

# PARA A RENOVAÇÃO DO ENSINO DA FILOSOFIA

*Actas dos Encontros de Caparide  
de 16 e 17 de Abril de 2004*

Organização de António Paulo Costa

*Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia*



Direcção-Geral  
de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



PLÁTANO EDITORA



Sociedade  
Portuguesa  
de Filosofia

**PARA A RENOVAÇÃO  
DO  
ENSINO DA FILOSOFIA**

*Actas dos Encontros de Caparide  
de 16 e 17 de Abril de 2004*

Organização de António Paulo Costa

*Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia*



**2005**

© António Paulo Costa e CEF-SPF, 2005

Impressão e acabamento: **Quadricor - artes gráficas, lda.**

Reservados os direitos para Portugal a: **Centro para o Ensino de Filosofia - Sociedade Portuguesa de Filosofia**

1.<sup>a</sup> Edição

Depósito legal n.º 236490/05

## ÍNDICE

Prefácio .....	5
Oradores .....	9
Programa dos Encontros .....	11
1. L’Impossible Réforme des Programmes de Philosophie dans l’Enseignement Sécondaire en France (Gérard Malkassian).....	13
2. Avaliação e Modelo de Exames Nacionais	
António Paulo Costa.....	21
Teresa Castanheira.....	36
3. Introdução à Filosofia, Ética e Filosofia Política	
Desidério Murcho .....	41
Pedro Almeida.....	54
4. Filosofia da Arte e Filosofia da Religião	
Célia Teixeira .....	59
Teresa Ximenez.....	65
5. Lógica e Epistemologia	
Paulo Ruas .....	71
António Zilhão.....	79
António Lopes.....	84
6. Filosofia da Ciência e Metafísica	
Pedro Galvão.....	87
Ricardo Santos .....	98
7. Programa de Filosofia do 12.º Ano	
Luís Rodrigues.....	103
Luísa Couto Soares .....	119
8. Conclusões (André Barata e Aires Almeida).....	127



## PREFÁCIO

Os Encontros de Caparide são espaços de reflexão sobre as grandes questões didácticas de cada área curricular. Apoiados logisticamente pelo Ministério da Educação, os Encontros de Caparide da área da Filosofia têm em vista possibilitar a discussão serena e atempada das bases de um futuro programa da disciplina no Ensino Secundário.

O presente volume de actas reúne quinze das dezoito comunicações apresentadas nos primeiros Encontros de Caparide da área da Filosofia, intitulados *Para a Renovação do Ensino da Filosofia* e realizados nos dias 16 e 17 de Abril de 2004. Esta iniciativa do Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia (CEF-SPF), contou com o alto patrocínio do Senhor Ministro da Educação<sup>1</sup>, traduzido na disponibilização de meios humanos e materiais para a sua realização.

O objectivo destes primeiros encontros consistiu na discussão do esboço de novos programas de Filosofia apresentado pelo CEF-SPF no livro *Renovar o Ensino da Filosofia* (Gradiva, 2003). Para tal, foram convidados professores do Ensino Secundário e do Ensino Superior de todo o país, investigadores, autores de manuais escolares de Filosofia, representantes da Associação de Professores de Filosofia, da Fundação Portuguesa de Filosofia, do (então) Departamento do Ensino Secundário, do Gabinete de Avaliação Educacional e do Conselho Nacional da Educação, assim como os autores dos programas em vigor. Pretendia-se dar a todos a possibilidade de comentar, criticar, sugerir melhoramentos ou rejeitar argumentadamente as propostas feitas pelo CEF-SPF naquele livro.

<sup>1</sup> À data da realização dos encontros, Professor Doutor David Justino.

Apraz-nos registar que esse objectivo foi amplamente atingido, como fica demonstrado pela leitura do presente volume.

Muito se discutiu acerca da oportunidade de debater novos programas de Filosofia num momento em que ainda não estão completamente implementados os programas homologados no quadro da Reforma do Ensino Secundário em curso. No entanto, este debate justifica-se pelo menos por duas razões: por um lado, os programas actualmente em vigor padecem de deficiências científicas e didácticas, oportuna e publicamente escrutinadas em *Renovar o Ensino da Filosofia*, que urge corrigir em nome da excelência no ensino da Filosofia; por outro lado, os actuais programas do 10.º e 11.º anos foram elaborados pressupondo a inexistência de exames nacionais na disciplina. Sendo a avaliação sumativa externa uma indiscutível ferramenta de aferição da qualidade dos programas, das práticas e dos materiais pedagógicos, é indispensável a elaboração de programas consentâneos com uma tal avaliação, quer a legislação a consagre quer não<sup>2</sup>. Ora, tal não é possível com os actuais programas<sup>3</sup>. Acontece, ainda, que qualquer alteração dos programas de uma disciplina deve ser antecedida de um razoável período de verdadeira discussão pública, incompatível com os prazos habitualmente exíguos dados aos docentes, associações profissionais e sociedades científicas para se pronunciarem sobre os projectos de programas, pelo que este debate se justifica plenamente à luz de uma alteração nos programas a realizar a médio prazo.

<sup>2</sup> Qualquer programa deveria ser consentâneo com uma avaliação sumativa externa dado que a função de um programa *nacional* é estabelecer referenciais comuns. Mas isto é, precisamente, o que é requerido para que possa ser objecto de avaliação sumativa externa. Logo, se um dado programa não satisfaz a condição de ser avaliável através de exames nacionais, isso significa que nem sequer cumpre a sua função como programa nacional. Consequentemente, a revisão dos programas de Filosofia deve ser levada a cabo *independentemente* de a política educativa determinar a existência, ou não, de exames nacionais.

<sup>3</sup> No jornal *Público* de 13 de Junho de 2004, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE) corroborava esta ideia: «Glória Ramalho, dirigente máxima deste organismo do Ministério da Educação, refere que haverá cadeiras que se “prestam mais a fazer os testes do que outras”. E dá o exemplo de Filosofia, que tem um programa demasiado vago, e por isso será difícil concretizá-lo numa prova».

O presente volume está dividido em oito capítulos, correspondentes às oito sessões de trabalho que compuseram os encontros.

No primeiro capítulo, o professor Gérard Malkassian, da Association pour la Création des Instituts de Recherche sur L'Enseignement de la Philosophie (ACIREPH), expõe o quadro das reformas mais recentes no ensino da Filosofia em França, dando um relevo às dificuldades nele envolvidas que permite antecipar alguns dos constrangimentos que se farão sentir numa reforma equivalente em Portugal.

Cada um dos capítulos intermédios (capítulos 2 a 7) é iniciado com a comunicação das propostas do CEF-SPF para uma unidade didáctica de um futuro programa, apresentada por um membro deste centro; consoante o capítulo, segue-se uma ou duas comunicações em que convidados sem qualquer vínculo ao CEF-SPF fazem uma apreciação crítica da proposta apresentada. Deste modo, os comentários, sugestões e críticas tornam nítidos os méritos e deméritos das ideias submetidas a apreciação, o que beneficiará, indiscutivelmente, qualquer projecto de programa que venha a ser da responsabilidade do CEF-SPF.

No último capítulo (capítulo 8) apresentam-se as conclusões destes encontros, que é possível dividir em três partes:

- Uma primeira parte, que integra as *conclusões consensuais*. Entre estas inclui-se a necessidade de alterar os programas de Filosofia do 10.º, 11.º e 12.º anos, passando a respectiva renovação pelo tipo de propostas apresentadas pelo CEF-SPF, uma vez nestas incluídas as muitas sugestões dos participantes dos encontros e outras sugestões supervenientes;
- Uma segunda parte, que integra as *conclusões não consensuais* e que *carecem de discussão futura* no seio da comunidade filosófica, incide sobre questões de pormenor quanto à arquitectura de um futuro programa, nomeadamente, o elenco das áreas e problemas filosóficos a tratar e sua disposição nos programas do 10.º/11.º e 12.º anos;
- Uma última parte, em que são apresentadas *duas moções* dirigidas ao Senhor Ministro da Educação aprovadas por unanimidade. Na primeira moção apela-se à tutela para que dê instruções aos serviços educativos no sentido de se produzir e distribuir um documento com o qual, num tal contexto, os professores e os alunos se orientem na preparação de exames nacionais; na segunda moção, apela-se ao Senhor Ministro para que apoie sistematicamente eventos como este, que tão bem servem a dignificação do ensino desta disciplina.

As propostas do CEF-SPF, apresentadas anteriormente em *Renovar o Ensino da Filosofia* e explicitadas e criticadas neste volume, pretendem incentivar uma reflexão serena, consequente, atempada e transparente sobre o futuro da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. Sendo conhecidos os seus membros, sendo públicas as suas ideias e sendo indesmentível a sua disposição para a submissão à análise crítica dos seus pares, o CEF-SPF dá um exemplo da excelência e do profissionalismo que sempre tem pautado a sua conduta institucional.

A leitura deste volume deixará claro que ainda há muito para fazer na preparação de novos programas de Filosofia. De facto, os Encontros de Caparide de 2004 constituíram apenas um momento inicial em que os profissionais do ensino e investigação em Filosofia assumiram um papel activo na dignificação do ensino da disciplina. Espera-se que doravante todos assumam as suas responsabilidades, independentemente dos seus graus académicos, das instituições a que pertencem, da região em que trabalham ou das suas preferências filosóficas.

Em nome do CEF-SPF, cabe agradecer ao senhor ministro David Justino, pelo seu empenho pessoal, e a todo o seu Gabinete, pelo apoio dado a esta iniciativa; ao Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, pelo apoio pecuniário atribuído, em sede de concurso, a esta publicação; ao professor Gérard Malkassian pela disponibilidade para se deslocar a Portugal propositadamente para este fim; a Ana Figueiredo, André Barata, António Gomes, António Lopes, António Padrão, António Zilhão, Artur Polónio, Carlos Fontes, Fernando Janeiro, Filomena Moura, Guilherme Valente, João Bento Mesquita, José Manuel Curado, Luís Bettencourt, Luís Gonçalves, Luísa Couto Soares, Maria José Vidal, Nazaré Barros, Pedro Almeida, Peter Stilwell, Porfírio Silva, Ricardo Santos, Sofia Miguens, Teresa Castanheira, Teresa Ximenez, Vítor Oliveira e demais participantes pela prontidão com que prescindiram de dois dias que seriam certamente de descanso para participarem nestes encontros; e, ainda, a todas as pessoas que, não tendo podido estar presentes, contribuíram com as suas ideias para este debate.

ANTÓNIO PAULO COSTA  
Lisboa, Novembro de 2005

## ORADORES

Aires Almeida (Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes, Portimão)  
André Barata (Universidade da Beira Interior)  
António Lopes (Universidade de Lisboa)  
António Paulo Costa (Escola Secundária do Monte da Caparica)  
António Zilhão (Universidade de Lisboa)  
Célia Teixeira (King's College, Londres)  
Desidério Murcho (King's College, Londres)  
Gérard Malkassian (ACIREPH, França)  
\*Guilherme Valente (Conselho Nacional de Educação)  
\*José Manuel Curado (Universidade do Minho)  
Luísa Couto Soares (Universidade Nova de Lisboa)  
Luís Rodrigues (Esc. Sec. Professor Reynaldo dos Santos, V. F. de Xira)  
Paulo Ruas (EBI/S Cardeal Costa Nunes, Madalena do Pico, Açores)  
Pedro Almeida (Fundação Portuguesa de Filosofia)  
Pedro Galvão (Universidade de Lisboa)  
\*Peter Stilwell (Universidade Católica Portuguesa, Lisboa)  
Ricardo Santos (Universidade Nova de Lisboa)  
Teresa Castanheira (Gabinete de Avaliação Educacional)  
Teresa Ximenez (Universidade de Lisboa)

\* Este volume não integra a comunicação deste orador por opção do mesmo.



# PROGRAMA DOS ENCONTROS

*16 de Abril de 2004, Sexta-feira*

## **Sessão de Abertura**

09:30-09:40: Abertura do Encontro por António Zilhão (UL, SPF)

09:40-10:00: David Justino, Ministro da Educação

10:00-10:30: Gérard Malkassian (ACIREPH, França)

10:30-11:00: Discussão

## **1.ª Sessão — Avaliação e Modelo de Exames Nacionais**

Presidente de mesa: José Manuel Curado (UM)

11:15-11:45: Apresentação da proposta: António Paulo Costa (CEF-SPF)

11:45-13:15: Painel com Teresa Castanheira (GAVE), Guilherme Valente (CNE) e António Paulo Costa

## **2.ª Sessão — 10.º ano**

**Unidades I a III: Introdução à filosofia, Ética e Filosofia Política**

Presidente de mesa: Sofia Miguens (UP)

14:30-15:00: Apresentação da proposta: Desidério Murcho (CEF-SPF)

15:00-16:00: Painel com José Manuel Curado (UM), Pedro Almeida (FPF) e Desidério Murcho

### **3.ª Sessão — 10.º ano**

#### **Unidades IV e V: Filosofia da Arte e Filosofia da Religião**

Presidente de mesa: Sofia Miguens

16:30-17:00: Apresentação da proposta: Célia Teixeira (CEF-SPF)

17:00-18:00: Painel com Peter Stilwell (UCP), Teresa Ximenez (UL) e Célia Teixeira

*17 de Abril de 2004, Sábado*

### **4.ª Sessão — 11.º ano**

#### **Unidade VI e VII: Lógica e Epistemologia**

Presidente de mesa: José Meirinhos (UP) <sup>1</sup>

09:00-09:30: Apresentação da proposta: Paulo Ruas (CEF-SPF)

09:30-10:30: Painel com António Zilhão (SPF), António Lopes (UL) e Paulo Ruas

### **5.ª Sessão — 11.º ano**

#### **Unidade VIII e IX: Filosofia da Ciência e Metafísica**

Presidente de mesa: José Meirinhos<sup>1</sup>

11:00-11:30: Apresentação da proposta: Pedro Galvão (CEF-SPF)

11:30-12:30: Painel com Ricardo Santos (UNL) e Pedro Galvão

### **6.ª Sessão — 12.º ano**

Presidente de mesa: António Padrão (CEF-SPF)

14:00-14:30: Apresentação da proposta: Luís Rodrigues (CEF-SPF)

14:30-15:30: Painel com Luísa Couto Soares (UNL) e Luís Rodrigues

### **Conclusão dos Trabalhos e Balanço Final**

Presidente de mesa: António Padrão

16:00-18:00: André Barata (UBI) e Aires Almeida (CEF-SPF)

<sup>1</sup> Substituído por Filomena Moura por impedimento de última hora.

1.  
L'IMPOSSIBLE RÉFORME DES PROGRAMMES DE  
PHILOSOPHIE DANS L'ENSEIGNEMENT  
SÉCONDAIRE EN FRANCE

Gérard Malkassian

Association pour la Création d'Instituts  
de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie

Je tiens d'abord à remercier le Centro para o Ensino da Filosofia, CEF, et, à travers lui, la Société Portugaise de Philosophie, qui m'ont invité, ainsi que Monsieur le Ministre de l'Éducation qui nous accueille et sans lequel tout cela aurait été impossible. C'est un honneur pour moi de m'exprimer devant une telle assistance sur un sujet qui me tient tant à cœur.

Parler des programmes de philosophie en France, c'est parler d'un serpent de mer: depuis le programme de 1973, sept tentatives de réforme se sont succédé à partir de 1989. La dernière a été adoptée à l'usure l'année dernière, au terme de querelles parfois très violentes, disproportionnées par rapport à l'enjeu. Ce programme, en vigueur depuis la rentrée 2003, n'a en fait en rien changé à l'esprit du programme de 1973 dont pourtant tout le monde s'accordait à reconnaître que son remplacement s'imposait, à cause de son inadaptation croissante à la nouvelle réalité scolaire.

Je suis moi-même enseignant en lycée et représentant d'une association, l'A.C.I.R.E.P.H., l'Association pour la Création d'Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie, créée en 1998, qui tente d'analyser le problème et de proposer une réflexion collective à la profession en vue de le surmonter.

### *Le modèle français*

Ce modèle a été forgé dès les années 1920 au terme d'une élaboration qui a accompagné l'édification du système scolaire français sous la Troisième République, à partir de 1875.

Le texte de référence est une circulaire ministérielle du 2 septembre 1925 rédigée par Anatole de Monzie. Le document énonce la finalité principale confiée à l'enseignement de la philosophie: l'«apprentissage de la liberté par l'exercice du jugement autonome». Cet enseignement vise à former des citoyens actifs, soucieux de la collectivité nationale, éduqués au «jugement éclairé que requiert notre société démocratique».

Ainsi la philosophie rend libre en invitant l'élève à «penser par soi-même». Dans le contexte, cependant, l'expression est ambiguë: elle ne signifie pas tant l'apprentissage de la pensée critique qu'une formule très générale applicable à tout enseignement. Elle n'attribue en fait aucune fonction spécifique à la philosophie dans la formation générale des jeunes. L'idée directrice est que la philosophie a pour tâche d'opérer la synthèse des études antérieures afin de donner une unité de sens organique à un assemblage de savoirs hétérogènes.

La circulaire de Monzie permet de comprendre les grands traits de l' «exception française»:

- Un enseignement nécessairement terminal en une année, récapitulation et intériorisation des acquis antérieurs. La classe terminale s'est longtemps appelée «classe de philosophie». Le principe a été conservé malgré l'extension horizontale de la discipline à un nombre toujours plus grand de sections de terminale: littéraire, scientifique, économique et sociale, technique, voire professionnelle avec un horaire de plus en plus réduit.
- Une conception du programme culminant dans la version de 1973, qui a duré près de trente ans: une liste de «notions» (la conscience, le temps, la vérité, la théorie et l'expérience, le droit, l'art, l'État, etc.) et

d'auteurs canoniques. Mais les termes sont trompeurs: les notions ne sont qu'une suite de mots, les auteurs une suite de noms. La conceptualisation des termes, leur rattachement à des problèmes philosophiques circonscrits, l'usage de la pensée ou des œuvres des auteurs ne sont aucunement définis nationalement: au nom d'un enseignement élémentaire non spécialisé, il revient à chaque enseignant de faire ses choix en fonction de sa vision propre. Cette règle est résumée par une formule elle aussi ambiguë: «le professeur est l'auteur de son cours»; ce qui apparaît comme un truisme dissimule une idéologie: aucun problème philosophique, aucun outil conceptuel, aucun savoir, aucune compétence (logique, analytique, etc.) ne sont prescrits pour tous. C'est à chaque enseignant de proposer sa philosophie, son système à partir des éléments du programme.

- Cela entraîne une pratique particulière, résumée dans une autre formule: «la philosophie est à elle-même sa propre pédagogie». Le professeur prononce un cours magistral, la «leçon», qui doit avoir sa cohérence dans la démarche d'ensemble de l'année, englobant toute la philosophie, sans souci pédagogique de la progression de l'élève, considéré parfois même comme un danger pour l'authenticité philosophique du parcours de l'enseignant.
- Qu'est censé apprendre l'élève? L'esprit de la philosophie, la capacité à inventer des problèmes, à construire des concepts à partir d'une simple suite de mots. Comment l'apprend-il ? Par mimésis, suscitée au plus par des provocations de l'enseignant. On a plus affaire à une relation de maître à disciple que de professeur à élève. Selon cette logique, il n'y a pas de bons ou de mauvais enseignants mais seulement de brillants et de piètres philosophes, en fonction du nombre de disciples qu'ils rassemblent grâce à leur capacité à construire un système philosophique original.
- L'évaluation, enfin, consiste en une épreuve écrite lors du baccalauréat, composée, au choix, de deux sujets de dissertation et de l'explication d'un extrait d'une œuvre d'un des auteurs du programme. Mais il n'y a aucune prescription contraignante formulée explicitement tant sur le contenu attendu que sur la forme exigible de la copie: le candidat doit simplement «réfléchir en acte», en dégageant le problème de la question de dissertation ou du texte proposé. Si les cours sont identifiés au professeur de la classe, les sujets sont nationaux, indéfiniment illimités car ils peuvent porter sur chaque notion du programme (de neuf à une quarantaine selon les sections), avec tous les croisements possibles entre elles; de même les œuvres n'ont pas été forcément étudiées dans l'année. Il faut «simplement» faire preuve de sens philosophique le jour de l'épreuve.

## *Un modèle en crise*

Ce modèle a fonctionné tant bien que mal dans le lycée d'élite auquel s'adressait Anatole de Monzie en 1925 mais il a progressivement révélé ses failles et son incapacité formatrice, accentuées par le processus de la massification. Les enseignants, qui se voyaient confier une mission impossible — combien d'entre nous est capable de développer une réflexion philosophique originale? — se sont trouvés de plus en plus confrontés à un public culturellement hétérogène. En 1978, 23% des jeunes d'une même classe d'âge avaient leur baccalauréat, aujourd'hui, nous en sommes à 65%. Pourtant 70% des copies de philosophie obtiennent chaque année une note inférieure à la moyenne, qui est de 10 sur 20. Dans les réunions organisées pour les correcteurs, les désaccords sur les notes, le classement des copies, leur évaluation se multiplient, faute de critères communs explicitement formulés.

Nous faisons face à un état de fait grave: l'échec de la démocratisation. Tous nos élèves ne parviennent pas à l'examen avec des chances égales d'apprentissage et de réussite. Cette dernière dépend davantage de privilèges socio-culturels extra-scolaires que de ce qui est enseigné en classe. Nous avons échoué à fournir une culture et des compétences philosophiques communes à tous les jeunes.

## *L'impossible réforme*

Toute une série de révisions du programme, plus ou moins approfondies, ont été rejetées depuis 1989. La dernière en date, celle de 2001, que l'A.C.I.R.E.P.H a soutenue malgré ses insuffisances, proposait de rester fidèle au principe des notions mais les associait entre elles afin de circonscrire un champ de problèmes déterminés: conscience, inconscient, sujet; l'opinion, la connaissance, la vérité. Étaient introduites également des questions d'approfondissement comme la révolution galiléenne, sur la naissance des sciences modernes et les changements de rapport au monde qu'elle a entraînés. La partie la plus conservatrice de la profession a violemment rejeté ces innovations au nom de la liberté absolue de l'enseignant de traiter de ce qu'il veut en cours et de la manière dont il le veut. Certains allèrent jusqu'à dénoncer l'imposition d'une philosophie

d'État, d'autres prônèrent le boycott des ouvrages du président de la commission qui avait proposé ce programme.

La réforme insistait sur l'acquisition par les élèves de compétences réflexives et argumentatives. Elle a été elle aussi ardemment combattue sous prétexte que la référence au raisonnement consacrait le règne de l'opinion, auquel était opposé la logique naturelle d'une pensée «questionnante» aux contours très flous. On a pu même entendre certaines voix officielles nous expliquer naïvement que la philosophie n'avait rien à voir avec l'argumentation puisque celle-ci relevait de la rhétorique et du simple conflit de points de vue!

Le dernier programme en vigueur depuis la rentrée 2003 est une reformulation de celui de 1973. Une liste interminable de repères conceptuels très hétérogènes, détachés de tout champ de problèmes a été rajoutée, mais il est stipulé que jamais les sujets de baccalauréat ne pourront porter sur eux...

De telles réactions en elles-mêmes peu compréhensibles s'expliquent par l'existence d'une idéologie professionnelle qui confond liberté doctrinale et liberté pédagogique: la restriction de cette dernière, la définition d'un programme déterminé obligatoire pour tous les enseignants est pourtant tout à fait compatible avec la préservation de la liberté des options philosophiques du professeur. Elle permettrait enfin d'établir un contrat clair et stable entre l'institution et les élèves.

Cet obstacle idéologique s'enracine selon moi dans une longue histoire: celle de la guerre menée au nom de la laïcité, dont la philosophie a été le fer de lance à l'école, ainsi que contre les gouvernements autoritaires qui ont été associés au pouvoir clérical. Des positions qui avaient un sens au début du vingtième siècle se sont sclérosées dans une rhétorique creuse maintenant que les conditions ont totalement changé. C'est pourtant cette idéologie du professeur philosophe comme prêtre de la république qui entraîne encore un déni massif de la relation pédagogique entre enseignant et enseigné, ainsi que de toutes les contraintes que cela implique.

## *Les propositions de l'A.C.I.R.E.P.H.*

Il faut pourtant réagir: l'enseignement de la philosophie subit de plein fouet tous les effets d'une massification qu'il n'est pas en mesure de maîtriser. Des facteurs plus globaux s'ajoutent à l'inadaptation des contenus et des méthodes. Je citerai avant tout la chute du nombre d'élèves allant en section littéraire (Terminale L), héritière historique de la Classe de Philosophie, et l'augmentation continue des élèves inscrits en enseignement technologique, pourvus d'une formation générale nettement moindre. Plus que jamais la nécessité s'impose de repenser les objectifs, le programme, les modes d'enseignement et d'évaluation de notre discipline.

C'est la raison pour laquelle l'A.C.I.R.E.P.H. a été créée avec l'objectif d'obtenir la création, au sein du Ministère de l'Éducation nationale, d'Instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie. Il importe avant tout de susciter un débat dans la profession: nous organisons un colloque annuel, nous avons déjà publié deux livres — *Enseigner la philosophie aujourd'hui: pratiques et devenir*, Montpellier, CRDP Languedoc-Roussillon, 2001; *Les connaissances et la pensée*, Paris, Bréal, 2003 — un Manifeste pour l'enseignement de la philosophie qui énonce les dix chantiers prioritaires rejoignant les préoccupations du CEF-SPF, me semble-t-il au vu du remarquable ouvrage qu'il vient de publier: *Renovar o Ensino da Filosofia*, Lisbonne, Gradiva, 2003.

La perspective d'ensemble qui se dégage est la suivante:

- Il faut redéfinir les finalités: compréhension des fondements philosophiques des débats publics contemporains, critical thinking face au déferlement des médias, ce qui serait un véritable apprentissage du penser par soi-même; mais cela repose certainement sur la transmission de certains problèmes philosophiques dont on pourrait considérer qu'ils devraient faire partie d'une formation générale commune.
- Nous devons repenser le programme en partant du principe que la meilleure manière d'enseigner aux élèves à penser par eux-mêmes, sur un mode éclairé et critique, n'est pas d'inciter les enseignants à présenter leur vision de la philosophie mais d'initier les élèves à quelques problèmes fondamentaux élaborés dans les divers domaines de la philosophie classique.
- Une telle ambition implique de réinsérer des savoirs sur des contenus, portant sur les concepts impliqués dans les problèmes considérés et

les principales théories offrant une solution à ces problèmes, ce qui suppose d'introduire de l'histoire de la philosophie.

- Apprendre à penser par soi-même c'est aussi acquérir les méthodes de la réflexion philosophique: maîtrise de la définition des concepts, de l'analyse et de la justification des problèmes, de l'exposition de thèses, de leur argumentation et des objections qu'on peut leur adresser. Il ne s'agit pas de fasciner les élèves par un discours inaccessible mais, ainsi que l'affirme Desidério Murcho dans *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Plátano, 2002, de leur donner les moyens de se confronter par eux-mêmes aux idées des grands philosophes et des les juger par les moyens rationnels adéquats.

Tous ces changements supposent qu'on permette aux enseignants de philosophie de reconnaître leur place dans le système scolaire au lieu d'entretenir le mythe de la philosophie comme couronnement des études secondaires. Seule une volonté politique ferme pourra permettre de faire évoluer une situation aujourd'hui bloquée. Elle a malheureusement manqué jusque-là.

### Questions

Affronter les difficultés avec quelques propositions déjà claires ne signifie malheureusement pas que tous les obstacles soient levés. Je voudrais noter ici les principales questions que nous nous posons quand nous réfléchissons sur les options d'un programme.

Ne faut-il pas accorder une place à la philosophie contemporaine et à l'étude de quelques problèmes qui, pour classiques qu'ils soient, relèvent cependant d'une approche différente à la lumière de l'actualité? «Dieu est-il au fondement de l'État?» semble faire désormais partie de la seule histoire de la philosophie.

Nous pensons aussi qu'une partie du programme doit correspondre aux spécialités des séries: plus de philosophie du langage et de l'histoire en filière humanités, plus de philosophie politique en filière sciences économiques et sociale, plus de philosophie des sciences en section scientifique et de l'éthique des affaires en filière gestion.

Nous sommes évidemment partisans de nous aligner sur l'exemple des autres pays où la philosophie est enseignée dans les lycées et d'étaler notre discipline sur deux, voire trois ans. Mais cela supposerait, outre un

déblocage politique et idéologique, de résoudre le problème de la progressivité des apprentissages. A cet égard, les divers exemples européens pourraient nous inspirer utilement, en fonction de l'approche qu'ils privilégient.

Reconsidérer ce que l'on veut transmettre aux élèves entraîne aussi une réflexion sur les modes d'évaluation. Aujourd'hui, ce sont ces derniers, en particulier la dissertation, qui conditionnent le programme ou plutôt l'absence d'un programme déterminé. Il faut inverser le raisonnement et mettre au point des épreuves qui associent le réinvestissement des apprentissages et la valorisation des qualités personnelles, en tenant compte des aptitudes différentes des élèves (plutôt écrites ou orales) selon leur parcours scolaire.

Enfin, nous sommes convaincus qu'il faut réfléchir aussi à la pratique enseignante, car un programme, aussi parfait soit-il, ne changera rien aux choses, s'il n'est pas assumé par les professeurs. La formation initiale et continue, trop axée sur l'histoire de la philosophie, doit être entièrement revue, à la fois dans son contenu et dans un sens plus pédagogique. Les enseignants doivent être davantage associés qu'ils ne le sont actuellement, d'où notre proposition de multiplier les lieux d'échange de notre pratique, notamment grâce à la création des I.R.E.P.H. (Instituts de Recherche sur l'Enseignement de la Philosophie).

