



CULTURA E INTERCULTURALIDADE NO ENSINO DE FILOSOFIA: EXPERIÊNCIAS NUMA ESCOLA PORTUGUESA¹

CULTURE AND INTERCULTURALITY IN TEACHING PHILOSOPHY: EXPERIENCES IN A PORTUGUESE SCHOOL

CULTURA E INTERCULTURALIDAD EN FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN: EXPERIENCIAS EN LA ESCUELA PORTUGUESA

Celso João Carminati²

Resumo: Neste texto, apresentarei parte de uma pesquisa realizada em Portugal sobre a realidade cultural e de conhecimento da Escola Dr. Azevedo Neves, em Lisboa. Apresentaremos em linhas gerais as diferentes nacionalidades que compõem o contexto das demandas sociais que frequentam essa escola, considerada por muitos a escola mais “imigrante e africana” da Europa, assim como alguns dos seus princípios orientadores, os programas de ensino de filosofia e algumas avaliações de professores sobre o mesmo, uma vez que isto incita as perspectivas docentes no âmbito da disciplina.

Palavras-chave: Formação, ensino, culturas, interculturalidade

Abstract: In this text, I will present part of a research carried out in Portugal on the cultural reality and knowledge of the Dr. Azevedo Neves School, of Lisbon. We will present in general terms the different nationalities that make up the context of the social demands that attend this school, considered by many the most "immigrant and African" school in Europe, of philosophy and some teacher evaluations about it, since this incites the teaching perspectives within the discipline.

Key words: Formation, teaching, cultures, interculturality

Resumen: En este artículo, voy a presentar parte de una encuesta realizada en Portugal en la realidad cultural y el conocimiento de la Escuela Dr. Azevedo Neves, de Lisboa. Presentaremos en términos generales las diferentes nacionalidades que componen el contexto de las demandas sociales que frecuentan esta escuela, considerada por muchos la escuela más "inmigrante y africana" de Europa, grupos participaron, de filosofía y algunas evaluaciones de profesores sobre ello, desde que incita las perspectivas de enseñanza dentro de la disciplina.

Palabras-clave: Formación, enseñanza, culturas, interculturalidad.

Envio 10/02/2018

Revisão 26/03/2018

Accite 25/03/2018

¹ Este artigo resultou de parte da pesquisa do estágio pós-doutoral, realizado na Universidade de Lisboa – Portugal, 2015-2016.

² Doutor em Educação. Docente no PPGE – Udesc. Carminatticelso@gmail.com

Introdução

Neste texto, apresentarei e discutirei alguns aspectos das observações e visitas à escola Doutor Azevedo Neves, durante os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Na escola fui recebido pela professora de Filosofia Teresa Ximenez, que é também uma das colaboradoras do Programa de estágios dos alunos do Curso de Mestrado em “Ensino de Filosofia” da Universidade de Lisboa.³ A referida professora participou também do projeto de pesquisa coordenado pela professora Dra. Maria Luísa Ribeiro Ferreira do qual eu também fui um dos pesquisadores convidados, entre os anos de 2010 a 2014, com financiamento da Fundação da Ciência e Tecnologia – FCT de Portugal.

Este estreitamento de laços com os grupos de pesquisa de Portugal, e mais articulado com a Universidade de Lisboa, naquele período do projeto resultou num conjunto de publicações importantes sobre o ensinar-aprender filosofia em países como Portugal, Brasil, Espanha, Itália, Argentina, Uruguai e França, com destaque para a significativa participação dos professores de escolas secundárias portuguesas neste projeto e nas atividades deles resultantes, em seminário e nas publicações.

O tema do ensino-aprendizagem da filosofia vem sendo tomado como problema e como objeto de pesquisa em Portugal e esta dinâmica tem sido potencializada nos últimos anos, com a criação do Mestrado em Ensino de Filosofia em nível nacional.⁴ Sem desmerecer as inúmeras pesquisas publicadas no país, referirei aqui algumas delas, cujo contexto tem-nos aproximado nos últimos anos. Destaco as reflexões publicadas pelo professor Joaquim Cerqueira Gonçalves, cujo título “Fazer Filosofia” – como e onde?, (1990); pelo professor Leonardo Coimbra, cuja carta endereçada a Ângelo Ribeiro tem o título de “Ensino de Filosofia”, (1918); pela professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira, como coordenadora do projeto acima mencionado e autora, coordenadora e organizadora do livro “Ensinar-Aprender Filosofia num mundo em rede”, (2012); pela professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira e Maria José Vaz Pinto como coordenadoras do livro

³ Agradeço ao professor Antônio Pedro Mesquita, diretor do Centro de Filosofia da Universidade e coordenador do Mestrado em Ensino de Filosofia, por colocar-me em contato com a escola Dr. Azevedo Neves.

⁴ Discutiremos com mais detalhes noutro texto a formação do professor de filosofia em Portugal.

“Ensino de Filosofia – o que dizem os filósofos?” (2013); Maria Luísa Ribeiro Ferreira e António Pedro Mesquita, coordenadores do livro “Ensino Público da Filosofia. Perspectivas Programáticas e Ideológicas” (2014); e Maria Luísa Ribeiro Ferreira e António Teixeira, “Aprender e ensinar filosofia num mundo digital”, (2014), dentre outros aqui não mencionados.

Estas importantes publicações serão evidenciadas em alguns momentos do texto, pois as considero como importantes referências nas investigações, observações e interpretações que estou realizando sobre a experiência portuguesa do ensino de filosofia em escolas secundárias.

Nosso objetivo na escola foi conhecer as estruturas de atendimento e de formação dos alunos, os espaços de socialização e observação das aulas de filosofia com a intenção de identificar os métodos de ensino, os conteúdos trabalhados pelos professores em aula, os materiais didáticos e de apoio adotados nas aulas de filosofia e a partir de questionários aplicados aos alunos, procurar identificar quais foram as contribuições da filosofia na formação dos alunos e de como estes avaliam essas contribuições.

Fui à sala em que a professora Teresa Ximenes estava dando aulas e interagi conversando com os alunos, com apresentações mútuas, nas turmas consideradas 10º (Curso de Ciências Humanidades e Letras)⁵ e 11º ano (Ciências e Humanidades)⁶, que correspondem à 1ª e 2ª série do ensino médio e aos poucos partilhamos informações e conhecimentos sobre as diferentes realidades vividas e nossos países e nossas percepções em diferentes temáticas apresentadas e tratadas em sala de aula.

Em visita à escola pude perceber a presença de imigrantes africanos, de diversos países, mas principalmente da ilha de Santiago, São Vicente, São Nicolau - de Cabo Verde,⁷ alguns Chineses, alguns Brasileiros, Portugueses e outros países do leste europeu como a Romênia. Diante de uma realidade social que a caracteriza como a maior escola

⁵ Esta turma tem apenas 10 alunos, sendo uma turma homogênea. Por acaso, a professora Teresa é Diretora dessa turma (equivalente aos regestes de classes no Brasil).

⁶ Esta turma tem 22 alunos e não heterogênea em termos de composição cultural nacional e estrangeiros.

