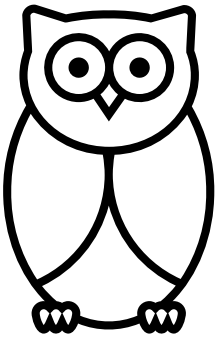
Filosofia da Educação

Liliana Rodrigues

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO



Liliana Rodrigues

Funchal

ISBN 978-989-33-6536-6
Edição de Autor
2024

Citação APA
Rodrigues, L. (2024). Filosofia da Educação. Ed. Autor.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 3

DA CONDIÇÃO HUMANA..... 32

PRETENSÃO DE SABER 41

A VINCULAÇÃO DO NOSSO PONTO DE VISTA 50

ESPECIALISTAS DAS PARTES..... 54

DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO..... 59

REFERÊNCIAS..... 69

INTRODUÇÃO À FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

Temos consciência de que nos é muito difícil despir as crenças, valores, ideias, representações e preconceitos. Não menos certo será que somos fruto de uma grande carga genética que nos determina, mas que nem por isso se divorcia do meio e da cultura em que estamos inseridos. O espírito que pensa e concebe, bem como o observador que observa são indissociáveis da civilização e da sociedade a que pertencem. Os grupos sociais com que diariamente lidámos moldam-nos ora por conformismo ora (e porque somos seres pensantes) por anomia.

Neste trabalho serão encontradas mais formas críticas que ensaiam ideias filosóficas sobre a educação supervisora do que resultados testados e verificados empiricamente. Provavelmente tais ideias pouco, ou nada trazem de novo. Ou tudo já foi pensado, ou a originalidade mingua.

A ideia de que a partir de agora só há um caminho a percorrer: explicar! Mas esta é uma forma enganosa de evitar o próprio pensamento e deixar que alguém, um *génio* qualquer, faça esse esforço por nós. Esta será a primeira forma de negar o saber. Viver do pensamento alheio. Outra forma, talvez ainda mais preocupante, é aquela que se julga soberana e que no não reconhecimento da sua própria ignorância cai na mais miserável forma de existir: no erro e na sua respectiva insistência. Na certeza inexplícita que se sobrepõe à incerteza explícita do mundo.

Assim, e porque parece-nos que toda a problemática do conhecimento (supervisão pedagógica, neste caso), e por consequência da educação, são questões essencialmente filosóficas (por mais que se queira expulsar os *filósofos* – termo em desuso porque agora só existem *teóricos* – do território da educação), orientamos este trabalho para um grande domínio do saber e que é sempre o pano de fundo desta análise: o Senso Comum. Alguma fragmentação no texto poderá parecer descabida, mas ela mostra a dificuldade que é tratarmos das

questões da educação de uma forma sistemática precisamente porque estamos a lidar com e sobre pessoas, com seres humanos únicos, singulares e com vivências insubstituíveis. E se a vida não se põe em fórmulas, ainda menos o ser humano.

A vida não é um problema que possa resolver-se dividindo a luz pela escuridão ou os dias pelas noites, mas sim uma viagem imprevisível entre lugares que não existem[1]***.***

Por vezes nasce alguma informalidade na escrita para que não se caia no tédio da leitura. A extensão do trabalho requer a paciência que é própria da educação.
Apercebemo-nos que muito dificilmente iremos obedecer aos moldes convencionais de um trabalho académico. A divergência sustenta-se na esperança de ser tolerada e até mesmo encorajada.

Conhecemos, contudo, (...) que o pensamento divergente é, não apenas permitido, mas encorajado[2]***.***

O senso comum (pouco tolerado nas escolas, e nas instituições educativas em geral) é o ponto de partida. Provavelmente também o de chegada. O objectivo é construir um *novo mundo* onde a verdadeira questão não é ser a favor ou contra, mas compreender a extensão do pensamento. De algum modo, também o que se pretende é homenagear a Filosofia. Legitimá-la no universo educativo. Mas o facto de existir educação, portanto, ciência já por si a autentica.
Este mundo construído regozija-se com a humildade que encontrou na falência das palavras e do próprio pensamento. E esta é uma das melhores formas de renovação. O mesmo é dizer: há que procurar o que não se sabe. Wittgenstein diz-nos que a ***Filosofia não é uma***

[1] DAGERMAN, S., A Nossa Necessidade de Consolo é Impossível de Satisfazer, pg.17

[2] MOSCOVICI, S. e DOISE, W., Dissensões e Consenso, pg. 212

doutrina, mas uma actividade[3]. Diríamos o mesmo sobre o saber, o que é idêntico a dizer sobre a educação.
Desde já as nossas desculpas por não nos despirmos da nossa própria subjectividade. Trata-se de direccionar, implicitamente, a consciência para o comprazimento.

Pense o impensável e considere que, sem consciência, o nosso homem não poderia ter conhecido o seu desconforto e talvez humilhação. (...) Sem consciência, eu não me teria preocupado e nunca teria pensado que um dia poderei estar nas mesmas circunstâncias, caminhando com a mesma dolorosa hesitação e o mesmo desconforto. A consciência amplifica o impacto destes sentimentos (...).
A consciência é, com efeito, a chave para uma vida examinada, para o melhor e para o pior; é a certidão que nos permite tudo conhecer sobre a fome, a sede, o sexo, as lágrimas, o riso, os murros e os pontapés, o fluxo das imagens a que chamamos pensamento, os sentimentos, as palavras, as histórias, as crenças, a música e a poesia, a felicidade e o êxtase. A consciência, no seu plano mais simples e básico, permite-nos reconhecer o impulso irresistível para conservar a vida e desenvolver um interesse por si mesmo. A consciência, no seu plano mais complexo e elaborado, ajuda-nos a desenvolver um interesse por outros si mesmos e a cultivar a arte de viver[4]***.***

Da bibliografia analisada e dos conhecimentos *pobres*, mas *fiéis*, encontrámos num behaviorismo uma perspectiva empirista. Um John Locke escondido com a sua tábua rasa entre os comportamentalistas. Um hábito condicionado de D. Hume. Um Piaget kantiano. Uma teoria da computação que nos reduz a factores neurobiológicos. Um Bruner socrático que se complementa com Ausubel maiêutico. Não nos vamos

[3] WITTGENSTEIN, L., Tractatus, *4.112

[4] DAMÁSIO, A., O Sentimento de Si, pg. 23-24

alongar mais nestas questões pois os *Insights* correm o risco de poderem ser falsos. Uma coisa é indubitável: há diálogo. Há especulação e discussão.

(...) mas a verdade nasce de cada um de uma decisão de vários. Os garantes do valor de uma informação, de uma proposta, são os parceiros e os adversários e apenas eles. O filósofo inglês Austin sugere numa fórmula admirável: "São precisos dois para chegar a uma verdade"[5]***.***

Não será demais relembrar que assumimos uma educação que se forma na filosofia. A não aceitação acrítica fez-nos aprender a desconstruir não somente o real como o próprio discurso que sobre ele versa.

A filosofia é a mãe de todas as ciências. A perda da filosofia deu-se no divórcio com o conhecimento. Mas também este ficou mais pobre. Distanciado de si mesmo o mundo deixou de ser penetrado pelo entendimento vital que percebe que o caminho é contrafeito, isto é, que os homens parecem ter a sensação de que a suas *almas* dissiparam-se. A resignação arruinou o protesto.

A custódia das ciências foi confiada ao positivismo lógico, para o célebre Círculo de Viena, no séc. XIX. Felizmente Ciência e Filosofia parecem voltar à mesma casa. O conhecimento, seja ele qual for, não pode ser esquartejado nem espartilhado num pedantismo ignóbil, ou num cientismo egoísta. Deverá antes ser o fruto da comunhão entre todas as ciências. Todos queremos o mesmo: compreender o mundo e porque o homem faz parte do mundo façamos o esforço de nos reconhecermos longe do Saber. Não fiquemos fechados no escritório do nosso pensamento, nem nas cavernas da nossa pequenez intelectual.

O itinerário deste trabalho é o efeito do esforço educativo daqueles que fizeram mais do que ensinar. Ele é um dos percursos do que nos parece

[5] MOSCOVICI, S. e DOISE, W., Dissensões e Consenso, pg. 222

fundamental a todos aqueles que queiram ensinar: questionamento sobre os pressupostos e fundamentos da Educação.
A variedade dos pontos de vista mostra que todo e qualquer discurso reflexivo está inquinado à partida precisamente por ser *um ponto de vista.*

(...) duas pessoas podem ver a mesma cor, mas é impossível duas pessoas sentirem a mesma dor[6]***.***

A opção por um trabalho teórico prende-se com a crença de que todo e qualquer empreendimento exige uma reflexão que se considera no vivido. Como poderíamos pensar senão sobre a experiência? A nossa experiência. E ela, reflexão, regressa ao mundo (se é que alguma vez saiu dele) completamente transformada. A especulação cumpridora é aquela que demanda uma mudança de ponto de vista.
Não só podemos viver as nossas ideias como amar essas mesmas ideias. Ideias, não ideologias. As ideias são uma espiral. As ideologias um círculo.
A supervisão pedagógica revê-se aqui como educação reflexiva que antecede a experiência mas na qual está já contida a própria experiência. O desprezo contemporâneo pela Filosofia foi a força motriz para mostrar (esperamos ser capazes de o conseguir) que por detrás de uma palavra, *Supervisão*, escondem-se sentidos que dão sentido. O próprio trabalho pretende apontar que ele por si mesmo é já pedagógico. Que não vos pareça falta de humildade. É que consideramos que toda e qualquer obra (e não nos restringimos à academia) é por si só pedagógica.
Algum romantismo apaixonado rodeia o texto porque ele tem um rosto, há pessoas por detrás dele e seria contraditório fazê-lo de outra forma. Não há normalidade, nem evidência na ocultação do sujeito e da reflexividade na metodologia científica. Não há maior rigor pela

[6] GUSTAFSSON, L., A Morte de um Apicultor, pg. 42

exclusão do sujeito cognoscente. Como poderia existir pensamento sem o ser que pensa esse pensamento?

Podemos aceitar que o conhecimento se funde na exclusão do cognoscente, que o pensamento se funde na exclusão do pensante, que o sujeito seja excluído da construção do objecto? Que a ciência seja totalmente inconsciente da sua inserção e da sua determinação sociais? Podemos considerar (...) que o conhecimento não tenha sujeito, e que o seu objecto se divida entre as ciências, e se fragmente entre as disciplinas? Podemos aceitar semelhante noite sobre o conhecimento?[7]

O conhecimento é capitalizado e gasto anonimamente, isto é, falta-lhe ser articulado e pensado e aí as universidades e as escolas têm as suas responsabilidades: educa-se para a especialização e não para a globalização.

A supervisão pedagógica é aqui a interrogação sobre a Educação e as respostas não podem ser científicas porque não existe método para fazer a Educação objecto de si mesma. Todo e qualquer método deve articular o que está separado e unir o que está dissociado.

O homem não é uma tábua rasa precisamente porque as circunstâncias impõem condições que por serem acidentais transformam-se em preocupações. Partimos com a ignorância, a ambiguidade e a desordem. A dúvida é o ponto de partida e a consciência localizada da incerteza mostra-nos que a dimensão reflexiva pode resistir à simplificação.

É certo que nos falta método à partida; mas, pelo menos, podemos dispor do antimétodo, onde a ignorância e a confusão se tornam virtudes[8]***.***

[7] MORIN, E., O Método I – A Natureza da Natureza, pg. 18
[8] MORIN, E., O Método I – A Natureza da Natureza, pg. 19

As ideias são os blocos de (des)construção cujas regras não podem ser usadas em todas as circunstâncias porque o diálogo não procura verdades seguras. Falamos de pedaços do conhecimento que mostram que a complexidade emerge quando se reflecte sobre a simplificação científica e disciplinar.

Por isso a nossa direcção é em espiral e, como tal, está sujeita ao erro. Partimos, talvez insensatamente aos olhos dos empiristas e racionalistas, do ponto em que o caminho se faz caminhando. Nele ireis encontrar perspectivas romanescas, cientismo poético, niilismos lógicos, analogias expectantes, mas acima de tudo, um grande amor ao conhecimento. Um retorno consciente à Filosofia.

O mundo foi encerrado num sistema lógico de uma racionalização insana. A organização paradigmática da experiência tem sofrido os seus abalos e se os factos se quebram nas ideias é porque ainda não se reorganizou a experiência de modo diferente. Isto é, ***o que é vital hoje não é apenas aprender, não é apenas reaprender, não é apenas desaprender, mas sim reorganizar o nosso sistema mental para reaprender a aprender***[9]***.***

A subjectividade das nossas experiências exige que sejam repensadas as estruturas do nosso pensamento e supervisionadas as práticas teóricas, muitas vezes cobertas de convicções e dogmas que anulam a possibilidade do debate. De algum modo, as ideias que aqui ireis encontrar são também o reflexo dialógico do debate (e outras vezes a ausência dele) do que ao longo destes dois anos (no mestrado em Ciências da Educação na área de Supervisão Pedagógica) foi construído na e com a academia. Foi nela que encontrámos a possibilidade de a diferença não ser marginalizada, isto é, ela consagrou-nos com o bem mais precioso da humanidade: a liberdade. E foi nessa liberdade que compreendemos que a razão nasce da história e não da razão. Uma razão puramente abstracta anima o jogo absurdo da violência sobre o indivíduo que se vê abandonado ao desespero da insensatez.

[9] Idem, pg. 24

A razão sabe apenas aquilo que aprendeu. Não houve vantagens na correcção feita ao homem: tanto os argumentos da razão como a aritmética falharam. O homem foi dividido. E é por isso que os diferentes domínios do saber apontam para uma diferença de grau entre o senso comum e o conhecimento. Quanto a nós o que procuramos é ***um ouro que torne todo o ouro sem valor***[10]***.***

A arrogância dos sentidos e a vaidade da razão iludiram, por inércia, a *normalidade*. É preciso que desapareçam alguns *velhos* hábitos entre o senso comum e a ciência de modo a que a humanidade seja reeducada e orientada. É preciso refazer o homem.

Aí a Filosofia será uma preciosa ajuda já que ela, por si mesma, é um sistema aberto que não se preocupa propriamente com os meios mais eficazes de transmissão de conhecimentos, mas com a interrogação sobre quais os fins da educação. A pergunta é um processo, não um acto, e neste caminho o humano não pode ser eliminado em nome de uma objectividade irracional. O processo revela-se na entrega de cada um ao conhecimento.

Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar[11]***.***

E foi com a ideia reguladora de espírito livre que tentámos localizar o espaço vazio antes ocupado pelo homem. O mundo ficou a descoberto quando o homem

[10] GUSTAFFSON, L., A Morte de um Apicultor, pg. 66
[11] MACHADO, A., Poesías Completas, pgs. 239-240

anónimo imputou o carácter absurdo à realidade e não aos nossos reconhecidos limites.

O nosso plano de trabalhos pretende corresponder a esse arguir que encontra, inclusive dentro de si, os limites humanos do conhecimento.

Nesta perspectiva abordaremos a supervisão pedagógica, sucessivamente, enquanto escrutínio do real (cap. I) que pela (des)construção de representações (cap. II) transfigura-se em agência de mudança social (cap. III). A dimensão ético-política da supervisão pedagógica (cap. IV) é o veículo para o quinto e último capítulo que acolhe a problemática da liberdade individual.

Não propomos nenhuma dedução ou conclusão definitiva, ou até provisória. Não se trata de evitar a resposta. Há somente caminhos de aproximação o que torna a nossa conclusão inconclusiva. A *Ave de Atena*[12] regressará, com serenidade e ponderação dialógica, à Educação. O compromisso é de todos os que quiserem fazer da reflexão uma atitude que respeita a dimensão humana na sua totalidade, sem se fechar no pensador solitário de Rodin cuja dimensão hermética e deserta torna o puro pensamento inútil para quem quiser agir.

[12] Ou **Ave de Minerva** romana é o mais antigo símbolo da filosofia e da sabedoria.

A Filosofia da Educação

O objectivo em que se fixou a nossa reflexão foi a da formação filosófica dos professores, admitindo-se que educar e supervisionar são actos filosóficos. Mais: que a educação não é um terreno recortado na geografia das disciplinas.

Neste sentido a pergunta aparece: quais os fins da educação?

O espírito dos homens não lhes é dado como é preciso e deve ser reformado. É este um dos trabalhos da supervisão pedagógica: mostrar que o espírito é possível. A procura assenta no rompimento com o ponto de vista natural.

A reflexão sobre a supervisão pedagógica é antes de mais um processo autodidáctico.

Autodidacta não quer dizer que não se aprende com os outros. Apenas quer significar que não se aprende nada com eles se eles não ensinarem a desaprender.

O nosso desenvolvimento passa pelos contrastes, pelo aleatório, por aquilo que é incerto e neste sentido somos postos à prova, corremos riscos e sentimos alguma inquietação. A complexidade implica perturbação da nossa singularidade extrema que é parte de tudo aquilo que encontra.

Não se pode ser supervisor pedagógico apenas porque se domina a supervisão pedagógica. Do mesmo modo não se pode expor uma questão sem ficar exposto a essa mesma questão.

