

**Dossiê | Educação e
Filosofia: Ideias, Problemas,
Fundamentos**

Apresentação.

Educação e Filosofia: ideias, problemas, fundamentos

*Luís Manuel A. V. Bernardo**

Cultura. Revista de História e Teoria das Ideias 41-42 (2023), 15-26. ISSN 0870-4546
URL: <https://revistas.fcsh.unl.pt/cultura/article/view/1213>

Um projeto educativo é sempre um ensaio de uma utopia filosófica, mais ou menos explícita, tal como toda a conceção filosófica se constitui como uma utopia educacional, antecipando uma humanidade mais conforme aos pontos de vista que veicula. Qualquer que seja a perspetiva adotada, uma filosofia da educação só pode evidenciar esta mútua dependência, que determina uma dialética de correlações, potencialmente ilimitadas, abrindo o campo da investigação à busca de formas de entrosamento, de movimentos conjuntos, de afrontamentos, de tensões teóricas e práticas, de paradoxos. Trata-se, assim, de ir cartografando as complexidades sinuosas de um regime de hibridação, na sincronia e na diacronia. Os artigos que integram este dossiê, para além do seu valor intrínseco, podem, ao que creio, ser considerados como tracejamentos dessa topografia. Na apresentação que segue, optámos, em consequência, por sugerir um roteiro de leitura de cada artigo, propondo parágrafos de contextualização temática. Não pretendemos condicionar a leitura, nem fixar os sentidos, mas tão-só patentear a lógica que assistiu à conceção do seu encadeamento.

I. A disponibilização *online* de aplicações baseadas em programas de inteligência artificial generativa, de acesso livre ou condicionado a um pagamento, na última década, tem sido perçecionada pelos potenciais utilizadores, os quais se confundem cada vez mais com um público universal, em função de uma axiologia binária, que opõe entusiastas a tementes dos efeitos pessoais, económicos, sociais e políticos do recurso a tais dispositivos interativos. Esta clivagem é particularmente viva no campo da educação, mormente desde que surgiram as versões mais recentes, que resultam da combinação entre aprendizagem estatística profunda e capacidade de resposta a solicitações contextuais

* IFILNOVA, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, FCsh, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal.
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3587-7799>. E-mail: lm.bernardo@fcsh.unl.pt.

personalizadas na forma de instruções. Num sistema, como o escolar, em que a avaliação de conhecimentos e competências é determinante e a docência tem sido valorizada, independentemente de outras funções, na vertente dominante da transmissão, mesmo que a teoria didática e pedagógica não se coiba de apontar os limites dessa perspectiva, a súbita irrupção, ainda descontrolada, de programas informáticos que substituem o esforço de cada aluno para aprender, causa perplexidade e requer reflexão. Ao oferecerem, ao mesmo tempo, informação coincidente com a que seria veiculada na aula e produtos finalizados equiparáveis aos que são pedidos como base para a certificação da aprendizagem forçam o questionamento sobre o sentido profundo da escolarização, enquanto obrigam a uma revisão do que merece ser ensinado e aprendido em cada área disciplinar. A estas interrogações epistemológicas e didáticas juntam-se problemas complexos de política do pensamento e do discurso, assim como de justiça social e económica.

O artigo que abre este dossiê, da autoria de António Moreira Teixeira e João Paz, intitulado “Re-personalizar a aprendizagem da filosofia. Oportunidades e desafios da didática enriquecida pela IA Generativa”, enfrenta alguns destes desafios, mais especificamente no que respeita ao ensino de filosofia. Ainda que explicitem as principais reservas de alguns autores, no artigo, adotam uma visão aberta e positiva sobre o recurso a tecnologia baseada em IAGEN, inclusive na didática da filosofia, para o que fazem valer quer a consideração de experiências recentes nesse âmbito, quer uma revisão da literatura, quer a retomada do pensamento de José Enes, que se lhes afigura pioneiro na compreensão do modo como se dá a relação entre didática e tecnologia. Teixeira e Paz elencam algumas potencialidades dessa relação, que contribuem outrossim para modificar a conceção do que cabe ao professor e ao aluno, do que corresponde ao ensino, à aprendizagem e à avaliação. Concluem com uma cláusula essencial à integridade deste otimismo, a de que toda a reflexão seja acompanhada pelo enfrentamento das questões éticas que ressaltam do interesse em incluir a IAGEN na promoção da inovação pedagógica, bem como na adoção de modelos híbridos pela didática da filosofia.