⁷ País que se tornou independente em 1975, composto por um conjunto de 10 ilhas na costa da África, e desde 2013, chama-se República de Cabo Verde.

de imigrantes da Europa, os seus gestores e professores tem sido constantemente desafiados a criar cursos e ofertas de formação que atendam ao processo de integração social, humanização e expectativas de formação para o trabalho, pois muitos, talvez a maioria dos alunos, não tenha condições de seguir os estudos universitários, tanto por necessitarem entrar no mundo do trabalho ainda cedo e assim constituírem as condições mínimas de subsistência, quanto por obterem condições financeiras insuficientes para pagar os cursos universitários. Tanto em Portugal, quanto na Itália, e em outros países da Europa, os cursos universitários públicos são pagos e as famílias migrantes em geral não tem condições econômicas suficientes para pagar as mensalidades, pois vivem em condições desfavoráveis de vida e os salários são muitos baixos, pois a maioria vive de serviços temporários, os homens na construção civil e as mulheres nos serviços domésticos.

Esta realidade social vivida pelas famílias tem feito com que muitos dos problemas externos, decorrentes de disputas de grupos vinculados ao comércio ilegal de entorpecentes, e uma maneira econômica de gerir as condições financeiras das famílias, sejam algumas vezes responsáveis por disputas e ajustes de contas entre as diferentes organizações e que resultam em violência. A escola tem um contato direto com a polícia que os tem ajudado em algumas situações mais graves.

Neste contexto que denota a difícil situação social destes extratos sociais mais baixos da sociedade, principalmente os imigrantes, o desafio é a aproximação desses debates nas aulas de filosofia, e em outras disciplinas como a psicologia e a sociologia. Como veremos mais adiante nesse texto, os programas de ensino de filosofia tem uma definição de conteúdos para a escola portuguesa. Aliás, segundo a professora, estas disciplinas vêm sendo desafiadas a contribuir na discussão dos problemas sociais em suas aulas. Assim, apresentaremos ao longo do texto outros aspectos da realidade do ensino de filosofia numa escola cujos alunos, em boa parte são considerados deficitários na formação e de como as contribuições dos conteúdos da filosofia tem auxiliado na reflexão e na intervenção dos seus problemas humanos e sociais. Assim, como expressei noutro texto,

Da observação das atividades, pude conhecer propriamente o funcionamento da escola no que diz respeito ao ensino secundário, o lugar e papel do professor de filosofia no âmbito da formação dos estudantes. Por este caminhar, inverso a metodologia tradicional, conheci os pormenores da prática dos professores, dos manuais e conteúdos escolhidos para o ensino, da estrutura de apoio, das atividades pedagógicas e assim abstrair a um grau mais complexo, que possibilitou aprofundar as categorias mais gerais, que são as leis, os fundamentos e as regras que envolvem e definem o ensino em nível de estrutura e funcionamento do sistema. (Carminati, 2015, p. 2-3)

Contudo, a pesquisa carecerá de alcance longitudinal decorrente de sua localização, de seu repertório definido no âmbito de uma realidade educacional, a escola Azevedo Neves. Entretanto, pretendemos dar nossa singela contribuição para os leitores que queiram se apoderar da reflexão a quem se ocupa de uma das mais importantes atividades, o ensino, e nesse caso, o da filosofia.

A escola, sua história e projetos

No projeto de pesquisa, planejamos um momento de conhecimento de experiências de ensino de filosofia em escolas secundárias. Nos seus aspectos que preveem o levantamento dos programas de ensino de filosofia pude identificar as dinâmicas que ao longo do tempo foram sendo impressas na área desta disciplina, principalmente em relação ao seu papel na formação e protagonismo no âmbito da contribuição cultural para os alunos. Assim, catalogamos a partir dos sites públicos, da escola, do Ministério da Educação e de documentos que orientam o curso de mestrado em Ensino de Filosofia da Universidade de Lisboa, estes, gentilmente cedidos pelo seu coordenador, o professor Dr. Antônio Pedro Mesquita, as bases definidas no âmbito da preparação do professor de Filosofia para a escola secundária, a partir dos quais podemos identificar os fundamentos e objetivos à formação do professor. Agora deter-me-ei na apresentação da escola.

Em 1983 é construída a Escola Secundária Dr. Azevedo Neves para suprir as necessidades da população da freguesia da Damaia e de outras

freguesias do concelho da Amadora (nomeadamente Reboleira, Brandoa, Alfragide, Buraca e Venda Nova). (Portugal, 2014, p. 10)

Como pode ser lido e encontrado nas informações oficiais, esta se apresenta com uma complexa e funcional estrutura organizacional. Constituinte como sede de um agrupamento de escolas, que tem por base uma definição de articular um projeto pedagógico comum, em que os prédios escolares estão próximos, possibilitando menor impacto às populações aí presentes, o agrupamento Doutor Azevedo Neves, desde seu nascedouro em 1983 e, sobretudo na última década tem-se proposto a fazer um trabalho de inclusão das pessoas migrantes que residem nos bairros acima referidos.

Fazem parte dos profissionais da escola, 57 professores efetivos, 40 professores contratados, 21 técnicos e uma psicóloga que atua em conjunto com outras duas psicólogas estagiárias, uma educadora social, uma mediadora e uma técnica de serviço social, para atendimento de aproximadamente 1000 estudantes.

A origem dos alunos, analisadas pela nacionalidade dos pais e encarregados de educação, dada a dificuldade de as identificar diretamente pela sua naturalidade visto que a maioria já nasceu em Portugal e na Amadora, são de cerca de 56% de países PALOP,⁸ 4% de outros países africanos, e 36% alunos nacionais.⁹ Há ainda 4% de origens tão diversas como Paquistão, Perú ou Roménia, num total de 22 nacionalidades.¹⁰ (Portugal, 2014, p. 12)

25

Pode-se identificar uma sólida organização na hierarquia dos departamentos e áreas disciplinares, sendo estes constituídos pelas seguintes áreas: Departamento de Artes e Expressões, Departamento de Línguas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Ciências Experimentais, Departamento de 1º Ciclo e Jardim de Infância, Departamento de Educação Especial. Por esta organização departamental, que lembra um pouco as áreas dos Departamentos das

⁸ Países de Língua Oficial Portuguesa.

⁹ Considera-se aqui nacionais, tanto os filhos de Portugueses quanto os filhos de imigrantes nascidos em Portugal.

¹⁰ Dentre elas, o Brasil.

Universidades tem-se a ideia de uma estrutura capaz de atender com eficiência às necessidades dos alunos.

Gerir a escola é uma grande responsabilidade, como todos nós sabemos, uma vez que seus sujeitos são constantemente desafiados a pensar alternativas as diferentes realidades e contradições sociais e pessoais vividas pelos alunos. A incorporação das dinâmicas culturais tem tido rejeições e impõem aos professores uma necessidade premente de adaptar-se e de inserir-se no mundo da cultura dos estudantes, seja por demandarem conhecimentos específicos dos valores culturais dos países de pertencimento, seja por serem obrigados a seguirem as recomendações e planejamentos dos programas de ensino impostos pelos governos.

Assim, o trabalho articulado entre diretores, professores e demais sujeitos educativos, ao longo dos tempos, parece ter se constituído num dos aspectos centrais para uma gestão na escola. Além disto, as iniciativas pensadas pela escola, por vezes reivindicadas pela comunidade, esbarram nos órgãos de gestão do governo e tem levado a que certos problemas não sejam resolvidos por conta da burocracia inerente ao próprio sistema.