Interrogar a supervisão é ser interrogado por ela. E isso é recomeçar.
Mas este recomeço é um projecto que não se pode constituir sob uma amálgama de informações objectivas cujas receitas parecem, desde o seu início, votadas ao fracasso.

A reflexão sobre a supervisão pedagógica não se propaga nem por transmissão nem por aquisição. Ela é um exercício de desconcertação, desconstrução e paciência. É essencialmente um exercício de escuta. Tal movimento implica uma formação no regresso e no reexame dos pressupostos da própria educação.

É uma procura daquilo que permanece impensado quando já está pensado. Por isso mesmo não assumimos esta dissertação como uma teoria ou como uma aquisição de um saber. De um *matema*[13].

Limitamo-nos a trabalhar a realidade desembaraçando-a de critérios. Ou melhor: suspendendo-os.

Inscrever o trabalho de escuta, de *anamnese* (figura retórica em que nos lembramos de uma coisa esquecida) e de elaboração pragmática actualizando-a aqui e agora é uma exigência que não determina nenhum método nem nenhuma estratégia. Não é sequer um estilo que nos mostre *ciência erudita/ objectiva*. É um momento em que o pensamento está emaranhado em *não-pensamento*.

É o momento em que a ideia de um método com princípios firmes e imutáveis não nos serve. E é por isso que partimos sem método. Não que sejamos *contra o método*[14], mas porque descobrimos que a violação do método pode produzir progresso.

O trabalho de desconstrução arquitecta os seus alicerces na teoria e sabe que é ilegítimo a enunciação universal de formulação de leis objectivas. Parece existir, na ciência, nomeadamente nas ciências da educação, uma sobrevalorização na determinação do que deve ser observado. A própria observação é já uma construção do observador que ao intervir altera a situação que se propõe a

[13] Matema é a designação genérica das ciências do método essencialmente dedutivo que têm como objecto de estudo os números.

[14] **FEYERABEND, P. (1993). Contra o Método. Lisboa: Relógio D'Água**

observar. Acrescentamos que a observação nunca é pura e que toda a realidade está imbuída de teoria, isto é, a própria observação depende já de uma teoria que guia a própria experimentação.

A natureza e o homem não se comportam sempre da mesma maneira e a pressuposição do mecanicismo determinista revela a ignorância daqueles que pensam que a subjectividade está eliminada de uma vez por todas: esqueceram-se que é o sujeito que *faz* ciência. Que a subjectividade é parte integrante da ciência.

Esta nossa transgressão metodológica não é uma desatenção ou uma insuficiência do conhecimento. É uma decisão racional e absolutamente necessária que não só ignora a regra como pretende contrariá-la.

A supervisão pedagógica é uma realização humana cuja finalidade traduz valores, crenças e objectivos. Sendo uma acção desejada e executada deliberadamente implica a descoberta do(s) sentido(s) e do(s) significado(s).

Significar é interpretar e é por este círculo hermenêutico que a compreensão é possibilitada.

Toda a compreensão tem um contexto, uma situação, um horizonte que é afectado por uma pré-compreensão. O nosso trabalho pretende ser essa pré-compreensão. Essa pré-meditação foi possibilitada pela ponderação ao longo dos seminários deste mestrado.

A regra comum de que a medida do êxito de uma teoria depende dos factos e dos resultados experimentais não cabe neste trabalho. Essa é a essência do empirismo em que confirmação e corroboração de uma teoria implicam a concordância dos dados. Ora, uma teoria não deve perigar porque não há concordância com os dados. É possível o uso da *contra-regra*. Para maximizar o conteúdo empírico que nos é dado devemos introduzir novos pontos de vista, isto é, optar por uma metodologia pluralista. A ciência não é um departamento de competição em que o objectivo é erradicar e derrotar ideias e experiências.

É trabalho do investigador comparar ideias e alternativas (inclusive incompatíveis e incomensuráveis) de modo a que nada seja omitido da consideração global.

Aqui tentamos desenvolver o trabalho da consciência. Por isso mesmo ***especialistas e leigos, profissionais e amadores, maníacos da verdade e mentirosos – todos são convidados a participar no concurso e a apresentar a sua contribuição para o enriquecimento da nossa cultura. A tarefa do cientista, todavia, já não é "procurar a verdade", ou "louvar a deus" ou "sistematizar as observações", ou "melhorar a previsão". Tudo isto são efeitos colaterais de uma actividade para a qual a atenção do cientista se orienta hoje de modo privilegiado e que consiste em "transformar o lado mais fraco no mais forte" (…) e assim alimentar o todo[15].***

A grande questão que colocamos foi: *Qual o lugar dos dados empíricos nesta investigação*? - partindo do pressuposto que seriam utilizadas as técnicas tradicionais (observação participante, observação não participante, observação oculta, entrevista, inquérito por questionário, testes de atitudes, testes de opinião, sondagens de opinião, monografias, etc.) - .

As descrições observacionais, os resultados e afirmações factuais contêm e/ ou afirmam considerações teóricas. Sabemos a dificuldade que será compreender os propósitos de um trabalho em que a ortodoxia não só é desafiada como negada. A irreverência tem um propósito: mostrar que é possível *fazer ciência* fora dos cânones científicos e que o preconceito é descoberto por contraste e não por análise. Constantemente servimo-nos desses preceitos e a pergunta surgiu: *Como descobrir o mundo se procedemos sempre da mesma maneira?*

Procuramos romper o círculo.

[15] FEYERABEND, P., Contra o Método, pgs.36-37

Quisemos minar a autoridade da razão. Quisemos abalar as metodologias empíricas.

Concluímos que aqui, neste trabalho, caberiam as nossas experiências e a dos outros. Caberia o uso de uma pesquisa documental. De um esforço hermenêutico. De um reforço a uma disciplina que tanto tem sido deixada em mãos alheias: a Filosofia.

A filosofia foi expulsa de um território que sempre, e por princípio, lhe pertenceu: a educação. Que aqui não seja subvertida a definição de filosofia se é que alguma definição lhe cabe. Uma determinação é por todos nós acordada: a filosofia é a necessidade de compreender, de unir, é ***a intenção do pensamento para a sabedoria***[16]***.*** E esta intenção é possível em todos os homens.

Foi a dimensão teórica que nos fez partir em busca de uma dimensão prática que não a que estamos. Não sabemos os resultados desta viagem. Cada um saberá se o olhar sobre o mundo foi transformado. O nosso foi.

Descobrimos que não se ensina supervisão. Ensina-se a supervisionar.

Supervisionar é antes de mais reflectir sobre os pressupostos e fundamentos da educação. Só assim se sente o que é educar.

Educar implica um trabalho de resistência que tem a seu cargo reconduzir os conhecimentos não só ao interesse especulativo como ao interesse prático da razão no mundo. Mas, a maior parte das vezes esses interesses são contraditórios.

O professor supervisor terá, hoje, mais a ver com a escola ou com o mundo?

[16] VIALATOUX, J. A Intenção Filosófica, Coimbra, Livraria Almedina, pg. 30

Há 200 anos que a escola foi colocada no interesse popular e prático. Esse interesse chama-se formação do cidadão na República. A República é uma sociedade política que se assume como uma coisa pública: o Estado.

O Estado é eleito pelos seus cidadãos cuja governação tem uma duração limitada. Em geral ao fim do mandato de um governo corresponde ao fim de um projecto educativo. Ora, não se pode fazer da educação um jogo que acaba antes que tivesse tido tempo para começar. Parece que os nossos governantes ainda não se aperceberam o que significa educar para a liberdade. E neste sentido, o conhecimento não espera. Ele avança mesmo que os homens ainda não estejam educados. Ele adianta-se mesmo que a vida passe.

O desejo e o respeito pelo conhecimento foram substituídos pela comédia ministerial que ora faz, ora desfaz objectivos que apelida de educativos.

O Ministério da Verdade – Minivero, em novilíngua, – era surpreendentemente diferente de todos os outros objectos visíveis (…). (…) era ainda possível ler, gravados na face branca do edifício em letras elegantes, os três slogans do Partido:

GUERRA É PAZ
LIBERDADE É ESCRAVIDÃO
IGNORÂNCIA É FORÇA[17]

(…)

Vivemos uma altura em que o modelo espartano[18] se esconde nas vestes da democracia ateniense[19]. Mas até os guerreiros mais hábeis de Esparta serviram de entretenimento aos romanos (após à guerra com Atenas em 451-404 a.C.).

---

[17] ORWELL, G., 1984

[18] Modelo educativo espartano: totalitário; educa-se para o conformismo e para o estatismo; aos 7 anos a criança é retirada da família e até aos 16 anos recebe uma educação militar. É a educação para a força e para a coragem. O cidadão-guerreiro é adestrado no uso das armas onde o sentido de equipa é fundamental perante uma superintendência geral (o *paidonomos*). Tanto a leitura como a escrita não são fomentadas já que se deve saber ler e escrever no que é apenas necessário.

[19] Modelo educativo ateniense: modelo democrático alicerçado na concepção de ***paidéia***: formação humana e livre nutrida de experiências sociais, culturais e antropológicas; educação para a leitura, escrita, música e ginástica; existência de pelo menos três instrutores: mestre, professor de música e professor de gramática. Curiosamente a

Também é na República que se denota, ou deveria denotar, o interesse geral de todos os cidadãos.

Neste sentido, a tarefa educativa viu-se confundida com a da emancipação.

A liberdade que se deixa à razão para desenvolver e cumprir os seus objectivos protege-se das paixões e das emoções, precisamente porque os interesses já estão fixados. Neste caso, os interesses práticos.

Isto quer dizer que a possibilidade das ideias não pode ser actualizada pelos simples facto de que não há disposição para a paciência e para o recomeço.

Aí não há remédio pedagógico que não se transforme em estratégia demagógica onde a instrução de professores e a preconização da sedução pelo discurso prescrevem a indulgência.

Não podemos ser Alcibíades na supervisão. Esta nada deve ao aliciamento.

Parece-nos que a persistência da instituição escolar republicana, em conjunto com o declínio dos ideais educativos contemporâneos, atira para a realidade educativa espíritos que lá não entram.

É preciso formar os professores para a reflexão. Mas esta resolução implica sabermos o que temos de combater.

A supervisão em educação parece ter se tornado matéria de opção relegada para o génio universitário. As condutas para o pensamento nos estabelecimentos de ensino têm sido constantemente negligenciadas.

criança era acompanhada pelo *paidagogos – pedagogo* - (o escravo). As narrativas e a poesia lírica eram ensinadas bem como os cuidados com os corpos.

No entanto o problema de desregulação não desapareceu. Talvez se tenha rarefeito. Provavelmente está diferido.

Esta procura de reflexão tem por motivo não o abafamento da profissão de professor, mas a obscuridade dos fins da educação.

Esta procura relaciona-se com questões sobre a essência da actividade educativa e indica um desejo de reescrever a instituição.

A educação deve procurar a supervisão mesmo que seja fora da educação.

E é neste sentido que neste trabalho encontramos visões que encontram a supervisão pedagógica fora da sala de aula.

Fomos desconstruir – (no primeiro capítulo – A supervisão pedagógica enquanto escrutínio do real) – o mundo de onde se extraem os currículos e as percepções do que, quem, como e porquê deve ser ensinado. Verificamos que a incompletude do conhecimento é um indicador do processo complexo que é supervisionar.

É pela educação que nos apropriamos do mundo. O fundamental é saber como se constrói o conhecimento.

A nossa percepção não é pura nem espelha o que é percebido. Ela representa a realidade que é determinada por estruturas e estratégias mentais que determinam a coerência da própria percepção.

É sempre salutar relembrar que uma representação é uma tradução/ produção e não uma reprodução da realidade.

As próprias estruturas mentais de um sujeito organizam o conhecimento a partir de motivações, aprendizagens, experiências, aptidões (inclusive bio-fisiológicas), personalidade, emoções, etc.

Na nossa vida e acção é fundamental o carácter adaptativo da percepção. Mas muitas vezes não reconhecemos os limites da variação perceptiva. Em geral, direccionamos os nossos recursos mentais para o que nos interessa.

Na relação sujeito/ mundo há uma interacção e uma estimulação que nos obriga a aprender, a perceber. Muitas vezes descuidamos desta aprendizagem. Muitas vezes esquecemos as marcas da nossa percepção: factores externos e internos, factores psicológicos e culturais.

Somos seres datados e situados. E as nossas visões, inclusive esta, sofrem as marcas da nossa história, dos nossos interesses, das nossas ideias e dos nossos sentimentos. São os nossos *Túneis da realidade*[20].

Apreendemos determinações da realidade, das apresentações, dos objectos que permanecem inalteráveis. A reprodução *imagética* do conhecido não é mais do que uma construção e transformação do sujeito do conhecimento. Nada de novo é criado. O que sucede é uma significação do objecto que é inscrita num todo.

O conhecimento será o resultado da síntese judicativa e sentenciosa entre a razão e a sensibilidade.

Portanto a natureza do conhecimento constitui-se por representações de representações.

Neste sentido há mais uma função na supervisão pedagógica: é a de ser (des)construtora de representações (capítulo dois).

As representações simplificadoras provêm de uma razão irracional.

Uma forma de representação é a apresentação de um núcleo constante. Diferentes ocorrências têm a mesma forma. Neste sentido a forma é o próprio sentido.

[20] Edgar Pêra, Os Túneis da Realidade (filme de 1996)

A incompreensão possibilita o renascimento, um ponto de partida que está pressuposto na própria lei científica. Precisamente por isso o ruído, o impreciso tende a ser eliminado pela ciência porque não é passível de verificação empírica.

E também sabemos que o entendimento teórico é mais difícil de quantificar.

Na organização encontramos a desordem que é um momento de criação. Educar para a desordem é educar para a complexidade, para a globalidade.

A educação é possível porque a incerteza leva à compreensão dos limites e insuficiência do nosso entendimento.

A interrogação pela falta implica uma nova visão. A obscuridade converte-se em descoberta, em perplexidade.

O homem é parte integrante da ciência e nada se faz fora dele. No conhecimento encontramos: sujeito, experiência e teoria (acrescentamos percepção e forma de representação)

Não há análise objectiva porque existe um sujeito real. A própria delimitação do objecto de estudo não dispensa as outras partes e os valores que constituem o real.

Educar é um processo onde se devem gerar e não solucionar problemas. A pergunta antecede a ciência.

A resposta forma uma rede de perguntas na qual a resposta por responder está incluída.

A explicação dos dados empíricos nada mais é do que um processo lógico e abstracto que recorre a modelos e estruturas formais e materiais para se valer.

Supervisionar é questionar a relevância filosófica da actividade científica que é o conhecimento.

A supervisão pedagógica deve procurar os seus fundamentos nas perguntas e não nas respostas. Isto significa reformular a pergunta e modificar as representações acerca do real. Note-se que é aquilo que não é regra que permite o avanço da ciência.

Temos que questionar a validade e não a verdade de uma teoria científica. Ora, a integração dos dados empíricos na investigação servem apenas para validar a discussão e a argumentação. Isto não lhes dá autoridade a clamarem uma objectividade neutra.
A concepção de uma objectividade científica é contraditória porque a própria ideia de objectividade implica que esta se reflicta numa subjectividade.

Os conceitos científicos são construções que assentam em determinados modelos teóricos, isto é, são configurações humanas, são modos de dar consistência, constância e estabilidade ao mundo.

Mas tais conceitos são flexíveis, isto é, podem ser modificadas. A ciência deve ser um processo ajustado às circunstâncias.

A ausência de respostas significa a construção do saber.

Educar é conhecer.

O entendimento produz as regras acerca do funcionamento da realidade. Em geral, recusa a especulação. Tais regras são categorizações que apesar de necessárias não são suficientes. As categorias devem ser arguidas pela supervisão pedagógica.

O entendimento procura o estável no que é vivo, portanto, necessariamente instável. É visível alguma falta de humildade científica perante os limites do observável.

A exactidão é uma questão de escolha.

Somos arquitectos da realidade. É por isso que educar é descobrir a vida. É criar valores. A educação deverá ser a harmonização dos instintos vitais que compreendem o homem como uma dualidade sensível/ inteligível.

A supervisão pedagógica é a crítica aos instrumentos, técnicas e métodos científico-pedagógicos.

A educação é um caminho que se esboça ao caminhar.

O ensino da ciência implica a dessantificação da ciência já que não existem verdades absolutas. Existem somente interpretações sustentadas em crenças.

A irracionalidade da razão está em não se esforçar por determinar factos imprecisos. Raramente reconhecem que ou os métodos ou as hipóteses falharam.

A imposição da *Verdade* científica é a propaganda de ideias e o ensino para a ciência é a imposição de fórmulas vitais e existenciais. Aí os currículos, na sua rigidez massificante, são a castração de talentos.

O desafio da supervisão pedagógica é aprender a ver. A pergunta, a metáfora e a análise poderão ser preciosas ajudas.

Aí o sucesso do aluno será o fracasso do professor. Capaz de fazer uso de uma razão autónoma o aluno *aprende a ser. Aprende a ver*. Porque educar é perspectivar.

Ser escultor educativo é compreender que a ciência não é a única via possível para o conhecimento. É possível a simbiose entre a crença, a fé, o mito e o espírito.