II. As humanidades fazem parte da organização disciplinar dos sistemas de ensino superior, como o português, constituindo parte da designação de muitas faculdades que lhes associam, consoante os casos, as ciências sociais e as artes. Filosofia, línguas e literaturas, algumas componentes das ciências da comunicação ou da ciência política integram regularmente essa área maior. A relevância destas áreas de compreensão do que é propriamente do homem, como queria Terêncio, tem sofrido oscilações seculares em função do modo como se hierarquizam disciplinas, práticas investigativas, tipos de conhecimento,

percepções sociais sobre utilidades e utilizações relativas, na ordem do saber. O funcionamento deste jogo é demasiado complexo para ser reduzido a algumas linhas. Para um breve apercebimento do que está em causa, basta pensar em como a afirmação das ciências físicas e biológicas obrigou a refazer o sentido do que cabe entender por humanidades, determinando a emergência na modernidade de uma esfera do conhecimento disciplinar onde antes prevalecia uma estrutura curricular ampla, destinada a formar o cidadão culto, consonante com uma visão do mundo que promovia uma identificação entre humanidades e humanismo. Se, no que respeita à educação, o século XVIII ainda delineava os seus projetos reformistas, tendo em consideração os modelos da Antiguidade, o que, nas humanidades, prevalecia de literário, retórico, livresco, teológico, segundo um princípio de reverência dos autores, usados como autoridades textuais, não se afigurava compatível com os métodos científicos positivos, nem com a racionalidade que assiste a uma ciência que se quer objetiva. Esta tensão determinou que as humanidades perdessem oficialmente a sua função modelar e estruturante, não obstante ser consensual a sua relevância formativa e axiológica no que respeita às dimensões que melhor definem o humano, como a autonomia, o pensamento crítico, a discursividade, a interpretação ou a criatividade. Talvez, por isso, se assista hoje a uma renovação do interesse pelo desenvolvimento de tais disciplinas e se defenda a necessidade de se retomar o essencial dessa espécie de *Urtext* cultural, cujas fontes são os autores consagrados da antiguidade greco-romana, num tempo vivido como crítico, fragmentado e, em grande parte, impedido de se agregar em torno de sentidos claros e consensuais. Neste movimento, não será decerto indiferente o efeito do que se tem vindo a designar como uma viragem narrativa, a qual, verificando-se, convive mais facilmente com a vertente literária das humanidades clássicas.

O artigo de Maria Teresa Santos, intitulado “Por que razão a Filosofia da Educação necessita da Filosofia Antiga”, assume alguns destes princípios, seja o de uma crise da educação, seja o de uma crise cultural mais alargada, e apoia-se no pensamento de Martha Nussbaum para questionar se não será este o momento em que as dificuldades históricas em torno das humanidades devem ser ultrapassadas. Dando testemunho das reticências de muitos estudantes sobre o modo como o passado impende no presente e o conseqüente enfado perante a proposta de leitura de autores antigos, contrapondo-lhe, porém, um conjunto de argumentos em torno da hipótese de que os estudos clássicos podem influenciar positivamente a construção da experiência de cada ser humano, propõe a sua integração plena nos *curricula* de Filosofia da Educação. Exemplifica a validade desse retorno às origens mediante a exploração do contributo do tratado sobre a amizade de Cícero para uma reflexão filosófica sobre as relações estruturais entre amizade e

autoridade, dois conceitos fundamentais de qualquer filosofia da educação. Conclui com o relato de uma aplicação experimental dessa perspectiva em contexto letivo, no âmbito da formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

