



# A dimensão existencial da orientação pedagógica e profissional - quando a orientação se torna uma prática filosófica

**Aprender a ser (*Learning to Be*) - uma competência em falta na aprendizagem ao longo da vida (*Lifelong Learning*)**

Os valores e a dimensão existencial do pensamento sobre a orientação e os cursos de formação profissional não figuravam entre os primeiros pontos da ordem do dia sempre que, no plano da investigação e da política de formação, se pretendia estudar e desenvolver sectores de actividade de áreas normalmente designadas por formação profissional e aprendizagem ao longo da vida. A maior parte da investigação relativa à orientação pedagógica e profissional, bem como a tomada de decisões políticas neste domínio, têm-se concentrado numa abordagem mais pragmática e utilitária da orientação e dos cursos de formação profissional, com o objectivo de reforçar as competências pedagógicas formais dos alunos e dos trabalhadores, bem como as suas qualificações no mercado de trabalho (1).

No entanto, esta abordagem predominantemente utilitária da orientação tem-se tornado cada vez mais problemática. Dois exemplos podem ilustrar este facto.

Na conferência organizada pelo Cedefop em 2000, no âmbito do Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida, foi incluída na introdução do programa da conferência a seguinte citação de Serge Blanchard: “A questão fundamental da orientação é o seu objectivo. Devemos ter como objectivo ajudar algumas pessoas a criarem-se no quadro de formas de identificação bem definidas? Ou devemos ajudá-las a questionar as

identidades com base nas quais se criam a si próprias e entendem os outros? Estas questões estão associadas à preservação ou transformação da estrutura das relações sociais. O tema da orientação leva-nos inevitavelmente a colocar questões de natureza política, filosófica e ética.” (AGORA X: Orientação Social e Profissional, Salónica, 19 a 20 de Outubro, 2000, p. 1). Entre outros assuntos, a conferência procurou definir formas globais de atribuir maior importância à vida profissional e pessoal de cada pessoa, dado que a criação de um contexto desse tipo parece ser cada vez mais o objectivo de muitas empresas baseadas no conhecimento, integradas na sociedade do conhecimento ocidental. No âmbito das teorias sobre gestão e desenvolvimento dos recursos humanos, termos como “commitment”, “innovative and personal competencies” e “teambuilding and mentoring” passam a estar ligados à gestão de valores e a uma cultura empresarial onde o trabalhador é encorajado a participar no processo de desenvolvimento de reuniões criativas e de ambientes de trabalho com uma maior articulação entre os ideais e os valores pessoais de cada um e a identidade e as atitudes profissionais (Kirkeby, 2000; Thyssen, 2002; Gørtz, 2003). Só quando ocorrer essa “articulação profissional e pessoal” é que os trabalhadores passarão a estar plenamente envolvidos com um elevado nível de criatividade, assumindo responsabilidades pessoais e integrando equipas empenhadas, por motivos não apenas relacionados com remunerações mais elevadas ou com a possibilidade de progressão na carreira, mas sim com valores fundamentais para essa mesma pessoa.



**Finn Thorbjørn Hansen**

*Doutor, Professor Assistente, Departamento de Investigação sobre Orientação, Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca (Danmarks Pædagogiske Universitet)*

**Com a individualização e a multiculturalização da vida profissional e pedagógica, surgiu uma nova necessidade de desenvolver uma abordagem existencial e mais baseada nos valores da teoria da orientação e dos cursos de formação profissional. A pluralização dos estilos de vida e o confronto pós-moderno com a autoridade alteraram as condições para a compreensão da relação entre a teoria-prática, orientação-formação e orientação-profissão. A orientação passou a corresponder, mais do que nunca, a uma maior articulação entre a vertente profissional e os valores pessoais relativos à vida. Neste contexto, as palavras-chave podem ser autenticidade e formação (*Bildung*), conceitos e abordagens que exigem uma prática de orientação e um quadro de entendimento filosóficos. O presente artigo descreve o enquadramento de uma parceria de investigação cujo objectivo é estudar estas novas condições da orientação, bem como determinar se e como a teoria e prática da orientação filosófica permitem avaliar a capacidade do orientador para lidar com a dimensão existencial mais baseada nos valores da situação da orientação e da formação profissional.**

(1) Esta situação não se aplica à investigação da orientação profissional que, no decorrer dos últimos 10 anos, se baseou na teoria da orientação sistémica e construtivista (Peavy, 1998), bem como no estudo dos estilos de vida (Rahbek, 1988). Neste caso, também é dada maior importância, em grande medida, à dimensão dos valores, relacionada com o “sistema de valores” de cada pessoa e com as normas e valores subjacentes ao estilo de vida e à cultura em que se enquadra no âmbito da sua profissão.



Esta abordagem de investigação baseia-se principalmente num ponto de vista sócio-construtivista e sócio-cultural, que não tem em conta os aspectos mais existenciais e filosóficos da clarificação de valores. Em seguida, será estabelecida uma abordagem filosófico-existencial (principalmente hermenêutica (Gadamer, 1960)) e psicológico-existencial da orientação profissional. No âmbito do presente artigo, não são esclarecidas as diferenças e as semelhanças entre a abordagem sistémica e a abordagem existencial da orientação.

(<sup>2</sup>) Para alguns leitores (em particular, no âmbito da tradição anglo-saxónica e pragmática) o termo “existencial” pode parecer confuso ou ser entendido como outra expressão de “desenvolvimento pessoal”, ou intimamente ligado à corrente filosófica de J. P. Sartre. No presente artigo, o termo “existencial” não deve ser entendido dessa forma. Na senda de filósofos como Søren Kierkegaard, Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Martin Buber e Martin Heidegger e de psicólogos existenciais como Emmy van Deurzen-Smith, Irvin Yalom, Rollo May e Victor E. Frankl, quando aqui se utiliza o termo “existencial”, deve entender-se a dimensão ética e ontológica da existência, que a perspectiva racionalista e social-construtivista, bem como funcionalista e instrumental-pragmática do mundo não contempla. Esta dimensão (ou experiência existencial) surge em situações-limite da existência. Ou seja, sempre que se experimenta algo fundamentalmente “maior que nós próprios” e que possui um carácter absoluto e um significado decisivo para as nossas vidas. Por exemplo, quando alguém morre ou nasce e quando nos apaixonamos, experimentamos uma tristeza ou uma alegria profundas. Ou seja, sempre que a nossa existência é momentaneamente abalada ou basicamente colocada sob uma nova perspectiva, levando a que o significado da vida se torne uma questão central e premente. De acordo com a descrição da experiência existencial efectuada pelo especialista em história das ideias dinamarquês Hans-Jørgen Schanz, é nos momentos em que “o ser humano encontra algo que ultrapassa o que pode ser humanamente previsto ou realizado, em que este experimenta uma perda de algo ou que recebe algo com um carácter absoluto” (Schanz, 1999, p. 24). Assim, o termo “existencial” não está ligado a conceitos de “desenvolvimento pessoal” e realização pessoal, uma vez que estes conceitos correspondem a uma compreensão psicológica do homem e do mundo que não abrange o subjectivismo e o antropocentrismo que os filósofos existenciais pretendem problematizar.

Outro aspecto que também foi abordado na conferência foi o facto de cada trabalhador, bem como a sua formação autogerida ao longo da vida, também exigirem uma abordagem mais holística mais baseada na dimensão dos valores, uma vez que essa abordagem confere aos vários (e talvez heterogéneos) percursos profissionais e educativos uma maior continuidade, significado e integridade. Não nos referimos apenas a uma progressão e continuidade profissionais, mas também a um contexto e a um significado de carácter mais existencial (<sup>2</sup>). Desta forma, muitas alterações educativas e profissionais que ocorrem entre os 35 e os 50 anos de idade podem ser encaradas como expressão de uma alteração existencial de rumo e como um processo de procura de uma nova orientação e de um novo significado para a existência. Essas alterações são frequentemente referidas como o resultado de uma crise de meia-idade ou como uma reviravolta na vida. O professor dinamarquês Johan Fjord Jensen escreveu em *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser* (1998): “A pedagogia de adultos não é apenas uma pedagogia destinada à aquisição de mais experiência profissional, eventualmente no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. Também não se trata de uma pedagogia destinada ao preenchimento ocasional de tempos livres com os interesses e as ofertas disponíveis. É uma pedagogia que encara com seriedade a segunda alteração do rumo de vida, considerando-a um problema existencial fundamental, que se aplica a todas as pessoas que têm a possibilidade de evoluir como adultos. Compreender a idade adulta do ponto de vista existencial é compreender os processos que têm lugar a meio da idade adulta, considerando-os como processos que têm o mesmo significado fundamental que os que ocorrem durante a infância e durante a adolescência, quando o jovem se transforma em adulto: a primeira alteração de rumo”. (Ibid., p. 65)

Foi nesse contexto que o fenómeno *Philosophical Counselling* (orientação filosófica) foi apresentado e discutido durante a conferência do Cedefop como uma nova forma de desenvolvimento da orientação, destinada a gerir de uma forma holística e crítica a dimensão existencial e de valores dos processos de aprendizagem no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. O objectivo consiste em assegurar que a orientação não se limite apenas à profissão actual da pessoa, incluindo também a sua vida numa

perspectiva global, bem como os seus valores pessoais, com base nos quais essa pessoa pensa e age no dia-a-dia. Mais tarde voltaremos à definição de “orientação filosófica”, uma vez que pode ser importante a integração de uma dimensão crítica no pensamento relativo à orientação, no que diz respeito às empresas que encorajam (ou obrigam, de forma indirecta) os seus trabalhadores a criar uma maior aproximação entre as suas atitudes profissionais e os seus valores pessoais.