A educação encontra as suas raízes na razão vital.

E é na vida que se esboça a contradição. Inclusive na dimensão antropossocial.

No capítulo III reconhecemos na supervisão pedagógica a função de agência de mudança social. É o momento em que se compreende que as categorias sociais são formas de organização da acção individual de modo a que seja produzida a unidade social.

A supervisão é a visão viva que garante a autonomia do indivíduo na sociedade que o sustém numa cultura que o reprime e emancipa.

A supervisão é denunciadora das representações ao serviço da ignorância.

A cultura desenvolve-se pela aprendizagem social e nas nossas escolas deverá ser consciente e presente o inacabamento social.

A educação exige demora, projecto, raízes e (im)paciência.

Por isso a supervisão é crítica e reflexiva que busca a regeneração cultural. Tal regeneração implica a emergência de novas formas de capital cognitivo e técnico. Ela será a desconstrução de convicções culturais e a análise das implicações que tais representações têm na actividade docente.

A intolerância é, muitas vezes, uma extensão invisível do corpo.

A supervisão pedagógica será a competência para julgar. Ensinar para a capacidade de ser. Mas *não se ensina a ser*. *Aprende-se a ser*.

Ser é informação, acção e compreensão.

Supervisionar é perguntar de dentro para fora. É a possibilidade de construir a realidade partindo da incerteza, honrando a especulação.

A escola antecede a experiência vital do aluno e neste sentido a instrução é insuficiente, mas necessária. É preciso formar para a lucidez e para a liberdade. Libertar o homem do despotismo e da miséria.

Supervisionar implica a ruptura com a *doxa*.

O fim da aprendizagem refere-se ao mundo, ao saber. É o momento da compreensão em que a consciência se pensa a si mesma. É o *saber-ser*. Este acto solitário mostra que a supervisão ensina mais do que aquilo que pretendia ensinar.

Uma educação que não vê outras possibilidades nega a heterogeneidade que caracteriza a condição humana. Ela reveste-se de preconceitos que leva à exclusão social e individual.

As relações sociais assentam numa relação de identidade e alteridade, entre o Eu e o Outro. A socialização permite a autonomia na vida quotidiana.

Outras vezes recorremos à comparação social que será positiva perante o desempenho (*performance*) e negativa durante a aprendizagem.

A formação do carácter não deve ser fomentada pela imitação e conformismo na sala de aula. A personalidade é uma unidade integrativa do homem. É o alcance da identidade.

Devemos estar atentos às características da situação e menos aos traços de personalidade. A isso chama-se erro fundamental.

O uso da norma reduz a confusão e a ambiguidade mas aumenta o conformismo. Maior coesão grupal implica menos interacção criativa, isto é, produz submissão.

Quanto menos participantes mais fácil é o consenso. Isto significa a neutralização do diferente, da crítica reflexiva e do consenso argumentado.

Ora, as decisões devem ser tomadas de forma liberta e consciente sem preconceitos e sem negar a subjectividade. A convergência deve assentar na confiança que é discutida. Só assim é possível a renovação.

Pela educação evitamos os extremos.

A relação grupal retira o sentido das responsabilidades, é menos criativa, menos eficaz e produz menos iniciativa. Leva à conformação e obediência, bem como à subtracção do pensamento crítico.

Uma sociedade nova implica a aprendizagem de uma vida omnipresente.

A supervisão assume-se como o exercício da criatividade individual e colectiva. Por isso mesmo ela antecede a decisão. Ela é o compromisso razoável que fomenta a mudança e a inovação social. Mas ela não dirige mudanças.

Muitas vezes rotulamos os outros o que leva à estereotipia. Ou seja, não revemos elementos novos o que nos leva às representações sociais que formam as nossas teorias implícitas (ingénuas). Estas dão-nos estabilidade, orientação e elaboração de respostas. Elas justificam e antecipam as relações sociais.

Tanto servem para evitar o cataclismo social como podem originar o desastre humano. Tais teorias pretendem proteger um determinado sistema de valores.

Mas é possível que existam deformações nas nossas interpretações. O problema que se põe é muito difícil. Mas não é impossível modificar uma crença enraizada, ainda que ingénua. Se assim não for o professor deixa de ser um agente de mudança social.

A reforma do ensino está na organização do conhecimento, isto é, na aptidão para pensar. Assim, o professor o professor é a condição necessária a novos horizontes de possibilidades de liberdade criativa interna que não ensina pensamentos.

A supervisão é a consideração sensata da realidade histórica que deve desenvolver uma democracia cognitiva tanto pela política como pela moral.

Daqui decorre o capítulo IV – A dimensão ético-política da supervisão pedagógica – em que a supervisão será a possibilidade da acção, isto é, o encontro do sentido da política através da questão de sentido da acção humana que não pode negar o plano da moral.

As perguntas que se colocam à supervisão pedagógica na sua dimensão ético-política são:

- É possível um discurso coerente e razoável?
- É possível um discurso que mostre a estrutura viva da realidade política e moral?
- É possível fundamentar as acções humanas pela prudência e pela sensatez?
- Deve o sentido da vida ser procurado na educação?
- Ou o sentido é um caminho a ser percorrido?
- É o sentido uma promessa nunca realizável?

Estas questões só fazem sentido quando o Estado, enquanto organização moral da comunidade, assume claramente uma educação para a cidadania. Assim, cabe ao Estado a supervisão da educação política e moral de modo a que a regulação legal mostre a consciência do Estado.

A educação para a cidadania será a procura de uma vontade universal que corresponde à procura da sabedoria.

Implica desenvolver um discurso através da compreensão da estrutura e da limitação social com o fim de agir sobre essa mesma estrutura.

Neste sentido, educar para a vida sensata implica que a lei que regula o ensino compreenda o conteúdo da lei natural e que tal conteúdo dependa das tradições, crenças, hábitos, etc. de uma comunidade.

A vida sensata é a educação daquilo que no homem é violento: a natureza exterior, uma segunda natureza exterior – a própria sociedade – e a sua natureza interior: a insatisfação.

Os professores terão a função de reflectir quando surgem os conflitos históricos e a superação da reflexão só é possível quando a revolução pelo discurso alcança uma liberdade maior.

A pura reflexão não torna ninguém moral. Isto é, a reflexão pode simplesmente renunciar à acção e ao discurso.

A decisão do educador pela acção implica a negação da moral pura e aí deverá medir as consequências das suas máximas.

Mas o educador sabe que é um sujeito da reflexão que está inserido na esfera vital e está consciente que deve agir sobre os homens pelo seu discurso-acção.

Educar para a sociedade mundial não significa educar para a eficácia. Mas sabemos que a primeira educação do homem é pela organização e pela lei. A educação não se inicia pela liberdade razoável.

A educação é a projecção da Lei e do Estado.

Educar para a política é educar para a realização do Bem neste mundo. É educar para a acção razoável e universal do género humano. Educar para a moral é educar para a acção do indivíduo sobre si mesmo.

Daqui decorre a indicação, pela supervisão pedagógica, do significado de uma sociedade mundial que engloba toda a humanidade. Seria o desaparecimento da política externa. O que não significa o desaparecimento dos Estados históricos.

O Estado asseguraria uma educação social formal e racional para a racionalidade razoável baseada no conceito da amizade. Seria a educação para a vida virtuosa.

O conceito de virtude implica que os homens sejam livres.

A comunidade livre é possível se o Estado assumir a força de uma instituição moral educativa. Só assim é possível a felicidade. Só assim é possível um sentido para a vida.

É urgente que a discussão e o diálogo tomem o lugar da luta e da violência.

A vida política é a progressiva realização da vida moral que é o reflexo da educação.

Para o homem de Estado o problema da moral deve se converter num problema educativo da comunidade.

Foi a pressão social que levou à deploração do indivíduo e, consequentemente, à desnaturalização do homem.

A desnaturalização, na sociedade moderna, é o início da educação. É a *coisificação* do homem. O indivíduo cai no vazio existencial.

Foi a *coisificação* do homem que produziu a luta de estratos, quer dizer, a violência social é a expressão do sentimento de injustiça.

É o momento em que o homem descobre a sua solidão e abandono.

Deste sentimento nasce a necessidade de dar um sentido à vida. Um desejo de liberdade que é explorado no capítulo V – A supervisão pedagógica e a liberdade individual – que se inicia com a compreensão da insatisfação humana.

A supervisão mostra a insuficiência de um sentido concebido a partir da vida activa na realidade histórica. Quer dizer, o sentido está numa reflexão sobre si mesmo e não sobre uma sociedade mecânica.

O mundo é o lugar do discursivo educativo. Também é o lugar das consequências desse discurso.

O professor sabe que a procura do ser não pode ser dada nem descrita. Ele deve fazer o homem compreender-se como razão pelo Discurso racional-filosófico.

A educação é o movimento do discurso e tal movimento é uma escolha livre pela razão.

Educar para a razão é manter o estado de vigília. É exigida pela supervisão a desobediência passiva quando o que se exige do homem não é aceitável.

O trabalho da supervisão será, aqui, auxiliar aqueles que querem agir. E o lugar da educação é onde não há equilíbrio. É onde a razoabilidade é querida porque ela é uma possibilidade nos espíritos dos homens e na história.

A educação pretende ser a negação da insatisfação. A acção educativa é a necessidade de *propor* uma consciência e uma vontade de autonomia. É a educação para a consciência da vontade política.

Educação não se confunde com instrução.

A Instrução consiste:

- Na detenção de conhecimentos úteis;
- Na submissão do carácter à objectividade;
- Numa aptidão;
- Numa aprendizagem especializada;
- Visa o progresso;
- O cálculo civilizado;

- A racionalidade dos interesses pessoais;
- Uma vida melhor;

Então o que é que ainda nos pode faltar?
Porquê ainda a insatisfação?

Falta-nos uma educação que trave a violência e que torne a liberdade razoável.

Não se pode instruir ninguém no uso da liberdade.

A instrução está ao serviço da educação.
A educação para a decisão autónoma não pode ser atingida sem instrução. Mas apenas pela educação pode ao homem ser revelada a grandeza do pensamento.

A supervisão assume o rosto de uma educação negativa que não mostra o sentido, mas indica onde é que ele não pode estar. Uma educação onde cada um teria de admitir a sua perplexidade, o seu tédio, o seu desespero e onde teria de confessar a si mesmo uma procura.

Pela educação o homem prepara-se para dar conteúdo à liberdade. A educação para a vida sensata é já o exercício da liberdade. Esta procura seria assumir a responsabilidade do mundo. Seria a renovação de um mundo comum.

A educação é uma opção livre pela razão através da discussão e do diálogo. A educação deve integrar a crítica, as ideias, as paixões, o mito e o imaginário que dão e criam o sentido da vida.

Educar-se é tornar-se homem.

DA CONDIÇÃO HUMANA

Das muitas discussões sobre a educação, sobre os métodos de ensino, sobre as ferramentas que a psicologia nos põe à disposição, sobre o cabimento da própria discussão, ou a que necessidades ela pretende responder e até se ela é dispensável, parece-nos inevitável que tudo o que eu possa dizer sobre o fenómeno educativo, ou aquilo que agora se denominou de problemática Ensino/ Aprendizagem já foi dito ou pensado por alguém. Assim, correndo o risco de repetir, ou de tomar o pensamento alheio, optamos por nos debruçarmos sobre o que entendemos serem os fundamentos da educação e que esta mesma educação surge quando nasce a necessidade de inverter um outro grande domínio do saber: o SENSO COMUM. Aliás, se a educação existe deve-o ao senso comum.

Vamos iniciar esta análise tentando elucidar (termo excessivo) o que é isso de EDUCAÇÃO.

Ela parece ser um empreendimento de compreensão de determinadas regiões da realidade (disciplinas) e esse empreendimento também poderá ser entendido como uma passagem não de uma região da realidade, mas de qualquer coisa que na sua máxima abrangência pretende ser a compreensão daquilo que há, ou seja, o todo do real.

Num sentido forte poderemos dizer que a educação é uma actividade a realizar, um projecto. Isto vem significar que em geral não temos uma compreensão, nem um acompanhamento da realidade à nossa volta. Estamos em falta, há uma negação do acesso como sendo um acesso esclarecedor que se propicia num domínio de compreensão de toda a realidade. Ou seja, há uma falta de orientação. Num outro sentido, a que chamaremos de fraco, a educação será esse esclarecimento da realidade no seu todo:

terá um carácter perfectivo, complementar, de aperfeiçoamento relativamente à compreensão da realidade na sua totalidade.

A passagem a este esclarecimento (prática pedagógica) é apenas o conhecimento do domínio mais ou menos suficiente e o tal aperfeiçoamento desse domínio pretende-se inserir num domínio mais completo e complexo.

A possibilidade de uma educação no sentido forte tende a desenhar que não exista nenhum espaço para ela. Isto porque nós (*nós* porque aquele que é educado deve tornar-se educador de si próprio e porque não vemos aqui pertinência em se distinguir docente e discente, já que a própria educação é um processo de eterno retorno, dialéctico) não estamos totalmente estanques, quer dizer, não vivemos numa situação de perplexidade, de desorientação perante a realidade. Em geral, julgamo-nos orientados. A confrontação com a possibilidade de desorientação da realidade tende a ser rejeitada porque a evidência das coisas permite-nos naturalmente estar orientados. Relembrando as palavras de um professor de didáctica da Filosofia "*A tarefa do professor de filosofia é dar possibilidades de compreensão de modo a que se perceba que elas nada mais são do que formas limitadas que coxeiam perante a realidade*". Palavra morta perante o que se nos tem apresentado neste grande mundo da educação.

Há em nós uma munição de formas de compreender o real. Há uma convicção implícita desta mesma compreensão. Há uma educação realizada. A ideia de um projecto de uma educação a realizar parece já excluída. Este conflito entre a evidência natural da realidade apresentada e a educação ainda a realizar não exclui que o acesso que temos do mundo possa ser aperfeiçoado. O que não se sabe é a que é que corresponde esse aperfeiçoamento. O melhor exemplo que temos disto é a variedade de disciplinas, de currículos que pretendem colmatar estas falhas de acesso. Aliás uma disciplina teórica tem como ponto de partida a descoberta de lacunas no acesso normalmente constituído. É necessário que a realidade apresentada comporte uma falha capaz de dar azo ao empreendimento de uma verdadeira educação. Na constituição das ciências o que a nossa lucidez abarca é esse estar alheio à clareza de qualquer falha significativa da própria lucidez e do esforço das ciências. O nosso ponto de vista não é absoluto, não é imperfectível. Está exposto a falhas e estas não tendem a se manifestar. Ele tende a julgar-se soberano. Quer dizer, está marcado por um escondimento e sujeito à ocultação desse escondimento, o que implica não ter plena consciência dele. A inaparência de um problema não significa a sua inexistência. É um escondimento do escondimento. Pode suceder que a educação natural seja inconsistente e, neste sentido, o problema da problematicidade de uma educação se torne correlativo do problema da verificação da solidez do mundo que se nos apresenta.

O cabimento de uma educação passa pela descoberta das tais falhas de acesso, ou antes de uma perplexidade no acesso que temos constituído da realidade.
Que a educação a constituir diga respeito à obtenção de uma perspectiva onde se perceba o que temos diante de nós, que a apresentação que naturalmente temos constituída não se fixe como forma de compreensão do todo e que aquilo que naturalmente dispomos não seja eficaz na constituição da fixação de que dispomos. Ainda que exista algum esclarecimento sobre o que há a aprender, este não é perfeito e é aqui que nasce a tal problematicidade educativa.
O ponto de vista natural caracteriza-se pela sistemática tendência de se distrair devido ao facto de estar marcado pela insuficiência constitutiva do nosso próprio ponto de vista. Há uma finitude e uma consciência dessa finitude no ponto de vista natural. Há toda uma tarefa de verificação de solidez do que sabemos, do acesso e da evidência que temos das coisas. Há uma compreensão natural e ensinar/ aprender é avaliar o que é que está em falta nesta natural forma de perceber. Em geral deixamos de fora todas as possibilidades que se possam opor ao nosso ponto de vista, já que ele se caracteriza por estar exposto à possibilidade de dispor de ângulos cegos na discussão dos problemas. Tendemos a estar fechados, que é o mesmo que dizer, tendemos para a unilateralidade.

Quantas coisas foram ditas de outro modo por outros?[21]

O senso comum, que iremos denominar de ponto de vista natural, tende a ver-se como um ponto de vista lúcido disponível para as revisões de perspectivas que se venham a impor. Ora, o nosso ponto de vista não é um livre olhar. É antes um servo olhar. Há uma prevalência das teses naturalmente constituídas sobre as que sejam inovadoras (daí a dificuldade que seja ensinar).
A perspectiva só se converte noutra perspectiva quando se faz um esforço de concentração onde ocorre a conversão da perspectiva. Quando se afrouxa a reflexão para a conversão, impera novamente o senso comum, o ponto de vista natural. Isto significa que as perspectivas inovadoras tendem a esvanecer-se no ponto de vista natural. O problema passa pelo facto de que um qualquer

[21] ARISTÓTELES, Metafísica, Livro A, III, 995a

conteúdo está tão fortemente influenciado por teses e outros conteúdos que não estão presentes de forma ostensiva. As teses alternativas ao modo natural de ver são residuais, quer dizer, não estão presentes permanentemente. Parece pois que a educação constitui-se sobre uma condição que implica a sua própria ineficácia.

