

A FILOSOFIA E O ENSINO SUPERIOR

Com a presente exposição visa-se sobretudo suscitar uma reflexão sobre o significado funcional da posse de uma capacidade de **acesso operativo consistente** ao discurso filosófico, de modo a permitir o exercício de um uso *criativo, reflectido e crítico* de instrumentos teóricos de alta elaboração constituinte (nomeadamente conhecimentos científicos puros e tecnológicos).

Propõe-se esta reflexão por duas ordens de razões: a) por se entender que um *acesso operativo consistente* ao discurso filosófico — entendê-lo com capacidade de crítica, nos seus conteúdos e constituição — é factor positivo importante para um uso *criativo, reflectido e crítico* de conhecimentos do género acima referido, porquanto o discurso filosófico permite aceder a pressupostos — decisivos do ponto de vista constituinte — daqueles conhecimentos, que não se manifestam à simples apreensão descritiva dos conteúdos e dos processos constituintes desses mesmos conhecimentos, e permite igualmente pôr em jogo discursivo factores de valoração dos mesmos conhecimentos e das suas aplicações; b) por se entender que os *objectivos pedagógicos* considerados na prática corrente do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior estão *longe*, por um lado, de *esgotar as potencialidades formativas* da Filosofia nesse grau de ensino e, por outro lado, de permitir que os objectivos gerais próprios desse mesmo grau de ensino sejam completamente realizados. E não se trata aqui de apontar uma simples insuficiência resultante de eventuais defeitos na constituição dos diversos *curricula* conformadores do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, ou de deficiências nas concretizações escolares daqueles *curricula*; trata-se sim de assinalar uma insuficiência situada na *definição de horizontes* de intervenção pedagógica. Insuficiência esta que aparece tanto mais prejudicial quanto a eficácia/adequação dos quadros organizativos da actividade humana — inclusive a gnosiológica —

é, em nossos dias, posta frequentemente em causa, ao mesmo tempo que se manifesta uma *intensificação e diversificação* da procura de respostas geradas pelo discurso filosófico consistente, para superar a fragilização prática resultante daquela perda de confiança. Poderá/saberá o "ensino" da Filosofia e, nomeadamente a Universidade, responder a tal solicitação? Esta é uma interrogação que nos põe Dominique Lecourt (1).

Nestas condições, a reflexão que se pretende suscitar será extensível à natureza geral da função formativa própria de um ensino *superior* e à implicação, por esta função formativa, da aquisição pelos "formandos" de uma capacidade de *acesso operativo consistente* ao discurso filosófico. A mesma reflexão será ainda extensível à determinação de formas práticas — procedimentos pedagógicos, institucionais e/ou outros — tendentes a induzir aquela "capacidade", levando-a a um nível de operatividade teórico-conceptual pelo menos equivalente àquele que for acordado, em cada caso, ao tratamento pedagógico das *matérias nucleares* da formação específica dos "formandos" em causa (equivalência esta a dar-se, obviamente, quando aquelas "matérias nucleares" não coincidirem com o próprio discurso filosófico, nos seus conteúdos e constituição).

O meio adoptado para suscitar a reflexão pretendida consiste em expor o desenvolvimento de uma reflexão pessoal, produzida à guisa de ensaio, sobre: "a função gnosiológico-prática da Filosofia", "a Filosofia como instrumento do uso criativo-crítico, tendencialmente perfeito, de conhecimentos de alta elaboração constituinte (conhecimentos científicos puros e tecnológicos)", "a natureza geral da função formativa do Ensino Superior", "sugestões pedagógicas" (relativas ao ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior).

1. FUNÇÃO GNOSIOLÓGICO-PRÁTICA DA FILOSOFIA

1.1. ENUNCIADO

Considerando a Filosofia como uma actividade cultural, gnosiológica, racional, predominantemente discursiva, *tendente* a deter-

minar (desvelar e/ou "construir"/"reconstruir"), de um modo gnosiologicamente consistente, os fundamentos primordiais de tudo o que se possa constituir em objecto de conhecimento e/ou de pensamento (incluindo-se aqui, obviamente, o homem e a sua actividade — sem exclusão da sua actividade gnosiológica —, com os seus princípios constituintes e reguladores e os seus "produtos"), admite-se, para efeitos da presente reflexão:

A. A Filosofia — quer considerada como actividade (gnosiológica), quer como resultante *imediate* e diversificada desta (pensamentos e conhecimentos "filosóficos") — exerce uma *função gnosiológico-prática* relativamente ao sujeito que a produz e, de um modo intencional (e potencial) na generalidade dos casos, relativamente também ao homem em geral, enquanto sujeito gerador de pensamento/conhecimento racional.

B. Esta "função gnosiológico-prática" consiste em ser a Filosofia, para aquele(s) sujeito(s) — através dos pensamentos/conhecimentos que ela produz —, um **reductor tendencialmente radical da estranheza residual** que pensamentos/conhecimentos de outras constituições gnosiológicas, considerados pelo(s) sujeito(s) em causa perfeitos no seu género (²), deixaram neste(s) sujeito(s), relativamente aos objectos da(s) sua(s) experiência(s) externa(s) e interna(s).

1.2. ESCLARECIMENTOS

1.2.1. Redutor de "estranheza"

A. Entende-se, no presente contexto, por "*estranheza*" (³), a reacção de um sujeito face a um objecto (material ou outro), composta pela *atribuição* a esse objecto da qualidade de *exterior* ao sujeito — *outro* que ele — e pelo *sentimento* complexo, relativamente ao mesmo objecto, de *espanto*, *desconfiança* e *atração/impulso* para se "*assegurar*" relativamente a ele, apreendendo-o pelo pensamento/conhecimento.

B. Diz-se, da Filosofia, que ela é um "reductor" e não um "anulador" ou um "neutralizador" da "estranheza residual", posta por um objecto, porque:

a) a estes dois últimos termos corresponde a ideia de uma realização *perfeita/acabada*; neste caso, de uma conversão de algo no seu não-ser, ou na sua inoperância;

b) o termo "reductor", pela sua etimologia ⁽⁴⁾ e pelo seu uso corrente, põe a ideia de factor de *recondução*, no sentido de acção de *conduzir para trás*, sem, por isso, pôr a determinação do limite desta acção *re-condutora*. Na expressão aqui em causa, esse limite é posto pelos termos "tendencialmente radical": ao pôr o modo da acção, põe o seu limite-ideal (a raiz/origem de algo, neste caso, da "estranheza residual");

c) pela noção de Filosofia admitida na presente reflexão (cf. *supra*, início do § 1.1.) e pela nossa tradição cultural, a actividade gnosiológica constituinte da Filosofia põe-se, para o seu fim, como uma *tensão para ... e não* como uma *necessária realização perfeita* deste. Ela *tende* à posse gnosiológica ou "determinação" do(s) seu(s) objecto(s), que, segundo a noção acima referida de Filosofia, são os "fundamentos primordiais" de tudo o que seja susceptível de ser pensado/conhecido, inclusive os "fundamentos primordiais" do próprio pensamento/conhecimento.

Mesmo quando o sujeito-filósofo tenha o sentimento/convicção de ter "reduzido radicalmente" (de um modo perfeito) a "estranheza" posta pelo seu objecto — qualquer que este seja, incluindo o *objecto em geral* —, novas zonas de "estranheza" podem manifestar-se e legitimamente reconhecer-se em relação a esse seu objecto, quer seja o mesmo, ou outro, o sujeito a aperceber-se delas. Entre outras razões possíveis de uma situação desta natureza, encontra-se a fragilidade ou inconsistência gnosiológica na determinação de um *fundamento não carente de fundamento outro que ele* (quando considerado este na sua *perspectiva de ser* e não meramente na sua dimensão conceptual/terminológica, que é, em última instância, a perspectiva em que, de um modo forte, o objecto afecta com "estranheza" um sujeito). Aliás uma perfeita *anulação* da "estranheza" — exterioridade e sentimento de exterioridade relativamente a um objecto — só se alcançaria com a aceitação da *perfeita* transformação desse objecto de *dado em construído* (englobado) pelo sujeito, o que, ao *anular* a sua exterioridade, *anulá-lo-ia* como algo a que o sujeito se con-

fronta enquanto "objecto". Uma tal "redução" seria a instauração do idealismo, num *sentido forte*, quanto à origem do conhecimento, ao que a experiência e a história do pensamento/conhecimento têm oposto séria resistência. Mas a admissão de uma irreduzibilidade *perfeita* da "estranheza"/exterioridade posta pelo objecto não significa necessariamente a admissão da impossibilidade de progresso na "redução" desta "estranheza"/exterioridade, quer entendida esta "redução" num sentido objectivo, quer num sentido subjectivo-histórico-cultural. Isto é, quer se aceite que se "reduz" a "estranheza"/exterioridade posta por um objecto porque, com as sucessivas abordagens gnosiológicas-filosóficas de um mesmo objecto/tema, se vai dando *efectivamente*, de um modo objectivo, um progresso na comunicação/comunhão (gnosiológica) sujeito-objecto, pela apreensão/integração (gnosiológica) da realidade mesma constituinte desse objecto, quer se admita que aquela "estranheza"/exterioridade se "reduz", porque, com as sucessivas abordagens gnosiológicas-filosóficas de um mesmo objecto/tema, se vão dando *sucessivas adaptações* das formas operativas empregues na apreensão/integração gnosiológica sujeito-objecto, aos *sucessivos modelos ideais de validade* da prática gnosiológica e dos seus resultados, modelos estes que as variações sócio-histórico-culturais vão pondo como fiáveis. Com estas sucessivas adaptações daquelas formas operativas aos modelos ideais da sua validade (operativa), vai-se evitando, sucessivamente, a instalação da não-credibilidade para com a relação de apreensão/integração sujeito-objecto, que se daria em consequência do anacronismo histórico-cultural das formas operativas (gnosiológicas) empregues. Neste caso, dar-se-á uma "redução" da "estranheza" *re-instaurada* (ou em risco de se *re-instaurar*).

Se admitirmos que as *variações de modelos ideais de validade gnosiológica*, acima referidas, se dão tendencialmente, de um modo dominante, na razão directa de um progresso gradual da eficácia operativa de opções epistemológicas assumidas pelos sujeitos de conhecimento, tem de se reconhecer que as sucessivas variações de formas operativas (gnosiológicas), empregues na constituição da *relação de apreensão/integração* sujeito-objecto, efectuadas em função de sucessivas variações daqueles modelos ideais de validade gnosiológica, constituem efectivamente, de um modo tendencialmente dominante, um progresso nos procedimentos operativos da constituição de tais relações de apreensão/integração sujeito-

-objecto. E, por conseguinte, constituem *igualmente* um progresso desta natureza, no tocante aos resultados dessas relações, ou seja um progresso na "redução" da "estranheza"/*exterioridade* posta pelo objecto relativamente ao sujeito, entendida esta "redução" no seu "sentido objectivo", que na alínea anterior (alínea A.) se referiu.

C. Diz-se da Filosofia que ela é um "reductor" de "estranheza" e não de "ignorância", apesar de ela consistir numa actividade *gnosiológica* e nos seus "produtos" — pensamentos/conhecimentos —, por duas ordens de razões:

a) A Filosofia, tal como ela é considerada nesta reflexão, é uma actividade *gnosiológica* que, apesar desta sua natureza, não "reduz" somente um estado de não-saber (algo), mas admite-se que "reduz" também — ainda que de modo mediato — um estado psíquico complexo, aqui chamado "estranheza", no sentido dado a este termo na presente reflexão (alínea A. deste parágrafo), experimentado por um sujeito perante um objecto, ao aperceper-se de que os conhecimentos, por ele tidos como perfeitos no seu género, não apreendem esse objecto de um modo completo e/ou com uma consistência *gnosiológica* perfeita (inabalável) ⁽⁵⁾. É o caso de um sujeito se aperceber, em dado momento, de que os conhecimentos/pensamentos, por ele tidos como perfeitos no seu género, sobre a natureza das coisas (e/ou de si mesmo) e do "devir" — sejam conhecimentos/pensamentos míticos, ou de base acentuadamente empírica (de fraca consistência crítica), ou mesmo "científicos", consoante a formação cultural do sujeito em causa — não se conformam com as suas próprias exigências constituintes críticas (formas operativas/constituintes de pensamento/conhecimento próprias desse sujeito): ou porque violam, de algum modo, princípios fundamentais do pensamento/conhecimento, ou porque postulam *como conhecido* algo que se vem a revelar não o ser. E o mesmo se pode dar relativamente aos princípios reguladores da conduta humana, nomeadamente quando inquiridos sobre os seus respectivos significados em última instância de ser (axiológica-antropológica-ontológica) e/ou em relação à consistência objectiva dos princípios epistemológicos e metodológicos de estruturação de conhecimento (o que equivale a pôr em causa a consistência dos conhecimentos que tais princípios estruturam) ⁽⁶⁾.

b) Todo o conhecimento é, para o sujeito que o produz ou o adquire, um "reductor" de "estranheza"/exterioridade do objecto desse conhecimento. Pois, como é sabido, um sujeito conhece um objecto atribuindo-lhe algo previamente "seu": componentes da sua própria experiência anterior — externa e/ou interna —, pelos quais o referencia, e quadros ou esquemas operativos da sua actividade (cognoscente), com os quais o "conforma". Assim, sem tenderem a confundir-se, cada um, sujeito e objecto, passa a ser, na relação que estabelecem, menos "outro", para o outro: a "estranheza"/exterioridade inicial "reduz-se" assim, em graus variáveis, consoante os casos.