III. A didática da filosofia tem desenvolvido uma extensa reflexão quer sobre o que é ensinável no seu domínio disciplinar, quer sobre os modos mais produtivos de ensinar filosoficamente, produtividade que cabe entender como capacidade para promover a aprendizagem e garantir a experiência de uma ecologia filosófica, na qual se entrecruzam saberes e modos de pensar, da problematização à conceptualização e à crítica, quer ainda sobre que perspectiva filosófica merece ser adotada, numa espécie de regime de fidelidade entre a posição do professor que, de uma forma ou de outra, permanece filósofo, e a necessidade de potenciar, por via dessa sua posição, a aprendizagem do filosofar. A autenticidade sustentada da orientação filosófica do docente contribui para determinar, recorrentemente, a diferença entre uma lecionação rotineira e uma presença letiva viva, suscetível de mobilizar competências equiparáveis nos alunos.

Foi esta temática que Luís Filipe Afecto Martinho decidiu investigar, uma primeira vez, no seu percurso de formação profissional no mestrado em ensino de filosofia no ensino secundário da NOVA FCSH, e uma segunda vez para esta publicação. O resultado, com o título expressivo de “Afinal, educar para quê? Uma meditação sobre a prática educativa”, pretende articular a hermenêutica de autores maiores da tradição continental e uma interpretação dos documentos legais que estruturam o sistema educativo nacional. Ressalta desse exercício, em que conceitos típicos do idealismo alemão, conjugados com outros característicos do pensamento marxista, se cruzam com um entendimento existencialista, uma visão da filosofia sobretudo como prática reflexiva, transformadora e humanizadora que, a seu modo, não deixa de alumiar o conspecto geral dos documentos oficiais. Humanismo e significação didática conferem ao ensino de filosofia um alcance teórico e prático favorável à construção de uma visão do mundo historicamente situada, devidamente vocacionada para formar humanos, seríamos tentados a reforçar, potencialmente mais humanos.

IV. A convocação do pensamento filosófico de autores que, no desenvolvimento de obras em domínios convencionais da organização disciplinar da filosofia, também refletiram sobre a educação, o seu caráter, as suas finalidades, as instituições correlatas ou os seus limites, e que, por o terem feito no seio de uma especulação mais ampla, conseguem inscrever essas considerações em problemáticas com poder de significação aumentada, constitui uma das metodologias fundamentais para promover encontros impactantes

entre filosofia e educação. É o caso de Eric Weil (1904-1977), um filósofo ausente do *mainstream*, sem que a sua extrema eloquência resulte minimamente afetada por essa marginalização, que, sob a tutela inicial de Ernst Cassirer, retoma o duplo legado do humanismo renascentista, onde impera a matriz das humanidades, e do idealismo alemão, com o seu entendimento da educação como *Bildung*, processo de aperfeiçoamento do ser humano por via de uma educação cultural pensada do ponto de vista da filosofia. Complementa-o, ao longo do seu percurso, com uma vastidão de leituras de autores de todas as épocas e correntes, incluindo as do seu tempo, tempo esse que procura compreender, fomentando um movimento bidimensional pelo qual a ordem do discurso, com a sua coerência abstrata e sistemática, se liga à particularidade da situação histórica. Desse modo, as problemáticas educacionais assomam, de modo mais ou menos direto, quer em diversos artigos, que foi publicando até ao final da sua carreira, quer nas suas obras nucleares, a monumental *Lógica da Filosofia* (1950), a *Filosofia Política* (1956) e a *Filosofia Moral* (1961), o que torna possível uma multiplicidade de entradas no tema por parte dos seus intérpretes.

No artigo “Educação e filosofia em tempos de instrução: considerações a partir dos escritos sobre educação de Eric Weil”, Judikael Castelo Branco escolheu centra-se na filosofia política para restituir uma dialética, que aí se deixa surpreender, pela qual a relação entre história, filosofia e educação se define numa lógica dedutiva de mútua necessidade. Sem deixar de apontar a relevância que o processo educativo detém, para o autor, na ponderação do que cabe entender por democracia, e de salientar a pertinência do seu contributo para que sejam evitados os escolhos inerentes à oposição recorrente entre instrução e educação, Castelo Branco situa a reflexão no modo como a interação entre indivíduo e sociedade moderna requer o contributo da educação possibilitada pelas humanidades e, conseqüentemente, pelo ensino de filosofia. Acompanha, assim, a perspetiva de Weil de que a sociedade moderna, consonante com o modelo correspondente de tecnociência, força os indivíduos a entrarem no mecanismo que a define, instaurando um duplo regime de sujeição, que combina uniformização e competitividade. Porém, na medida em que esses mesmos indivíduos sentem a violência e a injustiça de nada serem e de nunca conseguirem verdadeiramente quebrar a lógica das desigualdades, descobrem essa nova identidade individual, valorizável, capaz de reagir contra as imposições da sociedade e de se afirmar noutras zonas da existência, como seja a esfera da vida privada. Neste espaço de conflito, o papel da educação afigura-se determinante, seja para obstar aos extremos da violência, oriundos do fenómeno moderno do tédio, seja para proporcionar o acesso a figuras de conciliação possível entre eficácia e justiça, seja para abrir horizontes de sentido que equilibrem tecnicismo e humanismo.

Não de um tipo qualquer, mas daquele que melhor serve o valor supremo da liberdade, o qual corresponderia, para Weil, de acordo com a leitura de Castelo Branco, a uma forma combinada de filosofia científica e filosofia poética.

V. A amplitude da dimensão ética da educação liga-a indelevelmente ao questionamento filosófico, de tal modo que se oferece como uma das correlações mais procurada e, provavelmente, aquela que gera um maior volume de literatura. As interrogações fundamentais em matéria educativa requerem sempre esclarecimento filosófico quer sobre os sentidos do que se está efetivamente a perguntar, quer sobre o que cabe entender pelos conceitos que integram a pergunta formulada: conhecimento e bem são intermutáveis? De que forma as relações de ensino e aprendizagem contribuem para a construção da personalidade? Educa-se para a individualidade, a sociabilidade ou a cidadania? Valores, atitudes e modos de ser são ensináveis? Aprende-se melhor esses aspetos com esforço ou com prazer? Com os outros ou num exercício de introspeção e de autoconhecimento? A quem cabe ensinar essa esfera, caso se conclua que é ensinável — aos encarregados de educação ou à instituição escolar, a instâncias privadas ou públicas, ao mercado ou ao estado? Como? Porquê? De que modo se pode controlar a imposição normativa e formar para o uso da liberdade? Como cuidar de um ser prevendo de antemão a sua independência? Como evitar a doutrinação num âmbito que é todo determinado por regras e prescrições comportamentais? O que corresponde à deontologia profissional docente e aprendente? A amostra é, ao que cremos, suficientemente expressiva para evidenciar a solidez dessa dobra de aço entre os dois domínios, justificando, outrossim, tanto a necessária recorrência dos temas e problemas, como a aura de novidade indesmentida que acompanha a retomada contemporânea das reflexões mais antigas, nomeadamente as que ocorreram no momento socrático e sofístico, continuaram com Platão e Aristóteles e se perpetuaram nas escolas helenísticas, mesmo que tais releituras se façam a partir do kantismo, do hegelianismo, do existencialismo, do personalismo, do pragmatismo ou do utilitarismo, entre outras vias.

O artigo “Ensinar Ética, para quê?” de José Pedro Matos Fernandes, assente na convicção de que o ensino da ética deve evitar reduzir-se à transmissão de um conhecimento geral para se propor como capacitação para lidar com situações de cariz moral, divide-se explicitamente em quatro partes. Na primeira, num diálogo privilegiado com Martha Nussbaum, retoma várias destas questões. Mostra, assim, como a educação tem uma essência eminentemente ética, nomeadamente ao afirmar-se como educação para a cidadania, o que confirma pela presença da ética na política educativa, na qual encontra um

ideal de cidadão dotado das capacidades de decidir em função de motivos razoáveis e de agir em coerência com esses mesmos termos. Na segunda parte, interroga-se sobre a viabilidade de o ensino contribuir para a formação individual de um *ethos* suficientemente personalizado para não se ver obrigado a seguir a moral comum. Renunciando a validar a necessidade de uma resposta resolutiva, prefere fazer valer a ideia, avançada por José Manuel Santos, de que a ética deve ser entendida como bússola, em vez de mapa. Na terceira parte, defende a prossecução de uma ética experimental, atendendo a que a complexidade das pessoas e dos seus comportamentos extravasam modelos pré-definidos e que há uma forte probabilidade de que o confronto com casos situados seja didaticamente mais produtivo. Diferentemente das expectativas elevadas da ética das virtudes, o autor caracteriza este situacionismo como mais humilde, atribuindo-lhe, contudo, poderes de treino e mobilização à medida do que pode ser esperado no ensino de ética. Na quarta parte, retoma o que designa como uma ética pragmática, inspirada em John Dewey, para consolidar a sua visão de um regime teoricamente mais contido, de modo a possibilitar a combinação da moral social e individual, a reflexão prática, a experimentação, e sustentar um processo pessoal de aperfeiçoamento, progressivo e sem estar condicionado por um qualquer tipo de fechamento.

É, precisamente, de uma experiência didática no domínio da ética, levada a cabo no âmbito da Prática Supervisionada do Mestrado em Ensino de Filosofia da NOVA FCSH, no ano letivo de 2021-2022, que nos dá conta João Manuel Antunes Almeida Gouveia no artigo “Uma experiência narrativa no ensino secundário para aprofundar a compreensão da própria vida, com base nos pensamentos de Hegel e de Ricoeu”. A experiência está norteada pela ideia de testar um contributo com fundamento filosófico, pensado para promover traços de personalidade, valorizados pela política educativa vigente e plasmados no documento orientador intitulado *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Perante a evidência das dificuldades que se deparam aos adolescentes ao serem chamados a conciliar a formação da sua personalidade com objetivos externos de sucesso escolar, dificuldades que não só acabam por afetar dimensões como a perceção da identidade própria ou a autoestima, mas induzem a escolha da via oposta, a da demissão e da aceitação de um fatalismo no insucesso continuado, Gouveia busca nos textos de Hegel sobre a *Bildung* uma clarificação desse padrão num ambiente, como é a Escola, que está vocacionado para promover o oposto. Pode, assim, detetar uma dialética negativa em que a Escola, ao contrário do que afirmam alguns discursos hoje dominantes, não se pode oferecer como o lugar da diferenciação, mas se impõe como espaço de cedências constantes do que é específico da individualidade em prol da universalidade. Gouveia não nega a pertinência da descrição desse regime de obediência que, pela sua particularidade, só

confere à instituição escolar a possibilidade de propor um acesso imperfeito à liberdade plena, parece condená-la a ser apenas uma mediadora, pouco eficaz, desses conflitos típicos da luta pelo reconhecimento. Questiona, em contrapartida, a universalidade da conclusão, sugerindo que, logo com um trabalho em torno de conceitos como a autonegação, a reciprocidade, a compreensão intersubjetiva, é possível contribuir para a construção da liberdade pessoal e identitária. Vira-se, então, para a filosofia de Paul Ricoeur, na qual encontra outros elementos decisivos para firmar essa possibilidade. Noções como a de identidade *idem* e identidade *ipse* consolidam a sua visão e tornam patente o interesse em recorrer a uma perspectiva narrativa, indireta, traduzida em exercícios concretos. Assumindo a perspectiva de Ricoeur de que as histórias de vida fazem parte da realidade, aplica um exercício de refiguração da vida de uma personagem, no caso vertente, Bob Marley. Sem que julgue possível conferir-lhe um caráter de inferência, entende ter alguns motivos para considerar que este trabalho terá ajudado ao fortalecimento de si, por parte de alguns alunos. Um segundo exercício de avaliação de uma história de vida na ótica da própria personagem terá, igualmente, contribuído para treinar a imaginação. O autor retira duas conclusões cautelosas sobre a eventualidade deste experimento em contexto de lecionação ter ajudado a reforçar a percepção de alguns alunos sobre a unicidade do seu ser e a suscitar o interesse pela prática da autoanálise do percurso de vida de cada um, como se de uma personagem se tratasse.

VI. O debate atual sobre as modalidades de ensino e de aprendizagem, como se percebe, não diz apenas respeito aos conteúdos transmissíveis, no âmbito de cada disciplina e considerando os níveis de escolaridade, nem se esgota na consideração de que atitudes e valores melhor se adequam a uma educação que assume a sua configuração filosófica, mas estende-se às práticas pedagógicas e didáticas que propiciam aprendizagens significativas, contribuem para a construção conjunta de conhecimento e assumem uma multifuncionalidade progressivamente apropriada pelos alunos e, por eles, transposta para diferentes desafios curriculares e extracurriculares, escolares ou societários. Trata-se assim de perspectivar macro práticas generativas, transversais a todas as áreas e procedimentos, na base de macro competências, suscetíveis de amplificação, por via do exercício dessas mesmas práticas, e de se potenciarem mutuamente na presença de novas solicitações. Macro práticas que se desdobram noutras práticas mais simples que as constituem vitalizam, levando a idêntica decomposição integradora das macro competências. A história da filosofia constitui um manancial de tais exercícios, de que a maiêutica socrática constitui o exemplo imediato. Cabe assim supor uma contemporaneidade de práticas e

competências, numa lógica de correspondências e de interações, pelas quais ambas se modelizam progressivamente, umas em função das outras. Numa época, como a nossa, em que faz cada vez mais sentido que o construtivismo e o conexionismo, teoricamente validados nos domínios da investigação e da produção de conhecimento, prevaleçam igualmente no âmbito do que corresponde convencionalmente à transmissão, de modo a dar-se uma unificação processual do campo dinâmico do saber, práticas investigativas, problematizadoras, interpretativas, inventivas, discursivas, argumentativas, justificativas e textuais, adquirem uma importância insuspeitada numa matriz puramente transmissiva. Com efeito, o que cabe reconhecer é a mútua dependência que se instala, por um lado, entre o que se aprende e o modo como se aprende o que se aprende, e, por outro, entre o que se aprende e o que se pode fazer com essas aprendizagens. Esta combinação de práticas transversais, diferenciadas e multifuncionais de aprendizagem revela-se, igualmente, decisiva para o exercício da cidadania e, tudo leva a crer, para a continuidade dos regimes democráticos.

O artigo a quatro mãos de Ana Cristina Champoudry e Francisco Valdério, intitulado “Leitura e apropriação do mundo: aproximações em Paul Ricoeur e Roger Chartier”, trata de uma dessas práticas, a da leitura, que, ocorrendo em todos os níveis do percurso escolar, incluindo o Ensino superior, potencialmente o extravasa no espaço e no tempo. A constatação, assente na experiência docente de ambos, de que muitos estudantes universitários brasileiros, apresentam dificuldades tanto na leitura, quanto na escrita, de textos académicos de tipo argumentativo, leva-os a uma reflexão sobre o que pode estar na base de práticas autónomas de leitura que, enquanto permitem a apropriação do mundo, assumem, igualmente, um carácter transformador do sujeito e do contexto histórico em este coexiste. Para o efeito, acolhem três perspectivas, ligadas entre si pelo modo como fazem valer o conceito central de mediação e o transpõem para a compreensão de tipo de literacia. Começam por acompanhar o modo como Paul Ricoeur reconhece na leitura um conjunto de mediações. Por um lado, entre a idealização do texto como sistema coeso e o carácter fragmentário das leituras ilimitadas, que se lhe apõem, em função do que aparece como a *oportunidade semântica do texto*, e a sua abertura a um regime de alteridade que só a leitura assegura. Por outro lado, entre configuração e refiguração, em que a leitura resulta interpretativa, reflexiva, e o leitor tem de responder a uma dupla solicitação: começar por ir ao encontro das estratégias de persuasão intratextuais, para delas suspeitar e submetê-las aos termos da sua subjetividade leitora. Por fim, entre leitura e autocompreensão, pela qual o texto encontra a sua função mediadora plena enquanto instância central do processo, eloquente e dialogante, devolvendo diferentes possibilidades de