### *Conclusion*

J'aimerais conclure en inscrivant ma présence parmi vous dans une perspective européenne. Nous avons les moyens aujourd'hui de créer un réseau d'associations européennes de professeurs de philosophie. L'objectif serait à la fois de confronter nos traditions, nos modèles, nos pratiques et nos difficultés et de défendre l'utilité de la philosophie dans la formation générale de tout citoyen européen. La recherche de normes partagées doit se faire sans remettre en cause la pluralité des approches mais en permettre au contraire l'amélioration continue grâce à un regard critique et à des objectifs communs. C'est dans ce sens que mon association, l'A.C.I.R.E.P.H., saluant le travail impressionnant déjà accompli par le CEF-SPF en quatre ans, veut travailler avec vous.

## 2. AVALIAÇÃO E MODELO DE EXAMES NACIONAIS

António Paulo Costa  
Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia

Em nome do CEF-SPF, agradeço ao Senhor Ministro da Educação o apoio dado à realização deste encontro e a todos os congressistas a disponibilidade — muitas vezes com prejuízo da vida pessoal — para participar no debate sereno e racional das propostas que o Centro apresenta no livro *Renovar o Ensino da Filosofia*. Quero sublinhar que se trata de uma ocasião única em que professores e investigadores do ensino secundário e do ensino superior de todo o país, bem como pessoas com as mais variadas responsabilidades institucionais no ensino da filosofia, se sentam em redor de uma mesa para discutir o ensino desta disciplina. Infelizmente, pelos mais variados motivos, não foi possível contar com a presença de todas as pessoas que gostaríamos de hoje ter connosco, em particular a daquelas que, antecipadamente, sabemos não se rever nas nossas propostas e com quem muito teríamos a aprender.

Começarei por vos dar uma ideia da génese deste livro. Em Julho de 2000, o Departamento do Ensino Secundário disponibilizou, no seu *site*, uma proposta de reajustamento do programa de Filosofia para o 10.º/11.º anos. No âmbito da discussão pública que se seguiu, o CEF-SPF apre-

sentou vários pareceres em que dava conta das insuficiências científicas e didácticas daquela proposta, acompanhando-os de uma proposta alternativa de programa que visava atenuar tais insuficiências. São esses pareceres e essa proposta, entretanto revistos, que constituem o essencial de *Renovar o Ensino da Filosofia*. Mas existe outra circunstância que nos tornou conscientes de que era necessário dar maior visibilidade a estas propostas — em 22/01/2003, num debate acerca da Filosofia na Revisão Curricular que teve lugar na Faculdade de Letras de Lisboa, o Senhor Ministro da Educação lançava o repto aos professores de Filosofia para que fossem encontradas formas de melhorar os programas da disciplina<sup>1</sup>. Foi também em resposta a esse repto que decidimos publicar este livro que, tanto quanto cremos, constitui, até à data, a reacção pública melhor fundamentada, dos pontos de vista científico e didáctico, ao desafio do Senhor Ministro da Educação. O livro *Renovar o Ensino da Filosofia* não contém propostas acabadas para um novo programa de Filosofia, mas apenas as ideias centrais daquilo que poderá ser o seu esboço. Este encontro constituiu uma primeira oportunidade para melhorar significativamente tais ideias, ou até para as rejeitar decididamente. Apelamos ao vosso sentido crítico e construtivo para que um debate consequente se torne possível ao longo dos dois dias de trabalhos.

Porquê começar este encontro com uma sessão sobre avaliação e exames nacionais? Acreditamos que qualquer modelo de *avaliação* está estreitamente vinculado a uma dada concepção de *didáctica da filosofia*; por sua vez, esta decorre da *concepção metafilosófica* que se partilha. Ao começarmos pela avaliação, deixaremos imediatamente claras quer a concepção de filosofia que partilhamos, quer a didáctica da filosofia que se deixa deduzir daquela concepção. Apresentadas ambas em traços gerais nesta sessão sobretudo metafilosófica, trataremos dos aspectos filosóficos substantivos nas sessões seguintes.

A necessidade de renovar o ensino da filosofia deve-se a muitas razões, entre as quais se inclui, por exemplo, a necessidade de adequar o

<sup>1</sup> Recordo-vos que o debate em questão esteve pautado pela exclusão da Filosofia da matriz curricular do 12.º ano. No entanto, passavam despercebidos os problemas decorrentes da introdução de um exame nacional no final do 11.º ano, que referirei nesta comunicação.

ensino da disciplina à emergência de uma cultura profundamente mediática, às novas populações estudantis multiculturais ou aos desafios postos à escola em termos de formação de cidadãos. Estes são aspectos marcadamente sociológicos de que não tratarei, reconhecendo, contudo, a sua importância.

Destaco uma outra razão para a necessidade de uma renovação, a prazo, dos programas de Filosofia e, em particular, do actual programa do 10.º/11.º anos: trata-se de um programa *incompatível* com um exame nacional. Há três razões para o afirmar: em primeiro lugar, o actual programa foi explicitamente concebido pressupondo a inexistência de uma tal prova. Efectivamente, lê-se logo na Introdução do Programa:

«[...] Procurámos manter a liberdade de movimentação dos docentes na gestão dos conteúdos, que o anterior programa proporcionava, por nos parecer um imperativo da própria Filosofia e, também, por isso corresponder à dimensão do referido programa mais favoravelmente destacada pelo corpo docente. Reforçámos mais esse aspecto pela criação de opções, nomeadamente, na rubrica final que possibilita a cada docente uma perspetivação pessoal do percurso a realizar ao longo dos dois anos. [...]» (p.6).

A «liberdade de movimentação» que explicitamente se preconiza é reiterada em todo o capítulo do Programa dedicado à avaliação (capítulo 5), no qual é de enfatizar o seguinte excerto:

«[...] Ainda segundo aquele documento<sup>2</sup>, os alunos realizarão Prova Global de Filosofia apenas no final do 11.º ano. As Provas Globais serão elaboradas a nível de Escola pelo Conselho de Grupo, segundo critérios aprovados pelo Conselho Pedagógico. Considerando estas instruções, não pode o Programa fixar critérios rígidos, universais e obrigatórios de avaliação [...]» (p. 24).

Acresce que a própria organização temática do programa possibilita uma grande diversidade de percursos: por exemplo, no 10.º ano, os docentes podem escolher quaisquer «duas perspetivas filosóficas» (p.12) para leccionar o tópico «3.1.3. A necessidade de fundamentação da mo-

<sup>2</sup> Referência ao documento orientador da Revisão Curricular proposta na anterior legislatura.

ral»; mais adiante, um docente pode escolher o tópico «3.2. A dimensão estética» e outro escolher «3.3. A dimensão religiosa»; no tópico «4. Temas/problemas do mundo contemporâneo» são apresentados dez temas dos quais cada docente escolhe um. No 11.º ano a situação é idêntica, existindo percursos opcionais em todas as unidades.

A segunda razão consiste no facto de se somar uma frequente vagueza de conteúdos à excessiva abertura do programa. Veja-se, novamente, o tópico 4 do 10.º ano: que temas ou problemas filosóficos se pretende ver tratados sob a designação «Os direitos das mulheres como direitos humanos» ou «O voluntariado e as novas missões»? Veja-se o tópico «V-2. A filosofia na cidade» do 11.º ano, que contém um misterioso ponto «2.1. Espaço público e espaço privado», e outros casos semelhantes.

Uma terceira razão prende-se com as insuficientes indicações dadas no que respeita à avaliação: grande parte do capítulo que lhe é dedicado apresenta considerandos sobre as funções, a natureza e as consequências da avaliação e enuncia as várias actividades e os instrumentos de avaliação disponíveis. Mas falha no essencial: não dá uma resposta clara à pergunta «*o que se avalia em filosofia?*», cuja resposta é determinante para a planificação dos processos de ensino/aprendizagem e para a elaboração dos critérios de avaliação. Sem esta indicação fundamental, tais processos e critérios ficam entregues à subjectividade de cada docente ou grupo de docentes. Não afirmo que esta subjectividade signifique arbitrariedade, mas temos de reconhecer a existência, entre os docentes, de uma grande diversidade de respostas acerca do que se avalia em filosofia. Será esta diversidade compatível com um exame nacional?

Torna-se óbvio que o programa não foi pensado (nem tinha de o ser nas circunstâncias de então) em função de um exame nacional. A abertura didáctica que concede aos docentes da disciplina *legítima* uma variedade de leituras, gestão de conteúdos, metodologias e recursos que não é compatível com uma prova de avaliação sumativa externa, tendencialmente uniformizadora e indiferente à diversidade.

Quais são as soluções possíveis para esta incompatibilidade fundamental? Uma delas seria suspender a introdução de qualquer exame nacional de Filosofia, hipótese que o CEF-SPF recusa: a Filosofia sairia desqualificada de uma tal solução e acreditamos que os exames nacionais, quando bem concebidos, podem potenciar a qualidade do ensino e das

aprendizagens, constituindo um importante instrumento de avaliação das práticas.

Uma outra solução, que peca por ser já tardia, consiste na elaboração de um documento orientador dos docentes, contendo indicações precisas sobre o perfil de um exame nacional e sugestões práticas para uma gestão otimizada do programa. Esta solução, que não é nova nem é a ideal, permitiria evitar aquilo que se antecipa mantendo-se as actuais circunstâncias: um exame terrivelmente injusto, dada a impossibilidade prática de contemplar a diversidade legitimada pelo programa<sup>3</sup>.

Uma última solução, que não é possível no curto prazo mas que é aquela que nos traz aqui, consiste numa renovação dos programas de Filosofia. Esta será a solução mais adequada, não apenas em virtude da introdução de um exame nacional, mas sobretudo como resposta às deficiências científicas e didácticas de que padece o actual programa, e que devem, a prazo, ser corrigidas em nome da dignificação da filosofia e da excelência do seu ensino.

Feito um diagnóstico sumário, passemos então às propostas construtivas do CEF-SPF. Quando se elabora um programa de Filosofia, são várias as possibilidades que se colocam aos seus autores: a filosofia pode ser ensinada a partir do estudo sistemático de *autores*; ou a partir da leitura integral de *textos* (como acontece no actual programa do 12.º ano); ou a partir da *história da filosofia* (como acontecia no programa anterior à reforma de Roberto Carneiro); ou a partir da análise e discussão de *problemas filosóficos* clássicos (como propõe o CEF-SPF). Estas são, grosso modo, as opções disponíveis, podendo alguns programas de ensino acomodar simultaneamente várias delas. Ora, a posição metafilosófica que temos vindo a defender é a de que a filosofia consiste num conjunto de *problemas*, de *teorias* e de *argumentos*.

De modo muito esquemático, diremos que o filosofar emerge com um conjunto de interrogações humanas tendencialmente perenes e cuja res-

<sup>3</sup> O CEF-SPF vinha a insistir junto da tutela, desde Janeiro de 2003, para que tais orientações fossem dadas. No que diz respeito à avaliação sumativa externa, apenas em Janeiro de 2005 foram publicadas as primeiras informações sobre o exame nacional; no que diz respeito a orientações para a leccionação, só em Setembro de 2005 viria a ser publicado um documento com este fim.

posta não é imediatamente dada pelo senso comum, pelas ciências ou por outros saberes. Estas interrogações, quando correctamente formuladas, constituem os *problemas* da filosofia.

As respostas sistematizadas, enquanto tentativas de solução desses problemas, constituem as *teorias* filosóficas. O estudo das teorias filosóficas obriga-nos ao contacto com uma imensa tradição filosófica, sem que tal nos obrigue a dar especial ênfase à história ou aos contextos socio-culturais, na medida em que tal se constitui como o objecto de saberes não especificamente filosóficos. Perante a pluralidade das teorias, e sobretudo em face da sua frequente inconsistência, o trabalho filosófico deve orientar-se para a avaliação de cada uma delas, examinando-as com persistência e disciplina. E a pergunta crítica fundamental que deve nortear esse exame é: «*será esta teoria verdadeira?*»

Ao contrário do cientista, o filósofo não dispõe de meios empíricos de corroboração ou de refutação de teorias. Embora a informação empírica seja necessária à actividade filosófica, a maior parte das vezes a experiência não pode servir de guia no exame das teorias filosóficas porque os problemas a que tentam dar resposta são problemas conceptuais, e não problemas empíricos (por exemplo, o problema do sentido da vida). Deste modo, os *argumentos* filosóficos constituem o único dispositivo de fundamentação de teorias de que o filósofo dispõe. As faculdades críticas do estudante são especialmente requeridas quando se trabalham os argumentos filosóficos — quer a sua capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos da filosofia, quer a sua aptidão para empreender activamente a fundamentação de posições pessoais, quer o domínio dos instrumentos lógicos essenciais, quer ainda ao nível atitudinal.

Os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia existem e *são os conteúdos próprios da filosofia*. Nas sessões seguintes veremos quais são os problemas a seleccionar para um programa de filosofia do ensino secundário e discutiremos a sua relevância.

Clarificada a nossa concepção metafilosófica, dela se infere naturalmente a nossa concepção didáctica: defendemos um ensino de filosofia a partir de *problemas*. A aproximação à filosofia baseada em problemas tem vários méritos: mostra ao estudante que muitas das suas interrogações pessoais são, afinal, problemas perenes da filosofia; permite que estes problemas sejam rigorosamente formulados e claramente compreendi-

dos sem se fazer apelo a competências extrafilosóficas; conduz inevitavelmente o estudante ao contacto com a tradição filosófica, na qual encontrará respostas clássicas e sistematizadas que deve conhecer e examinar criticamente; e obrigá-lo-á ao desenvolvimento de competências argumentativas aplicáveis para além do trabalho na sala de aula de Filosofia, nomeadamente, na fundamentação de posições pessoais esclarecidas. Este modelo didáctico não é incompatível com outras possibilidades, mas domina as propostas do CEF-SPF que serão apresentadas nas próximas sessões.

Clarificadas as suas premissas metafilosóficas e didácticas, apresento-vos agora o modelo de avaliação defendido pelo CEF-SPF: a avaliação deve ser orientada para as *competências filosóficas centrais* que se apresentam no Quadro 1 (em anexo), no pressuposto de que devem ser gradualmente adquiridas pelo estudante, estabelecendo-se como uma meta a atingir no final do 11.º ano; e no pressuposto de que devem orientar o trabalho do professor. Uma avaliação de competências permite tornar clara a alunos e professores a direcção dos processos de ensino/aprendizagem, minimizando as disparidades que dificultam a elaboração de um exame nacional de qualidade e justo: sejam quais forem os problemas, as teorias ou os argumentos filosóficos tratados nas aulas, estudantes e professores sabem qual são as competências que vão ser avaliadas. Faço notar que as competências que se apresentam não são competências em abstracto, mas competências centradas nos conteúdos próprios da filosofia. Por outro lado, admitimos que este quadro possa ser completado com outras competências que aqui não são enunciadas, para o que o vosso contributo será fundamental.

O Quadro 2 apresenta o quadro atitudinal que é indispensável ao trabalho filosófico. Também estas competências devem ser gradualmente trabalhadas nas aulas, visto que o conceito de «discussão» que é familiar ao adolescente está longe de se identificar com o debate racional e disciplinado de ideias.

Em qualquer dos casos, não supomos que os quadros de competências que agora vos apresentamos estejam acabados; por outro lado, sublinho que os critérios de avaliação e de correcção, sejam aqueles que serão elaborados em cada escola, sejam aqueles que acompanharão os futuros exames nacionais, deverão reflectir uma certa hierarquização destas

competências. Essa hierarquização também está por discutir. Todos os contributos serão bem vindos e esperamos que o período de discussão possa ser produtivo nestes aspectos.

Avanço, no entanto, possíveis críticas aos quadros de competências, em particular ao primeiro: talvez um tanto inesperadamente, a nossa proposta não identifica dois tipos de competências como sendo competências filosóficas centrais — as competências linguísticas e as competências relativas à interpretação de textos. Não obstante ser frequente encontrarmos nos critérios de correcção de testes, provas globais e exames a alusão a este tipo de competências, pensamos que a concepção metafilosófica segundo a qual as competências linguísticas (como a capacidade de analisar e/ou sintetizar textos, a capacidade de redigir textos sintacticamente correctos, etc.) são essenciais em filosofia radica numa confusão entre o filosofar e os seus pré-requisitos. É evidente que não é possível estudar e discutir os problemas, teorias e argumentos da filosofia sem usarmos uma língua com a qual comuniquemos. Mas isso não significa que um bom domínio da língua seja uma condição suficiente para o trabalho filosófico; e será mesmo discutível se se trata de uma condição necessária ao filosofar. Todos conhecemos casos de alunos que, escrevendo mal, pensam bem e são criativos; ou de filósofos que, sendo muito pouco elegantes na sua escrita, nos ofereceram as melhores ideias filosóficas. A aprendizagem do filosofar não consiste em aprender a escrever, mas sim a pensar. Fazer depender o essencial do trabalho filosófico de competências que não são centrais em filosofia significa contrair injustificadamente uma dívida junto de disciplinas como o Português; significa confundir as competências especificamente filosóficas com competências transversais, cuja aquisição, em alguns casos, deve ser trabalhada noutro lugar que não as aulas de Filosofia. No entanto, aceitamos que o estudante mais apetrechado em termos linguísticos esteja em melhor posição para levar a cabo o trabalho filosófico do que aquele que o não está, tal como um bom aluno em Matemática, certamente, aprenderá Física com mais facilidade do que um mau aluno. Isto não faz do professor de Física um professor de Matemática. Analogamente, enquanto professores de Filosofia não temos de ser professores de Português a não ser na exacta medida em que tal se revele indispensável para o trabalho filosófico.

Vejam agora a questão da interpretação de textos. Não vamos disputar aqui a tese segundo a qual não se vive sem se interpretar. No entanto, dela não se segue, sem mais qualificações, que a actividade filosófica consista essencialmente em interpretação de textos. Terá sido isso que fizeram os grandes filósofos? Não parece ter sido essencialmente isso que fizeram. Quando se argumenta que a interpretação é uma actividade crucial para o trabalho filosófico parece esquecer-se que também o raciocínio é uma actividade crucial para o trabalho filosófico. Ora, tal como o facto de o raciocínio ser fundamental para o trabalho filosófico não legitima uma redução da filosofia à lógica, também do facto de a interpretação ser fundamental para o trabalho filosófico não legitima uma redução da filosofia à exegese.

A interpretação de textos não é um fim em si mesma nem esgota a actividade filosófica, servindo antes o propósito de nos permitir o acesso aos problemas, teorias e argumentos dos filósofos, estes sim, os conteúdos próprios da filosofia. A interpretação de textos é uma actividade mediadora e transversal (vide Quadro 3), tão útil em Filosofia como em Literatura, em Física ou em História. Querer reduzir a filosofia à interpretação significa promover os meios a fins.

Naturalmente, discordamos desta concepção de filosofia e do modelo didáctico que dela se deduz. No entanto, se a nossa discussão evoluir no sentido de tornar mais nítida a importância da interpretação de textos, será útil que surja uma descrição alternativa daquilo em que consiste a interpretação de textos, isto é, de uma descrição das competências envolvidas em tal actividade.

Passo agora a apresentar-vos o modelo para um exame nacional que o CEF-SPF propõe em *Renovar o Ensino da Filosofia*, pp.134 e seguintes. Os aspectos a salientar nesta prova-modelo são os seguintes: em primeiro lugar, a estrutura da prova é fixa:

1. *Lógica* — constituída por quatro perguntas de resposta obrigatória, que testam noções e competências elementares. As respostas são curtas. A cotação total é de 40 pontos em duzentos, 10 para cada pergunta.

2. *Epistemologia* — Esta parte é constituída por uma pergunta de resposta obrigatória. A cotação é de 30 pontos.

3. *Ética* — Esta parte é constituída por uma pergunta de resposta obrigatória sobre metaética ou sobre as teorias da ética, mas não sobre ambas, e

de mais duas perguntas sobre dois problemas de ética aplicada (aborto e eutanásia, ou aborto e direitos dos animais, ou eutanásia e direitos dos animais, ou aborto e direitos dos animais), das quais os alunos escolhem apenas uma, em função do que estudaram. A cotação total é de 40 pontos, 20 para cada pergunta.

4. *Filosofia da Arte* ou *Filosofia da Ciência* — Esta parte é constituída por uma pergunta de resposta obrigatória. A cotação é de 30 pontos.

5. *Filosofia Política* ou *Filosofia da Religião* — Esta parte é constituída por duas perguntas, optando os estudantes por uma delas, em função do que estudaram. A cotação é de 30 pontos.

6. *Metafísica* — Esta parte é constituída por duas perguntas, optando os estudantes por uma delas, em função do que estudaram. A cotação é de 30 pontos.

Em segundo lugar, faço notar que a extensão da prova é adequada para 120 minutos. Em terceiro lugar, sublinho que as perguntas são muito claras e directas. E, por último, destaco que as competências avaliadas são especificamente filosóficas. A estrutura e o conteúdo da prova estão, naturalmente, à discussão.

Antes de dar a palavra aos meus colegas do painel, e a todos os participantes, gostaria de fazer algumas considerações finais, de ordem institucional (espero que estas considerações não substituam o debate dos aspectos metafilosóficos e didácticos, que é muitíssimo mais importante). Muitas são as pessoas e as instituições com responsabilidades na qualidade do ensino da filosofia. Aproveitaria este momento para lançar algumas questões e para clarificar os seguintes aspectos:

- GAVE: estará a ser feita uma avaliação cuidadosa do modo como garantir um exame justo e adequado à diversidade didáctica? Será mesmo possível elaborar um exame baseado no actual programa?
- DES: surpreendentemente, para o departamento parece não existir o problema da incompatibilidade entre o actual programa e o exame nacional, não obstante o CEF-SPF o ter sublinhado em pareceres enviados em Janeiro de 2003 (sobre a reforma do secundário), Julho de 2003 (sobre a reforma do ensino recorrente) e em dois ofícios dedicados apenas a este problema, datados de Setembro e de Outubro de 2003. Até hoje não parece ter havido sensibilidade para o problema, posição que se nos afigura totalmente incompreensível e inaceitável. É uma pena não podermos ser hoje esclarecidos das razões desta recusa do departamento em encarar o problema.

## Anexos

Quadro 1 — Competências filosóficas básicas

Competências filosóficas	Exemplos
<i>No trabalho acerca dos <b>problemas</b> da filosofia, o professor avaliará se o aluno está em condições de:</i>	
<p>1. Saber <b>identificar problemas</b> filosóficos, assim como as <b>disciplinas filosóficas</b> que deles se ocupam.</p>	<p>O problema em discussão é: o problema da definição de arte; o problema do livre arbítrio; o problema da responsabilidade moral; o problema do mal; o problema da existência de Deus; o problema do sentido da vida; o problema da desobediência civil; o problema da justificação das nossas crenças; etc.</p> <p>Este é um problema que pertence: à estética; à filosofia da acção; à ética; à filosofia da religião; à metafísica; à filosofia política; à epistemologia; à filosofia da ciência; etc.</p>
<p>2. Mostrar <b>por que razão esses problemas são importantes</b>.</p>	<p>O problema do livre-arbítrio é importante porque...; É importante saber que justificação temos para as nossas convicções, pois...</p>
<p>3. Saber <b>distinguir problemas filosóficos</b> de problemas <b>não filosóficos</b> e de <b>pseudoproblemas</b>.</p>	<p>O problema da natureza de Deus não é um problema filosófico, mas teológico ou religioso, porque...; O problema da função social da arte não é um problema filosófico, mas sim sociológico, porque ...</p>
<p>4. Saber <b>formular problemas</b> filosóficos.</p>	<p>O problema do mal consiste em saber se...; O problema do livre-arbítrio consiste no seguinte...; O problema do valor da arte consiste na seguinte pergunta...</p>

*No trabalho acerca das **teorias** filosóficas,  
o professor avaliará se o aluno está em condições de:*

<p>5. Saber qual o <b>problema que cada teoria procura resolver.</b></p>	<p>Esta teoria constitui uma resposta à pergunta...; O autor procura mostrar por que razão...; A teoria platónica das ideias procura resolver o problema de...; A teoria do egoísmo ético constitui uma resposta para o problema...;</p>
<p>6. Saber <b>identificar</b> a teoria.</p>	<p>A teoria que está aqui a ser defendida é a teoria... ;</p>
<p>7. <b>Avaliar a teoria.</b></p> <p>a. <b>Mostrar se resolve ou não</b> o problema que procurava resolver.</p> <p>b. <b>Mostrar se levanta novos problemas.</b></p> <p>c. Confrontá-la com as <b>críticas</b> que lhe são feitas.</p> <p>d. Compará-la com <b>teorias rivais.</b></p>	<p>Penso que a teoria é má porque...; Considero a teoria má, pois...; É uma boa teoria, pois permite...; Os pontos fortes da teoria são A, B e C, e os seus pontos fracos são D e E. A teoria não resolve o problema, pois não responde ao seguinte aspecto...; Ao responder às principais objecções levantadas, nomeadamente às objecções A, B e C, a teoria pode ser considerada uma boa teoria. A teoria apresenta uma solução para o problema, mas a solução apontada levanta novos problemas ainda mais difíceis de resolver, nomeadamente o problema...; Esta teoria não é consistente (ou é inconsistente), pois afirma que p, mas também que não-p; A teoria resolve o problema, mas existe a teoria x que também o resolve de uma forma mais simples, mais clara e mais intuitiva, pois ...</p>

<p style="text-align: center;"><i>No trabalho com <b>argumentos</b> filosóficos, o professor avaliará se o aluno está em condições de:</i></p>	
<p>8. Saber <b>identificar argumentos</b>.</p>	<p>O colega, o professor, o texto, ou o filósofo A apresentam os seguintes argumentos...</p>
<p>9. Saber <b>avaliar argumentos</b>.</p> <p>a. Mostrar se o <b>argumento é sólido</b>.</p> <p>b. Mostrar se o <b>argumento é forte</b>.</p>	<p>Este argumento não é válido porque...; O teu argumento é uma falácia, a falácia x, que consiste em...; O argumento do professor é válido, mas contém as seguintes premissas que considero falsas, pois...; O argumento não é sólido, pois a premissa x é falsa, dado que...; O argumento do autor é fraco, pois...</p>
<p>10. <b>Comparar argumentos</b> com outros argumentos importantes sobre o mesmo problema e <b>que fazem parte da tradição filosófica</b>.</p>	<p>Existe uma versão mais forte desse argumento que é...; Há uma resposta a esse argumento que é...; Há um contra-argumento que é...; Podemos distinguir pelo menos 3 versões não equivalentes deste argumento...</p>
<p>11. <b>Propor argumentos novos</b>, denotando <b>criatividade</b>.</p>	<p>Uma outra forma de defender esta teoria seria...; um argumento que não é habitualmente empregue é o seguinte:...</p>

Quadro 2 — Atitude filosófica

Atitudes filosóficas	Exemplos
<p><i>A <b>atitude filosófica</b> a estimular pelo professor é avaliada mediante a observação das seguintes disposições no aluno:</i></p>	
<p>12. <b>Ouvir, respeitar e responder</b> às ideias e <b>argumentos alheios.</b></p>	<p>O aluno ouve sempre os argumentos dos outros? O aluno consegue reformular os argumentos dos outros? O aluno despreza ou ridiculariza os argumentos dos outros? O aluno responde aos argumentos dos outros? O aluno distorce deliberadamente os argumentos dos outros? O aluno aceita argumentos dos outros?</p>
<p>13. <b>Aceitar</b> que as suas ideias e <b>argumentos sejam discutidos e avaliados</b> pelos outros.</p>	<p>O aluno aceita que haja opiniões diferentes da sua? O aluno expõe abertamente as suas ideias e argumentos? O aluno reage positivamente a contra-argumentos? O aluno revela estar disposto a mudar de opinião em função dos argumentos dos outros?</p>

Quadro 3 — O Quadrado das Competências

Competências	Filosóficas	Não filosóficas (exemplos)
Transversais	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dominar os <b>instrumentos conceptuais</b> que permitem <b>avaliar, comparar, corroborar ou refutar quaisquer posições</b> e os <b>argumentos</b> que as suportam.               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Assumir posições claras</li> <li>1.2. Fundamentar essas posições</li> </ol> </li> <li>2. <i>[O conjunto de competências referido no <b>Quadro 2</b>]</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Interpretar, analisar e sintetizar textos;</li> <li>4. Elaborar exposições articuladas de ideias;</li> <li>5. Realizar cálculos;</li> <li>[...]</li> </ol>
Não transversais	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. <i>[No que diz respeito aos <b>problemas filosóficos</b>, as competências <b>1 a 4</b> referidas no <b>Quadro 1</b>]</i></li> <li>7. <i>[No que diz respeito às <b>teorias filosóficas</b>, as competências <b>5 a 7</b> referidas no <b>Quadro 1</b>]</i></li> <li>8. <i>[No que diz respeito aos <b>argumentos filosóficos</b>, as competências <b>8 a 11</b> referidas no <b>Quadro 1</b>]</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>9. Conhecer os contextos históricos, sociais e económicos em que emergem os problemas, as teorias e suas justificações;</li> <li>10. Identificar as causas psicológicas das atitudes de intolerância;</li> <li>11. Descrever a constituição das células;</li> <li>12. Enunciar o princípio da incerteza de Heisenberg;</li> <li>[...]</li> </ol>

Teresa Castanheira  
Gabinete de Avaliação Educacional  
Ministério da Educação

Como representante do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), agradeço aos organizadores destes Encontros a oportunidade de neles participar.