1.2.2. Residual ("estranheza")

Tendo em conta a etimologia deste termo (⁷) e o seu uso corrente — designando *aquilo que resta* de uma qualquer situação ou acção —, na presente exposição ele designa a "estranheza" a "reduzir" pela actividade filosófica, enquanto esta "estranheza" é a *que resta* — e como tal é apercebida por um sujeito — após o recurso por este a outro(s) género(s) de pensamento/conhecimento, com vista a neutralizar a "estranheza"/exterioridade *inicial* com que um objecto se lhe pôs, como acima se referiu (cf. *supra*, § 1.2.1., C., a)).

1.2.3. O campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia

Delimitado assim o "objectivo" da actividade gnosiológica constituinte da Filosofia, através da delimitação expressa pelo termo "residual", o "objecto" ou *campo* de intervenção daquela actividade aparece igualmente delimitado — ainda que em termos genéricos —; oferece-se agora como útil, à economia desta reflexão, determinar estes "objectivo" e "objecto" em termos operativos, isto é encontrar coordenadas delimitadoras do *campo de construção gnosiológica* próprio da actividade (gnosiológica) constituinte da Filosofia, segundo o contexto desta mesma reflexão.

Assim, considerando, por um lado, que àqueles "objectivo" e "objecto" corresponde uma constatação, pelo sujeito-filósofo, de uma *insuficiência* gnosiológica em um (ou mais) conhecimento(s)

dado(s), por ele considerado(s) perfeito(s) no(s) seu(s) género(s) e, por outro lado, que a forma operativa/constituente da actividade deste sujeito — e, por conseguinte, o núcleo fundamental do critério de validade dos seus "produtos" — é a de um sujeito-de-conhecimento-razão (predominantemente discursiva), donde se destaca, para efeitos desta reflexão, a hegemonia do princípio da razão suficiente, reconhece-se:

a) a "insuficiência gnosiológica" apercebida por um sujeito desta natureza (sujeito-de-conhecimento-razão) no(s) conhecimento(s) dado(s) em causa, será uma *insuficiência* de conformação deste(s) à forma operativa/constituente própria desse sujeito;

b) a "insuficiência gnosiológica" assim apercebida não se pode reportar ao *interior* mesmo da construção do(s) conhecimento(s) dado(s) em causa, não tanto pelo simples facto de o sujeito o(s) considerar perfeito(s) no(s) seu(s) género(s) (como aqui se admitiu), mas sobretudo porque, se ele aí localizasse tal "insuficiência", não se legitimaria que a superação desta se desse pelo recurso a um conhecimento *complementar* ao(s) conhecimento(s) "insuficiente(s)" dado(s), mas sim pelo recurso a uma correcção deste(s);

c) a "insuficiência" apercebida pelo sujeito em causa situar-se-á, assim, em relação ao *exterior* do processo constituinte da construção do(s) conhecimento(s) "insuficiente(s)" dado(s), considerando-se o âmbito desta construção no sentido restrito de *elaboração gnosiológica de componentes*;

d) deste *exterior*, só os "*suportes*" constituintes daí "*importados*" para aquela construção, com ela têm relações constituintes *efectivas*, gnosiologicamente legítimas, isto é os *pressupostos constituintes* (de qualquer ordem), que sejam "*importados*" para a construção do(s) conhecimento(s) "insuficiente(s)" dado(s) em causa, *sem* que para eles se tenha posto *uma razão suficiente* (por vezes "*importados*" de um modo irreflectido, ou mesmo inconsciente, outras, sob a forma de axiomas);

e) de acordo com as condições postas na presente reflexão e tendo em conta o que se acaba de invocar nas alíneas imedia-

tamente anteriores (de a) a d)), o "campo de construção gnosiológica" próprio da actividade (gnosiológica) constituinte da Filosofia, consiste num *determinar gnosiológico* (racional, predominantemente discursivo) *tendencialmente perfeito* — desvelar e, se necessário/conveniente, reelaborar — os pressupostos constituintes do(s) conhecimento(s) dado(s) (considerado(s) perfeito(s) no(s) seu(s) género(s), pelo sujeito aqui em causa) que *deixaram*, neste sujeito, uma "*estranheza residual*", relativamente ao(s) seu(s) respectivo(s) objecto(s).

1.2.4. Da realização "fraca" da "função gnosiológico-prática da Filosofia"

A realização "forte" da "função gnosiológico-prática" atribuída na presente reflexão à Filosofia — isto é levar efectivamente até ao seu *limite absoluto* a "redução" tendencialmente radical da "*estranheza residual*" — afigura-se na prática gnosiológica como inacessível e, por conseguinte, é de admitir a *permanência indefinida* de um *resíduo* de não-conhecido/"estranheza" (apesar das intenções/tensões de radicalidade). Isto não só pela irredutibilidade do objecto ao sujeito, como acima se referiu, mas também pela fragilidade, igualmente aludida, da determinação gnosiológica de *fundamentos incondicionais* para o uso do princípio da razão suficiente. Face a esta resistência à "redução" *perfeita* da "*estranheza*" posta por um objecto, perspectivas metodológicas menos ambiciosas, em termos de radicalidade "reduzora", são frequentemente praticadas *com êxito ao seu próprio nível*, sendo admitidas como metodologicamente legítimas para "re-conduzir" ("reduzir"), *o mais acen-tuadamente possível*, a "*estranheza residual*", em ordem ao seu nível zero (ainda que este se admita inalcançável). É o caso da prática da actividade filosófica visando "reduzir", de modo *tendencialmente* radical, a "*estranheza residual*" posta por dado conhecimento de alta elaboração teórica (digamos um dado discurso científico, ou um dado enunciado de radicação filosófica ou outra), através de um *determinar gnosiológico* — desvelar e possivelmente reelaborar, se necessário/conveniente — os pressupostos *mais remotamente identificáveis*, na *conjuntura* de investigação em causa,

desse conhecimento, ou enunciado. É igualmente o caso da prática da actividade filosófica visando "reduzir", de modo *tendencialmente radical*, a "estranheza residual" deixada por dadas construções filosóficas que, embora com pretensões de fundamentação radical-absoluta, se apoiem discursivamente em pressupostos questionáveis *em última instância* gnosiológica-ontológica.

A legitimidade — legitimidade prática, digamos legitimidade *formal fraca* — de opções metodológicas desta ordem resulta da conjugação de: α) a experiência histórico-cultural da *insuficiência gnosiológica-operativa* do homem para "reduzir" de modo *perfeito* a "estranheza"/não-conhecimento posto por um objecto, inclusive a experiência histórico-cultural da já aludida fragilidade da determinação gnosiológico-ontológica do "ser-sumamente perfeito", para exercer as funções de "razão suficiente"—ontológica-gnosiológica — de última instância fundamentadora (função esta particularmente necessária do ponto de vista processual, numa actividade gnosiológica racional *predominantemente discursiva*, como é a Filosofia; β) a permanência de um sentimento de "estranheza residual" relativa a um ou mais objectos, deixada pela(s) sua(s) determinação(ões) gnosiológica(s) anterior(es), inclusive de constituição filosófica; γ) uma expectativa de avanço *acentuado* na "redução" desta "estranheza residual", através de nova(s) determinação(ões) gnosiológica(s) do(s) objecto(s) em causa, apesar de o "objecto" invocado (discursivamente), para o exercício das funções de fundamento, ser ainda — pela sua própria situação ontológica-gnosiológica — susceptível de deixar "estranheza residual", *desde que essa "estranheza residual" o seja em menor grau de intensidade que na situação anterior*; δ) a necessidade de adequar (ir adequando) os instrumentos epistemológicos e metodológicos usados pela actividade filosófica — e, por conseguinte, a constituição mesma desta actividade e, frequentemente, os seus resultados — a novos objectivos de inquirição teorizante e a novas perspectivas e procedimentos metodológicos, não só — e por vezes não tanto — para fazer avançar a "redução" de "estranheza residual", mas também para manter a actividade filosófica no âmbito da credibilidade epistemológica e metodológica do seu tempo, o que é factor a considerar para que esta actividade "reduza", no sujeito, a "estranheza" em causa.

2. A FILOSOFIA COMO INSTRUMENTO DE UM USO CRIATIVO-CRÍTICO TENDENCIALMENTE PERFEITO DE CONHECIMENTOS DE ALTA ELABORAÇÃO CONSTITUINTE (conhecimentos científicos puros e tecnológicos)

O significado funcional de uma posse operativa do discurso filosófico por um sujeito, para um uso *criativo-crítico tendencialmente perfeito* de conhecimentos científicos puros e tecnológicos — enquanto conhecimentos de alta elaboração constituinte — torna-se manifesto se se tiver simultaneamente em conta: a) os resultados acima expostos (§ 1.) da análise da "função gnosiológico-prática da Filosofia" e, nomeadamente, a *delimitação* aí estabelecida do "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia" (cf. *supra* § 1.2.3.); b) a presença e significados constituintes de factores de determinação filosófica na construção de conhecimentos científicos (puros e tecnológicos); c) condições operativas de um *uso criativo-crítico* tendencialmente perfeito de um objecto em geral.

2.1. ELEMENTOS CONSTITUINTES DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO (PURO E TECNOLÓGICO) DE DETERMINAÇÃO FILOSÓFICA

Como é sabido, na constituição do conhecimento científico (puro e tecnológico) intervêm diversas *noções muito gerais* operando como princípios reguladores da actividade gnosiológica do sujeito que o produz. Na sua expressão mínima, estas noções/princípios reguladores reportam-se à natureza da actividade do sujeito de conhecimento, às condições e limites da legitimidade desta actividade, à natureza ou consistência objectiva dos "produtos" desta mesma actividade (pensamentos e conhecimentos), à natureza da constituição do real e, em muitos casos, no conjunto de tais noções/princípios reguladores, integram-se também elementos de natureza axiológica e/ou ética (nomeadamente quando o campo de investigação tem incidências na "prática" e/ou na vida) ⁽⁸⁾.

Dado que estas "noções muito gerais" são veiculadas pela actividade do sujeito de conhecimento, o grau das suas intervenções constituintes é função não só dos seus respectivos conteúdos,

mas também do *grau da participação constituinte* daquele sujeito na elaboração dos conhecimentos por elas modelados. Ora, os conhecimentos aqui considerados (científicos puros e tecnológicos) são conhecimentos predominantemente explicativos/compreensivos, de alta consistência crítica, fortemente conceptualizados, constituindo-se predominantemente em função da categoria da quantidade e admitindo como referentes gnosiológicos *estáveis* para o conhecimento das ocorrências fenoménicas do diverso, constantes formais de relações quantitativas. Nestas condições, torna-se manifesto que qualquer opção metodológica que ponha uma atitude acentuadamente passiva do sujeito é operativamente insuficiente, embora uma actuação desta natureza possa contribuir para a resolução de questões particulares, como seja o caso de fases iniciais na exploração de um campo fenoménico, ou em momentos metodologicamente pontuais de um qualquer processo de investigação.

Nestas condições, sendo do ponto de vista operativo necessariamente elevado o grau de participação constituinte do sujeito na elaboração de conhecimentos do género aqui considerado, será necessariamente *forte* a intervenção constituinte das referidas "noções muito gerais" na constituição daqueles mesmos conhecimentos.

Esta intervenção constituinte de tais "noções muito gerais", ou princípios reguladores da actividade do sujeito de conhecimento, dá-se normalmente de um modo velado, nomeadamente pela sua integração/transfiguração em princípios epistemológicos e/ou metodológicos, conceptualizados e teorizados nas suas elaborações e formulações respectivas, o que de algum modo confere, à intervenção constituinte em causa, o aval da necessidade lógico-formal e do prestígio sócio-cultural da teorização conceptualizante.

Como reforço desta não-transparência imediata, é de considerar também o facto de aquelas noções/princípios reguladores terem normalmente uma interferência *universal em toda a actividade* do sujeito produtor de conhecimento científico e de radicarem frequentemente numa visão geral do mundo corrente no meio cultural onde esse conhecimento se gera e se difunde, quer esta visão do mundo seja de acentuada reelaboração teórica, quer ela seja de constituição predominantemente espontânea e de fraca intensidade conceptualizante e crítica.

Assim, tais noções/princípios reguladores apresentam-se com a aparência de *dados "naturais", "objectivos", "necessários"* e

sem alternativas, até que uma intervenção crítica manifeste a sua relatividade histórico-cultural e funcional, e lhes contraponha, eventualmente, alternativas.

Desvelar "noções muito gerais" desta ordem num conhecimento dado e as suas funções constituintes, pode efectuar-se pela simples análise da constituição desse conhecimento. No entanto, a elaboração de um conhecimento explicativo/compreensivo, gnosiologicamente consistente daquelas mesmas "noções muito gerais", que permita não só apreendê-las, de um modo tendencialmente radical, através de uma relação gnosiológico-ontológica dos seus respectivos conteúdos com outros conteúdos, ou zonas do real, mas que permita igualmente apreender de modo consistente o seu significado gnosiológico e apreciar o grau da sua consistência objectiva (isto é o grau da sua não-arbitrariedade) e, eventualmente, reelaborá-las, se necessário/conveniente, implica — a elaboração de um conhecimento desta natureza — uma actividade gnosiológica complexa, correspondente ao que na presente reflexão se designou por "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia" (cf. *supra*, § 1.2.3.). Pois, o que neste caso se toma como objectivo de actividade gnosiológica é superar a insuficiência ou limitações de um conhecimento dado, "considerado perfeito no seu género" (por um sujeito-de-conhecimento-razão), através da elaboração de um (outro) conhecimento explicativo/compreensivo, tendencialmente perfeito, dos pressupostos constituintes do primeiro destes conhecimentos e, eventualmente, reelaborá-los, se necessário/conveniente: uma intervenção gnosiológica desta ordem integra-se precisamente na extensão do "campo de construção gnosiológica" acabado de referir.

2.2. CONDIÇÕES OPERATIVAS DO "USO CRIATIVO-CRÍTICO" DE UM OBJECTO EM GERAL

Entende-se, para efeitos da presente reflexão, serem condições operativas capitais do "uso criativo-crítico" de um objecto em geral, a realização de cada uma das seguintes operações:

a) a integração operativa de um objecto dado numa intervenção constituinte de um sujeito *operando reflectidamente*. Admite-se aqui por "objecto" tudo aquilo sobre que possa incidir a

acção reflectida de um sujeito humano operador, seja do domínio físico, psíquico, cultural, ou outros, inclusive um ou mais conhecimentos, ou pensamentos.

b) A exclusão de rotinas, na "integração operativa" acabada de mencionar (pelo menos no que, do ponto de vista operativo, determine fundamentalmente a identidade dessa "integração operativa"); isto é o não-recorso a validações *anteriores* das formas operativas empregues.

c) A previsão fundamentada dos *efeitos* da "integração operativa" em causa.

d) A apreciação/decisão, relativamente ao(s) valor(es) dos "efeitos" acabados de mencionar.

2.3. CONDIÇÕES OPERATIVAS DO "USO CRIATIVO-CRÍTICO" TENDENCIALMENTE PERFEITO DE UM OBJECTO EM GERAL

Tendo em conta, por um lado, as "condições operativas" acabadas de enumerar, relativamente à noção de "uso criativo-crítico de um objecto em geral" e, por outro lado, o facto de a actividade *reflectida* de um sujeito operador humano implicar uma mediação gnosiológica consistente — normalmente complexa — entre ele e os "objectos" a "integrar" pelas suas "intervenções operativas", reconhece-se que, para que aquelas "condições operativas" do "uso criativo-crítico de um objecto em geral" se realizem *em ordem* a que esse "uso" seja um "uso criativo-crítico" *tendencialmente perfeito*, é operativamente necessário que o seu processo constituinte se conforme também às seguintes *condições complementares*:

a) Efectuar uma apreensão/determinação gnosiológica o *mais completa e consistente possível* do objecto cujo "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" se vise. Esta "apreensão/determinação gnosiológica" aprofundada é operativamente necessária para que

o sujeito operativo fique *capacitado para conceber/prever* todas (tendencialmente todas) as relações operativas/constituintes possíveis do objecto, no interior da região do real definido pela opção operativa em causa, e para que este sujeito possa, de um modo fundamentado, seleccionar, de entre estas relações, as que se ofereçam mais fecundas, em ordem à realização daquela opção operativa (visto que se excluiu o recurso a validações, já estabelecidas, de formas operativas a empregar).

b) A "apreensão/determinação gnosiológica o *mais completa e consistente possível*", acabada de considerar na alínea anterior, pela sua natureza mesma de conhecimento de um objecto, levado até ao seu limite máximo *possível de perfeição*, implica que o processo gnosiológico que o constitui seja levado até à sua *última instância* constituinte; isto é, o conhecimento do objecto, cujo "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" se vise, seja levado até àquela instância de construção gnosiológica. E o conhecimento de um objecto, levado até essa instância, é um conhecimento que além de *dar conta do conteúdo* do seu objecto (de um modo tendencialmente perfeito), terá também de *dar conta de/desvelar* — nas mesmas condições metodológicas — os pressupostos constituintes de si mesmo, enquanto apreensão/determinação gnosiológica (conhecimento). Esta última condição implica que a "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível" de um objecto se desenvolva, *em parte significativa* do seu processo constituinte, no "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia"; caso contrário, o sujeito ficaria privado de meios (gnosiológicos) necessários para determinar o grau de objectividade — não-arbitrariedade — das determinações gnosiológicas que se viessem a estabelecer, relativamente ao objecto em causa, como acima se mostrou, ao serem considerados os "elementos constituintes do conhecimento científico de determinação filosófica" (cf. *supra*, § 2.1.).

c) Elaborar um conhecimento da mesma natureza do conhecimento acabado de referir (isto é uma "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível") relativamente a: α) os "efeitos" da "integração operativa" do "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" em causa ("efeitos" estes acima referidos no § 2.2., c), d)); β) o ser ou seres — ideal(is) —

relativamente ao(s) qual(is) o(s) valor(es) destes "efeitos" for(em) apreciado(s)/decidido(s); γ) as relações que constituem a base factual da«s» apreciação(ões)/decisão(ões) daquele(s) valor(es). Um conhecimento desta natureza e "objectos" é operativamente necessário pelas razões aduzidas na alínea b) imediatamente anterior, o que implica que este conhecimento seja igualmente levado à sua última instância de construção gnosiológica, isto é seja levado até ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia", segundo a concepção deste "campo" admitida na presente reflexão (cf. *supra*, § 1.2.3.).

2.4. CONDIÇÕES OPERATIVAS DO "USO CRIATIVO-CRÍTICO TENDENCIALMENTE PERFEITO" DE UM CONHECIMENTO DE ALTA ELABORAÇÃO CONSTITUINTE (CONHECIMENTO CIENTÍFICO PURO E TECNOLÓGICO)

Pelo que ficou exposto — nomeadamente nos §§ 2.1. e 2.3. desta exposição e na determinação do "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia" (§ 1.2.3.) — reconhece-se que, para que se realizem, relativamente a um "objecto" *que seja um conhecimento* de alta elaboração constituinte (conhecimento científico puro e tecnológico), as condições operativas acima admitidas (§ 2.3.) para o "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito de um objecto em geral", ter-se-á de considerar esse conhecimento como um "objecto" a "integrar" (de um modo adequado à sua natureza funcional-operativa, a qual é de apreender/determinar gnosiologicamente algo) numa "intervenção constituinte" a efectuar por um sujeito (neste caso um sujeito considerado, *em primeiro lugar*, como sujeito de conhecimento e, eventualmente, *em segundo lugar*, como sujeito operador noutros domínios, se for caso disso, operando reflectidamente, não só sob as condições operativas admitidas em relação ao "uso criativo-crítico de um objecto em geral" (§ 2.2.), mas também sob as *condições complementares* a estas, admitidas para quando este "uso" seja efectuado de um modo *tendencialmente perfeito* (§ 2.3.). Isto é ter-se-á de considerar o conhecimento em causa como sendo "objecto" de uma "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível", com as impli-

cações acima enumeradas (cf. *supra*, § 2.3., b), c): α), β), γ)) da realização desta "apreensão/determinação gnosiológica".

Assim, destaca-se aqui, para efeitos da presente reflexão, que um "conhecimento" de que se pretenda um "uso criativo-crítico *tendencialmente perfeito*", ter-se-á — em consequência das condições operativas de um "uso" desta natureza — de elaborar uma apreensão/determinação gnosiológica, cujo desenvolvimento seja levado até ao "campo" de construção gnosiológica próprio da Filosofia", para apreender/determinar gnosiologicamente — e, eventualmente, reelaborar — os "pressupostos constituintes" de um tal conhecimento, bem assim como apreender/determinar gnosiologicamente, nas mesmas condições, os "efeitos" do "uso"/aplicação do conhecimento em causa e os factores de avaliação crítica destes "efeitos". Pois, não se pode esquecer que conhecimentos da natureza dos "conhecimentos" aqui considerados, integram, na sua constituição, elementos que condicionam de um modo decisivo a sua própria natureza, o seu conteúdo e validade operativa, elementos esses que só se desvelam com seus significados constituintes — e, eventualmente, se reconstituem — por intervenção gnosiológica que se dê no "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia", como acima se mostrou (cf. *supra*, § 2.1.). Não se pode esquecer igualmente que, sem que se efectue uma "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível" dos *elementos constituintes* acabados de invocar, o sujeito não dispõe de meios suficientes para apreender de um modo tendencialmente completo (perfeito) o significado gnosiológico dos conhecimentos aqui em causa e, nomeadamente, para apreender os seus respectivos graus de objectividade/não-arbitrariedade (enquanto estes graus dependam dos graus de objectividade/não-arbitrariedade daqueles elementos constituintes).

Considera-se que, para efeitos desta reflexão, este contributo da actividade gnosiológica constituinte da Filosofia, tanto se poderá dar por uma *produção original*, efectuada pelo sujeito que pretenda realizar um "uso criativo-crítico *tendencialmente perfeito*" de um conhecimento de natureza da dos conhecimentos aqui considerados (isto é de alta elaboração constituinte — conhecimento científico puro e tecnológico —), como se poderá dar por recurso à *recepção crítica* de resultados de construção filosófica, *elaborados por outrém*.

3. ENSINO SUPERIOR ⁽⁹⁾: NATUREZA GERAL DA SUA FUNÇÃO FORMATIVA

3.1. NATUREZA GERAL DA FUNÇÃO FORMATIVA DO ENSINO SUPERIOR

Considerando o Ensino Superior *em geral* e na perspectiva da natureza (geral) da sua *função formativa*, admite-se ⁽¹⁰⁾, para efeitos da presente reflexão:

A. O Ensino Superior, enquanto prática pedagógica organizada, apresenta tendencialmente uma **unidade de natureza**, resultante de uma *unidade de natureza* — também tendencial — *da sua função formativa*, isto apesar da sua diversificação em ordem a matérias, fins específicos, enquadramentos sócio-histórico-culturais e outros factores particularizantes, próprios de cada uma das ocorrências da sua realização concreta.

B. A *função formativa* do Ensino Superior *em geral* consiste em capacitar, por intervenção pedagógica organizada, indivíduos de uma dada comunidade para a "*posse activa*" *tendencialmente perfeita* de um (ou mais) conjunto(s) unificado(s) ⁽¹¹⁾ de conhecimentos específicos de alta elaboração constituinte, predominantemente de natureza teórico-conceptual ⁽¹²⁾, constituindo cada um destes conjuntos o objecto nuclear de uma *concretização específica* do Ensino Superior.

C. Esta "função formativa" (geral) é instrumento de concretização do *objectivo social capital (ideal)* do Ensino Superior (em geral), que consiste em ampliar, em ordem ao limite máximo possível de cada caso, os efeitos positivos das realizações culturais e tecnológicas da Humanidade. Normalmente esta acção "ampliadora" dá-se, nas suas ocorrências particulares, visando o horizonte de *uma comunidade humana dada*, embora, pela sua natureza, o seu *horizonte ideal* seja a totalidade da Humanidade.

3.2. A "POSSE ACTIVA TENDENCIALMENTE PERFEITA" DE UM CONHECIMENTO, OU CONJUNTO UNIFICADO DE CONHECIMENTOS, DE ALTA ELABORAÇÃO CONSTITUINTE, PREDOMINANTEMENTE DE NATUREZA TEÓRICO-CONCEPTUAL

A. *Noção de "posse activa" de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos*

Entende-se, para efeitos da presente reflexão, por "posse activa" de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, de alta elaboração constituinte, predominantemente de natureza teórico-conceptual, o estado de um sujeito que se define pela sua capacidade para efectuar um "uso criativo-crítico" desse(s) conhecimento(s); dá-se a esta expressão o significado operativo que na presente reflexão lhe tem sido atribuído (cf. *supra*, § 2., com suas divisões).

Nestas condições, a "posse activa" de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, da natureza em causa, implica a capacidade de um sujeito para operar com esse(s) conhecimento(s), segundo as "condições operativas" acima apresentadas (§ 2.2.) para o "uso criativo-crítico de um objecto em geral", naquilo em que estas "condições" forem compatíveis com a natureza específica do "uso" aqui encarado (isto é o "uso" de um ou mais conhecimentos).

Desta "conformação" destaca-se, para efeitos da presente reflexão, que a capacidade de um sujeito para o "uso criativo-crítico" de um conhecimento da natureza aqui considerada, implica nesse sujeito capacidade para: a) *apreciar/decidir* sobre a validade de tais conhecimentos, considerados enquanto conhecimentos; b) *aplicar* estes conhecimentos de um **modo inovador**, para apreender/determinar gnosiologicamente (nomeadamente de modo explicativo e/ou compreensivo) zonas específicas do diverso e/ou para transformá-las de modo programado; c) *ampliar* os mesmos conhecimentos e *relacioná-los* com outros conhecimentos (afins ou não), num processo ampliador de conhecimentos, enquanto estas operações são modos de *aplicação* dos conhecimentos em causa; d) *apreciar/decidir* sobre o(s) valor(es) dos *efeitos* de cada uma das "aplicações" daqueles conhecimentos acabadas de referir.

B. *Noção de "posse activa tendencialmente perfeita" de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, de alta elaboração constituinte, predominantemente de natureza teórico-conceptual*

Entende-se, para efeitos da presente reflexão, por "posse activa tendencialmente perfeita» de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, da natureza em causa, o estado de um sujeito que se define pela sua capacidade para efectuar com esse(s) conhecimento(s) um "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito", dando-se a esta expressão o significado operativo que na presente reflexão lhe foi atribuído (cf. *supra*, § 2.4.).

Assim, a "posse activa tendencialmente perfeita" de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, da natureza aqui em causa, implica:

a) enquanto *simples* "posse activa" — isto é *sem* exigência metodológica de ela ser *tendencialmente perfeita* — (implica) a capacidade de um sujeito operar com esse(s) conhecimento(s) segundo as "condições operativas" acabadas de referir (alínea A. imediatamente anterior);

b) enquanto "posse activa **tendencialmente perfeita**", (implica) a capacidade de um sujeito operar com o(s) mesmo(s) conhecimento(s) segundo as "condições operativas", aqui admitidas (§ 2.4.) para que se efectue um "uso criativo-crítico *tendencialmente perfeito*" de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, da natureza aqui em causa. Deste conjunto de capacidades acabadas de invocar, destaca-se, para efeitos da economia interna da presente reflexão:

α) as capacidades relativas à *simples* "posse activa" de um conhecimento ou conjunto unificado de conhecimentos, da natureza aqui em causa e acabadas de enumerar (§ 3.2., A., a), b), c), d));

β) a capacidade para efectuar "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível", tanto do conhecimento/conjunto de conhecimentos — tomado(s) como "objecto de conhecimento" — de que se queira

realizar uma "posse activa tendencialmente perfeita", como dos seus "pressupostos constituintes", levando esta "apreensão/determinação gnosiológica" até ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia", como acima se referiu (§ 2.4.);

- γ) a capacidade para efectuar uma "apreensão/determinação gnosiológica" de natureza e desenvolvimento acabados de referir, tanto dos "efeitos" do "uso"/aplicação em causa dos conhecimentos acabados de reinvoacar (em β)), como dos factores e condições de avaliação crítica destes "efeitos" (como acima se referiu (§ 2.3., c) — α), β), γ) e invocado em § 2.4.), o que implica igualmente levar a "apreensão/determinação gnosiológica" em causa até ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia".

4. CONCLUSÃO

A. *Tendo em conta:*

a) os *resultados* da análise da "função gnosiológico-prática da Filosofia" (cf. *supra*, § 1.), donde se destaca, para efeitos desta "Conclusão", a delimitação do "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia» aí apresentado como "um *determinar gnosiológico* (racional, predominantemente discursivo) *tendencialmente perfeito* — desvelar e, se necessário/conveniente, reelaborar — os pressupostos constituintes do(s) conhecimento(s) dado(s) [...] que *deixaram* [...] uma 'estranheza residual', relativamente ao(s) seu(s) respectivo(s) objecto(s)" (cf. *supra*, § 1.2.3.);

b) os *resultados* da análise do contributo de "a Filosofia como instrumento de um 'uso criativo-crítico tendencialmente perfeito' de conhecimentos de alta elaboração constituinte (conhecimento científico puro e tecnológico)" (cf. *supra*, § 2.), donde se destaca, para efeitos desta "Conclusão", as "condições operativas de um 'uso criativo-crítico tendencialmente perfeito' de um conhecimento de alta elaboração constituinte (conhecimento científico puro e tecnológico)" (cf. *supra*, § 2.4.) e, de entre estas "condições", invoca-se aqui nomeadamente o necessário recurso a uma actividade desenvolvida no "campo de construção gnosiológica

próprio da Filosofia”, para que se efectue uma “apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível” do conhecimento de que se queira fazer o referido “uso criativo-crítico tendencialmente perfeito” (considerado, assim, para aquela “apreensão/determinação”, este conhecimento como “*objecto* de conhecimento”); “apreensão/determinação gnosiológica” que se prolongará até aos “pressupostos constituintes” desse conhecimento, aos “efeitos” do seu “uso”/aplicação e aos factores de avaliação crítica destes mesmos “efeitos” (como se estabeleceu no referido § 2.4. onde, para mais detalhe, se remete para § 2.3., b), c) — α), β), γ));

c) os resultados da análise da natureza geral da função formativa do Ensino Superior (cf. *supra*, § 3.), donde se destaca, para efeitos desta “Conclusão”: a implicação, operativamente necessária, de capacitar os “formandos” para o exercício de actividade no “campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia”, condição operativa esta que decorre do facto de: α) se ter admitido que o núcleo capital da “função formativa” do Ensino Superior consiste em capacitar os “formandos” para a “posse activa tendencialmente perfeita de um (ou mais) conjunto(s) unificado(s) de conhecimentos específicos de alta elaboração constituinte, predominantemente de natureza teórico-conceptual” (cf. *supra*, § 3.1., B.); β) esta “posse activa tendencialmente perfeita” de um conhecimento ser operativamente identificada, na presente reflexão (cf. *supra*, § 3.2., B.), com a capacidade de um sujeito para efectuar um “uso criativo-crítico tendencialmente perfeito” de conhecimentos da referida natureza; γ) esta mesma “posse activa tendencialmente perfeita” implicar, por conseguinte, a capacidade de o sujeito em causa dar resposta (operativa) às “condições operativas” implicadas pelo “uso criativo-crítico tendencialmente perfeito de um conhecimento de alta elaboração constituinte (conhecimento científico puro e tecnológico)”, “condições operativas” acabadas de reinvoçar, na alínea b) imediatamente anterior. E, nestas “condições operativas”, inclui-se — recorda-se — o necessário exercício de actividade no “campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia” (para que dos conhecimentos em causa seja efectuada uma “apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível”, bem assim como dos seus “pressupostos constituintes”, dos “efeitos” do “uso”/aplicação e dos factores de avaliação crítica destes “efeitos”).

B. *Conclui-se:*

a) ser operativamente necessário integrar, na prática pedagógica organizada que é o Ensino Superior, procedimentos pedagógico-didáticos *adequados e suficientes* para induzir nos "formandos" capacidade de *acesso operativo* (13) ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia";

b) ser esta capacidade de "acesso operativo" ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia", de um nível *operativamente suficiente* para o exercício de uma "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível" dos conhecimentos específicos, cuja "posse activa tendencialmente perfeita" seja matéria *nuclear* da formação cultural/profissional em causa, numa ocorrência particular do Ensino Superior;

c) inclui-se no objecto da "apreensão/determinação gnosiológica" acabada de reinvoçar (em consequência da sua própria natureza e da natureza da "posse activa" — *tendencialmente perfeita* — visada): α) os "pressupostos constituintes" dos conhecimentos específicos em causa; β) os "efeitos" do "uso"/aplicação dos mesmos conhecimentos específicos; γ) os *factores* de avaliação crítica destes "efeitos";

d) a aquisição da "capacidade operativa" acabada de determinar será extensível — como é óbvio, pela "análise" invocada na alínea A., c) desta "Conclusão" — a todos os "formandos" de cada uma das ocorrências concretas do Ensino Superior, qualquer que seja a matéria *nuclear* específica da sua formação cultural/profissional (e não somente extensível aos "formandos" cuja matéria *nuclear* específica de formação cultural/profissional seja a Filosofia).

C. *Conclusão-conjectura complementar*

Se considerássemos nesta reflexão as *rupturas e inovações* que se dão nos mais diversos domínios da sociedade contemporânea, com a consequente emergência de zonas de "estranheza" e de "estranheza residual", as quais não deixarão, por certo, de atingir

os "pressupostos constituintes" fundamentais de "conhecimentos específicos de alta elaboração constituinte, predominantemente de natureza teórico-conceptual", encontraríamos razões de *reforço conjuntural* para incluir, no Ensino Superior, procedimentos pedagógico-didático tendentes a capacitar os "formandos" para um "acesso operativo" ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia".

Se considerássemos ainda o significado da Filosofia como *instrumento* de um "uso criativo-crítico de *princípios axiológicos e éticos*, para a ordenação da *vida privada e social*, nomeadamente por indivíduos cuja formação cultural induza a uma *hegemonia de mediadores conceptuais*, de alta elaboração constituinte, nas relações do sujeito com o real, encontraríamos novas razões de reforço para a inclusão dos procedimentos pedagógico-didáticos acabados de referir, dado que a formação cultural decorrente do Ensino Superior põe aquela *hegemonia* de mediadores conceptuais.

5. SUGESTÕES PEDAGÓGICAS

5.1. ADMISSÃO DE DUAS FORMAS DE PRESENÇA ACTIVA DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR

- A. *A Filosofia como matéria nuclear de formação cultural/profissional.*
- B. *A Filosofia como matéria complementar de formação cultural/profissional, num qualquer outro domínio do conhecimento de alta elaboração constituinte.*

Esta dualidade de formas de "presença activa" da Filosofia no Ensino Superior justifica-se em função das seguintes razões:

- a) O sentido funcional de cada uma destas *duas* formas de "presença activa" encontra o seu fundamento em posições já estabelecidas na presente reflexão. Assim:
 - α) *Como matéria nuclear de formação cultural/profissional.* O sentido funcional desta opção pedagógica torna-se manifesto se se tiver simultaneamente em conta:

- α^1) o "objectivo social capital" do Ensino Superior, acima admitido (§ 3.1., C.), o qual consiste em "ampliar, em ordem ao limite máximo possível de cada caso, efeitos positivos das realizações culturais e tecnológicas da Humanidade";
- α^2) a "função gnosiológico-prática" acima atribuída à Filosofia (§ 1.1.), que consiste em ser a Filosofia um "reductor tendencialmente radical de estranheza residual" entre o sujeito e os objectos da sua experiência; nestas condições, a Filosofia — como realização cultural humana que é — aparece como um *factor intensificante* das relações (gnosiológicas e práticas) sujeito-objecto e, assim, (aparece) como uma *produção cultural humana*, produzindo "efeitos positivos" (sobre aquelas relações);
- α^3) um dado admitido como óbvio: a opção pedagógica de ensino-aprendizagem da Filosofia, nas condições aqui em causa, é um *factor estimulante da prática da reflexão filosófica e da difusão da herança filosófica* no interior da comunidade humana onde se der esta opção de ensino-aprendizagem, quer pelos efeitos directos, quer pelos indirectos desta mesma opção; por conseguinte, tal opção pedagógica será um *factor amplificante* de "efeitos positivos" de uma *realização cultural humana* no interior (pelo menos) daquela comunidade.
- β) **Como matéria complementar de formação cultural/profissional.** O sentido funcional desta opção pedagógica manifesta-se se se tiver simultaneamente em conta:
- β^1) a implicação operativamente necessária — decorrente da "função formativa" atribuída nesta reflexão ao Ensino Superior (§ 3.1., B.) — de o "formando" adquirir uma capacidade para o "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito de conhecimentos de alta elaboração constituinte" (esta implicação é posta a claro na presente reflexão através da noção de "posse activa tendencialmente perfeita de um conhecimento, ou conjunto unificado de conhecimentos, de alta elaboração constituinte, predomi-

nantemente de natureza teórico-conceitual" — cf. *supra*, § 3.2., B.);

β²) a implicação operativamente necessária — posta pelo "uso criativo-crítico", acabado de referir — de recurso à actividade constituinte de Filosofia e seus produtos (cf. *ib.*, § 2.4.). A "Conclusão" da presente exposição (cf. *ib.*, § 4.) é, por sua vez, um enunciado justificativo da "forma de presença activa" da Filosofia aqui em causa, no Ensino Superior (como matéria *complementar*).