Não acontece que se suprima o senso comum. O que se produz em resultado da educação é a coexistência de duas perspectivas diferentes mas que não leva de modo algum a uma crise de desorientação. A perspectiva natural sobrevive e esta aparência de coexistência e de prevalência daquilo que foi ensinado (as teses inovadoras são ilusórias). Parece que há um conteúdo inovador que é integrado num conjunto adicional do que já se sabe.

O que pretende dizer é que há um predomínio da óptica natural. Por exemplo, quando é dito que a realidade é um conjunto de átomos em movimento esta tese é admitida e até o contacto com ela tolerado, mas ela não produz qualquer tipo de perplexidade. Ou seja, não há a percepção do carácter incógnito da realidade. A grande dificuldade de se ensinar/ aprender seja o que for é que essa relação dicotómica aparece dissociada da realidade em causa. Há uma confusão entre as fórmulas da realidade (conteúdos) e a própria realidade. A inovação surge como um pólo virtual e parece que a nada corresponde. Há um esvaimento interno. Exemplificando: o problema da morte. Por mais que eu reconheça que cada momento possa ser o último, inexplicitamente há uma tese atemática de continuação, quer dizer, de que eu vou continuar. É como, nas palavras de Kierkegaard, construir um castelo e viver num telheiro. O saber está lá, mas não é compreendido na sua totalidade, o que representa uma forma de não compreensão. Mas este não é um defeito de acção, mas ontológico.

O que fazemos nas escolas é dar formas de compreensão na possibilidade, formas de existência de determinações dissociadas da sua actualização. São conteúdos despojados da realidade correspondente, são evidências que não penetram na realidade em que se vive. Compreender na possibilidade mais não é do que os conteúdos ficarem revestidos na possibilidade e não na esfera da realidade. É manter aquilo que se compreende a uma distância de si. Mas esta forma de compreensão não é neutra nem é uma não compreensão. A retenção na possibilidade significa a não reconversão funcional. Isto leva a uma desfocagem e daí que o ensino seja uma amálgama de fórmulas. Por

consequência nunca estaremos certos dos resultados do que se ensina. Já Platão tinha colocado esta questão. É possível ensinar para a virtude? Para os valores? Nunca estaremos seguros dos resultados.

Havendo a tal retenção da compreensão na possibilidade dos conteúdos não imediatos, esta compreensão mantém-se fora da esfera vital. O que se desejaria seria uma compreensão na realidade, quer dizer, a conversão daquilo que se compreende na própria perspectiva vital. Seria atingir aquilo que se é, que se vê. Seria, em última análise, a conversão daquilo que se compreende na realidade funcional.

Compreender na possibilidade é o mundo ficar inalterado. A pergunta que se põe é a de se o ensino leva a que realmente haja uma preservação daquilo que nos parece ter sido compreendido na realidade. Se compreender implica graus de apropriação e, parece-nos fundamental, uma compreensão da não compreensão, será que efectivamente alteramos o mundo? Será que movemos nos educandos a tal inquietação, ou perplexidade que leva ao desejo do conhecimento?

A compreensão na realidade é a execução do que está na compreensão na possibilidade. Aquela primeira é tudo menos um mero aperfeiçoamento, não dorme no seu sentido. Porque é disso que estamos a falar: de *sentido*.

Aquilo que na possibilidade nos ensina, desperta a nossa admiração, isso mesmo é qualquer coisa que na realidade detestamos, amaldiçoamos e perseguimos.[22]

Hegel clama a filosofia enquanto caminho do desespero pelo esforço que implica a negação do senso comum. Paralelamente poderíamos utilizar esta máxima para o ensino em geral. A resistência do senso comum é maior que todos os saberes do mundo.

A compreensão na realidade seria a erradicação da compreensão natural, ou seja, do senso comum. O estado de cegueira do senso comum é ameaçado quando se dá o tal esforço de compreensão. De forma aflitiva a unilateralidade

[22] KIEKEGAARD, Diário de um Sedutor, X4628

do ponto vista natural mutila qualquer tipo de compreensão dos problemas. Não sabemos o que fazer com as perguntas.

A educação ainda a realizar é algo de indeterminado porque continuamente estamos dominados pela evidência do ponto de vista natural. Paradoxalmente temos consciência dessa pobreza e finitude de saberes e consciência de que não dispomos da totalidade, quer dizer, é-nos claramente vincado que não temos um acompanhamento pleno, mas um acompanhamento fragmentado.

É a modéstia do senso comum que permite um afastamento de pequenas dimensões dando lugar à educação que faz um inventário das falhas, que faz um esforço de procura das e nas faltas. As nossas vivências são apresentações concretas que se propõem a si próprias como eficazes e que se vêem a si próprias como absolutas, irrestritas e com uma pretensão de alcance da realidade que se reconhece como finita mas que anula essa mesma consciência de finitude. A tarefa do professor-supervisor é constantemente relembrar essa falência.

Ora, o contacto com as tais falhas é esparso, de ocorrência episódica e o seu âmbito de incidência é de tal modo alargado que as experimentamos com um carácter insular. Há pois uma dissolução entre o que se sabe e o que não se sabe. O perímetro do saber não está traçado e na ausência dos limites há que procurar. Mas como podemos procurar o que nos é incógnito? Surge novamente o campo de familiaridade (senso comum) que na experiência imediata diz-nos não estamos rodeados por realidades incógnitas. Urge a situação de cegueira.

As fronteiras do campo de familiaridade tal como do ponto de vista científico-filosófico não se encontram delimitados. Parece ocorrer uma espécie de difusão entre eles. Quando não se percebe fazem-se *arredondamentos*. O que afirma o esbatimento dos limites da nossa própria ignorância é que não estamos numa posição de total ignorância, mas que também não dispomos de mecanismos que permitam um acompanhamento adequado disso que nos propomos conhecer.

É o reconhecimento de que algures na realidade há uma total incógnita. Há uma parte que não está acompanhada e uma outra que está montada como uma amostra do todo.

Há um sistema de importância que pela sua presença bombeia alguma curiosidade que perspectiva a abertura ao conhecimento. Tudo o que fazemos tem diferentes índices de importância e são eles que orientam a nossa vida. Por

vezes o provincianismo com que damos ou recebemos essa orientação mostra-nos que os conteúdos das várias apresentações têm a pretensão de serem já o fundamental e a apresentação, ou antes, representação que detemos vê-se a si própria como o essencial que há a saber.

O senso comum nada mais é do que uma forma determinada com validade pragmática que se converte em forma de evidência. Não se pode duvidar, nem pôr em causa o senso comum porque é ele que nos protege e às coisas das quais depende.

A evidência do senso comum assume uma forma teórica, quando é apenas um ponto de vista pragmático. O senso comum é o próprio *cógito*.

Praticamente tudo o que se passa connosco é evidente.

Pôr em causa o senso comum é tornar evidente o que não é evidente. Nós sabemos o que dizemos, mesmo sem analisar o que sabemos. Pragmaticamente é evidente.

No senso comum todas as formas que se possam introduzir são indiferentes. É apenas informação. O problema do imaginário e do real e a sua distinção é resolvido pelo ponto de vista natural (forma geral da continuidade comum).

O que pensamos ser evidente é evidente, mas isso não significa que seja evidência. O senso comum é uma forma da vida. É a sustentação da vida. É o dogmatismo. É, em última análise, a afirmação.

De onde retira o senso comum a sua pretensão de verdade? De onde retira o evidente? Qual o critério da verdade do senso comum?

No senso comum anulam-se estas questões. É como um não existir tempo para estas questões. É a corrente da vida... é permitir que a vida se mantenha como tal. Toda a decisão é dada pelo senso comum.

Senso comum - o que é evidente para nós é menos evidente em si.

Quantas coisas é preciso ignorar para tomarmos decisões?

Na dúvida há a pressuposição da verdade.

Que tipo de ignorância nos é própria?[23]

[23] AGOSTINHO, Confissões, 1º parág.

O homem transporta de um lado para outro a sua mortalidade (finitude). Transporta o seu estado em queda. O estado em que estamos é de inquietação. A inquietação é própria do mundo.
A inquietação é um fenómeno humano universal, que é próprio da nossa condição, mas não forçosamente necessário. Está lá! É assim![24]
É próprio do homem ser ignorante em determinadas coisas. A inquietação a nível psicológico é um estado fisiológico. A noção de inquietação é imediata. Aparece esta localização como o *estar aí*, *é assim*.

Tudo o que via era morte e odiei todas as coisas (...). Constitui para mim mesmo um problema. Eu próprio tornei-me uma grande questão[25].

Na inquietação dá-se a alteração das coisas. Constituição do problema em si mesmo e originariamente a inquietação é irredutível a si mesma.
O homem é um *espectador/ realizador* da vida. Sujeito *passivo/ activo* que vê as coisas e delas diz que *são como são*. O homem na sua percepção das coisas não pode conter um sentido individual. A minha compreensão do mundo é independente do mundo interior (subjectivo). O meu mundo interior é constituído por momentos particulares e excepcionais que são correntes na vida.
O estado óbvio do Mundo - *Mundo mudo* – é a afirmação de que as coisas são como são. As coisas adequadas. Tal como são. Estado de normalidade (o lógico).
A relação que temos com a vida tem uma certa significação e o que chamamos de compreensão do mundo quando nos é dado o óbvio e evidente é a significação. A percepção normal da vida é a *insignificância*.

O mundo do homem feliz é diferente do mundo do homem infeliz[26].

[24] Idem, Livro IV, n.º 7

[25] AGOSTINHO, Confissões, Livro IV, n.º 7 (Morte de Nebrídio)

[26] WITTGENSTEIN, L., Tractatus, *6.43

O sentido que damos às coisas não é puro. As coisas *estão aí* e essa é a visão pura. O primeiro momento é puro e imediato. A presença das coisas para nós e o sentido delas são precisamente a mesma coisa. A nossa posição com as coisas, a nossa percepção com as coisas é uma forma de aceder ao que lá está. A pura percepção das coisas é igual ao *estar aí* (o que inclui um sentido qualquer).

As coisas serem óbvias significa que estão constituídas perante mim com uma normalidade que foi constituída por *mim*.

Existe uma normalidade de regra do mundo que está perfeitamente assente atrás de *mim*. Não há perplexidade pela existência das coisas.

Só podemos levar a cabo o acto educativo quando sentirmos realmente esta perplexidade pelo mundo, pelo facto de existirmos e de o mundo *estar aí*. Sem este espanto (que Hegel denominou de *filosófico*) não pode ser levada a cabo uma verdadeira educação, essa busca contínua pelo saber que tem como primeiro pressuposto o reconhecimento da nossa ignorância.

PRETENSÃO DE SABER

A cada instante temos uma perspetiva de totalização e de grande extensão que é independente da esfera ostensiva.

Há uma consciência de finitude que estando habitualmente desacompanhada de qualquer evidenciação de falhas é uma consciência que se caracteriza por estar aberta a um número indefinido de falhas e que corresponde a um número indefinido de aquisições.

Sendo o ponto de vista passível de um número indefinido de aperfeiçoamentos, esse ponto de vista não se caracteriza por ser uma abertura total. Trata-se de uma abertura a um conjunto de aperfeiçoamentos com um cardinal de melhoramentos indefinidamente aberto, mas de tal forma que o tipo fixo é deixado pelo assentamento de que já se sabe o fundamental.

As falhas dizem respeito a aspectos *sobredeterminados* da realidade. A perturbação faz-se no quadro maciço da realidade pela pretensão de domínio identificante, isto é, do fundamental. As falhas reconhecidas têm o carácter de lacunas. São como peças que faltam num puzzle, mas não perturbam a identificação do puzzle, da figura da realidade (da situação em que nos encontramos).

Essas falhas que reconhecemos seriam insusceptíveis de modificar o quadro de realidade já reconhecido. Por isso, reagimos com indiferença a essas falhas por causa do saber que não espera que o que resultaria da supressão dessas falhas não geraria nenhuma significativa alteração de reconhecimento que temos da realidade. A nossa atitude de sossego é uma atitude que assenta nessa convicção inexplicitamente constituída, que o capital de conhecimento não perturba a liquidez gnoseológica em que se está.

A perspectiva de alcance de totalização da apresentação e a consciência de finitude são perspectivas enraizadas.

Daí que a educação não seja algo que nasça no momento em que se constitui. A fixação da realidade não é uma ordem de fixação que nasça por uma iniciativa teórica que se pode ou não acompanhar. O nosso ponto de vista da forma como está constituído é já um ponto de vista que se tende educado. Há sempre um quadro de uma educação constituída.

Não só o ponto de vista natural, como as disciplinas que correspondem às diferentes disciplinas científicas, e a averiguação que se realiza nessas disciplinas, são perspectivas marcadas por essas disciplinas. Estas disciplinas fazem-se por meio do ponto de vista natural através de modificações e revisões do e no ponto de vista natural que, por sua vez, ou reduzem o reconhecimento da realidade, ou inserem-se no quadro da realidade sobre o qual o nosso ponto de vista se encontra.

Não há perspectiva educativa neutra. O que acontece em relação às disciplinas científicas é que o tal ponto de vista natural tem dificuldade em se aperceber da existência do complexo de determinações inexplícitas que estão na realidade. Mais ainda: as próprias modificações do ponto de vista tem dificuldade em reconhecer as teses de fixações inexplícitas, aquelas que moldam essas mesmas perspectivas.

Há uma escala de acesso à realidade de formas menos perfeitas a formas mais perfeitas. O desenvolvimento desta escala traz consigo o problema daquilo que nós consideramos *mais sábio*. Assim, falar de uma escala de acesso à realidade é falar de uma escala de sabedoria.

Ora, o saber tem origem na perplexidade e mais especificamente na consciência da ignorância. Esta mesma ignorância desenvolve-se numa escala. A perplexidade nasce junto às coisas que nos são mais próximas e alarga-se até se produzir numa perplexidade acerca de tudo. A possibilidade de perplexidade é uma possibilidade que não se atém à perplexidade das coisas necessárias, nem às coisas que nos dão prazer (a modo kantiano), mas é uma perplexidade que é das coisas. Perplexidade de as coisas serem como são e o espanto seria elas não serem como são.

Aquilo a que se chama de sabedoria nada mais é do que a inversão da perplexidade. Este saber mede-se pelo grau de compenetração da realidade, pelo grau de suprimento dos campos de escondimento.

Sabemos que para vivermos bem não devemos tentar perceber o que é a realidade. A aspiração natural ao saber de como as coisas são pode ir ao ponto de sustentar que não há diferença entre o escondimento e o não escondimento das coisas. De facto, só temos diferença entre conveniência e não conveniência. Existem, pois, duas possibilidades no saber que não estão necessariamente associadas:

- excelência do saber num grau máximo de saber a realidade, de como as coisas são;
- excelência do saber, não no sentido educativo (saber *a* realidade), mas de um saber livre, de perceber de uma forma adequada o que está em jogo na vida e saber decidir nos termos a que a cada instante somos levados de forma que a presença na vida corresponda a algo em que se alcança o que mais importa;

Em ambas as possibilidades algo temos a perder. Mas há uma certa prioridade do saber em relação ao rumar da vida. Também não há garantia que seja possível estabelecer um rumar da vida totalmente independente do como as coisas são.

A ideia de sabedoria não se esgota e não se resume no saber da condição da vida, mas está aberta à ideia da excelência do saber. Esta abertura nada mais é do que a medida do grau de acompanhamento daquilo que se passa.

Pode acontecer que a situação em que nos encontramos seja uma situação totalmente indiferente às coisas serem ou não assim, mas que esteja dependente da sabedoria quanto ao conhecimento vital.

Mas não acontece uma total indiferença quanto à verdade. O que pode ocorrer é uma neutralidade relativamente ao grau de verdade. O único princípio de não indiferença é um princípio de uso.

A aspiração ao saber é a negação de que o plano em que cada homem se situa seja única e exclusivamente marcado pelo critério de conveniência, sem ideia do saber. Nós estamos presos a um requisito do saber. Naturalmente está constituída a exposição da realidade.

O amor que temos à vida é em grande parte o amor a estar desperto. Não há uma atitude de assistir, mas de vermos ou não vermos as coisas. O horror que temos à morte, em grande parte, é o horror de não estarmos despertos, de não assistirmos. É o horror de escondimento total.

A possibilidade de uma realidade virtual não corresponderia à realidade vivida. A inserção do plano em que estamos não é alheia, nem indiferente à preocupação de verdade. O plano em que nós estamos não é cego para a ordem do saber. É um plano caracterizado por ser um plano de precisão, de aspiração ao saber.

Não estamos fechados numa esfera pragmática e não fazemos a menor ideia de a que isso corresponde, como também o regime de apetência a que naturalmente tendemos inclui *isso* que corresponde à superação do saber.

A sensibilidade que nós temos à ordem de exposição da realidade é uma sensibilidade que tem a ver com o maior ou menor grau de exposição daquilo que se passa, onde nasce uma escala com graus de acesso marcado pelo saber mais ou menos. Deste modo, desenha-se um conjunto de possibilidades em que tendo A sabe-se menos que B e assim sucessivamente. A noção de sabedoria segundo a exposição das coisas corresponde à forma máxima de supressão de escondimento, corresponde ao saber maximamente.

Mas esta ideia de supressão máxima de escondimento corresponde à *sophia*, que é uma forma imperfectível no acesso às coisas. Assim, esta noção é puramente formal porque no quadro de uma perspectiva fechada essa posição superior aparece como uma forma superlativa do saber. Temos uma ideia formal de sabedoria. A superlatividade do acesso só é superlativa porque há um comparativo de acesso. A sabedoria, em última análise, é a ciência procurada.

A *sophia* está ainda por realizar e a escala de finitude o que faz é diminuir o volume de escondimento.

Qual a distância a que se encontra de plena supressão de escondimento um ponto de vista marcado pela finitude?

O que é um saber imperfectível, insusceptível de aperfeiçoamento?

É assim que se fixa uma escala de sabedoria numa tentativa de ultrapassar o provincianismo. Esta escala identifica o máximo escondimento da realidade e o saber máximo da realidade.

Tendemos a ver uma escala como uma escala de progressão onde são apresentadas condições de possibilidades das etapas posteriores. Mas uma escala de progressão é já uma escala de finitude, porque marca o avanço, mostra a finitude das etapas que não são terminais.

A *aisthesis* (sensação) constitui a apresentação de alguma coisa, daquilo que há. Distingue-se pela anterioridade de qualquer *mnême* (memória), de qualquer persistência do percebido. Ela é caracterizada pela sua anterioridade ou indisponibilidade de qualquer retenção.

A percepção é a circunstância de estar totalmente fechada na esfera de si própria e sem qualquer notícia do que há para lá de si.

Não há nenhum conhecimento fora do perceber actual[27]***.***

Uma percepção pura seria um contínuo esvaimento da notícia que logo que se está a dar, logo se perde. Nem seria vista no tempo. Um ponto de vista *estésico* desta ordem seria o próprio mundo. Seria a impossibilidade de qualquer reconhecimento. Tudo o que ele visse seria completamente novo.

Enquanto se estiver na *aisthesis* dá-se um esvaimento das discriminações. Em contrapartida ***daquilo de que não se tem sensação, não se pode ter ciência***[28]***.***

A *mnême* será a retenção da *aisthesis*, quer dizer não é senão o que corresponde à passagem de um ponto de vista de encerramento em cada sensação a uma sinopse das percepções. No entanto esta sinopse rasga o próprio horizonte da apresentação já que é abertura ao que está para lá do estar a perceber actual.

Assim, a memória não só fica para lá da esfera do apresentado como passa a ser um ponto de vista no qual a apresentação actual é uma entre outras apresentações que houve no passado. Neste sentido o apresentado da apresentação actual é integrado no contexto das apresentações obtidas.

O presente é subveniente do passado. O *visto* não é o mundo (porque é integrado no quadro daquilo que já se viu). Há um património das percepções passadas e um alargamento desse mesmo património. Isto significa que há uma alteração qualitativa das determinações do real e uma modificação do regime de apresentação, bem como a determinação do apresentado.

Esta aproximação projectiva não é de modo algum suficiente para constituir um ponto de vista como o nosso. Poderíamos dizer que um ponto de vista *mnésico* seria um ponto de vista que corresponderia à acumulação das simples memórias.

Mas este ponto de vista é condição de existência da experiência. Ela (experiência) resulta da memória, ou da retenção. Havendo uma acumulação de

[27] ARISTÓTELES, Metafísica, L.I, Cap. XIX, ¶ 21

[28] Idem, L.I, Cap. XIX, ¶ 23

memórias ocorre semelhança de conteúdos entre essas diversas memórias. Isto significa que há um princípio de unidade: a experiência.

Pela memória temos uma pluralidade de perspectivas, solta e desagregada. A passagem ao ponto de vista empírico vai implicar a adjunção dessas perspectivas.

Mas isto não significa que a experiência seja um mero acumular de memórias. Nesta mudança de plano dá-se uma supressão do carácter solto e disperso das perspectivas e nasce uma perspectiva na qual estão retidos os traços comuns verificados nas diversas retenções.

A multiplicidade das memórias funda-se numa perspectiva técnica, quer dizer, corresponde a um resíduo das retenções fixando as determinações essenciais.

O que fica preservado é um núcleo de homogeneidade. Mas o ponto de vista empírico não pode ser apenas a súmula desses núcleos.

Pode acontecer que o ponto de vista empírico realize um estabelecimento de relação entre acontecimentos que, à primeira vista, não têm qualquer similitude. Neste sentido, este tipo de perspectiva é um passo de alargamento da percepção efectivamente tida. Dá-se uma projecção do apresentado para lá das apresentações que tiveram lugar. É um conhecimento que está para lá da esfera em que se tem a apresentação. Estende-se para lá do tempo. A experiência é um preenchimento de hiatos que se projecta no *continuum* da realidade, no próprio futuro. Este futuro tende-se como permanente.

A experiência é uma doação actual que não só ultrapassa o dado como esta ultrapassagem é feita a partir desse mesmo dado. Neste sentido a experiência é uma transgressão da própria apresentação.

A existência de uma apresentação horizontal é o resultado de um passado, de uma experiência passada. Neste sentido o que caracteriza a noção de experiência é o que caracteriza a perspectiva normal em que nos constituímos. É pois, uma transgressão modal. Sem esta transgressão do material perceptivo a confinação e o conteúdo desse mesmo material seriam radicalmente diferentes.

Encontramo-nos numa situação pré-empírica porque dá-se a atribuição do princípio da homogeneidade e de continuação da realidade. Temos um alargamento ao pleno da realidade que não se confunde com esse pleno.

Os conteúdos projectados pela experiência são os conteúdos sensíveis e é aqui que ocorre a amplitude da noção de experiência. Esta transgressão é uma transgressão de acesso.

A evidência da projecção não se apresenta como projecção, quer dizer, como transgressão. Isto significa que nós nem nos damos conta que projectamos aquilo que vimos naquilo que não vemos. Sem esta transgressão estaríamos encarcerados no presente e no passado. Sem esta transgressão não haveria alargamento do horizonte de acesso, não haveria aumento de alcance do ponto de vista.

As determinações repetíveis permitem ver que há qualquer coisa de comum. Há uma pretensão de generalização das perspectivas empíricas a partir de projecções *trans-individuais*, ou seja, que abrangem outros indivíduos (não sou apenas EU, enquanto sujeito individual, que projecto empiricamente que o mundo vai continuar).

Muitas vezes o saber empírico aparece como forma de excelência do saber se o saber científico não for possível. O saber científico, *techné*, ***produz-se quando a partir de uma multiplicidade de experiências se constitui uma assunção universal acerca das coisas semelhantes***[29]***.*** Esta passagem assume a análise de conteúdo (não verificada pela *empeiria*) e passa a ser identificada a determinação que não está claramente identificada. Na experiência assiste-se à ausência de inquirição, de identificação de saber o que é o saber.

O saber científico é perceber o universal como universal e não *um cada qual* empírico. Infelizmente, o nosso ponto de vista é commumente alheio.

Nós vivemos na antecipação empírica do efeito, numa conformação do permanente. Não questionamos nem identificamos a consistência das nossas projecções. Ocorre na perspectiva empírica uma componente de generalização, de presença de determinações repetíveis e de similitude entre as diversas e diferentes ocorrências. A perspectiva científica é aquela que ultrapassa a aceitação da fixação grosseira que é própria da *aisthesis*, da *empeiria* e que entra na fixação da causa.

[29] ARISTÓTELES, Metafísica, 981a, L. I, Cap. I

O ponto de vista empírico é cego perante o que tem diante dos olhos e este carácter assistencial implica um acompanhamento desadequado daquilo sobre o que versa. Tanto que aquilo sobre o que versa esconde-se. Encontra-se submerso em relação à perspectiva que se tem. A apresentação empírica envolve uma paralaxe em relação ao seu apresentado.

Relembramos que o que está aqui em jogo é o aumento da amplitude do saber e como fazê-lo nas nossas salas de aula. Já vimos que um ponto de vista sensitivo é mais fechado que um ponto de vista meramente *mnésico*. A experiência é por sua vez mais alargada do que a memória. Vemos assim uma progressiva diminuição de incompletude. A questão torna-se ambígua quando o ponto de vista empírico tende a parecer que leva ao fim e que nos liberta da ignorância, quer dizer, quando parece pôr cobro a esse processo de desinserção da realidade, conservando a redução e condução dessa desinserção.

O ponto de vista científico é a suspensão (supressão?) da tese naturalmente constituída de que a experiência é já um plano que devolve o acompanhamento da realidade. Note-se que o nosso ponto de vista está constituído numa posição resultante da constituição de projecções empíricas. Estas projecções às vezes constituem-se na ausência de percepções, outras vezes com percepções das quais não temos memória e, outras, de algumas memórias de que não temos experiência.

Isto significa que dizer que as coisas são sombras, apesar de as vermos, é a mesma coisa que dizer que apesar de elas o serem nós não as consideramos como tal. A própria curiosidade ama as coisas com o objectivo de as abandonar. Estamos perante um forma bastarda do saber. O nosso ponto de vista detona no princípio da não-contradição. A coisa está dada, mas também não está dada. A evidência das coisas é-nos inevidente.

Entre a perspectiva empírica e a perspectiva científica a diferença não assenta numa diferença de quantidade de alcance. Trata-se de uma diferença de aceitação do regime de determinações das percepções. A experiência caracteriza-se pela circunstância de que os conteúdos da forma de acesso estão arrancados da sua situação na realidade. Há um desfiguração dos conteúdos no modo de acesso.

O facto de nós estarmos sempre já num ponto de vista empírico não significa que tenhamos realizado a totalidade da experiência possível, nem sequer da

experiência que poderia ser retirada das memórias que temos e estas tendem a ficar aquém das percepções que nós já tivemos, as quais não correspondem ao *plenum* das sensações possíveis.

Todos os homens desejam por natureza conhecer. Assim o indica o amor aos sentidos[…] e mais que a outro qualquer à visão. A causa é que, de todos os sentidos, este é o que nos permite conhecer mais e o que nos mostra mais diferenças. Por natureza os animais nascem dotados de sensação, mas esta não produz em alguns a memória, enquanto que noutros sim. É por isso que estes são mais prudentes e mais aptos para apreender que aqueles que não podem recordar. Mas o género humano dispõe da técnica e da razão. E da recordação nasce para os homens a experiência, já que muitas recordações da mesma coisa chegam a constituir uma experiência[30]***.***

Parece haver um déficit entre os modos de acesso nesta escala de conhecimento.

[30] ARISTÓTELES, Metafísica, 980 a-b, L. I, Cap. I

A VINCULAÇÃO DO NOSSO PONTO DE VISTA

O acesso de lucidez em que nos encontramos não se constitui livremente. Quer dizer, nas ciências parece haver uma ligação à subsistência e à aplicação. O mesmo significará dizer que as ciências que se constituem sem nenhuma relação com a segurança e a comodidade não têm aplicação, não são *funcionais*. Daí que só após este assegurar histórico e filogenético é-nos possível a consideração de outras coisas.

Apesar desta libertação da subsistência que nos permite vagar para outra coisa não acontece uma desvinculação integral, isto é, persiste outro vínculo: o *Gosto*[31](daí o desinteresse dos nossos educandos pela ciência, há qualquer coisa de mais urgente: o que se *gosta*).

A própria constituição das sensações está dependente das vinculações às coisas necessárias e são as circunstâncias concretas que orientam as sensações e as memórias que orientaram a constituição da ciência.

Tanto na vinculação às coisas necessárias como no que diz respeito ao comprazimento temos de acentuar a dificuldade de constituição do ponto de vista teórico.

A ciência, *theoria*, será a aquisição de uma atitude perante a realidade. Mas em geral o nosso ponto de vista é um ponto de vista indisponível.

Este é um lugar de desafeição
O tempo antes e o tempo depois
Numa luz sombria: nem luz do dia
Investindo a forma de lúcida quietude
Transformando a sombra em efémera beleza
Com vagarosa rotação sugerindo permanência
Nem escuridão para purificar a alma
Esvaziando o sensual pela privação
Purificando a afeição do temporal.
Nem plenitude nem vazio. Apenas um tremeluzir
Sobre os rostos tensos devastados pelo tempo

[31] KANT, I., Crítica da Faculdade do Juízo, L.I, *32, pg. 182

Distraídos da distracção pela distracção
Cheios de fantasias e vazios de sentido
Túmida apatia sem concentração
Homens e pedaços de papel remoinhando no vento frio
Que sopra antes e depois do tempo,
Vento que entra e sai dos pulmões viciados
Tempo antes e tempo depois. (...)[32]

A nossa concepção aditiva de aperfeiçoamento tende a encontrar um parentesco entre nós e um ponto de vista absoluto (ainda que seja reconhecida a diferença de riqueza de conteúdo).

Todo o nosso conhecimento é constituído segundo critérios de transfiguração e diferentes regimes de determinações. De um modo ou de outro ocorre um desvio da realidade.

Os diferentes estádios são formas de transfiguração e essa mesma transfiguração distorce de tal forma a realidade que a sua determinação é alheia à própria realidade. Isto vem significar que os planos de distorção são simultaneamente formas de acesso, de contacto com o real que de igual modo se desvia da realidade.

O *simile* (semelhante) é apresentado como dizendo respeito à passagem da *empeiria* à *techné* e é este semelhante que representa este mesmo salto. Ora, esta passagem é sustentada numa retenção que pode estar no sujeito já que é estabelecida uma comparação entre a constituição de uma apresentação sobre a sua ausência e a permutação sobre um *continente insular*.

Toda a comparação fica aquém daquilo que quer acompanhar. A apresentação é a *parte* mas só temos notícia da *parte* onde está o *todo*. Neste sentido, nós não só não sabemos o que é o todo, como não sabemos o que é a parte. No entanto sabemos que o *todo nas suas partes* está em *fuga*. O *simile* é a reintegração daquilo que ele próprio desintegrou. Esta mesma recondução ao todo pode ter o mesmo carácter desintegrador não pelo mesmo defeito, mas pelo

[32] ELIOT,T.S., Quatro Quartetos, pgs. 21-23

mesmo tipo de defeito: *paralaxe*[33]*.* Isto vem significar que o *simile* é transfiguração da realidade. O acesso em que nos encontramos é um quadro de acesso que corresponde a uma perda de aspectos na constituição de uma apresentação e um arranque da determinação da apresentação.

A diferença entre o saber mais e o saber menos parece assentar numa ordem de acrescento. A diferença entre os pontos de vista *aistésico*, *mnésico* e *empírico* não é uma diferença de amplitude, mas uma diferença de regime de determinação. Estas formas de acesso à realidade fixam a finitude da apresentação e vão determinar essa mesma realidade. Neste sentido, elas (formas de acesso, excepto a *techné*) em simultâneo mostram e escondem isso que mostram, são formas de contacto com a realidade e de escondimento não só da realidade com que se está em contacto como aquela com que não se está em contacto.

À medida que a noção de todo se vai reagrupando começa a aparecer um todo e as partes (diversas disciplinas) começam a ser reconhecidas como que em debandada. Ora, importa aqui focar a emergência desta noção do todo aos nossos *especialistas das partes* e que esta mesma noção deve ser, por esforço e desconstrução que renasce, qual *Fénix do conhecimento*, transmitida aos neófitos.

A distorção de que sofre a própria superação da transfiguração da realidade só é possível com o desmembramento do todo e este é o ponto de vista em que nos situamos. Há uma desproporção entre o acesso e a realidade.

Se as portas da percepção fossem purificadas, tudo se mostraria ao homem tal como é, Infinito.

Pois o homem encerrou-se em si próprio ao ponto de ver todas as coisas através de estreitas gretas da sua caverna[34]***.***

[33] **PARALAXE** – variação da posição dos astros conforme o ponto da Terra de onde são observados, tanto mais acentuada quanto mais próximos da Terra. A aparência de movimento em objectos que se observam, a qual é criada quando os olhos do observador se movem relativamente a esses mesmos objectos; a diferença entre posições aparentes dos objectos observadas com uma vista e as suas posições aparentes tal como são observadas pela outra vista.

[34] BLAKE, W., A União do Céu e do Inferno, pg. 34

Parece não haver estádios terminais. A posição em que nós estamos é marcada por algo que não se apresenta porque não se acusa. Somos míopes perante *isso* que temos à nossa frente.

ESPECIALISTAS DAS PARTES

O ponto de vista empírico é marcado não só pela alienação (transferência de...) como pela paralaxe. Onde *vejo* aquilo que *vejo* há muito mais coisas e há uma configuração completamente diferente daquela que eu vejo e que posso identificar. Mas nós (professores e *especialistas das partes*) não admitimos, nem se afigura admissível, que a apresentação que nós temos seja transfigurada e arrancada da sua inserção. Deste modo as figuras de determinação são filhas da própria finitude. Daí que nos sintamos inferiorizados perante o ponto de vista epistémico[35]. Ao alcançarmos alguma apercepção[36] do ponto de vista científico não tendemos, ainda que nessas circunstâncias, a ver a posição do nosso ponto de vista como estando a ver soldados onde há um exército. Indo mais longe, não sabemos em que medida este ponto de vista (epistémico) é o *terminus* desta escala de conhecimento (ou de escondimento).