A minha intervenção cingir-se-á à avaliação externa da disciplina em exames nacionais: consistirá, designadamente, na apresentação das principais dificuldades previsíveis na concepção e elaboração de provas de exame nacional de Filosofia do 11.º ano a partir das orientações do Programa que entrou em vigor no presente ano lectivo e que, de acordo com o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, será objecto de exame no ano lectivo de 2005/2006.

Um grupo de trabalho do GAVE levou a cabo uma análise do referido Programa e são algumas das conclusões desse grupo que passo a expor.

Diz-se no Programa que «a responsabilidade pela fixação de objectivos, de conteúdos, de competências e de critérios da avaliação sumativa interna cabe por inteiro à Escola e em particular ao Conselho de Grupo»<sup>1</sup>. Tendo em conta estes pressupostos, «não pode o Programa fixar critérios rígidos, universais e obrigatórios de avaliação»<sup>2</sup>. Neste quadro, será redundante acrescentar que a modalidade «avaliação sumativa externa» não está no horizonte do Programa em vigor.

A especificação dos conteúdos programáticos (os chamados Temas/Conteúdos) para cada módulo que consta do «Percurso de Aprendizagem» aparece sob a forma de *proposta ou sugestão*, o que dará origem a percursos de leccionação tão divergentes quantas as opções do grupo disciplinar de cada escola ou tão divergentes quantos os percursos propostos por cada manual existente no mercado. Assim, para cada tópico do programa seria extremamente difícil, ou mesmo impossível, isolar um

<sup>1</sup> *Programa de Filosofia (10.º e 11.º anos) – Cursos Gerais e Tecnológicos*, M.E. – D.E.S., 2001, p. 24

<sup>2</sup> *idem*

núcleo mínimo de conteúdos relevantes exibidos pela grande maioria dos manuais de Filosofia.

A título de exemplo: o grupo de trabalho do GAVE, ao analisar o tratamento de alguns dos temas/conteúdos da Unidade II em cinco dos manuais adoptados, designadamente os tópicos programáticos relativos aos temas «Ética, direito e política», «A arte: produção e consumo, comunicação e conhecimento» e «Religião, razão e fé: tarefas e desafios da tolerância», verificou que não há um único tópico que tenha sido abordado por todos os manuais.

Ainda assim, e na ausência de uma delimitação clara de perspectivas filosóficas, de autores de referência obrigatória e ainda de competências bem explicitadas, o grupo de trabalho do GAVE assumiu a possibilidade de elaboração de um exame nacional de Filosofia do 11.º ano a partir dos seguintes elementos do Programa:

1. «Os critérios de referência para a avaliação sumativa»<sup>3</sup>;
2. Aquilo que os estudantes deverão «ser capazes de...» no final 11.º ano<sup>4</sup> (no fundo, o perfil do aluno à saída do 11.º ano);
3. Os temas / conteúdos;
4. Os conceitos nucleares (que o grupo de trabalho interpretou como sendo obrigatórios).

Seguidamente, o grupo de trabalho procurou determinar:

- a) Os conteúdos do Programa que podem, sem dúvida, ser objecto de avaliação num exame nacional;
- b) Os conteúdos que talvez possam ser objecto de exame nacional;
- c) Os conteúdos programáticos que não podem, de todo em todo, ser objecto de avaliação num exame nacional.

Concluiu o grupo de trabalho que cerca de 70% dos conteúdos programáticos pode ser, ou talvez possa ser, com algum optimismo, objecto de avaliação num exame nacional, contra 30% de tópicos programáticos cuja formulação, por ser demasiado vaga ou demasiado ampla, exclui a

<sup>3</sup> Cf. idem, p. 24

<sup>4</sup> Cf. idem, p. 25

sua integração num exame nacional. Veja-se o caso daqueles tópicos programáticos que apresentam uma lista aberta de temas a leccionar, tornando inviável a sua avaliação num exame nacional, não só por ser impossível prever os temas abrangidos pelo termo «outros» utilizado no Programa, como pela disparidade nos graus de dificuldade das diversas opções.

Acrescente-se que, para o tratamento desses temas, o Programa não fornece indicações bibliográficas específicas.

Dos conteúdos programáticos considerados passíveis de avaliação em exame nacional, subsistem dúvidas sobre a inclusão do Módulo Inicial — módulo essencialmente de carácter metodológico — e dúvidas há no que diz respeito ao tópico «Formas de inferência válida» do tema «Argumentação e lógica formal», não só pelo facto de a explicitação programática ser imprecisa e incorrecta, mas também pela ausência de indicações específicas sobre os símbolos a adoptar em lógica proposicional.

Em relação aos restantes conteúdos programáticos que podem, ou talvez possam ser, objecto de avaliação em exame nacional, constata-se que a sua explicitação programática, além de apresentar-se sempre, como já se disse, a título de proposta ou sugestão, é, na maioria dos casos, insuficiente, vaga ou ambígua. Nos casos em que os temas / conteúdos são apresentados em alternativa — como acontece com a «dimensão estética» e a «dimensão religiosa» — as diferenças na explicitação programática gerariam desigualdade em situação de exame nacional, já que, para o primeiro tema, é possível construir itens a partir das indicações dadas, mas, para o segundo tema, não parece possível fazê-lo. Daqui resultará possivelmente a exclusão das duas opções numa prova de exame nacional.

Perante o exposto, mesmo tendo em conta que me limitei a apresentar parte da análise feita pelo grupo de trabalho do GAVE, qual é o modelo de exame nacional que se configura? Será necessariamente uma prova que terá de:

1. Excluir uma parte significativa de conteúdos do Programa;
2. Ser constituída por itens abertos;
3. Admitir um espectro de respostas muito amplo, por forma a incluir a diversidade de percursos de leccionação que o Programa não só permite como incentiva.

O problema é que a abertura e a diversidade dos conteúdos programáticos exige a mesma abertura na formulação dos critérios de classificação, dando origem à subjectividade na avaliação (e consequente disparidade) que tem caracterizado a disciplina de Filosofia. Sem critérios «rígidos, universais e obrigatórios de avaliação» não é possível cumprir a exigência de equidade, ficando o examinando à mercê tanto da interpretação dos professores na selecção dos conteúdos relevantes para o exame nacional como da interpretação dos classificadores na avaliação da relevância e correcção dos conteúdos das respostas.

Por outro lado, tem sido opinião corrente que, para um Programa deste género, um exame nacional deveria testar competências e não tanto conteúdos. Atendendo àquilo que pensamos serem as competências filosóficas, enunciadas no Programa sob a forma de perfil do aluno no final do 11.º ano, teremos então um exame nacional construído a partir das seguintes competências:

1. Clarificar o significado e utilizar de forma adequada os conceitos fundamentais, relativos aos temas / problemas desenvolvidos;
2. Analisar textos de carácter argumentativo, identificando o seu tema/problema, clarificando os termos específicos ou conceitos que aparecem; explicitando a resposta dada ou tese defendida; analisando os argumentos, razões ou provas avançadas e relacionando os conteúdos com os conhecimentos adquiridos;
3. Compor textos de carácter argumentativo, formulando com precisão o tema em apreço; expondo com imparcialidade as teses concorrentes, confrontando as teses concorrentes entre si e elaborando uma resposta reflectida à questão ou problema.

Contudo, não se devem separar as competências filosóficas dos conteúdos a partir dos quais se constroem e avaliam, pelo que será necessário seleccionar textos com conteúdos efectivamente leccionados nas aulas de Filosofia a nível nacional. E teremos de ter assegurado que todos os alunos trabalharam as competências argumentativas referidas no programa com a mesma exigência em todas as escolas.

Em relação ao Programa de Filosofia A para o 12.º ano, que entrará em vigor no ano lectivo de 2005/2006, não me cabe agora fazer qualquer observação, já que, sendo esta uma disciplina anual, não será, de acordo

com o Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, objecto de exame nacional.

### 3.

## INTRODUÇÃO À FILOSOFIA, ÉTICA E FILOSOFIA POLÍTICA

Desidério Murcho  
Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia

### *Introdução à Filosofia*

Um dos aspectos mais bem-vindos do novo programa oficial do 10.º ano é a Unidade I. O objectivo desta unidade é apresentar a nova disciplina de filosofia aos estudantes do 10.º ano e fornecer-lhes alguns instrumentos centrais para poderem desenvolver melhor o seu trabalho posterior. No actual programa oficial, eliminou-se a questão da definição de filosofia, presente no programa anterior, e a pretensa especificidade da filosofia, definida como «autonomia, radicalidade, historicidade e universalidade». Estes dois aspectos são muito importantes.

A eliminação do primeiro aspecto é bem-vinda porque o problema da definição de filosofia não é um tema introdutório, não é útil para quem dá os primeiros passos na disciplina e, finalmente, porque acabava por ter o efeito indesejável de dar ao estudante a ideia de que a filosofia tinha de ser um grande disparate já que os manuais da disciplina nem conseguiam explicar claramente o que ela é. Efectivamente, perante tão espinhoso tema, a reacção compreensível dos autores de manuais era deitarem mão

de diferentes modos de definir a filosofia, muitas vezes incompatíveis, deixando o estudante mais perplexo quanto à natureza da filosofia depois de passar por esta unidade do que é de prever que estava antes. A definição de filosofia, enquanto problema filosófico, não tem valor propedêutico, não sendo por isso adequado começar o estudo da disciplina pelo estudo deste tema. Como não tem valor propedêutico, não é útil para o estudante do 10.º ano, pois o que ele precisa desde logo é de uma ideia razoavelmente correcta da filosofia, que o possa orientar no trabalho posterior. O estudante não precisa de aulas sem fim sobre a questão de saber o que é a filosofia; precisa que lhe sejam indicadas algumas características centrais da disciplina, sem pretensão de se apresentar uma definição no sentido preciso do termo — pois nesta fase é de prever que tal definição não seria informativa.

Também a eliminação, do programa oficial, das pretensas características definidoras da especificidade da filosofia é bem-vinda, apesar de alguns autores de manuais insistirem no indefensável: que a especificidade da filosofia resulta da sua autonomia, radicalidade, historicidade e universalidade. Como devia ser evidente, outras disciplinas como a física, a história ou a literatura têm precisamente estas características, pelo que não podemos usá-las para explicar aos estudantes o que diferencia a filosofia de outras actividades humanas (cognitivas, artísticas e religiosas).<sup>1</sup>

O actual programa elimina estes dois aspectos deficientes do programa anterior, introduzindo a filosofia de forma mais directa e clara. Julgamos, contudo, que é possível ajustar esta unidade do programa de modo a torná-la mais precisa e mais útil, o que permitirá orientar melhor professores, estudantes e autores de manuais. Nesse sentido, é desejável separar mais claramente as informações introdutórias sobre a disciplina dos instrumentos filosóficos elementares que esta unidade pretende igualmente fornecer aos estudantes.

Assim, esta primeira Unidade pode ser reajustada no seguinte sentido (ver Quadro 1): mantendo as 8 aulas (de 90 minutos) consagradas pelo programa oficial, tornar claro que só duas aulas devem ser dedicadas à apresentação da disciplina, fundindo, por assim dizer, os pontos 1 e 2 do

<sup>1</sup> Cf. «A Especificidade da Filosofia», de Desidério Murcho, in *Crítica*, criticanarede.com (30 de Outubro de 2003).

programa oficial num único ponto, intitulado «Uma Caracterização da Filosofia». Duas das características fundamentais da filosofia são o seu carácter crítico ou argumentativo e o seu carácter conceptual ou *a priori*. No segundo capítulo desta unidade, dispondo-se agora de seis aulas, é possível orientar melhor os professores e autores de manuais, indicando com alguma precisão o tipo de instrumentos filosóficos que é desejável transmitir desde já, nomeadamente:

Frases e proposições; valor de verdade. Ambiguidade, vagueza e metáforas. A negação de universais e de condicionais. Refutação e contra-exemplos. Contradição e inconsistência. As noções de argumento, forma lógica, validade e falácia; algumas formas lógicas mais comuns. Definições e caracterizações; avaliação de definições. Avaliação de teorias.

Esta é a proposta original do CEF-SPF<sup>2</sup>. Note-se que há razões para pensar que este capítulo deve ser aligeirado, eliminando alguns destes conteúdos. As escolhas deverão fazer-se pensando no que é instrumentalmente importante para o trabalho posterior do estudante, mas suficientemente geral para não fazer sentido deslocar tais instrumentos críticos para o momento em que realmente são necessários. Por exemplo, a noção de argumento é central em filosofia, pelo que deve constar desta unidade; já a diferença entre definições e caracterizações, e como se avaliam definições, é algo que pode vantajosamente ser deslocado para o momento em que tais instrumentos são necessários (na unidade de filosofia da arte).

Finalmente, ainda em relação à primeira unidade do programa, os títulos da unidade e dos capítulos devem ser alterados. Este é um problema constante ao longo do programa oficial, e que se corrige facilmente. As designações das unidades são confusas, desnecessariamente vagas e não ajudam a clarificar o que se pretende. Assim, em vez de esta unidade se chamar «Módulo Inicial: Iniciação à Actividade Filosófica», deve chamar-se apenas «Unidade Inicial: Introdução à Filosofia». E a designação mais directa para os dois capítulos reajustados é algo como «Uma Caracterização da Filosofia» e «Instrumentos Críticos Elementares».

<sup>2</sup> Cf. *Renovar o Ensino da Filosofia*, org. de Desidério Murcho (Lisboa: Gradiva, 2003), Cap. 11.

## Quadro 1

### Proposta de reajustamento

#### Unidade I — Unidade Inicial: Introdução à Filosofia (8 aulas)

1. **Uma caracterização da filosofia (2 aulas)** — Algumas características importantes da filosofia; o carácter argumentativo e conceptual da filosofia; contraste da filosofia com outras disciplinas e actividades.

Blackburn, Simon (1999) «Introdução» in *Pense: Uma Introdução à Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 2001.

Warburton, Nigel (1994) «Introdução» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

2. **Instrumentos críticos elementares (6 aulas)** — Frases e proposições; valor de verdade. Ambiguidade, vagueza e metáforas. A negação de universais e de condicionais. Refutação e contra-exemplos. Contradição e inconsistência. As noções de argumento, forma lógica, validade e falácia; algumas formas lógicas mais comuns. Definições e caracterizações; avaliação de definições. Avaliação de teorias.

Cornman, Lehrer e Pappas (1992) «Os Instrumentos do Ofício» in *Crítica* ([www.criticanarede.com](http://www.criticanarede.com)); Cap. 2 de *Philosophical Problems and Arguments*, Hackett, Indianápolis.

Murcho, Desidério (2002) «Definição de “Definição”» in *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Plátano, Lisboa.

Weston, Anthony (1994) *A Arte de Argumentar*, Gradiva, Lisboa, 1996 (Introdução, Caps. 1 e 6, Apêndice).

Será um mero pormenor exigir títulos simples e informativos? Não nos parece. Ser directo e tão simples quanto possível é um requisito do ensino de qualidade. A complexidade das matérias complexas já é complexidade suficiente; quanto mais simples e directos conseguirmos ser no que é possível ser simples e directo, mais espaço cognitivo ficará reservado para o que exige realmente a nossa melhor atenção — os conteúdos específicos da disciplina.

## *Ética*

Se um dos aspectos mais bem-vindos dos novos programas oficiais é a Unidade I, um dos piores é a Unidade II. Sob a designação «A Acção Humana e os Valores» inclui-se nesta longa unidade, que ocupa todo o 10.º ano, problemas de filosofia da acção, metafísica, ética, filosofia política, filosofia da religião, estética, ética aplicada e até da filosofia do direito. Esta confusão disciplinar pode ser facilmente eliminada dedicando uma unidade a cada disciplina central da filosofia, e eliminando a filosofia da acção e do direito (disciplinas inadequadas para estudantes do 10.º ano) e o problema do livre-arbítrio (cuja autonomia e complexidade aconselham o seu deslocamento para uma unidade dedicada à metafísica).

Assim, na unidade II, dedicada à ética, o CEF-SPF propõe 14 aulas distribuídas por 4 capítulos (ver Quadro 2). O primeiro capítulo é meramente introdutório, e nele esclarece-se preliminarmente a natureza da ética e a sua autonomia, socorrendo-nos do dilema de Êutífron. Note-se a importância de recorrer, sempre que possível, a obras clássicas amplamente conhecidas dos professores e importantes para a formação dos estudantes, cuja inaceitável ausência do programa oficial de filosofia pode facilmente ser corrigida.

Procurando apresentar os conteúdos centrais da filosofia partindo dos seus aspectos mais intuitivos e acessíveis aos estudantes, propõe-se dar início ao estudo da ética pela via da ética aplicada, no capítulo 2 (a que se dedica 5 aulas). Os professores poderão optar por dois dos três problemas propostos de ética aplicada: os animais não humanos, o aborto e a eutanásia. Procurou-se contemplar aqueles temas que, sendo actuais, despertam facilmente o interesse dos estudantes. Sobre cada um destes problemas, apresentam-se os aspectos centrais que devem ser leccionados, orientando assim professores e autores de manuais.

Neste ponto, note-se que se procura preservar tanto quanto possível a abertura do programa oficial, sem contudo cair na vagueza que o caracteriza. Assim, há muitos capítulos opcionais, cuja escolha cabe aos professores; mas dada a estrutura destas escolhas e a determinação rigorosa dos conteúdos mínimos associados a essas escolhas, este tipo de abertura não é incompatível com a existência de exames nacionais. Na verdade, na

própria apresentação do programa-modelo do CEF-SPF se apresentam duas provas-modelo de exames nacionais, assim como as necessárias explicações. E este é também um aspecto muito importante; não nos parece correcto que os programas das disciplinas sejam apresentados como que abstractamente, deixando para outros a espinhosa tarefa de avaliar os estudantes. Todo e qualquer programa deve apresentar provas-modelo claras, rigorosas e adequadas, existam ou não exames nacionais, e deve explicar os aspectos fundamentais dessas provas.

A opção de dar início ao estudo da ética pela ética aplicada merece uma discussão cuidada. No CEF-SPF estamos um pouco ambivalentes em relação a este aspecto. Há razões a favor desta opção, mas também há razões contra. A favor é o facto de ser imediatamente óbvio para o estudante que a ética é uma disciplina viva e actuante, que trata de problemas reais e não de meras fantasias. Mas contra esta opção levanta-se uma objecção poderosa: sem alguma preparação filosófica prévia, alguns estudantes terão tendência para encarar a discussão de temas de ética aplicada como uma mera conversa de café, ou uma troca de artigos superficiais de jornal de fim-de-semana, em que tudo vale e nada vale porque é tudo «muito subjectivo» e é tudo «relativo». O professor poderá assim enfrentar resistências por parte de alguns estudantes, que insistirão em discutir estas matérias ao nível da mera opinião não fundamentada. Neste sentido, é perfeitamente defensável que se comece o estudo da ética por alguns aspectos mais intuitivos da metaética, que respondem até às ideias erradas que os estudantes fazem dos debates éticos: que «é tudo muito subjectivo», ou que «tudo depende da cultura em que estamos». Ao começar o estudo da ética pela análise do problema do subjectivismo e do relativismo ético, previne-se desde logo as ideias erradas acerca da ética que paralisam qualquer estudo sério na área. Este é um dos problemas que merece uma discussão cuidada.

## Quadro 2

### Proposta de reajustamento

#### Unidade II — Ética (14 aulas)

1. **Introdução (1 aula)** — O que é a ética. Exemplos de problemas éticos. A autonomia da ética face à religião: o dilema de Éutifron.

Rachels, James (2002) «O Que é a Moralidade?» in *Elementos de Filosofia Moral*, Gradiva, Lisboa, 2003.

Singer, Peter (1993) «Sobre a Ética» in *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000.

2. **Problemas de ética aplicada (5 aulas)** — Leccionar dois dos seguintes problemas:

- 2.1. **Os animais não humanos** — A noção de especismo: discriminação moral dos animais com base em propriedades sem relevância moral. O argumento contratualista contra os direitos dos animais; objecções. O argumento do sofrimento a favor do estatuto moral dos animais; objecções.

Singer, Peter (1990) *Libertação Animal*, Via Óptima, Porto, 2000.

Singer, Peter (1993) *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000 (Caps. 3-5).

- 2.2. **O aborto** — O que está em causa: a noção de permissividade e de proibição. A noção de pessoa por oposição à noção biológica de ser humano; o valor da vida humana. O argumento contra o aborto baseado no assassinio de seres humanos inocentes; objecções. O argumento feminista a favor do aborto; objecções. O argumento da potência contra o aborto; objecções.

Singer, Peter (1993) «Tirar a Vida: O Embrião e o Feto» in *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000.

- 2.3. **A eutanásia** — O que está em causa: a noção de permissividade e de proibição. Tipos de eutanásia: voluntária, não voluntária, involuntária, activa e passiva. O argumento paternalista contra a eutanásia activa voluntária; objecções. O argumento do sofrimento a favor da eutanásia voluntária e involuntária; objecções. Argumentos contra e a favor da distinção entre matar e deixar morrer.

Singer, Peter (1993) «Tirar a Vida: Os Seres Humanos» in *Ética Prática*, Gradiva, Lisboa, 2000 (Cap. 7).

3. **Metaética** (3 aulas) — Relativismo e subjectivismo: dois desafios à objectividade da ética. Aspectos elementares do relativismo ético; o argumento dos desacordos morais entre culturas; objecções. Aspectos elementares do subjectivismo ético; o argumento da ausência de factos éticos; objecções.

\*Hume, David (1752) *Investigação sobre os Princípios da Moral*, INCM, Lisboa, no prelo (Secção I e Apêndice I).

Rachels, James (2002) *Elementos de Filosofia Moral*, Gradiva, Lisboa, 2003 (Caps. 2 e 3).

4. **Teorias da ética (5 aulas)** — O problema de saber o que é o bem: teorias deontológicas e consequencialistas. Aspectos elementares da teoria deontológica de Kant: máximas e imperativos; a exigência de universalizabilidade. Objecções elementares à teoria deontológica de Kant: o conflito das regras e a importância moral das consequências. Aspectos elementares da teoria utilitarista de Mill: universalizabilidade e a procura da maior felicidade para o maior número. Objecções elementares à teoria de Mill: as dificuldades do cálculo e a importância das intenções.

\*Hume, David (1752) *Investigação sobre os Princípios da Moral*, INCM, Lisboa, no prelo (Secção I e Apêndice I).

\*Kant, Immanuel (1785) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Edições 70, Lisboa, 1991 (primeira secção).

\*Mill, John Stuart (1861) *Utilitarismo*, Atlântida Editora, Coimbra, 1976 (Cap. 2).

Warburton, Nigel (1994) «Bem e Mal» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

(O asterisco indica obras obrigatórias; as restantes obras são apenas sugestões.)

Note-se, contudo, que o estudo do relativismo e do subjectivismo moral não pode ser encarado como uma forma de «catequese» anti-relativista ou anti-subjectivista. O ensino de qualidade da filosofia é sempre incompatível com qualquer tipo de «catequese», isto é, com a apresentação sub-repticiamente desfavorável das posições que queremos ver refutadas. O estudo do relativismo e do subjectivismo moral tem por úni-

co objectivo dar a conhecer ao estudante, de forma imparcial, o debate filosófico sobre este tema. O resultado deste estudo é a tomada de consciência de que o subjectivismo e o relativismo éticos de senso comum enfrentam dificuldades filosóficas importantes, razão pela qual qualquer posição relativista ou subjectivista filosoficamente sofisticada se afasta dos subjectivismos e relativismos populares. A capacidade para analisar criticamente as nossas crenças de senso comum é um dos resultados mais importantes da filosofia, e é bom que o estudante se habitue a pouco e pouco a distanciar-se criticamente das suas próprias opiniões de senso comum — e não necessariamente para as rejeitar.

Na proposta em discussão, a metaética (com apenas 3 aulas) surge depois da ética aplicada, e a ética normativa surge em último lugar (com 5 aulas). Na ética normativa estudam-se duas teorias éticas centrais: a ética deontológica de Kant e a ética consequencialista de John Stuart Mill. Uma vez mais, note-se que se poderia ter optado por estudar filósofos contemporâneos, como Kosgaard ou Hare, mas optou-se por privilegiar os grandes filósofos clássicos, cujas bibliografias são razoavelmente acessíveis e conhecidas dos professores.

### *Filosofia Política*

A introdução da filosofia política é outro dos aspectos muito bem-vindos do actual programa oficial. Efectivamente, esta importante disciplina filosófica, que tem sido particularmente dinâmica ao longo do séc. XX, e que tão importante é para dar aos estudantes alguns elementos centrais de reflexão nesta importante área, estava infelizmente ausente do programa oficial anterior.

### Quadro 3

Proposta de reajustamento
<b>Unidade III — Filosofia Política (6 aulas)</b>
<b>1. Introdução (1 aula)</b> — O que é a filosofia política. Exemplos de problemas de filosofia política.

Wolff, Jonathan (1996) «Introdução» in *Introdução à Filosofia Política*, Gradiva, Lisboa, 2004.

**2. Problemas de filosofia política (5 aulas)** — Leccionar dois dos seguintes problemas:

**2.1. A justificação do estado** — A guerra de todos contra todos como justificação negativa; objecções. O contrato social como justificação positiva; objecções.

\*Hobbes, Thomas (1650), *Leviatã*, INCM, Lisboa, 1995 (Cap. 13).

Wolff, Jonathan (1996) «A Justificação do Estado» in *Introdução à Filosofia Política*, Gradiva, Lisboa, 2004.

**2.2. O valor da democracia** — Democracia directa e representativa. Críticas à democracia. Respostas às críticas: o valor extrínseco e intrínseco da democracia.

Russell, Bertrand (1938) «Poderes e Formas de Governo» in *O Poder: Uma Nova Análise Social*, Fragmentos, Lisboa, 1990.

Warburton, Nigel (1995) «Política» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

Wolff, Jonathan (1996) «Quem Deve Governar?» in *Introdução à Filosofia Política*, Gradiva, Lisboa, 2004.

**2.3. O valor da liberdade** — Os conceitos de liberdade positiva e negativa; críticas à distinção. A justificação do Princípio da Liberdade; objecções.

\*Berlin, Isaiah (1969) «Dois Conceitos de Liberdade», in *A Busca do Ideal*, Bizâncio, Lisboa, 1998.

\*Mill, John Stuart (1859) *Sobre a Liberdade*, Europa-América, Mem Martins, 1997 (Cap. 4).

Warburton, Nigel (1995) «Política» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

Wolff, Jonathan (1996) «O Lugar da Liberdade» in *Introdução à Filosofia Política*, Gradiva, Lisboa, 2004.

Contudo, os conteúdos atribuídos no programa oficial à filosofia política (que surge confusamente associada à filosofia do direito) não parecem ter qualquer relação com os conteúdos filosóficos clássicos da disciplina. Nesse sentido, julgamos que é possível ajustar este aspecto do

programa oficial, estudando alguns problemas centrais clássicos da filosofia política, em 5 aulas (ver Quadro 3). Uma vez mais, oferece-se aos professores a possibilidade de escolher dois dos três problemas de filosofia política apresentados: a justificação do estado, o valor da democracia e o valor da liberdade. Trata-se de problemas centrais, que constam necessariamente de qualquer boa introdução à filosofia política, e que darão aos estudantes uma ideia clara do tipo de problemas estudados nesta disciplina. Uma vez mais, privilegiaram-se os clássicos, como Hobbes e Mill. Vale a pena discutir a inclusão ou não das críticas centrais de Platão à democracia (que todavia surgem nas propostas do CEF-SPF para o 12.º ano), assim como os diferentes tratamentos do estado de natureza de Locke e Rousseau. Estes são aspectos que vale a pena discutir, sem que possamos esquecer que se trata de uma introdução muito sintética à filosofia política, em apenas 6 aulas.

### *Considerações sobre as propostas apresentadas*

Vale a pena reflectir sobre alguns aspectos das propostas apresentadas para cada uma das unidades, em substituição de parte da actual Unidade II. Em primeiro lugar, destaca-se a apresentação directa de conteúdos filosóficos claros e clássicos, em detrimento de expressões como «Intenção Ética e Norma Moral» ou «Análise do direito e da política, enquanto dimensões configuradoras da experiência convivencial»; em segundo lugar, destaca-se a centralidade concedida aos filósofos clássicos, que estão ausentes do programa oficial; em terceiro lugar, mantém-se a abertura, com a inclusão de várias opções, sem se cair na vagueza e indeterminação de conteúdos que tornam o actual programa dificilmente compatível com exames nacionais. A título de exemplo, vejam-se as indicações para uma das secções centrais da ética do programa oficial, intitulada «A necessidade de fundamentação da moral — análise comparativa de duas perspectivas filosóficas»:

Questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos actos humanos. Propõe-se a análise comparativa e o confronto de duas perspectivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou de uma perspectiva clássica e uma contemporânea.

Como é evidente, o único tipo de exames que é possível fazer neste caso é algo do género «Sobre a fundamentação da moral, diga o que estudou». Nenhuma pergunta rigorosa é possível fazer porque não é possível prever que conteúdos foram efectivamente leccionados. E não é possível prever que conteúdos foram efectivamente leccionados porque o programa nada nos diz sobre que conteúdos são esses.

Outro aspecto importante a ter em consideração é o seguinte: Sem dúvida que seria possível fazer outros programas de raiz, totalmente diferentes do actual programa. Contudo, em matéria de educação os ajustes sucessivos e razoáveis são geralmente preferíveis às revoluções súbitas. É preferível manter na medida do possível a estrutura do actual programa, introduzindo as correcções pontuais necessárias, para se poder dispor de um instrumento ao serviço da excelência do ensino e da tão necessária dignificação da disciplina.

