

A UNIVERSIDADE ABERTA E A FORMAÇÃO DIDÁTICA EM FILOSOFIA: ESBOÇO DE UMA EXPERIÊNCIA (1989/1999)

ISABEL MARNOTO

ANTONIO MOREIRA TEIXEIRA

Resumo

O artigo apresenta os aspectos fundamentais que caracterizaram o processo de concepção e de leccionação da disciplina de *Didáctica da Filosofia*, levada a cabo pela Universidade Aberta, em regime de ensino a distância, no período compreendido entre os anos lectivos de 1989/90 e de 1998/99. Os autores procuram reflectir criticamente acerca dos resultados desta experiência, analisando-os dos pontos de vista filosófico, didáctico e político-educativo. Neste sentido, é abordado um conjunto muito variado de temas, desde a definição da linha programática do curso até à análise estatística dos resultados da avaliação de aprendizagens, passando, entre outras, pela discussão acerca dos mecanismos de interacção individual e colectiva utilizados e a sua importância relativa para o estabelecimento e manutenção da relação formativa.

Preâmbulo

O objectivo fundamental que procurámos atingir com este texto foi o de produzir um documento de trabalho que iniciasse a reflexão sobre a experiência de concepção e leccionação das disciplinas didácticas na Universidade Aberta, levada a cabo no âmbito dos cursos de Profissionalização em Exercício, Qualificação em Ciências da Educação e no Regime de Disciplinas Livres, durante a última década.

Pareceu-nos, porém, que a forma mais rica e interessante de iniciar essa reflexão seria a de apresentar em contraponto os testemunhos pessoais dos docentes de uma disciplina, neste caso a de *Didáctica da Filosofia*, durante o período em estudo. Isto porque se, por um lado, todos partilham uma mesma experiência de leccionação, não deixam, por outro, de reflectir sobre ela de forma necessariamente diferente. Neste sentido, a apresentação que se segue divide-se em duas partes distintas. Da diver-

sidade dos prismas de análise utilizados, fruto das características próprias de cada uma das experiências pessoais relatadas, resulta inevitavelmente um confronto de visões que, a nosso ver, apenas prolonga afinal o propósito instaurador de qualquer disciplina filosófica: a de provocar o juízo.

O presente documento representa, pois, a confusão necessária entre dois discursos possíveis, mas não coincidentes, acerca de uma mesma realidade. O primeiro dos depoimentos (da autoria de Maria Isabel Marnoto - coordenadora e co-autora da disciplina, para além de responsável pela sua leccionação entre 1989/90 e 1990/91) versa essencialmente o conjunto de expectativas que envolveram a criação da *Didáctica da Filosofia*. O segundo (da autoria de António Moreira Teixeira - responsável pela leccionação da disciplina entre 1991/92 e 1998/99) procura, por sua vez, caracterizar os aspectos inovadores desta experiência didáctica, avaliando a adequação do modelo utilizado aos objectivos gerais da formação de professores.

Essencial e Secundário

Isabel Marnoto

Quando me convidaram para trabalhar num projecto que tinha como objectivo a criação de uma Universidade Aberta (U.A), aderi com muito entusiasmo. Universidade aberta ao mundo, foi a minha primeira leitura. Libertar-me-ia, finalmente, de uma escola e de um ensino fechados e desinteressantes que sempre tinham anunciado as crises graves que iriam atravessar, que passaram a atravessar década após década. Antes de mais convém dizer que sempre gostei muito de ensinar jovens finalistas do secundário, o nosso entendimento foi sempre bom. Não gostava do resto, como não gosto, e o resto era, e é, de peso.

A U. A. apresentou-se-me como promessa de uma escola onde o novo seria o foco libertador de estafadas receitas fracassadas, do infantil ao superior. Porque as velhas receitas insistiam no mesmo vício ou, simplesmente, iam ignorando, com certa altivez, ou surdez, a causa, a raiz de tal fracasso: insistiam numa escola-restaurante, em vez de numa escola-ginásio, segundo a expressão feliz de António Sérgio. E, também, esqueciam que o mundo nos ensina, que é necessário saber ouvi-lo, ensinar a ouvi-lo, mais no silêncio que no barulho das vozes. Embora isto pareça muito vago e místico, estou convencida de que seria medida ajustada para aquietar turbulências nefastas, para manter e desenvolver as turbulências fastas.