O reconhecimento da realidade em causa está dissociado daquilo a que corresponde. É urgente contrairmos o nosso ponto de vista, ainda que essa elisão crie uma perspectiva confusa, mas que nos obrigue ao reconhecimento não só de que nos perdemos desta multiplicidade que é o mundo como também nos perdemos do que (quem?) é que faz esta multiplicidade.

Quando somos confrontados com a possibilidade da submersão da realidade a própria evidência natural evidencia que não pode ocorrer um excesso da realidade sobre isso que ela apresenta, quer dizer, a evidência natural tende a sobrepor-se à admissão das possibilidades de aperfeiçoamento.

A admissão da riqueza sapiente a partir das ciências parece ser feita, também ela, a modo de integração, quer dizer, não se espera que o quadro dado pela ciência rompa com o quadro da realidade naturalmente constituída e substitua o carácter coxo do ponto de vista natural-empírico. Mas não deveria ser essa a tarefa da educação? A edificação de uma verdadeira educação deve começar pela sua própria destruição.

---

[35] **EPISTEMOLOGIA** – disciplina que trata dos problemas filosóficos postos pela ciência, particularmente sobre o valor do conhecimento científico.

[36] **APERCEPÇÃO** – sentimento da própria consciência, intuição: ***Só porque posso ligar numa consciência o diverso de representações dadas, posso obter por mim próprio a representação da identidade da consciência nestas representações; isto é, a unidade analítica da apercepção só é possível sob o pressuposto de qualquer unidade sintética.*** – KANT, I., Crítica da Razão Pura, B133- B134

Aquilo que está em jogo é uma diferença de modo de encarar e é por isso que queremos/ devemos nos educar (e aos outros): porque estamos em falta.
Nós não vemos as realidades percebendo a extraordinária diferença da sua presença aí. Não vemos aquilo que faz com que isso se constitua como isso, isto é, a realidade e a sua ausência.
A diferença entre o ponto de vista assistencial da experiência e o ponto de vista científico passa pelo momento em que se suprime a desfocagem relativamente àquilo que faz com que as coisas não sejam submetidas à usura da habitualidade.
A supressão do nosso habitual modo de ver, o esforço de focagem, a atenção, a compreensão daquilo que faz as coisas traduz-se no espanto.

O saber e o conhecer ocorre em todas as investigações nas quais há princípios ou causas ou elementos, pois que nós julgamos conhecer algo quando conhecemos as causas primeiras e os primeiros princípios e até aos elementos, é óbvio que também a respeito da physis se deve tentar definir em primeiro lugar as coisas relativas aos mesmos.
O caminho que de raiz está constituído para nós é um caminho a partir das coisas que são mais conhecidas para nós e mais manifestas para nós em direcção às coisas que são manifestas e nítidas e mais cognoscíveis por natureza, pois não são as mesmas coisas que são mais cognoscíveis para nós e em si.
E é esta a razão pela qual é necessário fazer passar das coisas que são menos nítidas e necessárias para nós, para as coisas que são manifestas e nítidas e cognoscíveis por natureza.
Para nós são primeiramente manifestas, claras e nítidas as coisas confusas e só depois é que a partir destas se tornam conhecidos os elementos e os princípios. Esta é a razão pelo qual é preciso avançar das causas gerais para as partes, pois que o todo é mais cognoscível segundo a aisthesis e o geral é uma forma do todo, pois este envolve muitas coisas como as partes[37]***.***

[37] ARISTÓTELES, The Physics, Livro A, 1842

Nós estamos ao invés da natureza. *É-nos dado* o todo mas nesse ter há um desacompanhamento de todas as suas partes. No entanto, o ponto de vista empírico tem a função de *curandeiro* precisamente por receber de forma distraída a presença das coisas. Onde na apresentação empírica se encontra o simples, uma vez alterado o registo da perspectiva para o ponto de vista científico encontramos o desdobramento dessa apresentação simples.

A constituição da *techné* representa o começo do desfazer da inversão correspondente ao ponto de vista natural. Mas este desfibrar da realidade tende a ser parcial. Então qual o espaço para a constituição da ciência? Qual o domínio de dilatação da educação?

As coisas manifestas são aquelas que estão à vista (mostram-se) mas não se dão a/ não se deixam ver. Mas nós percebemos que não se percebe isso que não se percebe.

O sentido do mundo tem que estar fora do mundo. No mundo tudo é como é e tudo acontece como acontece; nele não existe qualquer valor - e se existisse não tinha qualquer valor.

Se existe um valor que tenha valor então tem que estar fora do que acontece e tudo o que é o é por acaso.

Não pode estar no mundo o que o tornaria em não acaso, porque senão seria de novo acaso.

Tem que estar fora do mundo[38]***.***

(...)A solução do enigma da vida no tempo e no espaço está fora do tempo e do espaço (...)[39]***.***

Se uma resposta não pode ser posta em palavras, também o não pode a pergunta.

O enigma não existe (....)[40]***.***

[38] WITTGENSTEIN, L., Tractatus, *6.41.

[39] Idem, *6.4312.

[40] Idem, *6.5.

(...) E isto é porque pode haver dúvida onde pode haver uma pergunta, e uma pergunta só onde pode haver uma resposta, e esta só onde algo pode ser dito[41].

Sentimos que mesmo quando todas as possíveis questões da ciência fossem resolvidas os problemas da vida ficariam ainda por tocar. É claro que não haveria mais questões; e esta é a resposta[42].

A solução do problema da vida nota-se no evanescimento do problema[43].

Acerca daquilo de que se não pode falar, tem que se ficar em silêncio[44].

Será esta a nossa condição? Silêncio?

Será que a compreensão de que a constituição do plano científico não significa por si só ausência total de coisas não manifestas nos emudece de tal forma a a*l*ma sob a haste da vergonha da nossa pequenez perante o mundo?

A sabedoria (desnudamento da realidade) está afastada da posição em que nós estamos pela diferença entre o ponto de vista empírico e o ponto de vista epistémico. A ideia de *sophia* implica um ponto de vista epistémico integral. Não se trata de um alargamento do ponto de vista empírico, nem de uma passagem da *empeiria* a um ponto de vista científico integral (porque aqui implicaria a existência de resíduos confusos entre as partes e o todo – paralaxe). Também não se trata de um saber de todas as coisas a modo quantitativo.

A sinopse de que com orgulho nos servimos implica que o que ganhamos em amplitude perdemos em pormenor. Neste sentido para que não sucedesse o erro não poderia haver nenhuma versão da realidade.

A noção do maximamente cognoscível (*Sophia*) é puramente formal e situa-se num plano incógnito. A ciência máxima não corresponde a uma ampliação do conhecimento, mas ao princípio dele. É por isso que o maximamente cognoscível é aquilo a partir do qual tudo o mais se pode conhecer, quer dizer é uma condição

---

41 Idem, *6.51.

42 Idem, **6.52.*

43 Idem, **6.521.*

44 Idem, **7.*

necessária para o conhecimento dos demais e o próprio estabelecimento de uma hierarquia do cognoscível (ou cognoscíveis) corresponde a uma *função de porteiro* da verdade. Quer dizer, não entrando em jogo com o maximamente cognoscível a sua função está presente: mostrar que o nosso ponto de vista está marcado pela paralaxe.

Estamos naturalmente dominados pelo paradigma do conhecimento parcial. Aliás, somos os primeiros a reconhecê-lo humildemente. No entanto a parte que nos falta conhecer não põe em causa o conhecimento, quer dizer, inexplicitamente está canonizada a possibilidade do conhecimento parcial de complexos sinópticos, o mesmo é dizer: não fazemos ideia de a que é que corresponde o nosso ponto de vista sinóptico. A simplificação implica virtualidade. De qualquer modo, a margem de conhecimento a obter não compromete o carácter cognoscitivo e pleno do acesso de que já se acha obtido. O que falta assume-se como complementar pelo ponto de vista empírico.

Mas é de referir que o aperfeiçoamento do acesso é já cognoscitivo. Melhor: só a partir do momento de verificação de que o acesso à realidade não é dado, nem é cognoscitivo, é que podemos constituir ciência.

Seremos capazes de o verificar? De levar os que educamos a esta verificação?

DA FILOSOFIA E DO PENSAMENTO

Pareceu-nos despropositado e até mesmo arrogante julgarmo-nos capazes de concluir questões da supervisão pedagógica porque esta não se faz a modo de fórmulas, precisamente porque não existem receitas. A ideia de conclusão traz consigo uma série de conotações déspotas sobre o que é a *Verdade*. Defensores de um conhecimento conjectural, que implica a ideia de esforço, de rigor e de humildade sobre o que há para saber por comparação ao que sabemos, não poderíamos entrar em contradição com tudo o que neste trabalho foi exposto. Assim, o que aqui possa ser percebido deve ser tido como uma sugestão, também ela revisível e aberta a outros modos de ver o mundo.

O amor ao conhecimento implica uma escolha, porque sentimo-nos e vemo-nos livres e tal opção revela-nos que muitos são os obstáculos a serem ultrapassados. Talvez o primeiro entrave esteja em nós, devido à nossa herança cultural, às nossas representações e crenças. O nosso fechamento intelectual/ emocional (o mesmo é dizer: o não questionamento sobre o que somos e sabemos) é com certeza o primeiro modo de mutilação do Saber.

Aquilo que se tem poderá ser o ponto de partida, mas nunca o ponto de chegada. Será pois esta capacidade criativa, ou a tal força plástica de que nos fala Nietzsche que nos permitirá sair do despotismo e da ignorância libertando uma razão que não se divorcia da sua história e da sua vivência.

E por que não partir destas vivências para proceder a uma revolução (contínua) intelectual? Por que não partir de dentro do senso comum para expor a ignorância?

Só assim se luta contra a asfixia e a angústia do tempo e do dono da cortina: prestando atenção ao que se encontra e não ao que se procura[45]***.***

A máxima socrática *Só sei que nada sei* é precisamente o primeiro esforço para atingir uma verdadeira descoberta: somos ignorantes... e somos homens.

[45] AZÚA, F., História de Um Idiota Contada Por Ele Mesmo, pg. 114

Eu conheço-te, Zé Ninguém. Se por acaso és juiz de comarca estás muito menos interessado em proteger a lei ou os cidadãos do que em fazer vista com o "caso" que te há-de levar a juiz de primeira instância. Ao Sócrates aconteceu-lhe o mesmo. Mas a história nunca te ensinou o que quer que fosse. Assassinaste Sócrates, e como não sabes o que fizeste, continuas na lama. Acusaste-o de perverter o teu código moral. Mas ele continua a fazê-lo, Zé Ninguém – assassinaste-lhe o corpo, mas não o espírito[46]***.***

É pela educação que aprendemos a nossa humanidade. A tarefa daquele que educa e que se educa é precisamente inverter esta situação paradoxal já que tudo o que sabemos detém um carácter insular. A insuficiência do ponto de vista natural poderá ter como ponto de partida a ideia de incerteza. A incerteza não é uma ruptura que implique a ideia de renunciar a si mesmo. O que se pretende é o rompimento com aquilo que anula a descoberta.

Uma aprendizagem pela descoberta seria semelhante ao primeiro momento do método socrático (*Ironia*)[47] que visa o reconhecimento da sua própria ignorância e a destruição do pseudo-saber, e que partindo da indução, do simples chega ao complexo. *Descobre*, como que a modo de jogo, conhecimento. Jerome Bruner fala-nos de uma centralização numa motivação intrínseca para que suceda uma verdadeira actividade cognitiva.

De um outro ponto de vista, temos Ausubel, que entende que uma aprendizagem significativa terá que obedecer a processos dedutivos. Ora, aqui e paralelamente ao que fizemos com Bruner, poderemos assemelhar esta perspectiva ao segundo momento do método dialógico de Sócrates: a *Maiêutica*[48]. Agora parte-se do complexo, do geral para o particular. Esta aprendizagem implica um esforço para relacionar o novo conhecimento com os conceitos relevantes já possuídos. Aqui, tanto o docente como o discente deverão conhecer o ponto de partida conceptual para que se possa avançar eficientemente na aprendizagem significativa.

---

[46] REICH, W., Escuta, Zé Ninguém! pg. 51

[47] PLATÃO, Teeteto, pg. 34

[48] PLATÃO, Teeteto, pg. 37-38

Assim, parece-nos que antes de serem antagónicas, estas duas perspectivas se complementam. Conhecer (*aprender/ ensinar/ aprender*) é sentir a falta do que não se sabe. E o supervisor pedagógico tem o dever de fazer sentir no outro (supervisado) essa falta para poder orientar e ajudar a preencher esse vazio que parte de dentro do ser daquele que sente essa falta como necessariamente *sua*. Mas isto implica que haja responsabilização por parte do professor supervisor:

Por mais forte que seja a sua tendência para se orientar para a luz, aquilo que é vivo necessita de segurança da obscuridade para alcançar a maturidade[49]***.***

Pela descoberta orientada de forma responsável pode-se levar a cabo a tal inversão, nunca total (porque a ideia de *Verdade* é um processo contínuo), do ponto de vista natural promovendo assim uma modificação das teorias implícitas. É preciso educar para a crítica. É um trabalho que implica paciência e gosto tanto daquele que ensina como daquele que quer ser ensinado.
Conheci professores de bacharelato indignados com a ignorância dos seus alunos, como se a obrigação de os tirar da ignorância não fosse sua[50] .

Radicalizar a dúvida radical[51] será uma das formas possíveis de libertar o pensamento de pressupostos dogmáticos e do cepticismo reaccionário de modo a promover-se a entrega a uma actividade realmente crítica.

(...) tentarmos oferecer a possibilidade de uma liberdade relativamente às coacções e às limitações que estão inscritas no facto de ele estar situado num lugar do espaço social para começar, e no lugar de um desses subespaços que os campos escolásticos são[52]***.***

---

[49] ARENDT, H., "A Crise na Educação" *in* Quatro Textos Excêntricos, pg. 39

[50] SAVATER, F., O Valor de Educar, pg. 89

[51] BORDIEU, P., Meditações Pascalianas, pg. 25

[52] Idem, pg. 25

Todas as visões soberanas trazem já originariamente o erro: o facto de se julgarem soberanas. A ideia de que a teoria normativa da explicação científica teria uma relação simétrica com a predição tornou-se irrelevante na explicação do comportamento humano e, por consequência, na educação. A generalização torna-se inútil quando confrontada com casos individuais de conduta humana. Apenas serve à predição. A ciência não pode ignorar os estados mentais (crenças, temores, desejos, esperanças, etc.) que funcionam acidentalmente (mas que mostram um padrão) na produção da conduta. A imprecisão não pode ser confundida com inaptidão.

Quotidianamente somos brindados com anomalias, incongruências e contradições. A maioria dos homens convive bem com esse espectáculo da anomalia mundana. Outros há, filósofos e cientistas, que buscam no pensamento especulativo e/ ou científico respostas ou até mesmo que anseiam pelo fim dessas perturbações e buscam a tranquilidade de espírito. Tendem a desejar esse descanso pela posse da verdade. A promessa de dissipação da incompreensão não passa de uma crença, de uma religiosidade que nos mostra a diversidade ontológica.

Penso que devemos abandonar, de uma vez por todas, a ideia de que as ciências sociais são como a física antes de Newton, e de que estamos à espera de um conjunto de leis newtonianas da mente e da sociedade[53]***.***

Os próprios conceitos de racionalidade, consistência e coerência são constitutivos da nossa noção de fenómenos mentais e isto vem significar que o conceito que nomeia o fenómeno é também um elemento integrante do fenómeno. É sabido que os estados mentais afectam o físico (e vice-versa). Imagine-se esta situação ao nível das representações e crenças enraizadas acerca do mundo.

As próprias ciências ditas da natureza são obra humana e neste sentido têm um carácter histórico, com destinação social e dimensão humana. O projecto clássico da objectividade científica fica comprometido pelo princípio da complementaridade. O acto da observação não é neutro, ou imune à intervenção

[53] SEARLE, J., Mente, Cérebro e Ciência, pg. 92

da subjectividade. O observador afecta a natureza do fenómeno e este último é determinado por categorias também elas humanas.

É por isso que a supervisão pedagógica não se assume aqui como uma *lei científica* porque uma lei não se refere ao conteúdo da intencionalidade individual. Ela mostra as consequências dos factos derivadas da intencionalidade. A educação não está imune ao contexto, ou à história. Sendo uma prática humana está sujeita à temporalidade e à circunstância. A sua fraqueza é ser potenciada pela mente, mas é também a fonte da sua força enquanto ciência humana.

A complexidade da realidade, do todo, revela as falhas das nossas ciências, o que mostra o carácter insular do conhecimento. Daqui nasce a emergência de um reconhecimento de interdependência dos saberes e colaboração interdisciplinar.