Note-se que se elimina das propostas apresentadas um conjunto de lugares-comuns filosóficos que têm a aparência de conteúdos legítimos da disciplina, quando na verdade mais não fazem do que lançar a confusão. Um desses casos é a pretensa distinção entre moral e ética. Além de a maior parte dos filósofos actuais não usar tal distinção, não é possível explicá-la de forma coerente, pois baseia-se numa confusão filosófica: a ideia de que é possível distinguir, entre os comportamentos humanos, e previamente a qualquer reflexão ética, aqueles comportamentos que pertencem ao domínio da ética dos que não lhe pertencem. Confusamente, a ideia original é distinguir os costumes sociais ou religiosos, que podem apelar de imorais certas práticas, como ter relações sexuais antes do casamento, daquelas práticas que, filosoficamente, são realmente éticas ou não. Mas a distinção é confusa porque a melhor maneira de explicar a diferença é dizer que os costumes sociais e religiosos nos dão certas ideias do que é moral ou imoral, mas essas ideias não se confundem com a reflexão filosófica porque carecem de fundamento racional. Pode parecer de somenos importância a tentativa de eliminar dos programas de filosofia lugares-comuns enganadores e geradores de confusão; mas se pensarmos que estes lugares-comuns acabam por substituir, a mais das vezes, a compreensão correcta e a discussão crítica dos problemas, teorias e argumentos da filosofia, compreende-se que a sua simples eliminação já é um passo em frente na direcção que todos desejamos: um ensino de qua-

lidade da filosofia. Basta folhear os manuais de filosofia para verificar que os autores recorrem sistematicamente a um conjunto de conteúdos encarados como centrais, mas que na realidade só geram confusão e só resultam de confusão e falta de informação (é o caso da pretensa distinção entre a validade material e a formal, ou a ideia de que os argumentos são verdadeiros, ou a ideia de que a lógica se baseia em três leis do pensamento). Urge eliminar estes conteúdos ilegítimos, substituindo-os pelos conteúdos que realmente se encontram nos melhores livros de introdução à filosofia, conteúdos que encontramos nos livros e ensaios dos filósofos antigos e contemporâneos.

A proposta do CEF-SPF reintroduz os filósofos clássicos, sobretudo antigos, no programa de filosofia. Não faz pura e simplesmente sentido que depois de dois anos de estudo obrigatório da filosofia o cidadão não tenha necessariamente contactado com alguns dos filósofos clássicos centrais de cada uma das disciplinas estudadas. Não há filosofia sem filósofos nem há filosofia sem problemas — e as duas coisas que estão notoriamente ausentes dos programas oficiais são precisamente os problemas e os filósofos. Há apenas «temas», apenas vagamente filosóficos, cujos conteúdos ou dificilmente se conseguem adivinhar, ou são estranhamente parciais. A título de exemplo, por que razão incluir a teoria da acção de Ricoeur ou a teoria da argumentação de Perelman, que estão longe de ser temas clássicos e centrais da filosofia? E por que razão quando as ideias destes pensadores são introduzidas, não são introduzidas clara e frontalmente, como ideias para discutir, mas antes sub-repticiamente, como «mantras» para decorar e repetir? A filosofia não é o mesmo do que ideologia; o ensino da filosofia exige imparcialidade e profissionalismo. Não se pode introduzir este ou aquele autor ou este ou aquele conteúdo só porque gostamos dele, ou só porque queremos manipular os estudantes, fazendo-lhes acreditar que esta ou aquela ideia são Verdades Absolutas. A filosofia é o lugar crítico da razão. Tudo o que fuja a este princípio prostitui a disciplina e torna-a instrumento de outra coisa qualquer.

## Introdução à Filosofia

Estou plenamente de acordo com o facto de que a eliminação da especificidade da filosofia definida como «autonomia, radicalidade, historicidade e universalidade» ser bem-vinda pelas razões apontadas. Com efeito, outras disciplinas se caracterizam pelos mesmos aspectos. E estou também de acordo em relação ao facto de a definição do que seja a filosofia não ser um tema introdutório.

De facto, o problema de uma definição do que seja a filosofia é, hoje, bastante espinhoso como reconhece o Dr. Desidério Murcho. Resta, contudo, saber se uma certa orientação, na filosofia, não terá também conduzido a essa situação.

Julgo e estou de acordo de que serão suficientes duas aulas para a apresentação da disciplina, fundindo os pontos 1 e 2 do programa oficial, num único ponto, intitulado uma caracterização da filosofia. Igualmente estou de acordo que duas das características fundamentais da filosofia são o seu carácter crítico ou argumentativo e o seu carácter conceptual ou *a priori*. Convém perguntar o seguinte: Será que o carácter crítico ou argumentativo são *apenas* características da filosofia? Por exemplo, a teologia não tem, de certo modo e também essas características, embora sendo diferente da filosofia, como é óbvio?

O facto de o problema da definição de filosofia ser um problema espinhoso, como reconhece o Dr. Desidério Murcho, não quer dizer que pura e simplesmente se elimine esse problema, fazendo de conta que ele não existe, esquecendo-o e eliminando-o do programa... Existe e é um problema central da filosofia. Como resolvê-lo? Eu penso e estou de acordo com o Dr. Desidério Murcho que não faz sentido o problema ser colocado a montante. Mas, acrescento que faz todo o sentido ser colocado a jusante. Ou seja, é no próprio caminhar filosófico, orientado pelo professor, que o aluno deve ir *descobrendo por si mesmo e em diálogo*, por um lado, o seu próprio caminhar na filosofia e, por outro, o que é

realmente a filosofia. Como? Exactamente pela prática da própria reflexão filosófica que se deve complementar com o simples saber filosofia. Ou seja, deve haver uma harmónica complementaridade entre saber filosofia e saber filosofar.

Neste contexto, defendo a posição de que a filosofia é um exercício nitidamente espiritual. Embora, como é óbvio, não confundindo aqui espiritual com religioso. Mas, parece-me inquestionável que a filosofia aponta para a dimensão mais alta e nobre do Ser humano: exactamente a dimensão espiritual. Encarando o filosofar deste modo, faz todo o sentido que o problema do que seja a filosofia ou o filosofar seja colocado a jusante. Ou seja, no fim do 11.º ano. E seja colocado no fim do 11.º ano porquê? Porque no 12.º ano, a disciplina de filosofia é já opcional.

Não que a jusante o professor deva avançar com uma qualquer definição de filosofia. Mas, que seja o aluno a entender e a sentir todo o itinerário que fez, o porquê e o para quê desse itinerário. Seguramente que assim, o aluno não vai pensar que a disciplina de filosofia é apenas mais uma disciplina ou que não serve para nada. Porque, entretanto, operou-se toda uma mutação do e no aluno, em termos de mundivisão e de mundivivência, de acordo, evidentemente com o seu nível etário. Ou seja, a metanóia, segundo a tradição socrática. Lembremo-nos do que nos dizem autores como, por exemplo, Pierre Hadot, Juliusz Domanski ou André-Jean Voelke. Lembremo-nos da filosofia perene. Nesta altura, o aluno deve estar em condições de entender que o carácter crítico e argumentativo da filosofia, ao invés de conduzir a uma espécie de «torre de Babel», conduziu a algo bem diferente e até mesmo oposto. Também neste sentido, discordo que esta unidade que se designa por *Módulo Inicial: Iniciação à actividade filosófica* seja substituída pela designação: *Unidade inicial: Introdução à filosofia*. Proponho uma junção das duas, do seguinte modo: *Módulo Inicial: Iniciação à filosofia e ao filosofar*. Só assim se abarca as componentes teórica e prática da filosofia.

## Ética

Começo por estar inteiramente de acordo de que a designação «A acção humana e os valores» constitui uma expressão excessivamente

abrangente, um autêntico «chapéu de chuva» para albergar temas de várias disciplinas centrais da filosofia, gerando confusão.

Outra questão: é proposto dar início ao estudo da ética pela via da ética aplicada. E são sugeridos três temas. No que diz respeito a dois deles, o aborto e a eutanásia talvez conviesse clarificar que são temas de bioética, que é uma área relativamente nova entre nós. A ética aplicada ocupa-se de problemas éticos de sempre. Mas, a bioética, ao invés, ocupa-se de problemas suscitados no e pelo Mundo contemporâneo. Ou será a Bioética exactamente o mesmo que a ética aplicada?

Eu penso, sinceramente, que esta pode ser uma falsa questão, além de não ser consensual, como reconhece o Dr. Desidério Murcho. Não faz muito sentido saber se se deve começar pela ética enquanto teoria ou pela ética aplicada. Isso pode até conduzir a uma ilusória fragmentação entre as duas. Ao invés, penso que existe uma complementaridade dinâmica entre ética, ética aplicada e bioética. O que não significa, obviamente, confundir. Penso que a metaética, com o que o próprio nome significa, deve figurar em último lugar e não entre a ética aplicada e a ética normativa.

Outro aspecto que convém ficar o mais claro possível: As afirmações de que «é tudo muito subjectivo» ou que «tudo depende da cultura em que estamos» não podem, à priori, ser classificadas de ideias erradas, por parte dos alunos. A própria filosofia contempla essas posições. Lembremos o diagnóstico feito em *A Anarquia dos Valores*, por Paul Valadier, embora apontando um caminho de superação do relativismo. O que está errado é quando essas posições surgem sem qualquer espécie de fundamentação, como reconhece e bem o Dr. Desidério Murcho. Por isso, devem ser racionalmente discutidas, mas não combatidas. E o professor aí tem de ter cuidado com o excesso de zelo que pode, até involuntariamente conduzir a precipitados juízos de valor.

Ou seja, perante afirmações dos alunos como as referidas, o professor pode ter a tentação de dizer que não é assim. E, no final, do estudo e da reflexão sobre a ética, a bioética e a metaética, o aluno concluir que afinal é mesmo assim ou assumir ele próprio essa posição relativista.

São propostos dois grandes autores, classificados de clássicos: Kant e Stuart Mill. Embora, o termo clássicos aplicado a estes autores seja discutível. Como classificar, por exemplo, Platão ou Aristóteles? E porque

não incluir, por exemplo, a obra *Ética a Nicómaco*, de Aristóteles? Por outro lado, não se entende muito bem o silêncio que é quase sempre feito em relação a filósofos como, por exemplo, Santo Agostinho ou São Tomás de Aquino. Ainda outro aspecto: Penso que deve ser combatido o preconceito que, por vezes surge: A ideia de que só devem figurar, no programa ou aos quais o professor recorre, autores clássicos, no sentido de muito reputados. O que faz ou não a reputação de um autor levar-nos-ia muito longe...

### Filosofia Política

Sobre esta unidade direi apenas o seguinte: Ante a questão de se vale a pena ou não discutir a inclusão ou não das críticas de Platão centrais à democracia, eu respondo que sim. É absolutamente essencial a inclusão dessas críticas. Hoje, em dia, existe, infelizmente a impressão de que tudo se pode discutir, menos a própria democracia... O que é inteiramente reductor e perverso. E atenção: A inclusão dessas críticas não deve significar que existiram há muitos séculos atrás, mas que, hoje em dia, estão completamente ultrapassadas pelas superiores respostas da própria democracia a essas mesmas críticas. Por isso, além de Platão, na antiguidade clássica, deve ser dada atenção a um pensador contemporâneo crítico da democracia: Por exemplo, Jean Houpt, na sua obra *Le procès de la démocratie*. Ou, por exemplo, a um filósofo português contemporâneo: António José de Brito, por exemplo, na sua obra *Diálogos de doutrina anti-democrática*. O professor não deve ideologizar o aluno. O aluno não deve pensar pela cabeça do professor. Mas, sim, ser inteiramente livre de fazer reflectidamente as suas próprias opções. Porque só assim se ensina o aluno a verdadeiramente filosofar. Esta matéria deve figurar no 11.º ano e, não apenas no 12.º ano, onde a disciplina é opcional.

Por isso mesmo, a finalidade n.º 8 do programa, que diz

«Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas...»

está certa. Todavia, o resto, ou seja,

«que predisponham à participação na vida democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores»

deve ser eliminado e substituído por uma adequada expressão filosófica. E não por aquilo que é: Uma finalidade política e ideológica que traduz juízos de valor que, para além de não serem filosóficos, são inconstitucionais. Proponho a seguinte frase: *Que predisponham a um verdadeiro filosofar, tanto no plano teórico, como no plano da acção.*

Quanto às considerações sobre as propostas apresentadas: Julgo que as afirmações de que a distinção entre ética e moral é um lugar comum, que tem meramente a aparência de um conteúdo legítimo da disciplina, de que apenas lança a confusão, são tudo menos pacíficas. A começar pela própria tradição filosófica. Por outro lado, não está demonstrado o facto de a maior parte dos filósofos actuais não usarem tal distinção. E, mesmo que tal estivesse demonstrado, não significava obrigatoriamente que a distinção não faz sentido e não é válida.

Por outro lado, não está demonstrada a ideia de que as ideias que os costumes sociais e religiosos nos dão sobre o que é moral ou imoral, carecem de fundamento racional. Isso só pode ser encarado como um mero pressuposto e juízo de valor... Sendo, contudo certo que essas ideias não se confundem com a reflexão filosófica. Cabe aqui uma questão: Por exemplo, do facto de a reflexão produzida pela teologia moral não se confundir também ela com a reflexão filosófica, leva-a necessariamente a uma incompatibilidade com esta ou não? Ou pelo contrário, é possível e desejável um salutar intercâmbio? Mais, é ou não verdade que esse intercâmbio existe? O que dizer, por exemplo, do pensamento de Maurice Blondel ou de Jean Guitton?... Eis algumas questões que têm toda a razão de ser.

Cabe aqui uma outra questão: Tendo em conta, a extensão do programa, a complexidade dos temas, a complexidade do Mundo em que vivemos, o que se pretende do aluno, etc., fará sentido a disciplina começar apenas no 10.º ano ou não?

Finalmente, a reflexão, no nosso contexto e debate é sempre enriquecedora trazendo novos contributos levando à dignificação da filosofia, da sua prática e leccionação. Disse.

## 4. FILOSOFIA DA ARTE E FILOSOFIA DA RELIGIÃO

Célia Teixeira

Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia

Julgo que uma boa forma de discutir a renovação do ensino da filosofia é começar por estabelecer alguns consensos. Um primeiro aspecto que me parece consensual é o de que não há filosofia sem problemas filosóficos. As teorias e argumentos clássicos dos grandes filósofos surgiram como reacção aos problemas filosóficos que os afectaram. Se Descartes não sentisse a necessidade de resolver o problema de saber como podemos ter a certeza que sabemos as coisas que sabemos, não teria formulado a sua teoria do conhecimento. E sem uma compreensão dos problemas que Descartes procurou resolver, não é possível ter uma compreensão mínima das suas teorias e argumentos.

De modo que, para um ensino de qualidade em filosofia, há, pelo menos, dois requisitos que temos que respeitar:

- Apresentar o problema filosófico a abordar (ou problemas).
- Apresentar as teorias e argumentos relevantes que os grandes filósofos antigos, modernos ou contemporâneos apresentaram como tentativa de solução do problema em causa.

Assim, para cada disciplina clássica da filosofia, há que começar por ensinar alguns dos seus problemas, teorias e argumentos clássicos (ou os mais centrais ou os que se revelam didacticamente mais adequados).

Se concordarem comigo até aqui, isto é, que não é possível um ensino de qualidade em filosofia sem abordar os problemas filosóficos nem as teorias e os argumentos clássicos dos grandes filósofos, então terão também de concordar que o programa de filosofia oficial apresenta algumas deficiências. Porquê? Porque evita os problemas, teorias e argumentos clássicos e centrais da filosofia — mesmo quando se pretende, explicitamente, estudar aspectos introdutórios das disciplinas clássicas da filosofia.

O objectivo desta comunicação é propor uma forma de ajustar o programa oficial relativamente à secção da «dimensão estética» e da «dimensão religiosa» da Unidade II.

### *Filosofia da Arte*

Um primeiro passo de clarificação consiste em usar as designações clássicas das várias disciplinas filosóficas. Assim, em vez de se usar designações como «a dimensão estética» e «a dimensão religiosa», deverá usar-se a terminologia habitual «filosofia da arte» e «filosofia da religião», respectivamente.

O programa oficial reserva 8 aulas de noventa minutos para a filosofia da arte. Esta secção encontra-se por sua vez dividida em três partes: 1) A experiência e o juízo estéticos, 2) A criação artística e a obra de arte; e 3) A Arte: produção e consumo, comunicação e conhecimento. O primeiro problema consiste no facto de apenas o ponto 1 — «a experiência estética e o juízo estético» — ser passível de uma interpretação filosófica. Contudo, o problema clássico que se levanta em relação à experiência estética é o de saber se os juízos estéticos são subjectivos ou objectivos. Mas não é esse o tratamento indicado no «guia de percursos». Em qualquer dos casos, este é um problema bastante avançado e, como tal, didacticamente desadequado.

Um dos problemas centrais em filosofia da arte, que, pelo seu carácter intuitivo, deve ser leccionado num curso de introdução à filosofia da arte é o problema da definição de arte, ou seja, o problema de saber o que é

arte. Para tal propomos 10 aulas de 90 minutos para a Unidade de Filosofia da Arte: 3 aulas de introdução e 7 aulas para a abordagem do problema da definição de arte.

A estética, como disciplina filosófica, engloba a teoria do belo, a teoria do gosto e a filosofia da arte e é por esta distinção que se propõe começar o estudo, apresentando alguns dos problemas estudados em cada uma dessas áreas, e esclarecendo que se irá estudar apenas um aspecto da estética: a filosofia da arte.

É imprescindível fornecer aos estudantes aqueles conhecimentos elementares acerca do mundo da arte sem os quais toda a discussão se tornaria árida, uma vez que ficariam desprovidos dos exemplos necessários para testar as definições a apresentar posteriormente. Para isso, o professor deve leccionar algumas das noções fundamentais relativas às diferentes manifestações artísticas que, principalmente ao longo do séc. XX, contribuíram para a discussão dos problemas de filosofia da arte. Deve-se começar por distinguir os diferentes tipos de arte, referindo rapidamente as correntes artísticas mais destacadas e as principais noções de base presentes nas três formas de arte mais discutidas.

Não se trata tanto de apresentar uma perspectiva histórica da literatura, das artes plásticas ou da música, mas sim de colocar à disposição dos estudantes as noções que posteriormente poderão ser aplicadas na discussão das diferentes teorias da arte. Os estudantes não podem discutir filosofia da arte se não tiverem noções mínimas de arte e é isso que se procura fornecer neste ponto introdutório. Os conteúdos deste ponto não serão objecto de avaliação, pois trata-se de mera informação extrafilosófica.

As restantes 7 aulas deverão ser inteiramente dedicadas ao estudo do problema da definição de arte, apresentando-se e discutindo-se várias teorias, assim como os argumentos contra e favor delas. O estudante deve começar por compreender que o problema da definição de obra de arte se refere ao uso classificativo e não ao uso valorativo desta expressão (isto é, a definição que se deseja alcançar tanto se aplicará a boas como a más obras de arte). Deve-se tornar claro para o estudante o contraste entre as teorias essencialistas e as não essencialistas: as primeiras, ao contrário das segundas, procuram apresentar definições explícitas de arte (os estudantes aprenderam na unidade inicial o que é uma definição explícita). O professor pode partir dos preconceitos dos estudantes acerca da arte, os

quais frequentemente encontram afinidades com as teorias essencialistas, principalmente as teorias da arte como imitação e da arte como expressão. As teorias institucional e da indefinibilidade da arte devem ser objecto de uma discussão mais desenvolvida do que as essencialistas, visto que o seu poder explicativo é maior do que as anteriores. O professor terá de usar exemplos adequados de obras de arte na apresentação e discussão das diversas teorias da arte.

É sem dúvida possível melhorar esta unidade, como todas as outras. Em primeiro lugar, a introdução pode ser simplificada. Não é necessário fazer distinções tão subtis entre filosofia da arte, teoria do belo e teoria do gosto. A um nível introdutório, em que se pretende que o estudante dê os primeiros passos, tais distinções poderão servir apenas para lançar confusão revelando-se didacticamente desadequadas. Além de que tais distinções não são de carácter estritamente filosófico, podendo apenas ser úteis para professores, mas não para serem leccionadas. Também não parece necessário introduzir noções elementares de arte. É verdade que o estudante necessita de um conhecimento mínimo das artes para que a discussão posterior seja profícua. Mas introduzir elementos que não serão usados na discussão, como a distinção entre as várias artes, pode-se relevar didacticamente desadequado, roubando tempo ao que mais interessa: a discussão filosófica propriamente dita. As noções de arte necessárias para a discussão posterior, as quais não são mais do que a apresentação de alguns exemplos de obras de arte, poderão ser apresentadas ao longo das aulas quando isso se revelar necessário. Afinal, estes exemplos terão mesmo de ser introduzidos nas alturas relevantes da exposição das várias teorias sobre a definição de arte. Estes são, pois, aspectos que julgamos que vale a pena discutir.

### *Filosofia da Religião*

A secção de filosofia da religião do programa oficial encontra-se dividida em três pontos: 1) A religião e o sentido da existência — a experiência da finitude e a abertura à transcendência, 2) As dimensões pessoal e social das religiões e 3) Religião razão e fé — tarefas e desafios da tolerância. Mais uma vez, é, praticamente, impossível encontrar temas filosóficos nesta secção; na melhor das hipóteses, encontram-se temas psicoló-

gicos ou sociológicos ou mesmo teológicos. O único ponto de cariz filosófico é o ponto 1 — a religião como resposta ao sentido da existência humana — que pode ser visto como uma formulação restrita do problema tradicional do sentido da vida. Contudo, este não é um problema de filosofia da religião, e muito menos um problema central de filosofia da religião.

O problema central de filosofia da religião, aquele ao qual se dá maior destaque e que surge em qualquer livro de introdução à filosofia da religião, ou em qualquer curso de filosofia da religião, é o problema da existência de Deus. Este problema encontra-se, por sua vez, intimamente ligado com o problema do mal, isto é, com a questão de saber como conciliar a existência do mal com a existência do deus teísta. E esta é a matéria incontornável em qualquer curso de filosofia da religião digno desse nome.

Para a unidade de filosofia da religião reservámos 8 aulas: 2 aulas para a secção introdutória e 6 aulas para o ponto sobre os problemas e argumentos de filosofia da religião.

O objectivo do ponto introdutório é dar aos estudantes uma compreensão intuitiva da filosofia da religião e do tipo de problemas que aborda. Os exemplos de problemas e argumentos de filosofia da religião devem aparecer aqui apenas como forma de dar corpo a este objectivo e não devem ser objecto de um tratamento exaustivo. Deve-se marcar a diferença entre filosofia e religião, caracterizando brevemente o trabalho de uma e de outra. Como forma de preparação dos estudantes para o estudo dos problemas e argumentos do ponto seguinte, deve-se explicar as principais propriedades de Deus segundo o teísmo (o Deus criador, pessoal, onnipotente, onnisciente e sumamente bom; mas também a ideia de que Deus intervém no mundo e se revela por intermédio de milagres e profecias) e introduzir as noções de ateísmo e agnosticismo.

Nas restantes 6 aulas o estudante irá passar a estudar os problemas e argumentos de filosofia da religião. Propomos que o professor opte por leccionar três dos seguintes pontos: 1) O argumento cosmológico. Apresentação elementar do argumento de São Tomás de Aquino da causa primeira; objecções elementares, como a falácia da inversão dos quantificadores. 2) O argumento do desígnio: apresentação elementar do argumento tradicional de William Paley; apresentação das objecções clássicas de

David Hume; desígnio e darwinismo. 3) O argumento ontológico: formulação elementar do argumento clássico de Santo Anselmo; objecções elementares; a *reductio ad absurdum* de Gaunilo. 4) O problema do mal: formulação elementar do problema, a aparente incompatibilidade entre a existência do Deus teísta e a existência do mal; a distinção entre mal moral e natural; uma resposta teísta ao problema do mal: o maior bem; objecções à resposta teísta.

Todos estes pontos são centrais em filosofia da religião, e há outros, como a questão dos milagres e a aposta de Pascal, igualmente centrais. Contudo, há que fazer opções, pois não é possível, nem sequer desejável, leccionar toda a matéria clássica de filosofia da religião. É preciso não esquecer que estamos a falar de estudantes do 10.º ano e não de estudantes de uma licenciatura de filosofia. Além de que é preferível dar menos matéria deixando ao estudante espaço para absorver e desenvolver uma postura crítica relativamente àquilo que aprendeu, do que afogar a sua criatividade com matéria excessiva relativamente à qual não lhe resta senão o exercício da memória em detrimento do das suas capacidades críticas. É importante notar que turmas diferentes reagem de modos diferentes, e numa turma melhor o professor poderá ter o tempo necessário para leccionar todos os pontos indicados. As opções servem apenas como indicações dos conteúdos mínimos, mas todos os pontos poderão ser leccionados se tal for possível e desejável.

Pela própria natureza do assunto, os temas de filosofia da religião são muito controversos. Recomenda-se que a sua abordagem seja crítica, isto é, que permita aos estudantes conhecer e discutir as diferentes respostas e argumentos em confronto, e formar uma opinião baseada em bons argumentos. Não se trata de tentar convencer o estudante de coisa alguma, excepto da necessidade de estudar cuidadosamente os argumentos a favor e contra uma dada posição para que ele próprio possa tomar uma posição informada e baseada em argumentos sólidos. Note-se que as matérias leccionadas constituem apenas alguns elementos introdutórios de um debate muitíssimo mais complexo — o mesmo acontece aliás em todo o programa, como é natural; mas é importante sublinhar esse aspecto neste caso em particular, por se tratar de uma matéria especialmente sensível.

Teresa Ximenez  
Universidade de Lisboa

Gostaria de iniciar a minha intervenção com algumas considerações de ordem geral sobre o que julgo serem os problemas fundamentais colocados pelos programas de Filosofia na sua globalidade.

Seguidamente, debruçar-me-ei, na linha do que me foi solicitado pelos organizadores do encontro, sobre as unidades IV — Filosofia da Arte e V — Filosofia da Religião da proposta alternativa de programa apresentada.

Qualquer discussão acerca do que deve ser um programa de Filosofia e de quais devem ser os seus conteúdos é sempre polémica:

1. Porque pressupõe diferentes concepções de Filosofia;
2. Porque implica concepções pedagógicas distintas;
3. Porque decorre de diferentes formas de entender a relação professor/aluno.

Pelo que não é fácil chegar a consensos partilhados pela maioria dos envolvidos neste processo. Ainda assim, a oportunidade da realização deste encontro mostra alguma vontade na discussão de novas propostas e na possibilidade de, mesmo que não se alcancem consensos, pelo menos se partilhem e confrontem diferentes concepções filosóficas e pedagógicas, as quais servirão, porventura, de base à elaboração de um texto programático adequado à situação portuguesa.

Portugal tem uma longa tradição de ensino da Filosofia no Secundário, contrariamente ao contexto europeu em que assistimos ou ao completo afastamento da Filosofia no secundário ou à sua permanência unicamente nos cursos dirigidos especificamente para o prosseguimento de estudos nesta área.

No caso português, esta disciplina faz parte da formação geral de todas as áreas de estudo do currículo nacional e, nesse sentido, coloca alguns desafios aos professores de Filosofia e à forma como têm encarado a sua actividade.

Uma análise da nossa situação, ao nível do ensino da Filosofia, exigiria questionar:

- Que programas temos?
- Que «vícios» na sua leccionação?
- Que propostas inovadoras?

Começando pela primeira questão: o sucesso efectivo de qualquer programa, de Filosofia ou de qualquer outra disciplina, radica no acompanhamento que lhe é feito, ou seja, na formação de professores, no acompanhamento da experiência e na sua avaliação.

Em Portugal tem-se descurado a adequada formação de professores e as reformas são lançadas sem haver uma prévia preparação para a mudança da classe docente. Além disso, quando as experiências são avaliadas (o que, infelizmente, nem sempre sucede) os resultados não são divulgados, nem ajustados ao futuro desenvolvimento da leccionação.

Por outro lado, os programas de Filosofia que temos tido pouco têm variado no seu essencial. Decorrem de opções estranhamente «voltadas de costas» para a Filosofia, não se adequam à realidade das escolas e permitem perpetuar situações confusas na prática docente.

Os «vícios» decorrentes desta situação são vários:

1. Os métodos utilizados são antiquados e desajustados à nova realidade escolar;
2. As reformas são, muitas vezes, «pequenas modificações», acertos ou «enxertos» em itens programáticos já muito gastos;
3. Os professores continuam a leccionar o programa que querem e que, invariavelmente, é o mesmo há muito tempo. Conseguem adequar as novas orientações aos antigos programas da sua eleição. Lembro a situação da unidade «Do mito à razão» que foi leccionada por variadíssimos anos, mesmo após o desaparecimento do programa que a integrava.

Muitas vezes sucede que a classe docente de Filosofia desconhece os textos programáticos e apenas se referem ao(s) manual(ais) adoptado(s), conferindo a essa interpretação do programa o estatuto de programa oficial. Daqui decorre a situação caricata de que a manuais diferentes correspondem pseudoprogramas diferentes e práticas docentes distintas.

Outro aspecto que gostaria de evidenciar é que a situação actual das escolas portuguesas e dos alunos que as frequentam alterou-se profundamente na última década.