Aberta a Universidade, convidaram-me para orientar a disciplina de Didáctica da Filosofia: um dos sectores carenciados era o dos professores do Ensino Secundário sem profissionalização, já a leccionar havia pelo menos cinco anos, em escolas semeadas pelo País, pior quando a semente caía em zonas esquecidas,

como se Portugal fosse um país imenso, enorme, onde os serviços mais primários de auxílio a professores e cidadãos em geral não chegavam.

Aceitei o convite. Pensei então introduzir inovações nos programas de didáctica que já conhecia, usados (abusados?) em outras escolas. Em resumo, eu pretendia muito menos conteúdos, menos informações secundárias, mais orientações de estudo, de investigação pessoal. E, se possível, mais amor pelo trabalho, pelo saber: relativamente ao saber filosófico, naturalmente, mas também aos outros saberes, que o mundo não deve ser bolo dividido às fatias, facas sempre afiadas, uma fatia muito bem delimitada para cada um, sem possibilidade de generosas ofertas ou de trocas. Mas de ofertas e de trocas se constrói todo o saber. Mais amor, portanto, razão e afecto nunca separados, mas, ainda, muito mais atenção à forma como transmitir estes saberes, com sensibilidade, bom senso e conhecimento daquilo que um adolescente é capaz de apreender com proveito não só para o exame, mas principalmente para a vida.. Se quem aprende perceber que a sua vida está sempre envolvida e em jogo, em qualquer aprendizagem que seja, que cada um tem que manter uma identidade e linhas de rumo personalizadas, os males dos exames e seus resultados serão menores.

Só que o tempo urgia e eu estava sozinha. A aparição benéfica do meu *compagnon de route* em outras lides actuais, Dr. António Moreira Teixeira, foi posterior. Outra companheira de gabinete, mas da área das literaturas, foi ajuda preciosíssima, correndo a levar e trazer provas, ajudando-me no que podia, chegando a ficar na Universidade até horas na madrugada, dizendo-me com ar prazenteiro e feliz, como sempre, que eu podia ir para casa, que ela ficava só mais *uns minutos* a arrumar tudo... Que jeito é este meu de pensar que descobertas de pessoas assim, como a Ana Isabel Vasconcellos, como o António Teixeira, pertencem de direito às didácticas, melhor, à minha filosofia de vida!

Tinha pouco mais de três meses para organizar compêndios, pensar conteúdos e convidar pessoas adequadas para debater, via TV, questões que interessassem a futuros professores, outro tanto para programas *audio*. Ora experiências novas exigem preparação sem pressas nem atropelos e exigem, igualmente, um estatuto que eu não tinha, sem mestrados nem doutoramentos, estatuto esse que, por um principio discutível, costuma dar mais liberdade às pessoas. Seria injusto, no entanto, não referir que, por parte do Reitor e Vice-Reitora de então, não houve limitações nem imposições prévias ao que eu pudesse fazer e decidir. Direi mesmo que é essa a melhor recordação que guardo da U.A..

A inovação que eu pretendia iria esbarrar com uma escola, no sentido mais geral, que mantém os seus altares e as suas velas, se acomodou a ritmos e esquemas de trabalho e de repetição do que está feito, havendo uma enorme relutância em os quebrar. No embaraço do pouco tempo, e do receio de levantar sérios problemas a quem em mim tinha confiado, aceitei seguir o modelo tradicional.

A colaboração pedida a professoras de Didáctica de outras universidades resultou em trabalhos, científica e didacticamente, seguros e exigentes, com tonalidades intelectuais e afectivas diferenciadas, mas segundo programações que envolviam muita informação (segundo a minha perspectiva de ensino) e não deixavam, ou pouco, dado que estes professores já o eram no activo, intervalos para investigar, pensar, criar. Principalmente criar. Perderam-se os intervalos, e talvez que toda a Didáctica da Filosofia não devesse ser mais que uma longa meditação sobre este *intervalo perdido* (Gilo Dorfles).

Então assisti, como não podia deixar de ser e com grande mágoa, ao atropelo do salve-se quem puder: o fundamental não era de modo algum saber, aprofundar, discutir, descobrir os caminhos possíveis não trilhados ainda que obviassem aos escolhos tropeçantes desses vários anos que levavam de ensino.

Se o mundo rapidamente vai mudando - de forma e de conteúdo - como manter inalteráveis programas de ensino e sistemas didácticos? Estruturalmente inalteráveis, quero frisar, porque mudanças aparentemente coloridas, ligeiras, sempre vão acontecendo.

Porque não ser frontal? O que os professores estagiários queriam - alguns deles a que preço, - era despachar a cadeira decorando q.b. o manual. Mas pergunto, em sua defesa, se no esquema em que estavam integrados poderia ser de outro modo.

Na pressa de acertar o passo (pelos países mais desenvolvidos), perde-se o sentido da medida, ou da virtude: era necessário recuperar confrangedores atrasos, corrigir estatísticas. Porque o tempo é económico e velocíssimo (o tempo dos homens, não o tempo propriamente dito, passe a contradição), ele propicia a superficialidade e o prazer imediato que a riqueza pode fomentar, embora não necessariamente. Depois a riqueza também gera a quantidade, a sociedade de consumo contagiando a própria educação: a muita informação recebida, ao longo de toda a aprendizagem, não deixa tempo para destacar o essencial do secundário, para insistir no essencial de modo a compreendê-lo com afecto - a única forma de realmente saber - e a desdobrá-lo depois, devagar, ao saber essencial. O estendal da informação, onde há muito de secundário e dispensável, resolve-se em perspectivas simplificadoras por onde o verdadeiro sentido das coisas e saberes se esvai. Ora a procura de sentido é uma exigência da complexidade do mundo em que vivemos, da nossa própria vida, e é sempre uma *construção activa*, mesmo que haja simplicidade aparente é necessário ir mais fundo, ensinar a ir mais fundo (desdobrando o essencial), porque a parte está no todo, mas o todo encontra-se na parte.

A ciência é preciosa porque mostra e demonstra o que, por vezes, podem parecer asserções vagas, poéticas, como a que acabei de referir sobre o todo e a parte. Mas os cientistas de hoje descobrem, com espanto, nos fractais, a mesma

propriedade: qualquer objecto natural, seja um rio ou uma nuvem, quando representado, mostra determinada complexidade de forma que se mantém seja qual for a escala a que o observemos: não há simplicidade em qualquer parcela da região observada, por mínima que seja, da nuvem ou do rio ou seja do que for, porque cada centímetro, cada milímetro dessa representação, nunca tem simplicidade, rectilínea ou de curva regular, mas sempre complexidade. Para a melhor apreensão dessa complexidade é preciso combinar informação com imaginação, com criatividade, com emoção. Curioso que estas teorias morfológicas, em era de especializações intolerantes, retomam velhas ideias de 2500 anos, de Anaximandro e Heraclito, no que respeita a pretensões à universalidade, e fazem reviver uma concepção aristotélica do cosmo. Importa a visão científica, mas principalmente a situação do homem no mundo, a sua relação com as coisas e consigo próprio.

É preciso ter tempo, portanto. Os estudantes adolescentes (e todos nós, enfim) são, em qualquer circunstância do seu quente viver, como o rio ou a nuvem, iguais aos fractais, são por isso complexos e, para mais, desamparados.

No tempo breve em que tive, muito pressionada, de preparar o Curso de Didáctica da Filosofia, simplifiquei: ao coligir centenas de páginas em dois grossos volumes, ao organizar oito gravações *video* e quatro *audio*, caí na tentação de pensar que quanto mais fosse dito sobre o assunto, melhor, e levei os alunos a cair em outra tentação talvez pior ainda, a de que tudo teria de ser "engolido" (ensino/restaurante) para que houvesse bons resultados nos exames.

Preferia ter escolhido três ou quatro bons textos, três ou quatro belas árvores (não estou a brincar), e, sobre eles ir inventando, para alunos e professores, e para quem quisesse, caminhos de passagem por onde se pudesse seguir, em conhecimento e emoção.

Em suma, uma Universidade aberta ao Mundo...

Aprender A Ensinar Ensinando

António Moreira Teixeira

A disciplina de *Didáctica da Filosofia* foi criada pela Universidade Aberta no quadro da resolução urgente de um importante problema entretanto surgido no sistema educativo. Com efeito, a partir da segunda metade da década de oitenta, os licenciados pelas universidades portuguesas passaram a dispôr, por via da criação dos *ramos educacionais*, da possibilidade de aceder de imediato à preparação didáctico-pedagógica para a docência no Ensino Secundário, onde se integrava o próprio estágio profissional. Verificou-se, então, que todos os novos licenciados admitidos no sistema como professores se encontravam, necessariamente, em

vantagem, do ponto de vista do acesso à carreira, em relação a um vasto conjunto de colegas que, formados anteriormente e possuindo já uma importante experiência de leccionação, não tinham ainda tido a possibilidade de frequentar o respectivo estágio pedagógico.

Este desenvolvimento coincidiu, por seu turno, com o início da inversão do ritmo de crescimento dos Quadros Docentes, o que, ao provocar o aumento da dificuldade de acesso à carreira, contribuiu igualmente, como se compreende, para a geração de um forte movimento de contestação por parte dos professores não-profissionalizados.

É, pois, enquanto resposta à necessidade de assegurar, num curto espaço de tempo, formação profissional aos docentes licenciados não-profissionalizados do sistema de ensino secundário que já possuíam, pelo menos, cinco anos de experiência lectiva, que a Universidade Aberta, em estreita ligação com o Ministério da Educação, iniciou, em 1989/90, a leccionação do Curso de Profissionalização em Exercício e o de Qualificação em Ciências da Educação.

A estrutura curricular adoptada nos cursos baseou-se na frequência obrigatória de um conjunto de quatro disciplinas, três delas de formação geral (Comunicação Educacional, Psicologia Educacional e Métodos e Técnicas da Educação), com a duração de um ano lectivo, e uma disciplina didáctica específica (variável consoante a área científica de leccionação dos grupos de docentes), de natureza semestral. Quanto ao regime de frequência dos Cursos, a especial vocação da Universidade Aberta para a utilização da metodologia do ensino a distância, ligada às características da dispersão geográfica e da reduzida disponibilidade de tempo do universo de formandos, bem como ao facto desta metodologia se adequar perfeitamente à necessidade de formação de grandes contingentes de formandos em pouco tempo e utilizando meios humanos e financeiros relativamente reduzidos, impôs naturalmente a sua escolha.

Neste sentido, como se calcula, o processo de concepção da disciplina da *Didáctica da Filosofia*, que decorreu num cenário de utilização de estratégias de comunicação educacional *multimedia*, não pôde deixar de tomar em consideração nas escolhas das suas opções programáticas, um conjunto muito variado de problemas.

Desde logo, surgiu a questão fundamental dos próprios objectivos da formação oferecida. Na verdade, ao invés do que constituía a prática nas outras universidades, estes cursos não tinham como objectivo a prestação de uma formação teórica que preparasse prospectivamente os formandos para as decisões inerentes ao seu futuro exercício docente mas, pelo contrário, eles funcionariam como um espaço essencialmente reflexivo, em que as inferências da experiência empírica eram confrontadas com os conhecimentos teóricos adequados, de modo a corrigir os defeitos e vícios entretanto adquiridos pelos formandos na sua prática já importante de leccionação.

Todavia, o universo de formandos caracterizava-se, como já foi salientado, pelo número inicialmente muito elevado de inscritos (854 novas inscrições entre 1989/90 e 1991/92) e pela multiplicidade da sua proveniência geográfica e das respectivas influências culturais e filosóficas, o que dificultava o diagnóstico individualizado das dificuldades sentidas e das necessidades de formação específicas. Por outro lado, pode mesmo dizer-se que, provavelmente, a única grande característica convergente do conjunto dos formandos era a relativa vulnerabilidade psicológica que estes sentiam face à pressão da realização imperiosa dos objectivos de natureza profissional que, aliás, os tinha levado a frequentar esta formação.

Ora, esta característica conduzia, compreensivelmente, a uma menor tolerância dos formandos em relação às eventuais inadequações dos conteúdos da formação proposta face às carências de formação individualmente reconhecidas. Por fim, a envolvente política da situação sócio-profissional dos formandos gerou uma elevada exposição mediática dos cursos, verificando-se durante os primeiros anos de leccionação da disciplina um particular interesse da imprensa pelo processo de leccionação, em especial pela qualidade dos instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Deste modo, tanto a pressão sentida pelos formandos, a quem tinha sido conferida uma oportunidade única, e a título excepcional, de adquirir um direito à carreira, que eles julgavam já previamente adquirido, como a sentida pelos formadores, que se viam confrontados com a necessidade de organizar e realizar sem qualquer falha um processo de formação não desejado pelos seus destinatários e que, para mais, utilizava uma metodologia de ensino ainda não suficientemente testada em Portugal, a este nível, atingiu valores muito elevados, constituindo-se, sem dúvida, como uma das principais condicionantes da experiência.

O complexo desafio com que os conceptores da disciplina se viram confrontados, impôs, necessariamente, a adopção de soluções inovadoras. Neste sentido, a própria estrutura programática da disciplina foi dividida em quatro grandes unidades temáticas autónomas, cada uma das quais da responsabilidade de um autor distinto (Isabel Marnoto – Universidade Aberta, Luísa Ribeiro Ferreira – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Isabel Medina – Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa e Olga Pombo – Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa).

A diversidade que veio a ser patenteada pelos autores ao nível da escolha da forma e dos conteúdos das respectivas abordagens representou, acima de tudo, a variabilidade de perspectivas das várias escolas filosóficas portuguesas sobre o tema central do programa da disciplina que era a da consideração da ensinabilidade da Filosofia enquanto problema filosófico. Como pode ser confirmado pela leitura do Quadro I, o programa da disciplina contém múltiplas repetições de temas ou problemas, sem que, contudo, se verifiquem redundâncias, dadas as diferenças na abordagem.

Quadro I

ESTRUTURA PROGRAMÁTICA DA DIDÁCTICA DA FILOSOFIA

Unidade Temática	Sub-Unidades Temáticas respectivas
I <i>Filosofia e Didáctica da Filosofia</i>	1. Filosofia e Didáctica da Filosofia: Implicações de uma relação 1.1. Didáctica, educação, pedagogia. A dialéctica ensino/aprendizagem 1.2. A didáctica da Filosofia como problema filosófico 1.3. A dialéctica ensino/aprendizagem na didáctica da filosofia – por uma aprendizagem significativa 1.4. Filosofia <i>versus</i> filosofar – um falso problema?
II <i>O Ensino da Filosofia</i>	1. O ensinável da Filosofia 1.1. A dificuldade da questão 1.2. Da questão da dificuldade à questão da possibilidade de uma didáctica filosófica 1.3. De uma didáctica dos conteúdos a uma didáctica das atitudes 1.4. A didáctica como ciência e como técnica 1.5. Dos modelos da didáctica à busca de uma didáctica do essencial 2. A Filosofia e o currículo do ensino secundário 2.1. O lugar da Filosofia no elenco curricular 2.2. De um currículo para a filosofia do currículo: Estruturação de um quadro de objectivos e perfil da docência 2.3. O problema da articulação dos objectivos de ensino com os conteúdos programáticos no quadro da evolução do sistema educativo português 2.4. Dos objectivos do ensino da Filosofia ao valor pedagógico dos mesmos 3. A prática educativa e a reflexão didáctica 3.1. Análise do acto educativo em função das variáveis que o compõem 3.2. A relação professor-aluno: perfil do professor/perfil do aluno 3.3. A investigação didáctica: inovação e experimentação 4. Os métodos de ensino da Filosofia 4.1. Articulação dos métodos com as perspectivas filosófico-pedagógicas da sua fundamentação 4.2. A didáctica tradicional e a sua evolução recente 5. A avaliação no ensino da Filosofia 5.1. Caracterização do conceito de avaliação 5.2. As ciências da avaliação 5.3. Tipos de avaliação e sua oportunidade 5.4. Especificidade dos processos de avaliação no caso do ensino da Filosofia
III <i>O Dilema do Ensino da Filosofia</i>	1. A relação entre Filosofia e Método 1.1. Spinoza e o ensino da Filosofia 1.2. Spinoza e Descartes. A questão do Método e as suas implicações na Expressão Literária e no Ensino da Filosofia 1.3. Ensino da Filosofia e Auditorio Real 2. A relação entre a Filosofia e o Ensino da Filosofia 2.1. Questões e hipóteses 2.2. Dois níveis de análise nas relações da Filosofia com o seu Ensino 2.3. Escrita e Fala. Pragmática e Heurística do Ensino da Filosofia
IV <i>Texto Filosófico e Texto Literário: Afastamentos e Aproximações</i>	1. O problema. A oportunidade do tratamento desta questão 2. Algumas posições actuais sobre o assunto 2.1. Irish Murdoch: A radical separação 2.2. Cerqueira Gonçalves: A unidade dos saberes 3. Concepções racionalistas na base de: 3.1. Afastamento Filosofia/Literatura. Platão 3.2. Aproximação Filosofia/Literatura. António Sérgio e o platonismo camoneano 4. Conclusões de ordem didáctica

A utilização de uma estratégia de comunicação educacional *multimedia* levou a que cada unidade temática do manual da disciplina constituísse apenas o núcleo enunciador dos conteúdos da aprendizagem, por sua vez, completados e aprofundados por um conjunto de outros tipos de materiais didácticos. Assim, foram incluídos, no próprio manual, quarenta e quatro pequenos textos de leitura complementar (totalizando cerca de 350 páginas) que se considerou ilustrarem convenientemente os principais conceitos, posições teóricas ou situações lectivas previamente enunciadas no texto central. Também neste aspecto se verificou, aliás, uma enorme diversidade nas escolhas.

Do mesmo modo, a disciplina incluía ainda um conjunto de videogramas e de audiogramas. Para se ter uma noção do enquadramento específico destes instrumentos na estratégia de ensino/aprendizagem da disciplina confira-se o quadro II.

Estes materiais eram inicialmente distribuídos por via da emissão, em sinal aberto, de um programa específico de televisão (Radiotelevisão Portuguesa – RTP2) e de rádio (Rádio Renascença – Canal 1). Posteriormente, vieram a ser comercializados em *cassette*, que podia ser adquirida em conjunto com o manual da disciplina. A experiência de leccionação da disciplina veio provar, porém, que os formandos tendem a consultar apenas aqueles materiais que consideram ser essenciais para a aquisição das aprendizagens directamente avaliáveis. Na verdade, a generalidade dos formandos concentra quase exclusivamente a sua actividade de estudo na leitura do manual da disciplina e, muito pontualmente, no visionamento de um ou outro videograma.

No decurso da experiência de leccionação da disciplina verificou-se, aliás, que os formandos revelaram alguma dificuldade em adaptar-se às condições específicas da metodologia de ensino a distância. Com efeito, foi-lhes algo difícil, especialmente no caso daqueles que não possuíam uma experiência recente de estudo universitário, organizarem autonomamente o seu estudo e, conseqüentemente, as suas aprendizagens.

Apesar de se tratar de uma disciplina de frequência semestral (1.º Semestre), a maioria dos formandos apenas iniciava a leitura mais atenta dos materiais disponíveis após a realização do primeiro ciclo do processo de avaliação formativa. Este consistia na realização de um teste completado pela leitura de um relatório de *feedback* que continha as respostas esperadas e uma correcção dos principais erros cometidos (detectados pelo docente com base na análise de uma amostra dos testes realizados e enviados para a Universidade Aberta). Na verdade, só depois de os formandos se verem confrontados com a complexidade dos temas abordados e de terem aferido o seu grau de atraso relativo no estudo da disciplina, se dava «verdadeiramente» início ao processo de ensino/aprendizagem.

Quadro II

ENQUADRAMENTO DOS VIDEOGRAMAS NA ESTRATÉGIA PROGRAMÁTICA DA *DIDACTICA DA FILOSOFIA*

	Titulo	Síntese do Conteúdo	Matriz Conceptual	
1	<i>Considerações Previas</i>	8	Isabel Marnoto apresenta as grandes linhas conceptuais que nortearam a elaboração do programa e dos respectivos materiais didácticos.	No videograma retomam-se os temas desenvolvidos na Introdução do manual
2	<i>Ensinar: Aprender</i>	8	Apos uma pequena introdução, segue-se um debate entre Agostinho da Silva e Rui Grácio, ambos já desaparecidos, sobre as questões da organização do ensino e da função social e pedagógica da escola. O confronto das suas visões diferentes sobre esta temática culmina com a caracterização que cada um faz do papel do professor enquanto pedagogo.	Objectividade e Intencionalidade Comunicativas: A questão da independência ou sujeição lógica da prática comunicativa educacional. Pedagogia, Dialéctica ensino/aprendizagem; Relação professor-aluno.
3	<i>Ensinar Filosofia Hoje: Testemunhos</i>	1	Luisa Ribeiro Ferreira (UL), co-autora do manual, apresenta os depoimentos de Maria José Vaz Pinto (UNL), Alvaro Machado Penedos (UP) e Carlos Silva (UCP) sobre o sentido actual da problemática do ensino da filosofia no sistema do ensino secundário português.	O videograma serve de apoio às unidades I.1.2, III.1.3 e III.2.3 do manual
4	<i>Ensinar Filosofia Hoje: Debate</i>	9	Debate, moderado por Luisa Ribeiro Ferreira, sobre a problemática do ensino da filosofia nas escolas secundárias, tomando como ponto de partida a consideração dos depoimentos divulgados no videograma anterior (*03) e que conta com a participação de José Barata-Moura, José Arêdes e Helena Serrão.	O videograma serve de apoio às unidades I.1.2 e III.1 e III.2 do manual.
5	<i>Filosofia para Crianças I</i>	8	Documentário sobre a aplicação da metodologia da 'Filosofia para Crianças', proposta pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman. O videograma centra-se na apresentação de uma sessão de leitura do livro <i>Pimpa</i> pelos alunos da turma do 4.º ano de escolaridade da Escola Primária n.º 44 de Lisboa, no ano lectivo 1989/90. No final é apresentado um depoimento da coordenadora da sessão, Zaza Carneiro de Moura, responsável pelo Centro de Filosofia para Crianças da Sociedade Portuguesa de Filosofia.	O videograma surge como apoio à leitura dos textos complementares n.º 21 e 22
6	<i>Filosofia para Crianças II</i>	0	Debate sobre a temática da relação entre a filosofia e as crianças, incidindo especificamente na questão da avaliação das virtualidades da metodologia proposta por Matthew Lipman, com a participação de Isabel Medina, José Arêdes, Zaza Carneiro de Moura e Cristina Ferreira	O videograma explora várias noções importantes da unidade II.4 do manual
7	<i>Texto Literário. Texto Filosófico</i>	1	No início, Luís Lima Barreto diz um dos mais conhecidos sonetos platónicos de Luis de Camões. Segue-se um debate sobre o relacionamento possível entre a produção literária e a produção filosófica, partindo do pressuposto que ambas encontram a sua fundação na linguagem matricial. Da aparente unanimidade inicial quanto ao radical afastamento dos dois campos, evolui-se, com o decorrer do confronto das opiniões, para o progressivo reconhecimento de uma real proximidade e confluência da filosofia e da literatura. O debate, moderado por Isabel Marnoto, conta com a participação de Eduardo Lourenço, Maria Leonor Machado de Sousa e Luisa Costa Gomes.	O Platonismo em Camões Filosofia e Literatura: Filosofia na Literatura, Literatura da Filosofia: Ideia vs. Imagem A Unidade dos Saberes: A Filosofia como género literário

O fenómeno enunciado comprova-se, igualmente, pela análise da evolução típica, ao longo do semestre, da frequência com que os formandos recorriam ao apoio prestado pelo docente da disciplina. Na verdade, por razões que facilmente se compreendem dado o tipo de expectativas pessoais dos formandos envolvidos, coincidia precisamente com este primeiro momento de avaliação o início da utilização do apoio tutorial, preferindo-se, na grande maioria dos casos, a utilização dos canais mais directos (no caso, o contacto telefónico).

A escolha do telefone como meio privilegiado de acesso aos docentes derivou, em larga medida, a nosso ver, do facto de os formandos, em regime de ensino a distância, necessitarem de personalizar a sua relação de ensino/aprendizagem. Foi, na verdade, essencial, pelo menos para os formandos da *Didáctica da Filosofia*, estruturarem a relação com a disciplina em torno de uma interacção entre si próprios e uma alteridade real e não apenas potencial. Nesta medida, o docente constituía para os formandos, antes de mais, um destinatário necessário para a projecção das suas incertezas, estivessem elas relacionadas com os conteúdos programáticos ou, pelo contrário, com o seu enquadramento profissional ou mesmo familiar. Ora, o telefone, ao invés do fax ou do correio (convencional e electrónico), proporcionava uma comunicação mais próxima da formalidade conceptual e, simultaneamente, mais intimista.

Todavia, se este fenómeno veio, indiscutivelmente, colocar novos e complexos desafios aos docentes, também é um facto que o enriquecimento humano proporcionado pela diversidade cultural e pela intensidade psicológica que caracterizaram as interacções estabelecidas com os formandos constituiu um dos aspectos mais positivos, a nível pessoal, desta experiência didáctica.

A grande variação dos contingentes anuais de formandos, cujo pico máximo foi atingido nos anos lectivos de 1989/90 e de 1991/92, nos quais o número de inscritos se aproximou, ou ultrapassou, as quatro centenas, registando-se desde este último um decréscimo constante e acentuado, bem como a sua evidente heterogeneidade, não permite que se possam retirar conclusões, quanto à evolução do sucesso do processo de ensino/aprendizagem, partindo da análise comparativa dos dados respeitantes às classificações. Note-se, igualmente, que estas foram atribuídas tendo por base exclusiva a realização de um exame nacional.

Em todo o caso, num processo como este, que envolveu 1060 formandos (entre 1989/90 e 1998/99), é reconfortante verificar que os resultados da aplicação dos diversos instrumentos de avaliação indiciam que a maioria deles está apta a realizar um trabalho didáctico de boa qualidade na suas instituições. Por outro lado, o programa de formação permitiu igualmente detectar e desenvolver um conjunto muito significativo de talentos vocacionados para o ensino da Filosofia.

A grande questão que se coloca, porém, é a de saber se a utilização da metodologia de ensino a distância no contexto de uma formação didáctica de qualidade constitui, afinal, uma opção aconselhável. A experiência de leccionação

da *Didáctica da Filosofia* oferece-nos, aparentemente, uma resposta afirmativa a este respeito, desde que se compreendam claramente as suas limitações. No domínio da formação de professores, a utilização desta metodologia deve pressupor sempre um pré-requisito básico por parte dos utilizadores, que é o de os formandos possuírem um sólido conhecimento empírico da realidade didáctica.

Na verdade, a prévia aquisição pelos formandos desse património de experiência constitui a única garantia de que, durante o processo de formação a distância, eles possam construir o seu conhecimento teórico sobre os processos de ensino/aprendizagem de um modo integrado, i. é, numa dinâmica permanentemente reflexiva (teoria-experiência-teoria-experiência).

Neste sentido, a construção do conhecimento didáctico resulta de um processo dialógico e reconstrutivo fundado na vivência experiencial de cada formando. Este modelo de formação visa, pois, apoiar o desenvolvimento da reflexão individual dos docentes sobre os fundamentos didácticos da sua actividade e não tanto preparar teoricamente um futuro agente do sistema de ensino para o exercício da sua função, que é o que caracteriza os processos de formação didáctica convencionais.

Com efeito, nestes, o futuro docente é treinado para enfrentar uma realidade que desconhece e para a qual deve estar preparado para responder. Por outras palavras, o formando é dotado antecipadamente de um conjunto de conhecimentos teóricos que procuram habilitá-lo a tomar as melhores decisões em qualquer situação lectiva real com que se venha a deparar futuramente.

Ao invés, no caso de uma formação com as características da experiência que aqui relatámos o docente é treinado a reflectir criticamente sobre a realidade lectiva que já conhece e a avaliar permanentemente a sua capacidade de resposta em relação a todas as situações lectivas por si vividas. Deste modo, o que se pretende, essencialmente, é desenvolver as capacidades de auto-aperfeiçoamento contínuo do docente.

Ora, se entendermos a actividade do professor como a de um gestor de processos de ensino/aprendizagem, cabendo-lhe escolher, em função das características concretas de cada universo lectivo considerado, as melhores estratégias para os aprendentes adquirirem e/ou desenvolverem conhecimentos e capacidades, torna-se óbvio que o principal objectivo da formação dos docentes deve ser, afinal, o do desenvolvimento da sua capacidade natural de resposta perante situações imprevistas. Isto, porque a leccionação numa escola é, por natureza, uma actividade situada, preenchida por um conjunto de situações irrepetíveis.

Dito de outro modo, a actividade docente é constituída por sequências de actos de ensino, cuja correspondência significativa em actos de aprendizagem depende, exclusivamente, da conjuntura em que os processos decorrem. Por isso, a nosso ver, talvez só possa verdadeiramente aprender a ensinar quem foi ensinado a aprender com o seu próprio ensino.