Outro exemplo revelador da vontade de integrar, no âmbito da actual investigação e política educativa, a dimensão existencial e de valores no discurso relativo à aprendizagem ao longo da vida é o relatório da OCDE de 2000 (*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo), 2000). Neste relatório, foi pedido a 12 países ocidentais que referissem as 10 competências-chave que consideram mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida. Vale a pena referir aqui a crítica de que foi alvo a globalidade do projecto. Em especial no sub-relatório norueguês (Knain, 2001), podemos encontrar duas críticas relevantes. Em primeiro lugar, esse relatório refere que o conceito de competência deve ser abordado de uma forma mais alargada. Segundo o mesmo: “Não é possível falar de competências-chave sem simultaneamente explicar o contexto cultural, ideológico e de valores em que essas competências são aplicadas. Se tal não for feito, os conceitos de competência podem resultar num imperialismo dos mais fortes sobre os mais fracos” (Knain, 2001, p. 11). Em segundo lugar, o grupo de peritos norueguês considera demasiado instrumental a abordagem da OCDE para a promoção da aprendizagem ao longo da vida, cujos únicos objectivos parecem ser a mestria (“mastery”) e a utilidade (“usefulness”). Diz o sub-relatório: “O valor intrínseco e a natureza formativa da aprendizagem são colocados em segundo plano. Além disso, é dada pouca atenção aos valores e à reflexão ética como base de acção. Esta situação sublinha a perspectiva de utilidade influenciada pela tecnocracia” (Ibid., p. 18).

Uma crítica normalmente apontada ao procedimento da OCDE no que respeita ao estabelecimento de competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida tem a ver com a redução dos ideais educativos e o



alargamento das competências-chave a indicadores empíricos mensuráveis, constituindo, dessa forma, uma visão demasiado positivista do conhecimento e da ciência. Este ponto de vista parece abrir caminho a uma crítica mais generalizada ao domínio que a ciência empírica, baseada na experiência (especialmente a psicologia e a sociologia), tem exercido sobre a investigação e a política educativa nesta área. A OCDE foi instada a distinguir de forma mais clara os discursos científicos/filosóficos de carácter geral e as discussões sobre condições relativas à política social e educativa. Na opinião do autor, deveriam ser igualmente distinguidas as abordagens filosóficas, psicológicas ou sociológicas. Tal como se pode falar de imperialismo quando prevalece uma determinada interpretação cultural do conceito de competência, também existe um risco de imperialismo quando, por exemplo, apenas é utilizada a abordagem psicológica ou sociológica no âmbito da investigação e da política educativa relativas à aprendizagem ao longo da vida.

Aparentemente, a OCDE levou tais críticas em consideração, tendo-as incluído num relatório comum posterior, de 2001, relativo à globalidade do projecto (Trier, 2001). Este facto é claramente depreendido da conclusão final com o título “Where is the good life?”, onde o autor do relatório, Uri Peter Trier, lembra ao leitor o célebre relatório Delors da UNESCO, de 1996, segundo o qual a educação assenta em quatro pilares fundamentais: Aprender a Conhecer (*Learning to Know*), Aprender a Fazer (*Learning to Do*), Aprender a Conviver (*Learning to live together and live with others*) e Aprender a Ser (*Learning to Be*).

De acordo com o autor, os três primeiros pilares ou competências estão hoje em dia razoavelmente abrangidos do ponto de vista da investigação e da política educativa. No entanto, o quarto pilar - Aprender a Ser - parece estar em falta. Conclui que: “...as competências relativas ao “Ser” têm dificuldade em afirmar-se face às competências relativas ao “Fazer” e ao “Conhecer”. O desequilíbrio é bastante evidente. (...) A “Alegria de Viver” pode parecer uma qualidade muito indefinida. No entanto, no final de um texto sobre competências-chave, a pergunta “De que se trata fundamentalmente?” não é irrelevante. Uma reflexão mais aprofundada sobre este assunto seria um desafio muito estimulante) (p. 54).

Em 1999, a OCDE tentou evitar uma abordagem essencialmente funcional na definição e identificação de competências, ao solicitar o contributo de alguns filósofos<sup>(3)</sup>. No entanto, esta dimensão e abordagem filosófica das competências está ausente na maior parte dos relatórios e artigos elaborados desde então sobre aprendizagem ao longo da vida. Especialmente quando se procuram competências de aprendizagem ao longo da vida que possam contribuir para que seja dada mais atenção aos aspectos éticos e estéticos.

No relatório *Learning to Be: the world of Education Today and Tomorrow* (Aprender a Ser: O Mundo do Ensino Hoje e Amanhã), de Edgar Faure (1973) a UNESCO optou por focar a dimensão educativa relacionada com “o desenvolvimento completo do indivíduo - mente, corpo, inteligência, sensibilidade, apreciação estética e espiritualidade”. Esta dimensão foi retomada no relatório Delors em 1996, mas complementada com as três outras competências chave. Como é do conhecimento geral, a ideia do “ser humano completo” tem origem no conceito grego de *Paideia*. Na Grécia antiga, a escola era um espaço de liberdade onde as pessoas livres podiam satisfazer a sua sede de conhecimentos e aprender sobre o mundo e os seres humanos, assim como procurar o bem. O ensino era então encarado como um chamamento criativo, um chamamento (uma vocação) destinado a despertar o aluno para o deslumbramento, para uma “consciência existencial” e um desejo de fazer o que, após uma avaliação crítica, o aluno considerava ser a verdade, o bem e o belo. Foi o que Sócrates descreveu como cuidado ético consigo próprio.

Actualmente, este modelo de ensino é normalmente descrito através de termos como formação (*Bildung*) ou *Liberal Education* (educação liberal) e *Self-formation* (auto-formação). Ao contrário do conceito de competências, estes conceitos estão relacionados com a dimensão existencial e ética (o lado contemplativo) dos pensamentos e da vida do ser humano. No contexto deste pensamento relativo à formação, a filosofia e a arte são entendidos como meios de aproximação não instrumentais à vida e ao pensamento humanos. Ou, como escreve o especialista francês em história filosofia, Pierre Hadot, é possível fazer uma distinção entre uma percepção habitual e orientada para a utilidade da humanidade e

<sup>(3)</sup> Este contributo pode ser encontrado em Canto-Sperber Monique, Dupuy Jean-Pierre, “Competencies for the Good Life and the Good Society”, 2001, novamente abordada em Rychen Dominique S.; Salganik Laura H. (dir.), 2003.



do mundo, necessária ao estabelecimento da vida humana, e uma percepção menos pragmática, representada pelos filósofos e pelos artistas: “Para viver, a humanidade deve “humanizar” o mundo. Por outras palavras, deve transformá-lo, através da acção e da sua percepção, num conjunto de “coisas” úteis para a vida” (1995, p. 258). No entanto, se vivermos apenas no mundo funcional e “construído pelos homens”, nunca vamos aprender o que significa ser. Porque para se ser uma pessoa - um ser humano completo, integrado no mundo - é necessário compreender que estamos integrados num mundo e numa natureza diferente do “nosso mundo”. Segundo Hadot, referindo-se a Bergson e Merleau-Ponty, a filosofia e a arte podem ajudar-nos a ter uma presença mais completa no mundo, na própria existência. “Na realidade, a percepção utilitária que temos do mundo no nosso dia-a-dia esconde-nos o mundo como ele realmente é. As percepções estética e filosófica do mundo apenas são possíveis através de uma transformação completa da nossa relação com esse mundo: temos de o entender por si só e não em função de nós” (Ibid., p. 254). Segundo Hadot, isto significa aprender a ser, aprender a viver no deslumbramento, bem como a viver cada momento, com a consequente possibilidade de experimentar uma vida completa e um significado mais profundo, o que Rousseau designou como “le sentiment de l’existence” (o sentimento da existência) e a que o filósofo canadiano Charles Taylor recorre para definir o conceito de “autenticidade” (Taylor, 1991).