Hoje a Escola é, também, um espaço multicultural, um tecido social complexo onde se revelam novos problemas como a violência, a indisciplina, o fraco (por vezes nulo) domínio da língua portuguesa, para só falar em alguns factores.

Assim, neste contexto é fácil perceber quais são as grandes dificuldades de implementação e leccionação de qualquer programa.

Passando agora à análise da situação específica dos programas de Filosofia, julgo que aos professores de Filosofia é lançado um enorme desafio, a eles cabe, num certo sentido, a responsabilidade de repensar o quadro deste ensino, a situação da sua disciplina na componente fundamental de formação geral de todas as áreas de estudo. Quais serão as competências fundamentais a desenvolver em TODOS os alunos através desta disciplina? Essa será, julgo, a questão essencial que deverá ser debatida...

Até hoje, em Portugal, vimos sucederem-se vários programas de Filosofia, os quais, sobretudo nas últimas duas décadas, pecaram por se renderem a outras áreas do saber que não a Filosofia, como se a esta não fosse possível «viver» o seu espaço próprio. Será que não há conteúdos, nem temas, nem problemas especificamente filosóficos? Será que a Filosofia é apenas uma «forma» sem conteúdo e que, assim, necessita dos outros saberes anulando-se a si própria? Assistimos a programas com infundáveis introduções à Filosofia e ao filosofar e que, afinal, a nada introduziam, senão à fuga explícita para a Literatura, para a História ou para a Antropologia. Onde ficavam os conteúdos específicos de Filosofia? E como podiam alunos e professores «subsistir» à confusão daquela «manta de retalhos» que foram alguns desses programas ?

Não conseguindo encontrar o verdadeiro espaço e sentido do ensino filosófico, estes programas «viciaram» rapidamente as práticas pedagógicas dos docentes de Filosofia, o «facilitismo», o «tudo poder ser dito» e a «opinião» instalaram-se nestas práticas, em detrimento da racionalidade exigida a um tal ensino. Estes programas, conjuntamente com a quase ausência de uma séria e adequada formação de professores, conduziram o ensino da Filosofia no secundário a um estado preocupante e crítico. É a

crise da necessidade constante de auto-justificação e da procura de um espaço próprio.

O programa de Filosofia que recentemente entrou em vigor (em Setembro de 2003) não pode ser propriamente considerado como um novo programa, mas sim como um rearranjo (feliz nalguns aspectos, embora não em todos!) de alguns conteúdos do anterior. Assim e obviamente prolonga e mantém alguns dos grandes problemas dos anteriores. Destaca-se a intenção explícita e julgo que louvavelmente conseguida de apresentar uma unidade introdutória que efectivamente inicia à Filosofia.

No entanto, alguns dos grandes impasses detectados em programas anteriores permanecem neste programa, nomeadamente a ideia de fazer decorrer da acção humana, como dimensões desta, a ética, a estética e a religião. Reduzidas e ligadas artificialmente por «cordões umbilicais» inexistentes, estas áreas filosóficas perdem a sua pertinência e dissolvem-se em ambiguidades indesejáveis, quando não se convertem em análises sociológicas ou meramente históricas.

Finalmente, farei algumas considerações gerais sobre as propostas programáticas alternativas apresentadas pelo CEF-SPF e comentarei especificamente as propostas apresentadas para as unidades IV — Filosofia da Arte e V — Filosofia da Religião.

Na sua globalidade, a nova proposta de programa apresenta algumas ideias controversas:

1. A ideia geral de que a utilização dos textos na aula de Filosofia serve para «matar» a Filosofia e é responsável, em grande parte, pelo estado crítico deste ensino é uma ideia absurda. Onde se encontram as teorias, os problemas e as argumentações que esta proposta apresenta e se propõe analisar, senão precisamente nos textos dos autores? E porque abandonar a metodologia da hermenêutica filosófica se ela tem tido significado na prática dos docentes de Filosofia?
2. A ideia de que o novo programa deverá ser uma «reforma» e não uma «revolução» não me parece a mais aliciante para quem pretende mudar uma prática que se reconhece em crise. O desafio que um novo programa coloca será apresentar propostas adequadas, mas inovadoras, i.e., possíveis, fundamentadas e que sejam acompanhadas por uma adequada formação de professores, tendo em conta as práticas dos docentes de Filosofia, mas transformando-as e adequando-as às novas realidades escolares e disciplinares. Apostar apenas em «pequeníssimas»

alterações deixa as coisas como já estavam, nada muda de facto a não ser a «aparência», não as práticas significativas. O que me parece fundamental é que um novo programa seja lançado e acompanhado atempadamente, com formação adequada e com materiais também eles adequados.

3. Ainda do ponto de vista de uma apreciação global da nova proposta, julgo que se deveria inverter a ordem da leccionação dos conteúdos do 10.º Ano e do 11.º Ano: assim, no 10.º ano, ano de iniciação à Filosofia e às problemáticas filosóficas, dever-se-ia insistir essencialmente na aquisição de competências básicas que permitissem o trabalho posterior, por isso consideraria que a unidade de Lógica deveria ser introdutória ao trabalho filosófico e que os problemas de Epistemologia e de Filosofia da Ciência também se adequariam melhor a este nível de ensino. Em relação ao 11.º Ano, depois de desenvolvidas as competências básicas, poder-se-ia, então, abordar e desenvolver com mais rigor as questões da Ética, Filosofia da Arte e Filosofia da Religião.

Em relação às propostas apresentadas para as unidades IV (Filosofia da Arte) e V (Filosofia da Religião):

1. A ideia de não fazer decorrer da acção humana a Filosofia da Arte e a Filosofia da Religião, nem de as considerar apenas como «dimensões valorativas» revela opções nitidamente filosóficas e permite, de facto, situar estas questões no âmbito da Filosofia, possibilitando a discussão dos principais argumentos, teorias e problemas filosóficos.
2. Proporia que o número de aulas fosse idêntico para estas duas unidades (10 aulas).
3. Em relação à unidade IV- Filosofia da Arte, os tópicos propostos parecem-me adequados, ainda que julgue que seria de introduzir a questão do juízo estético, sobretudo se pensarmos que competências queremos desenvolver no aluno (na formação geral, por isso em todos os alunos). Introduziria, ainda, um momento explícito de «estética aplicada», se bem que esta ideia possa aparecer como uma recomendação ou uma estratégia para a gestão do programa. Redistribuiria do seguinte modo os tempos lectivos: Introdução — 2 aulas; Filosofia da Arte- 5/6 aulas e Estética Aplicada-2/3 aulas.
4. Em relação à unidade V- Filosofia da Religião, os conteúdos propostos parecem-me adequados, permitindo abandonar uma perspectiva meramente sociológica da religião, ou um conjunto de curiosidades culturais, situando as questões no seio da argumentação filosófica. Considero, no entanto, que se devem «suavizar» as objecções feitas imediatamente a seguir à apresentação dos argumentos escolhidos, ou

introduzi-las de uma outra forma, principalmente se esta unidade se mantiver no 10.º ano. Há que ter especial cuidado na leccionação desta unidade, pois a diversidade cultural presente nas nossas escolas, onde há alunos com diferentes e complexas convicções religiosas pode induzir a uma falsa interpretação do objectivo proposto.

## 5. LÓGICA E EPISTEMOLOGIA

Paulo Ruas

Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia

Começo por vos apresentar a estrutura desta comunicação. Procurarei, em primeiro lugar, mostrar que a inclusão de uma unidade de lógica num programa de filosofia para o ensino secundário resulta de um pequeno número de considerações metafilosóficas que podemos considerar consensuais. Em segundo lugar, mostrarei que, no essencial, nenhum dos seus objectivos são (ou podem ser) satisfeitos pelo programa em vigor. Depois, indicarei as deficiências que de forma clara (científica e didacticamente) obrigam a rever consideravelmente o actual programa. Por fim, irei submeter à discussão duas propostas: a que se encontra no livro *Renovar o Ensino da Filosofia*, da autoria do CEF-SPF, e outra, que reflecte a ausência de consenso entre os membros do CEF-SPF sobre a matéria (bem como o espírito aberto e construtivo que subjaz a este debate). Terminarei com a apresentação da proposta do CEF-SPF para a unidade de epistemologia.

Um fundo comum à tradição filosófica consiste no reconhecimento de que esta se ocupa de problemas conceptuais, isto é, de problemas cuja solução eventual não pode ser obtida pelo recurso a métodos empíricos. O trabalho filosófico é, no essencial, constituído pela elaboração de teorias destinadas a responderem a este tipo de problemas, *apoiando-as em*

*argumentos*. A avaliação das propostas teóricas resultantes é outro elemento fundamental da actividade filosófica: inclui a avaliação dos méritos e insuficiências dos argumentos apresentados, residindo nesta análise e discussão racional o seu carácter eminentemente crítico. Ora, a crítica tem como objectivo distinguir os *bons* dos *maus* argumentos. Mas para que tal seja possível, é necessário dispor de meios conceptuais que permitam traçar a linha de demarcação entre eles. A lógica (formal e informal) reencontra aqui o seu papel: um argumento tem de ser válido para ser bom — embora ser válido não seja suficiente para ser bom. A lógica ensina-nos de que modo proceder ao discutir um argumento válido cuja conclusão se quer rejeitar, como testar uma teoria em função das suas consequências e como evitar erros de raciocínio. Disciplina a crítica e convida ao exercício consequente da razão. Assim, a inclusão de uma unidade de lógica num programa de filosofia destinado ao ensino secundário tem um *valor instrumental* e destina-se a fornecer aos estudantes meios conceptuais que lhes permitam discutir e avaliar criticamente os problemas, teorias e argumentos da filosofia (incluídos nas outras unidades): fornece-lhes um modelo facilmente manipulável do que é pensar de maneira clara e fundamentada.

Começo por criticar o actual programa pelos aspectos científicos. Nele se afirma, eventualmente como justificação para a leccionação da lógica de Aristóteles, que esta constitui um *paradigma alternativo* à moderna lógica proposicional. São estes, de facto, os termos utilizados no texto do programa, embora seja claro que se trata de um erro científico elementar. Um erro, repito, e não um lapso. Em tempo útil, aquando da discussão pública da então proposta de programa, o CEF-SPF alertou o Departamento do Ensino Secundário para a expressão utilizada pelos autores do programa, de modo a que, tratando-se de um lapso, pudesse ser corrigida. O facto de o não ter sido sugere que os termos usados reflectem, na verdade, a firmeza das suas convicções.

Infelizmente, nada há de sólido em tais convicções. Sabe-se (pelo menos desde Frege) que a lógica de Aristóteles não constitui alternativa alguma ao cálculo proposicional moderno. A lógica aristotélica foi a primeira tentativa para elucidar as condições de validade de um segmento restrito de inferências (os silogismos) hoje incluídas no cálculo de predicados. Sabe-se que as regras propostas por Aristóteles são regras *ad hoc*,

de alcance limitado; permitem (em geral, não totalmente) traçar a fronteira entre silogismos válidos e inválidos; não permitem, no entanto, elucidar as condições de validade da classe de inferências de que os silogismos são apenas uma pequena parte. O carácter *ad hoc* destas regras, o seu (entretanto) reduzido interesse, pode ser facilmente eliminado pela adopção do tipo de tratamento dado na moderna lógica de predicados à quantificação (universal e existencial), como à estrutura interna das proposições. O cálculo de predicados moderno, pelo seu lado, não é, como seria de esperar que fosse se os autores do programa tivessem razão, uma alternativa ao cálculo proposicional, mas uma sua *extensão*. A lógica de Aristóteles está ultrapassada no plano científico, tendo hoje apenas um interesse histórico. Quem considerasse relevante dar a conhecer a estudantes do ensino secundário as condições de validade dos silogismos no contexto de um programa de filosofia, deveria incluir a leccionação, suficientemente estendida, do moderno cálculo de predicados. Este objectivo parece-me, no entanto, desproporcionado. O carácter eminentemente instrumental que a lógica pode assumir aqui, aconselha a proceder diferentemente.

A par das limitações científicas, a opção pela lógica de Aristóteles tem os seguintes inconvenientes didácticos.

(1) Convida os estudantes a pensarem que a lógica é uma actividade fútil dado parecer incapaz de explicitar as condições de validade da maior parte das inferências que utilizamos correntemente, incluindo as mais simples; que não tem qualquer aplicação na análise das teorias e argumentos da filosofia (um exercício ocioso seria: determinar o número de argumentos empregues no debate que opõe racionalistas e empiristas — por exemplo — com a forma de silogismos); que a lógica é uma disciplina que parou no tempo, permanecendo tal como surgiu (um exercício talvez menos ocioso seria: um professor que explicasse não ser esse o caso, que resposta satisfatória daria à pergunta «Se existe progresso em lógica, por que não dá-lo a conhecer?»).

(2) O programa restringe injustificadamente o cálculo proposicional à sua semântica, constituindo um retrocesso considerável face ao programa anterior por não incluir qualquer menção a regras de inferência. Sem este recurso, torna-se, nos termos apropriados, impossível esclarecer — e pôr em prática através de um modelo simples — a noção de *pensamento*

*consequente*, afinal o alvo principal da unidade de lógica no seu conjunto.

(3) Coloca sob o âmbito da retórica distinções que pertencem à lógica, desde que correctamente formuladas. A distinção (lógica) entre argumentos *válidos* e *sólidos* tem, relativamente à distinção (retórica) entre argumentos *constringentes* e verosímeis, a vantagem didáctica de permitir traçar fronteiras conceptuais nítidas, enquanto a segunda apenas instala a confusão (um argumento constringente — seja lá isso o que for — não pode ser verosímil?, e um argumento verosímil não pode ser constringente?). Teriam os autores do programa em mente a distinção (lógica) entre derivações e demonstrações? Ou haverá diferenças que simplesmente não fazem diferença alguma?

(4) Esta unidade, com a qual se dá início ao 11.º ano, inclui uma secção onde são tematizadas as relações entre filosofia e argumentação. Estas relações são as que decorrem de a filosofia ser uma actividade crítica em conjunção com a natureza conceptual dos seus problemas. Devem, portanto, ser tematizadas numa unidade introdutória a incluir no 10.º ano, e não no 11.º ano, onde correm o risco de chegar tarde demais ou de se tornarem, no essencial, redundantes (idem o carácter histórico que assumem).

Em *Renovar o Ensino da Filosofia*, o CEF-SPF propõe para a unidade de lógica a incluir num novo programa da disciplina um conjunto de tópicos que permitem não só evitar estas dificuldades como satisfazem a sua função instrumental. A proposta é a seguinte:

#### Quadro 1

Proposta de reajustamento
<b>1. Introdução</b> O que é a lógica? Lógica formal e lógica informal. Validade dedutiva e validade não dedutiva.
<b>2. Lógica Proposicional</b>

2.1 A linguagem proposicional: os operadores verofuncionais e a noção de forma lógica. A noção de variável proposicional. Formalização de proposições. Tabelas de verdade. Proposições simples e complexas. A negação de proposições complexas. Formalização de argumentos. O método semântico para testar a validade dedutiva: inspectores de circunstâncias.

2.2 Algumas regras comuns e falácias associadas: negação dupla; *modus ponens* e falácia da afirmação do conseqüente; *modus tollens* e falácia da negação do antecedente; silogismo hipotético e falácia da derrapagem; contraposição e inversão falaciosa da condicional; dilema e falácia informal do falso dilema; introdução da conjunção; eliminação da conjunção e falácia informal da pergunta complexa. O método sintático para estabelecer a validade dedutiva: demonstrações.

### 3. Lógica de Predicados

A linguagem de predicados. Predicados simples e relacionais. Formalização de proposições com e sem quantificação. Proposições contrárias e contraditórias. Falácias da inversão dos quantificadores.

Esta proposta pode, é claro, ser melhorada. Uma sugestão alternativa seria a seguinte.

Razões de ordem didáctica aconselham a reservar para um momento não introdutório a distinção entre tipos de validade (o tratamento da noção de validade informal seria incluída numa secção de lógica não dedutiva). Outra melhoria seria separar claramente, no texto do programa, inspectores de circunstância e regras de inferência, como os dois modos canónicos (semântico e sintático) de determinar a validade de inferências dedutivas. Para isso, é aconselhável reservar o tratamento das falácias informais para a secção de lógica não dedutiva. Parece aconselhável, também, que as regras de inferência a incluir permitam *aproximar* o tratamento da sintaxe do cálculo natural do seu tratamento habitual, onde o conjunto de regras primitivas do sistema inclui a introdução e a eliminação de cada uma das conectivas proposicionais.

Um programa de lógica segundo o modelo que acabo de expor teria este aspecto (aproximadamente):

## Quadro 2

### 1. Introdução

O que é a lógica? Em que consiste a forma um argumento (nível intuitivo). Validade dedutiva e forma lógica.

### 2. Lógica Proposicional

2.1 A linguagem proposicional: operadores verofuncionais e a noção de forma lógica. A noção de letra esquemática<sup>1</sup>. Formalização de proposições. Tabelas de verdade. Proposições simples e complexas. A negação de proposições complexas.

2.2 Formalização de argumentos. O método semântico para a testar a validade dedutiva: inspectores de circunstâncias.

2.3 O método sintáctico para estabelecer a validade dedutiva: derivações. Regras de inferência: introdução e eliminação da conjunção; introdução da disjunção e silogismo disjuntivo; *modus ponens*, *modus tollens* e transitividade (ou silogismo hipotético); introdução e eliminação da bicondicional (ou equivalência); leis de De Morgan; negação de condicionais e bicondicionais.

### 3. Lógica de Predicados

A linguagem de predicados. Predicados simples e relacionais. Formalização de proposições com e sem quantificação. Proposições contrárias e contraditórias. Regras de inferência: eliminação do quantificador universal e introdução do quantificador existencial. Falácia da inversão dos quantificadores.

### 4. Argumentos Dedutivos e Não Dedutivos

Validade dedutiva e indutiva. Inferências monotónicas e não monotónicas. Algumas falácias formais e informais (a especificar).

<sup>1</sup> Em vez de «A noção de variável proposicional». Por sugestão de Ricardo Santos (Instituto de Filosofia da Linguagem, da Universidade Nova de Lisboa) no período de discussão.

Concluo a apresentação das propostas do CEF-SPF para a unidade de lógica regressando à não existência de consenso que referi no início. As razões principais são as seguintes.

A proposta incluída no livro *Renovar o Ensino da Filosofia* foi apresentada como resposta às deficiências do programa entretanto aprovado. Pretendeu-se corrigir os erros científicos e didáticos referidos sem introduzir uma ruptura com a estrutura do programa. O CEF-SPF pretendia melhorar um programa sujeito a discussão pública e não substituí-lo. Qualquer alteração envolvendo modificações de ordem estrutural seria, presumivelmente, um obstáculo suplementar à sua revisão e, por isso, devia ser evitado. As circunstâncias, entretanto, modificaram-se. Já não se trata de melhorar um programa mas de o substituir. Assim, sugiro que se adopte um modelo estrutural consistente com o carácter instrumental que a lógica assume no contexto de um programa de filosofia para o ensino secundário. Sugiro, portanto, que a lógica transite do 11.º ano para o início do 10.º ano, introduzindo-se o estudo dos problemas da filosofia por uma unidade propedêutica, destinada a fornecer os meios conceptuais para um tratamento disciplinado das teorias filosóficas. O seu carácter muitas vezes abstracto exige, mesmo nas suas formulações mais simples, competências de raciocínio formal nem sempre já disponíveis no momento em que os estudantes enfrentam os desafios colocados pela disciplina. A aquisição de tais competências (essenciais para o desenvolvimento de um pensamento crítico que vá ao encontro, entre outros, da preocupação com questões de cidadania que o actual programa sublinha sem mobilizar adequadamente todos os meios à disposição para a sua consecução) é uma tarefa não exclusiva da filosofia. Contudo, em virtude do carácter conceptual dos seus problemas, encontra nela um auxiliar particularmente apropriado no contexto. É esta a opção preferencial dos programas de filosofia em Portugal desde há décadas, e que a proposta Carrilho saudavelmente gostaria de ter retomado.

A proposta do CEF-SPF para a unidade de epistemologia não contém aspectos que, à luz das práticas habituais, a tornem notada, excepto — talvez — pelo facto de não partilhar a vagueza e indecisão que se apossou dos programas de filosofia nos últimos anos. Isto reflecte-se na sua estrutura e no tipo de problemas propostos: dado tratar-se de uma unidade de introdução à epistemologia, parece apropriado iniciá-la com o pro-

blema da definição de conhecimento como crença verdadeira justificada (que remonta a Platão), e com a análise dos contra-exemplos de Gettier (que, a serem admitidos como tal, supõem uma concepção de conhecimento muito distinta da de Platão). Como a definição de conhecimento como crença verdadeira justificada é neutra relativamente ao género de justificação que se pretende exigir, centrar o essencial da unidade no problema da justificação pareceu o caminho mais natural. A discussão dos argumentos de Descartes sobre a existência do mundo exterior e de Hume sobre a indução (ambos já tratados ao abrigo de programas anteriores por iniciativa do próprio programa ou dos professores) surgem como uma consequência desta decisão. A proposta do CEF-SPF é a seguinte:

### Quadro 3

Proposta de reajustamento
<p><b>1. Introdução</b></p> <p>O que é a epistemologia? Exemplos de problemas epistemológicos. O carácter factivo do conhecimento e não factivo das crenças. «Saber fazer» e «saber que»: conhecimento proposicional e não proposicional.</p>
<p><b>2. O que é o conhecimento?</b></p> <p>O problema da definição de conhecimento: o que está em causa. O conhecimento como crença verdadeira justificada. Contra-exemplos a esta definição.</p>
<p><b>3. O problema do cepticismo: o mundo exterior</b></p> <p>O que está em causa: justificar a nossa crença na existência do mundo exterior. O argumento do Génio Maligno de Descartes. Objecções a este argumento.</p>
<p><b>4. O problema da justificação da indução</b></p> <p>O que está em causa: a distinção entre indução válida e inválida. A teoria do hábito de Hume.</p>

Tal como me foi dada a ler, a parte referente à unidade de Lógica do projecto de programa-modelo do CEF-SPF para a leccionação da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário contém um mérito indiscutível e um defeito discutível.

O mérito indiscutível consiste em que, por contraste com o programa actualmente em vigor, o projecto do CEF-SPF apresenta um programa-modelo para o estudo da Lógica elementar que é informado, competente e criterioso na selecção dos tópicos tidos por essenciais. Em particular, não comete o erro crasso, que marca inapelavelmente o programa actualmente em vigor, de apresentar a Lógica Aristotélica e a Lógica Proposicional como teorias alternativas, de tal modo que é dada a ideia a docentes e discentes que o estudo de uma dispensa o estudo da outra.

O defeito discutível que encontro neste programa-modelo não está por isso relacionado nem com a relevância científica intrínseca associada à escolha dos tópicos que dele fazem parte nem com a sua caracterização e sequenciação. Onde me parece que há alguma precipitação na elaboração deste programa é no contraste manifesto que me parece existir entre a ambição científica subjacente à proposta e a exiguidade de tempo atribuída a esta unidade no modelo geral. Com efeito, para esta unidade, estão contempladas 12 aulas de 90 minutos, ou seja, 18 horas de aula. Se nos lembrarmos que, no ensino da Lógica, pelo menos metade do tempo lectivo deve ser preenchido com a resolução de tarefas e exercícios de aplicação prática do material introduzido, 18 horas parece-me ser um período de tempo manifestamente insuficiente para cobrir com um mínimo de eficácia pedagógica todos os tópicos previstos no projecto junto de uma audiência de jovens de 16 anos. Aliás, essa exiguidade não pode ter passado despercebida aos autores do programa, uma vez que estes apenas concedem as últimas 3 aulas, as quais teriam um carácter meramente introdutório, à Lógica de Predicados — a disciplina-chave da Lógica moderna. Neste sentido, o ensino da Lógica no Ensino Secundário consistiria essencialmente no ensino da Lógica Proposicional, a parte filosoficamente

menos significativa desta disciplina. Mas esta forma de resolver a contradição notória entre a ambição científica do programa proposto para a unidade de Lógica e o tempo lectivo que se lhe atribui parece-me um erro.

Poderia contra-argumentar-se a este diagnóstico apontando para o facto de as limitações temporais serem intrínsecas à tarefa que o programa-modelo se propõe levar a cabo: fazer, no decurso de dois anos lectivos, um apanhado científica e pedagogicamente relevante do conjunto das disciplinas e questões que constituem a tradição filosófica ocidental. E, na medida em que seriam intrínsecas, essas limitações temporais e a solução encontrada para as conciliar com a ambição científica do programa seriam inevitáveis e inultrapassáveis. Mas não creio que esta contra-argumentação seja completamente apropriada. Vou explicar porquê. Evidentemente, dado o propósito inerente a um Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, considerações deste género são, em abstracto, trivialmente apropriadas. Todavia, ao mesmo tempo que detecto o contraste atrás mencionado entre a ambição científica do programa de Lógica e o tempo lectivo que é atribuído à sua execução, também detecto no programa-modelo, tomado no seu conjunto, o que me parece constituir um caso significativo de repetição desnecessária e, portanto, de desperdício de tempo, cuja eliminação poderia trazer melhorias não despidiendas à unidade de Lógica.

Com efeito, se considerarmos o programa do 10.º ano vemos que ele abre com uma parte introdutória de nada menos que 8 aulas, isto é, 12 horas, na qual se apresenta primeiro, em 2 aulas, isto é, 3 horas, uma caracterização geral da Filosofia e, em seguida, se ocupam 6 aulas (9 horas) com um tópico designado como «Instrumentos críticos elementares». Se formos ver o modo como a subunidade «Instrumentos críticos elementares» é desenvolvida, vamos lá encontrar um conjunto de tópicos que coincidem com os que ocupam as 2 aulas (3 horas) de Introdução da unidade de Lógica. Estou a falar dos tópicos «Frases e proposições», «valores de verdade», «distinção entre verdade e validade», «argumentos», «forma lógica», etc. Por outro lado, muitos dos outros tópicos que lá encontramos são tópicos cuja compreensão fiável me parece ser difícil de alcançar anteriormente ao estudo mais técnico levado a efeito na unidade de Lógica. Estou a falar de tópicos como «negação de universais», «negação de

condicionais», «falácias», «contra-exemplos», «contradição», «inconsistência», etc.

Permito-me, por isso, fazer aqui uma sugestão. Elimine-se do programa-modelo a Unidade I — Introdução à Filosofia, substituindo-a por uma única aula introdutória acerca da disciplina. Esta eliminação tem uma virtude pedagógica, uma virtude ideológica e uma virtude curricular. A virtude pedagógica consiste na eliminação de repetições e redundâncias de efeito sempre desagradável num processo de aprendizagem. A virtude ideológica consiste em afrontar o espírito que domina os diversos graus de ensino em Portugal e que podemos resumir pelo espírito da *introdução permanente*. Esse espírito é pernicioso. A melhor forma de introduzir uma disciplina é ensinando os seus constituintes e não gastar tempo a descrever antecipadamente, de modo quase sempre dificilmente perceptível, os conceitos que vão ser nela desenvolvidos. A virtude curricular consiste em que, com esta eliminação, se ganham 7 aulas (10 horas e meia), as quais podem ser afectas ao ensino das diferentes unidades e, portanto, também ao ensino da Lógica.

Esta sugestão poderia ser contrariada com argumentos salientando que os conceitos que surgem na subunidade «Instrumentos Críticos Elementares» são, como o nome indica, instrumentos elementares ao exercício da actividade de preservação da verdade, os quais precisam de ser dominados antes que o aluno se possa abalçar ao estudo mais sistemático das teorias filosóficas discutidas nas outras unidades. Este argumento tem alguma legitimidade. Mas se quisermos ser consequentes com ele, então o que devemos fazer é efectuar uma transferência da unidade de Lógica do lugar que ocupa no organigrama (Unidade VI — a primeira do 11.º ano) passando-a para o 10.º ano (Unidade I — a qual poderia, por exemplo, passar a chamar-se «Instrumentos Lógicos Elementares»). Uma tal unidade, dispondo, por exemplo, de 16 aulas (24 horas), faria todo o sentido. Para tornar esta transferência possível, a unidade de Filosofia da Arte poderia, sem prejuízos de qualquer espécie, ser transferida para o programa do 11.º ano.

De acordo com este rearranjo curricular, a unidade de instrumentos lógicos elementares seguir-se-ia assim harmoniosamente à aula introdutória sobre a Filosofia, na qual esta seria caracterizada como uma disciplina crítica e argumentativa, na medida em que o seu conteúdo consistiria

na apresentação de métodos e técnicas por meio do uso dos quais a crítica e a argumentação podem realmente ser exercidas com rigor e eficácia. Quanto à organização interna de uma tal unidade, parece-me que, à luz do que já disse acima, uma aula introdutória seria mais que suficiente. 12 das 15 aulas restantes poderiam ser divididas entre a Lógica Proposicional e a Lógica de Predicados, a qual poderia então ser dada de uma forma menos introdutória. Num módulo final de 3 aulas far-se-ia menção às limitações próprias do raciocínio dedutivo, proceder-se-ia à distinção entre raciocínio dedutivo e indutivo e apresentar-se-iam as bases do raciocínio indutivo. Uma tal apresentação deveria conter exemplos de argumentos por analogia, silogismos estatísticos, induções por enumeração, argumentos para a melhor explicação, etc. e deveria fazer uma referência à importância deste tipo de raciocínio para a compreensão dos conteúdos das unidades de Epistemologia e Filosofia da Ciência constantes do programa-modelo.

Por outro lado, esta extensão do tempo dedicado à Lógica de Predicados poderia também ser aproveitada para apresentar alguns aspectos significativos da Lógica Aristotélica. Deste modo, poderiam ser satisfeitos dois desideratos. Por um lado, a legítima aspiração daqueles que defendem ser necessário dar a conhecer aos alunos de Filosofia do Ensino Secundário aquele que foi um dos elementos estruturantes do pensamento ocidental durante dois mil anos; por outro lado, o tratamento da Lógica Aristotélica como aquilo que ela realmente é, ou seja, um pequeno segmento da Lógica de Predicados, permitiria que a sua apresentação ficasse cientificamente disciplinada.

Poderia ainda objectar-se a este rearranjo curricular que a transferência da unidade de Lógica para o 10.º ano colidiria com a imaturidade da maioria dos alunos de 15 anos. À partida, não me sinto inclinado a concordar com esta objecção. A favor desta minha relutância posso indicar o facto de, há uns anos atrás, o programa de Matemática do mesmo ano de escolaridade se iniciar precisamente com um módulo de Lógica proposicional. Que eu saiba, nunca se levantaram, neste contexto, quaisquer questões quanto à maturidade dos alunos para lidarem com esta matéria. Pelo contrário, tanto quanto me consigo lembrar, este módulo era tido pelos alunos de Matemática deste ano de escolaridade como «fácil», quando contrastado, por exemplo, com o módulo de Geometria Analítica, que se

lhe seguia na ordem do programa. Em todo o caso, esta objecção é frequentemente apresentada como baseando-se em experiências didácticas feitas pelos professores. Não estou, por isso, em condições de avaliá-la com rigor. Mas, se se chegar à conclusão que esta objecção é procedente, e que seria psicologicamente vantajoso que os alunos só fossem expostos à unidade de Lógica no 11.º ano, mantenho o que disse atrás. Continuo a defender a eliminação da Unidade I do projecto de programa, associada a uma redistribuição das unidades a serem ensinadas no 10.º e no 11.º anos. Nessas circunstâncias, os conteúdos ensinados no 10.º ano deveriam ser apresentados e tratados fazendo apelo apenas às competências inferenciais intuitivas dos alunos. Com efeito, nessas circunstâncias, a imaturidade para a aprendizagem da Lógica estender-se-ia, por maioria de razão, para a aprendizagem de noções cuja compreensão cabal supõe a aprendizagem da Lógica. No início do 11.º ano, estabelecida a maturidade em questão, a unidade de Lógica, ou «Instrumentos Lógicos Elementares», tal como aqui a defendi, permitiria então sistematizar e tornar conscientes muitas dessas competências inferenciais, ao mesmo tempo que forneceria as ferramentas formais coma as quais os conteúdos restantes do programa do 11.º ano (i.e., Epistemologia e Filosofia da Ciência) poderiam ser tratados de um modo mais adequado e rigoroso.

Esta minha sugestão é apenas isso mesmo — uma sugestão. Mas creio que a sua adopção permitiria melhorar o programa-modelo tornando-o menos introdutório, no mau sentido do termo, isto é, tornando-o menos redundante; e tornando-o mais introdutório, no bom sentido do termo, isto é, introduzindo, no mesmo período de tempo, mais instrumentos e competências no espaço cognitivo no qual o aluno se move. Ao mesmo tempo, creio que ela permite também tornar o programa-modelo mais equilibrado ao assegurar uma melhor conexão entre algumas das suas partes constituintes.

António Lopes  
Universidade de Lisboa

## Lógica

Abstenho-me de comentar a pseudopolémica «lógica aristotélica *versus* lógica simbólica», uma vez que a considero humilhante para a Filosofia, fazendo minhas as ideias expostas pelo CEF-SPF na denúncia da mesma, no livro homónimo destes encontros.

A meu ver, o que deve ser exigido da unidade de Lógica no secundário é o desenvolvimento, no aluno, de duas capacidades (na verdade, faces de uma mesma competência): capacidade de «visão» das afirmações e dos argumentos «por dentro», que o impedem de cair na confusão mental e/ou na superficialidade argumentativa com que é bombardeado de todos os quadrantes; e capacidade de identificar um *non sequitur* e de o explicar. Dado que a primeira se desenvolve com trabalho sério sobre traduções e sua compreensão em profundidade — incluindo *tudo* o que seja possível em termos de lógica de predicados, evidentemente — e a segunda, com o tempo suficiente para cobrir os diferentes géneros e espécies de falácias e as competências específicas para cada espécie, bem como para a sua aplicação a argumentos concretos de teor que pareça relevante ao aluno (e isto *tem* que ser uma prioridade), filosóficos e talvez outros, segue-se que o resto, para além do que refiro aqui, me é relativamente indiferente, e poderíamos talvez dele prescindir em máximo abono do que realmente conta para tornar funcional a disciplina da Lógica no contexto do ensino da filosofia no secundário. Claro que o natural seria, como referiu em primeiro lugar a Dr.<sup>a</sup> Teresa Ximenez, começar o estudo da filosofia pela sua base, tal como se começa a tocar piano fazendo escalas, arpejos e tocando estudos, e não por produzir interpretações originais e multi-estilísticas dos concertos de Mozart. Mas a estranha aversão à naturalidade das prioridades cognitivas, endémica ao nosso país pelo menos nas humanidades, põe sistematicamente em perigo qualquer tentativa para repor a normalidade didáctica, na Filosofia como noutros domínios. (É certamente um sinal da decadência do ensino de uma área científica que o

mero metodologicamente correcto seja encarado pelos seus supostos epígonos como ameaça à «criatividade» e ao «livre pensar». Um hino ao diletantismo e à incompetência).

Outra questão é a das tabelas de verdade. Pessoalmente, nunca vi nenhuma utilidade prática no recurso a um método tão prolixo e de âmbito analítico tão limitado (geralmente, o tamanho de um quadro de escola...). Os alunos que compreendem bem uma derivação simples por vezes dispersam-se inutilmente com as contingências e a falibilidade prática de construí-las. Assim, sou pura e simplesmente contra, apelando à experiência própria, dado que já leccionei as combinações possíveis de métodos. Nem sequer estou a fazer esta posição depender da presença da alternativa das derivações: mesmo que se revelasse impossível pôr todos os colegas a ensinar demonstrações por dedução natural (!?), seria mais útil leccionar formas lógicas, regras básicas de dedução com exemplos, e especialmente tradução e falácias, do que perder tempo com tabelas de verdade, cujos frutos em termos de aprendizagem do que realmente se segue ou não de quê são iguados por um vigésimo do trabalho para qualquer aluno médio pelo método sintáctico.

### Epistemologia

Uma sugestão é trocar o número de aulas previstas para os pontos 2 e 3, porque, por um lado, a exploração do conhecimento como crença verdadeira justificada, para além da referência platónica, não terá muito para desenvolver, e, por outro, o problema do mundo exterior leva, de novo por experiência própria, bastante mais do que até 3 aulas a ser explorado de modo a que os alunos tenham uma compreensão por dentro, como eu exigia que tivessem, das posições, variantes, argumentos, objecções e réplicas, e este, concordo plenamente, é o tema que deve ser central na subunidade, tanto pela sua natureza quanto pela maior possibilidade de motivação dos alunos. Em meu entender, uma pequena expansão justifica-se porque o problema das outras mentes é também suficientemente interessante e motivante (se se evitar uma apresentação que realce demasiado as bizarras de alguns argumentos) para poder figurar de pleno direito nessa secção, e não como mera sugestão. Parece-me também que este problema, ao contrário do anterior, é susceptível de uma aborda-

gem mais rápida e menos aprofundada, mantendo a sua validade como exemplo da radicalidade da interrogação e análise filosóficas.

Sugiro por último que seja dado um conteúdo/exemplo paradigmático na própria redacção do ponto sobre a indução, pois a leitura do mesmo deveria revelar mais imediatamente tanto a sua importância quanto as suas aplicações típicas, em termos didácticos. Tal como está, pode sugerir algo árido ou mesmo vago, quando o facto é precisamente o oposto.

## 6. FILOSOFIA DA CIÊNCIA E METAFÍSICA

Pedro Galvão

Centro para o Ensino da Filosofia  
Sociedade Portuguesa de Filosofia

### *Filosofia da Ciência*

Ensinar filosofia da ciência é uma das tarefas mais difíceis que um professor de filosofia do ensino secundário tem de enfrentar. Embora o currículo dos alunos inclua um número considerável de disciplinas científicas, na maioria dos casos eles chegam ao 10.º ano de escolaridade sem possuírem noções rudimentares de história e metodologia da ciência, o que dificulta muito a compreensão do significado e importância dos problemas que estruturam a filosofia da ciência. O conhecimento científico apresenta-se tipicamente aos alunos como um sistema estabelecido de leis e teorias; todo o processo que conduziu a essas leis e teorias permanece largamente ignorado. Daí a filosofia da ciência ser uma das disciplinas filosóficas mais importantes para a formação intelectual dos alunos: a sua inclusão no programa da disciplina de filosofia permite que, provavelmente pela primeira vez, eles sejam levados a examinar a maneira de pensar que tornou possível a ciência e, conseqüentemente, a desenvolver as suas aptidões de pensamento crítico.

O programa de Filosofia ainda em vigor concede 8 aulas de 90 minutos à filosofia da ciência. Esta corresponde à rubrica «Estatuto do conhecimento científico», que se desenvolve em três capítulos:

- 1) Conhecimento vulgar e conhecimento científico;
- 2) Ciência e construção — validade e verificabilidade das hipóteses;
- 3) A racionalidade científica e a questão da objectividade.

Entre os conceitos nucleares associados a esta rubrica, apenas três não constam nos capítulos que a constituem: método, teoria e falsificabilidade. Assim, no programa actual o conteúdo da filosofia da ciência resume-se a estes três conceitos e aos três capítulos indicados. Uma vez mais, a opção pela «abertura», explicitamente assumida no programa, resulta numa vagueza intolerável. Ainda a respeito do programa em vigor, importa referir o seguinte:

- É filosoficamente impróprio falar da «validade» de hipóteses, pois, como os alunos aprendem em lógica, só os argumentos podem ser válidos (ou inválidos).
- O primeiro capítulo parece ser redundante, já que o problema de demarcar a ciência de outras formas de conhecimento (como o senso comum) está contemplado de forma mais geral no segundo capítulo.
- Dado que os pares causalidade/finalidade e explicação/compreensão figuram entre os conceitos transversais do programa, e dado que estes pares (sobretudo o segundo) se enquadram privilegiadamente na filosofia da ciência, seria desejável que na rubrica «Estatuto do conhecimento científico» se percebesse como os conceitos indicados podem ser abordados.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Um dos aspectos infelizes do programa actual, aliás, consiste na lista dos conceitos transversais, que parece ser razoavelmente arbitrária e, por vezes, completamente desligada dos temas/contéudos do programa. Por exemplo, dado que não há qualquer rubrica de filosofia da linguagem, por que razão o par sentido/referência está incluído entre os conceitos transversais? Onde se enquadrarão os pares substância/acidente e ser/devir? Haverá alguma diferença significativa entre os pares sensível/inteligível e empírico/racional? E um par como antecedente/consequente será importante ao ponto de merecer a transversalidade? Todos estes pares parecem apresentar-se como pólos opostos. Mas, nesse caso, como se explicam os pares verdade/validade e identidade/contradição?

## Quadro 1

### Proposta de reajustamento

#### Unidade VIII — Filosofia da Ciência (13 aulas)

1. **Introdução (3 aulas)** — O que é a filosofia da ciência. Elementos fundamentais do desenvolvimento da ciência moderna; experimentalismo e quantificação.

Losee, John (1980) *Uma Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*, Terramar, Lisboa, 1997.

2. **O método científico (4 aulas)** — O que está em causa: compreender a metodologia das ciências experimentais. A teoria indutivista de Hume; objecções. A teoria falsificacionista de Popper; objecções.

\*Hume, David (1748) *Investigação sobre o Entendimento Humano*, INCM, 2002 (Secção IV).

Losee, John (1980) *Uma Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*, Terramar, Lisboa, 1997.

\*Popper, Karl (1935) *A Lógica da Pesquisa Científica*, Cultrix, São Paulo, 1974.

3. **As explicações científicas (3 aulas)** — A distinção entre argumentação e explicação; exemplos. A teoria da cobertura por leis: explicação e previsão; objecções. Causalidade e leis da natureza.

Losee, John (1980) *Uma Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*, Terramar, Lisboa, 1997.

Warburton, Nigel (1995) «Ciência» in *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, Lisboa, 1998.

4. **O progresso da ciência (3 aulas)** — Incomensurabilidade e progresso científico: as teorias de Popper e Kuhn; objecções.

\*Kuhn, Thomas (1962) *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Perspectiva, São Paulo, 1995.

Losee, John (1980) *Uma Introdução Histórica à Filosofia da Ciência*, Terramar, Lisboa, 1997.

\*Popper, Karl (1935) *A Lógica da Pesquisa Científica*, Cultrix, São

Paulo, 1974.  
Warburton, Nigel (1995) «Ciência» in *Elementos Básicos de Filosofia*,  
Gradiva, Lisboa, 1998.

A proposta do programa-modelo do CEF-SPF para a filosofia da ciência visa especificar mais claramente os conteúdos a leccionar. As 13 aulas previstas para esta área desdobram-se em quatro capítulos: Introdução; O método científico; As explicações científicas; O progresso da ciência.

As três aulas do primeiro capítulo («Introdução») terão um carácter essencialmente propedêutico e não deverão ser objecto de avaliação sumativa. Este capítulo serve o propósito de mitigar o desconhecimento geral dos episódios mais importantes da história da ciência, criando melhores condições para um exame proveitoso dos problemas da filosofia da ciência que constituem a substância da unidade. Na exposição analítica do programa, sugere-se que o professor privilegie a transição da ciência aristotélica para a ciência moderna. Afinal, as teorias de Galileu, Copérnico ou Kepler contam-se entre as mais intuitivas e podem ser explicadas resumida e satisfatoriamente em termos não técnicos. A obra sugerida para este capítulo (John Losee, 1980) talvez não seja a mais apropriada, pois é primariamente um livro de filosofia da ciência. Seria preferível indicar uma obra que focasse de forma acessível a história da ciência moderna.<sup>2</sup>

O segundo capítulo, para o qual estão previstas 4 aulas, incide no problema de compreender o método das ciências experimentais. Propõe-se o confronto entre o indutivismo e o falsificacionismo, devendo ser discutidas objecções a cada uma destas teorias. Karl Popper não podia deixar de ser o representante apontado para o falsificacionismo. Porém, talvez o programa devesse indicar mais precisamente como a sua

<sup>2</sup> Julgo que, ao longo de todo o programa-modelo, as indicações bibliográficas devem ser cuidadosamente revistas, pois estas devem ser tão precisas quanto possível, o que muitas vezes não acontece: além da obra, importa indicar o capítulo ou a secção que realmente interessa. Além disso, é necessário clarificar o estatuto das leituras assinaladas como obrigatórias. Será que os alunos devem ler tudo aquilo que está assinalado obrigatório? Nesse caso, as leituras obrigatórias terão de ser em menor quantidade (uma ou duas por unidade) e muito mais circunscritas (por exemplo, não se pode exigir que o aluno leia integralmente *A Estrutura das Revoluções Científicas*).

perspectiva deve ser abordada, pois esta inclui dois componentes distintos que importa não confundir: um critério de cientificidade e uma versão radical do método hipotético-dedutivo. Assim, sugiro que o falsificacionismo seja apresentado da seguinte maneira: «A teoria falsificacionista de Popper: o critério da falsificabilidade; o método hipotético-dedutivo das conjecturas e refutações; objecções.». Ainda a respeito de Popper, julgo que a indicação bibliográfica deve ser revista: dado que entretanto foi publicada uma boa edição portuguesa do livro *Conjecturas e Refutações* (Almedina, 2003), deve-se sugerir antes o Capítulo 1 (secções 1, II, V, VI e VII) desta obra.

No que diz respeito ao indutivismo, a opção por David Hume é questionável. Afinal, Hume ocupou-se fundamentalmente da epistemologia geral e não articulou uma visão definida do método científico. (A secção IV da *Investigação*, recomendada no programa-modelo, ocupa-se essencialmente da causalidade em geral.) Porém, para evitar reduzir o indutivismo a uma visão caricatural da ciência, importa vincular esta perspectiva a um filósofo que a tenha apresentado e defendido com alguma sofisticação. Bacon e Mill parecem ser as opções mais evidentes. Inclino-me para o segundo, pois julgo que faria sentido introduzir os chamados «métodos de Mill», que mesmo hoje continuam a figurar em muitos bons livros de pensamento crítico. Na bibliografia, poderiam ser sugeridas algumas secções do Livro III («Da Indução») do *Sistema de Lógica*. É certo que esta obra, tanto quanto sei, não existe numa tradução portuguesa disponível nas livrarias, mas seria fácil publicar na Internet uma tradução das passagens ou secções relevantes. Além disso, o livro de Losee (1980, Cap. X) proporciona uma exposição razoavelmente clara do indutivismo de Mill.<sup>3</sup>

Resumindo, uma versão revista do capítulo dedicado ao método científico poderia apresentar-se da seguinte maneira:

<sup>3</sup> No que diz respeito à bibliografia para este Capítulo, há que ponderar seriamente a inclusão do Capítulo II («Formas de Raciocínio Científico») de Rom Harré, *Filosofia das Ciências*, Edições 70, Lisboa. Apoiando-se em exemplos importantes de investigação científica, este capítulo tem boas secções sobre os cânones de Mill, o indutivismo, as objecções ao indutivismo e o critério da falsificabilidade.

**O método científico (4 aulas)** — O que está em causa: compreender a metodologia das ciências experimentais. A teoria indutivista e os métodos de Mill; objecções. A teoria falsificacionista de Popper: o critério da falsificabilidade; o método hipotético-dedutivo das conjecturas e refutações; objecções.

Ainda sobre este capítulo, importa frisar que é desejável aplicar a lógica à discussão do problema de saber se as teorias podem ser conclusivamente confirmadas ou refutadas por dados empíricos. Arrisco mesmo sugerir que, nas objecções ao falsificacionismo, se indique a tese de Duhem-Quine, cujo alcance se torna manifesto com um pouco de lógica proposicional.

O terceiro capítulo da Unidade VIII é dedicado ao tema da natureza das explicações científicas. Este capítulo centra-se na discussão da teoria da cobertura por leis, defendida, entre outros, por Mill, Hempel e Popper. Dado que esta teoria não é muito conhecida no contexto português por esta (ou por qualquer outra) designação, na explicitação analítica do programa o seu conteúdo básico deve ser elucidado. Também se deve eliminar a afirmação de que a ciência «tem uma função teórica primariamente explicativa».<sup>4</sup> Esta afirmação exprime uma tese filosoficamente disputável e, na medida do possível, o programa não deve comprometer-se com posições filosóficas substantivas.

Examinemos agora os tópicos que constituem o primeiro capítulo. O primeiro tópico talvez deva ser eliminado. A distinção entre explicação e argumentação não me parece ser importante ao ponto de merecer um lugar tão destacado. Em todo o caso, este tópico só poderá ser mantido caso se elucide minimamente a distinção em causa na exposição analítica.

O segundo tópico é o mais importante e, por essa razão, talvez deva estar mais elucidado. Tal como agora se apresenta, pode transmitir a impressão (errada) de que o modelo da cobertura por leis diz respeito à relação entre explicação e previsão. Na verdade, a tese da equivalência entre explicação e previsão é apenas uma espécie de corolário desse modelo.

<sup>4</sup> Esta sugestão foi contestada durante o Encontro.

O terceiro tópicos talvez deva ser eliminado. O tema da causalidade e das leis natureza pode ser demasiado difícil e abstracto para ser proveitosamente explorado em tão pouco tempo. (Importa não esquecer que para este capítulo estão reservadas apenas 3 aulas.) Uma alternativa menos ambiciosa seria discutir a questão da aplicabilidade do modelo da cobertura por leis às ciências humanas, mas talvez nem isso seja recomendável.

Esta seria, então, a versão revista do Capítulo 3:

**As explicações científicas (3 aulas)** — O modelo da cobertura por leis: explicação de acontecimentos e explicação de leis; a equivalência entre explicação e previsão; objecções e contra-exemplos. A aplicabilidade do modelo às ciências humanas: explicação e compreensão.

Em termos de bibliografia, a situação não é animadora. O livro de Warburton (1995) não aborda directamente o tema do capítulo e o de Lo-see (1980) reserva-lhe apenas duas páginas bastante confusas. Por isso, ambos os livros devem ser retirados da bibliografia do capítulo. No entanto, não é fácil encontrar alternativas. Tanto quanto sei, a melhor introdução ao assunto que existe em Portugal é o Capítulo 5 de Anouk Barberousse et. al., *A Filosofia das Ciências do Século XX* (Instituto Piaget, 2001), mas a exposição não é muito apropriada para alunos do ensino secundário. Na *Lógica da Pesquisa Científica*, Popper explica muito resumida e claramente o modelo nomológico-dedutivo. Porém, julgo que nas sugestões bibliográficas para os alunos as edições brasileiras devem ser evitadas, já que em geral estas são de difícil acesso.

Passo à observação porventura mais importante que gostaria de fazer sobre este capítulo: penso que este deve trocar de lugar com o capítulo anterior. Tenho em mente duas razões para esta alteração. Por um lado, é mais fácil discutir o método científico depois de os alunos já saberem como se fazem previsões científicas, e o modelo da cobertura por leis proporciona uma ideia clara a este respeito. Por outro lado, a troca de lugares teria esta consequência positiva: à discussão do falsificacionismo seguir-se-ia imediatamente, no quarto capítulo da unidade, o confronto entre as teorias de Popper e Kuhn.

Neste último capítulo da Unidade VIII, propõe-se a discussão do problema de saber se no desenvolvimento da ciência há um rumo determinado em direcção a um objectivo ou se, pelo contrário a história da ciência não é mais do que uma sucessão de teorias e maneiras de investigar incomensuráveis. Dado que Popper e Kuhn são autores bastante conhecidos em Portugal e as suas teorias já são abordadas em diversos manuais de Filosofia para o ensino secundário, este capítulo do programa-modelo não introduzirá inovações significativas. Na verdade, pode ser visto como uma versão mais rigorosa do último tópico de filosofia da ciência do programa ainda em vigor: «A racionalidade científica e a questão da objectividade».

Relativamente a este capítulo, gostaria de colocar duas questões tendo a vista a possibilidade de o melhorar:

- Não seria melhor tornar mais explícito o modo como as teorias em questão devem ser abordadas, nomeadamente indicando conceitos como os de verosimilhança, ciência normal e paradigma?
- Dado que a este capítulo correspondem apenas três aulas, e dado que a filosofia da ciência de Popper surge já no capítulo anterior, não seria melhor discutir apenas a teoria de Kuhn?

Vou concluir com algumas observações sobre a bibliografia que consta no capítulo. Como o livro de Warburton (1995) dedica um único parágrafo ao tema do progresso na ciência, não vale a pena sugerir-lo. Também *A Lógica da Pesquisa Científica* não deve ser sugerida: o tema do progresso científico está quase ausente nesta obra e a mesma só está disponível na nossa língua numa edição brasileira, pelo que é melhor substituí-la uma vez mais pelo livro *Conjecturas e Refutação*, mais precisamente pelo Capítulo 10 («Verdade, Racionalidade e o Desenvolvimento do Conhecimento Científico»). Quanto ao livro de Losee, valeria a pena indicar a secção relevante do mesmo, que se situa no Capítulo 14: «Kuhn acerca da “Ciência Normal” e da “Ciência Revolucionária”».

### *Metafísica*

A metafísica é uma das áreas absolutamente centrais na filosofia. No entanto, os problemas metafísicos são especialmente difíceis e abstractos, pelo que numa disciplina de introdução à filosofia devem surgir apenas

numa fase adiantada do percurso. No programa actual, a metafísica faz a sua primeira aparição logo a seguir à unidade introdutória e voltamos a encontrá-la em mais quatro tópicos do programa enquadrados em rubricas completamente diversas. Além de esta extrema dispersão ser indesejável, os problemas metafísicos a abordar, com a excepção do problema do livre-arbítrio, nem sequer estão claramente formulados, como nos mostra a lista dos tópicos em causa:

- Unidade II — 1.2. Determinismo e liberdade na acção humana
- Unidade II — 3.3. A religião e o sentido da existência: a experiência da finitude e a abertura à transcendência
- Unidade III — 3.3. Argumentação, verdade e ser
- Unidade V — 1.1. Realidade e verdade: a plurivocidade da verdade
- Unidade V — 3.1. Finitude e temporalidade: a tarefa de se ser no mundo

No programa-modelo do CEF-SPF, a metafísica surge na unidade final, para a qual estão previstas 6 aulas. Propõem-se dois problemas metafísicos (o problema do livre-arbítrio e o problema do sentido da vida), competindo ao professor escolher apenas um desses problemas ou abordar ambos.

Dado que neste momento conclusivo do programa se espera que os alunos consigam examinar problemas filosóficos com alguma profundidade, não me parece aconselhável que se preserve a opção de escolher ambos os problemas indicados. Duas ou três aulas para abordar cada um destes problemas seria manifestamente pouco.

No que diz respeito ao capítulo do livre-arbítrio, tenho apenas duas pequenas observações a fazer. Em primeiro lugar, na indicação das posições incompatibilistas a segunda delas devia ser designada por «determinismo forte» de modo a evitar a confusão com o simples determinismo, que enquanto tal é apenas uma teoria sobre a estrutura causal do mundo e nada nos diz sobre o livre-arbítrio. Em segundo lugar, julgo que a caracterização do determinismo natural devia transitar para a exposição analítica do programa.

No seu estado actual, aliás, a exposição analítica desta Unidade não fornece qualquer auxílio para a interpretação dos capítulos que a constituem. É indispensável revê-la retirando as considerações sobre a avalia-

ção, que aí me parecem deslocadas, e introduzindo caracterizações simples das perspectivas filosóficas indicadas nos diversos tópicos.

## Quadro 2

Proposta de reajustamento
<p style="text-align: center;"><b>Unidade IX — Metafísica (6 aulas)</b></p> <p><b>1. Introdução (1 aula)</b> — Introdução: o que é a metafísica? Exemplos de problemas metafísicos.</p> <p><b>2. Problemas de metafísica (5 aulas)</b> — Leccionar pelo menos um dos seguintes problemas:</p> <p><b>2.1. O problema do livre-arbítrio</b> — O que não está em causa: a liberdade política. O que está em causa: a agência no mundo natural. Noção elementar de determinismo natural: para todo o acontecimento dado há um conjunto de condições iniciais e leis da natureza que determinam inteiramente esse acontecimento. A compatibilidade entre determinismo natural e livre-arbítrio: incompatibilismo e compatibilismo. Duas posições incompatibilistas: libertismo e determinismo; objecções. A posição compatibilista; objecções.</p> <p>Blackburn, Simon (1999) «Livre-arbítrio» in <i>Pense</i>, Gradiva, Lisboa, 2001.</p> <p>*Hume, David (1748) <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>, INCM, 2002 (Secção VIII).</p> <p>Nagel, Thomas (1987) «Livre-arbítrio» in <i>Que Quer Dizer Tudo Isto?</i>, Gradiva, Lisboa, 1995.</p> <p><b>2.2. O sentido da vida</b> — O que está em causa: o mito de Sísifo. Argumentos a favor do absurdo da existência humana: morte e sofrimento; objecções. O valor da felicidade. O caso de Makropulos.</p> <p>*Camus, Albert (1942) <i>O Mito de Sísifo</i>, Livros do Brasil, Lisboa, 1983.</p> <p>Nagel, Thomas (1987) <i>Que Quer Dizer Tudo Isto?</i>, Gradiva, Lisboa, 1995 (Caps. 9-10).</p>

Quanto ao capítulo do sentido da vida, penso que importa discutir cuidadosamente se vale a pena mantê-lo. Este problema é muito cativante e interessante, mas, além de não ser propriamente uma das questões metafísicas clássicas, não propicia abordagens conceptualmente disciplinadas. Há problemas metafísicos igualmente cativantes e interessantes que, a este respeito, são muito menos arriscados e têm uma presença mais forte na tradição filosófica Ocidental. O problema mente/corpo é um desses problemas; outro é o da relação entre realidade e aparência.

Ricardo Santos  
Universidade Nova de Lisboa

## Filosofia da Ciência

A filosofia da ciência é uma área suficientemente desenvolvida e importante do pensamento filosófico contemporâneo para merecer estar representada no currículo do ensino secundário. Além disso, dado o papel fundamental que a ciência, nas suas diversas especialidades e dimensões, desempenha na sociedade contemporânea, é obviamente desejável que os estudantes do secundário adquiram instrumentos de compreensão adequada desse fenómeno com que contactam quotidianamente, de modos mais ou menos indirectos.

No que respeita à selecção dos conteúdos a incluir no programa, o que em todo o caso se deve procurar é uma intersecção razoável entre, por um lado, as necessidades formativas e as capacidades intelectuais dos jovens de dezasseis anos e, por outro, não aquilo que alguns de nós gostariam que a filosofia da ciência fosse, mas aquilo que ela efectivamente é ou tem sido nos tempos mais recentes.

A proposta de programa apresentada pelo Centro para o Ensino da Filosofia parece-me, no que à unidade de filosofia da ciência diz respeito, globalmente bem concebida. Ela evita, e bem, o historicismo e o comentarismo, ao mesmo tempo que cobre razoavelmente os assuntos mais centrais desta área de estudos, organizando-os em três secções principais — *método, explicação e progresso* —, precedidas por uma *introdução*.

Julgo, no entanto, que a proposta carece ainda de algum desenvolvimento e que pequenas modificações na sua estrutura geral a poderiam melhorar. Destaco, a este nível, as seguintes duas observações. Em primeiro lugar, sendo verdade que a ciência «tem uma função teórica primariamente explicativa» (p. 120), seria por isso adequado começar exactamente pelo tema da explicação: dos seus diversos tipos e dos modelos normativos propostos para uma explicação científica satisfatória. Isso

permitiria, por outro lado, tratar conjuntamente as questões estreitamente relacionadas do método e do progresso científicos<sup>1</sup>. Em segundo lugar, muitas das questões mais interessantes da filosofia da ciência agrupam-se sob o título geral *observação e teoria*: são questões relativas à natureza peculiar da observação científica, à estrutura das teorias científicas e à relação problemática entre aquela e estas. É certo que algumas dessas questões poderiam ser abordadas no âmbito tanto da explicação como do método científicos; mas parece-me que elas ganhariam em ser autonomizadas numa secção própria.

Em suma, quanto à estrutura geral da unidade, a minha sugestão é que ela se dividisse nas seguintes quatro secções: (1) introdução, (2) explicação, (3) observação e teoria e (4) método e progresso.

Passando agora a um plano de maior pormenor, e começando pela introdução, defendo que não é a melhor solução pretender que, nessas três aulas iniciais, «os estudantes adquiram ou aprofundem conhecimentos básicos sobre o desenvolvimento da ciência moderna», «sobretudo dos aspectos inovadores que a demarcam da ciência aristotélica» (p. 119). A função dessas aulas introdutórias deverá ser essencialmente de motivação dos estudantes para o tema geral que irá ser investigado. Ora, todo o contacto prévio que os estudantes tenham tido com a ciência terá sido certamente com a sua variedade «moderna» (isto é, posterior ao século dezasete); «ressuscitar» a ciência aristotélica pode contribuir para a sua formação histórica, mas pouca relação terá com o que se irá seguir. Em contrapartida, assuntos como o valor da ciência quando confrontada com explicações rivais (astrológicas, mitológicas, populares, etc.), os papéis da ciência e dos cientistas na sociedade contemporânea, a relação entre ciência e tecnologia, a diferenciação das várias ciências e seus tipos (ciências naturais, ciências sociais e humanas, ciências experimentais ou empíricas, ciências dedutivas, etc.) ou a própria relação entre filosofia e ciência parecem ser bem mais pertinentes e eficazes como forma de despertar a reflexão sobre a ciência e a prática científica.

<sup>1</sup> A exemplo do que faz Alexander Bird em *Philosophy of Science*, UCL Press, London, 1998, pp. 237 e ss.

Na secção sobre explicação, pretender que «os estudantes se familiarizem com a estrutura básica das explicações científicas» (p. 120) é um objectivo acertado. Para o atingir, seria bom começar por um breve levantamento dos diversos tipos de explicação que ocorrem no discurso científico mais corrente: explicações causais, nómicas (ou em termos de leis), funcionais, teleológicas, psicológicas, etc. Partindo daí, poderia então introduzir-se, tal como sugere a proposta, aquele que continua a ser o modelo de referência (ainda que frequentemente como alvo de crítica) da investigação em filosofia da ciência — o modelo da cobertura por leis (devido, em grande medida, a Carl Hempel), nas suas duas versões, a *nomológico-dedutiva* e a *estatístico-probabilista*. Da consideração deste modelo idealizado da forma que uma explicação deveria ter para ser genuinamente científica decorrem naturalmente quatro temas, que deveriam ser abordados, ainda que de modo necessariamente sucinto; são eles: (1) a relação entre explicação e previsão, (2) a natureza da causalidade, (3) a caracterização das leis da natureza e daquilo que as poderá diferenciar das regularidades meramente acidentais e (4) a caracterização do determinismo, aliada à questão de saber se as leis probabilistas são ou não apenas um sinal de um estado ainda pouco desenvolvido do nosso conhecimento.

Na secção sobre observação e teoria, começar-se-ia por uma caracterização da observação científica: o seu carácter activo e selectivo, a sua relação com a medição e os seus diversos modos de dependência relativamente à própria teoria. Em seguida, seria aqui o lugar adequado para introduzir o indutivismo e os seus problemas (alguns dos quais já terão sido abordados na unidade de epistemologia); e a alternativa sugerida por Popper segundo a qual a formação de hipóteses é sobretudo um processo conjectural, fruto da imaginação científica. O tópico seguinte seria a própria noção de teoria, enquanto corpo unificado de hipóteses explicativas. Na discussão de como é operada essa unificação, teria de se mencionar o ideal da axiomatização e a enorme influência da ideia de teoria como sistema axiomático. Esta secção terminaria com a consideração de alguns dos mais importantes problemas da confirmação: a questão de saber se o objectivo do teste experimental é a verificação ou a falsificação; o problema colocado pelos termos e enunciados teóricos, na sua ligação com o estatuto dos inobserváveis e com a subdeterminação da teoria pela evi-

dência; e a consideração do holismo epistemológico (ou tese de Duhem-Quine), segundo o qual, dada uma instância de falsificação, não há um modo único de determinar a hipótese teórica que foi falsificada. Estes problemas, porque são reconhecidamente os mais difíceis desta área, deveriam ser objecto de uma escolha muito criteriosa.

Por fim, na última secção, far-se-ia a crítica da visão ingénuo do método e do progresso científicos, introduzindo então o confronto entre as visões de Popper e de Kuhn, que ainda hoje serve de referência às discussões nesta área. A unidade poderia terminar com a discussão da tese da incomensurabilidade dos paradigmas científicos, lugar muito apropriado para o exercício do «pensar por si próprio» que a disciplina de Filosofia deve sempre eleger como seu objectivo central.

### Metafísica

A inclusão de uma pequena unidade final dedicada à metafísica surge, na proposta apresentada, justificada pelo objectivo, assumidamente «conservador», de «aproveitar a estrutura de programa existente» (p. 97). Como tal opção me parece em geral sensata, concentrar-me-ei apenas nos conteúdos seleccionados para essa unidade.

Após uma aula introdutória de caracterização da metafísica e exemplificação dos seus problemas, a proposta prevê que as cinco aulas restantes sejam dedicadas ao estudo de «pelo menos um» dos seguintes dois problemas: o problema do livre-arbítrio e o do sentido da vida.

Parece-me muito pouco realista considerar que se poderiam tratar estes dois problemas em apenas cinco aulas. Nessa medida, seria preferível colocá-los antes em alternativa. Mas, por outro lado, a escolha dos problemas não me parece ser a mais feliz. Tendo sobretudo em conta que o ano lectivo estará nesta altura muito perto do seu termo, tendo sido até aqui dedicado ao estudo da lógica, da epistemologia e da filosofia da ciência, isto é, de matérias de «filosofia teórica» (para recuperar aqui a classificação kantiana), relacionadas com o conhecer muito mais do que com o agir, seria estranho operar uma tão radical mudança de assunto nas últimas cinco aulas úteis. Para bem da preservação de uma certa coerência de conjunto do ano lectivo, seria preferível seleccionar problemas metafísicos mais próximos das matérias anteriormente leccionadas.

Uma possibilidade que me parece interessante seria terminar o ano com o estudo do problema metafísico da natureza da verdade. As teorias correspondentista, coerentista, pragmatista e verificacionista seriam aí brevemente apresentadas, após o que o chamado «realismo metafísico» e o relativismo poderiam ser discutidos. O tema da verdade parece especialmente adequado para coroar o percurso que, ao longo de dois anos, o estudante fez pelas disciplinas e problemas centrais da filosofia.

## 7.

# PROGRAMA DE FILOSOFIA DO 12.º ANO

Luís Rodrigues

Centro para o Ensino da Filosofia

Sociedade Portuguesa de Filosofia

### *A proposta do CEF-SPF*

O ponto de referência da proposta do CEF-SPF é, não o programa actual, mas, o que tendo sido oficialmente homologado, se prevê entrar em vigor no ano lectivo de 2006/2007 (12.º Ano — Filosofia A). Mais do que um programa alternativo, o que propomos é uma revisão do referido programa. E tanto assim é que a fonte de inspiração da proposta do CEF-SPF é uma ideia que pertence aos autores do programa. Refiro-me à ideia de tema ou problema unificador, que representa, em relação ao programa até agora leccionado, um avanço qualitativamente significativo. Com efeito, reconhecemos com os autores do programa que esse critério de selecção das obras tem, em princípio, benefícios didácticos e pedagógicos importantes: permitindo um confronto comparativo entre as obras escolhidas, potencia uma análise crítica mais sustentada e de maior amplitude filosófica de cada obra.

Parece-nos, contudo — apesar de não termos problema algum em reconhecer que podemos estar equivocados —, que o ponto fraco do programa reside na dificuldade em assegurar uma coerência formal entre as opções e objectivos pretendidos e a lista de obras apresentada. Por assim

pensarmos, decidimos avançar com uma proposta de revisão do programa. Tal proposta, mais directiva e com menor número de obras, é orientada por três vectores fundamentais:

1. Uma opção de fundo quanto ao que entendemos ser o objectivo do ensino da filosofia

O objectivo do ensino da filosofia é o de permitir aos discentes pensar criativa e rigorosamente sobre os problemas, teorias e argumentos da filosofia. Articulando, compreendendo e avaliando esses elementos, criam-se as condições que tornam possível um diálogo filosófico com a tradição.

2. Um critério de selecção e de organização das obras a adoptar

As obras seleccionadas devem manter relações evidentes entre si. Esta exigência implica que procurem responder, em parte, aos mesmos problemas e que a unidade temática se realize em torno de um assunto que constitua tema central da obra. Ao não cumprir estes requisitos, é muito provável que o «confronto comparativo» entre as obras, referido na introdução do programa de Filosofia A (página 5), seja, em alguns casos, pouco mais do que esporádico e pontual, empobrecendo-se a desejada avaliação crítica de cada obra. Procura-se, por conseguinte, evitar que a unificação temática se limite a afinidades gerais ou a simples pontos de contacto.

3. Uma opção didáctica que pretende conjugar a orientação temática com a orientação histórica

Por outras palavras, pretende-se que os discentes possam acompanhar, em momentos historicamente marcantes e lendo autores cuja centralidade filosófica é consensual, o desenvolvimento de um problema ou de problemas fundamentais de uma área ou disciplina filosófica.

Há uma relação evidente entre as leituras propostas: em todas elas podemos estudar o problema da relação entre o estado e a liberdade do indivíduo, mais precisamente o problema da liberdade social do indivíduo

entendido no contexto da legitimação do poder político. O que, em parte, está em causa é saber quais os aspectos da acção individual que legitimamente devem escapar ao controlo social e estatal e até que ponto a liberdade dos indivíduos e dos grupos sociais não prejudica os interesses civis e o bem público.

### Quadro 1

Proposta
<p><b>Opção 1 — Filosofia Política</b></p> <p>A justificação do estado e o valor da liberdade e da tolerância. O contratualismo e o liberalismo clássicos.</p> <p>Escolher 3 das 4 leituras seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>A República</i>, de Platão (livros I, II, VIII e IX)</li><li>2. <i>Carta sobre a Tolerância</i>, de John Locke</li><li>3. <i>O Contrato Social</i>, de Jean-Jacques Rousseau</li><li>4. <i>Sobre a Liberdade</i>, de John Stuart Mill</li></ol>

O que torna o poder político justo? A resposta platónica, inseparável da questão de quem deve deter o poder político, consistirá em afirmar que a justiça política é a virtude da harmonia no interior do estado e da sociedade. Que grau de liberdade devem gozar os cidadãos? A argumentação platónica, para muitos estudiosos exemplo de autoritarismo político, revela muito mais preocupação com a ausência de conflitos, com a ordem e a harmonia sociais que só podem ser asseguradas se cada grupo social, em benefício do todo, souber e se limitar a cumprir a função para que foi educado ou destinado.

A escolha de alguns livros de *A República*, obra em que a ciência política aparece como um ramo da ética, abre o caminho para um debate que, para nós — marcados por um século passado totalitário —, é de inegável importância e actualidade: «O que preferir, a liberdade ou a segurança, a ausência de conflitos?»; «Que restrições são admissíveis à

actividade individual em nome da justiça, da harmonia e da coesão sociais?»).

*O Contrato Social*, que Rousseau considerava uma obra para todos os tempos, tem como objectivo fundar uma sociedade de cidadãos livres e iguais, uma forma de organização política e social em que o povo seja o único soberano e os governantes os seus servidores, constituída de tal modo que a liberdade e o controlo social sejam compossíveis. Os princípios políticos fundadores (expostos nos dois primeiros livros) de uma sociedade em que a liberdade, a ordem social e a obediência à lei, mais do que compatíveis, se exigem mutuamente, implicam uma revisão e uma interpretação radicalmente nova do conceito de contrato social presente quer em Hobbes, quer em Locke.

*A Carta sobre a Tolerância* é uma obra de filosofia política porque, em vez de tematizar o aspecto religioso da tolerância, formula-o e tenta responder-lhe de um ponto de vista político. Duas grandes questões percorrem esta obra: (1) Como conciliar a liberdade individual e a matéria religiosa (a autoridade da consciência individual) com a autoridade do estado (obediência política) no contexto de uma teoria contratualista do poder político que exige deste o respeito, a defesa e a promoção das liberdades individuais? (2) Como conciliar a diversidade de cultos e de práticas religiosas com a paz social que é o interesse do estado? As duas questões são o desdobramento de uma única: «Qual o poder do estado em matéria de religião?». A resposta de Locke consistirá em distinguir o plano religioso do político, em separar a igreja do estado, não atribuindo, contudo, completa autonomia ao poder eclesiástico. É legítima a intervenção do estado sempre que certas orientações e práticas religiosas ameacem a paz civil. Apesar do que foi dito, há uma raiz teológica do conceito de tolerância em Locke, na medida em que a preocupação com a liberdade de consciência corresponde mais à preocupação com as suas manifestações religiosas (a liberdade de culto, por exemplo) do que com a liberdade de pensamento, de expressão e de imprensa.

As limitações apontadas justificam em parte a inclusão de uma obra em que tais formas de liberdade civil recebem um tratamento aprofundado e apaixonado. Refiro-me à obra de Stuart Mill, *Sobre a Liberdade*. O seu tema fundamental é o da natureza e limites do poder que o estado e a sociedade podem legitimamente exercer sobre o indivíduo. A tese central

consiste em afirmar que o livre desenvolvimento da individualidade é o elemento fundamental do bem comum. Em nome desta convicção fundamental, Stuart Mill argumenta que a intervenção estatal e social deve limitar-se às ações que causam danos a terceiros e defende uma ampla liberdade de expressão porque nenhuma verdade é certeza indiscutível, sob pena de degenerar em dogma estéril, impeditivo do progresso social e moral.

Que problemas podem ser estudados trabalhando as obras referidas? Indicarei alguns:

### 1. O problema da relação entre política e educação

Qual o papel do estado na instrução dos cidadãos? Deve torná-la obrigatória? Deve dirigi-la? Ambas as coisas? A este respeito, o confronto comparativo sobretudo entre Platão, Rousseau e Stuart Mill será indubitavelmente frutuoso.

### 2. O problema da relação entre religião e política

Em que termos deve o estado ocupar-se de assuntos religiosos? É a religião um assunto privado ou civil? Deve o estado impor determinada crença aos indivíduos ou permitir que professem a religião que bem entenderem desde que, na prática, não ponham em causa a harmonia social e o poder político legítimo? A liberdade religiosa é um privilégio concedido pelo estado ou o reconhecimento de um direito individual? É útil ou prejudicial para a autoridade do estado a separação do político e do religioso?

A este respeito, encontramos um tratamento explícito nas obras de Locke e Rousseau (capítulo 7 do livro IV — A religião civil) e é possível uma elaboração reflexiva sobre Platão e Stuart Mill.

### 3. O problema da relação entre liberdade individual e autoridade estatal

A harmonia social é compatível com a diversidade de opiniões, de opções e de práticas individuais? Dentro de que limites a obediência civil não anula ou atrofia seriamente a liberdade individual? Deve o legislador

preocupar-se com isso? Deve o estado, mediante as suas leis, promover a liberdade? Realizá-la? Exigir obediência absoluta? Qual a finalidade última do estado — a protecção dos direitos individuais ou a promoção da coesão social? Serão os dois desígnios incompatíveis?

Encontramos em qualquer das obras, apesar das distâncias históricas e culturais, desenvolvimentos adequados a uma reflexão crítica sustentada que, por exemplo, pode condensar-se no binómio popperiano sociedade fechada/sociedade aberta.

#### 4. O problema da relação entre moral e religião

Pode a liberdade política ser objecto de discussão abstraído da consideração de determinados fins morais? Em que sentido a conformidade às leis do estado tem um conteúdo moral? A virtude da justiça é importante num governante e importante para o interesse público ou o que importa é demonstrar capacidade de manter e conservar o poder alcançado? Que importância atribuem à moral as doutrinas políticas apresentadas?

Estes problemas encontram resposta nas quatro obras propostas:

Em *A República*, a grande questão política platónica «O que é um estado justo?» é uma questão ético-política. A moralidade implica interacção com os outros e, por isso mesmo, a natureza do governo e a forma de organização social a ele ligada são assuntos éticos de crucial importância. O estado deve dar o exemplo, isto é, a justa organização política do estado deve servir como modelo para o indivíduo justo.

Para Locke, qualquer lei que obrigue o ser humano a renunciar à sua liberdade é imoral e injusta. A liberdade é o fundamento da tolerância: não é legítimo substituir-me a outra pessoa para decidir aquilo em que ela deve crer.

Na obra *Sobre a Liberdade*, o princípio utilitarista do máximo bem-estar para o maior número possível de pessoas está na base das normas que regulam a vida social.

Em *O Contrato Social* é evidente que a existência política envolve a vida moral dos seres humanos — não é uma dimensão meramente exterior a esta — e uma organização política justa favorece o exercício da liberdade moral. Contudo, devo reconhecer que a exploração deste tema

no pensamento de Rousseau exige conhecimento de outras obras como o *Emílio* e o *Discurso*, pelo que não é testável ou examinável.

5. Outros temas ou problemas podem ser debatidos a partir da leitura e estudos das obras propostas:

- Quem tem o direito de governar?
- Qual a relação entre poder político, direito e força?
- Será a democracia a melhor forma de governo?

## Quadro 2

Proposta
<p><b>Opção 2 — Epistemologia e Metafísica</b></p> <p>A procura do conhecimento firme e a natureza última do mundo. Os argumentos cépticos e as respostas racionalistas, empiristas e transcendentalistas clássicas.</p> <p>Escolher 3 das 4 leituras:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>5. <i>Meditações sobre a Filosofia Primeira</i>, de René Descartes</li><li>6. <i>Investigação sobre o Entendimento Humano</i>, de David Hume</li><li>7. <i>Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura</i>, de Immanuel Kant</li><li>8. <i>Os Problemas da Filosofia</i>, de Bertrand Russell</li></ol>

Esta opção apresenta quatro obras que são quatro respostas diferentes a um duplo problema: será possível um conhecimento firme e seguro da realidade? E, caso o seja, desvenda tal conhecimento a natureza última da realidade? Ao optimismo racionalista de Descartes sucede o cepticismo de Hume. Estes dois filósofos (Hume mais explicitamente do que Descartes) serão interlocutores incontornáveis da reflexão desenvolvida por Kant e por Russell.

O projecto das *Meditações Sobre a Filosofia Primeira* é a fundamentação metafísica do saber. Em oposição a um cepticismo ligado à lenta

derrocada da concepção tradicional do mundo e à desorganização do saber característica de uma época de crise e desorientação intelectual, Descartes, interpretando os resultados mais significativos da nova ciência, procura um fundamento firme e seguro que lhe permita segundo a ordem das razões construir um sistema que revele em que consiste a natureza da realidade.

Por que razões preferimos as *Meditações* aos *Princípios*? Poderá parecer uma opção didáctica estranha, uma vez que os *Princípios* eram, para Descartes, um manual ou um curso de filosofia destinado a divulgar e implantar, contra as resistências dos aristotélicos, as ideias cartesianas nas escolas e meios intelectuais da época. Não é por essa obra ter sido mal entendida e mal sucedida, como Descartes o reconhece na Carta-prefácio de 1647, que propomos as *Meditações*. A razão fundamental prende-se com a possibilidade de os discentes poderem viver a aventura intelectual de um pensamento que frequentemente discute consigo próprio e impõe a si mesmo a obrigação de seguir uma ordem dedutiva rigorosa. Nos *Princípios*, a ordem das matérias prevalece sobre a ordem das razões, embora não a anule. Por outro lado, dado o carácter sumário dos *Princípios*, muitos conteúdos exigem, para sua adequada compreensão, a utilização das *Meditações*. Vejamos um exemplo importante: o problema da fundamentação metafísica do saber. É tratado de forma muito breve e densa no artigo 13 dos *Princípios*. Para sabermos por que razão Deus é a raiz da árvore do saber exige-se a leitura e análise dos parágrafos finais da 5.<sup>a</sup> Meditação. Apesar de mais extensa, a obra-prima de Descartes é mais esclarecedora e útil para o exercício do raciocínio ao permitir acompanhar os nexos lógicos e as articulações fundamentais da sua argumentação.

Os *Prolegómenos*, publicados em 1873 com o duplo objectivo de responder a objecções à *Crítica da Razão Pura* e de a tornar menos obscura e difusa, constituem uma obra difícil; mas da *Fundamentação* se poderá, em certa medida, dizer o mesmo. Nela Kant tenta reformular o estatuto da metafísica, abandonando o seu significado tradicional e transformando-a de impossível ciência do suprassensível em ciência da relação entre o mundo numérico e o mundo fenoménico. À metafísica não é negada a sua vocação natural, mas a navegação no «oceano metafísico» deve ser orientada por uma razão antidogmática sempre atenta ao perigo das anti-

nomias, que proponha à actividade científica ideais reguladores que a estimulem e, dentro dos limites e possibilidades humanos, a façam progredir como se fosse possível atingir o ideal do conhecimento absoluto.

No plano da epistemologia e da metafísica há um antes e um depois de Kant (tal como na filosofia moral). Cremos ser indispensável que os alunos estudem esta dimensão fundamental da filosofia crítica, longamente trabalhada e leccionada por muitos colegas antes da reforma dos programas (refiro-me ao programa do 12.º ano da Via de Ensino).

A obra de Hume é uma reacção ao racionalismo cartesiano e constituiu-se, pelas suas considerações polémicas sobre o uso científico do conceito de causa e sobre o alcance epistemológico da indução, como referência do pensamento de Kant e da obra de Russell que figura no programa.

Deve notar-se que a obra de Russell estabelece um diálogo com qualquer dos filósofos mencionados: com Descartes, acerca da existência e natureza da matéria e da possibilidade de um conhecimento indubitável, concluindo que boa parte dos nossos conhecimentos sobre os objectos do mundo é dubitável; com Kant, acerca da possibilidade de um conhecimento *a priori*, concluindo que este tipo de conhecimento, que lida somente com relações entre universais, nada nos pode dizer acerca da natureza da realidade; com Hume, reconhecendo que todo o conhecimento dos objectos do mundo se baseia na indução, procedimento indispensável mas sem justificação ou fundamento racional.

As obras propostas, além de clássicos centrais da reflexão epistemológica e metafísica, mantêm relações evidentes entre si. Que temas poderão ser trabalhados lendo e estudando estas obras? Eis alguns que me parecem evidentes:

1. O problema da possibilidade de uma resposta científica às grandes questões metafísicas

Descartes será o caso excepcional pela afirmativa.

2. Será possível um conhecimento da essência ou natureza da realidade?

Vale o que foi dito para 1.

3. Podemos justificar racionalmente a aplicação do conceito de causa?  
Em caso afirmativo que uso podemos fazer desse conceito?

A este respeito, o confronto entre qualquer trio de obras pode contribuir para uma reflexão aprofundada.

4. Qual a relação entre metafísica e ciência?

Em Descartes, temos a metafísica entendida como ciência primeira, raiz da árvore do saber (ciência dos primeiros princípios do conhecimento), recebendo todas as ciências um fundamento transcendente (a veracidade divina)

Na resposta à questão kantiana «O que posso saber?», a veracidade divina não desempenha qualquer papel. Há uma fundamentação transcendental que não remete para lá das faculdades humanas intervenientes. A ideia de Deus é um mero ideal regulador e a ciência, tal como a moral, um assunto que só do ser humano depende.

Em Hume, nega-se a possibilidade de haver uma ciência de objectos metafísicos e os problemas de justificação racional, com os quais as ciências empíricas se confrontam, não podem ter qualquer solução transcendente.

Em Russell, a posição acerca da metafísica é igualmente céptica, orientando-se a sua reflexão para a demonstração do fracasso dos grandes sistemas metafísicos, exemplificada pela discussão das insuficiências do sistema metafísico por excelência — o hegeliano.

5. O problema da indução

Hume, Kant e Russell serão os interlocutores privilegiados desta questão de epistemologia da ciência.

6. A oposição racionalismo/empirismo

Cabe-me dizer, a título pessoal, que esta opção, apesar de me parecer filosoficamente conseguida, é a que mais problemas didácticos e pedagó-

gicos pode suscitar, quer pela dificuldade das obras, quer pela sua extensão.

Nas leituras propostas pode encontrar-se claramente formulado e tematizado um problema essencial da filosofia moral: o problema do fundamento da moral. Não é um problema ao qual encontremos algumas referências ou ao qual se dediquem algumas passagens. Trata-se de um problema que as referidas leituras desenvolvem e aprofundam.

### Quadro 3

Proposta
<p><b>Opção 3 — Ética</b></p> <p>A autonomia da ética e a sua natureza. Ética das virtudes, ética deontológica e ética utilitarista: diferentes concepções dos fundamentos da ética.</p> <p>Escolher 3 das 4 leituras seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>9. <i>Éutifron</i>, de Platão</li><li>10. <i>Ética a Nicómaco</i>, de Aristóteles (livros I, III, IV e VI)</li><li>11. <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>, de Immanuel Kant</li><li>12. <i>Utilitarismo</i>, de John Stuart Mill</li></ol>

No programa do 12.º Ano (Filosofia A) figuram as obras de Kant (*Fundamentação da Metafísica dos Costumes*) e de Stuart Mill (*Utilitarismo*). Propomos que alguns livros de *Ética a Nicómaco* as acompanhem. Algumas boas razões podem ser apresentadas: (1) Se Kant e Mill são os fundadores das duas perspectivas éticas actualmente mais debatidas, Aristóteles é considerado o fundador da ética ocidental, o filósofo que pela primeira vez debateu de forma sistemática e organizada os grandes temas éticos como o bem, a liberdade e a responsabilidade, a tipologia das acções e a sua relação com o juízo moral, a relação entre virtude, felicidade e prazer, o fim último do agir humano e o tipo de meios para esse efeito apropriados e aconselháveis; (2) Torna-se, assim, possível um

confronto, desejável a vários títulos, entre as três respostas mais significativas ao problema da natureza e dos fundamentos da ética porque, apesar de as éticas deontológicas e consequencialistas ocuparem mais a reflexão contemporânea, assiste-se a uma revalorização da ética das virtudes; (3) Parece-nos também que, do ponto de vista formativo, a leitura da *Ética a Nicómaco* se justifica dado o equilíbrio, a ponderação e o realismo das posições de Aristóteles que, para muitos comentadores, a transformam num manual da arte de viver bem, embora, como é óbvio, não a reduzam a um tal estatuto. Desta obra haverá a tradução portuguesa publicada pela Quetzal, da autoria do Dr. António Caeiro, professor de filosofia e orientador dos seminários de tradução de grego, latim e alemão na Universidade Nova de Lisboa.

O *Éutifron* é um diálogo no qual surge uma questão que ainda é amplamente debatida: refiro-me à questão da relação entre moralidade e religião. Depende a moralidade da religião ou existe independentemente desta? Sem Deus (ou os deuses) não encontramos um fundamento para distinguir o moralmente correcto do moralmente incorrecto? Apesar da importância da questão (é o problema da autonomia e do fundamento da moral que aqui se anuncia), creio haver obras mais importantes; ou seja, a obra sugerida é menos importante do que a questão que levanta. Assim sendo, e não só neste caso, julgamos ser possível alterar a proposta. Para substituir o *Éutifron* pensámos em duas obras e gostaríamos de ouvir o parecer dos colegas. A primeira obra em que pensámos foi a *Investigação sobre os Princípios da Moral*, da autoria de David Hume. Nessa obra, Hume defende a tese de que a razão é escrava das paixões, não podendo, por isso, ser o fundamento da distinção entre o que é moralmente correcto e o que é moralmente errado. A este respeito, a razão cede o lugar original ao sentimento moral e fica reduzida a um papel meramente instrumental.

A *Investigação sobre os Princípios da Moral* presta-se a comparações interessantes com as restantes três: o contraste com o racionalismo de Kant não podia ser mais nítido; Hume é considerado um protoutilitarista e, sendo assim, um precursor de Mill; mas, por pensar mais em termos de virtudes do que em termos de princípios está, nesse aspecto, mais próximo de Aristóteles do que de Mill e de Kant.

A outra obra por nós considerada foi *A Genealogia da Moral*, de Nietzsche. Trata-se de uma obra interessante porque nega que seja possível a fundamentação da moral, designando como «falsos genealogistas» os que abraçaram tal projecto. Partindo do princípio de que não há factos morais mas simplesmente interpretações decorrentes do tipo de vitalidade de quem interpreta, considera que nem a ideia de bem, nem o conceito de felicidade, nem o sentimento moral, nem a razão prática podem ser fundamentos da moral. Em vez de tentar fundamentar a moral, Nietzsche visa desmascará-la, recorrendo ao método genealógico. Procurando encontrar a génese dos valores morais, Nietzsche tenta situar-nos no momento histórico em que esses valores surgiram, explicita o seu significado original, a sua posterior evolução e por que razão se deu uma deturpação do seu significado originário. O objectivo é de todos nós conhecido: realizar uma crítica impiedosa do modo como a deturpação desses valores se tornou a interpretação dominante na cultura europeia ao longo de vinte e cinco séculos.

Creio ser suficiente, para se compreender o projecto nietzscheano, a leitura e o estudo das duas primeiras dissertações da *Genealogia*. Na primeira, Nietzsche empreende uma genealogia da linguagem moral, descobrindo, na sua etimologia, o significado original dos seus conceitos básicos; na segunda, procede à genealogia da consciência moral e de uma série de conceitos que lhe estão intimamente associados, a saber, os conceitos de culpa, má consciência, responsabilidade e castigo. Nestas duas dissertações temos elementos suficientes para compreender a génese de uma interpretação moral oposta à afirmação da vida e minada pelo ressentimento e a vontade de vingança.

Além do tema de fundo, que outros temas podem ser trabalhados mediante o estudo destas obras? Limitar-me-ei a simples indicações:

1. O conceito de bem moral
2. Moralidade, virtude e felicidade
3. Éticas materiais e éticas formais
4. O problema da objectividade da ética
5. O lugar da razão na ética
6. Moralidade e religião

Gostaria de dizer que, por mais diferenças que existam entre um programa de filosofia e uma proposta de revisão, há algo que partilham: a possibilidade de serem melhorados em nome do que verdadeiramente interessa, ou seja, contribuir para a excelência do ensino da filosofia. Espero que tal aconteça a partir destes encontros porque podemos e devemos aprender uns com os outros.

### *Notas finais sobre as obras do programa de Filosofia A*

1) A lista de obras do programa Filosofia A parece-nos desequilibrada: há um número excessivo de obras respeitantes a problemas que podemos incluir na área da filosofia do conhecimento e falta de obras para efectuar uma unificação temática noutras áreas. Assim, para tratar o tema do conhecimento temos as obras de Platão (*Fédon*), Descartes, David Hume, Francisco Sanches, Aristóteles e Russell; e mesmo Agostinho.

Se escolho Aristóteles e o confronto com obras de outros autores corro o risco, dada a apresentação sumária da gnoseologia aristotélica, de o comentário crítico e a dissertação sobre um tema «pelo confronto com as teses concorrentes entre si» (estou a citar o documento oficial), se limitar a breves considerações sobre uma certa orientação empirista de Aristóteles, que tornará pouco estimulante e filosoficamente pobre o confronto com quase ou mesmo todas as outras obras de cariz epistemológico. Creio que se pretende que o referido confronto de teses concorrentes seja o mais alargado possível, uma viagem relativamente longa em que as obras façam companhia umas às outras e não uma curta viagem em conjunto.

Com que obras «casar» a obra de Santo Agostinho de modo a dar-se um «casamento» feliz e fecundo? E a obra de Locke?

2) Imaginemos os seguintes cenários:

a) Escolho duas obras como a *Fundamentação* e o *Utilitarismo*. Que outra obra devo escolher de modo a cumprir o critério da unificação temática e do confronto comparativo? Eventualmente, o *Górgias*. Mas não «casa» melhor esta obra com a de Arendt, *Verdade e Política*? E se escolho estas duas, qual a que deve acompanhá-las? A temática ético-política que as identifica é conciliável com uma outra obra em que o tema central seja a fundamentação da moral?

b) Considero importante tratar o tema do sentido da história universal. Terei uma obra apropriada para tal, a saber, a *Razão na História*. Que outra obra conjugar com esta? Os *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Contudo, esta obra parece-me didacticamente pouco aconselhável. Há dezenas de páginas sobre economia política com distinções, de interesse filosófico discutível, entre rendeiro e proprietário fundiário, entre taxa mais alta e mais baixa do ganho, entre capital fixo e capital circulante, etc. A parte dedicada à crítica da filosofia hegeliana apresenta de modo muito menos claro a concepção materialista da história do que o primeiro capítulo da *Ideologia Alemã*, obra esta já mais liberta da dependência em relação à terminologia e ao típico modo de exposição conceptual de Hegel. Mas admitindo que estou disposto a suportar uma experiência desagradável com os meus alunos, ainda falta saber que outra escolher para completar a tríade. Tenho dificuldade em encontrar uma que me permita o referido confronto de teses concorrentes. A obra de Husserl? Haverá alguns pontos de contacto, mas receio que uma obra essencialmente de filosofia da cultura, e não de filosofia da história, permita ir muito longe.

c) E quanto à obra de Pico della Mirandola? Para cumprir os critérios e objectivos do programa, a que obras associá-la? Kant desenvolve o tema da liberdade e dignidade do ser humano num contexto alheio a considerações teológicas. Mais uma vez, contudo, parece-me que se trata de uma obra com pouca substância para um confronto relativamente produtivo com a *Fundamentação* (texto incontornável) e não vejo que outra obra possa ser estudada em conjunto com esta. Não seria, talvez, mais adequada para uma confrontação com a obra de Sartre, *O Existencialismo é um Humanismo*? A ideia de Pico de que a natureza do homem é não ter natureza, ou seja, ter sido criado por Deus sem uma natureza pré-determinada ou circunscrita por limites rígidos, de poder determinar-se mediante a sua liberdade mas decidindo contemplar-se num espelho transcendente (Deus), permite um confronto interessante com a obra de Sartre. Por outro lado, a negação do poder da astrologia não é de desprezar numa altura em que nas escolas vejo alguns colegas fazerem a promoção leviana da astrologia. Apesar destas virtudes, e sem deixar de dizer que há filósofos renascentistas bem mais importantes, creio que a oração de Pico é fraca companhia para outras obras.

d) Imaginemos que sou um admirador confesso do duplo argumento do *Proslogion* e que também considero que o rigor argumentativo será útil para os discentes. Posso emparelhá-la com os *Princípios da Filosofia*. Mas falta uma obra. Poderão dizer-me que trata de um tema que pertence ao campo da Metafísica, tal como Kant o pensava. Assim sendo, há no programa uma obra de pendor metafísico: o *Fédon*. Mas o *Fédon* centra-se no problema da imortalidade da alma e nada argumenta sobre a existência de Deus. Como assegurar o referido «confronto de teses concorrentes»? Sinceramente, não vejo.

e) Todos sabemos, só para dar um exemplo, que estudar com os nossos alunos obras como a *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* é uma tarefa árdua. Por isso mesmo, não consigo imaginar um argumento que me convença do carácter didacticamente adequado e aconselhável da obra de Heidegger *A Origem da Obra de Arte*. Por outro lado, formaria equipa com que outras duas obras, de modo a cumprir cabalmente os critérios e objectivos anteriormente mencionados?

Antes de comentar o Programa para o 12.º ano, não posso deixar de fazer algumas considerações gerais sobre os do 10.º e 11.º anos, visto que constituem os primeiros contactos de todos os estudantes com os problemas filosóficos. E a primeira questão que se põe é: o que deve ser um Programa? Em geral, pode dizer-se que um programa é uma esquematização de acções ordenadas com vista à realização de determinados objectivos. Para a sua eficácia, é condição imprescindível que estes objectivos sejam bem definidos e que as acções formativas estejam configuradas em termos de meios e prazos para alcançarem esses mesmos objectivos. No caso da Filosofia, qualquer Programa requer como condição mínima, uma idêia do que se pretende com o seu ensino, ou melhor, uma concepção da peculiaridade do pensar filosófico e de como se poderá transmitir a outros essa arte. É necessário saber para onde se quer ir. Em *Alice no País das Maravilhas*, o diálogo com o gato é bem elucidativo:

- Podes dizer-me, por favor, como hei-de sair daqui? (pergunta Alice)
- Isso depende muito do sítio para onde quiseres ir — respondeu o Gato.
- Não me interessa muito para onde... — disse Alice.
- Nesse caso, podes ir por um lado qualquer — respondeu o Gato
- Desde que vá ter a *qualquer lado* — acrescentou Alice...
- Oh, para que isso aconteça, tens de caminhar muito — disse o Gato.

Quando se parte para uma grande viagem, sem mapa, sem rumo certo, sem destino, o risco é precisamente o de caminhar longamente sem chegar a parte nenhuma. Pode acontecer que durante esse longo percurso se encontrem coisas muito interessantes, se vejam paisagens maravilhosas, se visitem lugares interessantes. E não se pode negar o prazer que dá vaguear assim, sem norte. Mas se, de facto, se pretende realizar um determinado Programa, não nos satisfaz um mero devaneio intelectual. Sobretudo não parece ser essa a estratégia adequada para iniciar os alunos no trabalho filosófico.

As observações que passo a fazer vão no sentido de apontar algumas lacunas que me parecem fundamentais e que dificultarão sem dúvida a tarefa dos professores e dos alunos.

### Programas oficiais do 10.º e 11.º anos

Falta na concepção destes Programas uma ideia de Filosofia. O objectivo visado — «viver juntos da melhor maneira» — é bastante vago e tanto pode servir para um Programa de Filosofia como de uma disciplina de Educação Cívica. Não preenche de modo algum os objectivos da formação filosófica. Faltam também no decurso do Programa referenciais das tradições filosóficas, sem os quais é difícil alcançar a finalidade de exercitar a autonomia do pensamento. Autonomia do pensamento não significa voltar as costas às ideias, problemas e argumentos dos grandes filósofos do passado e dos contemporâneos. Tal como estão delineados, estes Programas parecem ser um convite aos professores e alunos a empreenderem uma grande viagem por mar sem qualquer bússola ou instrumento de orientação.

Nota-se uma grande resistência em toda a programação a referir os grandes nomes da Filosofia. Não consta nenhum grande filósofo como referência dos problemas tratados e na Bibliografia final tão-pouco ocorre qualquer dos grandes nomes dos filósofos clássicos. Dos contemporâneos há grandes lacunas. A tradição filosófica deveria marcar a sua presença no desenvolvimento de todo o programa. Isto não significa que se adopte uma perspectiva historicista, ou se pretenda apresentar uma história da filosofia. Pelo contrário, há vantagens em adoptar um ponto de vista anti-historicista. A referência a autores e textos do passado será sempre motivada pela consciência da actualidade e mesmo perenidade de problemas e questões que desde a Antiguidade até aos nossos dias não podem deixar de comparecer no horizonte filosófico. O que se deverá procurar é pensar com esses autores encontrando sintonias e afinidades com as suas questões, procurando compreender até que ponto um pensador de tempos passados sobrevive ainda nas interrogações constantes da filosofia. A reflexão sobre o pensamento dos seus predecessores constitui sempre para o filósofo um poderoso meio para encontrar luminosas alternativas para os problemas dos quais se ocupa, e o seu próprio horizonte

só ganhará em amplitude e profundidade com essa reflexão. A atitude que se sugere seria precisamente a de abrir um amplo diálogo, no qual comparecesse o passado como presente, e o presente se assumisse como reiteração de um discurso já encetado há muito, mas sempre vivo e em acção.

O módulo inicial — Iniciação à actividade filosófica — é fundamental. Mas não se compreende que esteja muito mais orientado para a metodologia, as «técnicas» de trabalho intelectual, do que para a introdução à filosofia. A atitude explícita de evitar citar algumas obras prestigiadas que propõem uma boa introdução ao pensamento filosófico não parece a mais acertada. Este módulo deveria oferecer aos alunos um mapa com coordenadas que lhes dessem uma orientação no pensar.

Sem menosprezo da liberdade e plasticidade para o professor poder organizar o seu próprio programa, dentro das balizas assinaladas, todos os módulos podem ser muito melhor concretizados e enriquecidos com conteúdos provenientes das grandes tradições filosóficas. Apenas um exemplo: Em IV-1.-1.2., o Programa propõe uma *Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*. Pensamos naturalmente em duas grandes tradições: o empirismo e o racionalismo. Mas este tópico é demasiado vago e amplo. Poderia propor-se, em concreto, optar por confrontar alguns dos filósofos representativos destes dois modelos de explicação do conhecimento, como por exemplo:

1. Platão (platonismo) / Aristóteles
2. Descartes / Locke
3. Hume / Kant
4. Ayer / Popper

De um modo semelhante, — deixo aqui apenas uma proposta a respeito de um item do Programa — todas as outras Unidades deveriam ser explicitadas e concretizadas, deixando margens de opção para os professores, mas com indicações e sugestões mais precisas.

O Tema que, na minha opinião, se apresenta melhor elaborado e mais concretizado é Racionalidade argumentativa e Filosofia, talvez pelas próprias características didácticas da lógica e retórica.

## Programa oficial do 12.º ano

O Programa do 12.º ano consiste na apresentação de uma lista de obras, das quais o professor deverá seleccionar três, para uma leitura integral. Esta proposta suscita uma primeira questão: será que se pode considerar a mera exigência da leitura de três obras um Programa propriamente dito? Depois de se terem familiarizado com alguns dos problemas e argumentos filosóficos, no 10.º e 11.º ano, os estudantes do 12.º são enfrentados directamente com os textos integrais de três obras filosóficas. Penso que há aqui duas considerações fundamentais a fazer.

*A primeira:* não seria preferível substituir esta lista de obras pela elaboração de um itinerário orientado por um problema filosófico central, abrangente, exemplificado por textos escolhidos, sobre os quais professores e alunos possam pensar, argumentar e formar uma ideia própria sobre a posição a tomar? Neste caso, a sugestão que deixo é simplesmente substituir a leitura de textos integrais por um Programa *temático* construído sobre uma boa selecção de textos. Que temáticas ou que problemas se poderiam propor para a elaboração deste Programa? Três hipóteses:

- A) Filosofia e Linguagem
- B) Panorama da Filosofia Contemporânea — a ideia de Filosofia, hoje.
- C) Filosofia e mundo da vida (Filosofia e visões do mundo).

Proponho que se comece a pensar na reformulação de um verdadeiro Programa para o 12.º ano e numa selecção de textos apropriados, sugestivos e atraentes para estudantes e professores.

*A segunda:* no caso de se optar pela proposta da leitura de obras integrais, qual ou quais os critérios para a sua selecção? Os alunos do 12.º ano deverão ter já uma ideia do que é a Filosofia, depois dos Programas do 10.º e 11.º. Admitindo que é o caso: estes estudantes destinam-se a diferentes cursos de Humanidades, uma minoria seguirá Filosofia. Interessa, portanto, que fiquem com uma ideia própria da Filosofia em geral. Optar por uma «unidade temática» específica — Ética, ou Filosofia Política, ou Epistemologia e Metafísica — exclui à partida grandes áreas e temas da Filosofia. Não será demasiado cedo para restringir tanto? Seria preferível propor uma «unidade temática» mais abrangente: na sequência dos conteúdos tratados anteriormente, sugiro os seguintes tópicos:

1. Filosofia do Homem — Acção. Ética e Política
2. O Conhecimento — Epistemologia e Metafísica
3. Filosofia e outros saberes: o papel e o lugar do pensamento filosófico.

Será necessário elaborar objectivos e conteúdos para estas três unidades: cada uma deverá sempre proporcionar uma visão de conjunto, sinóptica da Filosofia.

Quanto à selecção das obras: reduziria para duas obras significativas. Tendo em conta as dificuldades de leitura, interpretação, assimilação de um texto filosófico. Exige tempo dominar a arte do comentário, da reflexão a partir de..., etc. A carga horária é de 4,5h/semana — cerca de 53 horas por trimestre, 159h/ano. Mas há que ter em conta o tempo real do aluno, tempo de leitura, assimilação, compreensão, interpretação, crítica pessoal, reelaboração do seu pensamento próprio a partir da obra, contextualização. Não se trata só de avaliar os tempos lectivos, mas o tempo real para a assimilação de uma obra filosófica — 1 obra por trimestre, depende das obras, mas pode ser excessivo. A obrigatoriedade da leitura integral não tem em conta a necessidade de ler e compreender, assimilar, integrar numa perspectiva pessoal e crítica.

Que obras? Pelo referido critério de propor obras abrangentes e representativas da Filosofia, excluiria do elenco: Pico della Mirandola, *Discurso sobre a Dignidade do Homem*; John Locke, *Carta sobre a Tolerância*; Hegel, *A Razão na História*; Stuart Mill, *Utilitarismo*; Heidegger, *A Origem da Obra de Arte*; Arendt, *Verdade e Política*; e Marx, *Manuscritos Económico-filosóficos de 1844*.

Sugestão de obras e unidades temáticas  
(escolher duas obras de cada unidade)

### **Filosofia do Homem — acção, ética, Política**

Platão, *A República*

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*

Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*

## **Conhecimento — Epistemologia e metafísica**

Platão, *Teeteto*

Descartes, *Meditações*

Kant, *Prolegómenos*

## **A Filosofia e outros saberes: papel e lugar da Filosofia**

Husserl, *A Filosofia como Ciência de Rigor* ou *A Crise do Homem Europeu e a Filosofia*

Wittgenstein, selecção de textos de *Cultura e Valor*

Para a leitura, comentário, interpretação de qualquer destas obras, é imprescindível uma orientação de fundo, recorrendo por vezes a bons comentadores, literatura secundária que ajude e facilite a sua compreensão. Embora se deva dar a primazia à leitura do texto, não se pode descuidar a importância de outras obras que sejam um bom acompanhamento para a leitura. Preparar umas boas fichas para uma leitura crítica, que não se limite a assimilar os conteúdos das obras lidas, mas que proporcione aos estudantes uma boa bagagem para evitar a mera receptividade passiva do que lêem.

De qualquer modo, apresentar como Programa para o 12.º ano uma lista de obras exigindo a sua leitura integral não corresponde de modo algum à ideia de um *Programa*. É fácil elaborar essa lista para os programadores, e tem apenas a vantagem de obrigar os estudantes a lerem uma obra integral. Mas para que essa leitura seja realmente enriquecedora do ponto de vista filosófico, exige-se aos Professores uma bagagem filosófica e intelectual muito forte: a prática da leitura e interpretação de obras filosóficas é uma prática mais apropriada para um trabalho de Seminário, adoptado muitas vezes na Licenciatura ou no Mestrado de Filosofia. A metodologia apropriada requer a prática da hermenêutica do texto filosófico, a participação de todos os estudantes, o diálogo filosófico frutífero. Embora exista algum material didáctico de apoio para os Professores do Ensino Secundário, não é suficiente para que se tire todo o partido de um trabalho destes.

Por outro lado, as opções de leituras vão necessariamente dar origem a profundas diferenças no ensino da Filosofia do 12.º ano, que vão provocar grandes discriminações na Avaliação. As obras a escolher são tão

diferentes entre si, que não será possível elaborar exames ou avaliações finais num regime equitativo para os diferentes estudantes.

Por último, os alunos do 12.º ano que não seguirão uma Licenciatura de Filosofia — e que serão a maioria — com que ideia da Filosofia ficam para o futuro, depois de passarem um ano a lerem na íntegra uma obra ou duas de pensadores representativos, mas que não podem abranger nunca uma ideia global da racionalidade filosófica, da peculiaridade do pensar e argumentar sobre problemas existenciais e humanos, que serão os problemas com que se vão enfrentar no resto da vida?



## 8. CONCLUSÕES

André Barata

Universidade da Beira Interior

Aires Almeida

Centro para o Ensino da Filosofia

Sociedade Portuguesa de Filosofia

Os participantes no encontro fizeram questão de realçar a sua importância para a promoção da qualidade do ensino da Filosofia, principalmente pela forma construtiva e plural, mas também pelo clima sereno e disciplinado como os problemas do ensino da filosofia foram enfrentados e discutidos.

Na medida em que se tratou de discutir propostas concretas e públicas por parte de professores do ensino secundário, professores universitários, autores de manuais escolares e representantes de outras instituições relevantes, o figurino foi considerado equilibrado pelos presentes, permitindo assim discutir aspectos práticos do ensino da Filosofia que frequentemente acabam por ser relegados para segundo plano.

Apesar disso, considerou-se que este encontro não esgota as possibilidades de discussão sobre o ensino da Filosofia e que outras iniciativas são desejáveis.

No final destacaram-se as seguintes conclusões principais, que todos os presentes subscreveram e acerca das quais se chegou a um alargado consenso:

1. O novo programa de Filosofia para os 10.º e 11.º ano precisa de ser alterado. Por um lado, é imprescindível tornar mais precisos os seus conteúdos, compatibilizando-os com a existência de exames nacionais. Por outro lado, é necessário resolver algumas insuficiências de carácter didáctico e científico que aí se verificam. Em termos gerais, isso deve ser feito do seguinte modo:
  - a. Tornar claros os problemas filosóficos abordados, assim como as teorias e autores clássicos a discutir.
  - b. Introduzir conteúdos e competências essencialmente filosóficos e de carácter mais introdutório, em substituição de tópicos que não são essencialmente filosóficos ou que são demasiado avançados para estudantes do ensino secundário.
  - c. Reduzir a sua extensão, respeitando o princípio «menos e melhor».
2. O programa recentemente homologado para o 12.º ano deve também ser alterado, uma vez que a lista de obras é incompatível com a desejável unidade temática que deve enquadrar o seu estudo.
3. O programa de Filosofia dos 10.º e 11.º ano só poderá ser compatível com uma avaliação justa através de exame nacional se partes substanciais do mesmo forem sistematicamente excluídas das provas de exame. Ainda assim, subsistem dificuldades para a elaboração desse exame, decorrentes das insuficiências referidas em 1.
4. Os instrumentos lógicos elementares são uma ferramenta crítica fundamental e imprescindível para a discussão racional de problemas — não apenas filosóficos —, pelo que o seu carácter instrumental exige que a sua aprendizagem se faça logo no início do 10.º ano, incluindo noções básicas tanto de lógica informal como de lógica formal.

5. A eliminação completa de qualquer referência ao incorrectamente chamado «paradigma aristotélico» da lógica. Algumas noções úteis de lógica aristotélica podem, contudo, fazer parte do estudo da lógica, como é o caso do estudo do Quadrado da Oposição.
6. O sentido da renovação do ensino da Filosofia e a solução das deficiências apontadas deve, em termos gerais, passar pelo tipo de propostas apresentadas pelo CEF-SPF. Este Centro deve melhorar e reformular as suas propostas em função das sugestões e críticas fundamentadas que foram feitas ao longo do encontro. Deverá torná-las públicas e colocá-las novamente à discussão, ainda que não necessariamente pela mesma via. Foi consensual que tal reformulação deve:
  - a. Rever o modo como são apresentados os problemas centrais da Filosofia da Religião, de modo a bloquear a possibilidade de qualquer interpretação tendenciosa. Considerou-se que o problema da existência de Deus pode constituir o núcleo central deste tópico, embora deva ser precedido por uma breve caracterização de outros aspectos relativos à experiência religiosa, à noção de sagrado ou às diferentes noções de Deus, que não estão explicitamente contempladas na actual proposta do CEF-SPF.
  - b. Eliminar alguns aspectos de carácter mais abstracto e meramente instrumental da estética, assim como a introdução detalhada de noções elementares de arte. Tais noções podem ser referidas à medida que se discute o problema central da definição de arte.
  - c. Substituir a designação «Epistemologia» pela mais consensual «Filosofia do Conhecimento»<sup>1</sup> e começar a respectiva unidade com o problema central da definição de conhecimento.
  - d. Reduzir o número de problemas a estudar no âmbito da Filosofia da Ciência.

<sup>1</sup> A propósito da polémica designação desta disciplina filosófica, veja-se o artigo de Desidério Murcho, «Epistemologia, Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência», in *Crítica*, <http://www.criticanarede.com>. (N.O.)

- e. Excluir o problema do sentido da vida, previsto para a unidade de Metafísica, para o qual a bibliografia existente não é acessível a estudantes.

Alguns aspectos, sobretudo relativos à inclusão ou exclusão de certos tópicos filosóficos e seu tratamento, foram objecto de um manifesto de-sacordo entre os participantes. Tais aspectos, embora importantes, não foram de carácter geral, mas principalmente de pormenor. Destacaram-se os seguintes:

7. A ideia de preservar tanto quanto possível a estrutura dos actuais programas, não obstante ter sido defendida com o argumento de não se introduzirem rupturas desnecessárias no ensino da filosofia.
8. Dada a manifesta necessidade de reduzir a extensão dos programas, os problemas ou, eventualmente, as disciplinas filosóficas que devem ser excluídas num novo programa. Esta discussão mantém-se em aberto e deverá ser desenvolvida em encontros a realizar no futuro.
9. A extensão e o alinhamento dos problemas a discutir na unidade de Ética.
10. Relativamente à ética aplicada, a discussão do problema do aborto devido ao risco de instrumentalização de um tópico tão sensível como este.
11. As obras que devem constar do programa do 12.º ano, assim como as áreas temáticas a estudar, apesar de se destacarem alguns casos de obras cujo estudo não suscitou qualquer dúvida. Houve ainda algumas dúvidas quanto à necessidade do estudo integral das obras contempladas, ao número de opções disponíveis e à inclusão de obras de filosofia contemporânea.

Foram ainda apresentadas duas moções para aprovação, ambas dirigidas ao Senhor Ministro da Educação, as quais foram votadas por unanimidade. A primeira moção é a seguinte:

*O actual Programa de Filosofia para os 10.º e 11.º anos foi concebido pressupondo a inexistência de um exame nacional. No momento em que foi homologado, 22/02/2001, nem sequer estava prevista a realização deste exame. Por isso, o Programa concede explicitamente aos docentes de Filosofia «liberdade de movimentação» (cf. Programa, p. 6) para a gestão dos conteúdos. Ora, tal abertura didáctica concedida aos docentes da disciplina legitima uma variedade de leituras, de gestão de conteúdos, de metodologias e de recursos que não é compatível com uma prova de avaliação sumativa externa, tendencialmente uniformizadora e indiferente à diversidade. Existem três soluções possíveis para resolver esta incompatibilidade fundamental:*

*A primeira delas seria suspender a introdução do exame nacional de Filosofia no 11.º ano, hipótese que os participantes neste Encontro recusam: a Filosofia sairia desqualificada de uma tal solução e é consensual que os exames nacionais, quando bem concebidos, podem potenciar a qualidade do ensino e das aprendizagens, constituindo um importante instrumento de avaliação das práticas.*

*Uma outra solução, que peca por ser já tardia, consiste na elaboração de um documento de orientações para a gestão do programa (O.G.P.), contendo indicações práticas para uma gestão otimizada do programa. Esta solução, que não é nova nem ideal, permitirá evitar aquilo que se antecipa mantendo-se as actuais circunstâncias: um exame terrivelmente injusto, dada a impossibilidade prática de contemplar a diversidade legitimada pelo programa.*

*Uma última solução, que se compreende não ser possível no curto prazo, consiste numa renovação dos programas de Filosofia tendo em vista a sua compatibilização com um exame nacional. Esta será a solução mais adequada, não apenas em virtude da introdução do exame nacional, mas igualmente como resposta às deficiências científicas e didácticas de que padece o actual programa, e que devem, a prazo, ser corrigidas em nome da dignificação da filosofia e da excelência do seu ensino.*

A segunda moção diz o seguinte:

*O CEF-SPF propõe ao Senhor Ministro da Educação que promova a realização regular de Encontros como este sobre todos os aspectos do ensino da Filosofia no secundário (programas, avaliações, exames nacionais, manuais, formação). Um encontro aproximadamente nos mesmos moldes, informal, com amplo espaço para discussão e amplamente representativo: com representantes da APF, do CEF-SPF, da FPF, com professores do secundário, com autores de programas, com autores de manuais,*

*com representantes do GAVE e do DES e, ainda, com reputados professores universitários dos mais diversos departamentos.*

*As vantagens seriam as seguintes: teríamos um espaço de discussão aberto, onde poderíamos todos avaliar criticamente o nosso trabalho como professores, autores, etc.; os programas, as bibliografias, metodologias, etc., estariam sempre a ser criticamente examinados, para potenciar a excelência do ensino, produzindo-se documentos que apontem caminhos para se renovar o que precisa de ser renovado, corrigir o que precisa de ser corrigido, manter o que é de manter, reforçar o que é de reforçar, sem sobressaltos nem revoluções. Assim, com um espaço crítico e aberto, as mudanças partiriam naturalmente dos próprios professores, autores e investigadores.*

*De modo a garantir a continuidade e, simultaneamente, a renovação, a organização dos encontros deve estar submetida aos seguintes dois critérios:*

- 1. Em cada dois anos, a organização do encontro seria da responsabilidade de uma equipa ou instituição diferente, em articulação com os serviços do Ministério.*
- 2. Apenas um máximo de 50% das pessoas presentes num encontro participariam no encontro seguinte e tanto quanto possível 50% das pessoas presentes num encontro participariam no encontro seguinte.*



Os Encontros de Caparide são espaços de reflexão sobre as grandes questões didácticas de cada área curricular. Apoiados logisticamente pelo Ministério da Educação, os Encontros de Caparide da área da Filosofia têm em vista possibilitar a discussão serena e atempada das bases de um futuro programa da disciplina no Ensino Secundário. O presente volume de actas reúne quinze das dezoito comunicações apresentadas nos primeiros Encontros de Caparide da área da Filosofia, intitulados "Para a Renovação do Ensino da Filosofia". Realizada nos dias 16 e 17 de Abril de 2004, esta iniciativa do Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia (CEF-SPF), contou com o alto patrocínio do Ministério da Educação.

Edição com o apoio:

