

O ensino da filosofia: Uma confluência entre teoria e práxis

Maria José de Matos Almas Rijo Monteiro de Sousa

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
(2^o ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José António Domingues

Covilhã, 21 de setembro de 2020

Dedicatória

Para a minha mãe, âncora que tudo possibilitou.

Agradecimentos

O presente relatório de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio daqueles que se encontram à minha volta.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer ao meu orientador, Professor Doutor José António Domingues, pelo conselho sábio sempre pronto e toda a paciência, empenho motivação e sentido prático com que sempre me orientou.

Pretendo ainda agradecer à minha família: à minha filha Raquel que sempre me incentivou a realizar este trabalho. Ao Paulo, pela motivação constante e paciência com que me acompanhou neste caminho.

Resumo

Como ensinar ou tornar acessível um saber tão cheio de especificidades como a filosofia, a um público mais vasto, muito jovem e pouco qualificado do ponto de vista das exigências inerentes a este tipo de saber? A difusão do saber filosófico, sob o formato de uma disciplina curricular do ensino secundário, supõe e exige a reformulação didática desse saber especializado, de modo a que seja convertido em objeto de ensino. Esta é a tarefa específica do professor: produzir um discurso pedagógico, pelo qual a tradição filosófica possa converter-se em saber ensinável.

Como fazê-lo conseguindo despertar o interesse dos alunos por um saber que não produz resultados imediatos, mas que, segundo Platão por exemplo, através do exercício de valores como a virtude e a justiça poderemos ser conduzidos à felicidade?

Pretendemos aqui perceber qual o contributo dado, para a prossecução deste objetivo, por documentos como as recentes “Aprendizagens Essenciais” para o 10^o e 11^o ano¹; pretendemos averiguar até que ponto é que o destaque dado a exercícios mecanicistas de cariz lógico-dedutivo, em detrimento do debate sobre temáticas que se prendem diretamente com a experiência dos alunos e as questões existenciais que se lhes colocam, inevitavelmente, no período da adolescência, contribuem ou não para o afastamento destes da disciplina.

Palavras-chave

Didática da Filosofia, Práxis, Teoria, Filosofia da Educação, Lógica.

¹ Documentos em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do [Decreto-Lei n.º 55/2018](#), de 6 de julho http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf; http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf

Abstract

How to teach or make accessible knowledge as full of specificities as philosophy, to a wider, younger and unqualified audience, in terms of the requirements inherent to this kind of knowledge? The diffusion of philosophical knowledge, in the form of a curricular subject in high school, supposes and requires the didactic reformulation of this specialized knowledge, in order to converse it into a teachable object. This is the specific task of the teacher: to produce a pedagogical discourse, through which the philosophical tradition can become teachable knowledge.

How can we do this by getting students interested in a knowledge that does not produce immediate results, despite that, according to Plato, through the exercise of values such as virtue and justice, we can be lead to happiness?

We pretend to understand the contribution made, by documents such as the recent “Essential learning for the 10th and 11th year”², for the pursuit of this objective; we intend to ascertain to what extent the emphasis given to mechanistic exercises of a logical-deductive nature, to the detriment of the debate on themes that are directed related to the student`s experience and the existential questions that inevitably arise in the adolescence period, contribute or not to their desinterest from the discipline.

Keywords

Citizenship; Democracy; Didactics; Education; Philosophy; Logic; Neocommunitarianism; Praxis; Theory.

² Documents in force in accordance with Article 38.º do [Decreto-Lei n.º 55/2018](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Decreto-Lei_n.º_55/2018), de 6 de julho
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf;
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf

Índice

Introdução

I. O problema da didática da filosofia no Ensino Secundário - - - - -	p.5
1.1. Apresentação da questão - - - - -	p.5
1.2. O lugar da disciplina de filosofia lado a lado com os saberes técnico-científicos - - - - -	p.9
2. Teoria e Práxis em John Dewey, Paulo Freire e Manuel António Patrício	p.12
2.1. Dewey: Teoria e Prática <i>versus</i> Experiência e Educação - - - - -	p.12
2.2. Paulo Freire e a <i>Pedagogia dos Oprimidos</i> - - - - -	p.17
2.3. Apogeu (efémero) e queda da Escola Cultural ou Escola Axiológica - - -	p.22
3. O neocomunitarismo integrador - - - - -	p.27
II. Análise dos documentos programáticos - - - - -	p.33
1. Os Programas de Filosofia do Ensino Secundário do 10 ^o e 11 ^o anos - - - -	p.37
2. As <i>Orientações para a lecionação do programa de filosofia de 2005</i> e as <i>Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de filosofia de 2011</i> - - - - -	p. 38
3. <i>Aprendizagens essenciais em articulação com o perfil dos alunos – 10^o ano</i> e <i>Aprendizagens essenciais em articulação com o perfil dos alunos - 11^o ano</i> - - - - -	p. 40
4. Dos problemas do ensino da Lógica - - - - -	p. 41

Conclusão

Bibliografia

Introdução

A temática escolhida para o trabalho de mestrado é, regra geral, uma das maiores preocupações do aluno deste nível académico, nem sempre fácil de superar. Quando comecei a cogitar sobre o trabalho que iria apresentar no final do mestrado, apresentou-se-me como evidente o tema “O ensino da filosofia: uma confluência entre teoria e práxis”, o que nos irá necessariamente remeter para questões ligadas à didática da filosofia.

Para nós, o que está em jogo na ideia de um ensino da filosofia teórico e prático é a conceção de uma didática segundo a qual será impossível refletir sobre qualquer questão ligada à didática da Filosofia sem refletir no papel do professor e dos objetivos que pretende atingir: neste nível de ensino não se pretende formar especialistas em Filosofia, mas sim ir aos poucos aproximando os estudantes, em sala de aula, do estilo reflexivo da Filosofia, que é indispensável para se apreender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo.

Os objetivos do trabalho que apresentamos centram-se numa abordagem que se alimenta de duas reflexões que são complementares e concomitantes. Por um lado, a própria natureza da Filosofia e da sua “ensinabilidade” e, dela decorrendo, o lugar, a capacidade e a formação dos professores que, em sala de aula, se deparam com esse desafio complexo de ensinar uma disciplina totalmente diferente das restantes dos currículos do Ensino Secundário. Por outro lado, a tensão, potencialmente construtiva, mas de natureza muito difícil de gerir no contexto das aprendizagens, entre um saber mais próximo da prática, das vivências dos alunos, ou um saber mais escolástico, mais cimentado numa História das Ideias e no conhecimento dos autores referenciados nos programas.

A história da filosofia permite-nos um olhar sobre a filosofia no seu todo em geral, que tem como pretensão chegar à verdade, embora consciente das suas limitações.

Todavia, são avultados os riscos de permanecer numa postura exclusivamente historicista da filosofia, sobretudo se o professor se colocar numa postura monológica, tradicional, em que é ele quem tem o domínio da palavra e o aluno escuta. O professor deverá antes procurar assumir uma postura de mediador do conhecimento.

Conceber o ensino como processo de mediação pedagógica exige dos professores determinados conhecimentos educacionais: da história e das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológico-cognitivos de aprendizagem e dos métodos e técnicas de ensino. Consequentemente, a universidade deve preocupar-se com a formação de professores que contemple essas necessidades nos seus currículos, de modo a que o futuro professor possa ser municiado dos instrumentos

adequados que lhe permitam proporcionar um ensino de qualidade na escola, dado que o processo de escolarização bem vivenciado pelos alunos é essencial para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. A sua prática pedagógica necessita de ser filosófica, desde o cuidadoso planeamento das aulas até aos momentos de avaliação. As vias propostas pelo professor precisam de se revelar estimulantes para os alunos de modo a instigá-los a prosseguir um percurso investigativo que procure encontrar saídas para os problemas que são apresentados pela Filosofia.

Para além disto, para o professor há um caminho formativo constantemente em construção que é necessário que percorra em conjunto com os seus alunos, pelo que não deverá permanecer como simples espectador deste processo, mas antes deverá mostrar aos seus alunos que ele próprio continua a colocar questões sobre si mesmo.

É possível entender melhor o lugar do professor na sala de aula, quando se tem em perspectiva a sua formação continuada, que não termina quando ele obtém o grau de licenciado, mas que prossegue a partir daí. O professor, sobretudo o professor de filosofia, está sempre por se fazer, inacabado, aberto, em busca de se completar com o espírito de um eterno aprendiz. Ao professor caberá fazer um autêntico trabalho de partilha com os seus alunos, incentivando-os a partir do seu próprio exemplo a aspirar a esse mesmo espírito, e neste ponto o “espírito” próprio da Filosofia poderá ser de uma colaboração inestimável. Não podendo deixar de ter em conta que é um modelo para os seus alunos e que, ainda que não seja seu objeto de desejo, irá sempre ser, potencialmente, um fator influenciador do modo de ser e de pensar dos seus alunos. Portanto, tem de ser conhecedor da seriedade do seu trabalho, cuja importância consiste na promoção do desenvolvimento nos sujeitos de uma personalidade filosoficamente autónoma.

Verificamos que os alunos buscam no conhecimento alguma utilidade que lhes sirva, por exemplo, para a profissão futura e que, quando esse conhecimento não tem nenhum tipo de significado útil, se torna desinteressante para eles. Neste caso concreto, o sentido que tem a escola é o de possibilitar aos alunos estarem em contato com outras pessoas, sejam os seus colegas ou professores, colocando-se assim uma maior ênfase no papel socializador do que no processo de aprendizagem propriamente dita. Contudo, verificamos que diversos domínios da vida não têm como fim um resultado imediato, tangível, pragmático: neste ponto caberá, também, ao professor de filosofia, tentar consciencializar os seus alunos que, por exemplos, domínios como o da fruição estética ou o do amor pelo saber não têm uma utilidade imediata.

Creio que o facto de possuir alguns anos de experiência a lecionar filosofia, mostrou-me que, frequentemente, a realidade em que se move um aluno acabado de chegar ao 10º ano,

os seus interesses, as solicitações de que é alvo, estão um tanto ou quanto longínquos de uma disciplina que faz da reflexão o seu porta-estandarte. Também o facto de vivermos no mundo do *prêt-à-porter* e do *fast-food* em que tudo apresenta resultados imediatos e empiricamente verificáveis, leva o aluno a criar alguma resistência em relação à disciplina de filosofia. Com frequência é a questão da utilidade que surge: “Para que é que isto serve?”

Estamos perante uma questão de fundo que (en)formará as mentes destes jovens que ora recebemos nas salas de aula. Como afirma Sousa Dias:

“De facto, a mudança cultural em curso consiste essencialmente noutra coisa. Em desvalorizar o pensamento e a teoria, e não só a filosofia como criação conceptual mas também as artes, a criação sensível, toda a atividade criativa (...).”³

A minha experiência enquanto professora deu uma fortíssima contribuição para eu perceber que tinha que tentar chegar ao aluno indo ao encontro dele, do seu mundo, isto é, dos seus interesses, das suas paixões, transformando a sala de aula num espaço privilegiado de diálogo e de debate, espaço esse preparatório daquilo que, preferencialmente, será o exercício de cidadania: a partir das temáticas definidas no programa questionar, colocar em causa, destruir os pré-conceitos, e, num segundo momento, ao contrário daquilo que agora parece ditar o *mainstream*, inspirada na maiêutica socrática, dar início à jornada interior, orientando-o e ajudando-o na construção de novas ideias sobre determinado assunto, alicerçando-as e fundamentando-as criticamente, “parindo” noções, muitas vezes, até aí para si próprio desconhecidas sobre o assunto que, dogmaticamente, acreditava conhecer. Nas palavras de Sousa Dias:

“Isso, pelo menos, é certo: o pensamento é movimento, pensar é partir, nomadizar, traçar linhas inéditas de realidade de percepção do real, ou então prolongar, inflétir, linhas já traçadas. É perder o porto de abrigo e ser arrastado para o mar alto, segundo uma imagem de Leibniz”.⁴

Quando comecei a assentar ideias sobre a temática que iria trabalhar, deparei-me não apenas com o programa sobre o qual tinha trabalhado há 20 anos atrás aquando da realização do meu estágio profissional, mas com uma panóplia de outros documentos que

³ DIAS, Sousa, (2019), *Anti-Doxa, A Filosofia na Era da Comunicação*, Ed. Documenta, p. 19

⁴ DIAS, Sousa, (2019), *Anti-Doxa, A Filosofia na Era da Comunicação*, Ed. Documenta, p.226

pretendem “orientar” ou “dirigir” o trabalho do professor e a sua gestão do programa. Nomeadamente, as “Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos – 10º ano”⁵ que dão um largo enfoque à Lógica Proposicional e que a colocam logo no início do 10º ano, surgem como um grande desafio ao professor de filosofia que pretender, como atrás foi dito, cativar o aluno indo ao seu encontro e com ele fazer uma reflexão crítica sobre si próprio e o mundo que o rodeia. Como fazê-lo? Vão as “Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos – 10º ano e 11º ano”⁶ ao encontro das necessidades pedagógicas sentidas por professores e alunos? Representam a realidade que corresponde às necessidades do aprender e do ensinar hoje? Como é entendida, desta forma, a didática da filosofia? Como podemos ler este contributo à luz da maiêutica socrática? Sublinhamos a importância deste aspeto na medida em que nos propomos aproximar da perceção dialógica da filosofia, tal como Sócrates a define.

