
A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: TRADIÇÃO, MODERNIDADE E PÓS-MODERNIDADE

João Boavida, Anne Schippling

Resumo: procuramos fazer uma síntese da evolução do ensino da filosofia em Portugal desde o século XVI até ao presente. Analisando os programas tentámos reflectir a constante luta entre tradição e modernidade, a qual implica mudanças significativas ao nível pedagógico. Na transição da modernidade para a pós-modernidade, a pluralidade de aspectos tradicionais e progressistas no ensino da filosofia, torna-se radical, provocando desorientação. Chamamos a atenção para a necessidade de consciencializar a vivência pós-moderna, os seus perigos, referindo o contributo positivo que o ensino da Filosofia pode proporcionar.

Palavras-chave: Ensino, programas, tradição, modernidade e pós-modernidade

Para compreender o peso, a importância e a especificidade da disciplina de Filosofia no ensino Secundário, em Portugal, é necessário conhecer a sua evolução histórica e a sua inserção no contexto da cultura moderna neste País. Teremos dificuldade em compreender os objectivos e os conteúdos do ensino da Filosofia, hoje, sem uma referência à sua evolução ao longo de todo o século XX. E isto deverá interpretar-se à luz da evolução e das oscilações ideológicas e socioculturais a que o ensino esteve sujeito durante o século XIX e boa parte do XVIII.

De modo sintético, poderemos dizer que a Filosofia que hoje se ensina é o resultado de duas grandes influências culturais e filosóficas: uma forte e longa tradição aristotélica e escolástica, e uma sistemática e repetida tentativa de renovação e modernização da cultura, das menta-

lidades, dos temas e dos conteúdos filosóficos. Estas forças confrontaram-se continuamente ao longo dos séculos XVIII e XIX, e em contextos ideológicos que foram evoluindo; poderemos dizer que em nome das Luzes, durante o século XVIII, em nome do positivismo e do cientismo, durante todo o século XIX, e já perto dos finais do século XX, em nome da liberdade e da democracia.

Este artigo pretende mostrar como a tradição e a modernidade se têm confrontado nos últimos três séculos, reflectindo-se no ensino da Filosofia, e com manifestações de radicalismo pós-moderno, que não é mais que a mesma luta num contexto por ora aparentemente descontextualizado.

TRADIÇÃO E MODERNIDADE: UM CAMPO DE LUTA

Ao longo de mais de três séculos a disciplina de Filosofia foi evoluindo em virtude da generalização do ensino secundário, da ideia da utilidade de Filosofia para a formação dos alunos e da própria evolução da Filosofia. A qual vai da escolástica decadente ao cientismo e ao Iluminismo, isto é, de uma filosofia aristotélico-tomista a uma perspectiva naturalista que se opunha às formas mais tradicionais da Filosofia, oscilando assim entre uma perspectiva tradicional e conservadora e uma posição modernizante, racionalista e naturalista, interessada no progresso e na evolução. Em termos didácticos, era a oposição entre um ensino de análises, comentários, debates e definições, desenvolvendo a capacidade de abstracção e argumentação, e um ensino que procurava voltar-se para a Natureza, utilizando a observação e a verificação de factos, e preocupado com as exigências intelectuais e psíquicas que a modernidade impunha.

Assim, estudar a evolução do ensino da Filosofia no Secundário em Portugal é revelador de como ela pode ser posta ao serviço (e tem sido posta) de perspectivas socioculturais que frequentemente a esquecem enquanto domínio específico, para se servirem dela, ou enquanto factor de conservação de uma ideologia dominante, ou em nome de uma ideologia e de uma mentalidade que quer dominar. Ou seja, a Filosofia tem sido vista, pelos tradicionalistas e através dos grandes temas, como factor de conservação social e cultural, e pelos progressistas, numa perspectiva sociológica e política, como factor dinamizador da cultura e das mentalidades. Em ambos os casos tem funcionado pouco como factor educativo na base da sua especificidade filosófica.

O ENSINO DA FILOSOFIA DOS JESUÍTAS (SÉC. XVI) ATÉ À REPÚBLICA (SÉC. XX)

É necessário um pouco de história. Em 1548 foi fundado o Colégio das Artes, em Coimbra, tendo o rei D. João III entregue o seu ensino aos jesuítas, em 1555. Este ensino é visto como a gênese remota do ensino secundário, embora este tenha resultado de variados factores, num processo diferenciador a partir dos temas ensinados na Universidade, da própria evolução científica e da criação de colégios que se foram expandindo para responder à procura crescente de ensino médio por parte das populações.

A influência dos jesuítas em Portugal cresceu sem cessar nos séculos XVI, XVII e XVIII, e impôs um modelo de ensino segundo uma formalização cultural e pedagógica muito firme, mas que a evolução das ideias modernas foi tornando inadequado e retrógrado. Os jesuítas ensinavam a Gramática Latina, o Grego, a Filosofia, a História da Eloquência e a Geometria, segundo processos didácticos bem estabelecidos, rigorosos e, à sua maneira, eficazes. Destacava-se deste elenco curricular o Latim, como fundamental, e a especulação filosófica a partir dos trabalhos dos chamados “Conimbricenses”. O *Cursus philosophicus conimbricensis* ou *Cursus conimbricencis*, segundo Ferrater Mora (1965, p. 337) era constituído por oito volumes e consistia “em comentários a textos físicos (incluindo os psicológicos) e lógicos do estagirita”. A reconhecida erudição dos jesuítas, aliada à capacidade filosófica de alguns desses mestres, garantia a qualidade filosófica daqueles livros, e a eficácia das suas concepções e práticas pedagógicas (a famosa *Ratio studiorum*) fizeram dos “cursos” a forma mais utilizada de ensinar filosofia durante os séculos XVII e parte do XVIII; mantendo assim, e reforçando, a componente aristotélica, mas enriquecendo-a com uma interpretação e dando-lhe uma sistematicidade que ela não tinha. Na parte relativa à Metafísica, os *Comentários* ganham um valor acrescido pela influência e desenvolvimento que neles exerceu o filósofo e o teólogo português Pedro da Fonseca (1528-1599), cuja intenção foi apresentar a doutrina de Aristóteles “em sistema doutrinal o mais completo e consistente possível”, mas que veio a constituir por muitos anos “a base da ontologia formal” (MORA, 1965, p. 715)¹.

O alto nível especulativo a que tinham chegado esses trabalhos de sistematização do aristotelismo (*filosofia perene*) e a articulação com a teologia permitem compreender algumas das especificidades do ensino da filosofia em Portugal, assim como a segurança e firmeza das suas ideias e posições e a consciência da importância do seu ensino para a formação dos jovens e para evangelização no Novo Mundo. Permite também compreender a uti-

lização de um certo tipo de pensamento e de argumentação, depois considerada excessiva, mas que o rigor lógico e a importância dos temas reforçavam. A esta luz torna-se claro um certo enclausuramento mental que acentuava a periferia cultural de Portugal, no século XVII e XVIII, perdida a centralidade económica e cultural que vivera nos séculos XV e XVI.

Essa clausura cultural, que a escolástica derradeira provocou, veio valorizar o papel atribuído aos “estrangeirados”. Estes eram homens de cultura que, tendo estudado no Centro da Europa, traziam para Portugal as ideias do Iluminismo, assim reforçando a necessidade de reformar o ensino e as mentalidades. Com efeito, o estrangeirado e iluminista Marquês de Pombal, Ministro do Reino e efectivo governante, para poder modernizar e laicizar o ensino, expulsou os jesuítas, em 1759. Mas, tendo sido estes os responsáveis por todo o “ensino menor” durante dois séculos, e estando ao tempo já tão generalizados os seus colégios, a sua expulsão deixou o país com grande carência de professores e a reforma do ensino secundário muito comprometida. A Filosofia perdeu parte da sua importância, sendo encarregue o professor de Retórica de ensinar a História da Filosofia, e adoptando-se, para estudo, o manual de Genovesi, que se afasta da metafísica escolástica, aproximando-se do “Racionalismo, segundo as linhas de Leibniz, na Alemanha, e de Descartes em França”, como considera Fey (1978, p. 20). Segundo Deusdado (*apud* FEY, 1978, p. 20) “esta obra está escrita com espírito moderado, fazendo equilíbrios entre o sensualismo e o idealismo”. A laicização e modernização do ensino, considerado indispensável pelos governantes mais esclarecidos, foi, no entanto, um processo lento e difícil, porque ia contra a tradicional influência católica, que via na instrução um perigo, não era bem vista pelos detentores da terra, que necessitavam de um campesinato vasto e mão-de-obra abundante, além das dificuldades provocadas pela guerra civil, nos começos do século XIX, entre os constitucionalistas e os adeptos do poder absoluto do rei, que, em termos políticos e militares, reproduziram a luta entre modernos e conservadores.

É assim que, em todo o século XVIII e grande parte do XIX, vamos assistir à oposição entre os defensores do espírito moderno, procurando impor programas de ensino secundário voltados para o conhecimento da Natureza e das ciências exactas, no sentido de formar espíritos que fossem agentes de progresso e desenvolvimento e defensores de uma formação clássica, para as elites, e estratégias de manutenção do analfabetismo para as massas, enquadrados por uma formação católica, na base da piedade e das virtudes cristãs.

Assim, é neste quadro que, em 1823, já depois da vitória dos liberais ou constitucionalistas, surgem documentos que apontam a necessidade de reformar o ensino médio do tempo de Pombal, e onde

deveriam ser profundamente alteradas as matérias escolares previstas nos anteriores estudos menores: mantendo-se as cadeiras de Latim, de Grego, de Lógica e de Retórica, [e a disciplina de Filosofia racional e moral, criada em 1772], criar-se-iam [...] outras consagradas às ciências positivas (Matemática, Física, Química) e ao ensino das línguas vivas (Francês e Inglês) (ALBUQUERQUE, 1985, 3, 390).

A criação dos liceus vem na sequência desta ideia, mas, em virtude da agitação social e política, só em 1836 se promulga a lei que pretende eliminar “o que de nocivo persistia no ensino do 2º grau, em particular a “erudição estéril quase inútil para a cultura das ciências”, como dizia Passos Manuel (*apud*, FERREIRA, 2000, 129), o político mentor desta reforma.

No novo plano de ensino as cadeiras de Grego, Latim, Retórica, Filosofia racional e moral, Aritmética, Geometria, Geografia e História – que desde Pombal ocupavam o espaço entre o ensino primário e o universitário vão, como diz Ferreira (2000, p. 128), sofrer uma nova organização.

Assim,

a lei estipulava que nos liceus [...] se ensinassem, ao lado das disciplinas humanísticas, outras línguas vivas (Francês e Inglês, e em Lisboa, Porto e Coimbra, também o Alemão), e ainda as que poderiam encaminhar os estudantes para o campo das Ciências (Química, Física, Álgebra, Geometria, Ciências Naturais etc.) (ALBUQUERQUE, 1985, 3, p. 390).

A tentativa de criação de um ensino médio generalizado assentava na ideia de que “só abrindo as portas de uma ‘ilustração geral e proveitosa’ a grandes camadas da população se poderiam difundir os ‘elementos científicos e técnicos indispensáveis [...] no estado actual das sociedades’. Certo é que “Passos Manuel tenta, com a criação dos liceus, assegurar os meios que possibilitem a ascensão da burguesia, que entretanto tinha triunfado em termos políticos” (FERREIRA, 2000, 129). Segundo Albuquerque, (1985, p. 390)

o ensino liceal correspondia, de facto, a uma aspiração e a uma necessidade da burguesia liberal, comprova-se pela circunstância de ele ter sido, de todos os graus de ensino, o que menos sofreu com as

posteriores vicissitudes do regime, mantendo-se através dos anos e das reformas com a estrutura basilar que o seu criador lhe dera.

É um ensino generalista, vocacionalmente enciclopédico, ao gosto do Iluminismo, influenciado pelas idéias da Revolução Francesa (ALBUQUERQUE, 1960) que

procura fornecer à generalidade dos cidadãos uma cultura geral de modo a constituir uma nova mentalidade. A preocupação é criar um sistema de estudos capaz de proporcionar uma cultura para os cidadãos que não pretendam continuar os estudos a nível superior (FERREIRA, 2000, p. 128);

o que denota a preocupação em divulgar uma cultura básica diversificada e actual, com objectivos cívicos e políticos, segundo a inspiração racionalista e iluminista. A disciplina “Filosofia Racional e Moral”, da Reforma de Pombal, foi substituída por “Ideologia, Gramática Geral e Lógica”, e por “Moral Universal”. A Física, a Química e a Mecânica procuravam solucionar as necessidades da economia e do comércio, e na linha de uma perspectiva moderna de ilustração. Com as novas disciplinas, embora implicando a perda de alguma especificidade filosófica, ganharam-se novas áreas, como a Ideologia, a Lógica e a Ética., sendo já visível a perspectiva ecléctica que a disciplina irá manter por muito tempo. A agitação social e política repetiu-se nos começos do séc. XX, com o fim da Monarquia e o início da 1ª República, mas a estrutura do ensino secundário não se alterou, apesar da muita legislação sobre educação nesse período.

ANÁLISE DA EVOLUÇÃO DOS PROGRAMAS DE FILOSOFIA DE 1905 A 1980

Há, porém, durante o séc. XX, alterações importantes nos conteúdos da disciplina de Filosofia, entendida, em 1905, como “a sistematização e a mais alta generalização de todas as ciências”, ao modo positivista, e dividida em: “Filosofia das ciências matemáticas (Matemática); das ciências físicas (Cosmologia); das ciências naturais (Biologia); das ciências sociais (Sociologia). No ano seguinte estudava-se “o problema fisiológico”, o “problema lógico”, o “problema moral” e o “problema religioso”, cada um deles com o seu desenvolvimento. (SANTOS, 1974, 224-26).

O programa de 1918 regressa à perspectiva clássica: Da filosofia e do espírito filosófico, Lógica formal, Objecto e método da psicologia, isto no

6º ano. O 7º ano é constituído por Da moral e da moralidade” e por leitura de textos de autores, como Aristóteles, Platão, Marco António, Séneca, S. Tomás, Descartes, Pascal, Malebranche, Spinoza, Montesquieu, Kant, Comte, Bergson, etc. Nas “instruções” considera-se que

o ensino liceal da Filosofia tem por fim coordenar em sínteses gerais os conhecimentos adquiridos pelo aluno durante o currículo dos seus estudos, evitando a dispersão mental. [...] Pela aquisição de algumas sólidas noções o aluno deverá aprender a dominar e orientar a sua vida mental, a contrair hábitos de reflexão e faculdade de abstracção, que irão impregnar de espírito filosófico a fecundar todo a sua actividade moral e intelectual. [Ou seja, a leveza dada ao programa sugere que o professor use a Filosofia para levar os alunos a uma] noção mais alta dos valores e permitir-lhes adoptar uma escala de segura apreciação, além de ‘hábitos de exactidão, de expressão e frequência da linguagem abstracta’ (SANTOS, 1974, p. 228).

Por meio de alterações introduzidas em 1919, que passam pela maior ordenação das áreas filosóficas e uma progressiva separação da Psicologia, o programa de Filosofia vai romper com a perspectiva positivista, “mas também aqui a Psicologia e a Lógica parecem fornecer a base científica e cultural, a base espiritual onde irão florescer os estudos de filosofia” (BOAVIDA, 1991, p. 62).

Durante a década de 30 os programas apresentam já a Psicologia dividida em “vida cognitiva, afectiva e activa”. Além da Lógica têm um capítulo sobre Metafísica, constituído por “generalidades sobre a teoria do conhecimento”, incluindo “o valor das ciências e os critérios de verdade” e uma “breve referência à crítica do conhecimento”. Do programa constavam umas ‘observações’ que consideravam que a Filosofia deveria ter “um papel sistematizador e crítico, constituindo o coroamento necessário de todo o sistema da cultura”, e competindo-lhe “dar um pouco de unidade e consistência ao edifício desarticulado e desconexo formado pelo conjunto das ciências particulares”. No programa de 1936 a Filosofia é “a ciência que se preocupa com as exigências mais profundas da razão humana”, embora logo a seguir se considere a “psicologia como raiz das ciências filosóficas”, havendo um capítulo sobre “A psicologia nas suas relações com alguns problemas filosóficos”. É curioso verificar que se oscila entre uma perspectiva exigente do ensino da Filosofia e outra aligeirada. A primeira, entende que “as questões consideradas mais obscuras ou transcendentais são susceptíveis de ser assimiladas e de interessar os espíritos menos cultos [...] tudo depende da forma como essas noções são

apresentadas”; a segunda, considera que “dada a complexidade que esta disciplina reveste e a idade dos alunos, o ensino da filosofia deve ter um carácter muito elementar” sendo de aconselhar “leituras curtas, especialmente sobre moral”. Deve acrescentar-se que desde 1919 se referia a necessidade de os alunos estudarem por um compêndio, e que a relação entre um programa com intuítos formativos restritos e um compêndio que condiciona o trabalho de professores e alunos, vai pôr em causa a concepção formativa alargada, dinâmica e criativa que a filosofia pode e deve ter.

Ultrapassada em parte a concepção positivista, mantém-se uma perspectiva ecléctica e disciplinar da filosofia entendida como fundamentação de uma concepção espiritual e moral, de que a psicologia era uma espécie de condição e confirmação. Facto que se contesta, em 1948, afirmando a necessidade de dar mais amplitude e especificidade à filosofia:

Não nos parece que haja conveniência em forçar todo o programa a subordinar-se à psicologia, [porque, entre outras razões,] o estudo da filosofia deve ser também uma introdução à vida intelectual e moral. [E assim,] sendo a mais alta especulação da inteligência humana entregue a si própria, à qual verdadeiramente nada é alheio, pertence ao professor preparar por meio dela o ingresso dos alunos no âmago das preocupações espirituais, levando-os a procurá-las por si sós, tornando-as familiares a si mesmos (SANTOS, 1974, p. 255-6).

Convém assinalar que, apesar do regime político de 1926 a 1974, o regime de Salazar, ter sido conservador, e mesmo uma ditadura na medida em que a Constituição de 1933 era ‘corporativa’ e havia uma só partido, a União Nacional, que apoiava o Governo, não se pode dizer que a Filosofia tenha servido de apoio ou fundamentação do Regime, pelo menos explicitamente. Foi ganhando com o tempo uma estrutura em disciplinas filosóficas, apresentadas numa perspectiva ecléctica, que possibilitava a preferência por certas posições filosóficas e ideológicas, uma síntese espiritualista na linha aristotélico-tomista e conservadora. Segundo Coelho (SANTOS, 1974, p. 133), e numa visão talvez excessiva, o ensino limitar-se-ia a prover o aluno “com exposições de tipo escolástico recheadas de objectivos e caracterizações puramente exteriores dos problemas filosóficos”, não pretendendo introduzir o aluno nos problemas e sua discussão, mas numa “solução intermédia, previamente definida, privando o aluno da livre aventura de descobrir por si e discutir com ideias originais. Por isso, a Reis (*apud* SANTOS, 1974, p. 126) “parece” que o ensino da Filosofia pretendia “fazer uma certa formação moral do aluno e, por outro lado, dar-lhe uma espécie de cultura

básica sobre a história do pensamento, tentando inseri-lo numa cosmovisão o mais possível moralista e espiritualista”.

É esse estatuto algo ambíguo da Filosofia, por altura da Revolução de 74, que permite compreender que a disciplina não tenha sofrido mudanças significativas até 1980/81. E, por outro lado, que tenha havido, antes e depois da Revolução de 1974, intervenções significativas ao nível dos apoios pedagógicos. E, principalmente, através da selecção e tradução de inúmeros textos para uso de professores e alunos. O mais significativo é que este esforço pressupõe uma metodologia e uma concepção novas para o ensino e a aprendizagem da Filosofia, mas que a maioria dos professores, raramente punha em prática, mais por deficiência de formação pedagógica e falta de motivação para a inovação que por outra razão. Aos professores, dentro da sala, sempre foi concedido uma razoável liberdade de acção, que uns aproveitavam e outros não. De qualquer modo, o Programa – Curso Complementar do Ministério da Educação e das Universidades, que concretiza esta ideia, em 1981, apresentava finalmente o grande benefício de separar a Psicologia da Filosofia. O programa do 10º ano começa por uma “emergência do filosofar”, com análises sobre o filosofar “espontâneo e sistemático”, a “atitude filosófica” e a evolução “do mito à razão”. O segundo, é designado por “dialéctica da acção e do conhecimento”, e os três restantes por “actividades”; “religiosa”, “ético-política” e “estética” ((REIS *apud* SANTOS, 1974, p. 25, 26). O 11º ano tem duas partes: a primeira, continua a “dialéctica da acção e do conhecimento”, e a segunda, que estuda vários filósofos. Embora a designação de “actividade” estética, religiosa e moral não garanta a dinamização e a modernização da aprendizagem da Filosofia, é visível a intenção de transformar a disciplina numa iniciação à actividade filosófica e seus problemas. Por outro lado, a diversidade de textos à disposição do aluno revela a intenção da formação a partir da especificidade filosófica. Talvez possa dizer-se que, pela primeira vez, a Filosofia é vista com a potencialidade formativa que lhe pertence e não como agente de outras intenções formativas, bastante sensível durante grande parte do período salazarista; neste sentido parece tomar consciência de uma ideia e intenção de modernidade.

O ENSINO DA FILOSOFIA NA TRANSIÇÃO DA MODERNIDADE PARA A PÓS-MODERNIDADE

Actualmente, verifica-se em Portugal uma crescente dedicação à problemática da transição da modernidade para a pós-modernidade e às implicações deste processo no ensino. Num cenário de “pluralidade de racionalidades”

(SIMÕES; BOAVIDA, 1999, p. 15) pós-modernas, o ensino em Portugal encontra-se em crise. Simões e Boavida (1999, p. 14) constataam que: “De modo patente, as mudanças axiológicas e sociais ocorridas na pós-modernidade tornaram caducos muitos modelos e orientações culturais que cimentaram a educação até aos nossos dias, a ponto de se justificar uma ‘crise educativa’”. Na realidade, podemos considerar, como Fernandes (2000, p. 23), o ensino está sob ‘pressão constante para a mudança’. Esta manifesta-se numa reforma permanente do ensino cuja intenção consiste em reagir construtivamente à crise. Fernandes (2000, p. 51) constata que

As reformas educativas têm surgido como respostas planificadas e centralizadas a situações da crise, ou à sua percepção, procurando-se através delas pôr termo ao descontentamento social existente, relançar o almejado progresso social e económico e devolver aos cidadãos a credibilidade e confiança no sistema educativo.

A situação de mudança permanente na qual assenta a desorientação e a insegurança que aflige tanto professores como alunos é particularmente notória no caso do ensino da filosofia em Portugal, cujas orientações durante os últimos anos têm gerado polémica.

No ano de 1987, inicia-se em Portugal uma reforma no domínio do Secundário que tem um significado importante para a disciplina de Filosofia. Para além de diferentes esboços para os novos programas, foi proposta, pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987, p. 255) a substituição da disciplina de Filosofia pela disciplina de ‘História das Ideias e da Cultura’. Estas intenções foram alvo de oposição violenta. Como considera Barata-Moura (1988, p. 33):

No que respeita à Filosofia, a ‘Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário’ define um quadro de exposição que a comunidade científica, em particular, e a comunidade cultural, em geral, não podem deixar de denunciar e de rejeitar como inaceitável. Cumulativamente, por razões de natureza científica, pedagógica e cultural.

Os esboços para os novos programas foram também fortemente criticados. Assim, a proposta de Carrilho, de 1990, *Projecto de programa*, (MEDEIROS, 1996) foi rejeitada por não considerar a realidade escolar em virtude do seu teor instrutivista, e, portanto, pelo facto de as condições pessoais

dos alunos não serem tomadas em consideração. O programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (1992) 'Programa de Introdução à Filosofia. 10.º/11.º anos' entrou finalmente em vigor no ano lectivo de 1993/1994. O programa de filosofia para o 12.º ano (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995), onde esta disciplina é uma disciplina de opção para os alunos que se especializam em Letras ou Ciências teatrais, entrou em vigor no ano de 1995/1996.

Neste momento o sistema do ensino encontra-se novamente num processo de reforma. No ano lectivo de 2003/2004 são ensaiados novos programas de "Introdução à Filosofia", para o 10.º e o 11.º anos, cuja intenção é, simultaneamente, uma "reformulação sem ruptura" e uma "reformulação com inovação" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 8) relativamente aos programas anteriores. Esta disciplina passa agora a ter dois blocos de aulas, cada um de noventa minutos, enquanto antes existiam três unidades, cada uma de cinquenta minutos. Para o 12.º ano existe igualmente um novo programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002) que vai entrar em vigor no ano lectivo de 2006/2007. Em relação a este programa são previstos três blocos de aulas, cada um de noventa minutos.

As permanentes mudanças no domínio do ensino da filosofia em Portugal, que se reflectem igualmente nos objectivos e nos conteúdos dos programas, provocaram uma situação de forte desorientação. Ideias progressistas entram em confronto permanentemente com atitudes tradicionais, numa tendência que se manifesta há já muito tempo no ensino da filosofia, mas que se acentuou nos últimos tempos, desenvolvida, tudo o indica, pela própria vivência da pós-modernidade. Esta situação será ilustrada a seguir através de uma análise dos programas e sua aceitação pelos professores.

ANÁLISE DOS PROGRAMAS INTRODUÇÃO À FILOSOFIA (10.º/11.º ANO) DE 1993/1994 E FILOSOFIA (12.º ANO) DE 1995/1996

Com as reformas dos anos 1990, o ensino da filosofia em Portugal sofre mudanças decisivas que se reflectem nos programas.

Em relação às reformas para o 10.º e 11.º anos, verifica-se que houve vários cortes nos conteúdos e que foi abandonada a perspectiva de um ensino exclusivamente orientado segundo a dimensão histórica da filosofia. Os conteúdos, classificados segundo temas, dividem-se nos seguintes domínios principais: "Unidade inicial – a intenção filosófica e a diversidade dos saberes" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 13); "unidade antropológico-axiológica – a dinâmica do ser humano no mundo, a acção e a questão dos valores" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 14-7);

“unidade histórico-problemática – a filosofia no tempo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 17-8); “unidade de lógica – o universo da lógica” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 18-20); “unidade epistêmico-ontológica – a problemática do conhecer e do ser” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 20-21); “unidade final – o ser humano e o sentido da existência” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 23). Ao mesmo tempo, verifica-se que, para além da descrição dos conteúdos a ensinar, existem vários capítulos no programa que são dedicados a objectivos e aspectos pedagógico-didáticos que, em comparação com os programas antigos, ganharam significativamente em extensão e em estrutura.

O papel do ensino da filosofia é descrito “como lugar de encontro de saberes e de experiências, [...] espaço privilegiado de possibilidades para a emergência da reflexão crítica, do alargamento dos quadros conceptuais, do exercício de liberdade e abertura de horizontes” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 5).

Para a realização das finalidades, que se referem principalmente ao desenvolvimento do pensamento autónomo dos alunos, mas também à abertura em relação à mudança permanente da sociedade, são propostos objectivos específicos, que se relacionam com as competências e as capacidades a desenvolver (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992). No que diz respeito às competências são salientadas as capacidades para a análise, a reflexão e a formação de competências argumentativas no domínio oral e escrito. Em relação à obtenção do saber filosófico acentua-se que deve haver uma “síntese pessoal, aberta e construtiva” deste saber (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 7).

Em relação aos capítulos do programa que estão relacionados com os objectivos e os aspectos pedagógico-didáticos do ensino, verifica-se que houve uma mudança significativa. Nota-se que foi abandonada a tendência dos programas antigos, que entendia que a transmissão de saber enciclopédico relativo à história da filosofia permitia automaticamente a realização dos objectivos do ensino, visto que agora estes capítulos reflectem sobre a maneira como, por exemplo, os alunos podem ser levados a produzir um pensamento autónomo. Salienta-se que ao ensino da filosofia se associa a ideia de uma “filosofia ‘a fazer’” e não, como antigamente, uma “filosofia ‘feita’” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 7). Para levar o aluno a filosofar e não exclusivamente a reproduzir as ideias dos filósofos tradicionais, afirma-se que a actividade do aluno deve ser colocada no centro da aula. O aluno deve ser o “agente dinâmico da sua própria aprendizagem” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 9). Para isso, é importante que os

conteúdos do ensino se liguem às experiências pessoais do aluno. Para atingir estes objectivos são propostos métodos e recursos inovadores, tais como textos filosóficos, literários, jornalísticos ou mesmo científicos, vídeos, trabalhos de grupo, debates, trabalhos de projecto, etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1992, p. 8 ss).

Uma análise do programa de filosofia do 12.º ano, à luz das ideias progressistas dos programas para o 10.º e o 11.º anos, revela-nos, pelo contrário, tendências que evocam uma imagem tradicional do ensino.

A organização do ensino é, a este nível de escolaridade, orientada para o estudo de obras da história da filosofia como, por exemplo, Platão (*Górgias*), Aristóteles (*Categorias*), S. Tomás de Aquino (*O ser e a essência*), Descartes (*Princípios da filosofia*), Kant (*Fundamentação da metafísica dos costumes*), Hegel (*Introdução à história da filosofia*), Heidegger (*Da essência da verdade*), Wittgenstein (*Da certeza*), ao lado de autores portugueses muito diferentes como o poeta Antero de Quental, (*As tendências gerais da filosofia na segunda metade do século XIX*) e o professor universitário Joaquim de Carvalho (*A problemática da saudade*) etc. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995). Da lista apresentada devem ser escolhidas, para uma leitura integral, três obras de diferentes épocas. Em comparação com os programas anteriores os conteúdos não foram reduzidos. Pelo contrário, o número de obras a ler integralmente passa de uma para três, de forma a possibilitar um conhecimento mais vasto da história da filosofia, como se diz no programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, p. 12):

Por força da ligação directa a uma temática restrita e uma contextualidade epocal, restritivas na mesma medida em que são caracterizantes, uma obra só, para o inteiro ensino de Filosofia no 12.º ano, inevitavelmente lhe restringiria tanto a informação temática, como a abertura à universalidade do horizonte filosófico.

Mas a exigência, sem dúvida positiva, de leitura de uma obra integral, sublinhada no programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995), como forma de oposição à memorização superficial de conceitos filosóficos, torna-se inexequível quando se exige a leitura de três obras integrais. A ser assim, o ensino limitar-se-ia à leitura em voz alta dos textos, não restando tempo para a análise dos conceitos filosóficos.

A possibilidade de ligar os conteúdos filosóficos às experiências dos alunos é limitada pela própria concepção deste programa, e a relação dos alunos com a filosofia acaba por se restringir a uma memorização de textos previamente

interpretados, com o objectivo de que o aluno seja bem sucedido no exame de entrada na Universidade.

VOZES CRÍTICAS DOS PROGRAMAS DAS REFORMAS DOS ANOS NOVENTA

O Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa fez vários investigações sobre a recepção dos programas para o 10.º e 11.º anos (HENRIQUES, BASTOS, 1998; HENRIQUES, 2001) que mostram bastante desorientação por parte dos professores. Por um lado, verifica-se que houve dificuldades na realização dos objectivos dos programas, por outro, que existem igualmente aspectos criticados em relação ao próprio programa. De acordo com Carregã (1998, p. 328)

isto pode significar duas coisas: ou os professores não foram capazes de desenvolver as virtualidades do programa, seja por falta de preparação, seja porque as condições não o permitiram; ou o programa tem de facto alguns aspectos a corrigir; creio que se verificam estas duas coisas' ao mesmo tempo'.

O que parece evidente é que as intenções iniciais, em princípio positivas, necessitam de uma reformulação. Em primeiro lugar, o programa é ainda muito longo. Apesar de terem sido efectuados cortes nos programas anteriores de 1981, como refere Rodrigues (1998, p. 277), “o programa é demasiado extenso, quer no 10º, quer no 11º anos, facto que inviabiliza muitas das possibilidades didácticas que o seu carácter permite e, até, promove”. A extensão dos programas faz com que os professores retomem a sua atitude tradicional: “é preciso *dar* a matéria toda do programa”, como diz Janicas (1998, p. 106), o que dificulta a intenção da reforma do ensino da filosofia, em grande medida porque a disciplina perde o seu “carácter específico”. Como constata Pinto (1998, p. 286): “Reafirma-se, em diferentes vozes, que um programa desta extensão, a ser cumprido, afastaria a disciplina do seu carácter específico”, aquele que leva os alunos à “filosofia ‘a fazer’”. Além disso, como criticam os professores, não são consideradas suficientemente no programa as orientações metodológicas. Um outro problema que repetidamente é referido, em relação à introdução dos novos programas, é a formação insuficiente dos professores em Portugal. Carregã (1998, p. 328-9) coloca as seguintes questões relativamente a este aspecto:

Há condições, na maioria das Escolas, para realizar as reuniões de grupo com a frequência exigida por um programa que deixa os aspectos essenciais em aberto?”. “Há uma formação orientada especificamente para as necessidades decorrentes de algumas das exigências referidas no programa, algumas das quais não eram tradição recente do ensino da disciplina?. Tem existido apoio suficiente aos professores que desenvolvem investigação pedagógica e didáctica?. E os professores que se dedicam à formação pedagógica são minimamente reconhecidos e incentivados a desenvolver programas de investigação que permitam criar novas práticas didácticas?

É sabido que a estas perguntas, aliás pertinentes, não poderemos dar senão uma resposta negativa.

A situação difícil do ensino da filosofia em Portugal ao longo dos anos noventa, na qual alternam tendências tradicionais e modernas, reflecte-se igualmente numa investigação empírica sobre este ensino. Nesta investigação verifica-se uma ruptura nítida entre a ideia que os professores têm do ensino ideal da filosofia e a sua realização efectiva. Barros (2001, p. 171) considera que há um “enfraquecimento da exigência à medida que vamos passando do que o ensino deve ser, as suas grandes finalidades, e do que o professor deve ser, para os objectivos da aprendizagem, para os métodos utilizados e para os procedimentos de avaliação”, e que este facto “é preocupante”. É de salientar que 92 % dos professores mostram concordância com o objectivo que pretende a “criação de condições que conduzem os alunos/as no exercício de pensar” (BOTELHO, 2001, p. 32). Objectivos como o uso autónomo da razão, têm, pelos vistos, segundo a opinião dos professores, um significado fundamental para o ensino da filosofia, o problema está em operacionalizá-los para os concretizar e em avaliá-los convenientemente.

Em relação aos inquéritos sobre o ensino efectivamente praticado surgem resultados que indicam claramente uma direcção oposta. A maioria dos professores interrogados realiza o ensino como uma “exposição da História da Filosofia”, uma “exposição das diferentes doutrinas filosóficas” ou uma “exposição dos conteúdos programáticos” (BOTELHO, 2001, p. 33). Somente em segundo e terceiro lugar se encontram o “ensino problematizador” e o “ensino investigativo” (BOTELHO, 2001, p. 33), no qual a actividade filosófica do aluno está no centro.

A imagem do ensino da filosofia em Portugal é caracterizada, pois, por objectivos que parecem pedagogicamente modernos, mas a prática para

os alcançar, na medida em que se orienta principalmente para a obtenção de conhecimentos, parece ir contra esses objectivos e recuperar um modelo mais tradicional de ensino e de aprendizagem.

PERSPECTIVAS: O ENSINO DA FILOSOFIA NA PÓS-MODERNIDADE

Depois da reforma de 2003/2004, o ensino da filosofia em Portugal encontra-se ainda numa situação de maior desorientação provocada pela pluralidade de tendências e modelos diferentes, que nos parece já pós-moderno.

No entanto, analisados os novos programas, constata-se uma tendência cada vez mais forte para uma abordagem dessa pluralidade como um desafio positivo, capaz de proporcionar muitas situações educativas. Parte-se da ideia da diferença entre os alunos, e, portanto, das diferentes condições individuais, e tenta-se reagir construtivamente a esta situação através de formulação de objectivos e aspectos pedagógico-didácticos, que têm vindo a ganhar relevância teórica, e, simultaneamente, ensaia-se uma certa redução dos conteúdos a transmitir. Assim, nos novos programas que entraram em vigor em 2003/2004 são aprofundadas e estruturadas as questões metodológicas do ensino, e isto de algum modo resultou da solicitação dos professores. Em relação à “ideia reguladora” que se refere ao facto de que os alunos serão capazes, numa “síntese pessoal”, de se aproximar criticamente ao saber filosófico, são propostos três princípios sobre os quais o ensino se deveria orientar: “princípio da progressividade das aprendizagens, princípio da diferenciação de estratégias, e princípio da diversidade de recursos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p. 17-9). Além disso, houve ainda mais cortes nos conteúdos e foram introduzidas opções para possibilitar aos professores uma maior liberdade e criatividade na realização do ensino, tomando em consideração a diferença dos alunos.

Igualmente se introduziram inovações nos novos programas para o 12.º ano, que irão entrar em vigor em 2006/2007. Tomou-se consciência das dificuldades que levanta uma leitura integral de três obras, e para obviar a este problema foram disponibilizados textos filosóficos de menor extensão, tendo sido também anulada a exigência de as três obras serem de diferentes épocas. Agora o texto deve ser escolhido em função de um “tema ou problema integrador” que permita uma melhor compreensão e um “comentário crítico” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 4,5).

Em síntese, todas estas propostas traduzem uma consciência crescente da crise educativa, que, neste caso, tem, pelo menos, dois níveis: a oposi-

ção entre fórmulas pedagógicas clássicas e modernas, que em filosofia tem um significado muito particular, e que está por resolver na maior parte dos professores; e a vivência pós-moderna, que já confronta professores, alunos, e instituições. E que é sentida como mal-estar e não ainda como um desafio que a filosofia pode ajudar a consciencializar e a reflectir, no sentido de prevenir os perigos de um relativismo absoluto. As últimas mudanças nos programas parecem, de algum modo, vir ao encontro destas problemáticas, e talvez representem esboços de reacção a esta situação; mas não esqueçamos que a hipótese de “resolução” do segundo aspecto necessita da resolução do primeiro.

Nota

- ¹ De acordo com Delfim Santos (1985, II, 155), “A repercussão destas obras foi extraordinária. Numerosas edições surgiram nos meios culturais da época, como Lion, Colónia, Veneza, Mogúncia e Estrasburgo. Um dos livros de Pedro da Fonseca atingiu 36 edições. A fama do *Curso* não é apenas verificada pelo número de edições. Os grandes nomes da filosofia do século XVII deixaram expresso o seu testemunho sobre o valor da obra, em especial Descartes e Leibniz”. Sobre o assunto diz Mora (1965, I, 337): O *Cursus conimbricensis* “exerceu grande influência nos meios filosóficos e teológicos não somente de Portugal e de Espanha, mas também da Europa, principalmente no Centro e Centro-Oeste da Europa” (Cf. também CARVALHO, 1981, I, 9ss.).

Referências

- ALBUQUERQUE, L. Um projecto de 1835 para a reforma da instrução pública em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 1, p. 341-362, 1960.
- ALBUQUERQUE, L. Ensino liceal. In: SERRÃO, J. (Org.). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1985. p. 389-392.
- BARATA-MOURA, J. Em torno da Expulsão da Filosofia e da ‘Filosofia’ da Expulsão. In: _____. *A filosofia face à cultura tecnológica*. Coimbra: Rumo, 1988. p. 30-35.
- BARROS, M. R. O ensino da filosofia no secundário: do ideal à prática ou o que se devia ser e o que é? In: HENRIQUES, F. *O ensino da Filosofia: figura e controvérsias*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001. p. 161-171.
- BOAVIDA, J. *Filosofia: do ser e do ensinar*. Coimbra: I.N.I.C., 1991.
- BOTELHO, M. C. Análise dos dados do questionário. In: HENRIQUES, F. *O ensino da Filosofia: figura e controvérsias*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001. p. 15-107.
- CARREGÁ, P. M. Áreas críticas dos programas de filosofia. In: HENRIQUES, F.; M. BASTOS, M. *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: balanço e perspectivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998. p. 309-355.
- CARVALHO, J. *Obra completa I Filosofia e História da Filosofia*. Lisboa: Fundação Calouste

Gulbenkian, 1981. V. II.

COELHO, B. A. Entrevista realizada em 20 de Julho de 1972, com o Dr. Borges Coelho, In: SANTOS, J. T. *Da filosofia no liceu*. Lisboa: Seara Nova, 1974. p. 132-141.

DIAS, J. S. O eclectismo em Portugal no século XVIII: génese e destino de uma atitude filosófica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 6, p. 3-24, 1972.

FERNANDES, M. R. *Mudança e inovação na pós-modernidade*: perspectivas curriculares. Porto: Porto, 2000.

FERREIRA, M. A. *Filosofia e ensino da filosofia no limiar da década de 40 do séc. XIX*: o caso exemplar de Domingos Pinto Ribeiro. Braga: Universidade do Minho, 2000. Edição policopiada.

FEY, E. *O ensino da filosofia em Portugal*. Lisboa: Barbosa & Xavier, 1978.

HENRIQUES, F. *O ensino da filosofia*: figura e controvérsias. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

HENRIQUES, F.; BASTOS, M. Os actuais programas de filosofia do secundário: balanço e perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998.

JANICAS, J. P. Obstáculos e contradições dos novos programas (a/por cumprir). In: HENRIQUES, F.; BASTOS, M. *Os actuais programas de filosofia do secundário*: balanço e Perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998. p. 103-113.

MEDEIROS, E. *A filosofia na educação secundária*: uma reflexão no contexto da reforma curricular e educativa. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – Departamento do Ensino Secundário. Filosofia – 12º ano – Programa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO e das Universidades Direcção – Geral do Ensino Secundário. Programa – Curso Complementar. Lisboa: Secretária de Estado da Educação e da Juventude, 1981.

Ministério de Educação – Departamento do Ensino Secundário. Filosofia. 12.º Ano. Programa. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1995.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – Departamento do Ensino Secundário. Programa de Filosofia A. (12º ano). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2002.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Introdução à Filosofia. Organização curricular e programas. Ensino secundário. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1992.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos e Análise Didáctica do Programa de Filosofia 10.º Ano. Porto: Porto, 2003.

MORA, J. F. *Dicionário de Filosofia*. Buenos Aires: Sudamericana, 1965.

PINTO, M. V. Os actuais programas de Filosofia: perspectivas. In: HENRIQUES, F.; BASTOS, M. *Os actuais programas de Filosofia do Secundário*: balanço e perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998. p. 283-290.

REIS, A. Entrevista realizada em 17 de Julho de 1972, com o Dr. António Reis. In: SANTOS, J. T. *Da filosofia no liceu*. Lisboa: Seara Nova, 1974. p.126-132.

RODRIGUES, M. Os actores e as máscaras. In: HENRIQUES, F.; BASTOS, M. *Os actuais programas de filosofia do secundário*: balanço e perspectivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1998. p. 273-282.

SANTOS, D. Os conimbricenses. In: SERRÃO, J. (Org.). *Dicionário de História de Portugal*, (II), p.

155). Porto: *Figueirinhas*, 1985.

SANTOS, J. T. *Da Filosofia no liceu*. Lisboa: Seara Nova, 1974.

SIMÕES, M. D. F; BOAVIDA, J. Náufragos ou astronautas? Pós-modernidade e educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, n. 1, p. 5-17, 1999.

Abstract: we are willing to make a synthesis of the evolution on the teaching of philosophy in Portugal, between the XVI th century and the present days. Analysing the school programs, we have tried to reflect the constant opposition between tradition and modernity that implies significant changes at the pedagogical level. In the transition from modernity to post-modernity, the great number of traditional and progressive aspects in the teaching of philosophy becomes radical, leading to disorientation. We call the attention to the necessity of bringing conscience to the post-modern experience, its dangers, referring the positive contribute that the teaching of philosophy can proportionate.

Key words: teaching of philosophy, teaching programs, tradition, modernity and post-modernity

JOÃO BOAVIDA

Professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra *E-mail:* jjboavida@fpce.uc.pt

ANNE SCHIPPLING

Doutoranda nas Universidades de Halle-Wittenberg e de Coimbra. Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia. *E-mail:* schipling@web.de