A transformação da visão do mundo implica uma desvinculação aos limites incorporados que por sua vez constituem as categorias sociais do mundo inter-relacional. O desejo do conhecimento exerce por si só um efeito libertador que encerra em si o reconhecimento tácito da dominação que está implícita no desconhecimento dos verdadeiros fundamentos da dominação. Quer dizer, toda a objectivação é já parcial, portanto doente e falsa. É imperativo não recusar ou ignorar a enunciação deste princípio da objectivação. Uma visão limitada é sinal de uma *alma* cega. É possível a reivindicação de uma perspectiva crítica, que se opera de dentro com a ajuda mecanismos externos, a saber, a supervisão pedagógica.

Tu não podes entender que o conhecimento seja fonte de esperança. A esperança, para ti, sempre terá de vir dos outros, nunca de ti próprio. É por isso, face à minha atitude perante o colapso do teu mundo, me chamas "optimista", Zé Ninguém. E queres saber porque sou optimista e crente no futuro? Ouve:

Enquanto fui ficando agarrado a ti, tal como foste e continuas sendo, fui levando pontapés[54]***, vítima da tua curteza de vistas. Vez após vez esqueci***

[54] Note-se a semelhança com a perspectiva do homem que se liberta das correntes da escuridão na Alegoria da caverna de Platão.

as ofensas que se seguiam ao apoio que te dava, mil vezes fui forçado a ter em conta a tua insanidade. Até que abri os olhos e te vi – o primeiro movimento foi de desprezo e cólera, mas aprendi gradualmente a substituí-los por compreensão do mal que te afecta. Não senti mais raiva perante o colapso da tua primeira tentativa de possuíres a terra. Comecei a entender que esse fora o único resultado possível após milhares de anos de repressão da verdadeira vida[55].

A educação não pode assumir o rosto de um contentamento, qual jogo engenhoso e divertido, mas de uma proposta que não se arroga como uma doutrina da qual todos comungam. Terão as nossas teses a força da evidência? Somos eternos amantes da verdade. Não a alcançamos, mas não deixamos de a perseguir. As verdades que alcançamos são fugidias. Parece-nos que a investigação, seja no sentido dogmático, seja no sentido céptico, não tem nenhum saldo positivo a nos apresentar.

Poderíamos, com certeza, abandonar as nossas preocupações especulativas-explicativas, poderíamos encontrar um refúgio seguro numa verdade mais tranquila, possuída e conhecida pelos homens. Uma verdade que dispensa justificações e fundamentos. Poderíamos ainda banir a filosofia e a ciência, que apenas nos abalam do sono dogmático. Esta seria a melhor estratégia para salvaguardar o domínio da verdade e do conhecimento. No entanto, um estratagema não pode mascarar a decisão filosófica e científica que o inspira.

Foi a reflexão teórica sobre a supervisão pedagógica que nos orientou e dirigiu, tal como a teoria guia e induz a novos resultados observacionais.

E se a educação é uma actividade a realizar é porque ela é um projecto. Esse projecto visa um acompanhamento adequado da realidade. A educação será esse esclarecimento/ aperfeiçoamento. O que se pretende é a verificação do que sabemos, do acesso e da evidência das coisas já que o ponto de vista natural (o nosso ponto de vista) é um ponto de vista marcado pela distracção de si mesmo e das coisas. Avaliar o que está em falta implica a conversão da perspectiva natural em teses inovadoras sem que estas sejam integradas num conjunto adicional do que já se sabe.

[55] REICH, W., Escuta, Zé Ninguém! pg. 89

Assistimos a um ensino que ensina dissociado da realidade precisamente porque não ocorre a conversão daquilo que se compreende na esfera vital. A supervisão pedagógica mostra a falência da nossa consciência que se tende a ver como eficaz perante a apresentação da realidade. E é pela inquietação e perplexidade que se reconhece na ignorância a possibilidade de existência de educação. O que se pretende é que o pragmatismo do senso comum (que nos indica a evidência do real) sofra uma contraversão do ponto de vista natural. Mais: que a educação seja a resistência à distracção.

Neste sentido, a supervisão pedagógica não só é um desenvolvimento necessário à educação, como é a compreensão do desvio da nossa visão. Ela não se pretende constituir como ciência, quer dizer, ela é um exame crítico, livre e público pela indagação e reflexão. É a revisão do visto e do valor, da monocularidade estabelecida sem qualquer fundamento. Tal análise exige um apuramento de uma ignorância necessária.

A capacidade de conhecer o que se estende implica a demarcação entre a experiência e aquilo que a excede e aqui a supervisão deve formar no quadro das apresentações inexplícitas elementos ocultos que dominam a própria apresentação inexplícita. Tais momentos disseminados da realidade constituem a forma de representação de um representado, isto é, tais formas de representação abandonam o singular e a identidade individual. À supervisão pedagógica cabe identificar as representações excessivas em relação ao dado. Ela é o reexame da validade de certeza do conhecimento e a compreensão da epifania diferenciada e verificável daquilo que há.

Em geral educamos como se a verdade estivesse dentro de nós. Pela incerteza questionamos os limites, exiguidade e insuficiência do nosso entendimento. A educação deverá ser a união do que está dissociado e a articulação do que foi separado. Sabemos que a verdade é uma ideia reguladora e que, portanto, em si mesma, a verdade não é alcançável. Daí que a supervisão seja geradora e não solucionadora de problemas. Pela pergunta fundamentamos a educação, (e por consequência a ciência), que é o poder de modificação da representação.

O supervisor pedagógico é assim o sujeito construtor que dialoga com a realidade, que autocritica a sua visão e que pensa os aspectos filosóficos das suas visões. Supervisionar é perspectivar. E, por isso mesmo, todo este trabalho pretendeu compreender a extensão e o próprio sentido da educação.

A supervisão pedagógica antecede a prática pedagógica precisamente por ser a crítica aos instrumentos científicos-pedagógicos.

A impaciência pelo conhecimento deve ser salvaguardada pelo professor supervisor que é também um denunciador das representações infundamentadas. Tal função obriga à desconstrução de convicções culturais e à avaliação das implicações que tais representações provocam nas actividades de docência. Assim pergunta-se de dentro para fora de modo a que se aprenda a ser (já que não se ensina a ser).

Ser implica responsabilidade, autonomia e libertação. Mas é a própria autonomia da razão reflexiva que mostra, em simultâneo, a sua insuficiência. A supervisão exige a reavaliação das dimensões existentes e/ ou criação de novas extensões. Ela é a análise das divergências entre as informações provenientes dos outros e as nossas próprias perspectivas. É o momento em que a supervisão pedagógica se assume como artesã de mudança social. É a reforma do ensino em que o conhecimento é organizado na aptidão para pensar mundos possíveis. É, enfim, o ensino para a democracia.

A reflexão filosófica é a possibilidade de acção da supervisão pedagógica que educa para a vida sensata. Educar é libertar.

Pelo discurso sucede a acção sobre os outros e sobre si próprio. É um modo de desobediência perante uma sociedade que educa para a eficácia racional. E, por isso mesmo, a supervisão não pode ser apenas razão produzida por um idealismo isento de reflexão sobre a realidade e sobre a história. O discurso da supervisão pedagógica versa sobre a sabedoria que orienta a acção humana num mundo de violência e o seu princípio educativo é o de uma vontade razoável.

O homem da reflexão torna-se educador quando compreende o mundo a partir da acção sensata. Ele sabe que não é governante nem dirigente. Ele é o auxílio àqueles que agem. Mas também compreende que a realidade devém e que a intervenção educativa é o que de mais importante se pode fazer na vida.

Educar é questionar o sentido da vida e do mundo. É a subtracção daquilo que no homem não é razoável. É a decisão real neste mundo que não se esconde por detrás dos véus da intencionalidade.

O educador é sujeito que não se sujeita pois sabe que a liberdade é o valor mais elevado que se pode alcançar e que deve educar para a

felicidade de cada um com os outros. Aqui o seu dever moral é o de pela palavra expressar-se em favor de um sistema mais justo em que o discurso nada mais é do que o reapossar-se da acção no mundo.

A acção é o conteúdo e a realização da educação. O exercício da educação é o exercício da liberdade que forma o homem para o uso sensato dessa mesma liberdade. E ***quem não está em condições de assumir a sua liberdade tem necessidade de um mestre***[56]***.***

O grande objectivo da educação é (deveria ser?) fazer do homem um educador de si próprio e de todos os que necessitem de educação. Mas ela é sempre uma opção. Uma decisão livre que compreende que a transformação do mundo pela educação é o esforço do que nele há de sensato.

Encontrar a humanidade pela educação significa o encontro com a liberdade. Com a totalidade complexa que é o homem. Com a possibilidade de um mundo construído de forma consciente e sensata. É já altura de não mais dilacerar o ser humano entre uma razão crua e uma experiência destituída de si mesma. Haverá um tempo em que a educação compreenderá a unicidade diversa que é o mundo e o homem.

[56] WEIL, E., "A Educação como problema do Nosso Tempo*" in* Quatro Textos Excêntricos, pg. 69

Quando eu estava a meio de uma aula no liceu, o meu professor de inglês fez uma pequena marca de giz no quadro.

Um ponto exactamente como este.

•

Ele perguntou à turma o que era aquilo. Passados alguns segundos, alguém disse: ***É uma marca de giz.*** *O resto da turma suspirou de alívio, porque o óbvio foi dito e ninguém tinha mais nada a dizer.* ***Vocês surpreendem-me****, disse o professor, olhando para o grupo.* ***Fiz o mesmo exercício ontem, com uma turma do jardim de infância, e eles pensaram numas cinquenta coisas diferentes: o olho de uma coruja, uma ponta de charuto, o topo de um posto telefónico, uma estrela, uma pedrinha, um insecto esmagado, um ovo podre e assim por diante. Eles realmente estavam com a imaginação a todo a vapor.***

Nos dez anos que vão do jardim de infância ao liceu, nós tínhamos aprendido a encontrar a resposta certa, mas também havíamos perdido a capacidade de procurar outras respostas certas. Tínhamos aprendido a ser específicos, mas havíamos perdido muito em capacidade imaginativa. Como bem observou o educador Neil Postman*,* ***Quando as crianças vão para a escola, são pontos de interrogação; quando saem, são frases feitas.***[57]

[57] OECH, R., Um "Toc" na Cuca, S. Paulo, 1988, pg.34 *in* Manual 10ºano de Introdução à Filosofia, ASA ed.

REFERÊNCIAS

ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL. (1984). *Actualité de Éric Weil*. Centre Éric Weil – V.E.R. de Philosophie. Université de Lille III. Paris: E. Beauchesne

AGOSTINHO, ST. (1957). *Contra os Académicos*. Coimbra. Atlântida. 2ª ed.

AGOSTINHO, ST. (1990). *O Livre Arbítrio*. Braga: Faculdade de Filosofia de Braga. 2ª ed.

AGOSTINHO, ST.(1990). *Confissões*. Braga: Livraria Apostulado da Imprensa. 12ª ed.

ALAÍZ, V. & BARBOSA, J. (1995), *Aprender a ter sucesso na Escola.* Lisboa: Texto Editora

ANDRÉ, J. M. (1990). *Filosofia, Ciência e Senso Comum in O Professor*. Lisboa: Ed. Caminho

ARENDT, H. et al. (2000). *Quatro Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água

ARISTÓTELES. (1959). *Etica a Nicomaco*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos

ARISTÓTELES. (1982). *Categorias*. Lisboa: Guimarães & C.a Ed.

ARISTÓTELES. (1952). *The Physics*. London: Havard University Press

ARISTÓTELES. (1990). *Politics*. London: Harvard University Press

ARISTÓTELES. (1994). *Metafísica*. Madrid: Ed. Gredos

AURÉLIO, D. P. (1984). *Questões do Método in Revista de Filosofia e Epistemologia.* N.º 5. Lisboa: Publicações Dom Quixote

AZEVEDO, J. (1994). *Avenidas da Liberdade*. Porto: Ed. Asa

AZÚA, F. (1986). *História de Um Idiota Contada por Ele Mesmo*. Lisboa: Editorial Querco

BACHELARD, G. (s/d). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70

BARTHÉLEMY, J.J. (s/d). *A Educação Ateniense*. Lisboa: Inquérito Ed.

BATESON, G. (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

BATESON, G. (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva

BEAUDICHON, J. (2001). *A Comunicação – processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora

BELTRÁN, J. et al (1995). *Psicología de la Educación*. Salamanca: Eudema. 3ª ed.

BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação.* Porto: Porto Editora

BERKELEY, G. (1989). *Tratado Sobre os Princípios do Entendimento Humano*. S. Paulo: Nova Cultural

BERGER & LUCKMANN. (1976). *A Construção Social da Realidade – Tratado da Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes

BERNARD, J. (1994). *A Bioética*. Lisboa: Instituto Piaget

BLAKE, W. (1991). *A União do Céu e do Inferno*. Lisboa: Relógio d´Água

BLAKE, W. (1992). *Primeiro Livro de Urizen*. Lisboa: Assírio & Alvim

BOHM, D. (1992). *Ciência, Ordem e Criatividade.* Lisboa: Gradiva

BORDIEU, P. (1996). *Lição Sobre Lição*. Gaia: Estratégias Criativas

BORDIEU, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Oeiras. Celta Editora

BROCH, H. (1987). *A Morte de Virgílio*. Lisboa: Relógio D'Água. Vol. I

BROCH, H. (1988). *A Morte de Virgílio*. Lisboa: Relógio D'Água. Vol. II

BRONOWSKI, J. (1992). *A responsabilidade do cientista e outros escritos.* Lisboa: Dom Quixote

BRUNER, J. (1997). *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70

BRUNER, J. (1998). *O Processo da educação*. Lisboa: Edições 70

BRUNER, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70

CAEIRO, A. (2001). *Poesias*. Lisboa: Assírio & Alvim

CANIVEZ, P. (1989). *A Revolução, o Estado e a Discussão in* R*evista Síntese*, n.º 46. S.Paulo: Nova Fase

CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. Lisboa. Ed. Unesp

CARVALHO, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora

CASTILLO, R. (1979). *Eric Weil's Political Philosophy*. Quezon City: Ateneo de Manila University

CELLERIER, G. (1984). *Piaget*. Lisboa: Ed.70

CÉSAR, C. et al (1996). *Desenvolvimento Psicológico e Educação*. Vol. II. Porto: Artimed Ed.

CHATEAU, J. (s/d). *Os Grandes Pedagogos*. Lisboa. Ed. Livros do Brasil

CHATELÊT, F. (1983). *História da Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Vol. IV. 2ª ed.

COLLINGWOOD, R.G. (1986). *Ciência e Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença

COMÉNIO. (1985). *Didáctica Magna*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª ed.

CORETH, E. (1984). *O que é o Homem?* Lisboa: Verbo Ed.

CORNFORD, F. (s/d). *La Teoria Platonica del Conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Piados

CRESSON, A. (1988). *Aristóteles*. Lisboa: Ed. 70

DAGERMAN, S. (2000). A *Nossa Necessidade de Consolo é impossível de Satisfazer*. Lisboa: Fenda. 4ª ed.

DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si.* Lisboa: Publicações Europa-América. 11ª ed.

DELEUZE, G. (1981). *Nietzsche*. Lisboa: Ed. 70

DELEUZE, G. (1994). *A Filosofia Crítica da Kant.* Lisboa: Ed. 70

DESCARTES, R. (1989). *Regras Para a Direcção do Espírito.* Lisboa: Ed. 70

DESCARTES, R. (1989.). *Discurso do Método*. Porto: Porto Ed.

DESCARTES, R. (1992). *Meditações Sobre a Filosofia Primeira*. Coimbra. Livraria Almedina.

DINOUART, A. (2000). *A Arte de Calar*. Lisboa: Ed. Teorema.

DOISE, W. (1984). *A Articulação Psicossociológica e as Relações Entre Grupos*. Lisboa: Moraes Ed.

DOLLE, J.M. (1979). *De Freud a Piaget*. Lisboa : Moraes Ed.

DOSTOIÉVSKI, F. (2000). *Cadernos do Subterrâneo*. Lisboa: Assírio & Alvim

ELIOT, T.S. (1983). *Quatro Quartetos*. Lisboa: Ed. Ática. 3ªed.

ELIOT, T. S. (1994). *Quarta-Feira de Cinzas*, Lisboa: Hiena Ed.

ELIOT, T.S. (1992). *A Canção de Amor de J. Alfred Prufrock*. Lisboa: Assírio & Alvim

ESTRELA, A. (1999). *O Tempo e o Lugar das Ciências da Educação*. Porto: Porto Editora

ESTRELA, A. (1992). *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora

FAROUKI, N. (1996). *A Metafísica*. Lisboa: Instituto Piaget

FERREIRA, V. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Ed.

FERRER, C. & PASSETI, E. (2002). *Anarquismo e Cultura in Utopia* – Revista Anarquista de Cultura e Intervenção n.º 13. Lisboa. Associação Cultural A Vida

FERRO, M. & TAVARES, M. (2001). *Análise da Obra A Origem da Tragédia.* Lisboa: Ed. Presença

FEYERABEND, P. (1990). *Diálogo sobre o Método*. Lisboa: Ed. Presença

FEYERABEND, P. (1991). *Adeus à Razão*. Lisboa: Ed. 70

FEYERABEND, P. (1993). *Contra o Método*. Lisboa: Relógio D'Água

FOURCADE, A. (1972). *A Comunicação nas Principais Correntes Pedagógicas Contemporâneas in Pour Une Pedagogie Dynamique* - 5. Paris: E.S.F.