A elaboração deste trabalho seguiu um caminho de reflexão sobre a temática que partiu das minhas evidências, aquando da minha experiência de lecionação, da relação altamente profícua para os alunos, estabelecida pelo professor entre as experiências do quotidiano daqueles e as teorias abordadas em sala de aula.

Para fundamentar esta perceção fiz um percurso através do pensamento de John Dewey, Paulo Freire, Manuel António Patrício e Maria Luísa Branco.

⁵ Documento em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf;

⁶ Documentos em vigor de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf; http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf

I. O problema da didática da filosofia

1.1. Apresentação da questão

Se há consenso relativamente à existência de uma problemática no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem na generalidade das disciplinas, tendo adquirido um maior relevo e atualidade com a massificação do ensino que, entretanto, se verificou e que contribuiu, significativamente para uma rutura com os modelos pedagógicos tradicionais, essa problemática torna-se ainda mais premente no caso específico do ensino da filosofia.

A filosofia assume-se, por excelência, como a área do saber que se questiona a ela própria e que se coloca constantemente em causa: o que é a filosofia? Qual o seu objeto? Será a filosofia ensinável? Ensinar filosofia ou ensinar a filosofar?

Remonta à antiguidade o problema da ensinabilidade da filosofia, amplamente discutido por Sócrates, Platão e pelos sofistas: o saber se é possível ensinar algo a alguém, nomeadamente, o saber se é possível ensinar filosofia, constitui, *per si*, um problema filosófico. Aqui surge a Didática da Filosofia e a reflexão sobre o ensino da filosofia como atividades eminentemente filosóficas.

Afirma Irene Ribeiro :

“(…) não pode haver filosofia sem o exercício do filosofar, nem filosofar que não se concretize em filosofia”.⁷

Para a autora, as duas vertentes são válidas e a prática pedagógica da filosofia implica ambas com a mesma necessidade. O destaque que o professor coloca em cada uma destas vertentes, ou seja, um peso maior no ensino da filosofia ou, antes, no ensino do filosofar, remete-nos para diferentes conceções da filosofia. Segundo Irene Ribeiro

“(…) uma maior valorização da transmissão de conteúdos de carácter histórico-filosófico, corresponderia a uma visão mais tradicional de ensinar filosofia”.⁸

RIBEIRO, Irene, (2000), «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», Revista da Faculdade de Letras, Vol. 15/16, p. 393.

⁸ RIBEIRO, Irene, (2000), «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», Revista da Faculdade de Letras, Vol. 15/16, p. 393.

A autora afirma ainda que:

“(…) uma maior valorização da dimensão formativa da disciplina, fazendo um apelo sistemático à experiência dos intervenientes no processo – professor e alunos – numa crítica permanente à inércia do senso comum, nos campos lógico-linguístico, epistemológico e axiológico, bem como através de um recurso básico à hermenêutica de textos filosóficos, corresponderia a uma perspectiva mais atual deste tipo de ensino, ou seja, à de ensinar a filosofar.”⁹

As diferentes concepções de filosofia de cada professor vão ter, portanto, consequências na prática letiva: para que o aluno consiga desenvolver a sua capacidade de pensar *per se*, autonomamente, é fundamental clarificar o papel do professor. Este não pode apenas fazer ecoar repetidamente conceitos filosóficos, mas, nalgum ponto, será necessário adotar a postura de filósofo, fazedor de conceitos, ou seja, não pode ser apenas a de transmissor de teorias, na realidade de transmissor de uma história da filosofia, cujo valor não é consensual: se para Descartes e Nietzsche a história da filosofia era um conhecimento desvinculado da vida e, como tal, não servia a filosofia, já para Hegel, cada sistema de pensamento é olhado como responsável pelo surgimento de outros sistemas e concebido como parte de um processo evolutivo essencial à realização de um caminho filosófico. Diz Irene Ribeiro:

“O resultado é muitas vezes um ensino histórico da filosofia, por não se encontrar consenso quanto ao estatuto da própria disciplina, do seu objeto e método.”¹⁰

Qual o papel do professor no ensino da Filosofia? Como ensiná-la? Porquê e para quê ensinar filosofia? Quais as metodologias a adotar?

Ainda ligado ao problema da concepção de filosofia do próprio professor de filosofia, surge o modo como este encara a didática da filosofia, se equaciona um ensino mais crítico ou mais conservador. Esta questão é apanágio da filosofia e está intimamente ligada à posição

⁹ RIBEIRO, Irene, (2000), «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», Revista da Faculdade de Letras, Vol. 15/16, p. 393.

¹⁰ RIBEIRO, Irene, (2000), «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», Revista da Faculdade de Letras, Vol. 15/16, p. 494.

por ela ocupada no currículo do ensino secundário como parte integrante da formação geral, que nos leva a um questionamento que envolve em simultâneo as conceções de ensino na generalidade e aquelas que dizem respeito exclusivamente à didática desta disciplina em particular. No ensino das outras disciplinas do currículo do ensino secundário, não ocorre problemática semelhante. Apesar das suas especificidades, as outras disciplinas não questionam os docentes quanto à sua ensinabilidade de uma forma tão radical.

João Boavida reflete sobre esta problemática, identificando e dissertando sobre este dilema na sua génese, refletindo sobre as distintas conceções educativas que implicam diferentes formas de ensinar filosofia. Em *Educação Filosófica – Sete Ensaios*¹¹, diz-nos:

“De um lado, uma conceção educativa em que a filosofia funciona como apreensão e compreensão da filosofia, enquanto produto cultural constituído; do outro, a filosofia enquanto exercício filosófico, prioritária atividade crítica e interpretativa. Cada uma destas abordagens didáticas pressupõe e implica uma diferente conceção do que deve ser a educação. “

Será da conceção de filosofia a que chegarmos que decorrem as diferentes conceções sobre a sua didática. Esta é uma das características que distingue a filosofia das outras disciplinas já que estas questões não se colocam com a mesma acutilância para além dela. Escreve João Boavida:

“Apesar de frequentemente não se ter consciência disso, nem se assumirem explicitamente os respetivos posicionamentos ideológicos e filosóficos de base, a filosofia que se ensina é sempre uma filosofia determinada. A finalidade do ensino da filosofia que se pressupõe em cada texto programático, está sempre contida na noção que se tem de filosofia”.¹²

¹¹ BOAVIDA, João (2010) *Educação e Filosofia – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 99.

¹² RIBEIRO, Irene, (2000), «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», Revista da Faculdade de Letras, Vol. 15/16, p. 39.

Este autor dá relevo ao caráter problemático da filosofia porque esta tem uma especificidade própria no ato de se conceber.

1.2. O lugar da disciplina de filosofia lado a lado com os saberes técnico-científicos

A resistência dos alunos do ensino secundário à filosofia, num contexto de cada vez maior tecnicização dos saberes e das aprendizagens, em que o saber técnico-científico e os seus produtos ganham terreno dia após dia, perante um mundo em que a noção de devir nos parece mais rápida do que nunca, encontrando-se omnipresentes no quotidiano dos alunos a sua frequente falta de interesse e motivação para a disciplina, muitas vezes regista-se uma atitude prévia de rejeição da Filosofia, como algo meramente teórico, destituído de utilidade e que, como tal, não merece ser ensinado.

Atentemos nas palavras de Martha Nussbaum:

“Não nego que a ciência (...), e em particular a economia sejam igualmente decisivas para a educação dos cidadãos (...). Quando são praticadas ao mais alto nível, estas disciplinas estão, ademais, impregnadas daquilo que poderíamos designar espírito das humanidades: a procura do pensamento crítico, de uma imaginação ousada, de uma compreensão empática das experiências humanas de diferentes tipos e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos (...). A ciência quando bem feita, é amiga das humanidades, e não sua inimiga.”¹³

Este estado de coisas provoca o desfasamento entre as experiências dos adolescentes e as experiências realmente filosóficas. Experiências estas, rigorosamente inensináveis e de «interesse» intransmissível, mesmo pelo professor mais apaixonado pelo seu *métier*, a tão jovens destinatários, vazios, na sua esmagadora maioria, de experiências filosóficas e sem qualquer base histórico-conceptual que pudesse elevar teoricamente tais discussões. Ora, é precisamente serem identificados com arte ou política, ética ou estética, que reside, em contrapartida, a virtude da filosofia no ensino secundário, a nosso ver.

Podemos até alvitrar que a existência da disciplina de filosofia no ensino secundário é um *non sense*, no sentido em esta deveria surgir como uma necessidade do sujeito e não como algo que lhe é imposto. Uma outra contradição prende-se com o facto do ser-se impellido

¹³ NUSSBAU, M., (2019), *Sem Fins Lucrativos, Porque Precisa a Democracia das Humanidades*, Ed. 70, p. 44

para a Filosofia através das experiências subjetivas de cada um, se elas nunca tiveram lugar no sujeito, como motivar para o imotivável?

Ensinar filosofia através de um percurso introdutório pelos marcos fundamentais da sua história e tradição foi tomado como um ensino dogmático, arbitrariamente seletivo e meramente historiográfico, incapaz de despertar nos estudantes a cultura cívica aberta e democrática bem como a curiosidade intelectual e o espírito crítico que se pretendiam. E por esse motivo é que se veio a optar pela abordagem de unidades temáticas que, se por um lado, quando não fossem bem geridas pelo professor, podiam resultar numa amálgama confusa de temas, nunca sendo claro qual é problema filosófico em causa; por outro lado, mesmo correndo esse risco, cremos ser essencial esta margem de liberdade para o professor na gestão dos currículos, pois a Filosofia está intimamente ligada a quem a pratica. João Boavida aproxima-nos dessa pedagogia do problema:

“Não é possível fugir a esta questão: a dimensão específica da filosofia depende da densidade problemática que consiga captar-se numa dada situação ou desenvolver-se a partir dela. E como esta depende do indivíduo e da capacidade de intuir o problema, querer enfrentá-lo, analisá-lo e ser capaz de o superar, ela é, no seu todo e em última análise, uma questão pedagógica”.¹⁴

O conceito de experiência apresenta-se-nos como nuclear para se pensar a relação entre teoria e prática, assim, atentaremos em seguida sobre os conceitos de experiência e de educação na perspetiva de John Dewey, Paulo Freire e Manuel Ferreira Patrício que deixaram um legado que nos parece bastante atual.

A capacidade de pensar dota o homem da capacidade de reflexão sobre o mundo e sobre si próprio, conseqüentemente ele torna-se capaz de transformar a natureza que o circunda e de se transformar e si próprio.

Ao classificar a filosofia como um modo de pensar, que, como todo o raciocínio, tem sua origem naquilo que é incerto, ou seja, nos conteúdos que nos são fornecidos pela

¹⁴ BOAVIDA, João (2010) *Educação e Filosofia – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 85.

experiência, o objetivo é o de tentar localizar a natureza da perplexidade e elaborar hipóteses para que sua explicação seja testada na ação.

Nos autores que abordaremos nos próximos capítulos, deparamo-nos com uma questão que lhes é transversal: uma fortíssima crítica a um saber que não articula a teoria e prática e que, portanto, não prepara para a vida. A própria reflexão sobre a problemática da educação em geral, aponta para a importância de se voltar para os fundamentos filosóficos, não obstante sem esquecer a sua utilidade prática e o seu propósito enquanto realidade da experiência educacional.

2. Teoria e Práxis em John Dewey, Paulo Freire e Manuel António Patrício

Dewey, Paulo Freire e Manuel António Patrício, traçam percursos educativos que, embora diferentes, possuem em comum o acento tónico que colocam na experiência, ou seja numa práxis, como ponto de partida para uma aprendizagem realmente significativa.

Estes pensadores da educação adotam, como ponto de partida, o questionamento socrático que surge a partir de um acontecimento do quotidiano da vida dos jovens, conduzindo-os a uma procura pela compreensão dos problemas do mundo real, sem a imposição de uma autoridade exterior, personificada na figura do professor.

Talvez mais do que nunca, num contexto voltado para a maximização do crescimento económico, em que a capacidade de pensar e argumentar de modo fundamentado e autónomo tende a ser subvalorizada, cremos que o pensamento destes autores se reveste de grande importância no equacionar dos problemas ligados a uma teoria e práxis na educação.

2.1. Dewey: teoria e práxis *versus* experiência e educação

No centro da reflexão de Dewey encontramos o conceito de experiência como fundamento base da realidade: a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno, dos seus interesses individuais, da sua experiência e não de elementos que lhe são desconhecidos, neste sentido, podemos afirmar que Dewey, que acreditava que a passividade do aluno no ensino tradicional era a causa da sua desmotivação, tem como fonte altamente inspiradora o exemplo socrático, tendo estabelecido pontes entre a cidadania democrática e a educação socrática, que se pretende viva, racional, dialógica e crítica. Nas palavras de Martha Nussbaum:

“Dewey acreditava que a melhor maneira de tornar os jovens ativos era fazer da sala de aula um espaço do mundo concreto contínuo com o mundo exterior – um lugar onde os problemas reais são debatidos e as competências práticas evocadas”.¹⁵

¹⁵ NUSSBAU, M., (2019), *Sem Fins Lucrativos, Porque Precisa a Democracia das Humanidades*, Ed. 70, p.112

Dewey realiza uma crítica à escola tradicional, que impõe comportamentos de submissão e obediência, propondo uma inversão de valores que pretendia a libertação e valorização das potencialidades criativas de cada indivíduo, dando enfoque à iniciativa, originalidade e cooperação.

A proposta de Dewey, que fundamenta a escola ativa, tem base na relação entre experiência e educação. Para Dewey a experiência educativa terá que levar em consideração os princípios da continuidade e da interação, de significado e sentido, bem como a interligação entre passado e futuro, não havendo experiência sem reflexão, ou seja, não havendo ação pela ação. Para o autor, refletir é olhar para trás, para o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir a matéria para se lidar inteligentemente com as posteriores experiências. É o âmago da organização intelectual e de uma mente disciplinada.

O autor defende a importância da experiência no processo de educação. Contudo, Dewey adverte que a qualidade das experiências desempenha um papel preponderante pois, algumas experiências são deseducativas, uma vez que impedem ou limitam as possibilidades para novas experiências. Em que consiste, pois, a experiência para o filósofo? Não se trata de qualquer experiência que ele valoriza, mas, justamente, aquela segundo a qual modifica o *status* dos protagonistas envolvidos. Pode-se chamar, portanto, de experiência significativa, aquela em que o aluno se apropria dos conteúdos lecionados e os integra na sua experiência de vida, no patrimônio cultural que transporta consigo, o que se traduzirá num salto qualitativo que potenciará a abertura do seu horizonte de possibilidades perante o mundo.

Existe uma espécie de abismo entre teoria e prática:

“O ensino isolado não prepara os alunos para as experiências do mundo real. Quase todos nós já tivemos a oportunidade de recordar os dias de escola e de nos perguntar o que foi feito do conhecimento que deveríamos ter acumulado durante aquele tempo e por que tivemos que aprender de forma diferente as habilidades técnicas que adquirimos para podermos alcançar nossa capacidade atual. Certamente tem sorte aquele que não precisou desaprender o que aprendeu na escola para progredir profissional e intelectualmente”.¹⁶

¹⁶ DEWEY, J. *Experiência e educação*, São Paulo, Editora Vozes, 2011, p. 49

Observa-se aqui a forte crítica a um saber que não articula a teoria e prática. O pano de fundo da perspectiva educacional de Dewey é a preparação para a vida, por isso, a constante preocupação com o avanço profissional e intelectual dos alunos, colocando o enfoque no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Dewey, a liberdade dos alunos encontra-se diretamente conectada à necessidade do educador os conhecer e contar com as suas realidades e as suas experiências, enfim com as suas especificidades. O professor que demonstra preferência por uma aula silenciosa e ordenada nunca conseguirá conhecer realmente os seus alunos. Eles precisam de se sentir confiantes para se manifestarem e expressarem as suas ideias de forma crítica e fundamentada, através de uma prática consonante com as teorias aprendidas.

Não obstante, Dewey ressalva que a liberdade excessiva também é prejudicial:

“No entanto, não pode haver erro maior do que tratar tal liberdade como um fim em si mesmo. Assim tratada, ela tende a ser destrutiva das atividades cooperativas compartilhadas, que são o recurso normal da ordem. Dessa forma, a liberdade, que deveria ser um aspeto positivo da condição humana, passa a ser algo negativo.”¹⁷

O autor refere ainda dois princípios fundamentais para delimitar as suas ideias inovadoras a respeito da educação: por um lado, um princípio segundo o qual o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida, o que nos remete imediatamente para a importância da experiência; por outro lado, um outro princípio que estabelece que os conteúdos das matérias de estudo devem ser desenvolvidos progressivamente de acordo com a maturidade demonstrada pelo aluno.

Para Dewey a experiência reveste-se de uma importância fundamental para a educação e aquela em relação à vida em sociedade, sendo que ambas se relacionam na medida em que formam, transformando e emancipando, preparando indivíduos para a vida em sociedade. Contudo, o autor aponta a grande dificuldade para o progresso desta nova educação que seria a falta de confiança dos educadores em todo este processo, que estaria eventualmente ligada ao comodismo e ao receio de ousar.

¹⁷ DEWEY, J. *Experiência e educação*, São Paulo, Editora Vozes, 2011, p. 66

Por mais que possa parecer óbvio ao educador contemporâneo, cada jovem é um ser único, em constante transformação por meio de seu contexto social, cultural e dos valores dessa sociedade em que se insere. Essa construção é nutrida na contínua articulação entre teoria e prática ou, em outros termos, entre experiência e educação.

Dewey, um dos principais representantes da corrente pragmatista inicialmente desenvolvida por Charles Sander, Peirce, Josiah, Royce e William James, propõe uma nova escola por oposição à denominada escola tradicional. Segundo aquele pensador, o principal objetivo da educação tradicional é preparar o jovem para futuras responsabilidades, enquanto que o novo modelo que propõe enfatiza a individualidade na formação das pessoas. Assim, o educador progressista está atento a cada educando, observando suas características na tentativa de aperfeiçoar suas qualidades. Para além disto, a formação crítica é outra grande característica desta nova educação.

Para Dewey é fundamental a importância da liderança docente dentro da sala de aula, preconizando grandes diferenças entre aquilo que considerava a violência ditatorial nas escolas tradicionais e o controle que deveria ser realizado, a partir dos princípios do novo modelo de escola que propõe. Para o autor, é importante que os jovens percecionem o professor como um líder, que irá estabelecer regras e delimitar condutas.

“Até as crianças aceitam um líder, contanto que ele não seja um ditador. Além disso, não é necessário que essa diferença seja formulada em palavras, pelo professor ou pelo aluno, para que seja sentida na experiência. É pequeno o número de crianças que não sentem a diferença entre ação motivada pelo poder pessoal e o desejo de impor ordens e a ação justa, voltada para o interesse de todos.”¹⁸

Fica assim bem patente a dicotomia estabelecida pelo autor entre a escola tradicional e a escola progressiva, cuja pedra angular reside numa nova concepção da relação entre educador e educando, na formação crítica, assim como no modo educar. Deste modo, consubstancia-se a relação entre experiência e educação, que se traduz, em última instância, na relação entre teoria e prática.

“Os educadores tradicionais não consideram as necessidades e capacidades individuais dos alunos. O problema da educação tradicional não foi o facto de os educadores serem responsáveis por proporcionar o ambiente, mas o de não levarem em consideração a capacidade e os propósitos de seus alunos. Partiam da

¹⁸ DEWEY, J. *Experiência e educação*, São Paulo, Editora Vozes, 2011, p. 56

pressuposição de que certas condições eram intrinsecamente desejáveis, independentemente de serem capazes de estimular certa qualidade de resposta nos indivíduos.”¹⁹

Quando não existe uma relação entre as matérias tratadas na sala de aula e as experiências anteriores dos indivíduos, os conhecimentos que se pretendem transmitir não fazem sentido. Novamente, surge aqui a relação teoria e prática que legitima a construção do conhecimento. Ou seja, quando o educador, durante a aula, não se preocupa em conhecer seus educandos para aproximar a matéria ministrada dos conhecimentos que os jovens já trazem consigo do mundo exterior à sala de aula, o processo de aprendizagem torna-se mais difícil.

A experiência significativa, aquela segundo a qual implicitamente contempla a relação teoria e prática, é o que fundamenta o pensamento educacional de John Dewey. A articulação entre experiência e educação é o que justifica a aproximação entre teoria e prática, justamente na medida em que interessa ao educador promover o ensino de algo que faça sentido para a vida do cidadão, para a vida pessoal e profissional do aluno, futuramente.

A relação vinculativa entre teoria e prática é bastante evidente na sua obra, na medida em que o conhecimento abstrato precisa da experiência como forma de concluir o processo de aprendizagem. Para Dewey, a mera explanação de uma matéria, totalmente desvinculada da prática, representa um conhecimento inútil, pois não tem em conta a experiência de vida do sujeito. Ao passo que quando o conhecimento é vinculado a outros conhecimentos já pré-existentes, de modo transdisciplinar, com a experiência como parte integrante, o educando consegue apreendê-lo melhor e de modo mais crítica e, portanto, ativo.

¹⁹ DEWEY, J. *Experiência e educação*, São Paulo, Editora Vozes, 2011, p. 46

2.2. Paulo Freire e a *Pedagogia dos Oprimidos*

Paulo Freire foi o autor de um método próprio de alfabetização que aplicou em 1963, no Brasil. O seu projeto foi um sucesso, conseguindo alfabetizar 300 adultos num curtíssimo espaço de tempo, 45 dias, partindo do conhecimento prévio que os seus alunos já detinham, o que levou o governo brasileiro a multiplicar esta experiência-piloto num Plano Nacional de Alfabetização.

A sua contribuição para uma filosofia da educação absorveu influências das ideias ditas mais clássicas decorrentes da filosofia platónica, das quais fez uma junção com as teorias da fenomenologia existencial, de pensadores marxistas e anticolonialistas modernos.

Na sua obra *Pedagogy of the Oppressed*²⁰ considerava a necessidade de proporcionar às populações nativas uma educação que era ao mesmo tempo nova e moderna (em vez de tradicional) e anticolonial (e não simplesmente uma extensão da cultura do colonizador).

Nesta obra, o autor coloca o acento tónico na distinção entre opressores e oprimidos, segundo ele, demonstradores de uma sociedade injusta. Defende ainda que a educação deve ser a força motora que permita aos oprimidos recuperar o seu estatuto de humanidade, superando assim a sua condição.

Contudo, segundo Paulo Freire, para que tal aconteça, o indivíduo oprimido deve desempenhar um papel ativo na sua libertação:

“Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.”²¹

Fala-nos ainda do papel do opressor que, segundo o autor, deve voluntariamente disponibilizar-se para repensar o lugar que ocupa, o seu modo de vida e a examinarem o papel que desempenham exercendo a opressão:

²⁰ FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum

²¹ FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, p. 54

"(...) aqueles que autenticamente se comprometem com o povo devem reexaminar-se constantemente."²²

Para este pensador, a educação é um ato eminentemente político que se encontra intimamente ligado a uma pedagogia decorrente das políticas vigentes. Assim, professores e alunos devem estar conscientes das políticas educativas adotadas, pois o modo como os alunos são ensinados, bem como os conteúdos ensinados, segundo este autor, encontram-se ao serviço de uma agenda política. Os próprios professores possuem concepções políticas que trazem com eles para a sala de aula.

Paulo Freire afirma ainda:

"a educação faz sentido porque as mulheres e os homens (...) através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem."²³

Além da influência dos pensadores marxistas, Paulo Freire ir-se-á nutrir a outras correntes de pensamento, como a fenomenologia-existencial. A pedra angular do pensamento de Freire prende-se à ontologia do ser humano, que está ligada ao exercício da condição de sujeitos dada historicamente. Assim, emerge a práxis humana,

“como um compromisso histórico que, ao endereçar os sujeitos ao mundo, possibilita, ao mesmo tempo, a transformação da realidade e dos próprios seres humanos.”²⁴

Pensadores como Martin Heidegger, Jean Paul Sartre, Gabriel Marcel ou Karl Jaspers desenvolveram filosofias existencialistas, cujos princípios se encontram em Kierkegaard e influenciaram notoriamente mente Paulo Freire. Ainda na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire cita Sartre:

²² FREIRE, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, p. 60

²³ FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Colorado, Paradigm, p. 15

²⁴ MENDONÇA, Nelino (2006). «A humanização na pedagogia de Paulo Freire». *Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*, p. 16

“Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: ‘consciência e mundo se dão ao mesmo tempo.’”²⁵

A fenomenologia presente no pensamento de Paulo Freire encontra-se em estreita conexão com a filosofia existencialista.

“É também sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Freire, para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização.”²⁶

Embora, faça referência a Sartre, é o existencialismo cristão de Jaspers e Gabriel Marcel que predomina, pois é a partir da reflexão sobre a existência humana que se vai tentar esclarecer a condição do homem no mundo e, conseqüentemente, definir a educação.

"Paulo Freire sofre influências desta corrente e a desenvolve em sua Pedagogia. Se por um lado, uma educação é possível a partir do pensamento de Sartre, de outro, encontra-se a humanização na pedagogia de Freire."²⁷

Que, como afirma Marcio Garcia,

“(...) objetiva, finalmente, a humanização das relações no processo de ensino/aprendizagem.”²⁸

²⁵ FREIRE, Paulo (1987), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 71

²⁶ SEVERINO, Antonio (2000). *A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória*. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). *O que é filosofia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 303

²⁷ MENDONÇA, Nelino (2006). «A humanização na pedagogia de Paulo Freire». Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), p. 161

²⁸ GARCIA, Marcio (2008). «O existencialismo de Jean Paul Sartre e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire» (PDF). Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Arquivado do original (PDF) em 29 de outubro de 2017

Paulo Freire inaugura o conceito de “bancário” da educação, em que o aluno é tido como uma conta vazia que o professor irá preencher.

O autor constata que,

"(...) transformar os alunos em objetos recetores é uma tentativa de controlar o pensamento e a ação, leva homens e mulheres a ajustarem-se ao mundo e inibe o seu poder criativo."²⁹

Muitos pensadores da educação, tal como Paulo Freire, criticam fortemente a ideia de “tabula rasa” tal como David Hume a concebeu: uma tábua onde iam sendo impressos os dados obtidos através da experiência; já Rousseau dá um passo em frente e concebe a criança como um aprendiz ativo. Também, pensadores como John Dewey são críticos acérrimos relativamente à transmissão de meros fatos como sendo o objetivo da educação. Dewey, frequentemente, falava da educação como uma força motora da mudança social:

"(...) a educação é um regulamento do processo de vir a partilhar a consciência social; e que o ajustamento da atividade individual com base nessa consciência social é o único método seguro de reconstrução social."³⁰

Segundo Paulo Freire, aos oprimidos é imposta uma “cultura do silêncio” pelo sistema de relações sociais dominantes, o que vai infundir aos oprimidos uma autoimagem negativa e silenciada. De modo a ultrapassar esta situação, idealmente, o aluno deverá desenvolver e aprimorar uma consciência crítica, com o objetivo de reconhecer que, justamente, esta cultura do silêncio é gerada para oprimir. A cultura do silêncio também pode fazer com que os

"indivíduos dominados percam o meio pelo qual respondem de forma crítica à cultura que é forçada sobre eles pela cultura dominante".³¹

A dominação social de raça e da classe social encontra-se enleada no sistema de ensino convencional, através do qual a

²⁹ Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum, p. 77

³⁰ DEWEY, J. (1897). *My Pedagogic Creed*, p. 16

³¹ «Paulo Freire» Education.miami.edu. Consultado em 12 de novembro de 2012. Arquivado do [original](#) em 26 de março de 2013

"cultura do silêncio" elimina os "caminhos de pensamento que levam a uma linguagem crítica".³²

Paulo Freire, bem como o trabalho que desenvolveu no terreno, trouxe uma nova luz ao conceito de educação, atualizando-o e colocando-o em contexto com as teorias e práticas de educação atuais, que constituem as bases para o que hoje é denominado por pedagogia crítica.

³² (Giroux, 2001, p. 80) (A Presentation by) John Cortez Fordham University. «Culture, Power and Transformation in the Work of Paulo Freire by Henry A. Giroux»

2.3. Apogeu (efémero) e queda da Escola Cultural ou Escola Axiológica

Saídos da Revolução de Abril, e de mais de quatro décadas de ditadura que imprimiu um forte cariz ideológico nacionalista aos currículos, podemos afirmar que a democracia mudou a educação em Portugal.

De todas as transformações que sofreu a sociedade portuguesa do pós-25 de Abril de 1974, o ensino e a educação terão sido objeto das mais significativas.

De um ensino marcadamente colado ao regime ditatorial de Salazar, tornou-se necessário redefini-lo, redefinir aquilo que se entendia por escola: eis que surge a matriz do movimento da escola cultural que radica numa filosofia humanista e personalista. Em Portugal terá sido Manuel Ferreira Patrício, ainda na década de 60 e início dos anos 70, quem, através da sua atividade de professor de Música e de animação de grupos corais, desperta para a questão da escola não se restringir à transmissão dos currículos. A escola deve expandir-se muito para além deles e não se limitar à componente letiva, transformando-se naquilo que denomina, escola cultural com um programa educativo pluridimensional, ultrapassando uma escola meramente “curricular” ou “unidimensional”.

Entre 1987-1990, o Ministério da educação decide apoiar a “Escola Cultural”, projeto lançado em apenas 20 escolas, mas que rapidamente se propagou naturalmente a muitas outras e, apesar da retirada do financiamento oficial, continuou a estender-se nos anos 90 por inúmeras escolas do país.

Como consequência desta falta de investimento do Ministério da Educação no projeto da escola cultural, surge uma proposta de reorganização dos planos curriculares liderada por Fraústio da Silva, que pretende criar novos planos de estudos do ensino básico e do ensino secundário, nomeadamente, a criação da área-escola que representa, segundo Manuel Ferreira Patrício, a aposta numa escola curricular e unidimensional, ao contrário do preconizado pela “Lei de Bases do Sistema Educativo.”³³

O modelo da escola cultural surgiu, como um outro paradigma de escola, um paradigma humanista e personalista, que se opõe ao paradigma tecnocrático e coletivizante representado pelo conceito de área-escola. A diferença fundamental reside no carácter obrigatório e curricular da área-escola, por oposição ao carácter facultativo, livre e abrangente da escola cultural.

³³<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>

O primeiro paradigma é um paradigma sociocêntrico, em que se considera que a individualidade do aluno se deve submeter aos interesses maiores do grupo e da própria sociedade; no segundo paradigma pois o aluno é encarado como pessoa, como ser em formação que necessita da educação para ajudar a construir a humanidade que há em cada um.

Segundo Manuel Ferreira Patrício, a escola cultural:

“(...) é aquela que se define e assume como promotora e realizadora da educação entendida como um processo intrínseca e integralmente cultural. Toda a minorização da substância e do sentido cultural do ato educativo é, pois, contrária ao espírito que deve habitar na escola cultural. A escola cultural implica ainda a sua abertura a todas as formas da cultura humana, já existentes ou a constituírem-se no futuro”³⁴

Num momento de grave crise de identidade que as escolas portuguesas atravessam, após décadas de indefinição e experimentalismo marcadas pela alternância de períodos de normalização e sensatez com períodos de turbulência, que deixaram os vários níveis da administração educacional impotentes face a sucessivas experiências pedagógicas malconduzidas e raramente avaliadas e aos efeitos nefastos de decisões de política educativa de sinal contraditório e inconsequente.

A justificação da necessidade das três dimensões da escola é feita por Manuel Ferreira Patrício, nos seguintes termos:

“a educação põe o problema das formas e modos de relacionamento do ser humano com a cultura. Se a cultura nasce da atividade criadora do homem e esta é espontânea e livre, então é necessário radicar na liberdade do educando o processo educativo. Mas se a cultura também necessita da tradição, então tem que haver formas organizadas de transmissão do legado cultural acumulado pela humanidade. A sociedade é a depositária desse legado. É ela que promove, governa e garante a

³⁴ PATRÍCIO, M. F (1995). – “A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural”, in CARVALHO, A. D. - *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, p. 18.

funcionalidade do processo de transmissão cultural. Há, pois, aqui duas formas de relacionamento do homem com a cultura: uma que tem a sua raiz na liberdade individual e outra que a tem na compulsão social. A escola cultural deve, por conseguinte, estruturar-se pedagogicamente de modo a garantir o enraizamento da atividade do educando nas suas capacidades criadoras, garantir o enraizamento da atividade do educando na função social transmissora da cultura constituída e garantir o relacionamento dialético entre as atividades decorrentes da criação cultural e da socialização cultural”.³⁵

Às aulas, à dimensão letiva, cabe-lhes a função de transmitir a cultura, enquanto as atividades de complemento curricular, devido ao seu caráter extra-letivo, constituem-se como a emergência e o desenvolvimento das forças criadoras da cultura e do saber constituído e a constituir; os momentos de festa, comemorativos, as jornadas e demais competições constituem a interação dialética da transmissão e da criação.

O modelo da escola cultural concebe, assim, a escola numa perspetiva multidimensional: a dimensão letiva, a dimensão extra-letiva e a interativa: a primeira é definida pelo plano de estudos aprovado pelo Ministério da Educação de caráter obrigatório e heteroprogramática; a segunda e a terceira são autoprogramáticas. Encontram a sua justificação legal no artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo³⁶.

Manuel Ferreira Patrício é fortemente influenciado pelo ideal pedagógico de Platão que associava o papel do pedagogo ao da parteira, no sentido de que o professor deve ajudar o aluno a “dar à luz” as ideias que traz em si. Este ideal socrático e platónico leva Manuel Ferreira Patrício a afastar-se das propostas comportamentalistas que encaram a mente do aluno como uma tábua rasa a ser moldada pela influência de estímulos exteriores. A recusa das teorias comportamentalistas, todas elas colocando o primado na sociedade e no grupo a que se deve submeter a pessoa, o aluno, ajudou, por contraposição, a reforçar o ideal humanista e personalista do modelo da escola cultural. A defesa da liberdade, colocada muito acima dos interesses da sociedade, é explicada nas palavras de Manuel Ferreira Patrício:

³⁵ PATRÍCIO, M. F (1995). –“A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural”, in CARVALHO, A. D. - *Novas Metodologias em Educação*, Porto, Porto Editora, p. 19.

³⁶ Lei de Outubro de 1986, em cujo artº 48, nº1, se afirma: “As atividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por ações orientadas para a formação integral e a realização pessoal dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.”
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=%09Lei+n.%C2%BA%2046%2F86%2C%20de+14+de+Outubro>

“A liberdade de que fala Platão - e que é, como se vê, fruto da paideia - tem, todavia, duas faces e dois momentos. É, primeiro, liberdade de si. É, depois e com igual necessidade, a libertação dos outros. Diremos, em palavras mais correntes: é, primeiro, aprendizagem; é, depois e com igual necessidade, ensino”.³⁷

Cada estabelecimento de ensino, através do seu conselho pedagógico e traduzindo a vontade de professores e alunos, define o programa de atividades de complemento curricular e as atividades de interação. As dimensões extra-lectiva e interativa têm um carácter livre e facultativo e é nelas que os alunos encontram o espaço apropriado para desenvolver da melhor forma as suas vocações, dando livre curso às suas apetências culturais, artísticas e desportivas. O programa e as atividades incluídas nestas duas dimensões são definidos por cada escola, sendo que o desempenho dos alunos não é objeto de uma avaliação que conduza à classificação.

A escola deve formar pessoas livres e cultas, a quem são dadas as possibilidades que lhes permitem atingir o máximo de que são capazes e fortemente imunes ao poder da propaganda e da coação, devido à capacidade crítica de que são dotadas.

Torna-se assim evidente que o modelo da escola cultural é marcadamente personalista e pedocêntrico. Dá a primazia ao indivíduo e não ao grupo, ao aluno e não ao professor, à aprendizagem em detrimento do ensino, à individualidade da pessoa humana e não à sociedade e à cultura ou à economia.

Constatamos as influências, no que diz respeito à pedagogia contemporânea de Teixeira de Pascoais e Leonardo Coimbra e uma evidente rejeição das ideias de Raul Proença ou António Sérgio. Recusa-se o pragmatismo, o utilitarismo e o positivismo associados a estes dois últimos. Se recuarmos até à antiguidade, veremos que as grandes influências filosóficas e pedagógicas que servem de modelo à “Escola Cultural” são, sobretudo, Platão, Aristóteles e Coménio. No que diz respeito aos filósofos contemporâneos, vai nutrir-se das ideias de Emmanuel Levinas, Emmanuel Mounier e Paul Ricoeur. Filosoficamente, pretende afastar-

³⁷ Patrício, M.F. (1990). *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa. Texto Editora, p. 47

se de qualquer conotação com o materialismo em todas as suas vertentes, podendo afirmar-se que se trata de um modelo espiritualista cuja pedra angular é um forte teor humanista.³⁸

A defesa dessa tradição filosófica conduz a uma forte crítica ao predomínio da técnica e da subjugação da escola e da educação à ao sistema económico vigente ou ao mercado de trabalho. A escola não deverá ter como finalidade principal gerar cidadãos produtores ou cidadãos consumidores. O objetivo primordial da escola deverá ser o da transmissão do legado cultural às novas gerações, fornecendo-lhes as competências e os conhecimentos necessários ao alargamento desse legado e à criação de mais cultura. Daí que o modelo critique fortemente os autores que defendem uma educação e uma escola dependentes da sociedade, da economia e da política. A educação e a escola não devem conformar-se a modelos de sociedade ou de organização da sociedade.

³⁸ No centro do pensamento personalista encontramos a noção de “pessoa” e, por inerência, a sua respetiva liberdade e responsabilidade, bem como o seu direito à não objetivização e à inviolabilidade. Outra ideia nuclear é a de que o indivíduo é uma pessoa inserida no mundo, o que tem como implicação a relação com “o outro”, constituindo-se num palco que é a História. Nunca descurando a preocupação com o comunitário, o Personalismo rejeita fortemente o capitalismo, considerando-o uma subversão da ordem económica, referindo-se-lhe como “coletivismo marxista”, o que, em última instância, teria como consequência a negação da “pessoa”.

3. O neocomunitarismo integrador

“A filosofia, entendida como atitude de compreensão do mundo que influencia diretamente o procedimento e a direção da vida, e a educação, como um meio de reconstrução da cultura e da vida social, sustentam a crença deweyana na sociedade progressista e democrática.”³⁹

A propósito da formação cívica ou formação de cidadãos, Maria Luísa Branco em “A escola comunidade educativa e formação de novos cidadãos”⁴⁰ fala-nos da interdependência entre o sistema democrático e a educação afirmando que:

“(…) para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos de natureza formal, concretizando-se numa autêntica cultura cívica, é necessário nutri-la, de forma permanente, através da educação”⁴¹.

Ou seja, é à educação que é atribuído um papel que visa solidificar as bases de uma cultura democrática e, simultaneamente, aperfeiçoá-la.

Por outro lado, é a democracia a criadora dos contextos ideais para o desenvolvimento pleno do processo educativo, na medida em que proporciona aos indivíduos a possibilidade de autodeterminação, bem como a livre expressão da sua liberdade.

Afirma, em seguida:

³⁹ BIELUCZYK, Jorge, “Dewey e a educação como reconstrução da experiência: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos”, *Controvérsia*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, Centro Universitário La Salle, p. 45.

⁴⁰ BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos

⁴¹ BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 17.

”O modelo democrático de sociedade pressupõe, por conseguinte, um otimismo pedagógico, na medida em que acredita no aperfeiçoamento das possibilidades do homem e da sociedade, não se conformando com o que está estabelecido” (...) no conceito de educação (...) está implícita a crença no aperfeiçoamento dos seres humanos através da cultura e da formação da personalidade.”⁴²

Tomando o objetivo da educação como o proporcionar das condições necessárias ao desenvolvimento do ser humano enquanto pessoa, a quem é transmitido um conjunto de valores e que é, ao mesmo tempo, possuidor de uma natureza individual e relacional; a educação deve estar atenta à necessidade de preparar o indivíduo para a participação ativa, livre e autónoma, plena de sentido crítico, na vida em sociedade, no projeto comum.

Consequentemente, a ideia de escola altera-se, os muros desta abrem-se à comunidade envolvente, donde resulta um novo conceito de escola:

“Deste diálogo e desta interpenetração da escola e da comunidade surge um novo conceito de escola, como instituição de fronteiras fluídas, cuja intencionalidade educativa e cívica é irradiante, convocando os esforços comunitários.”⁴³

As mudanças ocorridas nas últimas décadas nas sociedades ocidentais, nomeadamente a questão da globalização e as suas implicações ao nível económico, político e social, bem como o acesso fácil e rápido à informação que se traduz numa maior consciência dos problemas globais, fazem-nos repensar o conceito de cidadania que deixa de ser claro, cabendo à educação a tarefa orientadora e o esforço de compreensão das várias identidades que são possíveis para cada sujeito, embora este corra o risco de não se identificar suficientemente com nenhuma delas.

⁴² BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 17.

⁴³ BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 18.

Assim, caberá à educação cívica o papel esclarecedor e orientador dos indivíduos no âmbito do surgimento de um novo paradigma de cidadania: o neocomunitarismo integrador, que tem como condição *sine qua non*, a constituição de verdadeiras comunidades educativas que terão que contar com o empenho de todos os cidadãos com vista à prossecução de objetivos de cariz social e, portanto, do bem comum.

A educação cívica surge assim como tema central da educação nas sociedades contemporâneas, pois constitui um dos seus objetivos fundamentais, nela toma corpo um projeto inovador de cidadão e de sociedade, ao mesmo tempo que capacita e convoca os cidadãos para colocar em prática uma cidadania ativa que constituirá o garante da boa saúde das sociedades democráticas.

Também a “Lei de Bases do Sistema Educativo”⁴⁴ consagra uma nova abordagem do processo educativo: passa-se de um conceito de cidadania que tem como pilar a reclamação de direitos para uma concepção de cidadania ativa, em que há uma preocupação dominante com a causa pública, com a questão do dever para com o outro e para a solidariedade. Esta lei preconiza o envolvimento e a participação ativa de alunos, pais, funcionários da escola e outros membros da comunidade envolvente.

Para além dos muros da escola, o que se tem vindo a verificar na sociedade pós-moderna é um crescente pendor para a afirmação de uma cultura individualista, que prima pela afirmação individual e pela procura da felicidade própria, em detrimento do bem comum e da vida social. A esfera pública é frequentemente utilizada com o objetivo de afirmação pessoal do indivíduo o que desemboca naquele tipo de cultura. De acordo com o pensamento de Mayordomo:

“A afirmação desta cultura individualista vai ter, entre outras consequências, o afastamento dos indivíduos da esfera pública e do compromisso com o coletivo, justificando-se, deste modo, a aposta numa educação cívica que possibilite o enriquecimento da vida política. Entre outros aspetos, esta terá de passar, necessariamente, por um repensar a organização tradicional da educação.”⁴⁵

⁴⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, “Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro”, (2001), Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-986, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>.

⁴⁵ MAYORDOMO, A., (1998), *El Aprendizaje Cívico*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A.

O que se verifica perante esta tão significativa mudança em que o indivíduo e a sua realização pessoal são elevados a valor central é que os currículos escolares continuam a apresentar uma tremenda falta de flexibilidade, sendo incapazes de dar a multiplicidade de respostas necessárias à diversidade dos indivíduos que se apresentam com as suas especificidades.

A par da deficiente resposta dada pela escola, também o núcleo família tem vindo a ser objeto de profundas mudanças pelo que se deixou de constituir como um espaço que, por excelência, dava acompanhamento ao indivíduo.

Assim, estas instituições perderam a sua capacidade de socialização, o que veio dificultar os processos de socialização e de integração, resultando num défice de participação ativa na vida política, um desinteresse generalizado pela esfera pública, a par da emergência das sociedades democráticas do mundo ocidental, o que resulta numa crise da própria consciência da cidadania, bem como da representação política, pois os cidadãos não se sentem identificados com os seus representantes que, não obstante, foram por eles escolhidos.

Este estado de coisas pode vir a comprometer todo o sistema democrático, dado que ele não é algo que existe *per se*, mas antes uma criação humana :

“Enquanto criação humana, a democracia deve ser entendida como algo de contingente e não de necessário. Significa isto que o seu êxito não está garantido, dependendo em grande medida dos cidadãos em geral e dos políticos, e do seu nível de preparação e de envolvimento nos assuntos comuns. A democracia é o produto de um equilíbrio frágil podendo, a cada momento, ser fortalecida ou desvirtuada.”⁴⁶

Encontramo-nos perante a necessidade de redefinir o conceito de cidadão, no sentido de uma construção de cidadania aberta, e, portanto, livre e voluntária, não colocando de lado a busca pela felicidade individual, contudo, não descurando a busca pela felicidade dos outros e pela sua diversidade de interesses. Isto irá implicar a participação ativa dos indivíduos na vida social, observando sempre a questão das liberdades individuais e o respeito pelos direitos fundamentais, em que deixa de se dar primazia a valores económicos que

⁴⁶ BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 45.

conduzem ao individualismo, passando o papel central a ser desempenhado pelos valores da convivência social.

Relativamente a este novo conceito de cidadania, são destacadas cinco dimensões fundamentais para que ela tenha lugar:

“(...) ser uma cidadania democrática, alicerçada no respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e promotora de uma cultura cívica, baseada numa participação responsável e dialogante; ser uma cidadania social, que tenha como objetivo permanente o combate aos fenómenos geradores de exclusão, mediante uma consciencialização dos direitos e deveres sociais (...); ser uma cidadania paritária, assente na libertação dos preconceitos, que aproveita e desenvolve ao máximo as potencialidades dos cidadãos (...); ser uma cidadania intercultural, que respeite as diversas culturas e a sua livre expressão (...); deverá ser uma cidadania ambiental sustentada por uma nova consciência ética de relação com a natureza (...).”⁴⁷

A necessidade de procurar uma nova cultura cívica, de significado mais amplo, que permita ao sujeito realizar-se plenamente como cidadão, o que passa não apenas pela busca da sua própria felicidade, mas também pela procura do bem comum, tem por base razões fundamentalmente éticas.

O neocomunitarismo constitui-se como perspetiva integradora, no sentido em que pretende da parte de todos os indivíduos que fazem parte de uma sociedade, a sua participação ativa e consciente dos seus direitos e dos seus deveres, no sentido do aprofundar de uma sociedade mais ética e mais solidária, enfim, uma cultura mais cívica que deverá constituir-se como a base da democracia.

Chegados a este ponto, há que falar no papel desempenhado pela educação enquanto oportunidade única para a edificação da personalidade democrática: os resultados surgirão como uma melhoria da conduta moral e do exercício do seu livre pensamento, pelo que facilmente se constata a relação íntima entre a democracia a realização moral do homem.

⁴⁷ BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 73.

Consequentemente, a escola, qual espelho das outras dimensões da sociedade, vai ser eco desta relação vai assumir-se como “escola-comunidade” democrática:

“Deste modo, a escola-comunidade” democrática é essencialmente uma comunidade ética construída em torno de um referencial axiológico (...), que, conhecido e aceite por todos favoreça a auto-regulação dos comportamentos e a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da liberdade individual e coletiva, responsabilidade cívica dos seus membros.”⁴⁸

Também neste sentido aponta a legislação portuguesa que diz respeito à educação e que concede autonomia às escolas, promovendo o diálogo constante das escolas com as comunidades envolventes, abrindo, assim, a escola à comunidade civil, criando um compromisso que tem por base um núcleo de objetivos educacionais adequados aquela escola e aquela comunidade que seriam impregnados de determinados valores educativos e cívicos, que visa a transformação da dinâmica das escolas de acordo com as necessidades daquela comunidade informalmente auscultadas, em vez de serem emanadas decisões gerias de um gabinete ministerial com vista à implementação no terreno de forma uniforme, o que se tem revelado altamente desadequado.

⁴⁸ BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos, pp. 309.

II. Análise dos documentos programáticos

“Ler e aprender são coisas que qualquer indivíduo pode fazer por seu próprio livre-arbítrio – mas pensar não. O pensar deve ser incitado como o fogo pelo vento; deve ser sustentado por algum interesse no assunto em questão. Esse interesse pode ser puramente objetivo ou meramente subjetivo. O último existe em questões que nos dizem respeito pessoalmente. O interesse objetivo encontra-se somente nas cabeças que pensam por natureza, para as quais pensar é tão natural quanto respirar – mas são muito raras; por isso há tão pouco dele na maioria dos homens do conhecimento.”

Shopenhauer, *Do Pensar Por Si*

Analisando a documentação que dá enquadramento e contextualiza o ensino da disciplina de filosofia em Portugal, urge responder a algumas questões como: qual o objetivo do sistema de ensino português? Para que serve o ensino da filosofia?

Recorrendo à Lei de Bases do sistema Educativo⁴⁹ (LBSE), mais concretamente nos Princípios Gerais, Cap. I, artigo 2º, afirma-se que:

“o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social onde se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

⁴⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, “Lei de Bases dos Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro”, (2001), Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-986, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>, Cap. I, artigo 2º

Estamos assim em condições de constatar que os princípios gerais enumerados na LBSE vão no sentido de proporcionar ao indivíduo um caminho de liberdade, responsabilidade e autonomia, colocando o acento tônico na intenção de formar cidadãos dotados de espírito crítico, capazes de se constituírem progressivamente enquanto elementos transformadores do meio social em que se inserem, o que implica uma concepção do ensino da disciplina, mais na linha de uma reflexão crítica do que para a da identificação cultural:

“(...) Filosofia como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja [o programa], 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 tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.”⁵⁰

Urge, assim, fazer emergir novos paradigmas educativos que acompanhem as exigências da sociedade em devir onde vivemos.

Numa reflexão introdutória sobre a natureza da disciplina de Filosofia, no seu programa de 10^o e 11^o anos, e a sua integração no currículo do ensino secundário, chama-se a atenção para o princípio do “aprender a viver juntos”, decorrente dos três outros princípios considerados pelo *Relatório Delors*⁵¹, como as pedras angulares da educação – “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser”. Também a UNESCO reconhece “o vínculo entre Filosofia e Democracia, entre Filosofia e Cidadania”.

A disciplina de Filosofia surge assim, como uma preparação para o exercício da cidadania, no sentido, do reconhecimento do eu, enquanto conjunto hierarquizado de valores, previamente sujeitos a uma análise crítica, e do seu lugar no mundo; mas também no reconhecimento da existência da diferença, materializada no outro como diverso de mim, possuidor de um conjunto de valores sujeitos a uma hierarquia diferente da minha.

⁵⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia, 10 e 11 anos*, Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e M. do Rosário Barros, p. 5

⁵¹ DELORS, J. (dir.). (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*, Porto, Asa.

É interessante notar que o pano de fundo da organização curricular estabelece, continuamente, a ligação constante entre teoria e prática, aliás, não há separação possível entre estes dois processos, crucial na perspectiva de John Dewey.

“...Filosofia como uma atividade de pensar a vida e não como um mero exercício formal; ou seja [o programa], preconiza uma conceção 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 tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo.”⁵²

Portanto, de uma forma preliminar, podemos tender a dar uma resposta às primeiras questões que passe pela compreensão de que o sistema de ensino português funciona em consonância com o Programa de Filosofia ao declarar a intenção de formar cidadãos capazes de desempenhar um papel transformador da sua realidade através do desenvolvimento de uma atitude crítica perante o mundo. Neste sentido, ao refletir sobre as questões pedagógicas que envolvem o ensino da filosofia, fui-me deparando com estes sinais provenientes dos documentos que orientam a prática letiva que confirmam a minha perceção de que a filosofia deverá ser lecionada de acordo com o seu potencial especulativo e crítico.

A propósito da formação cívica ou formação de cidadãos, Maria Luísa Branco fala-nos da interdependência entre o sistema democrático e a educação afirmando que:

“ (...) para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos de natureza formal, concretizando-se numa autêntica cultura cívica, é necessário nutrial-a, de forma permanente, através da educação” .⁵³

⁵² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001), *Programa de Filosofia 10^o e 11^o anos*, Cursos Humanísticos e Científico-Tecnológicos, Formação geral, Coordenação ALMEIDA, M^a Manuela Bastos de, p. 5 .

⁵³ BRANCO, M^a Luísa, (2007), *A escola comunidade educativa e formação de novos cidadãos*, Instituto Piaget, 2007, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 17.

Explica, mais à frente,

“O modelo democrático de sociedade pressupõe, por conseguinte, um otimismo pedagógico, na medida em que acredita no aperfeiçoamento das possibilidades do homem e da sociedade, não se conformando com o que está estabelecido”. (...) No conceito de educação (...) está implícita a crença no aperfeiçoamento dos seres humanos através da cultura e da formação da personalidade.”⁵⁴

Deste modo, apesar da maioria dos que estão envolvidos com a filosofia e no seu processo de ensino-aprendizagem lhe reconhecem o carácter problematizador, crítico e reflexivo, a sua transmissão é na maioria das vezes avessa às mesmas, frequentemente relegadas para segundo plano perante os historicismos da filosofia, ou mesmo completamente ausentes.

Assim, em contacto com a documentação que enquadra e contextualiza o ensino da filosofia em Portugal, tornou-se essencial responder às seguintes questões, que servem também de mote à investigação que culminou neste relatório: · Qual é o objetivo do sistema de ensino? · Para que serve o ensino da filosofia?

Na tentativa de dar resposta à primeira questão, parece-me apropriado recorrer à LBSE. Aí, nos princípios gerais⁵⁵, podemos verificar que “o sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...” promovendo a educação “...o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social onde se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva. Podemos, portanto, verificar que os princípios gerais declarados na LBSE apontam no sentido da liberdade, responsabilidade e autonomia, colocando especial ênfase

⁵⁴ BRANCO, M^a Luísa, (2007), *A escola comunidade educativa e formação de novos cidadãos*, Instituto Piaget, 2007, Col. Horizontes Pedagógicos, p. 17.

⁵⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, “Lei de Bases dos Sistema Educativo – Lei n^o46/86, de 14 de Outubro”, (2001), Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-986, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>, Cap. I, artigo 2^o

na pretensão de formar cidadãos com espírito crítico, capazes de transformar progressivamente o meio social. Esta última parte reveste-se de grande importância pois aponta para um estilo de ensino mais voltado para a reflexão crítica do que para a identificação cultural.

1. Os programas de Filosofia do Ensino Secundário – 10º e 11º anos

Até às recentes alterações do programa de filosofia do 10º ano, era o seu ponto dois, «*A Acção Humana e os Valores*», que dava uma resposta mais incisiva ao apelo da UNESCO, que vai no sentido de promover a autonomia pessoal e social no aluno.

Este programa encontrava-se estruturado de modo a que o aluno se colocasse em confronto consigo mesmo e, simultaneamente, adquira a consciência que o outro, mesmo oriundo de uma sociedade diferente da sua, é um seu semelhante e, por isso, sociedades, culturas e indivíduos mesmo que diferentes de nós, devem ser respeitados. Por isso, a particularidade desta unidade era a de permitir que o aluno percebesse que toda mudança pessoal ou social se encontra implicada na vontade de partilhar ideias comuns e de afirmar o direito à compreensão e à tolerância.

Esta unidade, de modo geral, procurava transmitir ao aluno matéria que lhe permitisse compreender em que medida e dimensão os valores variam de sujeito para sujeito, e da influência que o meio exerce na educação, já que os valores são as pedras angulares, ou seja aquilo em que assentam as nossas ações ou preferências.

Os valores representam a não-indiferença do ser humano perante os factos, os objetos, as pessoas ou as situações. Assim, o professor procurará consciencializar o aluno, de que é, da mais tenra idade, através do processo de socialização, que os seres humanos descobrem e se apropriam dos valores que sustentam as suas ações. Este mesmo processo de socialização vai-se apoiar em regras morais estabelecidas, que se interligam com os valores que, por sua vez, se encontram intimamente ligados à cultura e à sociedade em que nascemos, crescemos e somos educados.

No que concerne ao programa do 10º ano, se atentarmos no índice, percebemos que se divide em quatro partes: finalidades, objetivos gerais, visão geral dos conteúdos/ temas (onde se trata do desenvolvimento do próprio programa), metodologia e avaliação.

Se bem que poderíamos considerar o programa, à primeira vista um pouco limitativo, no sentido em que propõe uma longa reflexão sobre o capítulo “*A Acção Humana e os Valores*”, na realidade, e tendo em conta a conjuntura político-social-económica em que vivemos, o encarar esta temática numa perspetiva das diversas culturas, tendo em vista um diálogo

intercultural mais alicerçado, provendo a discussão em torno de valores como direitos humanos, racismo, globalização, ambiente, parece-nos absolutamente fundamental num mundo altamente globalizado, pelo que, ao refletir e consciencializar os alunos para estas temáticas/ problemas, a filosofia pode desempenhar aqui um papel preponderante na formação de cidadãos críticos e informados, indo ao encontro do que preconiza o próprio programa: um desenvolvimento do raciocínio e da reflexão com vista a um “projeto de vida próprio”.⁵⁶

No que diz respeito ao 11º ano, verifica-se uma maior atenção à retórica, com uma passagem pela lógica, e, mais para o final do programa, temos também com destaque a racionalidade científica. Temáticas como a ontologia, dificilmente conseguirão ser trabalhadas, pois a extensão dos conteúdos programáticos não o permitirá, pelo menos com a profundidade que seria desejável.

De ressaltar, pela positiva, a liberdade que é concedida ao professor na gestão dos conteúdos programáticos, não obstante os constrangimentos de tempo que se verificam.

2. As Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia de 2005 e as Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia de 2011⁵⁷

“As Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia 10º e 11.º Anos” visam, sobretudo, limitar as diversas opções, no que diz respeito a temas e autores passíveis de serem lecionados, o que nos parece entrar em contradição com a intencionalidade inicial que presidia, transversalmente, ao programa. Ficou assim, num primeiro momento, limitado, o espaço de manobra dos professores, devido ao imperativo de se guiarem por estas diretivas.

“O Programa de Filosofia dos 10.º e 11.º anos do ensino secundário, homologado a 22 de Fevereiro de 2001, tendo em atenção a diversidade de temas e de

⁵⁶ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia, 10 e 11 anos*, Cursos Científico- Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e M. do Rosário Barros, p. 1

⁵⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf

perspetivas teóricas possíveis no cultivo de uma disciplina como a Filosofia, constitui um programa muito aberto e de grande amplitude temática, deixando largamente ao critério de cada escola e cada professor, a definição das abordagens teóricas, dos recursos e das estratégias a adotar. Neste sentido, decorrendo da necessidade de compatibilizar um Programa desta natureza e a avaliação sumativa externa, sendo possível, constituir por si um inevitável desafio para as práticas letivas”.

Assim, na sequência da implementação do Exame Nacional de Filosofia no final do 11º ano, sentiu-se a necessidade de um segundo “espartilhamento” do programa, de modo a que se verificasse um “mínimo denominador comum” entre todas as escolas, isto é, tornou-se necessário fixar um *corpus* de matérias universalmente obrigatórias, desaparecendo, em parte, esse espaço de liberdade que constituiu apanágio do programa de 2001.

A publicação daquele documento pretendia introduzir,

“(…) uma maior harmonização das práticas letivas e estabelecer um denominador comum de conteúdos, conceitos, autores e textos de referência, mediante os quais se pretende consolidar a função do programa como referencial comum, a nível nacional.”⁵⁸

Estas *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia 10.º e 11.º Anos*, que pretendem instaurar, numa perspetiva mais pragmaticista, uma certa uniformização, resultam num maior afunilamento das matérias, numa maior convergência na tentativa de delimitação com vista aos exames finais.

Este, assim, contrariar mais uma vez o espírito de “liberdade de movimentos” pretensamente conferido aos professores, pois estes têm, necessariamente, que se guiar por estas diretrizes.

⁵⁸ AA.VV. (2005) *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação, <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.

3. *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil dos Alunos - 10º ano e Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil dos Alunos - 11º ano*

Tendo por referencial o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁵⁹, que pretende definir as aprendizagens que seriam desejáveis que qualquer aluno tivesse realizado ao sair do ensino secundário, o texto introdutório daquele documento diz-nos:

“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.”⁶⁰

Assim, este documento parece ir ao encontro do espírito que anima o programa da disciplina de Filosofia, pelo que, supostamente, teria influenciado a elaboração das *Aprendizagens Essenciais em Articulação Com o Perfil dos Alunos* - 10º ano e 11º ano. Esta, não pretendem, segundo o seu texto inicial, revogar os documentos em vigor (programas, metas curriculares e orientações), procuram apenas dar resposta a um “problema de extensão”, identificando “o conjunto essencial de conteúdos, capacidades e atitudes” da disciplina e ano de escolaridade, de modo a que haja tempo para consolidar aprendizagens, desenvolver competências e pôr em prática a diferenciação pedagógica.

Não podemos deixar de destacar duas situações: primeiramente, as datas de divulgação e entrada em vigor destes dois documentos normativos e orientadores: tornados públicos em meados de Agosto de 2018, com vista à entrada em vigor em Setembro do mesmo ano; em segundo lugar, um programa que remonta a 2001 e documentos auxiliares de diversos tipos e proveniências destinados a operacionalizar a gestão dos programas e das metas, a que acrescem as denominadas “Aprendizagens Essenciais”, sem qualquer debate aprofundado e abrangente que envolvesse os docentes, de modo construtivo. Aliás, segundo testemunhos que recolhi, creio estar em condições de afirmar que os professores das escolas envolvidas na experiência pedagógica da flexibilidade curricular foram “surpreendidos” em Setembro com a entrada em vigor dos documentos relativos às “Aprendizagens Essenciais” que apelidando-o de “base comum de referência”, acrescenta que a avaliação externa,

⁵⁹ Documento homologado através do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

⁶⁰ *Ibidem.*

materializada em exames e provas de aferição, irá ter como referencial de base as “Aprendizagens Essenciais”, pelo que se subentende o aviso a todas as escolas, para que comecem a ter em conta, na planificação das atividades letivas, os novos documentos orientadores de desenvolvimento curricular.

4. Dos problemas do ensino da Lógica

As Orientações para a lecionação do programa de filosofia em articulação com o perfil do alunos entraram em vigor em Setembro de 2018: é eliminada a lógica aristotélica e coloca-se a lógica proposicional não apenas como obrigatória, mas também como a única modalidade de lógica a ser lecionada na primeira parte do programa de filosofia do 10º ano, com um pormenor e uma extensão inéditos no programa do ensino secundário. O restante programa de 10º ano limitar-se-á à ética, um pouco do capítulo designado por “A ação humana”; quanto à estética e à religião, estas passam a figurar no programa de 11º ano que deixará de ter a lógica aristotélica e a lógica proposicional em alternativa.

Os teóricos autores desta reforma programática, assumem-se como militantes da corrente da Filosofia Analítica - João Branquinho, Ricardo Santos, Guido Imaguire, Pedro Galvão, Desidério Murcho, Alexandre Franco de Sá, Sara Bizarro, Aires Almeida e esgrimam os seguintes argumentos como justificação das suas ideias:

- Necessidade da interdisciplinaridade com a matemática;
- Se existe um documento do Ministério da Educação que define aquelas que são consideradas as “Aprendizagens Essenciais” da disciplina, então, o próprio termo “essenciais” já exclui a possibilidade de o professor optar por aquilo que é considerado não-essencial, ou seja, seria contraditório incluir matérias opcionais, portanto, consideradas não-essenciais para a disciplina;
- A Lógica deve ter início logo no 10º ano, pois constitui um instrumento, uma ferramenta de trabalho que deve ser fornecida no início do percurso do aluno nesta disciplina, pois municiá-lo-á de competências argumentativas, consideradas essenciais para o debate filosófico.

Frege, tal como Bertrand Russell, considerava que a nossa linguagem natural porque é ambígua e equívoca, facilmente nos induzindo em erro, daí que só através da formalização

poderíamos mostrar aquilo que o discurso verdadeiramente diz e quais as relações nele implícitas.

Ora, se por um lado se alega, e é inegável, que a lógica fornece instrumentos para o melhor uso da faculdade reflexiva, distinguir os argumentos corretos dos incorretos, constituindo uma via para a boa argumentação; por outro lado, como motivar alunos para algo formal, vazio de conteúdo? A questão agrava-se quando nos encontramos perante alunos de Humanidades, frequentemente, avessos a estes intrincados jogos formais balizados por regras que assentam em fórmulas estéreis de conteúdo. O argumento de que se pretende fazer a ponte com as matemáticas vem, mais uma vez, reforçar a ideia, em larga escala difundida, de que as ciências constituem o *corpus* de conhecimentos que realmente interessam porque nos trazem resultados eminentemente práticos. Que interdisciplinaridade há nos currículos de humanísticas e artes com a matemática no 10º e 11º ano de escolaridade?

Poderemos ainda questionar se a linguagem natural classificada pelos teóricos da filosofia analítica como ambígua, não possui subtilezas que a lógica é incapaz de traduzir, e, assim, esta última permaneceria de fora do sentido daquilo que é dito. Posição contrária encontra-se expressa na seguinte passagem relativa às denominadas “ferramentas” da lógica:

“Estas ferramentas funcionam nas aulas de Filosofia como o microscópio funciona na aula de Biologia. Uma objeção frequente a este ensino da lógica é que o estudo da lógica não capta todas as subtilezas da argumentação. Aceitemos de bom grado essa objeção pois parece-nos verdadeira. Contudo, o que achamos é que a objeção não constitui uma condição suficiente para não se ensinar estas noções logo no 10.º ano.”⁶¹

Na passagem anterior, subscrita por quem se arvora discípulo da corrente analítica, não podemos deixar de sublinhar a evidente falta de argumentos apresentados e que se encontra bem patente nas expressões “Aceitamos de bom grado”, “Contudo, o que achamos é que...”, nunca se fundamentado porque é que se aceita, nunca se saindo do domínio da opinião.

Assim, parece-nos urgente perceber o contributo dado pela lógica e, nomeadamente, pelo papel tão destacado que as *As Aprendizagens Essenciais* colocam nesta temática, para a formação dos alunos do ensino secundário, tendo por base o *Programa de Filosofia*. Caso

⁶¹ ALMEIDA, Rolando, in <http://manualescolar2.0.sebenta.pt/projectos/fil10/posts/1070>

se verifique a inutilidade desta relação, poderemos estar a percorrer um caminho que nos leva à diminuição do potencial da filosofia, cuja pedra ângular assenta na sua forte capacidade crítica, dimensão fulcral do programa que se encontra ainda em vigor.

Para segundo plano fica a reflexão sobre a existência, sobre o eu e sobre a relação com o outro; fica de fora também fica um pouco de história da filosofia que permitiria ao aluno alicerçar o seu pensamento e perceber que não é o único a colocar questões que se prendem com a sua própria natureza e que, portanto, não está só; fica ainda aquilo que, para além de todos os instrumentos, regras e outros constrangimentos, nos confere um estatuto único na natureza e nos torna verdadeiramente “seres humanos”. Atentemos nas palavras de Martha Nussbaum:

“Quando, por exemplo, a filosofia se fundiu com a ciência política, colocou-se pressão sobre a filosofia para que se concentrasse em áreas altamente técnicas e «úteis», como ética empresarial, em vez do estudo de Platão, de competências lógicas e pensamento crítico ou de reflexões acerca do sentido da vida – que, em última instância, podem ser mais valiosas nas tentativas dos jovens de se compreenderem a si mesmos e ao mundo”.⁶²

O programa de Filosofia para os 10^o e 11^o ano, no seu ponto 4, aponta sem equívocos para um ensino da filosofia de pendor crítico, com uma combinação do trabalho da turma e do docente:

“O diálogo, aqui também suposto, é sobretudo pensado como um debate a partir de um elemento comum a docentes e alunos e alunas que servirá, simultaneamente, como lugar da procura de informações, e o ponto de partida da análise crítica”⁶³.

O programa continua, tentando consolidar a ideia de que o binómio ensino/aprendizagem supõe, inequivocamente a participação dos estudantes de forma ativa. Procura-se assim, que:

⁶² NUSSBAUM, M., (2019), *Sem Fins Lucrativos, Porque Precisa a Democracia das Humanidades*, Ed. 70, p. 182

⁶³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (2001), *Programa de Filosofia 10^o e 11^o anos*, Cursos Humanísticos e Científico-Tecnológicos, Formação geral, Coordenação ALMEIDA, M^a Manuela Bastos de, p. 16.

“(…) desde o início do trabalho, os jovens e as jovens possam tomar iniciativas de interpretação e compreensão dos temas e, assim, caminhar no sentido da configuração progressiva da sua autonomia, fator absolutamente imprescindível na aprendizagem da filosofia.”⁶⁴

Esta ideia é corroborada pela obra, *Philosophy: A School of Freedom*, editada pela UNESCO⁶⁵. Nesse documento, pode ler-se na secção dedicada aos aspetos que dizem respeito ao ensino secundário: é como se uma estrutura baseada na educação como motor de desenvolvimento das faculdades lógicas dos estudantes – o seu livre julgamento, o seu pensamento crítico – tiver sido substituído por um conceito de educação desenhada para persuadir, de educação como servindo um vetor de ideias-chave que é suposto os estudantes absorverem acriticamente. No entanto, a capacidade de criticar todas as ideias, mesmo as tomadas como justas – por outras palavras, a capacidade de revolta – é um elemento essencial no treino intelectual dos jovens.

“Um cidadão obediente pode muito bem ser um bom cidadão, mas ele ou ela será também passível de manipulação – e é também provável que algum dia ocupe posições diversas do que apenas a carreira para a qual ele ou ela foram treinados”.⁶⁶

⁶⁴ *IBIDEM*.

⁶⁵ UNESCO (2007) *Philosophy, A School of Freedom*, Paris: UNESCO

⁶⁶ UNESCO (2007) *Philosophy, A School of Freedom*, Paris: UNESCO, p. 48.

É com crescente interesse que acompanhamos a discussão que parece ter-se instalado recentemente na sociedade portuguesa a propósito da disciplina de Educação para a Cidadania” e que é sintomática daquilo que se pretende da vivência em democracia: envolver a comunidade e promover a interação social no questionamento constante e nas soluções em construção sobre temas cujas respostas não são lineares, nem tão pouco consensuais. Esta disciplina, ao pretender preparar os jovens dotando-os de conhecimentos e competências para lidar com questões eminentemente práticas, preparando-os também para o exercício de uma cidadania global, mas que simultaneamente tocam em interesses e valores humanos de uma comunidade, vai, certamente, despertar paixões, no sentido da afetação, do *pathos* grego, mas que cremos imprescindível numa sociedade democrática, pois é a prova da vitalidade desta.

Se por um lado o currículo da disciplina de filosofia constitui um *corpus* de saberes a transmitir aos alunos (e estamos, por excelência, num terreno pouco estável, que constitui a natureza própria desta disciplina); por outro lado, fica claro, que só o seu ensino de modo dialógico, problematizador e crítico, no sentido de rutura com o dogmatismo próprio do senso comum e com a *doxa*, permitirá respeitar a natureza *sui generis* da atividade filosófica. Encontramo-nos assim, perante a possibilidade de uma autêntica rutura epistemológica que se traduz na cedência dos alicerces desses frágeis edifícios de saber que os alunos transportam consigo, desses pré-conceitos que, segundo Marnoto, serão sujeitos a um processo de “des-aprendizagem”, de desconstrução com vista a uma nova edificação solidamente alicerçada, fruto do exercício pessoal e criticamente fundamentado da razão.

Ao pretender-se transmitir um conjunto de conceitos, como não resvalar para o ensino de uma “História das Ideias” como afirma Lyotard, algo perfeitamente contrário a uma atitude crítica, própria de quem possui autonomia de pensamento? Como escapar a uma pedagogia tradicional que se limita à transmissão de teorias acabadas, se a Filosofia se está, constantemente, a reinventar a ela própria?

Há que tentar perceber “o que torna filosófico o ensino da Filosofia”, “a-filosófico ou mesmo anti-filosófico”⁶⁷, como afirma Marnoto. Para Kant “não se pode aprender filosofia nenhuma, mas sim a filosofar”⁶⁸, pois ela não é algo acabado. É para este “olho do furacão”, com todos os riscos inerentes, que cremos que o aluno deve ser “lançado” para um espaço em que parte da sua experiência, no exercício de liberdade e cidadania numa sociedade democrática, para refletir sobre aquela, sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia.

É aqui neste cruzamento, nesta dialética entre *theoria* e *práxis* que poderá ter lugar a Filosofia, ou antes, a atividade filosófica: não há porque negar um conhecimento histórico das diferentes teorias de pensamento que podem ser transmitidas, embora estejamos longe do ato de filosofar; contudo, é pelo encorajar do exercício do livre pensamento, da problematização, da discussão de ideias e do diálogo na sala de aula que, diariamente, cabe ao professor o atualizar ou, melhor, re-atualizar desta atitude na sua prática pedagógica com os alunos.

⁶⁷MARNOTO, I., (org), (1990), *O Dilema do Ensino da Filosofia*, Didáctica da Filosofia, vol. 2, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 7-30.

⁶⁸ KANT, Immanuel, (2006), *Introdução ao Semestre de Inverno de 1765-1766*, (2006) - Lisboa : Imprensa Nacional - Casa da Moeda (Estudos Gerais - Série Universitária. Clássicos de Filosofia), Edição bilingue.

Conclusão

Ao proporcionar no ensino público o livre acesso das massas a uma disciplina que, no mínimo, poder-se-ia dizer de ordem diferente das outras; um espaço privilegiado de exercício da liberdade, reflexão, crítica, debate/ troca de ideias, estamos a introduzir um elemento inquietante numa sociedade que se quer cada vez mais previsível e onde o diferente é, cada vez mais, olhado com desconfiança.

A disciplina de filosofia inscreve-se, por excelência, no diminuto espaço reservado ao “diferente” e, justamente devido à posição que ela ocupa nos currículos do ensino secundário como parte integrante da formação geral do aluno, colocam-se-lhe em exclusivo problemas inerentes à natureza da sua didática específica como, por exemplo, o de equacionar um ensino mais crítico ou mais conservador. Não se pretende aqui dar uma resposta definitiva a esta questão, até porque objetividade e universalidade são categorias que não se inscrevem na matriz da filosofia, contudo, pretende-se uma sensibilização para esta problemática e a tomada de consciência de que o posicionamento do professor perante o problema da didática da filosofia, vai definir o cariz que imprime às suas aulas de filosofia.

Contudo, pouco a pouco, com a introdução de diversas diretrizes - *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia* (2005); *Orientações para efeitos de Avaliação Sumativa Externa das Aprendizagens na Disciplina de Filosofia* (2011); *Aprendizagens Essenciais em Articulação com o Perfil dos Alunos, 10^o e 11^o anos* (2018) - o programa de filosofia altera-se, diria antes, transmuta-se naquilo que não é, nunca foi a sua vocação: sem nunca haver uma tomada radical de posição, sem nunca haver a frontalidade para assumir a mudança, vão surgindo “Orientações” diversas e definem-se “Aprendizagens Essenciais”. Se a filosofia se encontra intimamente ligada a quem a pratica e se cada professor de filosofia tem a sua conceção própria de filosofia, certamente que documentos como os que acabámos de citar, que embora nunca se assuma a adoção de um novo programa, provocam momentos disruptivos neste, no sentido em que introduzem mudanças tão profundas que alteram a sua matriz.

Lentamente, deixamos de falar em metafísica, as questões existenciais são colocadas em segundo plano e passamos a ocupar os alunos com exercícios de lógica que, dificilmente, vão ao encontro das suas preocupações e das suas experiências de vida.

“Com efeito as correntes analíticas e pós-analíticas americanas e os desconstrucionismos europeus teriam deslegitimado de vez a imagem metafísica tradicional da filosofia. Ou seja: a imagem de autofundada reflexividade (o Pensamento puro) com que ela se sobredeterminava e se permitia atribuir-se um direito de legislação sobre a cultura. Destituída por essas críticas de território cognitivo específico, esvaziada de método e de problemas próprios, a filosofia poderia enfim assumir-se como parceiro sem privilégios na «conversa» cultural. Como parte entre partes nesse jogo histórico contingente em que nenhuma delas, filosofia, ciência, literatura, arte, política, teologia deteria qualquer preeminência quanto à verdade, ou à racionalidade, ou à cientificidade, etc. Ela poderia, em suma, reconhecer a sua contextualidade conversacional, a imanência da sua articulação com a cultura. A velha concepção transcendente, criterial, do pensamento cederia assim a vez a uma concepção imanente, contextualista.”⁶⁹

A liberdade do professor na gestão dos conteúdos programáticos desaparece.

É certo que nas sociedades contemporâneas se verifica uma enorme procura profissional nas áreas científico-tecnológicas que cativam um público cada vez mais jovem. Contudo, não raro nos deparamos com um sem número de jovens avessos a disciplinas como a matemática e a lógica, possuidores de uma formação-base precária nestas áreas, resultado de um ensino pouco cuidado e indiferente às técnicas pedagógicas que equacionem as dimensões teórica e prática dessas áreas do saber.

Fornecemos a adolescentes de 15 anos um sem número de regras, tabelas de verdade, etc., e dificilmente vamos ter alunos cativados para a filosofia porque a experiência que têm da vida é uma experiência de ordem diversa. A Lógica como intrincado jogo de palavras, de conceitos, árida e sem atrativos, enquanto as questões da filosofia como a ação humana, o sentido da existência, vão ao encontro, frequentemente, do sentir do adolescente, mostrando-lhe que outros já existiram com questões análogas e que ele pode conhecê-las e retirar uma experiência enriquecedora delas.

Estamos a aproximar-nos perigosamente da categoria do previsível, do expectável. Onde fica o espaço para a criação, para a criatividade, para a livre expressão rompendo códigos e normas?

⁶⁹ DIAS, Sousa, *Anti-Doxa*, pp. 21

“Nesta atual sociedade, voltada à tecnologia, parar para pensar é o mesmo que perder tempo. Assim, a tarefa da Filosofia na educação não é nada fácil. É a de convidar o estudante a uma superação das concepções superficiais da sociedade onde está inserido, ensinando-o a pensar de forma racional, abstrata e abrangente sobre a realidade. É estimular o estudante a refletir sobre si mesmo para aprender a se criticar e a também refletir sobre o mundo para compreendê-lo e, depois disto, buscar saber qual o seu papel diante do mundo que o cerca e diante do seu próximo.”⁷⁰

O pensamento deweyano aponta, então, para a própria questão da idiosincrasia dos indivíduos.

A adolescência, fase de intensas transformações é caracterizada pela procura, pelo inconformismo, pela emergência da capacidade de abstração e do sentido crítico no sujeito, no sentido da construção de uma hierarquia de valores, bem como de uma identidade. Assim, a disciplina de filosofia pode surgir na vida dos indivíduos como um espaço, por excelência, revolucionário, no sentido em que, necessariamente, vai implicar uma alteração do estado das coisas, uma transformação profunda, consequência do ato de pensar. Contudo, o perigo será o de o adolescente não se sentir identificado com os problemas abordados, correndo o risco de permanecer em questões das quais nunca sairá, como: “Para que é que isto serve” ou “Porque é que a filosofia faz parte dos currículos do ensino secundário?” Creio que o advento de um papel central que é atribuído à Lógica logo no início do 10º ano, será um elemento potenciador desta situação, pois embora se tenha tornado popular afirmar que a lógica é a “caixa de ferramentas” do filósofo, dificilmente ela vai ao encontro dos problemas sentidos pelos jovens adolescentes, embora não seja de subestimar o papel desta disciplina filosófica, tão importante na formulação de um pensamento válido e na elaboração de uma correta argumentação.

Não obstante, atentemos nas palavras de Boavida:

“Poderão ser boas reproduções, descrições corretas dos problemas, reformulações até, mas não questões reais, no sentido filosófico do termo. Porque, como já vimos,

⁷⁰ BRITO, Caroline, JOELSON, Onofre, (2017), “A Filosofia como Possibilidade de Experiência Filosófica”, Revista Ediação, Edição Especial, p. 111-132.

os problemas ou são ou não são. E são-no quando confrontam as pessoas com situações que elas sentem necessidade de resolver, ou que, por apropriação racional e analítica, se vão transformando em problemas incontornáveis.”⁷¹

Sousa Dias questiona o que fazer com a disciplina de filosofia no secundário e, não posso deixar de fazer das palavras dele as minhas palavras:

“Não haveria nada, então, a fazer com essa disciplina? Haveria talvez isto: tentar transformá-la em espaço pedagógico (...) Repensando-a em função das formas experienciais vocacionais dos alunos, por exemplo das suas experiências estéticas e cognitivas, como prática de inteligibilização (problematização/ conceptualização) dessas formas, a partir delas «induzindo» a filosofia, a razão do ser filosófico”.⁷²

Deixamos ainda algumas sugestões daquilo que, na nossa ótica, deveria orientar a práxis da disciplina de filosofia em sala de aula: no domínio cognitivo, por exemplo, o apropriar-se progressivamente da especificidade da filosofia, reconhecendo o contributo único desta disciplina para o desenvolvimento de um pensamento informado, fundamentado, metódico e crítico, assim como para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável; no domínio das atitudes e valores: a promoção de hábitos e atitudes que conduzam ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, bem como ao desenvolvimento de um quadro coerente e fundamentado de valores; no domínio das competências, métodos e instrumentos: a ampliação das competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação, colocando o acento tónico no desenvolvimento das competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação.

Por fim pretendemos ainda sublinhar a importância fundamental da iniciação às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica.

⁷¹ BOAVIDA, João (2010) *Educação e Filosofia – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 85.

⁷² DIAS, Sousa, (2019), *Anti-Doxa, A Filosofia na Era da Comunicação*, Ed. Documenta, Lisboa, p. 253.

Bibliografia

- AA.VV. (2005) Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos. Lisboa: Ministério da Educação, <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.
- BIELUCZYK, Jorge, “Dewey e a educação como reconstrução da experiência: implicações para os processos formativos escolares contemporâneos”, *Controvérsia*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, Centro Universitário La Salle
- BOAVIDA, João (2010) *Educação e Filosofia – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BRANCO, Maria Luísa, (2007), *A Escola – Comunidade Educativa e a Formação de Novos Cidadãos*, Instituto Piaget Editora, Col. Horizontes Pedagógicos
- BRITO, Caroline, JOELSON, Onofre, (2017), “A Filosofia como Possibilidade de Experiência Filosófica”, *Revista Ediação, Edição Especial*, pp. 111-132
- DEWEY, J., (2011), *Experiência e educação*, São Paulo, Editora Vozes
- DEWEY, J., (1897), “My Pedagogic Creed”, *School Journal* vol. 54, p. 77-80
- DIAS, Sousa, (2019), *Anti-Doxa, a Filosofia na Era da Comunicação*, Ed. Documenta, Lisboa
- D`OLIVEIRA MARTINS, Guilherme, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho)
- DELORS, J. (dir.), (1996). *Educação - Um Tesouro a Descobrir*, Porto, Asa.
- FREIRE, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum
- FREIRE, P. (1987), *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Colorado, Paradigm
- GARCIA, Marcio (2008). «O existencialismo de Jean Paul Sartre e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire» (PDF). Unesc - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Arquivado do original (PDF) em 29 de outubro de 2017
(Giroux, 2001, p. 80) (A Presentation by) John Cortez Fordham University. «*Culture, Power and Transformation in the Work of Paulo Freire by Henry A. Giroux*»
- KANT, I., (2006), *Introdução ao Semestre de Inverno de 1765-1766*, (2006) - Lisboa : Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2006. (Estudos Gerais - Serie Universitária. Clássicos de Filosofia), Edição bilingue.
- MAYORDOMO, A., (1998), *El Aprendizaje Cívico*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A

- MARNOTO I. (coord.) (1989,1990). *Didáctica da Filosofia I-II*, Lisboa: Universidade Aberta
- MENDONÇA, Nelino (2006). «A humanização na pedagogia de Paulo Freire». *Repositório Institucional da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*,
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA, *Orientações para efeitos de avaliação sumativa externa das aprendizagens na disciplina de Filosofia 10.º e 11.º Anos*, Cursos Científico-Humanísticos, Formação Geral, homologação 02/11/2011, Alexandre Sá Manuela Bastos, Maria do Carmo Themudo, Pedro Alves, Ricardo Santos
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil dos Alunos*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Programa de Filosofia, 10 e 11 anos*, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, homologação 22/02/2001 Autores: Fernanda Henriques, Joaquim Neves Vicente e M. do Rosário Barros
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/orientacoes_filosofia_10_11.pdf
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Documento homologado através do Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- NUSSBAUM, Martha C., (2019), *Sem Fins Lucrativos, Porque Precisa a Democracia das Humanidades*, Ed. 70
- «[Paulo Freire](http://PauloFreireEducation.miami.edu)»Education.miami.edu. Consultado em 12 de novembro de 2012. Arquivado do [original](#) em 26 de março de 2013
- PATRÍCIO, M.F. (1990). *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa. Texto Editora
- PATRÍCIO, M. F. (1995) –“A Questão Metodológica à Luz da Escola Cultural”, in
- RIBEIRO, Irene, (2000), «Filosofia e Ensino Secundário em Portugal», *Revista da Faculdade de Letras*, Vol. 15/16, pp. 391-501.
- UNESCO (2007) *Philosophy, A School of Freedom*, Paris: UNESCO.