mútua compreensão do leitor e do mundo. O texto interpela, reconstitui o leitor do leitor e relação, com o seu quasi-mundo, a questão fundamental do(s) sentido(s) do mundo real. De Roger Charrier recolhem o conceito de apropriação que, entendido como prática situada e comunitária, resulta sempre plural, diversificado e em correlação histórica com os contextos em que tem lugar. A dimensão social das apropriações confere à aprendizagem da leitura em ambiente escolar um caráter progressivo e continuado ao longo dos vários níveis de escolaridade, enquanto estabelece a prevalência das práticas de interpretação, relativamente às prerrogativas associadas convencionalmente aos efeitos da produção. Recriam ainda o debate promovido pelo autor entre as perspetivas de Michel Foucault, que aproxima apropriação e propriedade, salientando os processos de controle social e político dos discursos, e de Paul Ricoeur que valoriza, em contrapartida, as potencialidades esclarecedoras e emancipatórias da leitura. Concluem que a posição de Charrier pende para a de Ricoeur: mesmo reconhecendo a normalização em curso nos processos sociais, identifica um uso inventivo ínsito no ato de ler que leva à produção de sentidos suscetíveis de interferirem com aqueles socialmente dominantes. É com Paulo Freire que fecham o percurso, recuperando a ideia de uma leitura prévia do mundo que antecede e sustenta as leituras textuais. Esta anterioridade significa que o mundo está omnipresente em todo o processo de leitura, a qual é ao mesmo tempo crítica do mundo e crítica do texto, dialética que confere um lugar determinante ao contexto, e atribui à leitura poderes revolucionários. Deste périplo triádico complexo, os autores extraem uma última consideração, a de que a Escola tem de estar em diálogo com o contexto, promovendo leituras significativas do mundo.

O artigo “As perguntas como ferramentas educacionais” da autoria de Fabrizio Macagno dedica-se a explorar uma outra dessas práticas/competências, desta feita, relativa à docência, mas que, ocorrendo sistematicamente, se afigura transponível para uma utilização num regime de autodidatismo, em que o aprendente recria as condições pragmáticas do diálogo para obter os mesmos efeitos potenciadores que originam a opção metodológica docente. Entendendo a sala de aula como um contexto comunicativo específico, Macagno constata que, apesar da importância atribuída ao diálogo nos modelos pedagógicos contemporâneos, aquele é tratado de modo genérico, em grande parte por se negligenciar o que, na interação dialógica, corresponde necessariamente ao perguntar. Com efeito, todo o ato comunicativo supõe uma estrutura de pergunta-resposta, explícita ou implícita, sendo esta evidência ainda mais notória no que cabe realizar em termos de relação de ensino e aprendizagem. O autor investiga a natureza das perguntas que funcionam para despoletar um dialógico genuíno e facilitar o desenvolvimento da

argumentação, abordando sucessivamente as dimensões sintática, semântica e pragmática do ato de perguntar. A distinção entre sequências monológicas e dialógicas torna pertinente a consideração de duas modalidades: as perguntas autênticas e as inautênticas. Tal significa que nem todas as perguntas visam o diálogo e que, por isso, não é pelo facto de se fazer perguntas num contexto de aula que se está, *ipso facto*, a dialogar. O motivo é que o diálogo procurado de modo intencional pressupõe a abertura para e à resposta do outro, em vez da expectativa de uma antecipação da resposta adequada ou conveniente, devendo, igualmente, assumir um carácter de interação que não se pode esgotar ou interromper com a resposta certa. Esta é, aliás, uma das chaves para que haja um efeito de aprendizagem construída conjuntamente. As perguntas típicas do modelo IRE (Iniciação — Resposta — Avaliação), que é praticado regulamente nas escolas, são, por isso, em geral, inautênticas. Assumem carácter avaliativo, reforçando assimetrias de poder entre professor e aluno e limitando o espaço de participação e reflexão. Dificilmente contribuem para a construção de conhecimento, uma vez que o pressupõem já dado pelo professor, e não visam acompanhar o processo de aprendizagem, porquanto lhes assiste a intenção de certificarem produtos. Já as perguntas autênticas são aquelas em que o enunciador não possui deliberadamente uma resposta pré-definida e que, desse modo, procuram favorecer os processos personalizados de análise e crítica, a elaboração pessoal e a negociação de significados. O grau de autenticidade de uma pergunta depende, por conseguinte, do nível de abertura interpretativa que concede ao interlocutor, do modo como resulta formulada, da intenção que lhe assiste e da adequação ao contexto em que ocorre. Na pragmática da comunicação em contexto educativo, a sua prossecução torna-se, por isso, extremamente técnica. Ao adotar uma perspectiva pragmática, o autor concebe as perguntas como movimentos dialógicos que moldam a interação e determinam os tipos de diálogo que se estabelecem em sala de aula. Utilizando como base a teoria dos tipos de diálogo de Walton, o autor mostra que as perguntas autênticas podem instaurar diferentes formas de interação (argumentação, persuasão, deliberação, inquirição, ...) que influenciam a qualidade das relações pedagógicas e das aprendizagens consequentes, enquanto requalificam os processos desenvolvidos nos ambientes escolares.

No contexto da sua Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Filosofia da NOVA FCSH, Élio Fernando Dias Rodrigues propôs-se trabalhar outra do que designámos como macro prática/competência: a conceptualização. O artigo “Ensino dialógico da Filosofia: uma exploração da perspectiva linguístico-cognitiva de Lev Vygotsky” retoma essa investigação, refletindo de novo sobre os seus princípios teóricos e práticos. O texto pretende defender o interesse de uma didática colaborativa para o ensino de

filosofia, que procure evitar o endoutramento e vise promover a autonomia intelectual do aluno, para o que o acesso a uma verdadeira conceptualização se revele etapa decisiva. Assente no pressuposto de que uma didática da filosofia deve ajudar ao desenvolvimento dos processos funcionais que interagem na produção de conceitos, mais do que reduzir o seu propósito à transmissão de conteúdos, é na teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky que procura o fundamento para esse conspecto, desenvolvendo uma leitura detalhada do modo como o autor concebe a conceptualização, enquanto capacidade mediada, e a distingue de um simples aglomerado de termos e de planos, assumindo a forma de pseudo-conceito. Centrada na interação linguagem-cognição, por ver na linguagem um processo de convencionalidade, a perspectiva de Vygotsky confere ao professor um papel crucial no processo formativo do aluno, num regime de verdadeira colaboração para que se ultrapasse o sincretismo de partida e se constitua progressivamente uma estrutura cognitiva de tipo relacional que permita organizar devidamente os processos mentais e dê acesso a uma percepção consciente, integradora do diverso e capaz de infundir significação. Tal corresponde à centralidade que a noção de zona de desenvolvimento proximal assume na teoria de referência, noção que Élio Rodrigues entende como correspondendo a um processo colaborativo entre professor e aluno, segundo o qual o desenvolvimento deste se faz com o apoio externo daquele, em parte substancial por via de imitação. É nesta consequência que Rodrigues diverge de Vygotsky ao questionar a validade de se cultivar um processo tendencialmente passivo e reprodutor. Contrapõe-lhe, por isso, a sugestão de uma pedagogia explícita, pela qual o professor torna visíveis as etapas indispensáveis para a resolução das dificuldades, bem como as relações interfuncionais que subjazem à conceptualização e à apercepção concomitante. Trata-se, assim, para o autor, de dotar os alunos das condições para levarem a cabo o processo interpretativo, de modo autónomo, libertando, ao mesmo tempo, os professores da função de prescritores de interpretações fechadas.

Este dossiê começou a ser preparado em 2023, concluindo-se a sua edição em 2025, duração que ficou registada em várias bibliografias. Partiu de uma intenção explícita de cruzar temas, perspectivas, investigações e interlocutores. Num certo sentido, tratava-se de tornar patente o interesse das interações em domínios que se interligam profundamente, mesmo que essa solidariedade não seja de imediato reconhecida. Penso que se terá cumprido o propósito. A todos os que colaboraram para que este dossiê fosse publicado, autores, equipa da Cultura, editores, deixo uma palavra de agradecimento.