

## **A Razão no Diferendo. Um Estudo Qualitativo sobre o Ensino da Filosofia em Portugal**

Anne Schipling<sup>1</sup>  
Institut für Pädagogik, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

### **Resumo**

Do abalo profundo a que a ideia iluminista da razão foi submetida no século XX surge a questão sobre a possibilidade da educação filosófica, em cujo cerne está o uso da razão. O ensino da Filosofia pode ser considerado como o lugar no qual se concretiza ou se tenta concretizar o uso da razão. Neste contexto, será desenvolvida uma perspectiva empírico-qualitativa relativamente à situação da educação filosófica no ensino da Filosofia.

Após uma reflexão teórica sobre a crise europeia da razão e concomitante crise da educação, em particular da educação filosófica, segue-se uma discussão sobre a questão de uma possível aproximação empírica à ideia da razão. Subsequentemente serão apresentados os resultados de um estudo qualitativo sobre o ensino da Filosofia em Portugal, que integra não só o próprio ensino mas também a visão de professores e alunos. Partindo desta base são apresentadas algumas perspectivas da ideia de razão, que possam, no contexto pós-moderno, ser fecundas para a educação filosófica, mas também para a educação em geral.

Palavras-chave: educação filosófica, ensino da Filosofia, ideia da razão, pós-modernidade

### **1. A crise da razão do Iluminismo e a educação filosófica**

Na passagem inicial da sua obra conjunta *Dialéctica do Iluminismo* Max Horkheimer e Theodor W. Adorno (1996, p. 19) constataam: "Mas a terra totalmente iluminada resplandece sob o signo da desgraça triunfante."\* Os autores criticam, pela primeira vez, aquando da publicação da sua obra, em 1947, logo após o fim da Segunda Grande Guerra, radicalmente a ideia progressista do Iluminismo. O projecto do Iluminismo,

---

<sup>1</sup> anne.schipling@paedagogik.uni-halle.de

caracterizado pela crença no progresso alicerçado no uso autónomo da razão, como proclamado por Immanuel Kant (1784/1923) no seu texto *Resposta à pergunta: o que é o Iluminismo?*, via as suas fundações abaladas com “Auschwitz”<sup>2</sup>. Quase 40 anos após a publicação da *Dialéctica do Iluminismo* Jean-François Lyotard (1993a, p. 32), um dos mais conhecidos representantes da chamada “pós-modernidade”, numa carta a Samuel Cassin, em 1984, acerca do projecto da modernidade, um projecto que ganhou vida com o Iluminismo europeu, escreve: “O meu argumento é que o projecto moderno (da realização da universalidade) não foi abandonado e esquecido, mas destruído, ‘liquidado’. Há diversas formas de destruição, diversos nomes que a simbolizam. ‘Auschwitz’ pode ser considerado como um nome paradigmático para o ‘inacabamento’ trágico da modernidade.” Para ele, o projecto moderno encontrou um fim trágico. Lyotard utiliza o termo “liquidação” para designar a ruptura deste projecto, o que alude nitidamente aos crimes contra a humanidade ocorridos durante a Segunda Guerra Mundial, que culminaram em “Auschwitz”. Neste contexto, Lyotard (2003, p. 11) caracteriza o projecto do Iluminismo como uma “grande narrativa”, que perdeu a sua credibilidade. Na obra *A condição pós-moderna* Lyotard (ibid, p. 12) descreve a modernidade como uma ideia marcada por “metanarrativas”, de que é exemplo a “narrativa das Luzes”, através da qual a crença na emancipação da humanidade foi mantida. Esta crença perde sentido após “Auschwitz”; “o projecto ‘moderno’ de emancipação da humanidade” é, como constata Lyotard (1993b, p. 95 s.), “inconsistente”.

Que consequências para a ideia da razão que está estreitamente ligada ao paradigma iluminista? A ideia da razão, após a queda das metanarrativas, é problemática. A razão actuou, numa dimensão universal, como garante para a realização do projecto iluminista. Simultaneamente, ocultava-se no interior desta dimensão universal um carácter senhorial, como Horkheimer e Adorno (1996) constata na *Dialéctica do Iluminismo*. Eles atribuem o fracasso do projecto do Iluminismo à estrutura universal e senhorial do próprio pensamento: “Não temos dúvida nenhuma [...] de que a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento iluminista. Contudo, acreditamos ter reconhecido, com a mesma clareza, que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as suas formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe da regressão a que hoje assistimos por toda parte.” (Horkheimer/Adorno 1996, p. 13). Com a *Dialéctica do Iluminismo* a crítica da razão torna-se radical. Após os crimes contra a humanidade, tais como os

2 \* As traduções para o Português são da responsabilidade da autora.

Claussen, D. (1988, p. 55): “Já, em 1947, Adorno começou a atribuir o nome Auschwitz à catástrofe histórico-mundial que culminou no universo dos campos de concentração e de extermínio. Auschwitz não é um conceito, mas sim, um nome que designa um fenómeno particular que se afasta do mero senso comum.”

ocorridos em “Auschwitz”, a “narrativa das Luzes”, fundamentada na razão, perde o seu sentido. Lyotard (1993b, p. 96) constata: “Que espécie de pensamento é capaz de ‘reabilitar’, no sentido de *aufheben*, ‘Auschwitz’, colocando-o num processo geral, empírico e até especulativo, dirigido para a emancipação universal?”

No descrito contexto da crise fundamental da razão universal, na era da pós-modernidade, as ideias da educação e da cultura, ligada à crença iluminista no progresso, encontram-se, portanto, também elas, forçosamente em crise. A condição pós-moderna parece ter consequências negativas para a ideia da educação. Maria Formosinho e João Boavida (1999, p. 14) descrevem, face à vivência pós-moderna, uma “crise educativa”. Esta situação atinge especialmente a educação filosófica, que, precisamente, se distinguia pela suposição de que o progresso da humanidade, a sua emancipação, nasce alicerçada por uma razão universal.

É pertinente colocar-se a questão de saber se a ideia da educação filosófica entra num declínio irreversível, conjuntamente com a “narrativa das Luzes”, ou se existe uma eventual alternativa. A pós-modernidade pode ser entendida como fim da educação filosófica e, talvez, da educação em geral?

## **2. Proposta para uma análise empírica da razão no ensino da Filosofia**

Para responder à questão sobre a situação da educação filosófica face à constatada crise da razão, um debate teórico não é suficiente. Deve ter-se um olhar empírico sobre os palcos da educação filosófica. De seis diferentes lugares da educação filosófica, diferenciados por Ekkehard Martens (1979, S. 15) em escola primária, ensino secundário, ensino superior, formação para adultos, medias públicos e o dia-a-dia, é escolhido, para este estudo (Schippling, 2009)<sup>3</sup>, o ensino da Filosofia na escola secundária. Este ensino é considerado como um lugar onde se realiza ou, pelo menos, é suposto realizar-se uma educação filosófica tendo como base o uso da razão. Já para o filósofo Immanuel Kant (1781/1911, B 867/A 839, p. 542) a educação filosófica está estreitamente ligada „ao talento da razão“. Para a investigação da situação da educação filosófica e para responder à questão, se e como a mesma se encontra em crise, é necessário uma análise empírica do uso da razão pelos participantes da aula de Filosofia. Neste contexto, pode-se constatar que existe um grande déficite de material de investigação no que diz respeito a trabalhos empíricos qualitativos sobre

---

<sup>3</sup> Este estudo qualitativo sobre o ensino da Filosofia em Portugal é objecto desta contribuição. O estudo foi publicada pela editora alemã Barbara Budrich sob o título: “Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europäischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal” (Schippling, 2009). Em seguida, serão apresentados alguns resultados deste trabalho.

o ensino da Filosofia, e, em particular, sobre o filosofar na aula de Filosofia. Meinert A. Meyer (1997, p. 210 s.) coloca, em relação à investigação europeia sobre o ensino da Filosofia, a seguinte questão: “O que sabemos nós sobre a realização do ensino e sobre os resultados deste ensino? – É espantosamente pouco. [...] Estudos sobre o ensino da Filosofia, com base em metodologias fundamentadas, não existem, [...]. Normalmente, os filósofos não se dedicam a questões tão concretas, e didácticos de Filosofia só raramente.” O estudo qualitativo sobre o ensino da Filosofia em Portugal tem como objectivo contribuir para ultrapassar este déficite de investigação empírico-qualitativa sobre o ensino da Filosofia, evidenciado por Meyer, partindo, entre outros, dos numerosos trabalhos teóricos sobre a educação filosófica e ensino da Filosofia, de João Boavida (p. ex. 1991, 1993, 1995, 1996a, b, 2000, 2010), e dos trabalhos com carácter quantitativo sobre o ensino da Filosofia em Portugal, realizados por um grupo de investigação do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa (Henriques/Bastos, 1998; Henriques, 2001).

Uma análise empírica do uso da razão, da reflexão filosófica – objectivo do trabalho qualitativo sobre o ensino da Filosofia – parece, à primeira vista, uma tarefa difícil, provavelmente inútil. A reflexão filosófica não se manifesta directamente no mundo empírico. O único acesso imaginável realiza-se através da linguagem. Partindo da análise de estruturas da linguagem abre-se um acesso empírico à razão. Herbert Schnädelbach (1991, p. 108) constata: „Quando a razão é uma realidade da linguagem, em consequência ela é igualmente histórica; porque a linguagem em si é algo histórico, empírico, um facto no espaço e no tempo.“ Pelo *linguistic turn*, a passagem do paradigma da filosofia da consciência para o paradigma da filosofia da linguagem, a razão torna-se linguisticamente apreensível e reflecte-se em modos de discurso, heterogéneos uns em relação aos outros.

Jean-François Lyotard desenvolve, na sua obra *Le différend*, uma teoria sobre a pluralidade de diferentes discursos que se manifestam num „diferendo“. Nesta obra, marcada pela viragem do paradigma da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem, ele pressupõe a existência de vários géneros de discurso, radicalmente heterogéneos uns em relação aos outros, entre os quais, por ausência de um metadiscurso avalizador, se desenvolve um diferendo indissolúvel. Lyotard (1983, p. 9) define o diferendo da seguinte maneira: „Ao contrário de um litígio, um diferendo seria um caso de conflito entre duas partes (no mínimo) que não poderia ser decidido equitativamente por falta de uma regra de julgamento aplicável às duas argumentações.“ Quando um diferendo é considerado e tratado como um litígio, quando, portanto, com o objectivo de conseguir uma arbitragem do diferendo, a regra de julgamento de um modo de discurso seja aplicada a outros modos de discurso, comete-se uma injustiça

em relação aos mesmos. Eles são reprimidos ou mesmo suprimidos em virtude da afirmação da existência de um metadiscurso que exige ser a instância de arbitragem. Partindo desta teoria do diferendo de Lyotard, Hans-Christoph Koller (1999) desenvolveu um procedimento qualitativo-empírico. Segundo ele, „[...] a teoria da linguagem de Jean-François Lyotard pode não somente servir numa perspectiva sistemática-teórica, mas também como ponto de referência para uma análise empírica de processos educativos.“ (ibid, p. 19). Koller (1996, p. 116) propõe um procedimento empírico-qualitativo para a análise de situações pedagógicas de interação e comunicação, que ele desenvolveu baseando-se na teoria da linguagem de Lyotard.

Neste contexto mostra-se que especialmente para a análise de estruturas racionais na aula de Filosofia, que é o objectivo deste estudo sobre o ensino da Filosofia, o método empírico da análise do discurso, que Hans-Christoph Koller (1999) desenvolveu tendo como base a teoria do discurso de Jean-François Lyotard, parece fecundo. Uma análise de discursos na sala de aula possibilita o acesso às formas de racionalidade na aula, visto que nos tipos de discurso de Lyotard ocultam-se „configurações concretas de racionalidade“, como constata Wolfgang Welsch (1990, p. 7). Além disso, a teoria do discurso de Lyotard oferece, por excelência, categorias necessárias para uma análise da situação da educação filosófica face à condição pós-moderna.

### **3. “Não andei muito a reflectir sobre isso. Aprendi, ponto final.”: Alguns resultados de um estudo qualitativo sobre o ensino da Filosofia em Portugal**

O presente cenário de mudanças permanentes na área da educação em Portugal - Fernandes (2000, p. 23) constata uma ‘pressão constante para a mudança’ - no qual assenta a desorientação e a insegurança, que aflige tanto professores como alunos, é particularmente notório no caso do ensino da Filosofia. Ele é caracterizado por grandes contradições e rupturas. Um estudo com carácter quantitativo sobre o ensino da Filosofia em Portugal indica que 92 % dos professores manifestam concordância com o objectivo que pretende a “criação de condições que conduzam os alunos/as ao exercício de pensar” (Botelho, 2001, p. 32). Por outro lado verifica-se uma inclinação para o modelo mais tradicional de ensino e de aprendizagem, dos mesmos professores, durante a aula de Filosofia: Barros (2001, p. 171) considera que há um “enfraquecimento da exigência à medida que vamos passando do que o ensino deve ser, as suas grandes finalidades, e do que o professor deve ser, para os objectivos da aprendizagem, para os métodos utilizados e para os procedimentos de avaliação”, e que este facto “é preocupante”. De facto, no ensino da Filosofia em Portugal, ideias

progressistas entram em confronto permanentemente com atitudes tradicionais de uma forma radical, de maneira que ele pode ser entendido como lugar de vivência da pós-modernidade (Boavida/Schippling, 2006, 2008).

O estudo qualitativo do ensino da Filosofia permite, em comparação com uma metodologia quantitativa, uma confrontação detalhada com a estrutura complexa da interacção na sala de aula (observação participante), por um lado, e, por outro, uma análise das interpretações e modelos subjectivos dos professores (entrevistas focadas) e dos alunos (discussões de grupo). Uma triangulação dos métodos permite, de uma maneira complexa, uma reflexão sobre as razões da crise do ensino da Filosofia e ideias para uma reacção constructiva a esta situação.

O estudo qualitativo numa escola secundária<sup>4</sup> mostra que durante a aula analisada o desenvolvimento da reflexão filosófica, tendo como base o uso da razão, é impedido pelas estruturas de poder que surgem da dominância do discurso do professor. Na seguinte sequência, recolhida numa aula de Filosofia de uma turma do 11.º ano de uma escola secundária, é pedido aos alunos que analisem um texto e encontrem a sua tese:

Professor: Falta um minuto. (Murmúrio dos alunos ... ((1 min. 18 sec.)) ...)  
Vejo que já passou o tempo.

Sandra qual a tese - do texto? Qual a tese de Maurice Gex? [...]

Aluna: ((lê até +)) (O autor defende uma tese continuista, a continuidade do senso comum.) A tese/ (+)

Professor: ((quase gritando até +)) Chega, (+) - é a tese. O autor defende uma tese continuista, portanto a ciência é uma continuidade do senso comum. Esta é que é a tese. Os argumentos ainda não pedi. O que eu pedi primeiro, e vocês têm que se habituar, é saber escolher claramente a tese.

Nesta sequência revela-se nitidamente a supressão dos discursos dos alunos através do discurso prescriptivo do professor. Todos os discursos de alunos que ultrapassam a prescrição do professor são interrompidos. O discurso prescriptivo do professor é determinado por uma dimensão económica, que se manifesta no início da sequência. O professor interrompe o trabalho dos alunos sublinhando o factor tempo,

---

4 O trabalho empírico, cujos resultados são apresentados neste contributo, compreende dois estudos qualitativos de caso em duas escolas secundárias portuguesas diferentes (cada um deles incluindo observação participante das aulas, entrevistas com professores/alunos).

apesar de alguns alunos, como se constatou durante as observações participantes da aula, ainda não terem terminado as suas tarefas. Jean-François Lyotard (1983, p. 14) assinalou na sua teoria de discurso que o discurso económico, que salienta a dimensão do tempo, e o discurso filosófico, são incompatíveis. Devido à dominância do discurso económico surge uma supressão de discursos filosóficos nos quais se desenvolve o uso da razão.

Durante as análises do ensino verificou-se que estas estruturas de poder, que se tornam visíveis na supressão dos discursos, são muitas vezes, causadas pelas condições de organização da instituição escola. O sobrecarregamento, ao nível de conteúdo, dos programas provoca o desenvolvimento de uma pressão de tempo na sala de aula. Desta maneira, o objectivo dos programas passa de uma “filosofia a fazer” (Ministério da Educação, 1992, p. 7) para a transmissão de uma “filosofia feita”.

O professor avalia esta situação de impedimento do desenvolvimento da reflexão filosófica na aula não de uma maneira crítica, mas positiva, porque os alunos, segundo ele, realizaram as tarefas que o discurso dele lhes prescreveu:

Professor: Atenção, julgo que estas duas primeiras questões' ah não eram propriamente de grande reflexão pessoal. Ah, há temas que se prestam mais a reflexões pessoais e este tema é um tema muito' objectivo, aqui foi dado um texto muito' objectivo e eles tinham que fazer tarefas muito' objectivas.

Entrevistadora: Hm

Professor: É óbvio que sempre têm que ter reflexão para conseguirem encontrar a tese e os argumentos. E a este nível julgo que ah nesta situação concreta e em muitas outras situações esta turma habituou-se desde o princípio que as aulas de Filosofia são para trabalhar e é para pensar e é para reflectir. E, portanto, eles colaboraram bem, ahm (..) a maior parte deles conseguiu a chegar a aquilo que eu queria, encontrar a tese, a grande tese do autor e a partir da grande tese do autor então arranjam argumentos que apoiassem esta tese.

O desenvolvimento da reflexão, nesta sequência da aulas, não foi objecto das prescrições do discurso do professor, e, conseqüentemente, ele não considera esta situação criticamente. Desta maneira, a dominância do discurso prescritivo na aula reflecte-se igualmente na perspectiva do professor sobre esta situação. O critério para um bom ensino da Filosofia é, segundo o professor, a realização das suas prescrições. Ao mesmo tempo verifica-se que a argumentação do professor é, em parte, contra-

dictória. Depois de ter constatado a falta de reflexão por parte dos alunos devido à “objectividade” do tema, do texto e das tarefas – “objectividade”: um termo que ele não explicita – ele admite que tem que haver sempre reflexão para a análise de um texto. Esta contradição, na sequência da entrevista, não é mais comentada pelo professor. Numa triangulação dos resultados da interpretação da situação da aula e da entrevista com o professor mostra-se que a constatada supressão da reflexão filosófica, através do discurso dominante do professor, nunca é considerada criticamente por ele. Aspectos que poem em questão a imagem positiva que o professor tem da aula não são comentados pelo mesmo. Em relação à questão sobre propostas para eventualmente melhorar o ensino do ponto de vista do desenvolvimento da razão, ele reage da seguinte maneira:

Entrevistadora: Ahm, e depois uma coisa mais. Ahm, o professor, ah tendo em conta o que nós temos dito até agora, o professor acha que (.) este objectivo do uso ahm da razão pelos alunos é sempre alcançado nas aulas do professor? E (.) ah eventualmente, se sim ou se não, eventualmente, se não, poderia

Professor: Não, eu acho que é.

Entrevistadora: dar eventuais propostas para melhorar.

Professor: Não, não, (...) não, não, eu acho que é. Eu acho que é.

Nas manifestações dos alunos sobre esta situação da aula verifica-se que eles mostram uma competência didáctica muito desenvolvida em relação a análise da aula. Alguns alunos pronunciavam-se criticamente sobre as suas aulas de Filosofia com este professor:

Aluno: Não andei muito a reflectir sobre isso. Aprendi, ponto final. Não andei por aí matar a cabeça a pensar nisso.

Aluno: Por isso eu acho =(...),(..)= que o debate, o debate é uma maneira para chegamos lá por nós próprios e acho que falta um bocado.

Aluno: Pois, isso falta realmente nas aulas. [...]

Aluno: E também =(...),(..)= E a professora também tem que ir para a frente na matéria.

Aluna: Claro, claro.

Aluno: E não dá tempo na aula.

Os alunos constatarem que o não uso da razão é devido à falta de debate durante a aula. Simultaneamente eles reflectem sobre as razões para esta situação que eles situam nas condições organizativas do ensino, como, por exemplo, as limitações temporais. Numa triangulação dos resultados da interpretação da aula, da entrevista com o professor e da discussão de grupo pelos alunos pode constatar-se que os alunos, ao contrário do professor, manifestam uma consciência crítica no que diz respeito ao desenvolvimento da reflexão filosófica durante a aula e também das possíveis razões, que identificam ao nível da organização do ensino da Filosofia. Esta competência didáctica dos alunos é uma dimensão rica que deve ser mais explorada, por exemplo ao nível do desenvolvimento de uma didáctica da Filosofia.

Esta perspectiva, que valoriza a personalidade do aluno e a sua competência, representa a linha central da investigação sobre o itinerário educativo, desenvolvido primeiro em Portugal pelo João Boavida (p. ex. 1981, 1986, 1991, 1998, 2010) e, posteriormente, na Alemanha, sob a designação “Bildungsgangforschung” por vários autores (p. ex. Meyer/Reinartz, 1998; Schenk, 2005; Meyer/Kunze/Trautmann, 2007), e, mais especificamente, no domínio da investigação sobre a educação filosófica (por ex. Schippling, 2003, 2005, 2007, 2009).

#### **4. Perspectivas: Um novo conceito de razão como base para uma educação fecunda face à condição pós-moderna**

O estudo qualitativo da situação actual do ensino da Filosofia mostra que a crise da educação manifesta-se igualmente no ensino da Filosofia. A grande finalidade do uso autónomo da razão, mesmo se ela é defendida como ideia orientadora pelos participantes da aula, é factualmente omitida na sala de aula. Pode imaginar-se um ensino da Filosofia sem referência à ideia da própria razão? Perante a actual pluralidade de diferentes modelos de pensar e agir, também no domínio da educação, esta questão não tem uma resposta afirmativa. Neste contexto, Helmut Peukert (1987, p. 82 s.) salienta que as Ciências da Educação têm que exigir à filosofia “um conceito adequado de razão” e Formosinho e Boavida (1999, p. 13) exigem a “reabilitação” da razão. Quais as características necessárias a um conceito adequado da razão para a educação, e, especificamente para a educação filosófica, se a própria razão se encontra em crise, uma situação – como mostrou este estudo empírico-qualitativo – que se manifesta também no ensino da Filosofia?

O abandono da ideia da razão universal pode parecer o abandono da própria razão. De facto, os filósofos pós-modernos foram repetidamente considerados como os filósofos que se afastaram da razão e se dedicaram ao irracionalismo. Esta posição

deve ser contestada. Lyotard responde num diálogo com Christine Pries (1989, p. 321), quando esta observa que “actualmente a razão se tornou bastante suspeita, [...]”, dizendo “Eu protesto com toda firmeza. A razão não é suspeita de modo algum, [...]”. Pode constatar-se na ideia do diferendo, que Lyotard desenvolve na sua teoria de discurso um potencial fecundo para o estabelecimento de uma noção da razão que seja adequada à condição pós-moderna. Mesmo se Lyotard, nesta obra, não se refere explicitamente à ideia da razão, “as formas de linguagem que [ele] analisa – géneros de discurso, modos de discurso, sistemas de regras para as frases, idiomas etc. – são configurações concretas de racionalidade.” (Welsch 1990, p. 7). Verifica-se portanto que o conceito do diferendo diz inteiramente respeito à problemática da razão. O diferendo emerge por entre os diferentes discursos heterogéneos, nos quais a estrutura universal da razão se ramificou. Desta forma, a problemática do diferendo entre os discursos pode ser entendida como a problemática de um diferendo entre formas de racionalidade. Lyotard defende a manutenção do diferendo, como forma de reacção contra a repressão de diferentes géneros de discurso, e, consequentemente racionalidades, defesa onde se mostra a dimensão ética da filosofia da linguagem do autor. Neste contexto, Lyotard (1993c, p. 79) proclama a defesa do diferendo na razão.

A concretização da ideia da razão no diferendo, que tenha por objectivo manter o diferendo em aberto, significaria – aplicada a situações pedagógicas – uma verdadeira aceitação de diferentes discursos, racionalidades, orientações e até de diferentes modelos culturais dos participantes de uma aula, tanto pelos professores como pelos alunos. Neste horizonte, a educação filosófica pode significar uma consciencialização crescente para a aceitação do diferendo, aceitação que, no entanto, não pode ser entendida como uma aceitação acrítica de um relativismo irracional. Consequentemente, a educação filosófica implica também o desenvolvimento de uma consciência crítica em relação a discursos que tentem suprimir outros modelos de vida que lhes são alheios.

Um uso da razão que defenda o diferendo – portanto que promova uma aceitação de todos os discursos e racionalidades que não suprimem outros – representa uma forma de “reabilitação” da razão (Formosinho/Boavida 1999, p. 13): uma razão no diferendo. Uma educação filosófica orientada segundo este modelo de razão permite uma verdadeira concentração nos discursos dos alunos que dão voz aos seus modelos da vida, às suas experiências, ou seja ao seu itinerário educativo. Nesta perspectiva, a razão no diferendo pode ser considerada como uma base ética para uma educação filosófica e, além disso, para uma educação em geral capaz de reagir de uma maneira fecunda à actual condição pós-moderna.

## Bibliografia

- Barros, M. d. R. (2001). O Ensino da Filosofia no Secundário – Do Ideal à Prática ou o que devia ser e o que é? In Henriques, F. (org.): *O Ensino da Filosofia – Figura e controvérsias*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 161-171.
- Boavida, J. (1981). O carácter circular dos objectivos em pedagogia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xv, pp. 229-256.
- Boavida, J. (1986). Contributos para a compreensão dos modelos clássico e moderno da relação pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xx, pp. 337-344.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia – do ser e do ensinar*. Coimbra: INIC.
- Boavida, J. (1993). Pedagogia-Filosofia/Filosofia-Pedagogia, ou os braços reencontrados da Vénus de Milo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xxvii, 3, pp. 349-385.
- Boavida, J. (1995). Filosofia – à procura de uma didáctica específica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xxix, 2, pp. 25-39.
- Boavida, J. (1996a). Do pensamento à Filosofia – contributos para uma didáctica da disciplina. *Revista Portuguesa de Educação*, 9, 1, pp. 77-89.
- Boavida, J. (1996b). Por uma didáctica para a filosofia – análise de algumas razões. *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, pp. 91-110.
- Boavida, J. (1998). *Educação: objectivo e subjectivo – para uma teoria do itinerário educativo*. Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. (2000). Do ensino da filosofia à filosofia da educação. In Carvalho, A. (coord.): *Diversidade e identidade*. Porto: Faculdade de Letras, pp. 553-558.
- Boavida, J. (2010). *Educação Filosófica. Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J.; Schipling, A. (2006). Philosophieunterricht in Portugal – Historische Perspektive und aktuelle Situation. *Europa Forum Philosophie. Enseignement, Teaching, Unterricht*, n.º 54, pp. 25-34.
- Boavida, J.; Schipling, A. (2008). A Filosofia no Ensino Secundário em Portugal. *Tradição, modernidade e pós-modernidade. Fragmentos de Cultura*, vol. 18, n.º 4, pp. 571-590.
- Botelho, M. d. C. (2001). Análise dos Dados do Questionário. In Henriques, F. (org.): *O Ensino da Filosofia – Figura e Controvérsias*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, pp. 15-126.
- Claussen, D. (1988). Nach Auschwitz. Ein Essay über die Aktualität Adornos. In Diner, D. (ed.): *Zivilisationsbruch. Denken nach Auschwitz*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade. Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, M.; Boavida, J. (1999). “Náufragos” ou “astronautas”? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, xxxiii-1, pp. 5-17.
- Habermas, J. (1985). *Theorie des kommunikativen Handelns*. (3.ªed.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Henriques, F. (2001, org.). *O Ensino da Filosofia – Figura e Controvérsias*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Henriques, F./Bastos, M. (1998; coord.). *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário. Balanço e Perspectivas*. Lisboa: CFUL & DES.

- Horkheimer, M.; Adorno, Th. W. (1996). Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. In Adorno, Th. W.: *Gesammelte Schriften*. vol. 3. (3.<sup>a</sup>ed.) Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (1781/1911). Kritik der reinen Vernunft. In Kant, I.: *Kant's gesammelte Schriften*. vol. III, ed. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin: Georg Reimer.
- Kant, I. (1784/1923). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In Kant, I.: *Kant's gesammelte Schriften*. vol. VIII, ed. Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Koller, H.-C. (1996). Der pädagogische Diskurs und sein Verhältnis zu anderen Diskursarten. Eine diskursanalytische Alternative zur systemtheoretischen Betrachtung des Erziehungswesens? In Luhmann, N. (ed.): *Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 110-143.
- Koller, H.-C. (1999). *Bildung und Widerstreit. Zur Struktur biographischer Bildungsprozesse in der (Post-) Moderne*. München: Fink.
- Lyotard, J.-F. (1983). *Le Différend*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Lyotard, J.-F. (1993a). Apostila às narrativas. In Lyotard, J.-F.: *O pós-moderno explicado às crianças. Correspondência 1982-1985*. (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Lyotard, J.-F. (1993b). Nota sobre os sentidos de 'pós'. In Lyotard, J.-F.: *O pós-moderno explicado às crianças. Correspondência 1982-1985*. (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Lyotard, J.-F. (1993c). Telegrama a propósito da confusão das razões. In Lyotard, J.-F.: *O pós-moderno explicado às crianças. Correspondência 1982-1985*. (2.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Lyotard, J.-F. (2003). *A condição pós-moderna*. (3.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Gradiva.
- Lyotard, J.-F.; Pries, C. (1989). Das Undarstellbare - wider das Vergessen. Ein Gespräch zwischen Jean-François Lyotard und Christine Pries. In Pries, C. (ed.): *Das Erhabene: zwischen Grenzerfahrung und Größenwahn*. Weinheim: VCH, Acta Humanoria.
- Martens, E. (1979). *Dialogisch-pragmatische Philosophiedidaktik*. Hannover: Schrödel.
- Meyer, M. A. (1997). Die philosophische Tradition, die Bildung der europäischen Jugend und der Staat - Versuch einer Synopse aus problemgeschichtlicher Perspektive. In Gründer, C./Gruschka, A./Meyer, M. A. (ed.): *Philosophie für die europäische Jugend. Auf der Suche nach Elementen des europäischen Philosophieunterrichts*. Münster: LIT, pp. 205-238.
- Meyer, M. A.; Reinartz, A. (ed.). *Bildungsgangdidaktik. Denkanstöße für pädagogische Forschung und schulische Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meyer, M. A./Kunze, I./Trautmann, M. (2007; ed.): *Schülerpartizipation im Fachunterricht. Eine empirische Untersuchung zum Fach Englisch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ministério da Educação - Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1992). *Introdução à Filosofia (10.º/11.º Anos). Organização Curricular e Programas. Ensino Secundário*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Peukert, H. (1987). Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft. In Pleines, J.-E. (ed.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen + Neumann, pp.82-83.

- Schenk, B. (2005; ed.). *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VSVerlag für Sozialwissenschaften.
- Schippling, A. (2003). A realização didático-pedagógica da teoria da razão de Theodor W. Adorno – uma “possibilidade de sobrevivência” para a filosofia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37-2, pp. 133-145.
- Schippling, A. (2005). Philosophieunterricht als Ort eines Widerstreits der Rationalitäten. *Europa Forum Philosophie. Enseignement, Teaching, Unterricht*, n.º 53, pp. 4-15.
- Schippling, A. (2007). Qualitativ-empirische Forschung zu philosophischer Bildung: Ein Beitrag zur Konzeption einer reflexiven Erziehungswissenschaft nach PISA. *Pädagogische Rundschau*, vol 3, pp. 239-249.
- Schippling, A. (2009). *Vernunft im Bildungsgang. Eine qualitative Studie zum europä-ischen Philosophieunterricht am Beispiel von Portugal*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich (= Studien zur Bildungsgangforschung; vol. 22).
- Schnädelbach, H. (1991). Vernunft. In Martens, E./Schnädelbach, H. (ed.): *Philosophie. Ein Grundkurs*. vol. 1, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, pp. 77-115.
- Welsch, W. (1990). Vernunft im Übergang. In Reese-Schäfer, W.; Taureck, B.H.F. (ed.): *Jean-François Lyotard*. (2.ªed.) Cuxhafen: Junghans, pp. 1-38.

### Résumé

Vu le choc profond de l'idée de la raison des lumières au 20<sup>ème</sup> siècle, la question de la possibilité de l'éducation philosophique, dont le centre est l'usage de la raison, se pose. Le cours de philosophie peut être considéré comme un lieu où se réalise ou où on essaie de réaliser l'usage de la raison. Une perspective empirique-qualitative en ce qui concerne la situation de l'éducation philosophique dans le domaine de l'enseignement de la philosophie sera développée dans ce contexte. Après une réflexion théorique de la crise européenne de la raison et de la crise de l'éducation relative à celle-ci et en particulier de l'éducation philosophique, la question de l'approche empirique de l'idée de la raison sera discutée. Ensuite seront présentés les résultats d'une étude qualitative sur l'enseignement de la philosophie au Portugal qui comprend non seulement l'enseignement lui-même mais aussi le point de vue des professeurs et des élèves. Sur cette base, quelques perspectives de l'idée de la raison qui peuvent être fructueuses dans un contexte post-moderne non seulement pour l'éducation philosophique mais aussi pour l'éducation en général seront présentées.

Mots-clé: éducation philosophique, enseignement de la philosophie, idée de la raison, post-modernité

**Abstract**

The profound shock to the Enlightenment idea of reason in the 20th century raises the question of the possibility of philosophical education, whose axis is the use of reason. The teaching of philosophy could be regarded as a place where the use of reason takes place or where this is tried. In this context, a qualitative empirical perspective is developed on the situation of philosophical education in philosophy classes. After a theoretical reflection about the European crisis of reason and the related crises in education and in particular in philosophical education, there follows a discussion dealing with the question of an empirical approach to the idea of reason. Subsequently, some results from a qualitative study on the teaching of philosophy in Portugal will be presented, which embrace not only the teaching itself, but also the perceptions of the teachers and the students. Based on this, some perspectives of an idea of reason are introduced which can be fruitful not only for philosophical education but also for education in general in a postmodern context.

Key-words: philosophical education, teaching of philosophy, idea of reason, postmodernism