Segundo este ponto de vista, se a “joy of life” (alegria de viver) estiver associada a esse tipo de abordagem contemplativa e “autêntica” do mundo e das outras pessoas (cf. Buber, Marcel e Taylor), talvez seja necessária outra abordagem mais filosófica para determinar as competências-chave da aprendizagem ao longo da vida, diferentes das que foram incluídas na abordagem da OCDE. Mas será que a quarta competência, “aprender a ser”, pode ser descrita de acordo com determinadas competências específicas? Hadot dá-nos a seguinte resposta: “Tudo o que é “técnico”, no sentido mais lato do termo, quer estejamos a falar das ciências exactas ou das ciências humanas, pode perfeitamente ser comunicado através do ensino e da conversação. No entanto, tudo o que está relacionado com o domínio existencial - o mais importante para o ser humano - como, por exemplo, o nosso sentido de existência,

as nossas impressões quando enfrentamos a morte, a nossa percepção da natureza, as nossas sensações e, a fortiori, a experiência mística, não é directamente comunicável” (ibid., p. 285).

Se esta experiência existencial é importante para a nossa capacidade de aprender a ser, como podemos, como professores e orientadores, trabalhar com esta dimensão sem a arruinar?

Uma experiência existencial deste tipo estará, por definição, fora do campo da pedagogia? Será possível orientar no sentido de uma escolha autêntica?

Tal como Hadot, a filosofia hermenêutica e fenomenológica diz que é possível. Nesse caso, a pedagogia e a orientação devem ser repensadas para que esta comunhão fundamental de deslumbramento, “que pressupõe a orientação para um espaço aberto do qual pode vir a ideia” (Gadamer, 2004/1960, p.347), seja possível no encontro entre o orientador e a pessoa que o procura.

### **Projecto de investigação: “A orientação profissional e o conhecimento prático na formação profissional”**

Foi com base neste enquadramento que o departamento de investigação sobre a orientação da Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca planeou um projecto de investigação com a duração de quatro anos, com o objectivo de avaliar a possibilidade de desenvolvimento de uma prática e de uma teoria de orientação de base filosófica, que melhor possa compreender e trabalhar com a dimensão existencial e de valores da orientação e do ensino. Este projecto de investigação foi criado em colaboração com o Centro para o Conhecimento Prático da Universidade Regional de Bodø (Bodø regionale universitet), na Noruega, uma vez que este centro também se encontra actualmente a definir possíveis abordagens de investigação para a compreensão dos aspectos relacionados com os valores, correspondentes à relação entre a teoria e a prática (consultar Nergård, 2003). Estes dois departamentos de investigação têm em comum o facto de ambos serem responsáveis por dois cursos de formação universitária. Na Dinamarca, foi criado, no Outono de 2004, um novo curso de Mestrado em Orientação, no qual a abordagem filosófica é um aspecto central da formação e onde um dos



módulos do curso apenas inclui a orientação filosófica. Estas características são inovadoras a nível internacional. O Centro para o Conhecimento Prático organiza na universidade, desde 2000, um curso de licenciatura em Conhecimento Prático destinado a professores, assistentes sociais e enfermeiras.

O projecto de investigação comum “A orientação profissional e o conhecimento prático na formação profissional” apresenta duas abordagens:

- ❑ um estudo teórico (no âmbito da história das ideias e da filosofia) da prática (de orientação) filosófica face a conceitos-chave associados às teorias do conhecimento prático e
- ❑ um estudo prático hermenêutico-fenomenológico da prática de orientação filosófica em contextos profissionais e cursos específicos de bacharelato profissionalizantes.

O objectivo principal consiste em desenvolver

- ❑ certas estratégias de análise (iniciais) da relação entre a orientação filosófica, o conhecimento prático e os cursos de formação profissional,
- ❑ uma base experimental relativa à forma como a orientação filosófica se revela na prática e à experiência adquirida pelo orientador e pela pessoa que o procura ao longo do processo para, em última análise,
- ❑ se desenvolver um quadro de entendimento e uma base de conhecimento relativos à orientação filosófica nos cursos de formação profissional.

### **Conhecimento prático e autenticidade**

No Centro para o Conhecimento Prático de Bodø, ao qual estão ligados sete professores das áreas da filosofia, psicologia e pedagogia, entre outras, discute-se actualmente quais as abordagens de investigação que devem ser utilizadas relativamente ao conhecimento prático tácito (*tacit knowledge*) no âmbito do trabalho profissional do pedagogo e do professor. Neste contexto, uma questão essencial relacionada com a investigação diz respeito à determinação dos modelos de orientação e de ensino passíveis

de serem desenvolvidos para que este tipo de conhecimento possa ser articulado e reflectido. Por conhecimento prático entende-se as experiências de carácter único adquiridas pelo profissional ao longo dos anos no campo prático e que, com o decorrer do tempo, se consolidaram sob a forma de uma certeza, uma perícia e uma intuição relativas à acção mais adequada sob o ponto de vista profissional e humano em cada momento. Segundo Aristóteles, devemos concentrar-nos não no conhecimento no sentido de episteme, mas sim no sentido de phronesis (MacIntyre, 1981; Dunne, 1993; Gustavsson, 2001). Este conhecimento é principalmente tácito e intimamente ligado aos acontecimentos concretos a nível profissional e ao ambiente profissional.

O seu interesse para a área da investigação tem a ver com a forma como este conhecimento prático tácito pode ser articulado ou “libertado” através de uma investigação e de uma teoria próximas da prática. Esta articulação pode ser conseguida, por exemplo, com o recurso à descrição narrativa da profissão pelo formando e com um processo de reflexão hermenêutico no qual, através de um trabalho de interpretação destes “textos” - descrições narrativas e etnográficas da prática concreta -, se atinge uma maior clarificação das interpretações subjacentes, que aparentam estar enraizadas tanto na abordagem do investigador (e orientador) como na prática concreta do profissional.

É decisiva para o sucesso do orientador (e do investigador prático) a posse de experiências próprias nesse campo - ou seja, que ele próprio saiba como é estar na situação profissional em causa. Quando, por exemplo, se desenvolvem conceitos no âmbito de uma investigação, tal ocorre normalmente no plano epistemológico - ou seja, o investigador pretende desenvolver conceitos comuns a todas as práticas concretas que se encontra a estudar. No entanto, também se podem e devem desenvolver conceitos que estejam ligados de uma forma única a uma experiência prática específica e singular, o objecto da nossa investigação e da orientação. O objectivo do investigador prático e do orientador deve consistir em ajudar a pessoa que procura orientação a articular o conhecimento e os conceitos que podem ser encontrados na prática. As diferentes práticas devem ser definidas a partir do interior - através dos seus próprios conceitos. Assim, a tarefa do orientador (e



do investigador prático) consiste em encontrar o caminho para a compreensão subjacente da pessoa que procura orientação, a partir da sua expressão tanto por palavras como por acções práticas.

No Centro para o Conhecimento Prático também existe interesse pela dimensão ética, no que diz respeito à “libertação” de uma compreensão das experiências, problemas e dilemas éticos que podem surgir na prática concreta de cada profissional. Neste caso, aplica-se a mesma abordagem: ocupamo-nos da compreensão subjacente e vivida na prática para, em seguida, desenvolvermos conceitos e teorias que possam libertar a perspectiva e a experiência únicas de cada um relativas aos problemas e dilemas éticos, até que seja alcançada uma compreensão reflectida. Quando se fala da dimensão ética do conhecimento prático é normalmente

- em relação à integridade imposta ao investigador prático ou ao profissional, de acordo com os ideais e a ética profissional da sua área,
- em relação aos desafios morais específicos colocados por cada prática profissional,
- de uma forma mais geral, no âmbito da cultura empresarial de cada área profissional (por exemplo, o ambiente profissional e as formas de comportamento numa escola) ou
- o horizonte geral de significados morais, enraizados nos estilos de vida e cultura da sociedade (cf. MacIntyre, 1981).

Tal como foi referido, alguns preferiram descrever estes aspectos éticos dos cursos de formação profissional de acordo com o conceito de *phronesis*, de Aristóteles. Ou seja, a sabedoria prática, incluída na prática profissional e que é o oposto da teoria abstracta (*episteme*) sobre a prática profissional, por um lado, e da técnica instrumental ou abordagem do método didáctico (*techné*, *poiesis*) para a prática profissional, por outro.

Ao contrário do Centro para o Conhecimento Prático, o departamento de investigação sobre a orientação preferiu ter como ponto de partida a individualização de diagnóstico da vida profissional e educativa (e, em particular, dos cursos de formação profes-

sional (Fibæk e col., 2003)), em que conceitos como auto-formação (Schmidt, 1999; Hansen, 2003; Hammershøj 2003) e autenticidade (Taylor, 1991; Fibæk, 2004; Nyeng, 2004) são fundamentais, pois cada vez mais pessoas encaram o trabalho como uma forma de realização pessoal e como um componente do seu desenvolvimento pessoal. Perguntas como “Como pode esta profissão ter para mim um significado mais profundo? Qual a razão fundamental que me leva a querer ser professor? Como posso voltar a sentir entusiasmo pelo meu trabalho?” são frequentemente colocadas a meio da vida por pessoas que há muito tempo exercem uma determinada profissão. Também frequentes são as perguntas na sequência das quais os jovens procuram orientação quando pretendem escolher uma área profissional ou de formação. Com o conceito de “Lifelong Learning and Guidance” (orientação e aprendizagem ao longo da vida), parece existir uma necessidade crescente de encontrar “o seu próprio fio condutor” no processo de educação e formação que percorre os muitos anos de vida profissional e educativa.

Enquanto os investigadores de Bodø se dedicam, em primeiro lugar, ao exercício da profissão, no departamento de investigação sobre a orientação dedicamos a nossa atenção à atitude perante a vida demonstrada pelo profissional no âmbito da sua formação ou educação, ou seja, como ele, do ponto de vista existencial, encontra uma totalidade e um sentido na sua formação/profissão e na sua vida e existência propriamente ditas.

No âmbito da mais recente investigação profissional efectuada na Dinamarca, procurou-se incorporar este processo mais existencial de procura e a tendência para a individualização na vida profissional e educativa através do conceito de autenticidade (Fibæk, 2003). Por autenticidade entende-se uma forma especial de profissionalismo, em que se desenvolve uma elevada articulação entre as atitudes profissionais e os valores pessoais. O profissional só pode experimentar um envolvimento e um sentido mais profundo no seu trabalho quando existir uma comunhão entre estes dois elementos. A aplicação de uma tal articulação e autenticidade requer novos modelos de formação.

O professor Per Schultz Jørgensen, especialista em Psicologia Social, escreve que,



no futuro, deverá ser criado um novo tipo de professor. O professor não deve apenas ser possuidor de sólidos conhecimentos profissionais e pedagógicos, devendo igualmente envolver-se a nível pessoal na sua profissão e pôr em causa a si mesmo e às suas atitudes enquanto ensina. “Hoje em dia, o professor tem uma responsabilidade pelo carácter de autenticidade do processo de ensino. O professor deve envolver-se a nível pessoal no processo de criação de credibilidade” (Ibid., p. 102). Na sua opinião, este processo de aprendizagem autêntico pode ser aplicado através de uma “formação pessoal”, com base no “conceito socrático: conhece-te a ti mesmo”, segundo o qual quem estuda para ser professor tenta desenvolver uma “filosofia pessoal, que possa funcionar como uma forma de reforçar o profissionalismo pessoal, no sentido de uma maior coerência e autenticidade pessoal” (Ibid., p. 105).

Neste contexto, o professor Per Fibæk Laursen, especialista em Pedagogia, encara o conceito de autenticidade como uma extensão da individualização geral e da relativização dos valores, bem como do confronto pós-moderno com a autoridade. Na pós-modernidade, o professor e o pedagogo tornaram-se, em grande medida, na sua própria autoridade. Em vez de permitir simplesmente que a sua prática e o seu pensamento pedagógico sejam dirigidos por um conjunto de teorias gerais abstractas e modelos pedagógicos validados, o professor e o pedagogo devem, em grande medida, aprender a basear-se nos seus próprios conhecimentos práticos e experiências únicas e, a partir daí, aplicar a sua pedagogia com uma autoridade própria (Fibæk, 2003).

Baseando-se em Charles Taylor (1991) e nalguns estudos empíricos efectuados em escolas do ensino básico da Dinamarca, entre outros, Per Fibæk Laursen desenvolveu no seu livro *Den autentiske lærer* (2004) um ideal de professor autêntico, com as seguintes características. O professor autêntico

- é motivado por um “sentido de vocação” (deve sentir entusiasmo pela sua profissão e experimentá-la como uma realização pessoal),
- vive os seus ideais,
- é aberto e respeita as ideias e o comportamento das outras pessoas,

- leva os seus objectivos a sério e trabalha para a criação de um ambiente e um quotidiano que permitam cumprir esses objectivos. Para que possa desenvolver este espaço de autenticidade, o professor

- deve manter o diálogo com os seus colegas e

- manter pacientemente os seus sonhos e objectivos. No entanto, segundo Fibæk, o verdadeiro teste de autenticidade tem lugar na prática, altura em que

- cada um define o seu próprio estilo de ensino, que melhor se adapta às suas capacidades e possibilidades. Segundo escreve Fibæk, esta decisão tem frequentemente lugar a um nível intuitivo, não racional. Citando um dos seus entrevistados, diz: “Devemos estar atentos ao que sentimos no nosso âmago”. Por outras palavras, a escolha autêntica também depende do facto de a sentirmos como certa, e do facto de ser a escolha certa para nós. A título de conclusão, descreve da seguinte forma a autenticidade: “A autenticidade consiste em agir de acordo com os nossos valores pessoais. Para sermos autênticos, as nossas atitudes em relação aos valores têm que estar definidas” (2004, p. 107).

No departamento de investigação sobre a orientação, formulámos a hipótese de que a individualização e a conseqüente atenção dada à dimensão dos valores e ao que é “autêntico” criou a necessidade de repensar a relação entre a teoria académica e a prática pedagógica (de acordo com Polanyi, os irmãos Dreyfus, Ryle e Schön, entre outros), no sentido de um carácter mais existencial e ético.

Conceitos como “tacit knowledge” (conhecimento tácito), “reflection-in-action” (reflexão em acção) e “conhecimento prático” são pensados, em primeiro lugar, na literatura actual sobre a matéria, relativamente ao contexto específico e limitado da profissão de cada um. Dado que, nos últimos anos, os profissionais têm procurado que a sua prática profissional seja igualmente autêntica e com significado ou experimentada como tal, não apenas no sentido técnico, mas também no sentido existencial, surgiram duas novas relações que devem ser tidas em conta na investigação profissional. Trata-se da relação do profissional consigo mesmo e a sua relação de procura de sen-



(<sup>4</sup>) O conceito de Foucault relativo à relação consigo mesmo e ao cuidado ético consigo mesmo tem sido aplicado pela professora norueguesa de Ciências da Saúde Kari Martinsen, na descrição que faz da relação das enfermeiras com a sua própria profissão e com as experiências de cuidados, ansiedade, esperança, solidão, felicidade e indiferença com que elas se deparam diariamente (Martinsen e col., 2003). Consultar igualmente as análises do autor relativas aos conceitos de Foucault sobre cuidado ético consigo mesmo e práticas de liberdade (in Hansen, 2003, cap. 1)

(<sup>5</sup>) A especialista dinamarquesa em história das ideias, Dorthe Jørgensen, comparou a instrumentalização e a mercantilização do mundo universitário que actualmente vivemos, ao distinguir entre os trabalhadores assalariados, as pessoas com uma carreira e os trabalhadores independentes (incluindo os intelectuais). Enquanto os dois primeiros são dirigidos por uma consciência instrumental, em que a profissão é um meio para atingir um fim (poiesis), o trabalhador independente é dirigido por uma consciência inquisitiva, criativa e recreativa, em que a profissão é um valor por si mesma (praxis). Segundo Dorthe Jørgensen, o ideal é que cada um exerça a sua profissão como praxis no sentido aristotélico. No entanto, tal implica também que cada um encare a sua profissão como parte de um todo mais abrangente e não necessariamente profissional e como parte daquilo que somos. O que significa que o profissional deve encontrar um sentido mais profundo na sua profissão, tendo em conta a vida em si mesma e os seus próprios valores pessoais. Na opinião de Dorthe Jørgensen, enquanto os dois primeiros estilos de vida estão principalmente associados ao conceito de conhecimento - o que é mensurável e controlável - o terceiro estilo de vida está mais associado ao conceito de sabedoria. Decisiva é, consequentemente, a atitude de vida com que o profissional encara a sua profissão. (Consultar Jørgensen, 2002, 2003).

tido com a sua profissão e a sua vida como um todo. Uma relação a que o filósofo francês Michel Foucault se referiu na sua obra mais recente através do conceito rapport de soi (relação consigo mesmo) ou do conceito grego “cuidado ético consigo mesmo” (<sup>4</sup>)

Consideramos que, enquanto o conhecimento prático de acordo com o conceito de Polanyi e Schön, por exemplo, está ligado a um conhecimento técnico relacionado com a prática, o conhecimento que, por assim dizer, surge na prática profissional, constitui outro tipo de sabedoria e prática existencial (não o conhecimento) no que diz respeito à experiência de autenticidade, integridade e significado do profissional relativamente ao trabalho e à vida segundo uma perspectiva holística.

Teoricamente, a definição desta dimensão mais existencial do exercício profissional e do conhecimento prático poderia consistir em verificar se o conceito de phronesis amplamente aplicado abrange, de uma forma geral, esta dimensão. Pelo menos, quando a interpretação do conceito de phronesis apenas diz respeito à relação da pessoa com o polis e não com o kosmos, ou seja, quando o conceito apenas é entendido face ao horizonte de conhecimentos social, político e cultural e às actividades do dia-a-dia necessárias neste contexto e não é pensado em função da procura de sentido de cada pessoa para a sua própria existência. (<sup>5</sup>)

Trabalhar com base numa tal abordagem holística e existencial da vida profissional e educativa requer formas de diálogo e reflexão ao nível do ensino e da educação diferentes daquelas a que estamos habituados. Em vez do conceito de phronesis, poderia ser útil incluir o conceito socrático de eros no nosso pensamento, uma vez que este conceito implica uma superação constante dos limites estabelecidos e um esforço permanente para encarar a nossa vida segundo uma perspectiva mais ampla e mais significativa. Neste contexto, partilho o interesse de Søren Kierkegaard e de Hannah Arendt, entre outros, pelo diálogo maiêutico de Sócrates e pela sua procura de sabedoria (conceito de eros e tō kálon), uma vez que esta procura e o esforço permanente estão ligados a um deslumbramento e a uma abertura fundamental, bem como a uma maior atenção ao que ainda não foi dito e ao que ainda não foi possível concretizar. Como é do conhecimento geral, esta “pos-

tura de abertura”, livre de considerações de ordem prática (techne) sem, ao mesmo tempo, cair na abstracção (episteme) foi igualmente uma preocupação do filósofo e hermenêutico alemão Hans-Georg Gadamer (Gadamer, 2004/1960). Ele descreve - também com referência a Sócrates - esta capacidade de manter uma postura de abertura através do conceito de formação (*Bildung*). Com o conceito de formação, ele encontra uma forma de abranger o processo e o pensamento necessários para tornar possível este esforço e esta procura existencial. Também Gadamer se refere ao conceito de phronesis para descrever a relação particular e vivida de cada pessoa com o mundo. No entanto, podemos dizer que o conceito de eros é uma atitude reflectida de cada um, por um lado, face a esta relação vivida com o mundo e, por outro, face às grandes narrativas tradicionais da humanidade relativas à verdade, ao bem e ao belo. É na tentativa de obter uma totalidade a partir de tudo isto que surge a prática existencial. Uma prática e uma totalidade que devem estar em constante evolução. Por outras palavras, a forma como encaramos e integramos “the lived understanding” (a compreensão vivida) no nosso próprio pensamento e prática difere consoante utilizemos um ponto de vista aristotélico ou filosófico-existencial (cf. Kierkegaard After Macintyre, ed. J. Davenport & A. Rudd, 2001).

Com a integração da componente de autenticidade na orientação profissional, o conceito de *Vocational Training and Guidance* (orientação e formação profissional) assume um novo significado, uma vez que o termo vocation tem um sentido etimológico de “chamamento” ou de “sentir um chamamento”. Por outras palavras, só quando o orientador encoraja a pessoa que procura orientação a “ouvir o seu chamamento”, ou seja, o que ela no fundo sente como uma formação ou profissão com significado, é que essa pessoa pode fazer uma escolha verdadeira (autêntica) e qualificada. Uma escolha mais eficaz aos olhos de quem se ocupa da política de formação, dado que é menos provável que os jovens desistam por falta de motivação (Bjerg, 2000; Simonsen, 2000).

### Armadilhas da autenticidade

Na opinião do autor, devemos assumir uma postura crítica face a este interesse pela autenticidade e pelo “professor autêntico”. Não





é verdade que esta procura de autenticidade pode facilmente resultar no oposto - ou seja, narcisismo, auto-dramatização e numa "tentativa de se tornar interessante" - basicamente, na falta de autenticidade? E não poderá esta individualização da vida profissional e educativa, com as suas exigências quotidianas de envolvimento e autenticidade, conduzir a um disciplinamento e uma utilização indirecta e, em última análise, a uma instrumentalização das acções e dos pensamentos dos estudantes e dos trabalhadores, para que melhor se adaptem aos requisitos do mercado de trabalho pós-capitalista? Será que a tentativa de harmonizar a vida pessoal e a vida profissional é uma forma subtil de controlo e apropriação do último reduto de liberdade dos trabalhadores - a sua vida espiritual e aquilo que fundamentalmente consideram valioso na existência (de acordo com o conceito de Foucault de *subjectivation* e *gouvernementalité*)? Será que Per Fibæk Laursen tem razão ao dizer que autenticidade é o mesmo que integridade pessoal?

A esta última pergunta devemos dar uma resposta negativa. A autenticidade não é (apenas) uma questão de integridade pessoal. É uma questão que diz respeito à existência. A autenticidade não está ligada a um sujeito, mas sim à existência, a Dasein (Heidegger). A filosofia existencial, que se ocupa do conceito de autenticidade, é precisamente uma crítica radical à subjectividade. Por esse motivo, a autenticidade não é uma questão de autoconsciência e de integridade do sujeito. Trata-se apenas de um pré-requisito, de uma fase inicial para que se possa vir a falar de autenticidade. A autenticidade está ligada, em primeiro lugar, a uma abertura radical ao mundo e ao que é o ser humano. A psicóloga existencial e professora Emmy van Deurzen-Smith escreve de forma eloquente (1995) que a autenticidade, por si mesma, não é uma suficiente como virtude. Isoladamente, a autenticidade pode ser sinónimo de loucura. Como caixa de ressonância decisiva para a autenticidade, pressupõe-se outro esforço com um carácter mais filosófico, um processo de busca ontológico e existencial, segundo o qual cada um procura mais do que apenas viver de acordo com os seus valores pessoais, problematizando e questionando continuamente o significado do ser humano, do mundo e de uma boa vida, não apenas para si, mas também para a própria humanidade. Ou, como escreve van Deurzen-

Smith, "no momento em que passamos a ser capazes de viver de forma autêntica, precisamos de encontrar novos critérios para decidir o que é certo e o que é errado" (Ibid., p. 89)

Se a autenticidade apenas for concebida no âmbito de um quadro de entendimento psicológico tradicional, entendida apenas como uma questão de integridade pessoal e relações sociais, tal significa que ainda não nos livrámos do subjectivismo e do antropocentrismo (ou seja, o foco no que é criado pelo homem) e da cultura da auto-realização, que Charles Taylor e a psicologia e a filosofia existencial pretendem limitar.

A procura da autenticidade apenas pode ser qualificada se for simultaneamente praticada e entendida como um processo de formação (Bildung). Ou seja, um processo de busca estético e filosófico, em que passamos além do "espaço psicológico" e do "mundo humano", para o encontro entre o "espaço filosófico" e o "próprio mundo", onde é central a atitude substancial relativa ao que geralmente é a verdade, o bem e o belo (cf. descrição anterior de Pierre Hadot sobre a abordagem utilitária e existencial do mundo).

Assim, quando se trabalha com a filosofia e os valores pessoais de um profissional ao nível substancial e normativo, uma abordagem de supervisão psicológica e orientada por processos não parece ser adequada.

