaching. The analysis of the dilemma in the present day lead us to conclude that it is necessary to conciliate investigation and teaching, and we emphasize that it is not only possible, but desirable, that every teacher investigates, lest he becomes repetitive, and thus betraying his vocation as a friend of philosophy.

Keywords: Teaching. Investigating. Didactics.

Referências

ARENDDT, H. The crisis in education - in *Between Past and Future*, London, Penguin, 2006.

CERLETTI, A. *O Ensino da Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

DERRIDA, J. Onde começa e como acaba um corpo docente. In: CHÂTELET, François e

outros. *Políticas da Filosofia*. Lisboa, Moraes, 1977.

ESPINOSA, B. Ep. XLVII a Fabritius, in *Spinoza Opera*, hersg. von Karl Gebhardt, Heidelberg, Carl Winters, 1972 (5 vols), G. IV, pp. 234-235.

ESTRELA, A. *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986.

ESTRELA, M. T.; ESTRELA, A. *Perspectivas Actuais sobre a Formação de Professores*. Lisboa, Estampa, 1977.

GIROTTI, A. Didattica della Filosofia o didattica filosofica? Dalla teoria alla prassi. Comunicação no Colóquio *Ensinar/Aprender Filosofia num mundo em rede*. Lisboa, 2011.

HEIDEGGER, M. *Was heisst denken*, (trad. francesa *Qu'appelle-t-on penser*, Paris, PUF, 1959.

KANT, I. *Nachricht Kant, Nachricht von der Einrichtung seiner Vorlesungen in dem Winterhalbenjahre von 1765-1766*, AK, II.

KOHAN, W. *Filosofia. O paradoxo de aprender e ensinar*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

LYOTARD, F. Mensagem a propósito do curso filosófico. In: *O pós-moderno explicado às crianças*, Lisboa D. Quixote, 1987.

MOURA, J. B. Filosofia e Ensino da Filosofia Hoje. In: *LOGOS*, n°s 7-8, 1987.

MOURA, J. B.. Hegel e o Ensino da Filosofia nos Liceus. Conferência apresentada ao *Colóquio Ensinar/Aprender Filosofia num Mundo em Rede*, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2011.

ORTEGA y Gasset. *¿Qué es Filosofía?* Madrid, Revista de Occidente, 1958.

PLATÃO. *Théetète* in *Oeuvres Complètes*, trad. de Léon Robin, Paris, NRF, Bibliothèque de la Pléiade, t. II, 1964.

ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Moraes, 1977.

SANTOS, L. R. dos. *A Razão Sensível. Estudos Kantianos*. Lisboa, Colibri, 1994.

SAVATER, F. *O Valor de Educar*. Lisboa, Presença, 1997.

SILVA, A da. *Considerações e Outros Textos*, Lisboa, Assírio e Alvim, 1994.

WARNOCK, M. *The Uses of Philosophy*, Oxford, Blackwell, 1992.

Recebido em: março de 2012

Aprovado em: abril de 2012