Os registros disponíveis nos documentos da escola deixam claro qual tem sido a filosofia da escola Doutor Azevedo Neves no tocante a gestão:

...autonomia, a administração e a gestão das Escolas organizam-se no sentido de promover o sucesso e prevenir o abandono Escolar dos alunos; de promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; de cumprir e fazer cumprir os direitos e os deveres; de observar o primado dos critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa nos limites de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis para o desenvolvimento da sua missão.” (Portugal, 2014, p. 3)

Temos aqui a demonstração da preocupação da escola no âmbito da gestão e destacamos para esta reflexão o sentido atribuído ao seu papel público na formação dos estudantes, tomando por base o primado da natureza pedagógica sobre a natureza

administrativa. Em geral, a administração de escolas, e isto parece ser uma constante nas diversas realidades que conheci, o predomínio de princípios da administração, na maioria das vezes travestidos de uma lógica de redução de gastos financeiros em detrimento das discussões e ações que tenham por base o trabalho pedagógico. A inversão de perspectiva é central para a constituição de um novo universo no papel e na formação da escola, eivada de fundamentos que tomem o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem.

Além disto, não poderíamos deixar de indicar a preocupação da escola com os aspectos interculturais. Assim como a maioria das escolas públicas da Europa que tem recebido imigrantes, seja para trabalharem ou para fugirem da guerra e muitas vezes a procura de uma metodologia de formação capaz de auxiliar na educação da juventude, encontrei nos documentos da escola, como veremos logo abaixo, um importante registro que revela o cuidado com os imigrantes, portanto que geral tem muita dificuldade de inserção nos espaços sociais e escolares. As dificuldades são muitas, e nem nos cabe mencionar aqui, pois já são do conhecimento público, mas refiro-me apenas a uma delas, talvez a mais difícil, a língua crioula¹¹ para os alunos Cabo Verdianos tem sido o grande entrave dos primeiros anos na escola, tanto aos alunos quanto as professores.

A título de ilustração, fizemos uma brincadeira com os alunos dos 10º ano e duas alunas aceitaram escrever algumas palavras e frase na língua crioula. Temos na imagem abaixo um primeiro ensaio, curiosamente sobre a disciplina de Filosofia. Mesmo tendo sido estimuladas a escrever sobre outros temas, por si próprias decidiram escrever o que sentem sobre o ensino de filosofia. Foi uma linda demonstração de afeto para com a professora e o seu trabalho. Vejamos a primeira frase aqui selecionada.

¹¹ Para saber mais sobre a origem, histórias e variações da língua crioula, pesquisar em: https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADnguas_crioulas

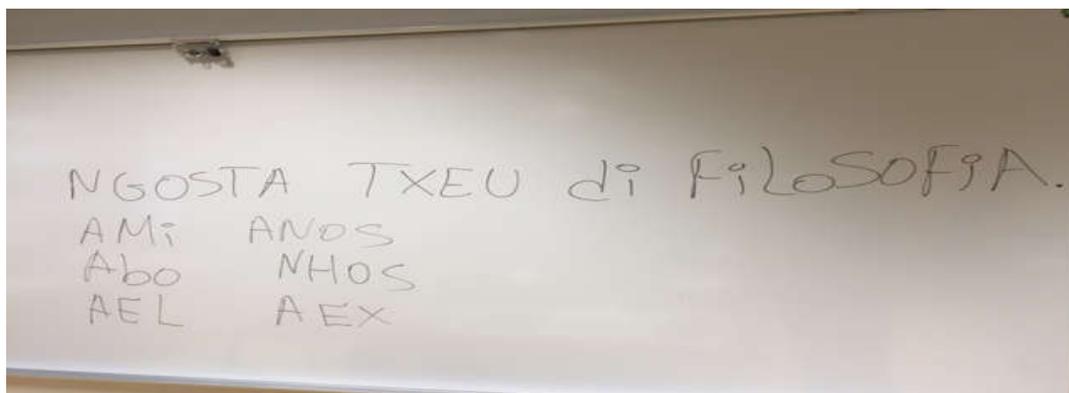


Imagem 1: Foto do autor

Numa primeira leitura que fiz da frase, porém, antes de perguntar a tradução, imaginei que “NGOSTA”, significaria “não gosta”. Olhei para a professora e vi que estava sorrindo, de modo que lhe pedi para traduzir. O “NGOSTA” em crioulo, refere-se ao 1º pronome singular “Eu Gosto” e “TXEU”, significa muito. Assim, a frase completa significa: “Gosto muito de Filosofia”. Isto é sem dúvida, muito bonito e um belo elogio ao trabalho realizado pela professora Teresa Ximenes nesta turma de 10º ano.

As palavras abaixo são então a sequência dos pronomes pessoais que pedi para completar a lista: “AMI – eu, Abo – tu, AEL – ele, ANOS – nós, NHOS – vós e, AEX – eles”. Essa escrita é do Crioulo Badiu.

A frase se completa com uma pergunta da aluna. Vejamos a seguir.

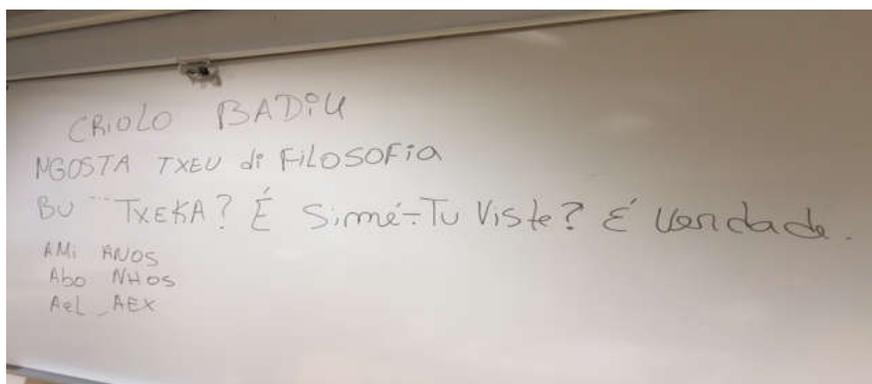


Imagem 2: foto do autor

Na pergunta, a aluna se questiona se ela tem certeza daquilo, escrevendo uma frase na interrogativa negativa e a resposta continua sendo uma afirmação da primeira premissa. O discurso final, volta-se para afirmar a sua resposta. Além disso, quando estávamos encerrando o diálogo, que não é o de Sócrates, mas que podemos considerar de cunho socrático, uma colega foi até o quadro e disse que aquela escrita era “uma” forma crioula e que sabia outra segunda variação, o “crioulo Sompadjud” como vemos a seguir.

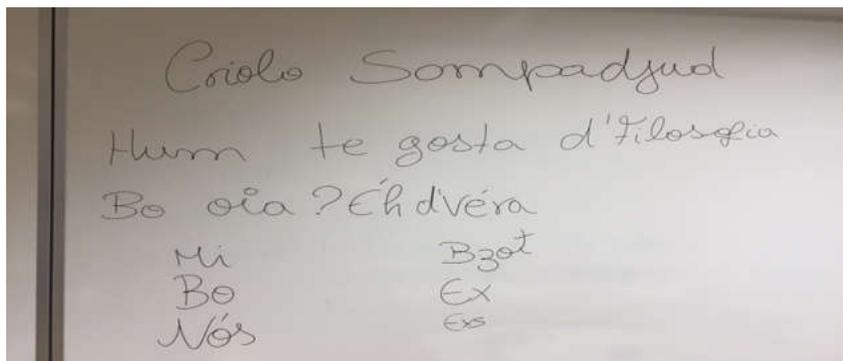


Imagem 3: foto do autor

Como vê-se acima, a chamada língua crioula, possui variações e naquela mesma sala havia duas formas distintas de escrita sobre a mesma frase. Vejamos que no “Crioulo Sompadjud”, a escrita da frase é diferente: “Hum te gosta d’Filosofia” – “Gosto muito de Filosofia”. E na interrogativa negativa “Bo Oia?”, significa “Tem certeza?”. “Éh d’vera” – “É verdade”. Podemos observar que os pronomes pessoais também tem escritas diferentes: “Mi - eu, Bo – tu – Bzot –ele, Nós - nós, Ex – vós, Exs - eles”. Dizia-me a professora que é sempre desafiada a aprender algumas palavras novas da língua dos alunos, pois quando os alunos querem que algum comentário não seja percebido pela professora, muitos deles comunicam-se em na língua materna. Aliás, o desafio da interculturalidade entre os alunos e a professora é sempre uma realidade constante.

Se na prática, quando lembro, por exemplo, das realidades de muitas escolas públicas brasileiras em que muitas pedagogias não se realizam como anunciadas em



documentos oficiais, os documentos e princípios pedagógicos divulgados à comunidade propõem os preceitos pelos quais se guiam os gestores e professores da escola Doutor Azevedo Neves. Bem, cito a seguir algumas importantes definições em nível de organização escolar em torno da interculturalidade.

A diversidade cultural não pode ser hoje considerada uma mera curiosidade, pois ela é um facto presente na nossa sociedade e nas nossas Escolas. Olhar este dado como um facto e não como um problema é a tarefa de uma Escola que se pretende transformativa, em que sejam criadas novas estratégias inclusivas e indutoras de uma verdadeira educação para a cidadania e para a participação democrática. Olhar o outro na perspectiva do outro, evitar a formação de preconceitos e estar aberto à diversidade são as formas propostas para construir o futuro que se perspectiva intercultural. (Portugal, 2014, p. 4)

Além disto, estes aspectos se articulam com a citação a seguir que caracteriza o universo social de pertencimento dos alunos.

É sabido que a ex-freguesia da Damaia (atualmente freguesia das Águas Livres) emerge como uma das mais deprimidas do país, com consideráveis índices de abandono Escolar e saídas precoces, com grande incidência de insucesso Escolar, fortes indícios de delinquência juvenil, problemas disciplinares, com uma sociedade ainda pouco sensibilizada para o relevo da Escola como fator de desenvolvimento equilibrado, com um tecido social pouco qualificado. (Portugal, 2014, p. 5)

E neste contexto, a escola parece anunciar em nível de organização das ações sua preocupação com o futuro dos estudantes, certamente como um compromisso maior entre o universo da formação, com indicações que se trata de uma realidade, cujos capitais econômicos e culturais chegam defasados em relação ao capital cultural que os espera na escola. Essa bela aposta no futuro é o prenuncio de um novo tempo, de um devir, de um novo lugar, em que uma escola democrática se faz a medida que compreende e acolhe o seu entorno social, a sua clientela.

Neste contexto, assume prioridade a aposta no combate ao insucesso e abandono escolares, ao absentismo de discentes, no desenvolvimento

de uma cultura de responsabilidade, coletiva e individual, de trabalho, de exigência e de rigor e na diversificação da oferta formativa de forma a manter-se a identidade de uma Escola Democrática, de oportunidades, de inclusão, de harmonia social e de acompanhamento da evolução socioeconómica. Este é o grande desafio que nos espera nos próximos anos. Esta é a vontade que este documento consagra. Esta é a determinação que os Órgãos legalmente constituídos professam. Assim, mais do que uma reformulação, este Projeto Educativo pretende ser uma verdadeira bússola de orientação, não tanto por se reconsiderar o percurso até aqui seguido, mas por se perceber que os caminhos agora a trilhar devem considerar, fundamentalmente, as pessoas, numa perspectiva de valorização do trabalho e da responsabilidade, na formação do indivíduo. Recebemos, de outras Escolas, alunos excluídos do sistema, tanto do concelho da Amadora, como dos concelhos limítrofes, alunos oriundos dos PALOP's, de outros países Africanos, do Brasil, mas também, da nova onda de imigração chegada da Roménia, que nos chega em qualquer momento do seu percurso escolar ou do ano letivo, e, ainda, alunos recém-chegados que não encontram vaga noutros estabelecimentos de ensino. (Portugal, 2014, p. 5)

Objetivos do ensino secundário e a presença da filosofia

O ensino secundário português está regido pela lei do Sistema Educativo nº 46/86, que estabelece os aspectos gerais da organização e funcionamento do ensino. Tendo este pressuposto, observa-se que esta lei geral não especifica o lugar e o papel da filosofia na formação do secundário, e deixa a entender que o papel reservado a si encontra-se nos objetivos da formação humanística, uma vez que identifica “assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica” (Portugal, 2001a, p. 5), uma vez que isso não é prerrogativa de uma disciplina em particular, mas chama a responsabilidades todas as áreas do conhecimento.

A regulamentação do ensino de filosofia está prevista num documento específico do Ministério da Educação, do qual falaremos mais adiante. Talvez os filósofos ainda queiram atribuir a si o papel de busca da verdade, da explicação dos sentidos humanos da existência, o que lhes impõe certa frustração quando isto não se realiza nas aulas e atividades de ensino aos alunos secundaristas. Porém, ainda que a Filosofia tenha papel central na formação dos estudantes e possa responder com profundidade as dimensões

humanas, pessoais e sociais, se não articular-se com as demais disciplinas curriculares estará fadada ao isolamento e ao fracasso de seus princípios formadores. Aliás, está muito bem expresso o seu papel e lugar enquanto “uma actividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal” (Portugal, 2001b, p. 6), ou seja, “se articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo”. (Ib. idem, p. 6)

No que diz respeito ao ensino da Filosofia, o Ministério da Educação segue as orientações estabelecidas pela UNESCO. Em seus documentos, a UNESCO, “vem solicitando a todos os Estados a introdução ou o alargamento da formação filosófica a toda a educação secundária, considerando substantivo o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania” (Ib., idem, 2001b, p. 5)

Dessa forma, encontramos registros de que a regulamentação da carga horária da disciplina de filosofia assim como para as demais disciplinas do ensino secundário estão previstas no decreto-lei nº 286 de 29 de agosto de 1989, e estabelece a sua presença nos componentes de formação geral, com o título “Introdução à filosofia” com 3 aulas no 10º ano e outras 3 aulas no 11º ano e presença da filosofia nos componentes de formação específica, com o título “Filosofia”, com 4 aulas no 10º, 11º e 12º anos.¹²

No âmbito desta caracterização da componente de formação geral, a Filosofia aparece descrita como “uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.” (Ib., idem, 2001b, p. 5)

O documento dá-nos indicativos da importância da conexão entre os fundamentos de uma filosofia voltada para se pensar as diferentes e dispersas atividades da vida humana, procurando indicar as necessárias articulações entre os campos do conhecimento que seja capaz de pensar a vida “não como um mero exercício formal; ou seja, preconiza uma concepção de Filosofia que a articula com o exercício pessoal da razão, desenvolvendo uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo

¹² O 10º ano corresponde ao 1º ano e o 11º corresponde ao 2º ano do ensino médio.

tempo a posiciona como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo”. (Ib., idem, 2001, p. 6)

Diante destes preceitos, percebe-se que além de outros aspectos, há uma forte pressão sobre os professores de filosofia que atuam nas escolas secundárias, no caso desta nossa experiência, na escola Doutor Azevedo Neves, pois diante das dificuldades sociais dos alunos imigrantes, muitas vezes os professores não conseguem concluir todas as atividades previstas nos planos de aula, como bem relatou a professora. Nesta escola, a disciplina de Filosofia, juntamente com História, Educação Moral e Religiosa, Geografia, Economia e Administração fazem parte do Departamento de Ciências Sociais e Humanas.

A forma de organização do conhecimento por áreas e por departamentos, contrariamente ao que temos presenciado em muitas universidades, onde a convivência tem sido difícil e ao mesmo tempo um desafio constante, nas escolas, parece estar havendo maior interação entre os professores. O central disto é claro, deve sempre estar perpassado por um lugar articulado com as dinâmicas de pertencimento à estes espaços e a estes lugares e pelos tempos vividos em cada instituição, que se impõe enquanto marca fundamental na formação dos estudantes.

Os programas oficiais para o ensino de filosofia

Os professores das escolas portuguesas seguem obrigatoriamente os Programas de Ensino de Filosofia aprovados pelo Ministério da Educação e a disciplina é obrigatória tanto para os cursos científico-humanísticos, quanto para os cursos tecnológicos. O documento oficial, que é orientador dos fundamentos e objetivos do ensino, contém 47 páginas e apresenta todos os detalhes do programa, desde a definição do papel da filosofia na formação do ensino secundário, as finalidades e objetivos do ensino de filosofia, os conteúdos-temas para o 10º ano e 11º ano, os conceitos gerais e metodológicos, os princípios reguladores da avaliação, o desenvolvimento do programa, que compreende os temas-conteúdos, os percursos das aprendizagens e as competências e atividades para cada módulo de conteúdos e bibliografias.

Os atuais programas resultaram de reformulações concluídas no ano de 2001, razão esta que obrigou os responsáveis pelo programa a incluir um item explicativo sobre a intencionalidade da presença da disciplina de Filosofia no ensino secundário. De acordo como os princípios expressos no documento, este deverá “contribuir para que cada pessoa seja capaz de **dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela**, visando construir uma **palavra comum** e integradora”. (Portugal, 2001(b), p. 6)

Além disto, o grupo de trabalho responsável pela reestruturação do antigo programa,¹³ justifica as escolhas de inovações, e propõe novas dimensões para o ensino de filosofia, indicando que as proposições foram apresentadas à comunidade de professores, sem ruptura e com inovação, de acordo com 3 ordens de razões:

1. inserção no quadro institucional que organiza a actual reestruturação dos Programas do ensino secundário e que a si mesmo se apresenta numa linha de continuidade em relação aos actuais parâmetros de tal nível de ensino, embora no contexto dos seus novos desafios e das novas significações deles emergentes; 2. respeito pelo que a investigação parece apontar como sendo a vontade do corpo docente de Filosofia que, embora apresentando críticas e manifestando insatisfações, se expressa, todavia, a favor da manutenção do actual programa de *Introdução à Filosofia*, no seu aspecto global; 3. reconhecimento do valor que tem o capital de conhecimentos e de experiência adquirido ao longo dos dez anos de vigência do Programa de *Introdução à Filosofia* e que pode conferir hoje às professoras e aos professores alguma segurança científica em relação aos temas a fazer aprender. (Portugal, 2001b, p. 7)

Deste universo de razões, destaca-se a dinâmica de acolher a partir da boa avaliação dos professores a manutenção do programa de “Introdução à Filosofia” e sua contribuição no âmbito da formação. Baseado em três objetivos gerais, o programa pauta-se por linhas gerais do domínio cognitivo, domínio das atitudes e dos valores, domínio das competências, métodos e instrumentos.

Não era minha intenção inicial transcrever neste espaço os programas de ensino de filosofia, uma vez que isto implicaria em citações muito extensas, mas dada sua

¹³ A reformulação dos Programas de Filosofia foi coordenada pela professora Maria Manuela Bastos de Almeida e teve como autores, Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e Maria do Rosário Barros.

importância para o leitor brasileiro, o que poderá facilitar conhecer e comparar as iniciativas de programas com Portugal, principalmente por indicar aspectos que poderão comparativamente serem auxiliares e subsidiários para o ensino, decidi elenca-los aqui, os do 10º e 11º ano, para em seguida comentá-los, articuladamente com outros autores, que em anos recentes se debruçaram em avaliar os programas de ensino.

Programas do 10º ano:

Conteúdos/Temas

I - Módulo inicial – INICIAÇÃO À ACTIVIDADE FILOSÓFICA

1. Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar

- 1.1. *O que é a Filosofia?* - uma resposta inicial
- 1.2. *Quais são as questões da Filosofia?* - alguns exemplos
- 1.3. A dimensão discursiva do trabalho filosófico

II - A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES

1. A Acção Humana - Análise e compreensão do agir

- 1.1. A rede conceptual da acção
- 1.2. Determinismo e liberdade na acção humana

2. Os valores - Análise e compreensão da experiência valorativa

- 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos
- 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas

3. Dimensões da acção humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

- 3.1.1. Intenção ética e norma moral
- 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições
- 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas
- 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade

Opção por 3.2. ou 3.3.

3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética

- 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte
- 3.2.3. A Arte – produção e consumo, comunicação e conhecimento

3.3. A dimensão religiosa - Análise e compreensão da experiência religiosa

- 3.3.1. A Religião e o sentido da existência - a experiência da finitude e a abertura à transcendência
- 3.3.2. As dimensões pessoal e social das religiões
- 3.3.3. Religião, razão e fê - tarefas e desafios da tolerância

4. Temas/Problemas do mundo contemporâneo

Opção por UM tema/problema.

- Os direitos humanos e a globalização
- Os direitos das mulheres como direitos humanos
- A responsabilidade ecológica
- A manipulação e os meios de comunicação de massa
- O racismo e a xenofobia
- O voluntariado e as novas dinâmicas da sociedade civil
- A obra de arte na era das indústrias culturais
- A dessacralização do mundo e a perda do sentido
- A paz mundial e o diálogo inter-religioso (Portugal, 2001, p. 12)

Programas do 11º ano:

Conteúdos/Temas -

III - RACIONALIDADE ARGUMENTATIVA E FILOSOFIA

1. Argumentação e lógica formal

Opção pela abordagem segundo os paradigmas das lógicas aristotélica ou proposicional.

- 1.1. Distinção validade - verdade
- 1.2. Formas de inferência válida
- 1.3. Principais falácias

2. Argumentação e retórica

- 2.1. O domínio do discurso argumentativo - a procura de adesão do auditório
- 2.2. O discurso argumentativo - principais tipos de argumentos e de falácias informais

3. Argumentação e Filosofia

- 3.1. Filosofia, retórica e democracia
- 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica
- 3.3. Argumentação, verdade e ser

IV - O CONHECIMENTO E A RACIONALIDADE CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva

- 1.1. Estrutura do acto de conhecer
- 1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

2. Estatuto do conhecimento científico

- 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico
- 2.2. Ciência e construção - validade e verificabilidade das hipóteses
- 2.3. A racionalidade científica e a questão da objectividade

3. Temas/Problemas da cultura científico-tecnológica

Opção por UM tema/problema.