b) Uma opção pela prática *generalizada* a todo o Ensino Superior da "forma de presença activa" da Filosofia neste grau de Ensino, como **matéria nuclear** de formação cultural/profissional é, por um lado, impraticável pelo dispêndio de meios que acarreta (nomeadamente tempo de formação) e, por outro lado, uma tal *generalização* não se afigura como opção operativamente necessária para que se realize o "objectivo constituinte geral" atribuído à "forma de presença activa" da Filosofia como **matéria complementar** de formação cultural/profissional; isto é, não se afigura como operativamente necessária para capacitar os "formandos" para um "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" dos conhecimentos próprios do domínio nuclear das suas respectivas formações culturais/profissionais específicas (este "objectivo constituinte geral" do ensino-aprendizagem da *Filosofia* no Ensino Superior, como **matéria complementar** será determinado com mais detalhe na sequência desta exposição — cf. § 5.2.1., B.).

c) Uma opção pedagógica pela prática *generalizada* (*exclusiva*) da "presença activa" da Filosofia no Ensino Superior, como **matéria complementar** de formação cultural/profissional, não facultaria as condições pedagógicas suficientes para que, através do ensino-aprendizagem da Filosofia neste grau de ensino, se *ampliassem* "em ordem ao máximo possível os efeitos positivos" da realização cultural humana que é a Filosofia, isto é se realizasse, de um modo suficiente, o "objectivo social capital" do Ensino Superior aqui admitido (cf. *supra*, § 3.1., C.), quanto à Filosofia. Pois, essa *generalização* não facultaria as condições pedagógicas suficientes para que os "formandos" atingissem uma "posse activa

tendencialmente perfeita" do *discurso filosófico*, na qual consiste a "função formativa" do Ensino Superior em geral (cf. *supra*, § 3.1., B.), quando realizada esta "função formativa" em ordem à Filosofia (o "objectivo constituinte geral" do ensino-aprendizagem da Filosofia como *matéria nuclear* no Ensino Superior será também determinado com mais detalhe na sequência desta exposição — cf. *infra*, 5.2.1., A.).

d) A opção por uma presença "activa" da Filosofia no Ensino Superior, como *matéria complementar* de formação cultural/profissional, admite-se ser pedagogicamente suficiente para que se realize o "objectivo constituinte geral" aqui atribuído a esta forma de "presença activa" da Filosofia, isto é para facultar aos "formandos" um "acesso operativo" ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia", que seja suficiente para que efectuem um "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" dos conhecimentos próprios do domínio *nuclear* das suas respectivas formações culturais/profissionais específicas (o "objectivo constituinte geral" do ensino-aprendizagem da Filosofia como *matéria complementar* no Ensino Superior será determinado, como acima se referiu, na sequência desta exposição — cf. *infra*, 5.2.1., B.).

Esta forma de "presença activa" da Filosofia no Ensino Superior como *matéria complementar* não consiste numa simples *formação geral* em Filosofia em *via reduzida*", apesar de ser esta uma formação pedagógica em Filosofia de *intensidade menor*, quando comparada com a que é posta pelo ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior como *matéria nuclear*. A identidade própria da *primeira* destas duas formas de "presença activa" da Filosofia no Ensino Superior — e, por conseguinte, a sua diferença relativamente à outra das mesmas formas de "presença activa" da Filosofia — é determinada por ela ser uma formação pedagógica em Filosofia, a nível deste grau de ensino, *visando uma competência "filosófica" determinada* e não uma competência para a "posse activa" do discurso filosófico **em geral**; a "presença activa" da Filosofia no Ensino Superior, como *matéria complementar*, visa a aquisição de competência para a prática de um "acesso operativo" (passivo e activo) relativamente a *temáticas determinadas* do conteúdo possível do discurso filosófico. A aquisição de uma "competência" desta ordem — pela natureza mesma

deste "discurso" — implica, no entanto, uma *iniciação consistente* a um *acesso geral* a este "discurso".

5.2. OBJECTIVOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR

5.2.1. Objectivos constituintes

- A. *Objectivo constituinte geral do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, como matéria nuclear de formação cultural/profissional*: induzir nos "formandos" uma capacidade para a "posse activa tendencialmente perfeita" do discurso filosófico e do conteúdo mais representativo da herança cultural filosófica da Humanidade (tendo a expressão "posse activa tendencialmente perfeita" o sentido que lhe foi atribuído nesta reflexão — cf. *supra*, § 3.2., B.).
- B. *Objectivo constituinte geral do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, como matéria complementar de formação cultural/profissional, num outro domínio de conhecimento de alta elaboração constituinte (conhecimento científico puro e tecnológico)*: induzir nos "formandos" uma capacidade de "acesso operativo" consistente ao discurso filosófico (tendo a expressão "acesso operativo ao discurso filosófico" o sentido atribuído nesta reflexão à expressão "acesso operativo ao 'campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia'" — cf. *supra*, § 4., B., a), nota 13). Isto é, induzir nos "formandos" uma capacidade que lhes permita efectuar uma "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível" de: α) os conhecimentos específicos que formem o objecto nuclear de sua formação cultural/profissional; β) os "efeitos" da aplicação destes conhecimentos específicos; γ) os factores de avaliação crítica destes "efeitos"; ou seja, induzir-lhes uma capacidade para que, em última instância, eles possam vir a efectuar um "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" daqueles conhecimentos, como estabeleceu a "função formativa do Ensino Superior em geral", admitida na presente reflexão (cf. *supra*, §§ 3.1., B.; 3.2., B.).

Os "objectivos constituintes gerais" acabados de enumerar justificam-se nomeadamente pela natureza da "função formativa" atribuída ao *Ensino Superior em geral* (cf. *supra*, § 3.1., B.) e pela função, também aqui atribuída, à *Filosofia*, enquanto "instrumento de um uso criativo-crítico tendencialmente perfeito de conhecimentos de alta elaboração constituinte (conhecimentos científicos puros e tecnológicos)" (cf. *ib.*, § 2. — nomeadamente § 2.4.). Assim:

a) O "objectivo constituinte geral do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, como *matéria nuclear*" justifica-se pelo facto de ser, a formação cultural/profissional que ele põe, uma determinação específica da "função formativa do Ensino Superior em geral" acabada de mencionar, determinação específica esta que se dá (neste caso) em ordem ao *discurso filosófico e à sua história* (enquanto ambas constituem o objecto *nuclear* de uma "concretização específica" daquele Ensino). Inclui-se aqui a história do discurso filosófico (a história da Filosofia), por se entender que a "posse activa tendencialmente perfeita" do discurso filosófico, por um sujeito concreto, é operativamente inseparável do conhecimento, por esse sujeito, da história deste "discurso" — pelo menos do seu conteúdo de maior originalidade construtiva (metodológica e arquitectónica) —. Pois, esta "história", por um lado, integra *pressupostos constituintes* fundamentais — nomeadamente modelos metodológicos e arquitectónicos — das diversas ocorrências que se vão continuando a dar do discurso filosófico (ainda que, considerada num sentido restrito, esta história, não contenha todos esses *pressupostos*, dado que eles são de diversas ordens, ou naturezas) e, por outro lado, ela constitui um amplo *horizonte de perspectivação crítica* da actividade constituinte de Filosofia e seus "produtos", quer no tocante a construções teórico-filosóficas, consideradas cada uma na sua totalidade respectiva, quer no tocante a elementos constituintes destas, quer ainda no que respeite a "efeitos" destas mesmas construções teórico-filosóficas: "efeitos *filosóficos*", ou culturais de outra natureza, ou ainda "efeitos" de qualquer outra ordem.

b) O "objectivo constituinte geral do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, como *matéria complementar*", justifica-se por ser considerada, na presente reflexão (§§ 3.1., B.; 3.2. B. — nomeadamente a sua alínea b), com as suas subalíneas

β), γ) —), a capacidade de "acesso operativo" ao discurso filosófico, implicada pelo "objectivo constituinte geral" aqui em causa, como uma capacidade operativamente necessária à realização da "função formativa do Ensino Superior em geral", quando a "matéria nuclear" de uma "concretização específica" deste Ensino não coincida com o discurso filosófico propriamente dito (e a sua história), que é o caso a que se reporta o "objectivo constituinte geral" aqui em justificação.

5.2.2. Objectivos operativos

A. *Objectivos operativos do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, como matéria nuclear de formação cultural/ profissional.*

a) *Aquisição de conhecimento reflectido-crítico de:*

α) a natureza do discurso filosófico;

β) princípios epistemológicos e metodológicos da constituição do discurso filosófico e da construção da história da Filosofia: conhecimento descritivo e iniciação ao seu conhecimento explicativo/compreensivo; observação dos seus efeitos constituintes; apreciação das suas respectivas consistências teóricas e fecundidades operativas;

γ) temáticas nucleares da reflexão filosófica: enumeração/ caracterização geral; interdependências metodológicas-constituintes (explícitas e/ou implícitas); conhecimento aprofundado da natureza de cada uma — conhecimento descritivo e iniciação consistente ao seu conhecimento explicativo/compreensivo —, consideradas nos seus processos constituintes respectivos, nas suas concretizações através da história, no seu tratamento actual diversificado e nas suas integrações constituintes no meio cultural e social onde se dão e/ou se difundem (enquanto condicionantes e enquanto condicionadas);

δ) a história da Filosofia: conhecimento descritivo — amplo, não necessariamente exaustivo — e iniciação consistente

ao conhecimento explicativo/compreensivo da actividade e da produção filosóficas havidas através da história. inclusive em Portugal e no restante da Península Ibérica;

- ε) actividade e produção filosóficas na actualidade: conhecimento descritivo — amplo, mas não necessariamente exaustivo — e iniciação consistente ao seu conhecimento explicativo/compreensivo; apreciação crítica; integração constituinte no seu meio cultural e social (enquanto condicionantes e enquanto condicionadas).

b) *Aquisição de capacidade operativa para:*

- α) apreender de um modo rigoroso as mensagens do discurso filosófico, actuais e provenientes da herança cultural-filosófica;
- β) apreciar de um modo crítico consistente — metodologicamente apoiado —, conteúdos determinados da actividade e/ou da produção filosóficas, em função, quer da consistência das suas respectivas constituições/validades gnosiológicas, quer das suas incidências em outros domínios culturais ou práticos;
- γ) elaborar, com originalidade e consistência metodológica, pensamento/conhecimento explicativo/compreensivo, em qualquer das temáticas do domínio do discurso filosófico;
- δ) aplicar, criteriosamente e com consistência metodológica pensamento/conhecimento filosófico — por apelo selectivo à herança cultural-filosófica e/ou por produção original — à resolução de questões emergentes de outros domínios culturais ou práticos;
- ε) investigar, com originalidade e consistência metodológica, em história da Filosofia: iniciação consistente à prática de diferentes opções epistemológicas e metodológicas e à sua apreciação crítica em função das suas consistências teóricas e dos seus respectivos significados históricos, constituintes e operativos;

ξ) apreender de um modo consistente o discurso científico, isto é induzir no "formando" — através da *aquisição de informação* rigorosa e suficiente sobre as *formas constituintes fundamentais dominantes na constituição do conhecimento científico em geral* (orientações epistemológicas e metodológicas dominantes, natureza de linguagens e aparelhos conceptuais formais, igualmente de uso frequente) — competência para:

— apreender de um modo consistente mensagens de *divulgação* científica de alto grau de elaboração/rigor ao seu próprio nível;

— ampliar (conforme motivações pessoais e circunstanciais) de modo autónomo os seus conhecimentos em determinado(s) ramo(s) do conhecimento científico.

η) apreender de modo consistente e crítico fenómenos sociais e políticos (actuais e históricos): iniciação consistente ao seu conhecimento explicativo/compreensivo;

θ) apreender *gnosiológicamente* e apreciar do ponto de vista *estético* fenómenos culturais-artísticos.

c) *Aquisição de informação crítica ampla — mas não necessariamente exaustiva — relativa à actividade cultural, social-institucional e material, desenvolvida nos períodos/regiões culturais correspondentes aos conteúdos da história da Filosofia, admitidos como objectos de estudo, em conformidade com os "objectivos operativos" acima enumerados (cf. supra, § 5.2.2., A., a) — δ); b) — ε)), nomeadamente através de:*

α) determinação descritiva dos caracteres fundamentais da actividade em causa;

β) identificação dos factores e processos constituintes daquela mesma actividade.

B. *Objectivos operativos do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, como matéria complementar de formação*

cultural/profissional num outro domínio de conhecimento de alta elaboração constituinte (conhecimento científico puro e tecnológico).

a) *Aquisição de conhecimento reflectido-crítico de:*

α) a natureza do discurso filosófico;

β) princípios epistemológicos e metodológicos da construção do discurso filosófico e da construção da história da Filosofia: conhecimento descritivo e iniciação ao seu conhecimento explicativo/compreensivo; observação dos seus efeitos constituintes; apreciação das suas respectivas consistências teóricas e fecundidades operativas, "observação" e "apreciação" estas a efectuar nomeadamente em aplicações de "princípios" da natureza aqui em causa à elaboração de pensamento/conhecimento filosófico em *temáticas fortemente implicadas* pela matéria *nuclear* relativamente à qual a Filosofia seja matéria *complementar* de formação cultural/profissional; isto é em temáticas filosóficas implicadas pelo exercício de um "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" dos conhecimentos integrantes daquela matéria *nuclear*, ou seja implicadas por uma "apreensão/determinação gnosiológica o mais completa e consistente possível" dos *conhecimentos* acabados de referir, dos "efeitos" das suas aplicações e dos *factores* de avaliação crítica destes "efeitos", "apreensão/determinação gnosiológica" esta posta por aquele "uso criativo-crítico", enquanto ele implica uma actividade levada até ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia", como acima se admitiu (cf. *supra*, § 2.4.);

γ) temáticas nucleares da reflexão filosófica: enumeração/ /caracterização geral; interdependências metodológicas-constituintes (explícitas e/ou implícitas); conhecimento aprofundado das temáticas filosóficas que se encontrem nas condições de implicação *forte* expostas na sublinha β) imediatamente anterior;

δ) a história da Filosofia: conhecimento descritivo — amplo mas não necessariamente exaustivo — e iniciação ao

conhecimento explicativo/compreensivo da actividade e da produção filosóficas havidas através da história, nomeadamente no tocante ao tratamento aí dado às temáticas filosóficas que se encontrem nas condições de implicação *forte* acabadas de referir nas duas subalíneas anteriores;

ε) a actividade e produção filosóficas na actualidade — nomeadamente no tocante às temáticas filosóficas que se encontrem nas condições de implicação *forte* acabadas de referir nas três subalíneas anteriores —: conhecimento descritivo e iniciação ao seu conhecimento explicativo/ /compreensivo; apreciação crítica; integração constituinte no seu meio cultural e social (enquanto condicionantes e condicionadas).

b) *Aquisição de capacidade operativa para:*

α) apreender de um modo rigoroso as mensagens do discurso filosófico, actuais e provenientes da herança cultural-filosófica, nomeadamente no tocante às temáticas filosóficas que se encontrem nas condições de implicação *forte* referidas nas quatro subalíneas anteriores;

β) apreciar de um modo crítico consistente — metodologicamente apoiado — as "mensagens" referidas na subalínea imediatamente anterior;

γ) elaborar com originalidade e consistência metodológica pensamento/conhecimento no domínio do discurso filosófico, nomeadamente no tocante às temáticas filosóficas que se encontrem nas condições de implicação *forte* referidas na subalínea α) acima (e nas quatro que a precedem);

δ) aplicar, criteriosamente e com consistência metodológica, pensamento/conhecimento filosófico — por apelo selectivo à herança cultural-filosófica e/ou por produção original metodologicamente consistente — à resolução nomeadamente de questões emergentes de um "uso criativo-crítico tendencialmente perfeito" dos conhecimentos inte-

grantes da *matéria nuclear* relativamente à qual a Filosofia é *matéria complementar* de formação cultural/profissional, isto é induzir nos "formandos" uma capacidade operativamente suficiente para produzirem e/ou importarem o contributo de uma actividade gnosiológica desenvolvida no "campo de construção gnosiológica próprio de Filosofia", contributo este requerido — como acima se admitiu, (§ 2.4.) — pelo "uso criativo-crítico" acabado de invocar.

Os "objectivos operativos" acabados de enumerar justificam-se, de um modo imediato e segundo o já estabelecido na presente reflexão, em função dos "objectivos constituintes" de cada uma das *duas* formas de "presença activa" da Filosofia no Ensino Superior (cf. *supra*, § 5.2.1.) e pela *natureza* mesma do *discurso filosófico*, donde se destaca, para efeitos deste passo da presente reflexão, ser este "discurso" um pensar/pensamento e/ou um conhecer/conhecimento teórico-conceptual-racional, de alta elaboração constituinte, que se dá: a) segundo princípios constituintes — epistemológicos, metodológicos e princípios estruturantes próprios de cada uma das temáticas objecto das ocorrências particulares deste "discurso" explícitos ou não —; b) em estreita dependência constituinte da sua própria história (história da Filosofia); c) em relação constituinte ambivalente — como condicionado e condicionante — com outros sectores da actividade humana (culturais e outros).

5.3. "FORMAÇÃO DE BASE" E "FORMAÇÃO APROFUNDADA" EM FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR (COMO "MATÉRIA NUCLEAR" E COMO "MATÉRIA COMPLEMENTAR")

5.3.1. Conceitos de "formação de base" e de "formação aprofundada" no Ensino Superior

A. *Condições gerais*

Para efeitos da presente reflexão, admite-se por "formação de base" e por "formação aprofundada" dois momentos ou fases do processo formativo próprio do Ensino Superior, correspondendo a cada um, respectivamente, as determinações gerais fundamentais

dos momentos ou fases daquele processo, designados pelas mesmas expressões na prática corrente deste grau de ensino. Assim, admite-se que à "formação de base" corresponde uma formação e uma graduação académica de nível de *licenciatura*, segundo a concepção corrente desta; à "formação aprofundada" corresponde, por sua vez, uma formação de nível de *post-graduação* — eventualmente diversificável em níveis internos de intensidade formativa — com atribuição ou não de graduação académica expressa, consoante os casos.

A aceitação desta dicotomia no processo formativo em causa pressupõe, em *primeiro* lugar, que a formação cultural/profissional induzida pelo Ensino Superior se dá de um modo progressivo e *sem* limite superior *pre-determinável* e, em *segundo* lugar, que nesta formação cultural/profissional se podem estabelecer "estádios", ou "patamares" *com unidade funcional interna e externa*.

B. *Objectivos constituintes específicos da "formação de base" e da "formação aprofundada" no Ensino Superior*

a) *Objectivo constituinte específico da "formação de base" no Ensino Superior*: induzir nos "formandos" a competência **mínima-operativamente-necessária** para **progredirem com acentuada autonomia** de **programação** e de **execução**, e sem limites pré-estabelecidos, na concretização dos "objectivos constituintes" e dos "objectivos operativos" próprios das suas respectivas formações culturais/profissionais.

No caso da "formação de base" em Filosofia, estes objectivos acabados de referir são os que acima se admitiram: α) Filosofia como "matéria nuclear": § 5.2.1., A.; § 5.2.2., A. respectivamente; β) Filosofia como "matéria complementar": § 5.2.1., B.; § 5.2.2., B. respectivamente.

b) *Objectivo constituinte específico da "formação aprofundada" no Ensino Superior*: induzir nos "formandos", de um modo **intensivo** (com economia de tempo e de outros meios): α) competência para um **domínio operativo forte** dos instrumentos metodológicos necessários à **produção/criação original** no campo teórico, ou experimental, próprio da formação cultural/profissional de cada "formando"; β) hábitos de trabalho, conformes à natureza da actividade em causa.

Normalmente a "competência" a induzir, através da "formação aprofundada", não é uma competência *genérica*, relativamente a todos os instrumentos metodológicos implicados pela extensão do campo teórico ou experimental de uma formação cultural/profissional determinada, mas é, normalmente, uma *competência específica* relativa ao domínio operativo dos instrumentos metodológicos próprios de uma **área determinada** daquele campo.

5.3.2. Objectivos operativos específicos da "formação de base" e da "formação aprofundada" em Filosofia no Ensino Superior (como "matéria nuclear" e como "matéria complementar")

A. Objectivos operativos específicos de "formação de base" em Filosofia no Ensino Superior (como "matéria nuclear" e como "matéria complementar").

O que define os "objectivos operativos específicos" da "formação de base" aqui em causa é uma delimitação — *diversificada* — na intensidade de realização dos "objectivos operativos" (acima enumerados em § 5.2.2.) atribuídos à formação cultural/profissional em Filosofia no Ensino Superior, *considerada esta na sua totalidade*.

Assim, admite-se, para efeitos da presente reflexão, a seguinte delimitação — *diversificada* — na intensidade de realização destes "objectivos operativos", enquanto determinação dos "objectivos operativos específicos" da "formação de base" em Filosofia no Ensino Superior:

a) *Realização tendencialmente perfeita* dos seguintes "objectivos operativos" atribuídos à **totalidade** da formação cultural/profissional em Filosofia no Ensino Superior:

α) "*Aquisição de conhecimento reflectido-crítico*": todo o "universo" ali definido (cf. *supra*, § 5.2.2., A., a), com as suas cinco subalíneas; § 5.2.2., B., a), com as suas cinco subalíneas);

β) "*Aquisição de capacidade operativa*": as "capacidades" acima assinaladas, nos seguintes passos desta exposição: § 5.2.2., A., b) — α), β), ξ), η), θ); § 5.2.2., B., b) — α), β).

b) *Realização imperfeita*, isto é uma realização de "objectivos operativos" levada *somente até a um nível considerado operativamente suficiente* para que o "formando" possa concretizar o "objectivo *constituente* específico" da "formação de base" em Filosofia no Ensino Superior, ou seja, levada *somente até ao nível* que permita ao "formando" "prosseguir com acentuada autonomia de programação e de execução e sem limites pré-estabelecidos" a concretização dos "objectivos *constituintes*" e "objectivos operativos" próprios da formação cultural/profissional em Filosofia. "Objectivos operativos" a realizar nestas condições: "aquisição das capacidades operativas" assinaladas nos seguintes passos desta exposição: § 5.2.2., A., b) — γ), δ), ϵ); § 5.2.2., B., b) — γ), δ).

c) *Realização "indexada"* ao grau de concretização (em cada caso concreto) do estudo da história da Filosofia. "Objectivo operativo" a realizar nestas condições: "aquisição de informação crítica [...] relativa à actividade cultural, social-institucional e material [...], acima assinalado no seguinte passo desta exposição: § 5.2.2., A., c).

B. Objectivos operativos específicos da "formação aprofundada" em Filosofia no Ensino Superior (como matéria nuclear e como matéria complementar).

Admite-se para efeitos da presente reflexão, que os "objectivos operativos específicos" aqui em causa consistem em:

- a) *primordialmente*, uma concretização **forte** dos "objectivos operativos específicos" da "formação de base" em Filosofia, acima considerados de "*realização imperfeita*" (cf. alínea A., b) deste parágrafo);
- b) *subsidiariamente* e em grau e natureza adequados às condições particulares de cada caso de concretização da "formação *aprofundada*" em Filosofia, uma aquisição de conhecimentos e/ou instrumentos de trabalho, tidos, para essa ocorrência particular como operativamente necessários;

- c) desenvolver as operações acabadas de enumerar (nas duas alíneas imediatamente anteriores), em ordem à realização do "objectivo *constituente* específico" da "formação aprofundada" em Filosofia (cf. *supra*, § 5.3.1., B., b)), isto é, dito de um modo breve, desenvolver aquelas operações nas seguintes condições: α) através de uma prática pedagógica *intensiva*; β) em ordem a induzir nos "formandos" uma competência *forte* para a produção/criação original no campo da sua formação cultural/profissional; γ) em ordem a criar hábitos de trabalho adequados à actividade em causa; δ) fazer convergir esta acção formativa num sector específico do campo da formação cultural/profissional em causa.

5.4. PRINCÍPIOS PRÁTICOS ORGANIZATIVOS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO SUPERIOR

O conteúdo dos "princípios" a seguir enumerados é em larga medida determinado pela experiência directa da prática corrente do Ensino Superior: uns são daí simplesmente transpostos e *reafirmados*; outros, transpostos e *reelaborados*, em conformidade com o conteúdo e orientações constituintes da presente reflexão.

A. *Princípios práticos organizativos comuns à "formação de base" e à "formação aprofundada" em Filosofia no Ensino Superior*

a) Num processo formativo próprio do Ensino Superior determinar-se-ão "estádios" ou "patamares" de formação *com unidade funcional* entre os diversos componentes da formação cultural/profissional que esse processo formativo induza.

b) Cada um dos "estádios" ou "patamares" referidos na alínea anterior, conceber-se-á com um conteúdo funcionalmente adequado ao desempenho, pelo "formando", de funções determinadas, profissionais ou outras.

c) A cada um dos referidos "estádios" ou "patamares" de formação poder-se-á atribuir ou não, consoante os casos, um grau académico.

d) Considerar-se-á o *rigor pedagógico* — quer no tocante à *apresentação das matérias de estudo* e à *planificação dos "trabalhos práticos"* pelo docente respectivo, quer no tocante à *execução das diversas tarefas pedagógicas* pelos "formandos" — com um duplo valor pedagógico: α) enquanto indutor à *consistência* das capacidades e competências visadas; β) enquanto indutor a formas gerais de comportamento laboral particularmente necessárias no trabalho intelectual, tais como *actuação metodicamente organizada, rigor operativo e responsabilização no cumprimento de tarefas*.

e) O ensino-aprendizagem em qualquer dos seus momentos processuais, tenderá a capacitar de um modo *forte* os "formandos" para o *domínio operativo do pensamento/conhecimento explicativo/ /compreensivo metodologicamente consistente*, dado o predomínio deste género de pensamento/conhecimento na actividade filosófica.

f) O ensino-aprendizagem da *história da Filosofia* será apoiado por conhecimentos de história da cultura — inclusive de história do conhecimento científico — e de história da civilização, dado que, apesar da autonomia metodológica da produção filosófica, esta não se dá em desconexão constituinte com ocorrências culturais diferentes e de outras ordens da actividade humana, individual e colectiva, do seu tempo.

g) O *curso magistral/expositivo* continuará sendo factor positivo do ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior, dada, por um lado, a natureza da actividade filosófica — onde predomina a laboração por reflexão pessoal — e, por outro lado, dada a importância pedagógica da comunicação *oral* de uma mensagem organizada. Através do "curso magistral/expositivo" pode comunicar-se de modo persuasivo o *interesse* (pedagógico) de uma matéria, em função de um seu significado funcional, estimulando, assim, ao seu estudo. Através deste tipo de "curso" pode transmitir-se, *de um modo conciso e com rentabilidade pedagógica* coordenadas de enquadramento de uma matéria e instrumentos de apoio pedagógico *imediato*, tais como: α) pressupostos epistemológicos e opções metodológicas capitais da laboração filosófica e/ou da construção da história da Filosofia, subjacentes ao objecto de estudo em causa; β) objectivos teóricos e/ou práticos do autor em estudo; γ) enquadramento histórico e cultural daquelas labo-

ração filosófica e construção da história da Filosofia, inclusive a identificação de eventuais posições teóricas (filosóficas e/ou outras) com funções *veladas* de interlocutores do autor; δ) eventual(is) significado(s) actual(is) da matéria em estudo; ε) bibliografia de apoio (de acesso e primeiro aprofundamento). Esta transmissão oral de informação, além de poder veicular uma mensagem estimulante de estudo, pode facilitar o trabalho individual de *leitura reflectida*, quer de obras filosóficas, quer de estudos críticos. O peso relativo do "curso magistral/expositivo" na carga horária total será, no entanto, *significativamente* inferior ao dos "cursos práticos" e tenderá a diminuir no decurso de um mesmo processo formativo (de início numa relação não superior a *um* para *dois*; em "formação aprofundada", não superior a *um* para *quatro*).

h) Predominarão — segundo as condições acabadas de referir — os "cursos práticos" na totalidade da carga horária, tendo em conta, por um lado, a importância pedagógica da *acção* para se adquirir *domínio operativo* de um objecto e, por outro lado, a forte presença deste género de competências tanto nos "objectivos constituintes", como nos "objectivos operativos", atribuídos nesta reflexão ao ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior (cf. *supra*, § 5.2.1., A., B.); § 5.2.2., A., b); B., b)).

i) Por "curso prático" entende-se, no presente contexto, uma unidade de trabalho escolar, com apoio presencial de um ou mais docentes, onde *predomine a forte participação activa dos "formandos"* e o *diálogo-reflexão metodologicamente organizado*. São consideradas adequadas à natureza deste género de "unidades de trabalho escolar" e aos "objectivos" — "constituintes" e "operativos" — de uma formação cultural/profissional em Filosofia no Ensino Superior, entre outras com equivalente grau de participação *activa* dos "formandos", as seguintes tarefas (a efectuar durante os "cursos práticos"):

α) Iniciação e crítica a leituras reflectidas, metodicamente elaboradas, de textos filosóficos e de textos de história da Filosofia (leitura descritiva; leitura explicativa/compreensiva, segundo princípios epistemológicos e metodológicos bem determinados, desvelando a arquitectura dos textos, com seus pressupostos constituintes, filosóficos e outros; leitura crítica metodologicamente consistente).

β) Iniciação e crítica à elaboração de *relatórios de leitura*.

γ) Iniciação e crítica ao domínio operativo de princípios epistemológicos e metodológicos, tanto para a leitura de textos filosóficos ou de história da Filosofia, como para a prática da investigação *original* em Filosofia e em história da Filosofia.

δ) Iniciação e crítica à elaboração de estudos sobre *temáticas determinadas*, situadas no âmbito do discurso filosófico e da história da Filosofia (segundo princípios dos géneros referidos na alínea anterior).

ε) Iniciação e crítica à aplicação metodologicamente consistente de contributos do discurso filosófico à resolução de problemas emergentes de outras áreas (teóricas e práticas).

ξ) Iniciação e crítica à recolha selectiva de bibliografia.

η) Estimular e orientar a difusão do ensino-aprendizagem da Filosofia como "**matéria complementar**" de formação cultural/profissional própria do Ensino Superior (tanto ao nível de "formação de base", como ao nível de "formação aprofundada"). Para além de um eventual apoio de profissionais de "marketing", apontam-se alguns meios, aparentemente eficazes, para concretizar este objectivo: α) promover *conferências e colóquios* aportando contributos *consistentes* do discurso filosófico à resolução de questões vigentes bem determinadas, do domínio de outras formações culturais/profissionais; β) intervir regularmente e de um modo planificado, em meios de comunicação social adequados, difundindo o significado cultural/profissional da *formação complementar* em Filosofia; γ) conceber e difundir a oferta de *curso de extensão cultural* — de duração breve/média, ou longa, conforme a procura — aportando *formação complementar pontual* em Filosofia, relativamente a outras formações culturais/profissionais bem determinadas; δ) conceber blocos de disciplinas filosóficas, adequado cada um deles à função de *formação complementar* em Filosofia, relativamente a uma outra formação cultural/profissional, a integrar como *blocos opcionais* em *curricula* de outros ramos do Ensino Superior; ε) conceber *blocos de disciplinas* filosóficas, adequados, cada um

deles, como no caso da alínea anterior, à função de *formação complementar* em Filosofia, relativamente a uma outra formação cultural/profissional, mas neste caso, a ministrar através de *cursos complementares* (com graduação académica ou não, conforme os casos), dirigidos a profissionais das formações culturais/profissionais em causa e/ou a indivíduos em vias de adquirir tais "formações" (normalmente estudantes de outros ramos do Ensino Superior, que os frequentem em regime paralelo).

B. *Princípios práticos organizativos, relativos à "formação de base" em Filosofia no Ensino Superior*

a) Na determinação da *totalidade* da carga horária durante esta fase formativa, ter-se-á em conta que os "formandos" estão num período etário em que se dá também a sua formação como indivíduos e como cidadãos, reservando-se-lhes, por conseguinte, disponibilidade para actividades concorrentes para este fim.

b) Em "formação de base", os trabalhos implicados pelos "cursos práticos" serão de *realização* tendencialmente **breve**, para que no decurso desta fase formativa os "formandos" tenham oportunidade de participar numa ampla diversidade destes "trabalhos".

c) O conteúdo curricular nesta fase formativa distribuir-se-á por *duas* áreas: α) uma, composta por um conjunto de *disciplinas nucleares*, de *frequência obrigatória*, porque tidas como operativamente *necessárias* para uma realização consistente dos "objectivos operativos específicos" desta fase de formação (cf. *supra*, § 5.3.2., A.) e, por conseguinte, igualmente necessários para uma realização consistente dos "objectivos constituintes" e dos "objectivos operativos" propostos para o ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Superior (cf. *supra*, §§ 5.2.1.; 5.2.2.); β) outra, composta por um conjunto de *disciplinas opcionais* — de preferência organizado *em blocos de disciplinas*, com unidade funcional interna e relativa ao conjunto das "disciplinas nucleares" — visando a aquisição de complementos formativos.

d) A "contabilização" da actividade escolar, com vista ao controle do grau de realização de um plano curricular, convirá

que se efectue através de um sistema de "créditos", dada a adequação funcional desta forma de "contabilização" pedagógica, quer para integrar "disciplinas optativas" — nomeadamente se colhidas em escolas diferentes daquela onde o "formando" tenha a sua inscrição principal —, quer para facilitar a mobilidade escolar dos "formandos" (tanto por transferências temporárias, como por transferências definitivas).

e) O estudo da história da Filosofia integrar-se-á no conjunto das "disciplinas nucleares" acima referido (alínea c)), dado o significado funcional-operativo que se atribuiu, nesta reflexão, ao conhecimento da história da Filosofia.

C. *Princípios práticos organizativos, relativos à "formação aprofundada" em Filosofia no Ensino Superior*

a) *Factores de diversificação* (admitidos):

α) *por temáticas dominantes*:

α^1) *Temáticas dominantes do âmbito do discurso filosófico* (com subdivisões por temas específicos);

α^2) *Temáticas dominantes do âmbito da história da Filosofia* (com subdivisões, como na alínea anterior);

α^3) *Temáticas compósitas*, isto é temáticas determinadas pela aplicação do discurso filosófico à resolução de problemas *particulares* emergentes de outros domínios, teóricos e/ou práticos. O que fundamentalmente diferencia os "objectos de trabalho" assim determinados, relativamente aos seus homólogos postos na alínea α^1), é a natureza acentuadamente *particularizada* do seu *componente extra-filosófico*.

β) *Por níveis de "formação aprofundada"* (visada), isto é por graus de competência para o *uso de autonomia de programação e execução em produção/criação original*, num ramo determinado da formação cultural/profissional em causa;

γ) *Por modalidades de organização do ensino-aprendizagem:*

γ^1) Cursos regulares;

γ^2) Cursos singulares.

b) *Modalidade dominante da prática pedagógico-didáctica:*
"seminários".

Os "cursos práticos" assumirão aqui predominantemente a forma pedagógico-didáctica de "seminários", isto é: α) sessões de trabalho com a participação *presencial* dos "formandos" e de um ou mais docentes; β) a actividade dominante nestas sessões de trabalho será o intercâmbio de *apoio metodológico e acompanhamento crítico* à prática efectiva de *produção/criação original*. Este "acompanhamento crítico" visará nomeadamente estimular a emergência e a intensificação de um sentido crítico equilibrado e o hábito do seu exercício com apoio metodológico adequado.

Lourenço Heitor CHAVES DE ALMEIDA

NOTAS

(¹) "Faut-il donc 'défendre' l'enseignement de la philosophie? Assurément. Y a-t-il lieu de l'étendre? Sans le moindre doute. Mais il s'agit d'abord de le transformer, de le redéfinir. Entendue comme libre exploration des possibles dans les perspectives ouvertes par la rationalité existante, sa jonction pourrait s'opérer concrètement dans les institutions d'enseignement et de recherche avec chacune des disciplines intellectuelles qui contribuent aux progrès du savoir et à l'ajustement, toujours conflictuel, des pensées normatives". (Dominique Lecourt, *A quoi sert donc la philosophie?*, Paris, P.U.F., 1993, p. 13 — sublinhados por nós).

"L'Université saura-t-elle donner droit à [...] [une] sollicitation qui monte de toutes parts vers la philosophie? Il incombe aux philosophes eux-mêmes, évidemment, d'apporter la preuve à leurs interlocuteurs virtuels [...] non évidemment pour répondre eux-mêmes aux questions posées, mais 'pour permettre à tous d'en prendre toute la mesure' — celle par laquelle elles dépassent les compétences propres des spécialistes qui, de ce fait, appellent à l'aide."

"[...] pour faire face à cette responsabilité, les philosophes doivent pouvoir mettre librement à l'épreuve avec les spécialistes des disciplines universitaires toutes les formes de pensée envisageables lorsqu'il s'agit d'appréhender des questions inédites dont la provenance est évidemment, pour une part essentielle, extérieure au «monde» de l'Université. On comprend dès lors que la question posée de la «place» de l'instance philosophique dans l'Université doive être à nouveau concrètement posée en ce qu'elle implique celle de l'ouverture de l'Université sur son dehors.

De ces considérations, on peut tirer des conclusions d'application immédiate. Il importe d'abord que l'instance philosophique, dans le système universitaire, soit maintenue et renforcée, que les techniques de pensée [...] soient enseignées et explorées pour elles-mêmes [...] surtout en ce qu'elles s'avèrent susceptibles de trouver leur emploi dans l'élucidation de questions actuelles, voire brûlantes... [...]

En retour, il importe que les spécialistes des différentes disciplines puissent trouver dans l'instance philosophique un lieu où il leur soit offert d'apprécier librement la portée des questions qu'ils ont à affronter et de juger l'histoire dont elles portent l'écho dans leur nouveauté même. L'enseignement de la philosophie, loin de se laisser confiner, devrait donc être généralisé dans l'enseignement supérieur selon la perspective d'une libre réflexion en commun sur les questions essentielles ouvertes par les progrès de la recherche dans chaque discipline du savoir.

Le concept d'Université prendrait alors tout son sens." (ib, p.p. 27-28 — sublinhados por nós).

(²) Tendo em conta o significado etimológico do termo *perfeito* (perfeito < < *perfectus* partic. de *perficio* < *per* + *facio*) e o seu uso corrente, com radicação aristotélica, no sentido de estado ou natureza (de algo) *não superável em adequação* ao seu referente ou modelo constituinte (o de esse algo), entende-se aqui por um *pensamento/conhecimento perfeito no seu género*, aquele que se dê em completa conformidade com os princípios da sua própria constituição (isto no pressuposto de que o universo dos pensamentos/conhecimentos possíveis admite vários "géneros", determinados, cada um, por um conjunto de princípios constituintes).

Por conseguinte, quando um sujeito reconhece/admite que um dado pensamento/conhecimento se dá naquelas condições, nada mais poderá esperar **somente dele** — e do seu género — para a apreensão/determinação gnosiológica do objecto (*restrito*) desse pensamento/conhecimento, se acaso esta apreensão/determinação não o satisfaz: as suas possibilidades funcionais próprias — determinadas pela sua constituição — encontram-se esgotadas (realizadas).

(³) Estranheza < estranho + eza; estranho < *extraneus* < *extra* + *aneus*.

(⁴) Redutor < *reductor* < *reduco* < *re* + *duco*.

(⁵) A compatibilidade aqui pressuposta da *perfeição no seu género* de conhecimentos de alta elaboração constituinte (que não o "conhecimento filosófico"), com a *insuficiência* desses mesmos conhecimentos para "reduzir" a "estranheza residual" aqui em causa, resulta de tais conhecimentos se constituírem em função de determinações (gnosiológicas) *relativas / limitadas*, ou no tocante à extensão do objecto de conhecimento em causa, ou no tocante à consistência gnosiológica-ontológica do fundamento invocado e que as sustenta (enquanto determinações gnosiológicas).

(⁶) Põe-se o ponto de partida da "estranheza" que a Filosofia tende a "reduzir", na insuficiência (gnosiológica) de pensamentos/conhecimentos relativos a *objectos* (de pensamento/conhecimento), e não nestes *objectos* mesmos, apesar de ser neles que, em última instância, radica aquele sentimento de "estranheza", porque tal sentimento só se dá — *requerendo um "reductor" complementar* (que é a Filosofia, tal qual ela é aqui concebida) —, *quando o aparelho gnosiológico de uso normal fiável* para um sujeito, a que este recorre para referenciar ("familiarizar-se com") um objecto dado, se manifestar, a esse sujeito, operativamente *insuficiente* para realizar a sua função específica de modo plenamente consistente / convincente, *apesar da sua perfeição no seu género*; a Filosofia, como é sabido, não é uma actividade gnosiológica/um saber de primeira instância processual: "*a-t-on jamais valablement philosophé sinon au pied de quelque mur?*" (D. Lecourt, op. cit., p. 27).

(⁷) Residual < residuo + al; residuo < residuum < residuus < resideo < re + sedeo.

(⁸) "O culto do *rigor* [...] não assinala o fim da ontologia, isto é da *metafísica* [...]: é antes a *substituição de uma metafísica por outra*". (Giulio

Giorello. *O conflito e a mudança* in Ludovico Geymonat e Giulio Giorello, *As Razões da Ciência*, Lisboa, Edições 70, 1989, p. 68).

"Toda investigación científica presupone una lógica, una gnoseología y una metafísica. Sin lógica no hay control de las inferencias; sin ciertos supuestos sobre el conocimiento no hay búsqueda libre de la verdad ni criterio de verdad; sin supuestos metafísicos acerca de la existencia de caracteres esenciales y pautas objetivas no hay búsqueda de unos y otras." (Mario Bunge, *Teoría y realidad*, Barcelona, Ed. Ariel, 1975, p. 291).

"La investigación científica *presupone y controla* ciertas importantes hipótesis filosóficas. Entre ellas destacan las siguientes: la realidad del mundo externo, la estructura de muchos niveles que tiene la realidad, el determinismo en un sentido amplio, la cognoscibilidad del mundo y la autonomía de la lógica y de la matemática." (id., *La investigación científica*, Barcelona, Ed. Ariel, 1980, p. 319).

"Os cientistas contemporâneos podem hoje fornecer aos filósofos novos dados para reflexão e esses dados são suficientemente subversivos para porem em causa a própria forma das proposições filosóficas tradicionais."

"[...] um eterno problema: qual é o significado, a natureza e o limite de alcance do nosso conhecimento do mundo exterior? Qual é, para o cientista que se esforça por descrever os objectos que observa (incluindo o próprio homem), o valor das suas 'verdades'?" (Jean Hamburger, *Prefácio*, in id. (coord.), *A filosofia das ciências hoje*, Lisboa, Ed. Fragmentos, 1988, p. 8).

"Any physicist who scratches the surface of his own work is bound to come face to face with philosophy even though he may not realise it." [...]

"The physicist who refuses to let himself chain to an anachronistic philosophy and is willing to regard philosophy as a possible field of exact inquiry may expect a lot from such an approach. The reading of imaginative philosophers may suggest him new ideas. The study of logic will raise his standards of clarity and rigor. The habit of semantic analysis will help him discover the genuine referents of his theories. A familiarity with professional doubters will protect him against dogmatism. An acquaintance with huge unsolved problems and with grand schemes will encourage him to undertake long-term research programmes instead of hopping from one fashionable little problem to another. Awareness of the methodological unity of all the branches of physics and indeed of all the sciences will prevent his overspecialisation — a major cause of unemployment in the profession's crisis at the time of writing. If nothing else, a pinch of philosophy will reinforce the theoretician's and the experimentalist's faith in the power of ideas and in the need for criticism.

In short, philosophy is always with us. Hence the least we should do is to get acquainted." (Mario Bunge, *Philosophy of Physics*, Dordrecht/Boston, D. Reidel Publishing Company, 1973, p. 15. Tradução portuguesa: Lisboa, Edições 70, s.d., pp. 24-25).

(⁹) Perante uma polivalência do uso corrente — e frequentemente do abuso — da expressão "Ensino Superior", esclarece-se que o conteúdo da presente

reflexão, não se reporta necessariamente a todas as práticas pedagógicas que, por qualquer razão, sejam ditas "Ensino Superior".

Com apoio na expressão "Ensino Superior" e no núcleo conceptual que originariamente lhe corresponde — um ensino de último grau de realização no seu género — restringe-se, para efeitos da presente reflexão, o conceito de "Ensino Superior" à prática pedagógica **tendente a capacitar, no mais alto grau de perfeição possível**, o seu destinatário imediato — um indivíduo, ou um conjunto de indivíduos —, para a posse activa de um ramo determinado do saber (puro ou tecnológico), quer se lhe dê o simples nome de "Ensino Superior", quer o de "Ensino Universitário", ou qualquer outro.

Esta noção geral de "Ensino Superior", apesar da sua unidade de objectivo, não exclui a possibilidade de etapas, ou graus no decurso da sua realização, nem a possibilidade de se ir concretizando esse objectivo em períodos diferentes da vida do(s) seu(s) destinatário(s); o que se considera fundamental nesta noção é a determinação metodológica-pedagógica de o ensino-aprendizagem ministrado se desenvolver tendencialmente em ordem ao mais alto grau de perfeição possível na formação visada.

(10) Diz-se "admite-se" e não "destaca-se", ou qualquer outra expressão equivalente, ao anunciar uma enumeração de caracteres da natureza geral da função formativa do Ensino Superior, para pôr a claro o modo de radicação gnosiológica no real dos referidos caracteres, isto é para marcar o acentuado grau de *interferência do sujeito* nesta radicação. Esta enumeração não é resultante de uma investigação metodicamente elaborada, com acentuado apoio em observação sistemática e "avaliada", de ocorrências fenoménicas particulares da realidade sócio-histórico-cultural que é o Ensino Superior; apoia-se aquela enumeração na *observação pessoal atenta*, ao longo de anos de "convivência" com a prática do Ensino Superior Universitário. Este "apoio" pareceu suficiente, dada a natureza do discurso em que se insere a enumeração em causa — uma reflexão-ensaio, visando suscitar novas reflexões sobre o mesmo tema — e dado também o carácter acentuadamente manifesto dos conteúdos invocados.

Como contributo para uma apreensão *reflectida* da realidade social-institucional que é o Ensino Superior, nomeadamente na sua dimensão prospectiva, invocam-se aqui os seguintes trabalhos (todos centrados na sua "espécie" de Ensino Superior *Universitário*): "A Universidade nos 700 anos da Universidade de Coimbra", in *Revista Crítica de Estudos Sociais*, Coimbra, n.ºs 27/28, Junho de 1989; José Luis Carro, *Polémica y reforma universitaria en Alemania* (liberdad científica, cogestion y numerus clausus), Madrid, Ed. Civitas, 1976; Vladimir Kourganoff, *A face oculta da Universidade*, Porto, Lello e Irmãos Ed., 1989; *Enseñanza universitaria y mercado de trabajo*, Madrid, Fund. Universidad-Empresa, 1986; *Que futuro para as universidades*, (OCDE - 1987), Lisboa, Gab. de Estudos e Planeamento (Min. Educ.) 1987; *Université 2000 — Quelle Université pour demain?* (Assises nationales de l'enseignement supérieur, Sorbonne, 26-29 Juin 1990), Paris, Min. Educ. Nation.), 1991; Vitor Crespo, *Uma Universidade para os anos 2000 — O Ensino Superior numa perspectiva de futuro*, Mem Martins, Ed. Inquérito, 1993; Pol Dupont / Marcelo Ossandon, *La pédagogie universitaire*, Col. "Que sais-je?", Paris, P.U.F., 1994.

(11) A "unidade" que aqui se admite, relativamente aos "conjuntos de conhecimentos específicos de alta elaboração constituinte", objectos da acção formativa do Ensino Superior, não é — como é óbvio pelo contexto — uma *unidade sistemática* de constituição de um discurso-conhecimento teórico-racional. É uma unidade *tendencial*, estabelecida em ordem a vários princípios. A. *Uma dupla unidade funcional-operativa tendencial* (segundo dois princípios constituintes: um pedagógico, outro operativo-profissional): a) *uma unidade funcional-operativa pedagógica* — os conhecimentos específicos em causa são seleccionados e ordenados de modo a produzir um efeito pedagógico/formativo previsto (e desejado); b) *uma unidade funcional-operativa profissional* — os conhecimentos específicos em causa são seleccionados e integrados em ordem a um efeito formativo-profissional (esta última "unidade" nem sempre é considerada nas ocorrências concretas, ao conceberem-se os "conjuntos" aqui em causa, mas é legítimo tê-la em conta nesta enumeração, quer pela sua larga história em alguns ramos do Ensino Superior, quer pelo facto de, actualmente, tender a reforçar-se a sua presença. B. *Uma unidade constituição, ou de natureza*: os conhecimentos específicos em causa tendem a constituir — pelo menos a sua maior parte — uma unidade *temática*, definida em função, ou de um "objecto" (geral), ou de uma opção metodológica (geral), ou ainda em função simultaneamente destes dois factores. Os conhecimentos específicos integrados nesta "unidade temática" são focagens gnosiológicas diferenciadas, em função de diferentes aspectos/sectores daquele "objecto" (geral) que tomam para seu próprio objecto, ou em função de variantes da opção metodológica (geral), ou ainda em função da combinação destes dois factores.

Apesar de se admitir uma *unidade* — ainda que diversificada — nos "conjuntos" em causa, é sabido que nas ocorrências da vida real, muitos factores aleatórios — quer radicados em indivíduos, quer em instituições e, por vezes, em ambos — violam a *unidade* (ideal) aqui considerada.

(12) Este *predomínio* de conhecimentos específicos de natureza *teórico-conceptual* pode não se dar quando no Ensino Superior a *temática dominante* seja uma qualquer competência *estética/artística*, como nas tradicionalmente chamadas Escolas Superiores de Belas Artes e no Ensino Superior de outros domínios artísticos, tais como a música, a dança, o cinema, o teatro, etc. No entanto, nestes ramos do Ensino Superior, a par de práticas de ensino-aprendizagem tendentes ao domínio de "técnicas" de realização da obra de arte (no ramo respectivo) e ao desenvolvimento/amadurecimento da sensibilidade estética, não se pode esquecer que são aí igualmente incluídos — com um maior ou menor peso curricular — conhecimentos teórico-conceptuais, enquanto instrumentos de trabalho.

(13) Entende-se, neste contexto, por "acesso operativo" (ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia") a capacidade de: a) apreender o discurso filosófico em geral — tanto em seus conteúdos, como em seus processos constituintes —; b) desenvolver de um modo metodologicamente consistente pensamento/conhecimento neste domínio; c) produzir juízos de valor sobre *ocorrências determinadas* daquele discurso, tanto no tocante à sua consistência

gnosiológica, como ao significado de quaisquer das incidências possíveis dos seus conteúdos.

Dado que, no presente caso, o "acesso operativo" (ao "campo de construção gnosiológica próprio da Filosofia") visa *temáticas preferenciais*, como se aponta na alínea B., c) (suas subalíneas α , β , γ) desta "Conclusão", reconhece-se que as capacidades de apreender o discurso filosófico e de desenvolver pensamento/ /conhecimento neste domínio, implicadas pelo "acesso operativo" requerido para os fins aqui em causa serão, assim, nomeadamente capacidades para operar relativamente àquelas *temáticas preferenciais*.