### **A orientação filosófica como espaço para a formação de autenticidade**

É neste quadro que o departamento de investigação sobre a orientação do Centro para o Conhecimento Prático estabeleceu como objectivo de investigação determinar se a prática de orientação filosófica (Philosophical Counseling, Philosophischen Praxis) pode ser uma forma de qualificar a procura de autenticidade dos profissionais e a sua capacidade para trabalhar com a dimensão existencial do seu trabalho, bem como para a percepção dessa dimensão. Partimos assim do pressuposto que, com a orientação filosófica, é possível trabalhar com a dimensão existencial do ensino e formação profissional sem cair nas três armadilhas da procura de autenticidade: o psicologismo, o instrumentalismo e o moralismo.



Mais concretamente, o autor (Hansen, 2004) propôs um modelo de procura para a orientação filosófica, entendido na área de tensão entre os conceitos filosóficos de autenticidade, formação e existência - ou, como diria Søren Kierkegaard, no jogo entre a estética, a dialéctica e a ética (Kierkegaard, 1846; Hansen, 2003). Apenas se levarmos a sério estes conceitos filosóficos poderemos livrar-nos do vocabulário psicológico, social-construtivista e utilitário que faz e tem feito parte da tradição terapêutica e da tradição operária e que serviu de base a grande parte do pensamento relativo à orientação do século XX.

De um ponto de vista da história das ideias, a orientação filosófica tem raízes na antiguidade, no entendimento da filosofia como uma forma de vida e uma arte da vida (Hadot, 1995; Nussbaum, 1994; Shusterman, 1997). No entanto, a primeira orientação filosófica prática moderna (*Philosophische Praxis*) foi instituída pelo filósofo alemão Gerd Achenbach (1984) em 1981. Actualmente, a orientação filosófica é um fenómeno reconhecido a nível internacional na área da educação, da economia, do desenvolvimento dos recursos humanos (*Human Resource Development*) e no sector social e da saúde <sup>(6)</sup> (Lahav & Tillmanns, 1995; Zdrenka, 1997; Schuster, 1999; Raabe, 2001; Herrestad, 2002, Hansen, 2003).

Em primeiro lugar, centra-se no conteúdo, no que o participante diz, e não nas motivações, forças e factores psicológicos subjacentes, que podem estar por trás do que é dito. Como disse o orientador filosófico e filósofo canadiano Ran Lahav: "Em primeiro lugar, para ser considerada filosófica, uma investigação deve lidar principalmente com ideias do domínio público - ou seja, conceitos, concepções, suposições, teorias, etc. - em vez de expor acontecimentos ou processos concretos (cognitivos, emocionais, etc.) ocultos na mente de uma pessoa (esta tarefa compete à psicologia)" (1996, p. 262).

Tal levanta imediatamente a questão de saber se a orientação filosófica não está condenada a um mundo de abstracções e de ideias gerais, muito distante da vida real. A resposta deve ser negativa. A orientação filosófica tem uma natureza específica, pelo que não se trata de filosofia prática ou teórica, no sentido académico do termo (ou seja, apenas um discurso filosófico específico - teórico-académico - sobre ética, esté-

tica, política, religião e temas existenciais), ou filosofia aplicada (*Applied Philosophy*). A orientação filosófica é uma prática maiêutica, que se baseia principalmente na expressão de vida e nas relações com o mundo da pessoa que procura orientação, bem como na sua filosofia de vida, que está enraizada na sua prática concreta. "...A nossa maneira de ser exprime uma determinada concepção da realidade, embora não seja necessariamente uma teoria coerente e unitária (a nossa vida é por vezes inconsistente). Por outras palavras, o nosso estilo de vida exprime diversas ideias acerca do mundo e, por esse motivo, é um tema para filosofar. Estudar a vida de alguém de uma forma filosófica é estudar a compreensão vivida por essa pessoa (não apenas pensada): estudar a sua coerência, expor as suas suposições ocultas, analisar as suas ideias e valores básicos, etc. Este facto sugere que o objectivo da auto-análise filosófica, no contexto da orientação filosófica, é explorar a "compreensão vivida" da pessoa que procura orientação, nomeadamente, o mundo conforme é "compreendido" pelas emoções, pelo comportamento, pelos pensamentos, esperanças, desejos e por toda a maneira de ser dessa pessoa" (Ibid., p. 265).

A prática filosófica é uma praxis no sentido aristotélico do termo, ou seja, uma actividade que não é um meio para atingir algo diferente, mas algo com valor próprio. Além disso, esta praxis é filosófica. A natureza específica do que é "filosófico" não é apenas a familiaridade e as capacidades relativas a determinados métodos e teorias filosóficas. O que distingue o praticante de filosofia do filósofo académico, do pedagogo filosófico, do psicoterapeuta e do orientador profissional e pedagógico construtivista e orientado por objectivos e pela função é a forma como o praticante de filosofia aborda um assunto, um diálogo ou um problema. O praticante de filosofia não a utiliza - como o pedagogo, o orientador e o terapeuta - para resolver, tratar ou simplesmente "refletir" um problema. Isso seria uma instrumentalização e uma vulgarização da prática filosófica. Como afirmou Ran Lahav (1996), a resolução de problemas pode ser um efeito secundário da prática de orientação filosófica, mas o objectivo principal é e deve continuar a ser a criação de uma comunidade de investigação, dedicada à procura da sabedoria. O que implica questionar permanentemente as nossas suposições fundamentais e as dos outros, bem como perce-

<sup>(6)</sup> A 7.ª Conferência Internacional sobre Orientação Filosófica ("Philosophical Practice - A Question of Bildung?") teve lugar na Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca e foi organizada pelo departamento de investigação sobre a orientação, em colaboração com a Escola Superior de Ciências Empresariais de Copenhaga (departamento de gestão e arte), de 3 a 6 de Agosto de 2004. Consultar [www.dpu.dk/konferencer](http://www.dpu.dk/konferencer).



ber o mundo fora da imagem do mundo que cada um constrói, de forma a que o orientador e a pessoa que procura orientação experimentem momentos de puro deslumbramento. O que Gadamer descreve como uma “postura de abertura” (Gadamer, 2004/1960), p.348), Martin Buber como um “encontro”, o autor descreve como aprendizagem verdadeiramente autêntica, em que, durante breves momentos, perdemos o nosso ponto de apoio pessoal e profissional e somos envolvidos num processo onde, num encontro com o Diferente e o Outro, somos seriamente desafiados a assumir uma postura relativamente ao que voltamos a saber e sobre se isso continua a fazer sentido do ponto de vista existencial (cf. Bollnow, 1969; Buber, 1966).

Como foi referido, este tipo de sabedoria - ao contrário da filosofia académica tradicional - não é algo que se procure de uma forma independente da vida vivida e do diálogo concreto, que tem lugar entre o orientador filosófico e o seu companheiro de conversação. Para o praticante de filosofia, é decisivo que se tenha como ponto de partida a relação vivida com o mundo da pessoa que procura orientação, bem como as suposições filosóficas que ela toma como certas, para depois se avaliar essas suposições de forma crítica, em conjunto com a mesma pessoa. Por exemplo, os problemas relacionados com a nossa família, conosco ou com a nossa carreira envolvem frequentemente questões conceptuais (por exemplo, o significado dos conceitos de amizade, amor e auto-respeito), questões éticas (o dever moral face aos nossos filhos e a correcção moral relacionada com o facto de abandonarmos ou não o nosso parceiro), questões existenciais (que forma de vida é autêntica ou valiosa?), bem como outros assuntos semelhantes. Ao contrário de um processo de diálogo e de reflexão, em que se tenta enquadrar o que é dito num sistema de conhecimento teórico abstracto, por exemplo de natureza médica, sociológica, psicológica ou filosófica especializada e no âmbito do qual se procura determinar as causas e as estruturas que possam estar por trás de uma experiência de vida ou expressão de vida aplicável, neste caso o objectivo consiste na criação de um espaço para uma avaliação filosófica do que é dito, com base nas experiências de vida da pessoa que procura orientação e na expressão que está à frente dessa pessoa, na sua relação concreta com o mundo e forma de estar no mun-

do. Nas palavras do filósofo e professor norueguês Anders Lindseth, que trabalha há mais de 20 anos em orientação filosófica, tanto a nível prático como teórico: “A filosofia não é uma ciência que tenta estabelecer uma imagem do mundo como um objecto ou conjunto de objectos que devem ser ordenados de forma sistemática. É antes uma tentativa de captar experiências de vida como um projecto permanente, algo que decorre ao longo do tempo, que encontra a sua expressão ao longo do tempo e que necessita da reflexão filosófica para a sua expressão” (Lindseth, 2002, p. 3).

O que a abordagem da orientação filosófica tem de único é o facto de, ao contrário da abordagem construtivista (Peavy, 1998), não tentar apenas reflectir o sistema de valores do outro, de forma a que a pessoa fique mais consciente e reflecta sobre o mesmo. Também tem lugar uma relação crítica interrogativa com a “idealização” de cada pessoa, bem como a integração de outras ideias filosóficas fundamentais, que podem colocar em perspectiva a relação dessa pessoa com o mundo e a própria pessoa numa situação de deslumbramento fundamental. Este facto tem por objectivo a ultrapassagem do horizonte de conhecimentos e da construção da realidade no âmbito dos quais a pessoa pensa e vive actualmente. “Enquanto a psicoterapia tem por objectivo principal modificar os processos e forças psíquicas actuais de uma pessoa, a Orientação Filosófica tenta conduzi-la a novas paisagens de idealização exteriores a si mesma. Neste sentido, filosofar no âmbito da Orientação Filosófica não é um esforço solipsista, não se limita ao domínio das ideias criadas pelo ser humano, sendo antes um diálogo entre a vida humana e o horizonte mais vasto em que está integrada” (Lahav, 1996b, p. 261).

Ao contrário do psicoterapeuta e do orientador construtivista, o orientador filosófico é particularmente sensível aos temas filosóficos relacionados com as experiências de vida do ser humano. Desenvolveu uma caixa de ressonância filosófica especial capaz de elevar o que a pessoa diz para um nível em que passa a ter um interesse geral e em que pode ser associado a temas na área da filosofia, da literatura e da religião. Desta forma, a pessoa que procura orientação é encorajada a encarar um problema ou uma expressão de vida não apenas segundo um ponto de vista profissional ou pessoal, mas também segundo um ponto de



vista filosófico e comum à humanidade, o que frequentemente leva a que aquilo que a pessoa considera valioso e significativo na existência passe a ter uma ligação mais forte com a atitude ou o problema pessoal ou profissional que está a ser discutido.

De uma forma breve e demasiado sistemática - dado que, em última análise, não é possível estabelecer um método para a orientação filosófica, para além de uma interrogação constante das nossas próprias suposições fundamentais, bem como das dos outros - o processo de orientação filosófica pode normalmente ser descrito como sendo composto por cinco dimensões ou fases (Lahav, 2001).

Inicialmente, perfeitamente de acordo com a tradição terapêutica, o orientador filosófico tenta relacionar-se através de uma postura fundamentalmente aberta com o “universo” e a expressão de vida que encontra na narrativa da pessoa que procura orientação, relativa ao assunto sobre o qual essa pessoa pretende filosofar. Nesta fase, é utilizada principalmente uma abordagem fenomenológica.

A segunda dimensão da orientação filosófica consiste numa abordagem filosófico-hermenêutica, segundo a qual o orientador ouve as suposições filosóficas fundamentais da abordagem vivida e pensada da pessoa que procura orientação relativa a este tema. Que significados e temas de vida fundamentais (por exemplo, a natureza do eu e da liberdade, o valor do amor e do sucesso, etc.) podem ser associados à narrativa e experiências concretas da pessoa que procura orientação. Aqui é importante que o orientador filosófico não imponha um tema à vida da pessoa que o procura, mas que permita que esse tema evolua no decorrer do diálogo, ao seu próprio ritmo, de uma forma fiel às experiências e atitudes dessa pessoa. A questão ou tema filosófico com que se deve continuar a trabalhar deve ser uma decisão suprema a tomar pela pessoa que procura orientação.

A terceira dimensão está relacionada com a reflexão crítica. Nesta fase, a complexidade da questão filosófica escolhida deve ser longamente abordada, sem que se procure uma resposta apressada. O papel do orientador filosófico é ajudar - à imagem de uma parteira socrática - a estudar e aprofundar a “filosofia pessoal” presente na abordagem imaginada do tema pela pessoa que procura

orientação. Deve fazê-lo, por exemplo, através de perguntas do tipo socrático (Hansen, 2000) e da apresentação a essa pessoa de outras abordagens e ideias filosóficas alternativas e fundamentais sobre o tema. No entanto, estas abordagens e ideias filosóficas não devem ser apresentadas como autoridades, mas sim como matérias-primas, que a pessoa que procura orientação pode estudar, modificar, criticar ou ultrapassar, se forem encaradas como um auxílio para iluminar a forma única de viver dessa pessoa.

Neste caso, é igualmente importante que o orientador filosófico apresente sempre muitas abordagens e ideias filosóficas diferentes e mutuamente contraditórias relativas ao tema em questão, para encorajar a pessoa que o procura a assumir uma posição própria e a desenvolver o seu próprio ponto de vista independente, em relação permanente com a sua prática e vida. A linguagem utilizada durante o diálogo filosófico não deve ser abstracta, hipotética ou académica, devendo basear-se na linguagem e vida diárias da pessoa que procura orientação.

Na quarta dimensão, o orientador filosófico volta à situação concreta da pessoa para avaliar de que forma o tema filosófico escolhido encontra expressão na vida dessa mesma pessoa. Que suposições fundamentais sobre o tema existem na filosofia vivida dessa pessoa (lived understanding) e de que maneira pode o seu estilo de vida concreto ser visto como uma resposta à questão seleccionada. O novo entendimento desenvolvido no âmbito dessa avaliação será utilizado como caixa de ressonância para reflexão. No entanto, a atenção deve ser dirigida para as suposições filosóficas fundamentais que são aparentemente tomadas como certas na abordagem prática do tema e no dia-a-dia da pessoa que procura orientação. Esta quarta dimensão caracteriza-se principalmente por uma forma de reflexão existencial.

A última fase do processo de orientação filosófica corresponde à forma como a pessoa que procura orientação pode desenvolver uma resposta pessoal à questão filosófica que foi inicialmente escolhida. Nesta fase, essa pessoa terá idealmente desenvolvido uma compreensão mais alargada do

- tema,
- de algumas abordagens alternativas ao tema e



□ da forma como a questão encontra expressão na sua vida e como se torna relevante para a sua vida. É a altura certa para a pessoa que procura orientação desenvolver a sua abordagem pessoal e fornecer respostas para a questão colocada.

Não se trata de um assunto meramente teórico, uma vez que deve envolver as suas atitudes no dia-a-dia, a forma como se relaciona com os outros e toda a sua atitude face à vida propriamente dita. Trata-se obviamente de um processo, uma formação contínua, que não pode ser concluído após algumas sessões de orientação. É antes uma atitude de aprendizagem e de deslumbramento, que pode ser alargada à vida e ao trabalho e a que os teóricos da orientação filosófica chamam simplesmente viver uma vida presente e filosófica ou, de acordo com Sócrates, viver uma vida com cuidado ético consigo mesmo.

O professor Anders Lindseth, que também está ligado ao Centro para o Conhecimento Prático da Universidade Regional de Bodø, e o autor deste texto irão integrar as abordagens da orientação filosófica acima referidas no projecto de investigação "A orientação profissional e o conhecimento prático na formação profissional". Pretendem igualmente desenvolver novas formas e abordagens que melhor correspondam às condições e situações laborais e pedagógicas presentes nos cursos de formação profissional da Dinamarca e Noruega (<sup>1</sup>). Na

vertente prática do projecto de investigação, o objectivo será testar a orientação filosófica em diferentes contextos profissionais. De acordo com os planos, esses testes deverão decorrer em seminários de formação de pedagogos e professores e em escolas de enfermagem seleccionadas na Noruega e Dinamarca.

Neste caso, a prática de orientação dará principal atenção aos valores

- que o estudo exige do aluno,
- criados pelos períodos de prática e
- à forma como os estudantes (e os professores que participam nos seminários) encaram a relação entre a vertente académica e os seus valores pessoais relativos à vida (o aspecto de autenticidade). O método utilizado para a recolha de experiências deverá basear-se em pesquisa-acção e de campo, bem como num novo método fenomenológico-hermenêutico, desenvolvido por Anders Lindseth e pelo professor A. Norberg (2004) da Universidade de Umeå, na Suécia.

Com esta investigação - teórica e prática - esperamos contribuir para a resposta à pergunta inicial deste artigo, nomeadamente, como é possível trabalhar com a dimensão mais existencial (Learning to Be) da orientação profissional e pedagógica e numa perspectiva de orientação e formação ao longo da vida (Lifelong Learning and Guidance).

## Bibliografia

**Achenbach, G.** *Philosophische Praxis*. Colónia, 1987.

**AGORA X: Orientação Social e Profissional, Salónica, 19 a 20 de Outubro, 2000.** Cedefop, Panorama series, 74. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, 2003.

**Bjerg, H.** Studiestart og studieliv. Em: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3/2000.

**Boele, D.** The "Benefits" of a Socratic Dialogue or Which Results Can We Promise? *Inquiry*, Primavera 1998, Vol. XVII, No. 3.

**Bollnow, O.F.** *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius & Sønners Boktrykkeri, 1969.

**Buber, M.** *Møde med mennesker*. Copenhaga: Steen Hasselbalchs Forlag, 1966.

**Canto-Sperber Monique; Dupuy Jean-Pierre.** *Competencies for the Good Life and the Good Society* (2001). Em: Rychen, Dominique S.; Salganik Laura H. (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.

**Davenport J.J.; Rudd, A.** (ed.). *Kierkegaard After MacIntyre*. Open Court, Illinois, 2001.

*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) - Relatório / OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico; SFSO - Instituto Federal de Estatística da Suíça. Neuchâtel, Suíça: Instituto Federal de Estatística da Suíça, Maio de 2000, (Anteprojecto). Disponível na Internet: [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/background-paper.pdf) [Data da actualização: 26.08.2004].*

**Deurzen-Smith, E.** *Eksistentiel samtale og terapi*. Hans Reitzels Forlag, 1995.

**Dunne, J.** *Back to the Rough Ground*. Notre Dame: Editora da Universidade de Notre Dame, Indiana, 1993.

**Fibæk Laursen, P.** (ed.). *Person og Profession*. Billesø & Baltzer, 2003.

**Fibæk Laursen, P.** *Den autentiske lærer*. Copenhaga: Gyldendal, 2004.

(<sup>1</sup>) Com base na forma de diálogo neo-socrática, por exemplo (Nelson, 1965; Boele, 1998), e em ligação com um projecto de desenvolvimento relativo ao desenvolvimento de competências em escolas secundárias diurnas e em colégios internos independentes, que o Ministério da Educação dinamarquês iniciou em 1999-2001, o autor desenvolveu uma forma especial de "grupo de diálogo socrático", que é actualmente utilizada como ferramenta de clarificação de valores em diferentes tipos de escolas na Dinamarca. (Hansen, 2000; Heidemann, 2001).

## Palavras-chave

Philosophy of education, philosophical counselling, Authenticity, Socratic dialogue, learning to be, lifelong guidance.



- Fjord Jensen, J.** *Frirum - Voksenpædagogiske problemer og analyser*. Klim: 1998.
- Gadamer, H.-G.** *Wahrheit und Methode*. Tübingen, 1960.
- Gustavsson, B.** *Vidensfilosofi*. Århus: Klim, 2001.
- Gørtz, K.** *Ledelse med værdier - Samtaler med dansk topledelse*. Børsens Forlag, 2003.
- Hadot, P.** *Philosophy as a Way of Life*. Blackwell, 1995.
- Hammershøj, L.G.** *Selvdannelse og socialitet*. Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 2003.
- Hansen, F.T.** *Den sokratiske dialoggruppe*. Copenhagen: Gyldendal, 2000.
- Hansen, F.T.** *Det filosofiske liv - et dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Hans Reitzels forlag, 2003, 2.ª edi.
- Hansen, F.T.** *At stå i det åbne - Voksenpædagogik som en filosofisk praksis*. Hans Reitzels forlag 2004.
- Heidemann, T.** m.fl. *Værdigrundlag og selvevaluering på de frie kostskoler*. Copenhagen: Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 2001.
- Herrestad, H.; Holt, A.; Svare H.** (red.). *Philosophy in Society*. Oslo: Unipub Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** *Viden og Visdom: spørgsmålet til de intellektuelle*. Copenhagen: Det lille Forlag, 2002.
- Jørgensen, D.** Den intellektuelles livsform. Em: Nielsen H. K.; Hornbæk F. (red.). *Universitet til tiden*, Århus: Klim, 2003.
- Jørgensen, P. S.** Den personlige lærer - set i et uddannelsesperspektiv. Em: Per Fibæk Laugersen m.fl. (Red.). *Person og Profession*, Billesø & Baltzer, 2003.
- Kierkegaard, S.** *Afsluttende Uvidenskabelig Efterskrift*, (1846). Copenhagen: Gyldendal, 1962.
- Kierkeby, O.F.** *Management Philosophy: A radical-normative perspective*. Springer, 2000.
- Knain, Erik.** *The Definition and Selection of Key Competencies in a Norwegian context*, Deseco Expert Report. Neuchâtel, Suíça: Instituto Federal de Estatísticas da Suíça, Agosto de 2001. Disponível na Internet: [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/sfso\\_deseco\\_ccp\\_norway\\_19122001.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccp_norway_19122001.pdf) [Data da actualização: 26.08.2004].
- Lahav, R.; Tillmanns, M.** *Essays on Philosophical Counseling*. University Press of America, 1995.
- Lahav, R.** What is Philosophical in Philosophical Counselling? In: *Journal of Applied Philosophy*, 1996a, Vol. 13, No. 3.
- Lahav, R.** Philosophy and the search for wisdom. Artigo apresentado na *The Annual Meeting of the American Psychological Association* (Reunião Anual da Associação Americana de Psicologia), Toronto, 13 de Agosto de 1996(b).
- Lahav, R.** The Efficacy Of Philosophical Counselling: A First Outcome Study. In: *Journal of Practical Philosophy*, Julho de 2001, [www.practical-philosophy.org.uk](http://www.practical-philosophy.org.uk).
- Lindset, A.** Samtalens plass i et menneskeliv. Em *Samtiden*, 2002, nr. 3.
- Lindseth, A.; Norberg, A.** A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. Artigo não publicado do *Ph.d-kursus om fænomenologiske metoder* (Curso de doutoramento em métodos fenomenológicos), Universidade de Umeå, Suécia, 2004 .
- Løgstrup, K.E.** *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal, 1957.
- MacIntyre, A.** *After Virtue*. Duckworth, 1981.
- Martinsen, K.** (red.). *Etikk, disiplin og dannelse*. Gyldendals Sykepleieklassikere, Gyldendal Norsk forlag, Oslo, 2003.
- Nelson, L.** *Socratic Method and Critical Philosophy*. Nova Iorque: Dover, 1965.
- Nergård, Jens-Ivar.** *Søknad om akkreditering av Ph.D i praktisk kunnskap*, proposta de investigação. Universidade Regional de Bodø, Noruega, 18 de Setembro de 2003.
- Nussbaum, M.** *The Therapy of Desire*. Princeton, 1994.
- Nyeng, F.** *Det autentiske menneske*. Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 2004.
- Peavy, R.V.** *Konstruktivistisk vejledning. Teori og praksis*. Copenhagen: RUE, 1998.
- Raabe, P.** *Philosophical Counseling - Theory and Practice*. Londres: Praeger, 2001.
- Rahbek Christensen, L.** *Livsformer i Danmark*. Copenhagen: Samfundsfagsnyt, 1998.
- Rychen Dominique S.; Salganik Laura H.** (dir.). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, 2003.
- Schanz, H.-J.** *Selvfølgeligheder - Aspekter af modernitet og metafysik*. Forlaget Modtryk, 1999.
- Schmidt, L.-H.** *Diagnosis III*. Universidade de Ciências da Educação da Dinamarca, 1999.
- Schuster, S.** *Philosophy Practice - An Alternative to Counseling and Psychotherapy*. Londres: Praeger, 1999.
- Shusterman, R.** *Practicing Philosophy - Pragmatism and The Philosophical Life*. Nova Iorque: Routledge, 1997.
- Simonsen, B.** Brydninger i demokratiet. Em: Bykilde (red.). *Når unge udfordrer demokratiet*. Roskilde: Roskilde Universitets Forlag, 2000.
- Taylor, C.** *The Malaise of Modernity*. Toronto: House of Anansi Press, 1991.
- Thyssen, O.** *Værdiledelse: Om organisation og etik*. Copenhagen: Gyldendal, 2002.
- Trier, U. P.** Twelve Countries Contributing to DeSeCo - A Summary Report. In *Country Contribution Process*, materiais informativos preparados para o 2.º Simpósio Internacional do DeSeCo. Neuchâtel, Suíça: Instituto Federal de Estatísticas da Suíça, Outubro de 2001. Disponível na Internet: [www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/deseco/sfso\\_deseco\\_ccpsummary\\_report.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/deseco/sfso_deseco_ccpsummary_report.pdf) [Data da actualização: 26.08.2004].
- Wittgenstein, L.** *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell & Mott Ltd., 1958.
- Zdrenka, M.** *Konzeptionen und Probleme der Philosophischen Praxis*. Köln: Dinter, 1997.