- A ciência, o poder e os riscos
- A construção histórico-social da ciência
- O trabalho e as novas tecnologias
- O impacto da sociedade da informação na vida quotidiana
- A industrialização e o impacto ambiental
- A investigação científica e os interesses económico-políticos
- A tecnociência e a ética

- A manipulação genética
- Outros

V - Unidade final – DESAFIOS E HORIZONTES DA FILOSOFIA

Opção por 1., 2. ou 3.

1. A Filosofia e os outros saberes

- 1.1. Realidade e verdade - a plurivocidade da verdade
- 1.2. Necessidade contemporânea de uma racionalidade prática pluridisciplinar

2. A Filosofia na cidade

- 2.1. Espaço público e espaço privado
- 2.2. Convicção, tolerância e diálogo - a construção da cidadania

3. A Filosofia e o sentido

- 3.1. Finitude e temporalidade - a tarefa de se ser no mundo
- 3.2. Pensamento e memória - responsabilidade pelo futuro (Portugal, 2001, p. 13)

Ainda que o documento pareça contemplar os aspectos centrais da tradição filosófica ocidental e que a equipa responsável pela reformulação do programa de “Introdução à Filosofia”, do 10º, gostaria de citar alguns aspectos a partir de avaliações de uma professora que fala de suas experiências concretas e que nos fazem refletir sobre os sentidos do mesmo.

Silva (1998), ao discutir os obstáculos e incongruências dos atuais programas, afirma que há uma incompatibilidade entre as finalidades e objetivos e a quantidade de conteúdos a serem lecionados, adicionado ao problema de repetir certos conteúdos noutros momentos da disciplina. Vejamos o que propõe a referida professora do ensino secundário para este problema.

...se a quantidade de conteúdos previstos já dificulta a consecução de finalidades e objetivos, a sua repetição, em diferentes momentos, aumenta-a consideravelmente. Como é que este problema se resolverá? Substituindo a lógica da repetição pela lógica da articulação, processo que tenho tentado levar a cabo. Por exemplo, se se considera que no 10º ano o fio condutor de todo o programa é ir do “vivido ao pensado”, porquê tentar incluir logo na primeira unidade a “linguagem e o discurso – o pensamento e os seus instrumentos lógicos” e “o lugar da filosofia”. (Silva, 1998, p. 160)

Quanto aos conteúdos do 11º ano, a professora propõe uma inversão teórica, pois “sempre me pareceu, mais frutífero abordar-se primeiro a questão ontológica e só posteriormente a epistemológica” (Silva, 1998, p. 161).

Essa sua proposição parece estar embasada no pressuposto anteriormente indicado, o de que o vivido precede o pensado e deste parte-se para poder levar os alunos às abstrações mais complexas e a partir destas poder compreender as razões para a explicação do ser, do existir e do fazer humano. Pensar o vivido significa colocar em evidência o realismo que determina e que aliena o ser humano, porém é necessário partir-se destas caracterizações simples para poder interrogar e procurar o que o condiciona socialmente. Ao abordar o tema com um dos professores responsáveis pela elaboração dos programas de ensino de filosofia, a professora confessa no seu texto que “este professor catedrático manifestou-me a sua perplexidade e respondeu-me de forma inconclusiva.” (Ibid., idem, p. 161)

Se vos digo essas coisas, em nível de uma avaliação do programa de “Introdução à Filosofia, é porque penso ser salutar no âmbito da apresentação das ideias e das abordagens temáticas, os diferentes enfoques e pontos de vista. Esta avaliação em nada invalida a coragem de continuidade e manutenção do programa na reforma que doravante se fez valer em nível nacional, assim como as posições de avaliação da referida professora que merecem profundo respeito, sobretudo por ser resultante de sua atividade docente e didática.

E para encerrar esta explicitação, gostaria de citar um importante afirmação do então professor de filosofia no secundário, e mais tarde, universitário e atualmente aposentado pela Universidade de Évora:

Os programas são importantes. Mas de pouca serventia e utilidade serão se não tivermos professores bem preparados para os executar. A meu ver, os programas em vigor não podem ser satisfatoriamente leccionados por professores mal preparados. Não bastará mesmo que tenham boa cultura filosófica; será necessário que saibam filosofar, que problematizem, discorram, argumentem, pensem por si e com os seus alunos, arriscando com eles a gratificante experiência de pensar com autonomia. (Patrício, 1998, p. 259)

Em concordância com o que afirma o professor Manuel Patrício, sobretudo diante de sua insistência sobre a boa preparação do professor de filosofia, resalto que no âmbito de uma escola, cuja realidade requer capacidades multiculturais dos docentes, parte do trabalho pedagógico estará fadado ao insucesso se não levarem em conta os temas da

cultura, e neste caso específico, avalio que resultaria de bom grado, a inserção tanto no programa oficial quanto nas práticas docentes, a história e o pensamento filosófico africano, com suas tradições, suas raízes, culturas e autores. Como bem ressalta este autor,

Independentemente dos conteúdos que um programa de iniciação à filosofia (ou de Introdução à Filosofia) contemple, importa situá-lo nos contextos discente e docente, especialmente nos domínios comunicativo e cognitivo, pois ambos são determinantes para o entendimento mútuo, para o acesso aos conhecimentos e para a sua interiorização. (Rodrigues, 1998, p. 274)

Estas iniciativas são importantes, no sentido de que possamos dirimir e superar aos poucos a matriz de formação academicista dos professores de filosofia, que além de tudo, tem um forte componente historicista, em torno da História da Filosofia, cujos conteúdos, traços linguísticos e métodos de ensino foram se especializando ao longo dos séculos. “Tal racionalidade é herdeira da tradição pedagógica dos Jesuítas. As regras de obediência passiva dos alunos e a autoridade centrada no professor respondem por um método criado em uma determinada época histórica mas que continua ainda difundido entre nós.” (Carminati, 2006, p. 27)

A formação ou modelo de racionalidade acadêmica, de acordo com Rodrigues (1998), acaba “denotando grande dificuldade em perspectivar, em linguagem comum, os conhecimentos que possuem; estão habilitados sobretudo para a transmissão das teorias filosóficas que aprenderam a para fazerem a aproximação intelectual aos grandes domínios da filosofia”.

Este autor, nesse mesmo texto acima citado expressa sua avaliação dos programas de ensino, como veremos a seguir.

O programa é demasiado extenso, quer no 10º, quer no 11º anos, fato que inviabiliza muitas das possibilidades didáticas que o seu caráter permite e, até promove. Porque não limitar o desenvolvimento temático, na segunda unidade do 10º, só a uma das áreas (ética, estética, religião), havendo apenas uma referência conceptual introdutória às que não forem escolhidas pelo professor (ou pelos alunos)? No 11º ano, para quê diferenciar “compreensão” e “explicação”, e por que não reduzir a temática ontológica, que, actualmente, introduz elementos sem relação directa no conjunto do programa? (Rodrigues, 1998, p. 279)

Essa importante discussão, tem também o seu contraponto, sobretudo dentre aqueles professores que o elogiam, levando em conta a abertura que o mesmo permite aos professores. Este, aliás, é um dos aspectos importantes pelos quais poderemos também apontar a partir do programa, embora no sentido ampliado da abertura para discussões que emergjam das realidades dos alunos e de suas comunidades específicas, mas sem que esta discussão apareça particularizada em conteúdos sobre a cultura negra por exemplo ou de autores cuja base formativa pudessem ser referidos para compreender e refletir sobre a condição dos imigrantes ou dos negros na sociedade africana ou europeia. Assim escrevem estas professoras.

Ora, o programa, em si mesmo, não se fecha a qualquer corrente ou movimento, e essa mesma indeterminação é ressaltada em termos elogiosos: “os programas dão a possibilidade de uma abordagem actual dos temas que o integram, mas não o impõem necessariamente, o que em nosso entender é positivo, pois a opção pela contemporaneidade é uma questão controversa”. (Fernandes; Lemos, 1998, p. 292)

Ou então como afirma essa outra professora, que argumenta em defesa do programa de ensino “Introdução à Filosofia”.

*O professor de Introdução à Filosofia deve partir do horizonte vivencial dos alunos. Trata-se, a nosso ver, de uma virtude do actual Programa, pois permite compreender a Filosofia não como um “sistema acabado e fechado”, mas como uma atividade infundável que se vai continuamente desenvolvendo a partir da experiência dos alunos. Essa orientação pedagógica permite, por outro lado, compreender a Filosofia como uma disciplina que não deve promover a *docilidade* e o *acriticismo* dos alunos, mas antes o exercício do seu pensamento. (Laranjeira, 1998, p. 183)*

Para além do debate e da defesa da presença no programa no 10º ano, essa mesma autora consegue distanciar-se dos aspectos de defesa ou de crítica e introduz outra escala de avaliação em torno dos programas, como a seguir.

Contudo, julgamos que o programa de Introdução à Filosofia, no desenvolvimento das suas propostas, não consegue manter uma relação equilibrada entre, por um lado, uma perspectiva de consecução de objetivos e o domínio da informação e, por outro lado, entre a efectivação das competências e o plano dos valores. (Laranjeira, 1998, p. 183)

Ainda que o programa da disciplina oficial seja impositivo para o ensino da filosofia, com definição de conteúdos a serem cumpridos, os professores têm plena liberdade para o ensino, assim como para a escolha ou variação das unidades programáticas e para a escolha dos livros didáticos, ou manuais como chamam aqui em Portugal, adotados ou utilizados. O manual adotado na Escola Dr. Azevedo Neves - “Filosofia” para o 10º ano é de autoria de Luís Rodrigues e é publicado pela editora Plátano. De acordo com a apresentação do livro o projeto editorial é composto de: “1. Manual do aluno, 2. Manual do professor, 3. Caderno do Professor, 4. Caderno de apoio, 5. CD-Rom do professor, 6. Manual Digital, Blogues de Apoio ao manual, 8. Material *online* alojado na *dropbox*” (Rodrigues, 2015, p. 3). Ainda assim, é comum os professores indicarem e levarem para as aulas diversos textos complementares, como vimos ter ocorrido nas aulas que observamos.

Assim como na Itália e em Portugal, diferentemente do Brasil, o Governo Português não possui um programa estruturado de avaliação, aprovação, compra e distribuição de livros didáticos aos alunos. Estes sempre ficam a cargo das famílias. No caso da escola Azevedo Neves, a professora da disciplina consegue algumas cortesias das editoras para os alunos considerados mais carentes.

Considerações finais

Ainda que se tenha a avaliação de que os programas de ensino de filosofia sejam responsáveis pela boa condução das aulas, e estes aparentemente deveriam ser, sobretudo se tomarmos em conta que as diretrizes e prescrições sejam cumpridas pelos professores, na maioria das vezes o resultado positivo das aulas de filosofia e o sentido de identificação do filosofar ou fazer filosofia com os estudantes, passa necessariamente pela base de formação dos professores, sobretudo em nível universitário. Em toda minha experiência de docente e pesquisador, pude exercitar e conhecer distintas maneiras e dispersas avaliações sobre o que os professores dizem ser o ensino e o que os alunos dizem ficar como resultado das aulas e dos conhecimentos da disciplina.

Partir desse pressuposto remete-nos sempre ao aspecto que considero central nos cursos universitários, da relação entre o professor de filosofia enquanto pedagogo, àquele que conduz com sua mão, a mão do saber ao conhecimento, que dialoga com o conhecimento enquanto mediador dessa relação. E nesse sentido concordando com (Gonçalves, 1990), o cito para afirmar tal perspectiva:

É por isso que a filosofia não é nem um método nem uma estratégia para aceder, com armas de conquistador, a níveis que estariam, por natureza, fora do seu alcance. Ela é, sim, acção construtora de sentido, colaborando com a realidade disponível, para a desenvolver, segundo as linhas da sua intencionalidade universalizante e diferenciadora.

Isto induz-nos a uma condução do existir e do pensar em nível de tomar a filosofia, nos seus aspectos formativos, mais como perspectivas de perguntas que as perspectivas de respostas aos problemas humanos. Esses problemas por sua vez nos colocam no lugar de pensarmos a organização da cultura e dos problemas humanos como premissas fundamentais da resolução das angústias e dos fazeres dos estudantes. Nessa perspectiva é central que a formação, calcada em aspectos didáticos e metodológicos coloque em evidência não apenas a erudição do professor que transmite ideias, mas de alguém que professa as suas próprias experiências, as suas próprias convicções humanistas, problematizando o próprio existir, as estruturas e os condicionantes sociais que muitas vezes o amarram no seu mundo, no seu universo.

É nesse sentido que um programa de ensino que adota apenas a perspectiva histórica como eixo condutor das aulas no secundário, pode resvalar para um lugar que não seja confortável à todos do ponto de vista da aprendizagem. Partir do vivido para alcançar o pensado, tomando a problematização como referência, vem se tornando um desafio constante para os professores, uma vez que o programa dos 10º e 11º ano, deixam algum espaço para essa inovação no programa de ensino embora certas inovações nos programas soem aos demais colegas e mesmo aos supervisores das atividades docentes, como um desvio de rota, causando desassossego na formação. Dar espaço à percepção,

muitas vezes pode soar como uma regressão da razão e as suas derivações, capacidades de compreensão e explicação da vida e dos seus sentidos.

As duas afirmações a seguir, da mesma autora, que me remetem a duas importantes conclusões, exercem sobre mim forte impressão, pois há dias continuo a refletir sobre os seus sentidos. A primeira: “o destinatário do programa não é o aluno, mas o professor” (Ribeiro, 1998, p. 397) e a segunda: “a filosofia escolar depende menos do programa do que da prática pedagógica concreta dos professores. É através dela que se atingem ou não os objetivos estratégicos pré-definidos”. (Idem. Ibid., p. 398)

Esta avaliação, em minha percepção está correta e desperta atenção sobretudo quando muitos técnicos investem suas forças na cobrança e no cumprimento dos programas de ensino prescritos pelo Ministério da Educação, ainda que os mesmos devam também ser cumpridos. Além disto, em concordância com a autora, concluo que os programas pensados, decididos e aplicados sem conhecimento prévio das realidades sociais e históricas dos alunos, incorrem no risco e no erro de chegarem com ideias e conteúdos prontos para que os alunos possam primeiro assimilar o que vem de fora, como um mundo a ser aprendido, para depois, num exercício interno, estabelecer relações com o seu próprio mundo e consigo mesmos. A formação universitária, ainda derivada das posturas escolásticas da idade média e a nós transmitida pelos Jesuítas, ainda aposta nesse modelo que Freire (1985) chamou de bancário.

É nesse sentido que,

O esforço em direcionar o Ensino da Filosofia para a *problematização* constitui, a nosso ver, outra das grandes virtudes do Programa. Ensinar Filosofia a partir da enunciação e discussão conjunta de *problemas* permite, como já foi referido, compreender a actividade filosófica como uma actividade crítica e racional passível de ser realizada em sala de aula e nunca como uma simples “história das ideias” ou um “conjunto de doutrinas. (Rodrigues, 1998, p. 293)

E, para além disto, mais do que colocar-se num papel de ser o apenas o especialista que domina e porta os conteúdos com luzes que abrem as cabeças dos estudantes, o professor pode ser um mediador do conhecimento e com sua capacidade e especialidade, contribuir de forma mais aproximativa aos alunos para que descubram-se nesse processo

de construção do conhecimento. Como bem afirma Rodrigues (1998, p. 279), “Deixar o aluno ler, ensinar, provocar nele a interrogação pelo sentido da tese e da sua fundamentação, prepará-lo para a interpretação e para a redação autónoma, eis algumas das qualidades pedagógicas e filosóficas do programa de filosofia.”

Sobre os programas acima citados, os mesmos parecer indicar uma escolha apropriada em termos de historiografia e autores da filosofia, porém reservando pouco espaço aos campos multidisciplinares e culturais, sobretudo para aquelas escolas em que a presença de imigrantes é bastante acentuada, como é o caso da escola Azevedo Neves. Porém, ainda não posso emitir um juízo final sobre isto, pois necessito de maiores informações sobre os programas efetivamente desenvolvidos pelos professores de filosofia.

Os programas apresentam organização, coerência e justificação, indicando que os temas da história da filosofia mais candentes, mais relevantes, encontram-se contemplados. Em geral apresentam uma boa coerência interna, possibilitando ao aluno, informações e conteúdos centrais sobre o pensamento filosófico ocidental, com boa intencionalidade didática e formativa aos estudantes. É claro que estes são indicativos, não a garantia de um bom trabalho por parte do professor, uma vez que isto sempre depende da formação e da atitude pedagógica do docente. Muitas vezes, ao longo da história acreditou-se no caráter doutrinário e na sua importância na formação. Isto, porém, com o passar dos anos e atualmente, diante das novas demandas sociais, culturais e econômicas, dos novos direitos, colocaram em evidência a necessidade do caráter democrático dos programas, e assim, se apresentam os atuais programas do 10º e 11º anos das escolas portuguesas. Analisando os aspectos e correntes de pensamento presentes no programa, percebe-se o quanto as culturas contemporâneas impõe seu papel numa formação multicultural e democrática na escola.

Ao longo do tempo a perspectiva de normatização caracterizava a marca dos programas, hoje, porém, ainda que se tenha isto presente, as normas alcançam outra perspectiva, mais aberta, mais dinâmica e democrática, tendo o professor a liberdade de ação como uma das condições da sua autonomia profissional. Mas, afinal, cabe-nos

perguntar: quem elabora os programas da disciplina de filosofia? Em geral, professores, e por mais que hajam esforços, por mais abertos que sejam às novas concepções de educação, são suscetíveis de influência e das movimentações e jogos de corporações sobre quem representam, sejam professores, editores e grupos temáticos filosóficos organizados, os quais exercem forte influência em nível de poder de opinião e mesmo de indicação prática de perspectivas teóricas e ou curriculares defendidas. Assim como a igreja já exerceu este papel, grupos de filósofos, representando suas “tribos”, de concepções ou autores e correntes de pensamento também a fazem, mas tudo dentro de uma dinâmica regradada e democrática.

Referências

ALVES, Dalton. **A Filosofia e seu Ensino**. São Paulo: Loyola, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394 – **Lei de diretrizes e bases da Educação nacional**. MEC. Brasília, 1996.

CAMBI, Franco. **Insegnare e Apprendere la Filosofia**. Roma: Armando, 2000.

CARMINATI, Celso João. **Professores de Filosofia**. Crise e Perspectivas. Itajaí: Univali, 2006.

CARMINATI, Celso João. O Estatuto da Filosofia no Ensino Secundário no Brasil durante a ditadura militar. Universidade de Lisboa: **Revista Philosophica**, nº 36, 2010, pp. 159-180.

CARMINATI, Celso João. **Prescrições e Ordenamentos do Ensino de Filosofia na Escola Secundária - Itália**. Digital, 2015.

FERNANDES, Sara; LEMOS, Rute. Perspectivas sobre o programa de Introdução à Filosofia. In: HENRIQUES, F.; ALMEIDA, M. B. (org.). **Os actuais programas de Filosofia do secundário**. Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp. 291-301.

RIBEIRO, Irene. **Filosofia e ensino secundário em Portugal**. Portugal, s-d, pp. 391-501.

FERREIRA, Maria Luisa R. (Coord.). **Ensinar e aprender Filosofia num mundo em Rede**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Editora Paz e Terra – Coleção Leitura, 1996.

GONÇALVES, Joaquim Cerqueira. **Fazer Filosofia**. Como e onde? Braga – Portugal: Universidade Católica Portuguesa. 1990.

GONÇALVES, Joaquim Cerqueira. **A Escola em Debate**. Educar ou profissionalizar? Braga – Portugal: Universidade Católica Portuguesa. 1990.

LARANJEIRA, Paulo. O actual programa de introdução à filosofia e a prática interdisciplinar. In: HENRIQUES, F.; ALMEIDA, M. B. (org.). **Os actuais programas de Filosofia do secundário**. Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp. 179-187.

PATRÍCIO, Manuel F. Reflexão Prospectiva sobre a Reforma dos Programas de Filosofia do Ensino Secundário. In: HENRIQUES, F.; ALMEIDA, M. B. (org.). **Os actuais programas de Filosofia do secundário**. Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp. 251-260.

PORTUGAL. **Projeto Educativo**. Trabalhar o presente, Construir Futuros, 2014.

PORTUGAL(a). **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lei n. 46 de 14 outubro de 1986.

PORTUGAL (b). **Programa de Filosofia**. Lisboa, 2001.

REVEL, Jean- François Revel. **A che servono i filosofi?** Milano – Itália: PGRECO Edizioni, 2015.

RODRIGUES, Marcial. Os actores e as Máscaras. In: **Os actuais programas de Filosofia do secundário**. Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp. 273-282.

RODRIGUES, Luís. **Filosofia**. 10º ano. Porto: Plátano, 2015.

SILVA, Ana Paula Lopes da. Exigirão os Programas de Introdução à Filosofia uma alteração? Qual o alcance da sua suposta flexibilidade e quais as consequências da sua extensão? In: HENRIQUES, F.; ALMEIDA, M. B. (org.). **Os actuais programas de Filosofia do secundário**. Balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998, pp. 149-169.