FRANK, A. (s/d). *Diário de Anne Frank*. Lisboa: Colecção Dois Mundos

GAARDER, J. (1997) *O Mundo de Sofia.* Lisboa: Editorial Presença

GARCÍA, G.E. et. al (1985). *Conducta, Aprendizaje y Educacion in Psicologia de la Educacion*. Madrid: Anaya

GISPERT, C. (s/d). *Enciclopédia Geral da Educação*. Alcabideche: Oceano

GLEITMAN, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian

GOETHE. (1992). *Máximas e Reflexões*. Lisboa: Guimarães Ed. 2ª ed.

GOFFMAN, E. (1993). *A Apresentação do Eu na vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio D'Água

GOLEMAN, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates

GONÇALVES, R. (1997). *Diálogo Sobre os Dois Grandes Sistemas do Mundo: O "Senso Comum" e o "Senso Científico"*, Lisboa: Terramar

GRÉGORIE, F. (1958). *Les Grandes Doctrines Morales*. Paris: Press Universitaires de France

GRUEN, A. (1995). *A Loucura da Normalidade*. Lisboa: Assírio & Alvim

GRUEN, A. (1996). *A Traição do Eu*. Lisboa: Assírio & Alvim

GUSDORF, G. (s. d.) *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editores

GUSTAFSSON, L. (1992). *A Morte de um Apicultor*. Porto: Ed. ASA

HABERMAS, J. (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Lisboa: Ed. 70

HEGEL. (1898). *Propedêutica Filosófica*. Lisboa: Ed. 70

HEGEL. (1954). *Reason In History*. New York: The Liberal Arts Press

HEGEL. (1970). *Système de La Vie Éthique*. Paris : Payot

HEGEL. (1988). *Fenomenologia del Espiritu*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 7ª ed.

HEGEL. (1990). *Princípios da Filosofia do Direito*. Lisboa: Guimarães Ed. 4ª ed.

HEGEL. (1994). *Discursos Sobre a Educação*. Lisboa: Edições Colibri

HEIDEGGER, M. (1897). *Carta Sobre o Humanismo*. Lisboa: Guimarães Ed.

HESSE, H. (2003). *Demian*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

HOFMANNSTHAL, H. (1990). *A Carta de Lord Chandos*. Lisboa: Hiena Ed.

HUSSERL, E. (1989). *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Ed. 70

INNERARITY, D. (1996). *A Filosofia Como Uma das Belas Artes*. Lisboa: Teorema

JACOB, F. (1997). *O ratinho, a mosca e o homem*. Lisboa: Gradiva

JAEGER, W. (1989). *Paidéia*. S. Paulo: Martins Fontes Ed.

KANT, I. (1989). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ªed.

KANT, I. (1990). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda

KANT, I. (1994). *Crítica da Razão Prática*. Lisboa: Ed. 70

KANT, I. (1969). *Lettres sur la Morale et la Religion*. Paris : Éditions Aubier Montaigne

KANT, I. (1979). *Métaphysique des Moeurs – Doctrine du Droit*. Paris: Libraire Philosophique J. Vrin. 2ª ed.

KANT, I. (1992). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Ed. 70

KANT, I. (1992). *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura*. Lisboa: Ed. 70

KECHIKIN, A. et al. (1993). *Os Filósofos e a Educação*. Lisboa: Ed. Colibri

KHOLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row

KIERKEGAARD, S. (s.d.). *O Conceito de Angústia*. Lisboa: Editorial Presença

KIRKEGAARD, S.(1971). *Diário de um Sedutor*. Lisboa: Ed. Presença

KIRK, G. S. & RAVEN, J. E. (1990). *Os Filósofos Pré-Socráticos.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 3ª Ed.

KIRSCHER, G. (1993). *Archives de Philosophie*. Paris: Beauchesne

KNOKE, A. et al (1982). *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa. Livros Horizonte

KRAFT, V. (1986). *El Circulo de Viena*. Madrid: Ed. Taurus.3ªed.

KUNDERA, M. (2001). *A Ignorância*. Porto. ASA Ed.

KUHN, T.(1992). *A Estrutura das Revoluções Cientificas.* S. Paulo: Ed. Pioneira

LANDMAN, M. (1961). *Antropologia Filosofica*. Mexico: Union Tipografica Editorial

LEM, S. (1986). *Congresso Futurológico* Lisboa: Caminho Ed.

LÉVY, P. (2000). *Cibercultura*. Lisboa. Instituto Piaget

LEYENS, J.P. (1985). *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa: Ed. Verbo

LEYENS, J.P. & YZERBYT V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa : Edições 70

LITTLEJOHN, W.S. (s/d). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.

LOGOS (1989). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo. Vol. I

LOGOS (1990). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo. Vol. II

LOGOS (1991). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo. Vol. III

LOGOS (1992). *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Editorial Verbo. Vol. IV

LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

LOSEE, J. (1998). *Introdução Histórica à Filosofia da Ciência.* Lisboa: Terramar

LUKES, S. (1996). *O Curioso Iluminismo do Professor Caritat*. Lisboa: Gradiva Ed.

LYOTARD, J. F. (1997). *O Inumano*. Lisboa. Ed. Estampa. 2ª ed.

LYOTARD, J. F. (1999). *O Pós-Moderno Explicado às Crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 3ªed.

MACHADO, A.(1988). *Poesías Completas*. Madrid: Espasa-Calpe

MAFFESOLI, M. (2001). *O Eterno Instante*. Lisboa: Instituto Piaget

MAFFESOLI, M. (s/d). *O Conhecimento do Quotidiano*. Lisboa: Vega Ed.

MAIRE, G. (1991). *Platão*. Lisboa: Ed. 70

MAISONNEUVE, J. (s/d). *Introdução à Psicossociologia*. Porto: Rés Ed.

MALSON, L. (1988). *As Crianças Selvagens*. Porto: Livraria Civilização

MARNOTO, I. (s/d). *Didáctica da Filosofia.* Lisboa: Universidade Aberta

MEYER, M. (1992). *Lógica, Linguagem e Argumentação*. Lisboa: Teorema Ed.

MOLES, A. (1995). *As Ciências do Impreciso*. Porto: Ed. Afrontamento

MONTEIRO, M. H. (direcção). (2001). *A Rosa Do Mundo*. Lisboa: Assírio & Alvim

MONTMOLLIN, M. (1973). *O Ensino Programado*. Coimbra: Livraria Almedina

MORGADO, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Editorial Presença

MORIN, E. (1992). *Ciência com Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América

MORIN, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget

MORIN, E. (1999). *Les Sept Savoirs Nécessaires à L'Éducation du Futur*. Seuil : UNESCO

MORIN, E. (1997). *O Método I – A Natureza da Natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América. 3ª ed.

MORIN, E. (1989). *O Método II – A Vida da Vida*. Mem Martins: Publicações Europa-América. 2ª ed.

MORIN, E. (1996). *O Método III – O Conhecimento do Conhecimento*. Mem Martins: Publicações Europa-América. 2ª ed.

MORIN, E. (1992). *O Método IV – As Ideias*. Mem Martins: Publicações Europa-América

MORIN, E. (2003). *O Método V – A Humanidade da Humanidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América

MORIN, E. (1996). *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Mem Martins: Publicações Europa-América

MORIN, E. (2001). *Reformar O Pensamento: A cabeça bem feita.* Lisboa: Instituto Piaget

MOSCOVICI, S. (1984). *Psychologie Sociale*. Paris: PUF

MOSCOVICI, S. & W. DOISE (1991). *Dissensões e Consenso*. Lisboa: Livros Horizonte

NELSON, C.(1976). *Medição e Avaliação na Aula*. Coimbra: Livraria Almedina

NEVES, C. A., (2000). *O actual problema metodológico da interpretação jurídica in Revista de Legislação e Jurisprudência n.º 36*, Coimbra: Coimbra Ed. Ltda.

NIETZSCHE, F. (1988). *Assim Falou Zaratustra*. Lisboa: Publicações Europa-América. 2ªed.

NIETZSCHE, F. (1973). *Ecce Homo*. Lisboa: Guimarães Ed. 3ª ed.

NIETZSCHE, F. (1974). *Para Além do Bem e do Mal*. Lisboa: Guimarães & C.a Ed.

NIETZSCHE, F. (1977). *Aurora*. Porto: Rés Ed.

NIETZSCHE, F. (1979). *O Futuro das Instituições de Ensino*. Lisboa. Via Ed.

NIETZSCHE, F. (1991). *Despojos de uma Tragédia*. Lisboa. Relógio D'Água

NIETZSCHE, F. (2000). *A Gaia Ciência*. Lisboa: Guimarães Ed. 6ª ed.

NIETZSCHE, F. (s/d). *O Livro do Filósofo*. Porto. Rés Ed.

NÓVOA, A. & al. (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

OECH, R. (1988). *Um Toc na Cuca in* Manual de Introdução à Filosofia – 10 –. Porto: Asa Ed.

OLIVEIRA, J.B. (1992). *Professores e Alunos Pigmaliões*. Coimbra: Livraria Almedina

ORTEGA Y GASSET, J. (1976). *Que es Filosofia?* Madrid: Revista Occidente

ORTEGA Y GASSET, J. (2002). *O Que é o Conhecimento?* (s/c): Fim de Século

PASCAL. (1972). *Pensamentos Escolhidos*. Lisboa: Ed. Verbo

PASSETI, E. (2002). *Misérias da Punição in* Utopia – Revista Anarquista de Cultura e Intervenção n.º 13. Lisboa. Associação Cultural A Vida

PEDRO, M. E. (1992). *O Discurso na Aula*. Lisboa: Editorial Caminho

PENDI, I. A. (1998). *La Educación Contemporánea*. Valencia: Nau Libres. 2ª. ed.

PIAGET, J. (1976). *Psicologia e Epistemologia – Para Uma teoria do Conhecimento.* Lisboa: Publicações Dom Quixote. 3ª ed.

PIAGET, J. (1977). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

PIAGET, J. (1983). *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2ª ed.

PLATÃO. (1972). *Apologia de Sócrates*. Lisboa: Ed. Verbo

PLATÃO. (1975). *Fédon*. Coimbra: Atlântida Ed.

PLATÃO. (1990). *Teeteto ou Da Ciência*. Lisboa: Editorial Inquérito Limitada

PLATÃO. (1971). *Cartas*. Lisboa: Ed. Estampa

PLATÃO. (1976). *A República*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

PLATÃO. (s/d). *Ménon*. Lisboa. Ed. Inquérito . 3. ed.

POPPER, K. (1997). *O Realismo e o Objectivo da Ciência*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

POPPER, K. (1975). *Conhecimento Objectivo*. S. Paulo: Ed. Universidade S. Paulo

POPPER, K. e ECCLES J. (1992). *O Cérebro e o Pensamento.* Brasília: Papirus

PORCHAT, O. (1992). *Perspectivismo in Critica* – Revista do Pensamento Contemporâneo. Mem Martins: Terramar

POSTIC, M. (1990). *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Editorial Coimbra

POSTMAN, N. (2002). *O Fim da Educação*. Lisboa. Relógio D'Água

REBOUL, O. (1982). *O que é aprender?* Lisboa: Almedina

REBOUL, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70

REICH, W. (1993). *Escuta, Zé Ninguém!* Lisboa: Publicações Dom Quixote

REVOL, N. (2001). *Maldito Profe!*.Porto: Campo das Letras. 2ª ed.

RIBEIRO, A. (2003). *O Dever da Felicidade e as Atribulações do Corpo*. Porto (não publicado)

RIBEIRO, C. (1993). *Formar Professores.* Lisboa: Texto Editora

RIMÉ, B. & SCHERER, K. (1993). *Les Émotions – Textes de Base en Psychologie : DARWIN, C., PIAGET, J. e SATRE, J.P*. Paris: Delachaux et Niestlé

RODRIGUES, V. (1999). *Teoria Geral da Estupidez Humana*. Lisboa: Livros Horizonte. 5ª ed.

ROGERS, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores. 7ªed.

ROKEACH, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free-Press

ROSE, S. (1989). *Para Uma Nova Ciência*. Lisboa: Gradiva

ROSS, D. (1987). *Aristóteles*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emílio*. Vol. I. Lisboa: Publicações Europa-América

ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emílio*. Vol. II. Lisboa: Publicações Europa-América

ROUSSEAU, J. J. et al (s/d). *Quinze Pédadogues*. Paris: Armand Colin

ROUSSEAU, J.J. (1995). *Discurso Sobre a Origem e Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens*. Lisboa: Edições Europa-América. 3ª. Ed.

ROVIELLO, A. M. (1997). *Senso Comum e Modernidade em HANNAH ARENDT*, Lisboa. Instituto Piaget

RUSSEL, E. (1989). *A Ideia de Fenomenologia*. Lisboa: Ed. 70

SACKS, O. (1985). *O Homem Que Confundiu a Mulher com o Chapéu*. Lisboa: Relógio D'Água

SAGAL, T. P. (1996). *Mente, Homem e Máquina*. Lisboa: Gradiva

SAGAN, C. (1987). *O Cérebro de Broca – A Aventura da Ciência.* Lisboa: Gradiva

SAINT-EXUPÉRY A. (1987). *O Principezinho*. Lisboa: Caravela

SAMPAIO, D. (2000). *Voltei à Escola*. Lisboa: Caminho

SANITT, N. (2000). *A Ciência Enquanto Processo Interrogante*. Lisboa: Instituto Piaget

SARAMAGO, J. (2003). *A Caverna*. Sintra: Impala Ed.

SARTRE, J.P. (1972). *Esboço de Uma teoria das Emoções*. Lisboa: Ed. Presença

SARTRE, J.P. (1981). *O Existencialismo é um Humanismo*. Lisboa. Ed. Presença

SARTRE, J.P. (1994). *A Transcendência do Ego*. Lisboa. Ed. Colibri

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

SCHOPENHAUER, A. (s/d). *O Mundo Como Vontade e Representação*. Porto: Rés Ed.

SEARLE, J. (1997). *Mente, Cérebro e Ciência*. Lisboa: Ed. 70

SECA, J.M. (2001). *Les Représentations Sociales*. Paris : Armand Colin

SEVERINO, E. (1985). *A Filosofia Antiga*. Lisboa: Ed. 70

SHAKESPEARE, W. (1994). *Tragédias*. Amadora: Ediclube

SOKAL, A. & BRICMONT J. (1999). *Imposturas Intelectuais*. Lisboa. Gradiva

SOUSA, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Ed. Asa

SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (2000). *Psicologia Educacional.* Amadora: McGraw-Hill

STUBBS, M. (1990). *Linguagem, Escolas e Aulas*. Lisboa: Afrontamento

SUTHERLAND, P. (1996). *O Desenvolvimento Cognitivo Actual*. Lisboa: Instituto Piaget

TAJFEL, H. (1982). *Grupos Humanos e Categorias Sociais I*. Lisboa: Livros Horizonte

TOURAINE, A. (1994). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget

VANCOURT, R. (1991). *Kant*. Lisboa: Ed. 70

VANEIGEM, R. (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa: Antígon

VARELA, F., THOMPSON, E. & ROSCH, E. (2001). *A Mente Corpórea*. Lisboa: Instituto Piaget

VIAUD, G. (1964). *A Inteligência*. Lisboa. Publicações Europa-América

VIGNAUX, G. (1995). *As Ciências Cognitivas*. Lisboa: Instituto Piaget

VIGNAUX, G. (2000). *O Demónio da Classificação*. Lisboa: Instituto Piaget

WATKINS, J.W.N. (1990). *Ciência e Cepticismo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

WEIL, E. (1970). *Próblemes Kantiens*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. 2ª ed.

WEIL, E. (1979). *Hegel et la philosophie du droit*. Paris : Press Universitaires de France

WEIL, E. (1974). *Logique de la Philosophie*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin

WEIL, E. (1981). *Philosophie Morale*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin. 3ª ed.

WEIL, E. (1982). *Philosophie et Realité*. Paris : Beauchesne

WEIL, E. (1990). *Filosofia Política*. S. Paulo: Ed. Loyola

WEIL, E. (1991). *Essais et Conférences*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin

WEIL, E. (1993). *Essais Sur La Philosophie - La Démocratie et L'Éducation*. .Paris : Consúl Scientifique de l' Université Charles-de-Gaules

WITTGENSTEIN, L. (1993). *Aulas e Conversas*. Lisboa: Cotovia Ed. 2ªed.

WITTGENSTEIN, L. (1995). *Tractatus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2ªed.

WITTGENSTEIN, L. (1990). *Conferencia Sobre Etica*. Barcelona: Ediciones Paidós

WITTGENSTEIN, L. (1996). *Cultura e Valor*. Lisboa: Edições 70

WOLFF, J. (1987). *Sócrates*. Lisboa. Teorema

WUNENBURGER, J.J. *A Razão Contraditória*. Lisboa: Instituto Piaget

XIBERRAS, M. (1996). *As Teorias da Exclusão- Para uma Construção do Imaginário do Desvio*. Lisboa: Instituto Piaget

ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa